

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCar
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS – CECH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

FRANCISCO FABIANO NEVES

***BULLYING, CYBERBULLYING E TIMIDEZ COMO
PRODUTORES DE EXCLUSÃO SOCIAL, À LUZ DA
TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL***

SÃO CARLOS -SP
2024

FRANCISCO FABIANO NEVES

**BULLYING, CYBERBULLYING E TIMIDEZ COMO PRODUTORES DE EXCLUSÃO
SOCIAL, À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação¹ apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos para obtenção do título de mestre em Educação – Linha: Educação Escolar: Teorias e Práticas.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Mello.

São Carlos-SP
2024

¹ Este trabalho foi realizado com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES), com bolsa de Demanda Social. Agradecemos à CAPES pelo financiamento.

Neves, Francisco Fabiano

Bullying, cyberbullying e timidez como produtores de exclusão social, à luz da teoria histórico-cultural / Francisco Fabiano Neves -- 2024. 184f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Maria Aparecida Mello
Banca Examinadora: Maria Aparecida Mello, Giselle Modé Magalhães, Marcos Roberto Pavani
Bibliografia

1. Bullying. 2. Cyberbullying. 3. Timidez. I. Neves, Francisco Fabiano. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Francisco Fabiano Neves, realizada em 19/08/2024.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Maria Aparecida Mello (UFSCar)

Profa. Dra. Giselle Modé Magalhães (UFSCar)

Prof. Dr. Marcos Roberto Pavani (IFSP)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu querido e eterno Vô Toninho, que sempre cuidou de mim com ternura e carinho. Partiu deixando saudades e eterna gratidão.

AGRADECIMENTO

Agradeço primeiramente à minha mãe Roseli que sempre esteve ao meu lado me acompanhando em minha jornada com muito amor. Também agradeço à minha Vó Luiza, que, desde pequeno, me acolheu com muito carinho e amor. Agradeço ao meu namorado Igor, que me acompanha sempre com seu amor e carinho, me apoiando em todos os momentos. Agradeço às minhas amigas Eri e Vitória que me incentivaram e acolheram nos diversos momentos, bons e ruins. Agradeço ao Prof. Douglas por todos os ensinamentos e pelo acolhimento em momentos de ansiedade e incertezas, sua companhia foi fundamental em toda minha caminhada. Agradeço à minha orientadora, Profa. Dra. Mare, por ter me acolhido e pelo carinho que sempre me tratou, seus ensinamentos marcaram positivamente minha vida. Um agradecimento especial a todas as pessoas do Grupo de Estudos “Núcleo de estudos e pesquisas sobre a escola de Vigotsky – NEEVY” da UFSCar. Cada um e cada uma me ensinou e me deu a oportunidade de superar diversos obstáculos, a caminhada com vocês fica mais leve e bonita. Agradeço à Profa. Jarina pela disponibilidade em participar da pesquisa e da banca, sem seu auxílio e contribuições eu não teria realizado este trabalho. Também agradeço ao Prof. Dr. Abel, sempre me auxiliando e ensinando muito na caminhada acadêmica, obrigado por todas as contribuições e pela disponibilidade. Agradeço ao Prof. Dr. Marcos, que me ensina e contribui muito em minha formação, obrigado por tudo. Agradeço à Profa. Dra. Magda por ter participado da banca da qualificação, com seu carinho contribuiu com a produção deste trabalho e com minha formação. Agradeço à Profa. Dra. Giselle, que também me acolheu com carinho e sempre esteve disponível para compartilhar conhecimentos. Agradeço a cada pessoa que participou da pesquisa, sem vocês esse trabalho não seria possível. Por fim, agradeço ao apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES), com bolsa de Demanda Social. Sem este auxílio financeiro o trabalho não seria possível, pois com ele pude ter permanência na Pós-Graduação. Tomara que cada vez mais pessoas possam ter acesso às bolsas de estudo, pois, em um país com tamanhas desigualdades sociais e econômicas, as bolsas de estudo fortalecem a Ciência. Um país sem educação não estrutura as bases de sua nação.

Como poderiam os oprimidos dar início à violência, se eles são o resultado de uma violência? Como poderiam ser os promotores de algo que, ao instaurar-se objetivamente, os constitui? Não haveria oprimidos, se não houvesse uma relação de violência que os conforma como violentados, numa situação objetiva de opressão. Inauguram a violência os que oprimem, os que exploram, os que não se reconhecem nos outros; não os oprimidos, os explorados, os que não são reconhecidos pelos que os oprimem como *outro*. (Freire, 2022, p. 58, grifo do autor).

RESUMO

As relações sociais e a cultura são as bases para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, próprias e exclusivas dos seres humanos. Nessa direção, a universidade é um dos espaços sociais que tem o papel de proporcionar saberes às pessoas que a integram e a frequentam, contribuindo no desenvolvimento dessas funções. Nessa pesquisa, que contou com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil – CAPES, utilizamos os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. Os objetivos foram identificar e analisar as influências das relações sociais na personalidade de pessoas tímidas e de que maneira o *bullying* e o *cyberbullying* afetam o cotidiano dessas pessoas na universidade. Nossa hipótese é que o *bullying*, o *cyberbullying* e a timidez podem ser utilizados como meios de excluir as pessoas de diversos espaços na universidade. Por estar em uma sociedade capitalista, a universidade pode reproduzir relações desiguais e violentas provenientes desse modelo econômico. A metodologia utilizou o método genético que tem como princípio ir à raiz do objeto de estudo, de maneira a explicá-lo na realidade objetiva. Os instrumentos utilizados foram 32 questionários distribuídos a discentes de dois cursos de graduação, Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Educação Física. Por meio das respostas dos questionários, foram selecionados 13 participantes que se consideraram tímidos e que sofreram algum caso de *bullying* ou de *cyberbullying*. Dos selecionados, cinco concordaram em participar das entrevistas. Os resultados relativos aos questionários demonstram que os alunos têm medo da avaliação social na maior parte das relações sociais. Nas entrevistas os relatos de *bullying* envolvem racismo, etarismo, exclusão social por causa do gênero e piadas contendo preconceitos. Os relatos sobre *cyberbullying* são de gestos, piadas, perseguições e intimidações em aulas remotas, o que gerou isolamento e evitamento da abertura de câmeras dependendo do contexto social e, ainda, exclusão social no retorno ao ensino presencial. Para a análise dos resultados elaboramos seis diretrizes de análises, são elas: 1) Uso de câmera durante as aulas remotas; 2) Retorno ao Ensino Presencial; 3) Casos de *bullying* e *cyberbullying*; 4) Busca de ajuda em casos de *bullying* e *cyberbullying*; 5) Aprendizados no percurso pessoal e na Graduação e 6) O capitalismo e sua interferência no meio sociocultural. Assim, o *bullying* e o *cyberbullying* podem ser considerados meios de violência na sociedade capitalista, utilizados para que os privilégios de certas classes sociais sejam mantidos, pois a violência e a exclusão social são formas de retirar as pessoas de espaços dos quais têm direito. A mediação necessária nestes casos deve prevenir e combater os conflitos e as agressões provenientes do *bullying* e do *cyberbullying*. A educação no Ensino Superior não pode se esquivar desse problema social. A transformação dessas questões perpassa a práxis docente, discente e o engajamento de coletivos.

Palavras-chave: *bullying*; *cyberbullying*; timidez; universidade.

ABSTRACT

Social relations and culture are the bases for the development of higher psychic functions, which are unique to human beings. In this sense, the university is one of the social spaces that has the role of providing knowledge to the people who integrate and attend it, contributing to the development of these functions. In this research, which received financial support from the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel - Brazil - CAPES, we used the assumptions of the Historical-Cultural Theory. The objectives were to identify and analyze the influences of social relationships on the personality of shy people and how bullying and cyberbullying affect the daily lives of these people at university. Our hypothesis is that bullying, cyberbullying and shyness can be used as a means of excluding people from various spaces at university. Being in a capitalist society, the university can reproduce unequal and violent relations stemming from this economic model. The methodology used the genetic method, the principle of which is to go to the root of the object of study in order to explain it in objective reality. The instruments used were 32 questionnaires distributed to students on two undergraduate courses, a degree in Pedagogy and a degree in Physical Education. From the answers to the questionnaires, 13 participants were selected who considered themselves to be shy and who had suffered some form of bullying or cyberbullying. Of those selected, five agreed to take part in the interviews. The results of the questionnaires show that the students are afraid of social evaluation in most social relationships. In the interviews, reports of bullying involved racism, ageism, social exclusion because of gender and jokes containing prejudice. Reports of cyberbullying include gestures, jokes, harassment and intimidation in remote classes, which has led to isolation and avoidance of cameras depending on the social context, as well as social exclusion when returning to face-to-face teaching. In order to analyze the results, we drew up six guidelines for analysis: 1) Use of cameras during remote classes; 2) Return to face-to-face teaching; 3) Cases of bullying and cyberbullying; 4) Seeking help in cases of bullying and cyberbullying; 5) Personal and undergraduate learning; and 6) Capitalism and its interference in the socio-cultural environment. Thus, bullying and cyberbullying can be considered means of violence in capitalist society, used to maintain the privileges of certain social classes, since violence and social exclusion are ways of removing people from spaces to which they are entitled. The mediation needed in these cases must prevent and combat the conflicts and aggression that arise from bullying and cyberbullying. Higher education cannot shy away from this social problem. Transforming these issues involves the praxis of teachers, students and the engagement of collectives.

Keyword: bullying; cyberbullying; shyness; university.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Nuvem de palavras sobre bullying: Turma da Educação Física.....	98
FIGURA 2 – Nuvem de palavras sobre bullying: Turma da Pedagogia.....	99
FIGURA 3 – Nuvem de palavras sobre cyberbullying: Turma da Educação Física...	100
FIGURA 4 – Nuvem de palavras sobre cyberbullying: Turma da Pedagogia.....	100
FIGURA 5 – Nuvem de palavras sobre o que sentiram ao sofrer um caso de bullying: Turma da Educação Física.....	101
FIGURA 6 – Nuvem de palavras sobre o que sentiram ao sofrer um caso de bullying: Turma da Pedagogia.....	101
FIGURA 7 – Nuvem de palavras sobre o que sentiram ao sofrer um caso de cyberbullying: Turma da Educação Física.....	102
FIGURA 8 – Nuvem de palavras sobre o que sentiram ao sofrer um caso de cyberbullying: Turma da Pedagogia.....	103
FIGURA 9 – Nuvem de palavras sobre o que sentiram ao presenciar um caso de bullying: Turma da Educação Física.....	104
FIGURA 10 – Nuvem de palavras sobre o que sentiram ao presenciar um caso de bullying: Turma da Pedagogia.....	104
FIGURA 11 – Nuvem de palavras sobre o que sentiram ao presenciar um caso de cyberbullying: Turma da Educação Física.....	105
FIGURA 12 – Nuvem de palavras sobre o que sentiram ao presenciar um caso de cyberbullying: Turma da Pedagogia.....	106
QUADRO 1 – Respostas sobre frequência obtidas nos questionários.....	107
QUADRO 2 – Respostas indicativas sim/não obtidas nos questionários.....	107
QUADRO 3 – Participantes selecionados para a entrevista.....	108

SUMÁRIO

Apresentação.....	12
1 INTRODUÇÃO.....	14
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	18
2.1 A personalidade na Teoria Histórico-Cultural.....	31
2.2 As emoções e a timidez.....	59
2.3 Bullying e Cyberbullying.....	74
3 METODOLOGIA E MÉTODOS.....	85
3.1 Contexto da pesquisa e descrição das pessoas selecionadas.....	89
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	98
4.1 Dados obtidos nos questionários.....	98
4.2 Dados obtidos nas entrevistas.....	109
4.2.1 Uso de câmera durante as aulas remotas.....	109
4.2.2 Retorno ao Ensino Presencial.....	118
4.2.3 Casos de <i>bullying</i> e <i>cyberbullying</i>	124
4.2.4 Busca de ajuda em casos de <i>bullying</i> e <i>cyberbullying</i>	138
4.2.5 Aprendizados no percurso pessoal e na Graduação.....	144
4.3 O capitalismo e sua interferência no meio sociocultural.....	150
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	154
REFERÊNCIAS.....	156
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	164
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO UTILIZADO NA PRIMEIRA ETAPA DE SELEÇÃO.....	167
APÊNDICE C – DADOS DAS RESPOSTAS DOS QUESTIONÁRIOS.....	177
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	178
ANEXO A – Resolução COG nº 329, de 27 de julho de 2020.....	180
ANEXO B – Resolução COG nº 403, de 24 de maio de 2022.....	182

Apresentação

Sempre me considerei uma pessoa tímida. Em minha trajetória escolar, fui sempre mais quieto e reservado. Lembro que já na Educação Infantil tinha certa dificuldade para fazer amizades e me sentia sozinho. Isso se estendeu ao Ensino Fundamental. Como sempre fui mais baixinho que os demais, me sentava nas primeiras carteiras. Eu era muito estudioso, gostava muito de aprender. Isso, lá na infância, despertava certa raiva dos demais, pois eu tirava notas boas e participava muito das aulas. Eu era apelidado de “CDF”, o que hoje em dia pode ser comparado ao *nerd*². Diante das piadas, agressões e “brincadeiras” com apelidos, recorri uma vez à minha mãe, ela falou com a professora, que falou com a mãe do agressor. Ele, dias depois, veio falar para mim que sabia que eu tinha reclamado. As agressões continuaram e eu fiquei calado.

Na adolescência, me vejo em um conflito. As violências continuavam, porém agora inicia-se uma nova descoberta. Eu não gostava de me relacionar afetivamente com as meninas e isso me deixava confuso. Eu sentia que era diferente dos outros meninos, pois eles já namoravam com as meninas e eu não sentia atração afetiva com elas. No fundo, eu já sabia que era gay, mas negava. Tentei, me forcei a me adaptar ao que era impossível. Mas esse conflito também gerava agressões. Todos sabiam que eu era gay, inclusive eu, que negava. Aconteceram perseguições e especulações. No Ensino Médio, em um amigo secreto feito com todos da turma, ganhei uma revista que continha nudez feminina. Aquilo foi um teste, uma “brincadeira” para que a turma verificasse se eu era mesmo gay.

Chegando na Universidade para cursar Licenciatura em Pedagogia, depois de um longo trajeto profissional em outras áreas e de um longo processo de aceitação da minha orientação sexual, me encontro em um ambiente que me dava medo. Eu me sentia insuficiente e incapaz de estar naqueles espaços. Contudo, pensei que, por ser um local com pessoas adultas, seria mais tranquilo fazer amizades e me relacionar com elas. Me enganei. Fui excluído de um grupo de trabalho e, em outro, me questionaram se eu era inteligente o suficiente. Com isso, senti a necessidade de

² Diz-se de ou pessoa socialmente inadaptada, geralmente jovem e de aparência excêntrica, que tem interesse em tecnologia, informática, jogos eletrônicos, literatura, especialmente ficção científica, cinema, teatro etc. São pessoas que raramente se agrupam entre si e têm um estilo diferente de vestuário, pois usam roupas fora de moda e acessórios que não combinam com o traje (WEISZFLOG, 2015, p. 1).

compreender melhor o que acontecia. Eu observava que aconteciam outros casos, nos quais algo não estava certo.

Como sempre gostei muito de estudar e apareceu a oportunidade de ingressar no grupo de estudos “Núcleo de estudos e pesquisas sobre a escola de Vigotsky – NEEVY” da UFSCar, aproveitei para aprofundar minhas leituras. Fui entendendo o que tinha acontecido comigo e com outras pessoas: o *bullying*. Dessa forma, realizei uma pesquisa de Iniciação Científica denominada “Timidez e bullying no cotidiano acadêmico de um curso de Licenciatura em Pedagogia”, sob orientação do professor Dr. Douglas Aparecido de Campos, na qual verificamos que os casos eram realmente de exclusão, intimidação, apelidos e perseguições relacionados ao *bullying* envolvendo pessoas tímidas. Seguindo o interesse de pesquisa nessa temática, meu Trabalho de Conclusão de Curso também investigou o *bullying* e algumas intervenções de enfrentamento, com a pesquisa de revisão bibliográfica denominada “Intervenções de êxito no enfrentamento e prevenção do *bullying* envolvendo pessoas tímidas”, também com a orientação do prof. Dr. Douglas Aparecido de Campos. Passei pelo período da pandemia finalizando o curso de graduação, com muitos desafios pessoais, perdas, saúde mental abalada e superação de um cenário nacional de negacionismo e atrasos na ciência.

Portanto, chego ao mestrado para pesquisar a temática do *bullying*, mas agora também o *cyberbullying* devido às observações que realizei em minhas aulas remotas durante a pandemia. O presente trabalho é a continuação e o aprofundamento dos meus estudos e pesquisas já realizados, sempre em busca de respostas às perguntas que me inquietam. Espero que este trabalho possa auxiliar as pessoas de alguma forma, seja levando informações, seja dando voz às pessoas que, assim como eu, sofreram alguma violência e não tinham a quem recorrer. Agradeço muito às pessoas que colaboraram com este trabalho, pois, sem elas, ele não existiria. Esse trabalho foi a superação de minha timidez, de uma saúde mental abalada durante e após a pandemia da Covid-19 e de muitos outros desafios.

1 INTRODUÇÃO

Os diversos espaços sociais dos quais participamos são ricos em relações sociais. Tais relações sociais proporcionam o desenvolvimento humano ao longo da história. O ser humano, para suprir suas necessidades, precisou modificar a natureza. Utilizando as ferramentas, conforme Vigotsky³ (1995), que são meio de modificar o objeto da operação, agindo externamente, o ser humano modificou o meio e a si mesmo. Segundo o autor, “el hombre interviene activamente en sus relaciones con el medio y [...] a través del medio él mismo modifica su propio comportamiento” (Vigotsky, 1995, p. 90). Com os meios auxiliares, os signos, o ser humano criou formas de intervir psicologicamente em si mesmo e nos demais, agindo internamente, sem modificar nada no objeto da operação (Vigotsky, 1995). Com o uso da linguagem, por exemplo, o ser humano pode interferir nas relações sociais e se comunicar, ampliando o desenvolvimento de suas funções psíquicas. Por meio da mediação, utilizando os signos, a atividade mediada se torna meio de ampliar a ação da atividade biológica dos órgãos e, segundo Vigotsky (1995), em conjunto com os signos, proporcionam o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Dessa forma, podemos verificar a importância das relações sociais mediadas. Por meio delas, é possível que o ser humano desenvolva suas funções psíquicas superiores. A formação da personalidade, conforme Leontiev (1978), tem por base o conjunto de suas relações sociais com o mundo, estabelecendo-se por meio de quais atividades são realizadas. Aqui, novamente, podemos verificar que a transformação da natureza é fundamental para a adaptação do ser humano ao meio. Assim, a atividade criadora, conforme Vigotsky (1996a) é fonte das necessidades humanas, que desencadeia o processo imaginativo. Com isso, é possível desenvolver a imaginação criativa, que possui estreita ligação com as emoções.

Destacamos em nosso trabalho a timidez, definida por Henderson, Zimbardo e Carducci (2001) como a autoavaliação negativa que cria desconforto ou inibição em situações sociais, podendo ocorrer a qualquer um ou a todos dos seguintes níveis: cognitivo (por exemplo, autoavaliação negativa excessiva), afetivo (por exemplo,

³ Ao longo do trabalho adotaremos essa grafia em virtude das orientações recebidas pelo grupo de pesquisa NEEVY/UFSCar. Segundo Mello (2020), em nota de rodapé, “a grafia do nome desse autor russo tem várias formas diferentes no ocidente: Vigotski; Vygotski; Vygotsky, Vigotsky. Utilizaremos [...] a grafia Vigotsky, uma vez que a letra y em russo tem o som de u, que corresponde à pronúncia desse nome (Vigótscú).” (p. 73).

sentimentos de ansiedade acrescidos), fisiológico (por exemplo, coração acelerado) e comportamental (por exemplo, incapacidade de responder adequadamente) e pode ser desencadeada por uma grande variedade de situações (p. 1522).

A timidez pode ter relação com o *bullying*, conceituado por Olweus (2005) como ações negativas que são realizadas por uma pessoa ou um grupo, dirigidas intencionalmente a outra pessoa que tem dificuldade em se defender, repetidamente e com duração de certo tempo. A vítima, dessa forma, de acordo com Fante (2005) tem as características: “[...] ansiedade, insegurança, passividade, **timidez**, dificuldade de impor-se e de ser agressivo e com frequência [sic] se mostra fisicamente indefeso [...]”. (Fante, 2005, p. 48, grifo nosso). Outro fenômeno, que pode ser tido como derivado do *bullying* (Castro; Zuin, 2019), (Della Flora, 2014), é o *cyberbullying*. O fenômeno pode ser definido como agressões que envolvem as Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs, que visam prejudicar outra pessoa que não pode se defender facilmente (Langos, 2012).

Portanto, a pesquisa teve como objetivos identificar e analisar as influências das relações sociais na personalidade de pessoas tímidas e, de que maneira o *bullying* e o *cyberbullying* afetam o cotidiano dessas pessoas na universidade. Como procedimentos, utilizamos duas etapas na pesquisa: primeiro, os questionários a 32 participantes de dois cursos de Graduação, contendo seis questões discursivas, seis questões objetivas e dez questões com tirinhas que ilustram situações de *bullying*, *cyberbullying* e timidez, com o intuito de coletar o que os participantes da pesquisa entendem pelos fenômenos, se já sofreram ou presenciaram as agressões com outras pessoas e com respostas que indicam a frequência que tais fenômenos possam ter ocorrido. A segunda etapa, as entrevistas, visaram coletar relatos orais dos participantes da pesquisa para responder à questão da pesquisa.

Nosso estudo está em um contexto histórico-social de uma sociedade capitalista, na qual a universidade está inserida no modelo econômico do neoliberalismo que pauta o mercado na autorregulação no Estado mínimo (Santos, 2008). O capitalismo surge, de acordo com Marx (2013), sob violência e é um processo que implica a criação de assalariados. De acordo com Marx (1978), cria-se uma relação entre o crescente desenvolvimento da força produtiva social e as riquezas acumuladas. Quem domina, fica mais rico. Quem é dominado, mais pobre.

A pesquisa contempla um momento histórico e social marcado pela pandemia de Covid-19, que foi gestada por um governo negacionista (Caponi, 2020).

Vivenciamos um período de perdas e muitas dificuldades que, visando o lucro comercial e econômico da propriedade privada, negligenciou vidas de brasileiras e brasileiros.

Os dados obtidos apontam que 44% das pessoas já perceberam “Algumas vezes” o rubor na face, que é apontada como uma das características da timidez, conforme Vieira (2010). O medo da avaliação social e do desconhecido, outra característica da timidez (Felix; Filho, 2017), foi percebido “Algumas vezes” por 44% das pessoas. O isolamento e o julgamento social (Vieira, 2010), (Felix, 2013), (Yuahasi, 2013), características que podem ser relacionadas à timidez, foram percebidas e relatadas por 50% das pessoas. As “piadas” com a intenção de ferir (Fante, 2005), (Lopes Neto, 2005), (Francisco; Coimbra, 2015) foram percebidas por 56% das pessoas, somando-se “Sempre” e “Algumas vezes”, o que pode ser preocupante ao se tratar de ações para prejudicar as pessoas. Outro dado que obtivemos é que 66% das pessoas disseram que já sofreram algum caso de *bullying*. Mais um dado alarmante, é que 81% das pessoas já testemunharam um caso de *bullying* sendo praticado contra outra pessoa (Lopes Neto, 2005).

Nas entrevistas, os dados mostram que ligar a câmera em aulas remotas dependia da turma na qual as entrevistadas estavam ou de qual professor (a) ministrava a aula. Também foi possível verificar a interferência dos comportamentos das demais pessoas, com o relato de olhares, comentários e perseguições que desestimularam a participação nas aulas com a câmera ligada e afetaram, também, as aulas presenciais. Também pudemos verificar que outros motivos estão por trás da causa da câmera fechada, como a realização de tarefas de rotina.

Já sobre o retorno ao Ensino Presencial, as entrevistadas relataram que o uso da máscara serviu para que as pessoas se escondessem, o que auxiliou para que a comunicação se mantivesse como nas aulas remotas, quando as pessoas se escondiam com a câmera desligada. O retorno às atividades presenciais ainda trazia consigo os sintomas do período de isolamento social. Foi difícil para as entrevistadas voltarem às aulas presenciais, com relatos de saúde mental abalada, o que corrobora com Cunha et. al (2021), que afirmam que a depressão e a ansiedade se gravaram com o isolamento social da pandemia de Covid-19.

Os casos de *bullying* e de *cyberbullying* relatados pelas entrevistadas envolvem o ataque à diversidade. Os relatos são de situações disfarçadas de humor nas quais eram reproduzidos o racismo, o etarismo e a violência de gênero. Foram

relatadas situações de exclusão social por causa do modo de se vestir e questionamentos sobre a personalidade. Exclusões de trabalhos em grupo da Universidade, falas racistas, tentativas de invisibilizar e desacreditar voltadas ao gênero, às questões étnico-raciais e à idade, foram relatadas.

Portanto, verificamos que o *bullying* e o *cyberbullying* envolvem preconceitos que são produzidos para que sejam estabelecidas relações sociais desiguais em nossa sociedade e as pessoas sejam excluídas de espaços. Por meio dessas desigualdades, são perpetuados privilégios, que em uma sociedade capitalista se relacionam sobretudo à manutenção das classes sociais. Os coletivos da Universidade acolheram e proporcionaram novos conhecimentos que transformaram as visões de mundo das pessoas entrevistadas. Por meio da educação dos coletivos, as entrevistadas foram transformando seus meios sociais. As mediações presentes em grupos sociais transformaram o individual que transformou o coletivo em uma linda dialética. Podemos, então, constatar como a Teoria Histórico-Cultural está presente em nossa pesquisa e como a transformação é possível por meio da mediação.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A teoria histórico-cultural, segundo Bortolanza e Ringel (2016), com bases marxistas, teve como integrantes em sua Escola: seu fundador Vigotsky (1896 - 1934 *apud* Bortolanza; Ringel, 2016), Luria (1988; 1991; 2010, *apud* Bortolanza; Ringel, 2016) e Leontiev (1979, *apud* Bortolanza; Ringel, 2016). Juntos formavam a *Troika*. Esta, portanto, foi a primeira geração da Teoria Histórico-Cultural. Ainda conforme os autores, Vigotsky nasceu na província de Orsha, na Bielorrússia, em 17 de novembro de 1896, com origens judaicas. Sua família, com boas condições financeiras, valorizava muito a educação e as artes. Filho de um banqueiro e de uma professora, Vigotsky terminou o ginásio com dezessete anos e seguiu os estudos no curso de Medicina na Universidade Imperial de Moscou.

Vigotsky (1896 - 1934 *apud* Bortolanza; Ringel, 2016) também frequentou aulas de História e Filosofia, de acordo com Bortolanza e Ringel (2016), também estudando sobre Psicologia e Literatura. Ademais, na mesma época, estudou Direito na Universidade de Moscou. Nesse período, a Bielorrússia vivia conflitos armados, como uma guerra civil. Em 1917, Vigotsky (1896 - 1934 *apud* Bortolanza; Ringel, 2016) encerra seus estudos. Com inúmeras dificuldades para se manter e estabelecer uma profissão devido aos conflitos no país, como a Primeira Guerra Mundial, sua família passava por dificuldades e Vigotsky (1896 - 1934 *apud* Bortolanza; Ringel, 2016) exercia muitas atividades para tentar melhorar sua situação financeira.

Mesmo com dificuldades, relatam Bortolanza e Ringel (2016), Vigotsky (1896 - 1934 *apud* Bortolanza; Ringel, 2016) se mantinha entusiasmado com as possibilidades do desenvolvimento da cultura e da educação. Após oito anos de guerras, segundo os autores, a Bielorrússia consolida um novo governo. A tentativa de democratizar a cultura e combater o analfabetismo engaja Vigotsky. A situação do país é crítica em vista de seu cenário pós-guerra. Visto isso, as pesquisas realizadas por Vigotsky consideravam como o meio influencia nos experimentos, algo novo para a época. Foi preciso reestruturar a psicologia de sua época, introduzindo o materialismo histórico-dialético para suprir as lacunas existentes no método da psicologia da época.

Shuare (1990) afirma que a psicologia soviética introduz um diferencial ao utilizar os pressupostos filosóficos do materialismo histórico-dialético. Para a autora, as ciências humanas e, em especial a psicologia, analisam a essência do ser humano.

Ao realizar esta atividade, é preciso considerar certa concepção de mundo e um enfoque filosófico. Assim, a filosofia exerce um duplo papel, conforme a autora. Realiza a crítica construtiva do conhecimento científico, abarcando seus limites, possibilidades, condições e adequações dos fundamentos metodológicos. Também analisa os resultados por meio de uma visão de mundo.

Shuare (1990) considera que a psicologia soviética e seus integrantes qualificam a filosofia como importante para as análises da psicologia. Dentre os conceitos destacados pela autora, estão a dialética, a teoria do reflexo, a categoria de atividade e a natureza social do ser humano (p. 17). A dialética, conforme a autora, é marcada pela vinculação e interdependência dos fenômenos. Por isso, é preciso apontar os vínculos essenciais entre os objetos. Como o processo de conhecimento é infinito, a autora pontua que é preciso superar os limites, reconhecendo o caráter dialético do conhecimento.

A dialética, de acordo com Shuare (1990), possui um duplo aspecto ontológico e gnosiológico. Para a psicologia, sua aplicação é principalmente visualizada na investigação e na explicação dos fenômenos. Dessa forma, a autora ressalta que, para a dialética, a fonte de desenvolvimento do objeto é a unidade da luta de contrários. Já sobre a teoria dos reflexos, a autora afirma:

La teoría gnoseológica del reflejo parte de la comprensión de que los resultados del conocimiento deben ser relativamente adecuados al objeto, existente independientemente del sujeto cognoscente, es decir, reflejarlo de alguna manera. Como tal, la teoría gnoseológica del reflejo se plantea, entre otras cosas, investigar el surgimiento y el desarrollo de las formas de reflejo, incluyendo las propias de la conciencia y las peculiaridades de la actividad cognoscitiva del hombre; al respecto afirma la naturaleza reflectora de dicha actividad (Shuare, 1990, p. 19-20).⁴

A teoria dos reflexos, conforme Shuare (1990), é fundamental para a psicologia soviética, como teoria do conhecimento, pois ao reconhecer o reflexo psíquico da realidade como imagem subjetiva do ser humano, é possível entender suas especificidades, seu pertencimento ao sujeito concreto, sua essência ativa do

⁴ A teoria gnoseológica do reflexo baseia-se no entendimento de que os resultados do conhecimento devem ser relativamente adequados ao objeto, existindo independentemente do sujeito cognoscente, ou seja, devem refleti-lo de alguma forma. Como tal, a teoria gnoseológica do reflexo propõe-se, entre outras coisas, a investigar o surgimento e o desenvolvimento das formas de reflexão, incluindo as da consciência e as peculiaridades da atividade cognoscitiva humana; neste sentido, afirma a natureza reflexiva dessa atividade (Shuare, 1990, p. 19-20, tradução nossa).

processo de reflexo e sua inclusão na atividade do ser humano. A atividade do ser humano, segundo a autora, é a unidade orgânica de suas formas sensoriais-práticas e teóricas. Tendo o trabalho como sua forma superior de manifestação, “la actividad no sólo determina la esencia del hombre, sino que, siendo la verdadera sustancia de la cultura y del mundo humano, crea al hombre mismo.”⁵ (Shuare, 1990, p. 21).

Assim, Shuare (1990) ressalta a importância de estudar os produtos da atividade humana, considerando o ser humano como histórico-social. A psicologia soviética, desde seu início, busca nos postulados metodológicos e filosóficos do materialismo histórico-dialético suprir as lacunas da psicologia de sua época. Ao considerar as relações sociais do ser humano, a psicologia soviética reconhece que ele não é somente um objeto passivo na sociedade, mas que ao modificá-la, modifica a si mesmo. Conforme a autora: “el hombre nunca es sólo objeto; es, al mismo tiempo, el sujeto de las relaciones sociales; siendo el producto de la sociedad, es también quien la produce.”⁶ (Shuare, 1990, p. 22). Complementa a autora:

El materialismo dialéctico e histórico examina la sociedad no como una fuerza extraña externa, a la que el hombre debe adaptarse por la fuerza de las circunstancias, sino aquello que ha creado al propio ser humano. Con ello se diferencia sustancialmente de otras concepciones filosóficas que, reconociendo el papel de la sociedad, consideran que ésta es un factor que se superpone (o se opone) a lo biológico⁷ (Shuare, 1990, p. 22).

Dessa forma, de acordo com Vigotsky (1995), a psicologia de sua época considerava apenas o biológico em seus estudos sobre a psique humana, excluindo as relações sociais e a história do desenvolvimento filogenético e ontogenético do ser humano. A gênese dos fenômenos psicológicos, sua origem e desenvolvimento, eram estudadas em processos isolados que, segundo os estudos do autor, eram pautados em aspectos mecânicos, cronológicos e externos. A psicologia infantil de sua época coloca os processos biológicos e os culturais como duas linhas que pertencem a uma

⁵ A atividade não só determina a essência do ser humano, mas, sendo a verdadeira substância da cultura e do mundo humano, cria o próprio ser humano. (Shuare, 1990, p. 21, tradução nossa).

⁶ O ser humano nunca é só objeto; é, ao mesmo tempo, o sujeito das relações sociais; sendo o produto da sociedade, é também quem a produz. (Shuare, 1990, p. 22, tradução nossa)

⁷ O materialismo histórico-dialético examina a sociedade não como uma força externa alheia, à qual o homem deve adaptar-se por força das circunstâncias, mas como aquilo que criou o próprio ser humano. Ao fazê-lo, difere substancialmente de outras concepções filosóficas que, embora reconhecendo o papel da sociedade, a consideram como um fator sobreposto (ou oposto) ao biológico. (Shuare, 1990, p. 22, tradução nossa).

mesma ordem e às mesmas leis.

Vigotsky (1995) analisa a psicologia de sua época e a velha psicologia, e identifica que seus estudos eram embrionários, pois possuem limitações metodológicas. Como se referem somente ao biológico, afirma o autor, negam a classificação em funções psíquicas superiores e inferiores, pois as considera como funções adquiridas e funções inatas, como no caso do behaviorismo. Já a psicologia empírica considera o desenvolvimento psicológico infantil como o amadurecimento de suas funções básicas que eram tidas como alicerce para um segundo nível de desenvolvimento.

Contudo, Vigotsky (1995) chama a atenção para o fato de que não descarta o biológico em seus estudos. Para o autor, é impossível estudar as funções psíquicas superiores sem conhecer suas raízes naturais e seus aspectos orgânicos. Dessa forma, o autor afirma que “en la edad del bebé que se encuentran las raíces genéticas de dos formas culturales básicas del comportamiento: *el empleo de herramientas y el lenguaje humano*.”⁸ (Vigotsky, 1995, p. 18, grifo do autor). Com os resultados de suas pesquisas e verificando a falha metodológica existente nas vertentes da psicologia de sua época, Vigotsky (1995) define o objeto de seu estudo: o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. O autor afirma que seu estudo é composto por dois fenômenos:

En primer lugar, de procesos de dominio de los medios externos del desarrollo cultural y del pensamiento: el lenguaje, la escritura, el cálculo, el dibujo; y, en segundo, de los procesos de desarrollo de las funciones psíquicas superiores especiales, no limitadas ni determinadas con exactitud, que en la psicología tradicional se denominan atención voluntaria, memoria lógica, formación de conceptos, etc. Tanto unos como otros, tomados en conjunto, forman lo que calificamos convencionalmente como procesos de desarrollo de las formas superiores de conducta del niño⁹ (Vigotsky, 1995, p. 29).

⁸ Na idade do bebê é que se encontram as raízes genéticas de duas formas culturais básicas de comportamento – *a utilização da ferramenta e a linguagem humana* (Vigotsky, 1995, p. 18, grifo do autor, tradução nossa).

⁹ Em primeiro lugar, de processos de domínio dos meios externos de desenvolvimento cultural e do pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho; e, em segundo lugar, de processos de desenvolvimento de funções psíquicas superiores especiais, não limitadas e não exatamente determinadas, que na psicologia tradicional se designam por atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, etc. Ambos, tomados em conjunto, formam o que convencionalmente chamamos de processos de desenvolvimento das formas superiores do comportamento da criança (Vigotsky, 1995, p. 29, tradução nossa).

A psicologia de sua época, afirma Vigotsky (1995), não tem meios de diferenciar essas duas linhas do desenvolvimento psíquico infantil. Esse erro na psicologia tradicional ocorre porque, conforme o autor, nos adultos aculturados é possível identificar e delimitar filogeneticamente dois processos: primeiro, o biológico, em seu desenvolvimento como *Homo sapiens*; e o segundo, cultural, pelo homem primitivo que se acultura. Sendo assim, na filogênese as duas linhas são bem delimitadas e estudadas por abordagens específicas. Já na psicologia infantil, o problema está no caráter ontológico da criança. O autor afirma que as duas linhas aparecem em um único processo.

Uma solução encontrada por Vigotsky (1995) está na filogênese, pois nela as duas linhas não se unem. Portanto, a análise realizada pelo autor é fundamentada no desenvolvimento histórico da psique humana. O autor foca seus estudos na linha de desenvolvimento cultural da conduta. Para ele, os estudos dos reflexos condicionados já esclareceram suficientemente o desenvolvimento biológico da psique humana. Em suas análises do curso de desenvolvimento cultural da conduta, o autor verificou que as ferramentas são desenvolvidas e aprimoradas, porém não ocorrem mudanças significativas no aparato biológico do ser humano. Inclusive, o autor considera que o aparato biológico do homem primitivo é muito semelhante ao do homem aculturado. O autor encontra a explicação para este fato no desenvolvimento cultural da conduta:

La cultura origina formas especiales de conducta, modifica la actividad de las funciones psíquicas, edifica nuevos niveles en el sistema del comportamiento humano en desarrollo. [...] En el proceso del desarrollo histórico, el hombre social modifica los modos y procedimientos de su conducta, transforma sus inclinaciones naturales y funcionales, elabora y crea nuevas formas de comportamiento específicamente culturales¹⁰ (Vigotsky, 1995, p. 34).

O desenvolvimento histórico permite o surgimento de novas formas de conduta, diz Vigotsky (1995). Com novas formas de conduta, o ser humano pode se adaptar ao meio para suprir suas necessidades. Utilizando as ferramentas, ocorre o surgimento da conduta superior, diferenciando-se da conduta biológica, pois possui

¹⁰ A cultura dá origem a formas especiais de comportamento, modifica a atividade das funções psíquicas, constrói novos níveis no sistema em desenvolvimento do comportamento humano. [...] No processo de desenvolvimento histórico, o homem social modifica os modos e procedimentos de seu comportamento, transforma suas inclinações naturais e funcionais, elabora e cria novas formas de comportamento especificamente culturais (Vigotsky, 1995, p. 34).

um processo de desenvolvimento distinto e característico. No desenvolvimento ontogenético infantil, conforme os estudos do autor, ocorre uma mistura entre o biológico e o cultural. As mudanças se misturam em um único processo de desenvolvimento biológico-social. O autor afirma que o biológico se desenvolve historicamente.

Ao utilizar a ferramenta, segundo Vigotsky (1995), a criança amplifica seu acervo de atividades. Suas mãos e seu cérebro se estendem e criam infinitas possibilidades e formas de conduta. Na ontogênese, de acordo com o autor, o desenvolvimento do uso de ferramentas ocorre em conjunto com os sistemas biológicos. Desse modo, nas crianças, o sistema de atividade é determinado de acordo com o grau de desenvolvimento biológico e o grau do uso de ferramentas. Os dois sistemas distintos se desenvolvem em conjunto, afirma o autor, resultando em um terceiro e novo sistema especial.

Na filogênese, segundo Vigotsky (1995), o sistema de atividade do ser humano pode ser definido por duas formas: ou pelo desenvolvimento de órgãos naturais ou pelos artificiais. Na ontogênese essa determinação ocorre conjuntamente, tanto em um, quanto em outro. Dessa forma, conforme o autor:

Cada función psíquica sobrepasa en su momento los límites del sistema de actividad orgánica, propia de la misma, e inicia su desarrollo cultural en los límites de un sistema de actividad completamente nuevo; ambos sistemas, sin embargo, se desarrollan conjuntamente, se fusionan, formando el entrelazamiento de dos procesos genéticos, pero esencialmente distintos.¹¹ (Vigotsky, 1995, p. 39).

Assim, Vigotsky (1995) destaca que em seus estudos que o caráter biológico não é menos importante, já que ele se interessa pelo desenvolvimento que ocorre durante o amadurecimento biológico. O que é feito, conforme o autor, é a diferenciação entre os dois processos, cultural e biológico, sem que seja feita sua separação. Ademais, o autor afirma que, para que as funções psíquicas superiores se desenvolvam, é necessário que exista certa estrutura biológica.

Em seus estudos, Vigotsky (1995) analisa os processos psicológicos como

¹¹ Toda función psíquica acaba por ultrapassar os limites de seu próprio sistema de atividade orgânica e inicia seu desenvolvimento cultural dentro dos limites de um sistema de atividade completamente novo; ambos os sistemas, porém, desenvolvem-se juntos, fundem-se, formando o entrelaçamento de dois processos genéticos, mas essencialmente distintos (Vigotsky, 1995, p. 39).

estruturas. Ele chega a esse método de análise ao identificar que a velha psicologia considerava os processos psicológicos superiores do comportamento como uma soma mecânica de elementos. A nova psicologia, de acordo com o autor, somente foca seus estudos no todo e em suas propriedades. O autor conclui que, para a dialética, o todo não é originado da soma mecânica de partes isoladas, já que tem propriedades específicas que não podem ser estudadas como uma simples soma de suas características isoladas.

Visto isso, Vigotsky (1995) considera os processos psicológicos como estruturas que aparecem em dois momentos: em forma primitiva, considerando o biológico como um todo psicológico natural da psique; e em segundo lugar, as estruturas resultantes do processo de desenvolvimento cultural, classificadas pelo autor como as superiores, pois são uma forma de conduta mais complexa. Essas estruturas superiores se diferenciam das primitivas porque nelas os estímulos e as reações se alteram em um só conjunto. Surge um novo membro intermediário que modifica toda a operação, que se torna uma operação mediada. Conforme o autor: “en la estructura superior el signo y el modo de su empleo es el determinante funcional o el foco de todo el proceso.”¹² (Vigotsky, 1995, p. 123).

La relación más esencial que subyace en la estructura superior, es la forma especial de organización de todo el proceso, que se construye gracias a la introducción en la situación de determinados estímulos artificiales que cumplen el papel de **signos**. El papel funcionalmente distinto de dos estímulos, y de su conexión recíproca, sirven de base para aquellos nexos y relaciones que constituyen el propio proceso¹³ (Vigotsky, 1995, p. 123, grifo nosso).

Dessa forma, a estrutura superior adquire um novo significado, representando o processo do domínio do próprio comportamento. “Es el hombre quien modifica la estructura natural y supedita a su poder los procesos de su propia conducta con ayuda de los signos.”¹⁴ (Vigotsky, 1995, p. 125).

¹² na estrutura superior, o signo e a forma como é utilizado é o determinante funcional ou o foco de todo o processo. (Vigotsky, 1995, p. 123, tradução nossa).

¹³ A relação mais essencial subjacente à estrutura superior é a forma especial de organização de todo o processo, que é construída pela introdução na situação de certos estímulos artificiais que desempenham o papel de **signos**. O papel funcionalmente distinto de dois estímulos, e a sua ligação recíproca, servem de base às ligações e relações que constituem o próprio processo (Vigotsky, 1995, p. 123, grifo nosso, tradução nossa).

¹⁴ É o ser humano que modifica a estrutura natural e se sobrepõe aos processos do seu próprio comportamento com a ajuda dos signos (Vigotsky, 1995, p. 125, tradução nossa).

Em seus estudos sobre o desenvolvimento cultural e o domínio da conduta, Vigotsky (1995) buscou encontrar um novo conceito que saísse do que ele chamou de “cativeiro biológico” da psicologia, permitindo que a ciência pudesse encontrar a psicologia humana histórica. Para o autor, os instintos não desaparecem, mas se superam por meio dos reflexos condicionados. Da mesma forma, as funções naturais ainda existem dentro das funções culturais. Segundo o autor:

toda forma superior de conducta se revela directamente como un cierto conjunto de procesos inferiores, elementales, naturales. La cultura no crea nada, tan sólo utiliza lo que le da la naturaleza, lo modifica y pone al servicio del hombre¹⁵ (Vigotsky, 1995, p. 132).

Portanto, Vigotsky (1995) afirma que é preciso superar as concepções que estavam tradicionalmente em vigor na psicologia de sua época, como a intelectualista, que explica a cultura como produto do intelecto humano, ou também a mecanicista, que analisa a forma superior de comportamento por meio de seus mecanismos. É por meio da superação, afirma o autor, de tais concepções que será possível chegar ao que ele denomina “a história natural dos signos” (p. 136). Segundo o autor:

La historia natural de los signos nos enseña que las formas culturales del comportamiento tienen raíces naturales en las formas naturales, que están unidas a ellas por miles de conexiones y surgen a base de estas últimas y de ninguna otra forma. Allí, donde los investigadores veían hasta ahora bien un simple descubrimiento bien un simple proceso de formación de hábitos, la investigación real pone de manifiesto la existencia de un complejo proceso del desarrollo¹⁶ (Vigotsky, 1995, p. 136).

Vigotsky (1995) considera que o estudo da psicologia deve inserir a história em suas análises. A regulação da conduta, conforme o autor, pode ser definida por uma lei geral de acordo com a história do desenvolvimento dos signos. Ao analisar o desenvolvimento infantil, o autor considera os signos como primeiramente uma influência externa e, posteriormente, se tornando um meio de influenciar internamente

¹⁵ toda forma superior de comportamento se revela diretamente como um determinado conjunto de processos naturais inferiores, elementares. A cultura não cria nada, apenas utiliza o que a natureza lhe dá, modifica-o e o coloca a serviço do ser humano (Vigotsky, 1995, p. 132, tradução nossa).

¹⁶ A história natural dos signos nos ensina que as formas culturais de comportamento têm raízes naturais nas formas naturais, que estão ligadas a elas por milhares de conexões e surgem com base nestas últimas e de nenhuma outra forma. Onde até agora os investigadores viam ou uma simples descoberta ou um simples processo de formação de hábitos, a investigação atual revela a existência de um processo de desenvolvimento complexo (Vigotsky, 1995, p. 136, tradução nossa).

a própria conduta e a dos demais. De acordo com o autor:

El niño, a lo largo de su desarrollo, empieza a aplicar a su persona las mismas formas de comportamiento que al principio otros aplicaban con respecto a él. El propio niño asimila las formas sociales de la conducta y las transfiere a sí mismo. Si aplicamos lo dicho a la esfera que nos interesa cabría decir que esta ley se manifiesta como cierta sobre todo en el empleo de los signos. El signo, al principio, es siempre un medio de influencia sobre los demás y tan sólo después se transforma en medio de influencia sobre sí mismo¹⁷ (Vigotsky, 1995, p. 146).

As relações sociais são de grande importância, pois segundo Vigotsky (1995) a utilização dos signos se dá primeiramente de maneira externa. As funções psíquicas superiores, conforme o autor, são primeiro externas e só depois se internalizam. O autor considera que as relações sociais dos seres humanos possuem duplos nexos. Podem ser relações sociais diretas ou mediadas. As diretas, conforme o autor, podem ser classificadas como aquelas nas quais a criança, por exemplo, estabelece contato com os demais por meio de choro, do grito, de olhares, etc. Isso pode ser verificado também em animais, como no macaco que se relaciona com outro animal utilizando movimentos expressivos, estabelecendo a relação direta de índole social. Porém, a relação mediada ocorre em um nível de desenvolvimento mais elevado. Conforme o autor:

En un nivel más superior del desarrollo aparecen las relaciones mediadas de los hombres, cuyo rasgo fundamental es el signo gracias al cual se establece la comunicación. De por sí se entiende que la forma superior de comunicación mediada por el signo, es el producto de las formas naturales de la comunicación directa; estas últimas, sin embargo, se diferencian esencialmente de esta forma de comunicación¹⁸ (Vigotsky, 1995, p. 148).

Vigotsky (1995) classifica o desenvolvimento cultural em três etapas, citando

¹⁷ A criança, no decorrer do seu desenvolvimento, começa a aplicar a si própria as mesmas formas de comportamento que lhe foram inicialmente aplicadas pelos outros. A própria criança assimila as formas sociais de comportamento e transfere-as para si própria. Se aplicarmos isto ao domínio que nos interessa, podemos dizer que esta lei é particularmente verdadeira na utilização dos signos. O signo, no início, é sempre um meio de influenciar os outros e só mais tarde se torna um meio de influenciar a si mesmo (Vigotsky, 1995, p. 146, tradução nossa).

¹⁸ Em um nível mais elevado de desenvolvimento, surgem as relações humanas mediadas, cuja característica fundamental é o signo por meio do qual se estabelece a comunicação. Em si, entende-se que a forma superior de comunicação mediada por signos é produto das formas naturais de comunicação direta; estas últimas, porém, diferem essencialmente dessa forma de comunicação (Vigotsky, 1995, p. 148, tradução nossa).

um exemplo. A criança em um primeiro momento utiliza o dedo apontado como sendo somente algo natural de seu comportamento. Quando seu (sua) cuidador (a) vê esse gesto como um pedido de ajuda e o acode, passa ter um novo significado. Então, com o tempo, a criança percebe que ao fazer o gesto de apontar o dedo será atendida por alguém, internaliza esse gesto e o torna uma indicação. Sobre isso, o autor afirma que primeiro o movimento está direcionado ao objeto, depois passa a ser direcionado à pessoa.

Dessa forma, se torna um meio de relação, toma o sentido de indicação para todos que a rodeiam. Mas, afirma Vigotsky (1995), a criança é a última que toma consciência do seu gesto. O significado e as funções do gesto primeiro estão circunscritos pela situação objetiva e só depois passam às pessoas que estão ao redor da criança. Essas pessoas conferem o significado ao gesto e, depois, a criança o internaliza. Segundo o autor:

Cabe decir, por lo tanto, que pasamos a ser nosotros mismos a través de otros; esta regla no se refiere únicamente a la personalidad en su conjunto sino a la historia de cada función aislada. En ello radica la esencia del proceso del desarrollo cultural expresado en la forma puramente lógica. La personalidad viene a ser para sí lo que es en sí, a través de lo que significa para los demás. Este es el proceso de formación de la personalidad¹⁹ (Vigotsky, 1995, p. 149).

De acordo com o exposto acima, toda função psíquica superior é, em primeiro lugar, externa. Vigotsky (1995) afirma que ela passa por uma etapa externa de desenvolvimento porque é primeiramente social. Conforme o autor: "El medio de influencia sobre sí mismo es inicialmente el medio de influencia sobre otros, o el medio de influencia de otros sobre el individuo."²⁰ (Vigotsky, 1995, p. 150). Visto isso, a palavra, que para o autor é a função central das relações sociais e da conduta cultural (p. 148), deve ter sentido, ou seja, uma relação com o objeto, um nexos entre o que ela é e o que significa. Dessa forma, conforme o autor, o adulto precisa utilizar esse nexos como mediação, fazendo com que a palavra adquira sentido também, em um

¹⁹ Pode dizer-se, portanto, que nos tornamos nós próprios através dos outros; esta regra não se refere apenas à personalidade como um todo, mas à história de cada função isolada. É aqui que reside a essência do processo de desenvolvimento cultural, expresso numa forma puramente lógica. A personalidade torna-se para si mesma o que é em si mesma, através do que significa para os outros. Este é o processo de formação da personalidade (Vigotsky, 1995, p. 149, tradução nossa).

²⁰ O meio de influência sobre si mesmo é inicialmente o meio de influência sobre os outros, ou o meio de influência dos outros sobre o indivíduo". (Vigotsky, 1995, p. 150, tradução nossa).

segundo momento, para a criança. Portanto, o significado existe sempre primeiro socialmente e só depois se torna pessoal, adquirindo sentido. Todas as formas de comunicação verbais são primeiro sociais e depois se convertem em funções psíquicas. De acordo com o autor:

Toda función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos; primero en el plano social y después en el psicológico, al principio entre los hombres como categoría intersíquica y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica²¹ (Vigotsky, 1995, p. 150).

Dessa forma, conforme Vigotsky (1995), a sociogênese das formas superiores de desenvolvimento é tida como o resultado da história de desenvolvimento cultural, já que podemos verificar que é por meio das relações sociais humanas que estão as funções psíquicas superiores. Para o autor, a cultura possui grande importância, pois para ele o cultural é social. A cultura, portanto, é considerada pelo autor como:

Un producto de la vida social y de la actividad social del ser humano; por ello, el propio planteamiento del problema del desarrollo cultural de la conducta no lleva directamente al plano social del desarrollo. Podríamos señalar, además, que el signo, que se halla fuera del organismo, al igual que la herramienta, está separado de la personalidad y sirve en su esencia al órgano social o al medio social²² (Vigotsky, 1995, p. 151).

A natureza das funções psíquicas superiores é social, pois estão divididas entre os seres humanos e depois se tornam individuais, como parte da personalidade. Assim, para Vigotsky (1995), "la cultura no crea nada, tan sólo modifica las aptitudes naturales en concordancia con los objetivos del hombre."²³ (Vigotsky, 1995, p. 152). Prossegue o autor, afirmando que, no processo de desenvolvimento cultural da

²¹ Toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no plano psicológico, primeiro entre os homens como categoria intersíquica e depois no interior da criança como categoria intrapsíquica (Vigotsky, 1995, p. 150, tradução nossa).

²² Um produto da vida social e da atividade social do ser humano; portanto, a própria abordagem do problema do desenvolvimento cultural do comportamento não conduz diretamente ao plano social do desenvolvimento. Poderíamos também assinalar que o signo, que está fora do organismo, tal como a ferramenta, está separado da personalidade e serve na sua essência o órgão social ou o meio social (Vigotsky, 1995, p. 151, tradução nossa).

²³ "a cultura não cria nada, apenas modifica as aptidões naturais de acordo com os objetivos do ser humano" (Vigotsky, 1995, p. 152, tradução nossa).

criança, umas funções superam e substituem outras, traçando vias que tornam possíveis infinitas possibilidades de desenvolvimento. Para que isso seja possível, segundo o autor, a atividade mediadora deve ser a base do desenvolvimento cultural, proporcionando o domínio da conduta. Afirma o autor:

Cada etapa sucesiva en el desarrollo del comportamiento niega, por una parte, la etapa anterior, la niega en el sentido de que las propiedades inherentes a la primera etapa del comportamiento se superan, se eliminan y se convierten a veces en una etapa contraria, superior. Observemos, por ejemplo, lo que ocurre con el reflejo incondicionado cuando se transforma en condicionado. Vemos que una serie de propiedades relacionadas con su carácter hereditario (lo estereotípico, etc.) se niega en el reflejo condicionado porque el reflejo condicionado es una formación provisional, flexible, muy sujeta a influencias de estímulos ajenos y además inherente, tan sólo al individuo dado no por naturaleza ni por herencia, sino por haber sido adquirido gracias a las condiciones del experimento. Así pues, cada etapa siguiente modifica o niega las propiedades de la anterior. Por otra parte, la etapa anterior existe dentro de la siguiente, como se demuestra en la etapa del reflejo condicionado. Tiene las mismas propiedades que el reflejo incondicionado pues se trata del mismo instinto aunque se manifiesta y existe de otra forma y distinta expresión²⁴ (Vigotsky, 1995, p. 157-158).

O ser humano, afirma Vigotsky (1995), ao alcançar a etapa de desenvolvimento cultural, domina sua conduta e subordina suas reações. Da mesma forma que subordinou as forças externas da natureza com a utilização da ferramenta, subordina as leis naturais de comportamento. Como tais leis naturais de comportamento são baseadas, conforme o autor, no modelo Estímulo-Resposta, não é possível dominar a reação sem dominar o estímulo. Dessa forma, o ser humano “dominará todas las demás formas del comportamiento una vez que domine los estímulos, pero el sistema de los estímulos es una fuerza social dada [...] desde

²⁴ Cada etapa sucessiva no desenvolvimento do comportamento nega, por um lado, a etapa anterior, nega-a no sentido de que as propriedades inerentes à primeira etapa do comportamento são superadas, eliminadas e, por vezes, convertidas numa etapa contrária, superior. Observemos, por exemplo, o que acontece com o reflexo incondicionado quando ele se torna condicionado. Vemos que uma série de propriedades ligadas ao seu carácter hereditário (estereotipia, etc.) são negadas no reflexo condicionado, porque o reflexo condicionado é uma formação provisória, flexível, muito sujeita à influência de estímulos estranhos e, além disso, inerente apenas ao indivíduo dado, nem por natureza nem por hereditariedade, mas por ter sido adquirido através das condições da experiência. Assim, cada etapa subsequente modifica ou nega as propriedades da etapa anterior. Por outro lado, a etapa precedente existe no interior da seguinte, como foi visto na etapa do reflexo condicionado. Ele tem as mesmas propriedades do reflexo incondicionado porque é o mesmo instinto, embora se manifeste e exista de forma e expressão diferentes (Vigotsky, 1995, p. 157-158, tradução nossa).

fuera.”²⁵ (Vigotsky, 1995, p. 159).

Dessa forma, o meio sociocultural é muito importante para Vigotsky (1995), pois, é por meio da modificação da natureza que o ser humano modifica a si mesmo. Ao utilizar o signo e a ferramenta, em interação com a natureza e com os demais seres humanos, é possível desenvolver as funções psíquicas superiores. Esse processo, de acordo com o autor, ocorre por meio da atividade mediada que, ao aplicar o signo e a ferramenta:

La aplicación de medios auxiliares y el paso a la actividad mediadora reconstruye de raíz toda la operación psíquica a semejanza de como la aplicación de las herramientas modifica la actividad natural de los órganos y amplía infinitamente el sistema de actividad de las funciones psíquicas. Tanto a lo uno como a lo otro, los denominamos, en su conjunto, con el término de *función psíquica superior* o conducta superior²⁶ (Vigotsky, 1995, p. 95, grifo do autor).

Os processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, conforme Vigotsky (1995), é dividido em duas partes. Primeiro, estão os processos de desenvolvimento cultural e do pensamento, como por exemplo, a linguagem, a escrita, o cálculo e o desenho. Depois, estão os processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, que o autor considera como sendo, por exemplo, a atenção voluntária, a memória lógica e a formação de conceitos. Em conjunto, segundo o autor, formam as funções psíquicas superiores. Dessa forma, conforme Mello (2020):

O indivíduo, como um ser social, imerso na cultura, aprende e se desenvolve à medida que se apropria (plano intrapsíquico) dessa cultura, por intermédio das **relações sociais** que estabelece com os outros indivíduos, com os bens culturais produzidos pela humanidade, com os objetos, etc. (plano interpsíquico) (Mello, 2020, p. 74, grifo nosso).

O sociocultural, dessa forma, estabelece a possibilidade de internalização da

²⁵ "dominará todas as outras formas de comportamento uma vez que tenha dominado os estímulos, mas o sistema de estímulos é uma força social dada [...] de fora". (Vigotsky, 1995, p. 159, tradução nossa).

²⁶ A aplicação de meios auxiliares e a transição para a atividade mediadora reconstrói toda a operação psíquica a partir da raiz, assim como a aplicação de ferramentas modifica a atividade natural dos órgãos e amplia infinitamente o sistema de atividade das funções psíquicas. Chamamos esses dois fenômenos juntos pelo termo função psíquica superior ou comportamento superior (Vigotsky, 1995, p. 95, grifo do autor, tradução nossa).

cultura humana. É por meio da atividade mediada que os seres humanos desenvolvem as funções psíquicas superiores. Dessa forma, Vigotsky (1996a) insere o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, que, segundo o autor, se refere à criança que faz alguma atividade com mediação hoje e, amanhã, poderá fazê-la sozinha.

O desenvolvimento humano tem dois momentos importantes: a zona de desenvolvimento proximal, na qual residem as possibilidades de aprendizagens e apenas um nível, que é aquilo que já é conhecido, já foi aprendido. Esses dois momentos caminham paralelos durante a vida toda dos seres humanos, portanto, não são considerados como dois níveis justapostos, nem duas fases ou períodos seguidos (Mello, 2020, p. 83).

Sendo assim, é possível constatar a importância do meio sociocultural. Se, nesse meio, acontecem violências e conflitos, possivelmente os processos de ensino e de aprendizagem podem ser prejudicados. Em nossa pesquisa visamos compreender o *bullying* e o *cyberbullying* como fenômenos que podem interferir nas relações sociais, bem como a timidez como possível facilitadora dessas violências. A seguir, vamos conceituar a personalidade na Teoria Histórico-Cultural para melhor compreender como esses fenômenos podem influenciar nos processos de sua formação.

2.1 A personalidade na Teoria Histórico-Cultural

Vigotsky (1995) afirma que: “el proceso de desarrollo cultural puede definirse en cuanto a su contenido, como el desarrollo de la personalidad del niño y de su concepción del mundo”. (p. 328). Para o autor, a personalidade abarca vários traços que a diferenciam de outras individualidades, contudo ele tende a estabelecer certa igualdade entre ela e o desenvolvimento cultural. O autor considera que é um conceito histórico, resultante do desenvolvimento cultural. Segundo o autor:

La personalidad que es un concepto social abarca lo sobrepuesto a lo natural, lo histórico en el ser humano. No es innata, surge como resultado del desarrollo cultural, por ello la <<personalidad>> es un concepto histórico. La personalidad abarca la unidad de la conducta que se distingue por el indicio del dominio²⁷ (Vigotsky, 1995, p. 328,

²⁷

A personalidade, que é um conceito social, engloba o que se sobrepõe ao natural, ao histórico

grifo do autor).

A concepção de mundo de Vigotsky (1995) vai além de um sistema lógico, utilizando esse termo em um nível subjetivo que corresponde à personalidade. Dessa forma, “para nosotros la concepción del mundo es todo aquello que caracteriza la conducta global del hombre, la relación cultural del niño con el mundo exterior.”²⁸ (p. 328). O autor considera que muitas vezes a criança não estabeleceu uma verdadeira concepção de mundo, seja quando recém-nascido ou até mesmo no período da adolescência. Por isso, sua concepção de mundo possui um significado objetivo da atitude da criança em relação ao mundo. O autor afirma que, ao contrário das concepções naturalistas, que concebem o desenvolvimento isolado de funções que resultam na modificação somativa do todo, o desenvolvimento das funções ocorre em conjunto, pois nenhuma se desenvolve isoladamente das demais. Acontece a interação entre todas as faces da vida psicológica, tendo papel fundamental a personalidade:

La esencia del desarrollo cultural consiste, como hemos visto, en que el hombre domina los procesos de su propio comportamiento. Pero la premisa imprescindible para ese dominio es la formación de la personalidad, de modo que el desarrollo de una u otra función depende, y está siempre condicionado por el desarrollo global de la personalidad²⁹ (Vigotsky, 1995, p. 329).

Para esclarecer a formação da personalidade, Vigotsky (1995) detalha o desenvolvimento cultural das idades. Inicia com o estudo do recém-nascido, a etapa mais primitiva do desenvolvimento cultural. Nessa etapa, conforme o autor, manifestam-se as formas primárias de conduta cultural, com um caráter semiorgânico. A criança, nessa etapa, reage à voz dos adultos ou ao barulho de outras crianças.

Ocorre então uma virada muito significativa. Vigotsky (1995) considera o

no ser humano. Ela não é inata, surge como resultado do desenvolvimento cultural, portanto <<personalidade>> é um conceito histórico. A personalidade abrange a unidade do comportamento que se distingue pelo indício do domínio (Vigotsky, 1995, p. 328, grifo do autor, tradução nossa).

²⁸ “Para nós, a concepção do mundo é tudo o que caracteriza a conduta global do homem, a relação cultural da criança com o mundo exterior.” (p. 328, tradução nossa).

²⁹ A essência do desenvolvimento cultural consiste, como vimos, no domínio pelo ser humano dos processos do seu próprio comportamento. Mas a premissa indispensável para esse domínio é a formação da personalidade, de modo que o desenvolvimento de uma ou outra função depende e é sempre condicionado pelo desenvolvimento global da personalidade (Vigotsky, 1995, p. 329, tradução nossa).

domínio das ferramentas como o momento no qual se formam as primeiras conexões sensório-motores complexas. Isso acontece por volta dos nove meses de idade. Aos seis meses de idade a criança consegue realizar tentativas de fazer algo com ajuda de objetos. Mas com nove meses as conexões complexas ficam mais visíveis. Com dez meses, a criança passa a alcançar um objeto com a ajuda de outro, mantendo-se assim até aproximadamente um ano de idade.

O uso das ferramentas é tido por Vigotsky (1995) como o ponto de virada das formas de adaptação da criança às condições externas do meio. Para o autor, as ferramentas ampliam infinitamente as formas de sua atuação e adaptação ao meio, pois expandem as maneiras de utilização de seu aparato natural:

La mente humana desempeña un papel decisivo: la mano, el ojo y el oído son los órganos determinantes. Su radio de acción es ilimitado gracias al empleo de las herramientas. El inventario natural de ese sistema de actividad es posible para el niño tan pronto como utiliza por primera vez un instrumento³⁰ (Vigotsky, 1995, p. 329).

No primeiro ano de vida, conforme Vigotsky (1995), há dois pontos decisivos no desenvolvimento cultural da criança. Aos seis meses, a criança manifesta sua primeira reação ao chamar a atenção dos adultos balbuciando. Já aos nove meses, ela chama a atenção por meio de ações e movimentos. Aos dez meses, ela é capaz de apontar e mostrar aos adultos vários objetos. Chegando aos onze meses, ela já brinca, é mais ativa e interage com outras crianças balbuciando. Assim, o autor destaca a importância do balbuciar para a criança, que mesmo ainda sendo primitiva e parecida com os animais, desempenha função importante de comunicação. Conforme o autor:

La adquisición de las funciones sociales por parte del lenguaje (la llamada a la atención) y la utilización de las herramientas que facilitan la posibilidad de superar los límites de los órganos naturales – son los dos momentos más importantes que preparan al niño, en los primeros años de su vida, para los grandes cambios que servirán de base a su posterior desarrollo cultural³¹ (Vigotsky, 1995, p. 329).

³⁰ A mente humana desempenha um papel decisivo: a mão, o olho e o ouvido são os órgãos decisivos. O seu raio de ação é ilimitado graças à utilização de ferramentas. O inventário natural deste sistema de atividade é possível para a criança a partir do momento em que utiliza uma ferramenta pela primeira vez (Vigotsky, 1995, p. 329, tradução nossa).

³¹ A aquisição das funções sociais pela linguagem (a chamada de atenção) e a utilização dos instrumentos que facilitam a possibilidade de ultrapassar os limites dos órgãos naturais - são os dois momentos mais importantes que preparam a criança, nos primeiros anos de vida, para as grandes

Vigotsky (1995) denomina este período de transição da vida natural à vida cultural como etapa mágica. Nessa etapa, conforme o autor, a criança não é capaz de dissociar as relações psicológicas e as físicas. Como exemplo que caracteriza esta etapa, o autor cita a memória. Não nos lembramos de nada do nosso primeiro ano de vida porque nessa idade tínhamos mais desenvolvidos os órgãos sensoriais. Como recém-nascida, a criança tem um caráter natural e primitivo de desenvolvimento, com a ausência da linguagem. Existe apenas o caráter sensorial, como tocar, segurar, etc. Nessa etapa, o autor diz que a criança ainda não tem a personalidade formada e nem os meios que a ajudem nas manifestações externas e internas

Na fase seguinte, conforme Vigotsky (1995), ocorrem duas mudanças fundamentais que serão decisivas para o desenvolvimento cultural da criança. Primeiro, acontece a mudança orgânica quando a criança começa a andar. Com isso, libera suas mãos, ampliando seu domínio e manipulação dos objetos. A segunda mudança é cultural, quando a criança domina a linguagem. Para o autor:

El dominio del lenguaje lleva a la reconstrucción de todas las peculiaridades del pensamiento infantil, de la memoria y de otras funciones. El lenguaje se convierte en el medio universal de influencia sobre el entorno. Surge entonces una nueva y peculiar concepción infantil sobre el mundo. Como el niño actúa sobre los objetos externos a través de los adultos, se abre en él un camino más corto entre las palabras y los objetos³² (Vigotsky, 1995, p. 336).

O momento decisivo do desenvolvimento da personalidade, segundo Vigotsky (1995), é a tomada de consciência pela criança do seu “eu”. A personalidade, para o autor, é social e determinada por meio da relação com os adultos em seu meio. É por meio da imagem social que a criança tem e de como os demais utilizam a palavra “eu” para se denominarem, que ela começa a denominar a si mesma também utilizando a palavra “eu”.

A próxima etapa, denominada por Vigotsky (1995) como a idade lúdica,

mudanças que servirão de base ao seu desenvolvimento cultural posterior (Vigotsky, 1995, p. 329, tradução nossa).

³² O domínio da língua leva à reconstrução de todas as particularidades do pensamento, da memória e de outras funções da criança. A linguagem torna-se o meio universal de influenciar o ambiente. Surge uma nova e peculiar concepção infantil do mundo. À medida que a criança age sobre os objetos externos por meio dos adultos, abre-se para ela um caminho mais curto entre as palavras e os objetos (Vigotsky, 1995, p. 336, tradução nossa).

ocorre quando a criança insere em seus jogos um novo significado aos objetos, como por exemplo, como se ela fosse um capitão ou um cavaleiro. Se antes a criança utilizava um cabo de vassoura como se fosse um cavalo em seu jogo, agora isso não lhe faz mais sentido. O autor afirma que a relação entre o significado e o objeto é muito específico e depende do grau de concepção de mundo alcançado pela criança naquele momento. Portanto, o cabo de vassoura não é uma ilusão, nem um símbolo para a criança.

Na etapa do jogo, a criança pode mudar sua concepção de mundo, localizar e mudar sua personalidade facilmente. A criança pode ser outra pessoa e os objetos podem ser outros. Mas, mesmo com essa instabilidade, o “eu” da criança e os objetos mudam de forma racional e não mais magicamente. Ocorre, conforme Vigotsky (1995), o domínio da atividade lúdica.

A personalidade e a concepção de mundo da criança, segundo Vigotsky (1995), se tornam mais estáveis na idade escolar. Segundo o autor:

Nada puede demostrar mejor el origen social de la personalidad del niño que el hecho de que sólo con el incremento, la profundización y diferenciación de la experiencia social crece, se forma y madura la personalidad del niño. La base fundamental de este cambio es la formación del lenguaje interior que se convierte ahora en la herramienta fundamental del pensamiento del niño³³ (Vigotsky, 1995, p. 339).

Quando estava na fase lúdica, diz Vigotsky (1995), os pensamentos e as ações da criança formavam um todo. Já na etapa de idade escolar, a criança consegue separar o pensamento da ação. A criança na fase lúdica utiliza os signos na atividade de representação, ou seja, os utiliza como um objetivo em si mesmo. Já a criança em idade escolar se torna consciente de seus atos, mesmo ainda não tendo consciência de seus próprios processos de pensamento. Suas ações ainda são puramente reativas, mas com o passar dos anos vai dominando e regulando seus pensamentos.

Ao final da idade escolar, por volta dos doze anos, a criança supera

³³ Nada pode demonstrar melhor a origem social da personalidade da criança do que o fato de que só com o aumento, o aprofundamento e a diferenciação da experiência social é que a personalidade da criança cresce, se forma e amadurece. A base fundamental dessa mudança é a formação da linguagem interior, que passa a ser o instrumento fundamental do pensamento da criança (Vigotsky, 1995, p. 339).

plenamente a lógica egocêntrica e começa a dominar seus processos de pensamento. Ocorre então, na idade chamada por Vigotsky (1995) de maturação sexual, as mudanças da vida do adolescente. Ele descobre seu “eu”, formando sua personalidade. E, também nessa idade, estrutura sua concepção de mundo.

Vigotsky (1996a) afirma que na idade de maturação sexual ocorrem diversas mudanças no organismo, tendo importante papel a nova estrutura da personalidade. Nessa idade, a conduta se eleva a um nível superior. O autor considera que o estudo da personalidade pode ser apresentado por meio de três leis. A primeira, conforme o autor: “es la ley de transición de formas y modos de comportamiento naturales, inmediatos, espontáneos a los mediatos y artificiales que surgen en el proceso del desarrollo cultural de las funciones psíquicas”³⁴ (Vigotsky, 1996a, p. 226).

Essa transição das formas de comportamento não mediado para o mediado utilizando os signos artificiais ocorre na ontogênese no processo de desenvolvimento cultural, conforme Vigotsky (1996a). Portanto, não se refere às funções naturais e elementares, mas, sim, ao aperfeiçoamento de funções de pensamento com a utilização da linguagem ou outro sistema de signos. A história do desenvolvimento mostra que o comportamento vai se aperfeiçoando por meio do incremento e da utilização dos signos artificiais. Isso, de acordo com o autor, vai permitindo o desenvolvimento de novas formas de conduta por meio do domínio das operações psíquicas.

Vigotsky (1996a) afirma que as funções psíquicas superiores são o produto de formas coletivas e sociais de comportamento. As funções psíquicas superiores que hoje estão unidas em uma estrutura complexa foram antes, na história do desenvolvimento cultural, processos isolados contidos no social. A segunda lei do estudo da personalidade, apontada pelo autor, é definida por:

Las relaciones entre las funciones psíquicas superiores fueron en tiempos relaciones reales entre los hombres; en el proceso del desarrollo las formas colectivas, sociales del comportamiento se convierten en modo de adaptación individual, en formas de conducta y de pensamiento de la personalidad³⁵ (Vigotsky, 1996a, p. 226).

³⁴ "é a lei de transição das formas e modos de comportamento naturais, imediatos e espontâneos para os mediados e artificiais que surgem no processo de desenvolvimento cultural das funções psíquicas" (Vigotsky, 1996a, p. 226, tradução nossa).

³⁵ As relações entre as funções psíquicas superiores foram outrora relações reais entre pessoas; no processo de desenvolvimento, as formas coletivas e sociais de comportamento tornam-se modos de adaptação individual, formas de conduta e de pensamento da personalidade (Vigotsky, 1996a, p.

Um exemplo dado por Vigotsky (1996a) está nos jogos. A criança, ao participar de jogos, obedece às regras e deve ajustar e controlar seu comportamento da mesma forma que os demais fazem. Este momento é fundamental para o desenvolvimento da personalidade, de acordo com o autor, pois a criança aprende a superar seus impulsos imediatos e a subordinar sua atividade às regras lúdicas que estão no jogo. Com isso, de acordo com o autor, estabelece-se a primeira forma de comportamento entre as crianças, que depois se converte em forma individual de conduta. De acordo com o autor:

La supeditación a las reglas, la superación de los impulsos inmediatos, la coordinación de las acciones personales y colectivas, al comienzo, igual como la discusión constituyen la primera forma de comportamiento entre los niños que, más tarde, se transforma en la forma individual de la conducta del propio niño³⁶ (Vigotsky, 1996a, p. 227).

A lei da sociogênese, de acordo com o autor, considera que a linguagem em um primeiro momento é fundamental para estabelecer as relações sociais e a comunicação, organizando o comportamento coletivo. Futuramente, ela se converte em um importante meio de pensamento e de estruturação da personalidade. Portanto, o autor afirma que a personalidade é de natureza social, formada pelo conjunto de relações sociais transferidas do exterior para o interior. Afirma o autor:

La naturaleza psíquica del hombre es un conjunto de relaciones sociales trasladadas al interior, y convertidas en funciones de la personalidad, partes dinámicas de su estructura. El traslado al interior de las relaciones sociales externas existentes entre la gente es la base de la formación de la personalidad³⁷ (Vigotsky, 1996a, p. 227).

Com isso, Vigotsky (1996a) apresenta a terceira lei do estudo da

226, tradução nossa).

³⁶ A superação de regras, a superação de impulsos imediatos, a coordenação de ações pessoais e coletivas, no início, bem como a discussão, constituem a primeira forma de comportamento das crianças, que mais tarde se torna a forma individual do seu próprio comportamento (Vigotsky, 1996a, p. 227, tradução nossa).

³⁷ A natureza psíquica do homem é um conjunto de relações sociais transferidas para o interior e transformadas em funções da personalidade, partes dinâmicas de sua estrutura. A transferência das relações sociais externas entre as pessoas para o interior é a base da formação da personalidade (Vigotsky, 1996a, p. 227, tradução nossa).

personalidade, que diz “la ley del paso de las funciones desde fuera hacia adentro.”³⁸ (Vigotsky, 1996a, p. 229). O autor reafirma que todas as funções psíquicas superiores foram antes operações externas. Utilizando o signo, que é sempre um meio de influência psicológica nos demais e em si mesmo, o social se transforma em individual por meio da interiorização. Mas o autor considera a personalidade somente quando ocorre o domínio da conduta. “El dominio presupone, en calidad de premisa, el reflejo en la consciencia, el reflejo en palabras de la estructura de las propias operaciones psíquicas”³⁹ (Vigotsky, 1996a, p. 230). O autor pontua a importância da tomada de consciência dos comportamentos e do domínio da conduta na formação da personalidade:

La conducta del individuo es idéntica a la conducta social. La ley superior, básica, de la psicología del comportamiento es la siguiente: nos comportamos en relación con nosotros mismos del mismo modo que lo hacemos frente a los demás. Existe una conducta social en relación consigo mismo y si hemos asimilado la función de mando en relación con los demás, la aplicación de dicha función consigo mismo constituye, de hecho, el mismo proceso. Pero la supeditación de las propias acciones al propio poder exige, necesariamente, como premisa, la toma de conciencia de estas acciones⁴⁰ (Vigotsky, 1996a, p. 230).

A história do desenvolvimento das funções superiores de conduta passa por três etapas, de acordo com Vigotsky (1996a). Primeiro, toda forma superior de conduta é externa e se torna interna quando as pessoas no entorno vão relacionando as formas naturais de comportamento a um conteúdo social. Assim, adquire significado para a criança, o que faz com que ela vá tomando consciência da estrutura dessa função. Nesse momento, ela domina sua conduta e governa suas operações internas. Alcança, desse modo, o grau superior, se tornando uma função da personalidade. Portanto, segundo o autor:

³⁸ "a lei da passagem das funções do exterior para o interior" (Vigotsky, 1996a, p. 229, tradução nossa).

³⁹ "O domínio pressupõe, como premissa, o reflexo na consciência, o reflexo em palavras da estrutura das próprias operações psíquicas" (Vigotsky, 1996a, p. 230, tradução nossa).

⁴⁰ O comportamento do indivíduo é idêntico ao comportamento social. A lei superior e fundamental da psicologia comportamental é a seguinte: comportamo-nos em relação a nós próprios da mesma forma que nos comportamos em relação aos outros. Há um comportamento social em relação a si próprio, e se assimilamos a função de comando em relação aos outros, a aplicação desta função em relação a si próprio é, de fato, o mesmo processo. Mas a subordinação das próprias ações ao próprio poder requer necessariamente, como premissa, a consciência dessas ações (Vigotsky, 1996a, p. 230, tradução nossa).

Lo que se suele denominar personalidad no es otra cosa que la autoconciencia del hombre que se forma justamente entonces: el nuevo comportamiento del hombre se transforma en comportamiento para sí, el hombre toma conciencia de sí mismo como de una determinada unidad. Este es el resultado final y el punto central de toda la edad de transición⁴¹ (Vigotsky, 1996a, p. 231).

Ao analisar as pesquisas de sua época sobre a formação da autoconsciência na idade de transição, Vigotsky (1996a) conclui que ela se desenvolve historicamente e pode ser tida como um momento do desenvolvimento do ser consciente. Neste momento a consciência passa a ter um papel mais ou menos marcante nos outros processos do desenvolvimento cultural. Conforme o autor:

La formación de la autoconciencia no es más que un determinado estadio histórico en el desarrollo de la personalidad, originado ineludiblemente por los estadios anteriores. La autoconciencia, por tanto, no es un hecho primario, sino derivado en la psicología del adolescente y no se produce por vía del descubrimiento, sino mediante un largo desarrollo. Desde ese punto de vista, la autoconciencia no es otra cosa que un cierto momento en el proceso del desarrollo del ser consciente, un momento inherente a todos los procesos de desarrollo donde la conciencia empieza a cumplir un papel más o menos notable⁴² (Vigotsky, 1996a, p. 236).

Dessa forma, Vigotsky (1996a) afirma que, devido ao fator sociocultural do desenvolvimento da consciência, as diferenças do meio cultural influenciam diretamente em como ocorre seu desenvolvimento. O autor então destaca o reflexo como importante meio de influência, que a psicologia utiliza em seus estudos das diferenças individuais. Ocorre aqui, segundo o autor, três circunstâncias: as primárias, envolvendo a formação individual da personalidade, como questões hereditárias; as

⁴¹ O que se costuma chamar de personalidade nada mais é do que a autoconsciência do ser humano que se forma nesse momento: o novo comportamento do ser humano torna-se um comportamento para si mesmo, o ser humano toma consciência de si mesmo como uma certa unidade. Este é o resultado final e o ponto central de toda a idade de transição (Vigotsky, 1996a, p. 231, tradução nossa).

⁴² A formação da autoconsciência não é mais do que uma determinada etapa histórica no desenvolvimento da personalidade, inelutavelmente originada pelas etapas anteriores. A autoconsciência, portanto, não é um fato primário mas derivado na psicologia do adolescente e não surge por descoberta mas através de um longo desenvolvimento. Desse ponto de vista, a autoconsciência nada mais é do que um determinado momento no processo de desenvolvimento do ser consciente, um momento inerente a todos os processos de desenvolvimento em que a consciência começa a desempenhar um papel mais ou menos significativo (Vigotsky, 1996a, p. 236, tradução nossa).

secundárias, abarcando o meio e os traços adquiridos; por fim, as terciárias, que compreendem o reflexo e a autoformação. Segundo o autor:

La influencia de la reflexión no se agota por el cambio interno de la propia personalidad. Gracias a la formación de la autoconciencia, el adolescente tiene la posibilidad de comprender a las demás personas con mayor amplitud y profundidad. El desarrollo social que origina la formación de la personalidad encuentra en la autoconciencia un punto de apoyo para su ulterior desarrollo⁴³ (Vigotsky, 1996a, p. 236).

Analisando a estrutura e a dinâmica da personalidade, Vigotsky (1996a) afirma que o desenvolvimento cultural nessa idade é marcado pelo desenvolvimento psíquico do adolescente, observado sobretudo pela autoconsciência e pelo domínio interno dos processos, como a memória, a atenção e o pensamento. Ocorre o surgimento de novas conexões e relações entre as diversas funções. O autor afirma que o domínio da memória só ocorre porque há relação social com outras pessoas que já a dominam. Afirma o autor:

Esos nuevos tipos de conexiones y correlaciones de las funciones se basan en la reflexión, es decir, en el reflejo en la conciencia del adolescente de los procesos propios. Recordemos que el pensamiento lógico surge tan sólo sobre la base de esa reflexión. Las funciones psíquicas en la edad de transición se caracterizan por la participación de la personalidad en cada acción aislada. El niño tendría que decir en forma impersonal “se me memoriza”, “se me piensa”, y el adolescente, “yo memorizo”, “yo recuerdo”, “yo pienso”. [...] Eso significa que las funciones han entablado una nueva relación entre sí a través de la personalidad⁴⁴ (Vigotsky, 1996a, p. 244).

Dessa forma, podemos verificar que ocorre uma mudança nos modos de pensar e na consciência do (a) adolescente ao se referir sobre seus atos. Sobre a personalidade, Leontiev (1978) a caracteriza diante de quais atividades e relações

⁴³ A influência do reflexo não se esgota na mudança interna da própria personalidade. Graças à formação da consciência de si, o adolescente tem a possibilidade de compreender os outros com maior amplitude e profundidade. O desenvolvimento social que dá origem à formação da personalidade encontra na autoconsciência um ponto de apoio para o seu desenvolvimento posterior (Vigotsky, 1996a, p. 236, tradução nossa).

⁴⁴ Estes novos tipos de ligações e correlações de funções baseiam-se no reflexo, ou seja, no reflexo na consciência do adolescente sobre os seus próprios processos. Recordemos que o pensamento lógico só surge com base nesse reflexo. As funções psíquicas na idade de transição caracterizam-se pelo envolvimento da personalidade em cada ação isolada. A criança teria que dizer impessoalmente “eu memorizo”, “eu penso”, e o adolescente, “eu memorizo”, “eu lembro”, “eu penso”. [...] Isso significa que as funções entraram em uma nova relação entre si por meio da personalidade (Vigotsky, 1996a, p. 244, tradução nossa).

sociais o sujeito está inserido. Também, conforme o autor, é por meio das atividades e relações sociais que podemos analisar o que está incluído ou excluído da sua personalidade. Segundo o autor:

La base real de la personalidad del hombre es el conjunto de sus relaciones con el mundo – que son sociales por su naturaleza –, pero de las relaciones que se realizan, y son realizadas por su actividad, más exactamente, por el conjunto de sus diversas actividades⁴⁵ (Leontiev, 1978, p. 143).

A atividade aparece como sendo essencial para a formação da personalidade. Ela é tida por Leontiev (1978) como a categoria de maior significação, pois por meio dela é que ocorre a transição do objeto para sua forma subjetiva. Sendo assim, a atividade é mediada pelo reflexo psíquico, que para o autor surge por meio das relações sociais entre os seres humanos, criando ligações com o meio que os rodeia. Com isso, ao modificar o meio para suprir suas necessidades, segundo o autor, cria-se uma relação ativa com o mundo exterior. Ao modificar o mundo, o ser humano modifica a si mesmo.

Ao realizar a atividade no mundo objetivo, conforme Leontiev (1978), o ser humano supre suas necessidades para sua sobrevivência. Nessas relações sociais, os objetos da atividade são gerados como imagens subjetivas, ou seja, na consciência. O autor considera o reflexo psíquico como histórico, pois não é algo petrificado e cristalizado, mas, sim, desenvolvido historicamente. A imagem subjetiva do objeto da atividade é enviada ao cérebro humano por meio dos órgãos da percepção. Como exemplo, o autor utiliza a analogia do uso de uma sonda que escaneia um objeto. O mesmo ocorre com o olho humano que capta os raios luminosos emitidos pelo objeto e encaminha-os para o cérebro realizar sua imagem subjetiva.

Sendo assim, Leontiev (1978) afirma que a grande riqueza humana está no fato de que os processos cognoscitivos não estão presentes nas práticas individuais, mas na prática humana em conjunto. A consciência é, portanto, determinada pela vida social, pelo conjunto de atividades que proporcionam a transição do objeto para

⁴⁵ A base real da personalidade do ser humano é o conjunto das suas relações com o mundo - que são sociais por natureza - mas de relações que se realizam, e que se realizam pela sua atividade, mais precisamente, pelo conjunto das suas diversas atividades (Leontiev, 1978, p. 143, tradução nossa).

sua imagem subjetiva. O autor acrescenta que a atividade de cada pessoa depende de seu lugar ocupado na sociedade, de suas condições postas e de como lida individualmente com determinadas situações. Contudo, o autor adverte que não é possível colocar o ser humano em posição de luta com a sociedade, mas sim como sendo obrigado a adaptar-se a ela, ao meio externo, para adquirir meios de sobrevivência.

Portanto, de acordo com Leontiev (1978), é em sua relação com o meio externo que o ser humano estabelece os motivos e fins de sua atividade. O autor afirma que a característica primordial da atividade é a objetivação, que aparece em dois momentos:

Primero, en su existencia independiente como subordinando y transformando la actividad del sujeto; segundo, como imagen del objeto, como producto del reflejo psíquico de su propiedad, que se efectúa como resultado de la actividad del sujeto y no puede efectuarse de otro modo⁴⁶ (Leontiev, 1978, p. 68).

Desse modo, Leontiev (1978) considera dois tipos de necessidades. As necessidades que suprem as funções biológicas e as necessidades com o objeto, que é a objetivação da necessidade. A atividade tem a função especial de estabelecer o ser humano na realidade objetiva e de convertê-la em subjetividade. A atividade, inicialmente, tem aspectos externos e seus processos produzem a imagem psíquica que liga o sujeito à realidade objetiva. A consciência é, desse modo: “la reflexión de la realidad, de su actividad y de sí mismo por el sujeto”⁴⁷ (p. 78). Complementa, afirmando que: “la conciencia es conciencia, pero sólo en el sentido de que la conciencia individual puede existir únicamente en presencia de la conciencia social y del lenguaje, que es su sustrato real.”⁴⁸ (p. 78).

A atividade pode ser diferenciada de acordo com seus objetos, segundo Leontiev (1978), pois é por meio do objeto da atividade que a orientação é

⁴⁶ Em primeiro lugar, na sua existência independente como subordinando e transformando a atividade do sujeito; em segundo lugar, como imagem do objeto, como produto do reflexo psíquico da sua propriedade, que é efetuado como resultado da atividade do sujeito e não pode ser efetuado de outra forma (Leontiev, 1978, p. 68, tradução nossa).

⁴⁷ "o reflexo da realidade, da sua atividade e de si próprio pelo sujeito" (p. 78, tradução nossa).

⁴⁸ "A consciência é com-ciência, mas apenas no sentido de que a consciência individual só pode existir na presença da consciência social e da linguagem, que é o seu verdadeiro substrato" (p. 78, tradução nossa).

estabelecida. Assim, “el objeto de la actividad es su verdadero motivo”⁴⁹ (p. 82). Surge, portanto, o motivo da atividade, que é um conceito que obrigatoriamente está ligado à atividade. O autor afirma que as partes principais da atividade são as ações, que podem ser tidas como: “proceso subordinado a la representación que se tiene del resultado que debe lograrse, es decir, al proceso subordinado a un fin conciente”⁵⁰ (p. 82).

Desse modo, Leontiev (1978) afirma que não há ação sem finalidade. A função da orientação guia as ações por meio de suas finalidades, impulsionadas pelo motivo. Sendo assim, “la actividad humana no existe más que em forma de acción o cadena de acciones”⁵¹ (p. 83). O autor acrescenta que a ação tem uma independência, podendo ir de uma atividade a outra e realizar várias atividades. Em relação às finalidades, o autor diz que a atividade ocorre por meio de um conjunto de ações interligadas às finalidades parciais, que podem estar relacionadas a uma finalidade geral. O autor pontua que, em graus mais altos do desenvolvimento, a finalidade geral cumpre seu papel de motivo da atividade justamente porque se tem consciência de ser um motivo-finalidade.

As finalidades não podem e não são inventadas, mas são postas em condições objetivas, de acordo com Leontiev (1978). O mesmo acontece com a tomada de consciência e delimitação de finalidades, que ocorrem em um processo de aceitação das finalidades advindo da ação. Portanto, segundo o autor, toda finalidade só pode existir objetivamente em dada circunstância objetiva. Mesmo que para a consciência da pessoa tal finalidade pareça estar abstraída da situação, sua ação jamais está. Para o autor, a ação tem seu aspecto operacional estabelecido por condições objetivas-materiais. Então:

La acción que se está ejecutando responde a una tarea; la tarea es precisamente un fin que se da en determinadas condiciones. Por eso la acción tiene una calidad especial, su “efector” especial, más precisamente, los medios con los cuales se ejecuta. Denomino operaciones a los medios con los cuales se ejecuta la acción⁵²

⁴⁹ “o objeto da atividade é seu verdadeiro motivo” (p. 82, tradução nossa).

⁵⁰ “processo subordinado à representação que se tem do resultado a alcançar, ou seja, o processo subordinado a um fim consciente” (p. 82, tradução nossa).

⁵¹ “a atividade humana só existe sob a forma de uma ação ou de uma cadeia de ações” (p. 83, tradução nossa).

⁵² A ação que se realiza responde a uma tarefa; a tarefa é precisamente um fim que é dado sob certas condições. É por isso que a ação tem uma qualidade especial, o seu “reitor” especial, mais precisamente, os meios com que é executada. Chamo aos meios com que a ação é executada de

(Leontiev, 1978, p. 85).

Dessa forma, Leontiev (1978) afirma que a consciência, em sua forma primária, existe mostrando ao sujeito o mundo ao seu redor, como imagem psíquica. A atividade, neste estágio, é prática e exterior. Em seu estágio posterior, o sujeito toma consciência dos atos dos demais e também dos seus. A atividade se torna objeto da consciência, surgido as ações e operações internas, no plano da consciência, chamada pelo autor de consciência-imagem. Assim, a consciência se emancipa da atividade prática-sensorial e começa a dirigi-la. O autor complementa, afirmando que "las particularidades psicológicas de la conciencia individual sólo pueden ser comprendidas a través de su vinculación con las relaciones sociales a las cuales está incorporado el individuo."⁵³ (Leontiev, 1978, p. 105).

Leontiev (1978) classifica a consciência como sendo multidimensional. Os elementos sensoriais, segundo o autor, cumprem papel importante para a consciência. Devido ao conteúdo sensorial, o sujeito consegue compreender o mundo como existindo fora de sua consciência, no campo objetivo e no objeto de sua atividade. As imagens psíquicas sensoriais possuem natureza no seu caráter objetivo, pois "son gestadas durante los procesos de la actividad que liga en la práctica al sujeto con el mundo objetivo exterior."⁵⁴ (p. 109-110). O autor afirma que as imagens sensoriais possuem uma característica importante, o significado, que carrega a linguagem e todas as relações da prática social. Segundo o autor:

En los significados está representada – transformada y comprimida en la materia del lenguaje – la forma ideal de existencia del mundo objetivo, de sus propiedades, vínculos y relaciones, descubiertos por la práctica social conjunta. Por eso los significados por sí mismos, es decir, abstraídos de su funcionamiento en la conciencia individual son tan "no psicológicos" como la realidad socialmente conocida que está detrás de ellos⁵⁵ (Leontiev, 1978, p. 111).

operações (Leontiev, 1978, p. 85, tradução nossa).

⁵³ "As peculiaridades psicológicas da consciência individual só podem ser compreendidas através da sua ligação com as relações sociais em que o indivíduo está inserido" (Leontiev, 1978, p. 105, tradução nossa).

⁵⁴ "são gerados durante os processos da atividade que liga o sujeito na prática ao mundo objetivo externo" (p. 109-110, tradução nossa).

⁵⁵ Nos significados está representada - transformada e comprimida na matéria da linguagem - a forma ideal de existência do mundo objetivo, das suas propriedades, ligações e relações, descobertas pela prática social conjunta. É por isso que os significados em si mesmos, isto é, abstraídos do seu funcionamento na consciência individual, são tão "não-psicológicos" como a realidade socialmente conhecida que lhes está subjacente (Leontiev, 1978, p. 111, tradução nossa).

Assim, Leontiev (1978) afirma que a consciência surge por meio do trabalho humano, que resulta em significados linguísticos. Quando são verbalizados, de acordo com o autor, se tornam parte da consciência. Na vida social do trabalho, conforme o autor, em etapas de trabalho coletivo, os significados se conservam em uma adequação direta. Mas começam a se desagregar quando surge a divisão social do trabalho e a propriedade privada. Com isso, os significados adquirem uma vida dupla. Surge um movimento a mais na consciência individual. Conforme o autor:

Los significados llevan una vida dual. Son producidos por la sociedad y poseen su propia historia de la conciencia social; en ellos se expresa el movimiento de la ciencia humana y de sus recursos cognoscitivos, así como las nociones ideológicas de la sociedad: religiosas, filosóficas, políticas. En ésta su existencia objetiva se subordinan a las leyes histórico-sociales y a la vez, a la lógica interna de su propio desarrollo⁵⁶ (Leontiev, 1978, p. 116).

Os significados estão diretamente ligados à criação de sentido pessoal, do mesmo modo que as ações e operações se ligam necessariamente à atividade. Esta, sempre está relacionada a um motivo, uma necessidade. Por isso, afirma Leontiev (1978), o sentido pessoal é sempre o sentido de algo (p. 121). Segundo o autor, o sujeito não escolhe um significado dentre vários existentes, mas escolhe entre posições antagônicas desses significados. O movimento interno é engendrado pelo movimento da atividade objetivada do ser humano (p. 122).

Leontiev (1978), em sua análise da personalidade, ao se referir às atividades, está considerado aquelas que são as unidades da personalidade. Dessa forma, não diz respeito às ações, às operações e nem às funções psicofisiológicas, mas às atividades realizadas socialmente. Assim, conforme o autor:

los 'nudos' que unen las distintas actividades son atados no por la acción de las fuerzas biológicas o espirituales del sujeto ínsitas en él, sino que se anudan dentro del sistema de relaciones que el sujeto establece⁵⁷ (Leontiev, 1978, p. 146).

⁵⁶ Os significados têm uma vida dupla. São produzidos pela sociedade e têm a sua própria história de consciência social; exprimem o movimento da ciência humana e os seus recursos cognitivos, bem como as noções ideológicas da sociedade: religiosas, filosóficas, políticas. Nestas últimas, a sua existência objetiva está subordinada às leis histórico-sociais e, ao mesmo tempo, à lógica interna do seu próprio desenvolvimento (Leontiev, 1978, p. 116).

⁵⁷ "Os 'nós' que unem as diferentes atividades não são atados pela ação das forças biológicas ou espirituais do sujeito no seu interior, mas são atados no sistema de relações que o sujeito

É no sujeito concreto, em seus primeiros níveis de desenvolvimento, que surge sua indivisibilidade, sua integridade e suas particularidades. Com sua formação genotípica, na filogênese, o sujeito configura-se antes de tudo como indivíduo. Na ontogênese também se incluem as propriedades e a integralização em sua formação como indivíduo. Segundo o autor:

El concepto de individuo se basa en la indivisibilidad, la integridad del sujeto y la presencia de las particularidades que le son propias. Siendo un producto del desarrollo filo y ontogenético en determinadas condiciones externas, el individuo, no obstante, no es en absoluto un mero "calco" de esas condiciones; es justamente un producto del desarrollo de la vida, de la interacción con el medio y no del medio tomado en sí mismo⁵⁸ (Leontiev, 1978, p. 136-137).

Segundo Leontiev (1978), os conceitos empregados pela psicologia para indivíduo e personalidade muitas vezes confundem. Citando o idioma e os significados dos dois conceitos, fala que personalidade geralmente é empregada somente aos seres humanos, porém não aos recém-nascidos. Já indivíduo, emprega-se aos recém-nascidos e aos animais. Para diferencia-los, o autor afirma que:

El concepto de personalidad, lo mismo que el concepto de individuo, expresa la integridad del sujeto de la vida; la personalidad no se reduce a trocitos, no es un "polípero". Pero la personalidad constituye una formación integral de un tipo especial. No es una integridad condicionada de modo genotípico: la personalidad no nace, la personalidad *se hace*⁵⁹ (Leontiev, 1978, p. 137, grifo do autor).

Por isso, de acordo com Leontiev (1978), o emprego do conceito de personalidade se dá apenas aos seres humanos em estágios mais avançados de desenvolvimento. Conforme o autor: "la personalidad es un producto relativamente

estabelece" (Leontiev, 1978, p. 146, tradução nossa).

⁵⁸ O conceito de indivíduo baseia-se na indivisibilidade, na integridade do sujeito e na presença das suas próprias particularidades. Sendo um produto do desenvolvimento filogenético e ontogenético sob certas condições externas, o indivíduo, no entanto, não é de modo algum um mero "traçado" dessas condições; é precisamente um produto do desenvolvimento da vida, da interação com o ambiente e não do ambiente tomado em si mesmo (Leontiev, 1978, p. 136-137, tradução nossa).

⁵⁹ O conceito de personalidade, tal como o conceito de indivíduo, exprime a integridade do sujeito da vida; a personalidade não se reduz a pedaços, não é um "políptico". Mas a personalidade é uma formação integral de um tipo especial. Não é uma totalidade genotipicamente condicionada: a personalidade não nasce, a personalidade *faz-se* (Leontiev, 1978, p. 137, grifo do autor, tradução nossa).

avanzado del desarrollo histórico-social y ontogenético del hombre"⁶⁰ (Leontiev, 1978, p. 138). Visto isso, o autor afirma que a personalidade não pode ser deduzida de sua atividade. Afirma o autor:

Según sea la conciencia del hombre, tales serán sus necesidades [...]; también la personalidad del hombre "es producida", o sea, es creada por las relaciones sociales que entabla el individuo en su actividad. El hecho de que, al mismo tiempo, se vayan trasformando y cambiando también algunas de sus peculiaridades como individuo no constituye la causa, sino la consecuencia de la formación de su personalidad⁶¹ (Leontiev, 1978, p. 138).

A debilidade no sistema nervoso, conforme Leontiev (1978), por si só não produz particularidades da personalidade, nem pode defini-la. Mesmo sendo necessário para a formação da personalidade, o sistema nervoso em si não é responsável pela sua formação. O autor exemplifica com o caso de um menino com certa necessidade especial de locomoção. Ele é excluído das atividades das demais crianças, como jogar bola. Mais tarde, já adolescente, não participa de um baile. A sua necessidade especial de locomoção (indivíduo) por si só não causa nenhuma peculiaridade psíquica na personalidade, mas sim o fato de não ter socializado com os demais. A personalidade, conforme o autor, se caracteriza por ser impessoal, pois se desenvolve e é produzida por meio das relações sociais (p. 139). Assim, segundo o autor:

La personalidad, lo mismo que el individuo, es un producto de la integración de los procesos que hacen realidad las relaciones vitales del sujeto. No obstante, esa formación especial que denominamos personalidad posee una diferencia fundamental. Es determinada por la naturaleza de las propias relaciones que la engendran: se trata de las relaciones sociales específicas del hombre, en las que éste entra en su actividad objetivada. Como ya lo hemos visto, a pesar de la diversidad de sus tipos y formas, todas ellas se caracterizan por una estructura interna que les es común y que suponen su regulación conciente, es decir, la presencia de la conciencia y, en determinadas etapas del desarrollo también de la autoconciencia del sujeto⁶²

⁶⁰ "A personalidade é um produto relativamente avançado do desenvolvimento histórico-social e ontogenético do homem" (Leontiev, 1978, p. 138, tradução nossa).

⁶¹ De acordo com a consciência do homem, tais serão as suas necessidades [...]; a personalidade do homem é também "produzida", isto é, é criada pelas relações sociais em que o indivíduo entra na sua atividade. O fato de, ao mesmo tempo, algumas das suas peculiaridades como indivíduo serem também transformadas e alteradas não é a causa, mas a consequência da formação da sua personalidade (Leontiev, 1978, p. 138, tradução nossa).

⁶² A personalidad, tal como o indivíduo, é um produto da integração dos processos que tornam

(Leontiev, 1978, p. 139-140).

Leontiev (1978) cita o exemplo de uma pesquisa com crianças para ilustrar como começa o desenvolvimento da personalidade. A criança fica em uma sala, sentada. O pesquisador orienta que ela deve pegar um objeto que está distante, porém sem poder se levantar. Então, o pesquisador sai da sala, que possui câmera escondida. A criança tenta resolver o problema e, ao não encontrar uma solução, se levanta e pega o objeto, sentando-se em seguida como se nada tivesse acontecido. O pesquisador que viu tudo por meio das imagens da câmera, volta à sala e a parabeniza. Entrega um bombom como prêmio. Ao receber seu prêmio, a criança que até então estava tranquila, começa a chorar. (p. 146).

El fenómeno descrito pertenece a los más tempranos y transitorios. A pesar de todo el candor con que se manifiestan estas primeras subordinaciones de diversas relaciones vitales del niño, son ellas las que testimonian que ha comenzado el proceso de estructuración de esa formación especial que llamamos personalidad (Leontiev, 1978, p. 147).

Em etapas iniciais do desenvolvimento da personalidade, conforme Leontiev (1978), a criança começa a estabelecer a mediação com o mundo que a rodeia por meio do contato com seus cuidadores. É alimentada com a mamadeira, usa fraldas e recebe um objeto ao apontar. Assim, ela estabelece a ligação com os seres humanos por meio dos objetos e com os objetos por meio dos seres humanos. Por meio dessas atividades mediadas pelos seres humanos e pelos objetos, segundo o autor, a criança vai adquirindo sua atividade objetivada, que por meio dos seres humanos, utilizando a linguagem, se torna instrumental. Segundo o autor, no início a relação com os objetos e com as pessoas está fusionada, porém depois se formam linhas de diferentes desenvolvimentos. Ocorrem, então, transições que são as características dos motivos:

En la ontogénesis, estas transiciones se expresan en sustituciones

realidade as relações vitais do sujeito. No entanto, esta formação especial a que chamamos personalidade tem uma diferença fundamental. Ela é determinada pela natureza das próprias relações que lhe dão origem: são as relações sociais específicas do ser humano, nas quais ele entra na sua atividade objetivada. Como já vimos, apesar da diversidade dos seus tipos e formas, todas elas se caracterizam por uma estrutura interna que lhes é comum e que pressupõe a sua regulação consciente, isto é, a presença da consciência e, em certos estágios de desenvolvimento, também da autoconsciência do sujeito (Leontiev, 1978, p. 139-140, tradução nossa).

alternativas de fases: de aquellas en las que predomina el desarrollo de la actividad objetivada (práctica y cognoscitiva) por fases de desarrollo de las interrelaciones con la gente, con la sociedad. Pero esas transiciones son las que caracterizan el movimiento de los motivos dentro de cada fase. Como resultado surgen los vínculos jerárquicos de los motivos que forman los “nudos” de la personalidad⁶³ (Leontiev, 1978, p. 162).

Leontiev (1978) afirma que do ponto de vista empírico, a vontade pode ser tida como um traço importante da personalidade. Contudo, o autor afirma que a base real da personalidade é composta pelas atividades do sujeito e seus vínculos com os seres humanos. Em um primeiro momento, segundo o autor, a atividade prática do ser humano e sua comunicação, ou seja, as relações sociais e os objetos, são determinantes para suas ações. Porém, ao descolar-se do mundo cognoscente e representável, suas ações começam a ser determinadas pelo que existe objetivamente. Conforme o autor, isso é determinante para a formação de seus motivos.

La formación de la personalidad supone el desarrollo del proceso de formación de fines y, por consiguiente, el de las acciones del sujeto. Las acciones, enriqueciéndose cada vez más, parecen sobrepasar al conjunto de actividades que efectúan y entran en contradicción con los motivos que las engendraron. [...] Como resultado, se opera un desplazamiento de los motivos hacia los fines, la modificación de su jerarquía y la aparición de nuevos motivos, o sea, de nuevas formas de actividad; los fines anteriores se desprestigian en el aspecto psíquico, en tanto que las acciones consiguientes, o bien dejan de existir por completo, o bien se convierten en operaciones impersonales. Las fuerzas motrices internas de este proceso radican en la dualidad inicial de los nexos del sujeto con el mundo, en su doble mediatización: por la actividad objetivada y por la comunicación⁶⁴ (Leontiev, 1978, p. 164).

⁶³ Na ontogênese, estas transições exprimem-se em substituições alternativas de fases: daquelas em que predomina o desenvolvimento da atividade objetivada (prática e cognoscitiva) para fases de desenvolvimento das inter-relações com as pessoas, com a sociedade. Mas são estas transições que caracterizam o movimento dos motivos dentro de cada fase. Como resultado, as ligações hierárquicas dos motivos formam os “nós” da personalidade (Leontiev, 1978, p. 162, tradução nossa).

⁶⁴ A formação da personalidade implica o desenvolvimento do processo de formação de objetivos e, conseqüentemente, o das ações do sujeito. As ações, cada vez mais enriquecidas, parecem ultrapassar o conjunto das atividades que realizam e entrar em contradição com os motivos que as engendraram. [...] Em conseqüência, há uma deslocação dos motivos para os fins, uma modificação da sua hierarquia e o aparecimento de novos motivos, isto é, de novas formas de atividade; os antigos fins tornam-se psicologicamente desacreditados, enquanto as ações daí resultantes ou deixam de existir completamente ou se tornam operações impessoais. As forças motrizes internas deste processo residem na dualidade inicial das ligações do sujeito com o mundo, na sua dupla mediatização: pela atividade objetivada e pela comunicação (Leontiev, 1978, p. 164, tradução nossa).

Dessa forma, desenvolve-se uma dualidade de motivação, conforme Leontiev (1978). Surge também a subordinação das ações que dependem das relações objetivas. Aqui, de acordo com o autor, o sujeito está na fase espontânea, na qual ainda não é orientado pela autoconsciência, já que a personalidade ainda está se formando. Esta fase se estende até a adolescência e, de acordo com o autor, prepara para o nascimento da personalidade consciente. Portanto, segundo o autor, a personalidade nasce duas vezes: primeiro, quando a criança apresenta a pluralidade motivacional e a subordinação de suas ações, como no exemplo da pesquisa com a recompensa do bombom; depois, surge como personalidade consciente, por meio de uma reestruturação da consciência. Segundo o autor:

El reflejo psíquico, la conciencia, ya no puede seguir siendo la orientadora sólo de unas u otras acciones del sujeto: debe reflejar también de un modo activo la jerarquía de sus vínculos, el proceso en curso de subordinación y resubordinación de sus motivos. Y esto demanda un peculiar movimiento interno de la conciencia. En el movimiento de la conciencia individual – antes descrito como proceso de transiciones mutuas de los contenidos y significados sensoriales directos que adquieren según los motivos de la actividad uno u otro sentido – se despliega ahora el movimiento en una dimensión más. En tanto que el movimiento antes descrito se presenta figuradamente como un movimiento en un plano horizontal, este nuevo movimiento es como si se operara según una vertical. Reside en la correlación de los motivos entre sí: algunos ocupan el lugar de subordinantes de los otros y parecen elevarse por sobre ellos; algunos, por el contrario, descienden a la posición de subordinados o incluso pierden por completo su función generadora de sentido. La formación de este movimiento es lo que expresa el establecimiento de un sistema armónico de sentidos personales: el establecimiento de la personalidad⁶⁵ (Leontiev, 1978, p. 165).

Segundo Leontiev (1978), muitos fenômenos podem demarcar a transição do

⁶⁵ O reflexo psíquico, a consciência, já não pode ser apenas o orientador de uma ou outra ação do sujeito: deve também refletir de forma ativa a hierarquia das suas ligações, o processo contínuo de subordinação e resubordinação dos seus motivos. E isto exige um movimento interno peculiar da consciência. No movimento da consciência individual - anteriormente descrito como um processo de transições mútuas de conteúdos sensoriais diretos e significados, que, dependendo dos motivos da atividade, assumem um ou outro significado - o movimento desdobra-se agora numa outra dimensão. Enquanto o movimento descrito anteriormente se apresenta figurativamente como um movimento num plano horizontal, este novo movimento é como se operasse num plano vertical. É a correlação dos motivos entre si: alguns motivos tomam o lugar de subordinados dos outros e parecem elevar-se acima deles; outros, pelo contrário, descem à posição de subordinados ou perdem mesmo a sua função geradora de sentido. É a formação deste movimento que exprime o estabelecimento de um sistema harmonioso de significados pessoais: o estabelecimento da personalidade (Leontiev, 1978, p. 165, tradução nossa).

surgimento da personalidade. Um deles é a reconstrução da esfera das relações sociais do sujeito, de sua relação com a sociedade. Esse processo, que é histórico conforme o autor, é marcado na adolescência pela perda da autoestima. O (a) adolescente se torna rebelde, operando um desenvolvimento mais intenso de sua vida interior. O (a) adolescente escreve em um diário suas confidências, que também compartilha com algum (a) amigo (a) ou por meio de cartas que agora descrevem suas vivências. Sendo assim, de acordo com o autor, quanto mais a sociedade se revela à personalidade, mais abundante será o mundo interior do sujeito (p. 167).

El proceso de desarrollo de la personalidad siempre sigue siendo profundamente individual, irreplicable. Muestra fuertes desplazamientos según la abscisa de la edad, y en ocasiones provoca una degradación social de la personalidad. Lo principal es que transcurre de un modo completamente distinto según sean las condiciones históricas concretas y la pertenencia del individuo a uno u otro medio social. *Es particularmente dramático en la sociedad de clases, con sus inevitables alienaciones y parcialización de la personalidad, con sus alternativas entre la sumisión y la dominación*⁶⁶ (Leontiev, 1978, p. 167, grifo nosso).

Nas etapas de desenvolvimento iniciais, diz Leontiev (1978), o pertencimento do sujeito a uma classe social condiciona seu vínculo com o mundo que o rodeia. Com isso, ele (a) adquire, com maior ou menor relevância, as normas de conduta, os conhecimentos e os meios de se comunicar e realizar suas atividades. Por isso, afirma o autor, é preciso que o sujeito transforme as características classistas de sua personalidade, pois não se trata apenas de estar presente na sociedade, mas se posicionar de um ou outro lado. Conforme o autor:

La personalidad se crea por las circunstancias objetivas, pero no de otro modo que a través de todo el conjunto de su actividad que hace realidad sus relaciones con el mundo. Las particularidades de esa actividad son lo que define el tipo de personalidad⁶⁷ (Leontiev, 1978, p. 170).

⁶⁶ O processo de desenvolvimento da personalidade permanece sempre profundamente individual, irrepetível. Apresenta fortes deslocamentos em função da média de idades e, por vezes, conduz a uma degradação social da personalidade. O essencial é que se desenrola de forma completamente diferente de acordo com as condições históricas concretas e a pertença do indivíduo a um ou outro meio social. *Ela é particularmente dramática na sociedade de classes, com suas inevitáveis alienações e parcialização da personalidade, com suas alternativas entre submissão e dominação* (Leontiev, 1978, p. 167, grifo nosso, tradução nossa).

⁶⁷ A personalidade é criada por circunstâncias objetivas, mas não de outra forma senão por meio de toda a sua atividade que torna realidade as suas relações com o mundo. São as particularidades desta atividade que definem o tipo de personalidade (Leontiev, 1978, p. 170, tradução nossa).

Para se formar, a personalidade necessita de bases. Leontiev (1978) define as bases da personalidade: A primeira é a qualidade dos vínculos do sujeito com o mundo. Verifica-se tal valor por meio da atividade e de seus motivos geradores de sentido, que segundo o autor são os que podem conferir sentido pessoal quando promovem a atividade. Estão incluídas as atividades teóricas e, de acordo com a atividade, seu desenvolvimento pode ampliar ou reduzir seu círculo, o que é chamado de “redução dos interesses” (p. 170). É possível verificar seu desenvolvimento não só quantitativamente, mas também por meio das relações sociais e objetivas de dada condição objetiva de determinada época e classe.

A segunda base da personalidade, conforme Leontiev (1978), é a hierarquização das atividades e de seus motivos. Para o autor, as hierarquias de motivos sempre existem nos níveis de desenvolvimento, pois criam as unidades autônomas da vida da personalidade. Em alguns casos, podem estar unidas em um só círculo motivacional ou, em outros casos, estar desagrupadas. Se estão desagrupadas, o sujeito vive uma fisionomia psicológica fragmentada. Se estão unidas, alcança um nível mais elevado de hierarquização dos motivos. Neste nível, o sujeito compara sua ação com seu motivo-fim e pode perceber se há contradições. Esse motivo fundamental é tido pelo autor como objetivo vital, e sua tomada de consciência se dá por meio de uma reflexão individual utilizando o sistema de significados e conceitos que o sujeito vai assimilando.

Por fim, a última base da personalidade, a mais complexa conforme Leontiev (1978), é o tipo universal de sua estrutura:

La estructura de la personalidad es una configuración relativamente estable de las principales líneas motivacionales, jerarquizadas dentro de sí. Se trata de que es incompleto describirla como “orientación de la personalidad”, y es incompleto porque, incluso cuando existe en el hombre una clara línea rectora de la vida, ella no puede mantenerse como *única*. El servir al fin elegido, a un ideal, no excluye ni absorbe en absoluto otras relaciones vitales del hombre, las que, a su vez, forman motivos generadores de sentido. Hablando metafóricamente, la esfera motivacional de la personalidad siempre posee una pluralidad de cimas, lo mismo que el sistema objetivo de conceptos axiológicos que caracteriza la ideología de una sociedad, de una clase dada, de una capa social que se comunica y es asimilado (o rechazado) por el hombre⁶⁸ (Leontiev, 1978, p. 172, grifo do autor).

68

A estrutura da personalidade é uma configuração relativamente estável das principais linhas

Bozhovich (1985) considera que o ápice da formação da personalidade se dá na adolescência, ao final do que ela chama de idade escolar superior. A autora não exclui as mudanças que podem ocorrer na personalidade ao longo da vida, mas acredita que é na etapa escolar superior que os adolescentes fixam e adquirem suas aquisições psíquicas e fisiológicas. A autora pontua que a psicologia soviética costuma reunir em uma mesma etapa a adolescência e a idade escolar superior. Para ela, as duas fases se diferenciam: a primeira fase, a adolescência, é compreendida pela ocorrência de mudanças significativas, surgindo novas particularidades e características; a segunda fase, a idade escolar superior, é marcada pela estabilização dos processos psíquicos e fisiológicos. Isso ocorre, de acordo com a autora, porque os motivos essenciais dos escolares superiores mudam, resultando em uma reestruturação de suas particularidades psicológicas.

Os interesses e motivos dos escolares superiores se alteram devido à escolarização voltada para o futuro. Bozhovich (1985) considera que a escolha de seu futuro profissional e sua emancipação se transformam em um centro afetivo que guia suas atividades e interesses. Mesmo que as preocupações sobre suas escolhas para o futuro continuem inquietando após a idade escolar superior, a autora pontua que é nessa idade que o problema se configura como fator fundamental para o desenvolvimento psíquico. A autora considera que a necessidade de emancipação faz com que os escolares de idade escolar superior busquem seu lugar no mundo. Com isso, diz a autora, eles e elas começam a observar mais a si mesmos e a todos que os (as) rodeiam, buscando sentido para sua própria existência. Segundo a autora:

La formación de la concepción del mundo, estrechamente vinculada a la necesidad de autodeterminación, provoca una determinada dirección de la personalidad del escolar mayor y deja su huella en todos los procesos y funciones psíquicas en esta edad⁶⁹ (Bozhovich,

motivacionais, hierarquizadas no seu interior. É incompleto descrevê-la como "orientação da personalidade", e é incompleto porque, mesmo quando há uma clara linha orientadora da vida no ser humano, ela não pode ser mantida como a *única*. Servir o fim escolhido, um ideal, não exclui nem absorve de modo algum outras relações vitais do ser humano, que, por sua vez, formam motivos geradores de sentido. Metaforicamente falando, a esfera motivacional da personalidade possui sempre uma pluralidade de picos, tal como o sistema objetivo de conceitos axiológicos que caracterizam a ideologia de uma sociedade, de uma dada classe, de um estrato social, que é comunicada e assimilada (ou rejeitada) pelo ser humano (Leontiev, 1978, p. 172, grifo do autor, tradução nossa).

⁶⁹ A formação da visão do mundo, intimamente ligada à necessidade de emancipação, provoca uma certa orientação da personalidade do escolar mais velho e deixa a sua marca em todos os processos e funções psíquicas nesta idade (Bozhovich, 1985, p. 318, tradução nossa).

1985, p. 318).

Buscando encontrar seu lugar no mundo, os escolares superiores buscam validar suas opiniões e concepções. Nesse sentido, o pensamento adquire um caráter emocional. Essa particularidade é a responsável pela criação do pensamento nessa etapa. Ao adquirir o pensamento pessoal, afirma a autora, forma-se uma representação generalizada do meio e de si próprio. Isso é resultante de sua compreensão sobre seu “eu” e de sua personalidade. Inicia o desenvolvimento da autoconsciência, pois o (a) adolescente pensa mais nele (a), em suas capacidades, qualidades pessoais e atos. Mas essa representação generalizada ainda é muito instável e mesmo tendo maior atenção ao seu “eu”, o (a) adolescente ainda não é capaz de analisar suas características isoladamente. Isso, conforme a autora, é responsável pela rebeldia nessa fase:

Sin embargo, en la adolescencia, y esto ya lo hemos señalado, no existe una representación generalizada acerca de sí mismo, y por ello, estable y constante. El adolescente todavía no sabe analizar, distinguir y correlacionar sus propiedades aisladas, comprender su interrelación, separar lo esencial, en su conducta y carácter de lo casual y no fundamental. Se puede explicar así la inestabilidad y el desequilibrio del adolescente, que le hacen elevar la opinión que tiene de sí mismo, o por el contrario, dudar de sus posibilidades. Cualquier acto casual de la conducta es percibido como un rasgo fundamental del carácter y hace pasar al adolescente de un extremo a otro⁷⁰ (Bozhovich, 1985, p. 321-322).

Surge, conforme Bozhovich (1985), uma representação mais estável, uma generalização de autoconsciência, quando o (a) adolescente alcança um novo nível de pensamento. Isso é possível devido às suas relações com o meio social, ou seja, a autora salienta a importância da mediação exercida pelo meio social no desenvolvimento psíquico nessa idade. Ao estabelecer uma visão de mundo generalizada e sistematizada, o meio social em que o (a) jovem vive se enriquece. Seu desejo de ser cidadã (o) e encontrar sentido para sua própria existência, eleva

⁷⁰ No entanto, na adolescência, como já salientamos, não existe uma representação generalizada, e portanto estável e constante, do eu. O adolescente ainda não sabe analisar, distinguir e correlacionar as suas propriedades isoladas, compreender as suas inter-relações, separar o essencial do seu comportamento e do seu carácter do casual e não-fundamental. Isto pode explicar a instabilidade e o desequilíbrio do adolescente, que o leva a aumentar a sua opinião sobre si próprio ou, pelo contrário, a duvidar das suas possibilidades. Qualquer ato casual de comportamento é entendido como um traço de carácter fundamental e faz com que o adolescente passe de um extremo a outro (Bozhovich, 1985, p. 321-322, tradução nossa).

os limites de sua situação concreta e de seu ambiente material e social. A autora considera, portanto, que a escola possui papel fundamental na formação da consciência e da conduta moral do (a) adolescente na idade escolar superior:

[Na etapa de desenvolvimento da personalidade do escolar superior] el colectivo de alumnos es el factor fundamental de la formación de la conciencia y conducta moral del escolar. Es el momento en que el alumno penetra más en la vida del colectivo escolar y en que comienza a tratar de ocupar en él una posición social determinada. Aquí conviene recordar que dicha aspiración es para el adolescente muy afectiva, y que su satisfacción o no satisfacción determina el bienestar emocional de los niños de esta edad⁷¹ (Bozhovich, 1985, p. 330).

Na escola, por meio das vivências no coletivo, o (a) adolescente forma sua conduta moral. Por se tratar de uma etapa na qual ele (a) está em busca de seu lugar no mundo e de formação de sua autoconsciência, podemos verificar a importância da qualidade das relações sociais que se estabelecem na escola. Nesta etapa, conforme já exposto, há muita preocupação com sua autoimagem e seu lugar na sociedade. É importante que a escola se preocupe com as relações sociais em seu meio, para que a autoestima e a personalidade se desenvolvam satisfatoriamente.

Es sobre esta base que el adolescente asimila las exigencias morales del colectivo, sus valoraciones y puntos de vista; sobre esta base se forman en él las propias exigencias hacia sí mismo, la autovaloración, los ideales relativamente estables y la aspiración a lograrlos; sobre esta base surgen, finalmente, los sentimientos morales que propician la formación de las convicciones morales y que frecuentemente impulsan a los adolescentes a realizar actos morales⁷² (Bozhovich, 1985, p. 330).

Bozhovich (1985) afirma que a concepção moral de mundo começa a se formar na adolescência quando o (a) escolar começa a se conscientizar sobre as

⁷¹ [Na etapa de desenvolvimento da personalidade do escolar superior] o grupo de alunos é o fator fundamental na formação da consciência e da conduta moral do aluno. É o momento em que o aluno penetra mais profundamente na vida da comunidade escolar e em que começa a tentar ocupar nela uma posição social específica. Convém recordar que esta aspiração é muito afetiva para o adolescente e que a sua satisfação ou não satisfação determina o bem-estar emocional das crianças desta idade (Bozhovich, 1985, p. 330, tradução nossa).

⁷² É nesta base que o adolescente assimila as exigências morais do coletivo, as suas avaliações e pontos de vista; é nesta base que se formam as suas próprias exigências em relação a si próprio, a autoestima, os ideais relativamente estáveis e a aspiração a atingi-los; é nesta base que surgem os sentimentos morais, que promovem a formação de convicções morais e que muitas vezes impelem os adolescentes a praticar atos morais (Bozhovich, 1985, p. 330, tradução nossa).

categorias morais, generalizando sua experiência e a dos demais. Assim, elabora seus próprios pontos de vista sobre os assuntos, que são generalizados sob o ponto de vista moral. Portanto, prossegue a autora, a consciência moral se eleva ao nível de convicções morais conscientes. Suas convicções e pontos de vista têm caráter afetivo, o que gera decisões conscientes. O (a) jovem deixa de ser levado (a) pelos impulsos e se torna mais ativo (a), transformando o meio social em que vive. Segundo a autora:

De un ser subordinado a las circunstancias, gradualmente se convierte en el señor de estas circunstancias, de niño reactivo se transforma en adulto activo, de ser que trata de adaptarse al medio, se convierte en un hombre que crea él mismo su medio y que está dirigido a su transformación activa. En otras palabras, en la edad escolar superior, sobre la base de la concepción moral del mundo en formación, tiene lugar el verdadero establecimiento de la personalidad de estos alumnos⁷³ (Bozhovich, 1985, p. 331).

A formação do nível de consciência moral, conforme Bozhovich (1985), pode não terminar na idade escolar superior. A autora afirma que ocorrem casos nos quais até mesmo na terceira idade a pessoa pode ainda não ter desenvolvido sua consciência moral, o que gera problemas como instabilidade em circunstâncias ou nas relações sociais. Portanto, a autora considera que a idade escolar superior é de grande importância para a formação da consciência moral, o que torna o (a) adolescente membro da sociedade. Com isso, diz a autora, o (a) adolescente precisa de um ideal, definido por ela como “aquele modelo que deve converter-se para ellos en el principio rector de su conducta.”⁷⁴ (Bozhovich, 1985, p. 336). Ao ter um ideal estável, também se estabilizam os motivos e a própria conduta do escolar.

Com sua concepção de mundo estabilizada, o (a) adolescente é capaz de estabelecer pontos de vista mais concretos. Começa a entender melhor sua conduta e a dos demais, o que gera um comportamento mais alinhado aos seus objetivos conscientes. “En la edad escolar superior se forman y se estabilizan muchas

⁷³ De um ser subordinado às circunstâncias, torna-se gradualmente o senhor dessas circunstâncias, de uma criança reativa torna-se um adulto ativo, de um ser que tenta adaptar-se ao ambiente, torna-se um ser humano que cria ele próprio o seu ambiente e que está orientado para a sua transformação ativa. Em outras palavras, é na idade escolar superior, com base na formação da concepção moral do mundo, que se dá o verdadeiro estabelecimento da personalidade destes alunos (Bozhovich, 1985, p. 331, tradução nossa).

⁷⁴ “aquele modelo que deve tornar-se para eles o princípio orientador da sua conduta” (Bozhovich, 1985, p. 336). (Bozhovich, 1985, p. 336, tradução nossa).

qualidades de la personalidad del escolar, transformándose en rasgos estables del carácter.”⁷⁵ (Bozhovich, 1985, p. 346). Essas qualidades da personalidade somente se tornam traços do caráter, conforme a autora, quando constituem sua concepção de mundo. Dessa forma, nessa idade ocorrem significativas mudanças na esfera motivacional e nos seus motivos. Segundo a autora:

Por su contenido, se distinguen en primer lugar, los motivos relacionados con el plano de la vida del alumno, sus propósitos para el futuro, su concepción del mundo y su autodeterminación. Por su estructura, la esfera motivacional del joven comienza a caracterizarse por un nivel desigual de los motivos y por su estructuración jerárquica. Surge un determinado sistema de subordinación de diferentes tendencias motivacionales, sobre la base de los motivos fundamentales socialmente significativos y que se han hecho valiosos para la personalidad. Por último, de acuerdo con su mecanismo de acción, los motivos en la edad escolar superior no resultan directamente efectivos, sino que surgen sobre la base del objetivo conscientemente planteado y del propósito conscientemente adoptado⁷⁶ (Bozhovich, 1985, p. 347).

Os motivos dos e das adolescentes nessa etapa de sua vida estão relacionados com seu futuro. Seus motivos só são conscientes em sua relação com o mundo exterior. Martins (2004) afirma que os motivos que ainda não são conscientes só o poderão ser por meio das relações sociais. Dessa forma, as necessidades dos e das adolescentes são permeadas pela mediação com os objetos que gera novas necessidades. Conforme a autora: “a personalidade é uma formação psicológica que se vai constituindo como resultado das transformações da atividade que engendra as relações vitais do indivíduo com o meio.” (Martins, 2004, p. 86). A autora prossegue afirmando que a personalidade é resultado da atividade subjetiva em dada condição objetiva. Em um processo dialético, conforme a autora, biológico e social, em interação com o meio, transformam a pessoa:

⁷⁵ "Na idade escolar superior, muitas qualidades da personalidade do aluno formam-se e estabilizam-se, transformando-se em traços de carácter estáveis". (Bozhovich, 1985, p. 346, tradução nossa).

⁷⁶ Em termos de conteúdo, distinguem-se, em primeiro lugar, os motivos relacionados com o projeto de vida do aluno, as suas intenções para o futuro, a sua visão do mundo e a sua emancipação. Em termos de estrutura, a esfera motivacional do jovem começa a caracterizar-se por um nível desigual de motivos e pela sua estruturação hierárquica. Surge um certo sistema de subordinação das diferentes tendências motivacionais com base em motivos fundamentais socialmente significativos que se tornaram valiosos para a personalidade. Finalmente, de acordo com o seu mecanismo de ação, os motivos na idade escolar superior não são diretamente eficazes, mas surgem com base no objetivo conscientemente estabelecido e no propósito conscientemente adotado (Bozhovich, 1985, p. 347).

Os homens se realizam por intermédio da história que constroem, desenvolvendo-se a partir de condições biológicas e sociais. Essas condições representam as bases a partir das quais, ao longo de uma histórica evolução, desenvolve-se, por meio da atividade, o psiquismo humano. A atividade humana, que por sua natureza é consciente, determina nas diversas formas de sua manifestação a formação de capacidades, motivos, finalidades, sentidos, sentimentos etc., enfim engendra um conjunto de processos pelos quais o indivíduo adquire existência psicológica. O estudo desses processos psíquicos nos leva necessariamente ao plano da pessoa, do homem como indivíduo social real: que faz, pensa e sente, e é neste plano que nos deparamos com a personalidade (Martins, 2004, p. 84).

A constituição da personalidade, conforme Martins (2004) se dá em um meio social com condições objetivas e de acordo com suas possibilidades de atividade consciente. A pessoa vai se apropriando das objetivações e, desse modo, garante sua própria objetivação como indivíduo. Com isso, se estrutura sua individualidade em um processo contínuo de individualização. A consciência não pode ser considerada como somente aquilo que é interno, mas deve ser levada em consideração a mediação entre as pessoas. Com isso, a autora afirma que com a história do desenvolvimento cultural do ser humano sua atividade vai se complexificando. Isso ocorre porque o ser humano vai tendo novas vivências por meio de suas relações com os demais. De acordo com a autora que “esse processo, por sua vez, é acompanhado de reações emocionais e sentimentos ou, por outra, revela-se também como vivência emocional que se diferencia em duas categorias fundamentais: as emoções e os sentimentos.” (Martins, 2004, p. 90). Os motivos da atividade humana interferem em suas emoções na medida em que se complexificam, segundo a autora. Dessa forma, a atividade do ser humano sofre interferências que podem ser positivas ou negativas:

Os estados emocionais do homem possuem uma história de desenvolvimento, pois em decorrência da complexificação da atividade humana foram também se complexificando e sofrendo diferenciações, adquirindo uma dimensão motivacional na medida em que sustentam o sentido do experimentado, podendo por esta razão tanto organizar quanto desorganizar a atividade (Martins, 2004, p. 90).

Os sentimentos, conforme Martins (2004), possuem uma dimensão social e como característica dos seres humanos, uma natureza histórico-social. Adquirem o caráter de sentimento, segundo a autora, diante da influência da cultura. A autora

diferencia os sentimentos das emoções ou afetos, dizendo que os primeiros podem ser circunstanciais ou constantes e não depender de determinadas situações. São provenientes da atividade cerebral, de reações ao mundo exterior por meio de sensações e percepções. Estão pautadas na satisfação de necessidades orgânicas. Já as emoções e afetos, para a autora, são sempre circunstanciais. Assim sendo, afirma a autora:

É sob influência decisiva da cultura que as atitudes emocionais, os afetos, vão adquirindo o caráter de sentimento. Os sentimentos são específicos dos homens, possuem natureza histórico-social, originando-se de necessidades e vivências culturais e organizando-se em função das condições sociais de vida e das atitudes do homem perante suas experiências. Embora possuam uma dimensão individual, por sua natureza são sempre sociais e históricos (Martins, 2004, p. 90).

Os sentimentos, de acordo com Martins (2004), dependem sempre dos objetos e fenômenos em conjunto. São motivados por complexas relações temporais que se relacionam com o passado, presente e futuro. Sendo assim, a personalidade se desenvolve plenamente, conforme a autora, quando há transformação nas relações sociais. Para a autora, o desenvolvimento de capacidades se dá na origem de assimilações que originem novas condições objetivas, tanto internas, quanto externas. Em nossa pesquisa nos interessa a timidez, iremos apresentar a seguir um estudo sobre as emoções e a timidez sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

2.2 As emoções e a timidez

Em suas pesquisas sobre as emoções, Vigotsky (2017) faz um estudo para verificar sua tese de que a teoria de James (1884 *apud* Vigotsky 2017) e Lange (1865 *apud* Vigotsky 2017), que em conjunto ficou conhecida como a teoria James-Lange, possui relação com a teoria das paixões de Spinoza (1933 *apud* Vigotsky 2017). Spinoza (1933) de acordo com Vigotsky (2017) considera em sua teoria que os afetos podem interferir no corpo humano, reduzindo ou aumentando sua capacidade de atuar. Ao compreender os afetos com diferenças parciais, Spinoza (1933 *apud* Vigotsky 2017) tem um diferencial, já que não explica as emoções e as paixões considerando a união entre corpo e mente. Para ele, são fenômenos psíquicos condicionados por nossa consciência. Assim, a resolução do problema do estudo das

emoções é tratada de outra maneira por Spinoza (1933 apud Vigotsky 2017).

Já a teoria de James-Lange, conforme Vigotsky (2017), possui princípios orgânicos, concepção fisiológica e objetiva. Com intenso caráter pautado em estímulo-resposta, tal teoria afirma que as emoções provocam fortes mudanças no organismo com reações orgânicas típicas. A base do processo emocional, para esses autores, está na reação vasomotora. Portanto, segundo o autor, a teoria James-Lange afirma que a emoção somente pode existir se existirem mudanças fisiológicas. Essa teoria, então, é tida como teoria cartesiana das emoções, já que separa corpo e alma e entende que ambos os processos atuam separadamente. Sendo assim, o autor afirma que a teoria James-Lange não busca entender como os processos funcionam, ou seja, a relação existente entre os pensamentos e as sensações e a atividade corporal.

Vigotsky (2017) conclui que a teoria de James-Lange considera uma total separação entre a mente e o corpo humano. As paixões, nessa teoria, são tidas como inatas. O reflexo constitui-se como reação inata do organismo, sendo as emoções a expressão de nossa percepção. As emoções, nessa abordagem teórica, se limitam às manifestações corporais, negando-as como processos em desenvolvimento constante de novas formações. O autor pontua que as mesmas mudanças orgânicas podem ser observadas em diferentes emoções. São reações típicas e padrões, que são ativadas por um procedimento padrão. A teoria de James-Lange se torna um equívoco para o autor a partir dessa constatação.

Lo trágico de la posición de James y junto con él de toda la psicología moderna consiste únicamente en que no pueden hallar ningún camino para comprender de hecho una relación consciente entre nuestros pensamientos y sensaciones, por un lado, y la actividad de nuestro cuerpo, por otro⁷⁷ (Vigotsky, 2017, p. 271).

Vigotsky (2017) analisa outros estudos de sua época, como a pesquisa de Sherrington (1857-1952 *apud* Vigotsky 2017) que realizou simpatectomia em animais. Os estudos concluíram que as emoções em cachorros se manifestavam mesmo depois de retirar suas reações fisiológicas. Outra análise feita pelo autor, a pesquisa

⁷⁷ O trágico da posição de James e, com ele, de toda a psicologia moderna, é apenas o facto de não conseguirem encontrar qualquer forma de compreender realmente uma relação consciente entre os nossos pensamentos e sensações, por um lado, e a atividade do nosso corpo, por outro (Vigotsky, 2017, p. 271, tradução nossa).

de Cannon (1927 *apud* Vigotsky 2017), afirma que o tálamo óptico é o centro que gerencia as reações emocionais. Ele dispara a reação emocional também ao córtex, o que supõe a base real da emoção nos centros corticais e subcorticais.

Portanto, Vigotsky (2017) conclui que a teoria cartesiana de James-Lange não tem relação com a teoria das paixões de Spinoza, mas com a teoria de dupla natureza das paixões de Descartes (1646-1649 *apud* Vigotsky 2017), que entende as emoções como fisiológicas, com uma relação existente entre corpo e alma. Há um princípio mecanicista que descreve as emoções sob um ponto de vista espiritualista. Porém não há relação das emoções com a consciência humana, pois Descartes considera o corpo humano como uma máquina insensível.

Descartes (1646-1649 *apud* Vigotsky 2017) dá uma virada ao reconhecer a existência da glândula *conarion*, que estabelece ligação entre o corpo e a alma no cérebro. Por meio do movimento dos espíritos vitais que se dá a paixão. Assim, a vontade é responsável pelo movimento do corpo, tendo papel ativo nas emoções. Vigotsky (2017), diante dos seus estudos e dos dados das teorias analisadas, constata que nas teorias de James-Lange e de Descartes não existem emoções ou paixões, apenas sensações. A catástrofe dessas teorias, de acordo com o autor, é o ponto de partida dualista de seus estudos das emoções. Ao dividir corpo e alma e considerar a atuação separada de ambos, ocorre um grave erro. Desse modo, a atuação das emoções é um mero mecanismo do corpo humano.

Lo fundamental y más terrible de esta doctrina consiste en que se supone desde el principio hasta el fin que el alma está fuera de la vida, que no participa en absoluto en la vida del cuerpo. Lo que tenemos en común nosotros y los animales -la vida- pertenece por completo a la extensión, con lo cual excluye toda posibilidad de la intimidad a que se refiere James, la imposibilidad de cualquier interés en la participación del alma en la existencia real y en el destino real del autómatas que representa nuestro cuerpo⁷⁸ (Vigotsky, 2017, p. 272).

Dessa forma, Vigotsky (2017) afirma que a atividade do cérebro humano é rica em possibilidades de desenvolvimento. A mesma reação emocional diante de um estímulo que se observa em um ser unicelular, por exemplo, pode ser vista no ser

⁷⁸ O fundamental e o mais terrível dessa doutrina é o fato de pressupor, do princípio ao fim, que a alma está fora da vida, que não participa de modo algum na vida do corpo. O que nós e os animais temos em comum - a vida - pertence inteiramente à extensão, excluindo assim qualquer possibilidade da intimidade a que James se refere, a impossibilidade de qualquer interesse na participação da alma na existência real e no destino real do autómatas que o nosso corpo representa (Vigotsky, 2017, p. 272).

humano em relação às suas condições fisiológicas. Contudo, o autor afirma que a atividade cerebral humana, com intervenção consciente do cérebro, possibilita inúmeros processos de novas funções, o que o diferencia de um ser unicelular, mesmo possuindo as mesmas reações emocionais. O autor afirma:

El desarrollo consiste únicamente en la complejidad del automatismo que existe ya en el organismo de la ameba y la diferencia entre las funciones del cerebro humano, y la excitabilidad y contractilidad de un simple cúmulo de protoplasma estriba solo en su complejidad, pero no en su esencia. No ver la diferencia de principio entre la actividad del cerebro y de la médula espinal, reducir la actividad refleja de esta última a una mayor diversidad de automatismo motores en comparación con la actividad de las amebas significa negar el desarrollo como un proceso de ininterrumpido surgimiento de nuevas formaciones, es decir, reducir toda la actividad cerebral superior al automatismo de un simple reflejo e incluso más a la excitabilidad del protoplasma⁷⁹ (Vigotsky, 2017, p. 323).

O ser unicelular possui as mesmas emoções, fisiologicamente falando, do que o ser humano, mas devemos pontuar as diferenças existentes entre os dois organismos. Vigotsky (2001) chama de reação (*reaktsia*⁸⁰) os movimentos humanos observados após algum estímulo ou excitação, que ele denomina como causa. Desse modo, o autor afirma que a reação é uma interligação do nosso organismo ao meio. “La reacción es siempre una respuesta del organismo a determinadas modificaciones del medio y representa un mecanismo de adaptación sumamente valioso y biológicamente útil⁸¹” (Vigotsky, 2001, p. 67). Nas amebas, citadas anteriormente, o protoplasma reage às excitações, pois a reação é uma forma primitiva de conduta, segundo o autor. Com o intuito de evitar um perigo ou algum desconforto, o organismo primitivo reage à excitação. Foi com o desenvolvimento dessas formas primitivas e simples de conduta que o ser humano foi se adaptando ao meio.

⁷⁹ O desenvolvimento consiste apenas na complexidade do automatismo que já existe no organismo da ameba, e a diferença entre as funções do cérebro humano e a excitabilidade e contratilidade de um simples amontoado de protoplasma reside apenas na sua complexidade, mas não na sua essência. Não ver a diferença de princípio entre a atividade do cérebro e da medula espinal, reduzir a atividade reflexa desta última a uma maior diversidade de automatismos motores em comparação com a atividade da ameba, significa negar o desenvolvimento como um processo de emergência ininterrupta de novas formações, ou seja, reduzir toda a atividade cerebral superior ao automatismo de um simples reflexo e ainda mais à excitabilidade do protoplasma (Vigotsky, 2017, p. 323, tradução nossa).

⁸⁰ Em russo, de acordo com a obra consultada.

⁸¹ “A reação é sempre uma resposta do organismo a determinadas mudanças no ambiente e representa um mecanismo de adaptação extremamente valioso e biologicamente útil” (Vigotsky, 2001, p. 67, tradução nossa).

A reação, afirma Vigotsky (2001), em qualquer organismo, desde os mais primitivos até os mais complexos, é composta por três componentes: a percepção dos estímulos externos, que o autor denomina de sensorial; a elaboração dessa excitação externa que é realizada internamente, denominada de central; por fim, a resposta, que ocorre geralmente como movimento, classificada pelo autor como motor. Esses três componentes estão presentes em qualquer ato de reação.

Já o reflexo, conforme Vigotsky (2001), não existe nos animais que não possuem sistema nervoso e nem nos vegetais, que também não o possuem. Neles, existem apenas reações. Nos seres humanos, afirma o autor, o conceito de reflexo é fundamental para compreender seu desenvolvimento e sua adaptação ao meio. O autor considera que, fisiologicamente, o reflexo é todo ato provocado por uma excitação externa ao sistema nervoso que segue por meio de um nervo centrípeto até o cérebro, provocando um movimento ou a secreção de um órgão. Dessa forma, o autor afirma:

La vía del reflejo común que se compone de: (1) el nervio centrípeto, (2) las neuronas aferentes y eferentes de la médula espinal, y (3) el nervio centrifugo. (El conjunto de estos tres componentes) se denomina arco reflejo y constituye el esquema más general de todo acto nervioso⁸² (Vigotsky, 2001, p. 67).

Alguns reflexos podem ser herdados ou inatos, conforme o autor. A criança logo que nasce chora, grita, utiliza a sucção para se alimentar e da deglutição para ingerir o leite materno. Quando são herdados, de acordo com o autor, são instintos. Mesmo em diferentes idades, culturas, sociedades e condições históricas e financeiras, as pessoas tosem e sentem medo. Segundo o autor nas formas herdas há muita semelhança entre os seres humanos e os animais. Contudo, em formas de reações adquiridas, “son extraordinariamente diferentes, de acuerdo con las particularidades históricas, geográficas, de sexo, de clase social e individuales.”⁸³ (Vigotsky, 2001, p. 71). Dessa forma, os reflexos possuem importância para a manutenção da sobrevivência:

⁸² A via do reflexo comum é composta por: (1) o nervo centrípeto, (2) os neurônios aferentes e eferentes da medula espinal e (3) o nervo centrifugo. (O conjunto desses três componentes) é chamado de arco reflexo e constitui o esquema mais geral de todos os atos nervosos (Vigotsky, 2001, p. 67, tradução nossa).

⁸³ são extraordinariamente diferentes, de acordo com as particularidades históricas, geográficas, de gênero, de classe social e individuais (Vigotsky, 2001, p. 71, tradução nossa).

Como rasgos distintivos de los reflejos debemos notar, primero, el hecho de que son una acción de respuesta a cualquier excitación; segundo que son maquinales, involuntarios e inconscientes, ya que si el hombre desea reprimir un determinado reflejo, con frecuencia no puede hacerlo; y tercero, que la mayoría de las veces, son biológicamente útiles⁸⁴ (Vigotsky, 2001, p. 71).

Portanto, Vigotsky (2001) chama de instinto as formas mais complexas do comportamento herdado, sendo uma forma de reação da conduta de todo o organismo. O reflexo e o instinto, segundo o autor, são formas herdadas da conduta que serviram para a adaptação biológica. Fugir de um inimigo é mais exitoso com a rapidez de um reflexo. Há uma forma de reflexo, o condicionado, que, conforme o autor, surge por meio da experiência individual. Ele é diferente em membros de uma mesma espécie. Também é transitório e instável, pois desaparece se não for reforçado constantemente por meio do estímulo incondicionado. Conforme o autor: “el reflejo condicionado posee todas las peculiaridades de las reacciones adquiridas, constituye un patrimonio del individuo, conforma el círculo de su experiencia personal no transmisible por herencia”⁸⁵ (Vigotsky, 2001, p. 77).

O reflexo condicionado se forma, segundo Vigotsky (2001), por meio das relações que o organismo estabelece entre os elementos do meio e suas reações. Essas possibilidades de relações são infinitas e diversas. Essa relação pode ser estabelecida entre qualquer elemento do meio e qualquer reação do organismo, bastando apenas que coincida o tempo e a ação do estímulo. As reações adquiridas, afirma o autor, não possuem nada de novo se comparadas às inatas. O que as caracteriza, sobretudo, é a adaptação do que é herdado às condições individuais, tendo papel fundamental o meio:

A la vez, es muy importante señalar que el factor decisivo en la formación de la experiencia personal es el ambiente. Precisamente, la estructura del ambiente crea y determina las condiciones de las cuales depende, en definitiva, la elaboración de toda la conducta

⁸⁴ Como características distintivas dos reflexos devemos notar, em primeiro lugar, o fato de serem uma ação de resposta a qualquer excitação; em segundo lugar, o fato de serem maquinais, involuntários e inconscientes, uma vez que se o homem quiser reprimir um determinado reflexo, muitas vezes não o consegue fazer; e, em terceiro lugar, o fato de, na maioria das vezes, serem biologicamente úteis (Vigotsky, 2001, p. 71, tradução nossa).

⁸⁵ O reflexo condicionado tem todas as particularidades das reações adquiridas, constitui um patrimônio do indivíduo, forma o círculo da sua experiência pessoal que não pode ser transmitido por herança (Vigotsky, 2001, p. 77, tradução nossa).

individual⁸⁶ (Vigotsky, 2001, p. 78).

Sendo assim, as emoções podem ser classificadas, de acordo com Vigotsky (2001) conforme três momentos: **(A)** a percepção de um objeto, um acontecimento ou a representação dele (encontrar um assaltante, por exemplo); **(B)** o sentimento provocado (medo); **(C)** as expressões corporais resultantes desse sentimento (tremores). A emoção, afirma o autor, é o conjunto **ABC**. Para a teoria de James, segundo o autor, ocorre a sequência **ACB**. Os objetos provocam modificações corporais e, depois da percepção, ocorre o sentimento:

Por lo común se dice: lloramos porque estamos tristes, golpeamos porque estamos irritados, temblamos porque tenemos miedo. De acuerdo con James sería más correcto decir: estamos tristes porque lloramos, estamos irritados porque golpeamos, estamos asustados porque temblamos⁸⁷ (Vigotsky, 2001, p. 172).

Vigotsky (2001) afirma que provocar artificialmente uma expressão de um sentimento pode resultar no aparecimento de uma emoção. Os atores, por exemplo, podem sentir uma emoção ao provocar externamente uma postura, gesto ou entonação. Também, conforme o autor, combater uma emoção reprimindo a expressão corporal é possível. Mas esta teoria pode ser refutada, pois provocar um sintoma isolado de uma emoção não pode fazer com que ela apareça. Por exemplo, chorar ao cortar uma cebola não faz com que fiquemos tristes, pois o choro é somente um sintoma isolado da tristeza. Induzir quimicamente um sintoma, como a ingestão de tóxicos, também não garante a expressão da emoção, mesmo interferindo internamente na base das reações emocionais, o cérebro.

El sentimiento no surge por sí solo en un estado normal. Siempre está precedido por determinado estímulo, por determinada causa, sea ésta externa o interna (A). Aquello que nos impele a temer o a alegrarnos será el estímulo a partir del cual se inicia, en cada oportunidad, la reacción. Después, sigue una serie de reacciones reflejas motoras, somáticas y secretorias (C). Por último, sigue la reacción circular

⁸⁶ Ao mesmo tempo, é muito importante notar que o fator decisivo na formação da experiência pessoal é o ambiente. Precisamente a estrutura do ambiente cria e determina as condições das quais depende, em última análise, a elaboração de todo o comportamento individual (Vigotsky, 2001, p. 78, tradução nossa).

⁸⁷ Costuma-se dizer: choramos porque estamos tristes, batemos porque estamos irritados, trememos porque temos medo. Segundo James, seria mais correto dizer: estamos tristes porque choramos, estamos irritados porque batemos, temos medo porque trememos (Vigotsky, 2001, p. 172, tradução nossa).

[retroalimentación], el retorno de las propias reacciones al organismo en calidad de nuevos estímulos –la percepción de orden secundario del campo propioceptivo- que representan lo que antes se denominada emoción (B)⁸⁸ (Vigotsky, 2001, p. 173).

Vigotsky (2001) ressalta o caráter subjetivo das emoções. Quem vê uma pessoa com medo e a pessoa que sente medo podem ter noções diferentes sobre o sentimento. O autor afirma que isso ocorre porque quem observa a pessoa com medo somente percebe o caráter **C**, ou seja, as reações do organismo. Já que sente o medo e observa internamente, percebe o caráter **B**, sua excitação propioceptiva, isto é, a consciência de seu corpo, sua posição ocupada no espaço do meio, a força exercida pelos músculos e as sensações⁸⁹.

Assim, Vigotsky (2001) afirma que as emoções surgem sob a base dos instintos. É nos sentimentos primitivos, chamados de inferiores, que as emoções têm suas raízes. As emoções foram, em tempos passados, uma série de reações adaptativas de caráter biológico. O medo, exemplo dado pelo autor, foi útil para fugir de um perigo, preparando os órgãos para correr. O tremor nada mais é do que uma contração rápida dos músculos que prepara o corpo para a corrida. A adaptação, no decurso histórico e social, foi sendo realizada para a preservação da vida, a sobrevivência. As emoções, como o medo, tiveram papel fundamental para isso. Contudo, com o desenvolvimento histórico e social, as bases instintivas tanto do medo como da raiva ainda existem, mas agora estão atenuadas:

El miedo y la ira de un perro son más fuertes y expresivos que la ira de un [hombre] salvaje; esos mismos sentimientos son más impulsivos en un salvaje que en un niño; y en el niño resultan más fuertes que en el adulto. De aquí es fácil extraer la conclusión general de que, en el sistema de la conducta, las emociones desempeñan el papel de órganos rudimentarios que en su tiempo tuvieron una gran importancia, pero que ahora, a consecuencia de las modificadas condiciones de la vida, están condenadas a extinguirse y representan un elemento innecesario y a veces nocivo dentro del sistema de la conducta⁹⁰ (Vigotsky, 2001, p. 175).

⁸⁸ O sentimento não surge por si só num estado normal. É sempre precedido de um certo estímulo, de uma certa causa, externa ou interna (A). Aquilo que nos impele ao medo ou à alegria será sempre o estímulo a partir do qual se inicia a reação. Segue-se uma série de reações reflexas motoras, somáticas e secretoras (C). Finalmente, segue-se a reação circular [*devolutiva*], o retorno das próprias reações ao organismo como novos estímulos - a percepção de ordem secundária do campo propioceptivo - representando o que anteriormente se chamava emoção (B) (Vigotsky, 2001, p. 173, tradução nossa).

⁸⁹ Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Propriocep%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 10 jan. 2024.

⁹⁰ O medo e a raiva de um cão são mais fortes e mais expressivos do que a raiva de um

Mesmo atenuadas, as emoções ainda realizam papel fundamental na regulação da conduta, conforme Vigotsky (2001). Segundo o autor: “ninguna forma de conducta es tan sólida como la vinculada a la emoción”⁹¹ (Vigotsky, 2001, p. 182). Todas as formas de conduta sofrem influência das emoções. Um fato que possui tona emocional é mais facilmente recordado. Ao saber dominar seus sentimentos, de acordo com o autor, também se domina a expressão motora e se desenvolve a capacidade de dominar os movimentos conscientes. Portanto, as emoções possuem grande importância no domínio da conduta e no desenvolvimento da personalidade:

No sé por qué en nuestra sociedad se ha formado un criterio unilateral sobre la personalidad humana, ni por qué todos toman las dotes y el talento sólo con respecto al intelecto. Pero no sólo es posible pensar con talento, sino también sentir talentosamente. El aspecto emocional de la personalidad no tiene menos importancia que otros y constituye el objeto y el desvelo de la educación en la misma medida que el intelecto y la voluntad. El amor puede hacerse con tanto talento e incluso genialidad, como descubrimiento del cálculo diferencial. Tanto en un caso como en el otro, la conducta humana adopta formas excepcionales y grandiosas⁹² (Vigotsky, 2001, p. 185).

Dominar os sentimentos, diz Vigotsky (2001), não se relaciona à sua repressão. Pelo contrário, está relacionado à subordinação à conduta. Importante para as relações sociais, a conduta se relaciona aos sentimentos por ser meio de reações e instintos. O meio interfere na conduta com muitos fatos do cotidiano, o que pode gerar reações instintivas. Desse modo, a conduta moral, para o autor, é tida como forma condicionada de conduta:

selvagem; os mesmos sentimentos são mais impulsivos num selvagem do que numa criança; e na criança são mais fortes do que no adulto. A partir daí, é fácil tirar a conclusão geral de que, no sistema de comportamento, as emoções desempenham o papel de órgãos rudimentares que já foram de grande importância, mas que agora, como resultado das condições alteradas da vida, estão condenadas à extinção e representam um elemento desnecessário e às vezes prejudicial no sistema de comportamento (Vigotsky, 2001, p. 175, tradução nossa).

⁹¹ "Nenhuma forma de comportamento é tão sólida quanto aquela ligada à emoção" (Vigotsky, 2001, p. 182, tradução nossa).

⁹² Não sei por que em nossa sociedade se formou uma visão unilateral da personalidade humana, nem porque todos tomam o dom e o talento apenas em relação ao intelecto. Mas não só é possível pensar com talento, como também sentir talentosamente. O aspeto emocional da personalidade não é menos importante do que os outros e constitui o objeto e a preocupação da educação na mesma medida que o intelecto e a vontade. Pode-se amar com talento e até genialidade, como a descoberta do cálculo diferencial. Em um caso como no outro, o comportamento humano assume formas excepcionais e grandiosas (Vigotsky, 2001, p. 185, tradução nossa).

Desde el punto de vista psicológico, la conducta moral, como cualquier otra, surge sobre la base de las reacciones instintivas y congénitas, pero se elabora bajo la influencia de las acciones sistemáticas del ambiente. Es indudable que en el fundamento de un sentimiento moral encontraremos una simpatía instintiva hacia otra persona, así como el instinto social y muchas otras cosas. Al encontrarse, durante el proceso de crecimiento, con la multitud de todos los hechos, conceptos y fenómenos posibles, esas reacciones innatas se van convirtiendo en las formas condicionadas de conducta que denominamos morales⁹³ (Vigotsky, 2001, p. 329).

Portanto, Vigotsky (2001) afirma que a conduta moral pode ser educada por meio do ambiente social. O autor diz que os traços de transgressão moral não são defeitos do organismo ou da conduta, mas sim dos vínculos sociais. Sempre são um conflito entre a pessoa e o meio. Dessa forma, é preciso fornecer meios de socialização que eduque com novas maneiras de lidar com as pessoas e formas de adaptação social. “La preocupación debe estar encauzada a conservar y transformar la personalidad del niño y, por consiguiente, a reeducarlo con máxima intensidad”⁹⁴ (Vigotsky, 2001, p. 339).

Visto isso, Vigotsky (1996b) afirma que a educação possui grande importância para o ser humano. O papel educativo, para o autor, se orienta para o domínio da conduta humana. Nesse sentido, as emoções são fundamentais e destacadas pelo autor em seu caráter imaginativo. A imaginação para o autor possui relevância no processo educativo pedagógico, pois orienta os alunos e alunas por meio da imaginação criadora. Segundo o autor: “la actividad creadora del hombre la que hace de él un ser proyectado hacia el futuro, un ser que contribuye a crear y que modifica su presente.”⁹⁵ (Vigotsky, 1996b, p. 3). Assim, a atividade criadora do cérebro, que para o autor possui plasticidade e tem a característica de deixar marcas devido às impressões vividas, criando novas imagens e ações, é chamada de imaginação ou fantasia.

Vigotsky (1996b) conceitua a fantasia como as combinações de elementos

⁹³ Do ponto de vista psicológico, a conduta moral, como qualquer outra, surge com base em reações instintivas e congênitas, mas é elaborada sob a influência das ações sistemáticas do meio ambiente. À medida que encontramos, durante o processo de crescimento, a multiplicidade de todos os fatos, conceitos e fenômenos possíveis, estas reações inatas desenvolvem-se em formas condicionadas de conduta a que chamamos moral (Vigotsky, 2001, p. 329, tradução nossa).

⁹⁴ “A preocupação deve ser dirigida para a preservação e transformação da personalidade da criança e, conseqüentemente, para a reeducação da criança com a máxima intensidade” (Vigotsky, 2001, p. 339, tradução nossa).

⁹⁵ é a atividade criadora do homem que faz dele um ser projetado no futuro, um ser que contribui para criar e modificar o presente. (Vigotsky, 1996b, p. 3, tradução nossa).

tomados da realidade que se reelaboram na imaginação. Esta, então, cria novas combinações, misturando elementos reais com imagens da fantasia. Desse modo, o autor afirma que quanto mais ricas forem as experiências humanas, mais aparatos terá a imaginação para seu uso. A imaginação possui grande importância para a conduta humana, pois amplia a experiência humana por meio da assimilação de conteúdos de relatos históricos ou sociais, imaginando o que aconteceu no passado. O autor afirma o papel das emoções:

todo sentimiento, toda emoción tiende a exhibirse en determinadas imágenes concordantes con ella, como si la emoción pudiese elegir impresiones, ideas, imágenes congruentes con el estado de ánimo que nos sometiera en aquel instante⁹⁶ (Vigotsky, 1996b, p. 7).

A alegria, diz Vigotsky (1996b), nos possibilita ver as coisas com outros olhos, diferentemente de quando estamos tristes. Esse fenômeno, de acordo com o autor, é chamado de lei da dupla expressão dos sentimentos (p. 7). Os pensamentos são marcados de acordo com o sentimento que está dominando o ser humano naquele momento. Assim, não são somente as expressões corporais que caracterizam o sentimento, como a palidez, tremores, etc., mas as internas, como o que pensa, as impressões e percepções dos objetos. A fantasia, segundo o autor, serve de expressão interna dos sentimentos ao combinar os elementos da realidade, dando assim resposta ao nosso estado interior.

todo lo que nos provoca un efecto emocional coincidente tiende a unirse entre sí pese a que no se vea entre ellos semejanza alguna ni exterior ni interior. Resulta una combinación de imágenes basada en sentimientos comunes o en un mismo signo emocional aglutinante de los elementos heterogéneos que se vinculan⁹⁷ (Vigotsky, 1996b, p. 8).

Como fator subjetivo da imaginação, a fantasia possui ligação aos sentimentos que, mesmo não concordando com a realidade, são reais. Segundo Vigotsky (1996b): “La imagen del bandido, fruto de la fantasía del niño, es irreal, pero

⁹⁶ todo o sentimento, toda emoção tende a manifestar-se em certas imagens de acordo com ela, como se a emoção pudesse escolher impressões, ideias, imagens congruentes com o estado de espírito que nos domina nesse instante (Vigotsky, 1996b, p. 7, tradução nossa).

⁹⁷ Tudo o que provoca em nós um efeito emocional coincidente tende a unir-se uns aos outros, apesar de não se poder ver qualquer semelhança externa ou interna entre eles. O resultado é uma combinação de imagens baseada em sentimentos comuns ou no mesmo sinal emocional que une os elementos heterogéneos que estão ligados (Vigotsky, 1996b, p. 8).

el miedo que siente, su espanto, son completamente efectivos y reales para el niño que los experimenta.”⁹⁸ (p. 8-9). Podemos nos emocionar e ter despertadas muitas emoções e sentimentos ao assistir um filme, ao ler um livro ou assistir uma peça teatral. Logo, conforme o autor, os fatores emocionais e intelectuais são fundamentais para o ato criador. Para ele, sentimento e pensamento são responsáveis pela criação humana:

Los elementos que entran en su composición son tomados de la realidad por el hombre, dentro del cual, en su pensamiento, sufrieron una compleja reelaboración convirtiéndose en fruto de su imaginación. Por último, materializándose, volvieron a la realidad, pero trayendo consigo una fuerza activa, nueva, capaz de modificar esa misma realidad, cerrándose de este modo el círculo de la actividad generadora de la imaginación humana⁹⁹ (Vigotsky, 1996b, p. 9).

A necessidade de adaptação ao meio, diz Vigotsky (1996b), exige que o ser humano crie. Desse modo, sua ação criadora é fonte das necessidades humanas, que desencadeia o processo imaginativo. Com isso, é possível desenvolver a imaginação criativa, que possui estreita ligação às emoções. Ao exteriorizar seus anseios, o ser humano pode desenvolver e dominar os signos. De acordo com o autor:

Consiste también su sentido en que profundiza, ensancha y depura la vida emocional del niño que por vez primera despierta y se dispone a la acción seria; por último, consiste también su importancia en que permite al niño, ejercitando sus anhelos y hábitos creadores, dominar el lenguaje, el sutil y complejo instrumento de formular y transmitir los pensamientos humanos, sus sentimientos, el mundo interior del hombre¹⁰⁰ (Vigotsky, 1996b, p. 34).

Dessa forma, algumas das obras de Vigotsky (2017, 2001, 1996b) nas quais

⁹⁸ "A imagem do bandido, fruto da fantasia da criança, é irreal, mas o medo que ela sente, o seu susto, são completamente reais e efetivos para a criança que os experimenta". (p. 8-9, tradução nossa).

⁹⁹ Os elementos que entram em sua composição são retirados da realidade pelo ser humano, dentro da qual, em seu pensamento, sofreram uma complexa reelaboração, tornando-se fruto de sua imaginação. Finalmente, materializando-se, retornam à realidade, mas trazendo consigo uma força ativa, nova, capaz de modificar essa mesma realidade, fechando assim o círculo da atividade geradora da imaginação humana (Vigotsky, 1996b, p. 9, tradução nossa).

¹⁰⁰ O seu significado reside também no fato de aprofundar, aumentar e purificar a vida emocional da criança que, pela primeira vez, desperta e se prepara para uma ação séria; finalmente, a sua importância reside também no fato de permitir à criança, através do exercício dos seus anseios e hábitos criativos, dominar a linguagem, o sutil e complexo instrumento de formulação e transmissão dos pensamentos humanos, dos sentimentos e do mundo interior do ser humano (Vigotsky, 1996b, p. 34, tradução nossa).

estuda as emoções, são analisadas por Toassa (2012). A autora, que se dedica aos estudos sobre as emoções na Teoria Histórico-Cultural, afirma que na obra de Vigotsky “Psicologia Pedagógica” (2001) a definição das emoções se apresentava com certa indecisão. Ora o autor utiliza o caráter reactológico, ora como sendo influência do comportamento por meio das sensações. A autora comprova que, nessa obra, Vigotsky (2001) define as emoções por meio da atividade neuropsicológica, resultando em manifestações corporais e vivenciais, indo além do binômio percepção-reação.

Durante as vivências emocionais, segundo as análises de Toassa (2012), ocorrem processos que não estão presentes no sistema nervoso periférico. A autora, que estuda as obras de Vigotsky (2017, 2001, 1996b), observa que ele conclui que ocorrem processos no sistema nervoso central que são culturalmente identificados, ou seja, ele atribui uma origem social e linguística às emoções. Conforme a autora:

Dever-se-ia focar as emoções como processos do organismo humano tornados funções da personalidade, histórica e culturalmente determinados, nos quais as ideias (teológicas, políticas, estéticas e científicas) precisavam ganhar um lugar não só na descrição, mas também na explicação das emoções (Toassa, 2012, p. 103).

Dentro do campo da afetividade, nosso interesse de pesquisa é a timidez. Em nossas buscas sobre a timidez, encontramos alguns autores que estudam o fenômeno. Conforme Henderson, Zimbardo e Carducci (2001), a timidez pode ser definida como:

Shyness may be defined experientially as excessive self-focus characterized by negative self-evaluation that creates discomfort or inhibition in social situations and interferes with pursuing one's interpersonal or professional goals. The experience of shyness can occur at any or all the following levels: cognitive (e. g., excessive negative self-evaluation), affective (e. g., heightened feelings of anxiety), physiological (e. g., racing heart), and behavioral (e. g., failure to respond appropriately) and may be triggered by a wide variety of situations cues¹⁰¹ (Henderson; Zimbardo; Carducci, 2001, p.

¹⁰¹ A timidez pode ser definida experimentalmente como um excesso de auto concentração caracterizado por uma autoavaliação negativa que cria desconforto ou inibição em situações sociais e interfere com o exercício dos objetivos interpessoais ou profissionais. A experiência da timidez pode ocorrer a qualquer um ou a todos dos seguintes níveis: cognitivo (por exemplo, autoavaliação negativa excessiva), afetivo (por exemplo, sentimentos de ansiedade acrescidos), fisiológico (por exemplo, coração acelerado) e comportamental (por exemplo, incapacidade de responder adequadamente) e pode ser desencadeada por uma grande variedade de situações (Henderson; Zimbardo; Carducci,

1522).

A timidez, de acordo com Henderson, Zimbardo e Carducci (2001), possui ligação com o medo e a ansiedade. Pode ser disparada em situações sociais como salas de aula ou festas. A timidez possui bases neurológicas envolvendo o hipocampo e a amígdala. Ocorrem excitações emocionais-comportamentais, estendendo-se até o hipotálamo e ao tronco cerebral. O hipotálamo aciona o sistema nervoso simpático e surgem os sintomas da timidez, como tremores, aumento dos batimentos cardíacos e tensão muscular (p. 1523).

Já considerando a relação entre a cultura e a timidez, Henderson, Zimbardo e Carducci (2001) afirmam que ela pode ser considerada universal. Analisando pesquisas em diversos países, como Israel, Japão, Taiwan, México, Alemanha, Índia e Canadá, os autores concluem que a timidez aparece com certas diferenças culturais marcadas por culturas coletivistas, que valorizam o grupo ao invés do individual, o que gera controle emocional em detrimento do individual. Já as culturas individualistas, valorizam a autoexpressão e a autoanálise (p. 1523).

Lengkat e Bodang (2021), em sua pesquisa, analisaram a timidez na idade adulta. Por meio de uma revisão empírica da literatura, os autores definem a timidez como envolvendo a genética e um comportamento que tende para a autoconsciência, desconforto e ansiedade em certas situações sociais envolvendo um adulto que tem cuidado e controle de seus atos:

Shyness is a combination of genetics, socialization, and modelling by an adult caregiver and it emphasized a particular attributional style that encompass locus of control, stability, and controllability. Generally, shyness is a behavior the public observes but finds it difficult to define. For instance, shyness may be viewed as a tendency to be self-conscious, uncomfortable, and anxious while socially engaged, especially upon initial interaction¹⁰² (Lengkat; Bodang, 2021, p. 128).

Analisando a literatura e as pesquisas selecionadas em seu estudo, Lengkat e Bodang (2021) concluem que as causas da timidez em adultos ainda não possuem

2001, p. 1522, tradução nossa).

¹⁰² A timidez é uma combinação de genética, socialização e modelação por parte de um adulto cuidadoso que enfatiza um estilo de atribuição particular que engloba o lócus de controle, a estabilidade e a controlabilidade. De um modo geral, a timidez é um comportamento que o público observa mas que tem dificuldade em definir. Por exemplo, a timidez pode ser vista como uma tendência para a autoconsciência, o desconforto e a ansiedade durante o envolvimento social, especialmente na interação inicial (Lengkat; Bodang, 2021, p. 128, tradução nossa).

embasamento sólido. Contudo, alguns especialistas concluem que ela pode ter causas genéticas, causas nas relações familiares, raízes em falta de competências sociais e alguns estilos negativos de referências sociais.

Assim, como um de nossos objetos de pesquisa, a timidez surge como histórica e culturalmente determinada. Como nosso foco é compreender a timidez por meio da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural – THC, buscamos estudos já realizados com esse embasamento teórico. Em sua pesquisa sobre a timidez na escola, Felix (2013) buscou analisar a timidez no enfoque da THC, observando pessoas tímidas em um projeto ludo-pedagógico em uma escola. A autora buscou compreender o quanto as emoções do medo e da vergonha podem intimidar e gerar timidez.

Em seus estudos anteriores à sua pesquisa de mestrado, Felix (2013) relata que observou que as pessoas tímidas podem viver algumas situações de intimidação e estas podem interferir em seus comportamentos, gerando silêncio e passividade. As pessoas tímidas demonstravam ter relações com os pares limitadas, o que também se estendia aos funcionários da escola. Com isso, a autora considera que a pessoa tímida pode ser tida como fraca, medrosa e que evita falar para esconder sua timidez, sendo a pessoa que se inibe. A autora considera que as pessoas tímidas, em seu cotidiano, podem se deparar com determinadas situações nas quais sofram intimidações, gerando a necessidade de autoproteção por meio do retraimento. São situações de opressão que geram medo. Portanto, a autora define a pessoa tímida como:

um indivíduo que demonstre se afetar com o medo de não atingir as expectativas do juízo e do padrão social de comportamento imposto pela sociedade e que tenta se defender de tais imposições através de suas atitudes (e não atitudes) (Felix, 2013, p. 23).

Felix (2013) busca compreender a timidez como parte dos comportamentos e das atividades nas quais a pessoa está inserida. Dessa forma, afirma que é preciso compreender suas necessidades e o que a motiva a ter a reação tímida. As vivências das quais as pessoas estão inseridas, diz a autora, são determinantes para seu desenvolvimento. O medo e a vergonha, quando vivenciados pela pessoa tímida, podem interferir negativamente nesse processo. Portanto, para a autora, o medo da humilhação e a vergonha são características da pessoa tímida. A autora considera a

timidez como tendo natureza histórico-social, inserida em processos de intimidação.

Outra autora que se dedicou ao estudo da timidez na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural é Vieira (2010). Por meio de uma pesquisa qualitativa, a autora buscou trabalhos sobre a timidez e constatou que ela é pouco estudada. Diante de seus estudos, a autora definiu a timidez como uma emoção que possui muita conexão com o medo. Diante de certas situações sociais, a pessoa pode se inibir e desenvolver medo da interação com outras pessoas, principalmente pessoas desconhecidas. Porém, a autora pontua que a timidez pode surgir em determinadas situações sociais e em outras, não.

A vergonha, segundo Vieira (2010), está intimamente ligada à timidez por meio da expressão física de rubor na face, por exemplo. A pessoa tímida, conforme a autora, evita passar por situações nas quais possa se sentir desconfortável, portanto, evita se sentir percebida negativamente pelo outro. A autora, dessa forma, entende a timidez como “uma condição humana e não algo dado ou determinado.” (p. 67). A pessoa tímida, para a autora, pode ser vítima de exclusão, resultando em invisibilidade como forma de violência e humilhação. Em sua pesquisa, constatou que o *bullying* pode ser uma forma de exclusão e violência contra as pessoas tímidas, já que são alvos marcados devido à evitação e ao isolamento. Assim, a seguir iremos apresentar a conceituação dos dois fenômenos e alguns estudos sobre eles na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

2.3 Bullying e Cyberbullying

Em nossos estudos, buscamos a relação entre a timidez e o *bullying*. O fenômeno, que segundo Francisco e Coimbra (2015) e Francisco (2013), teve seus primeiros estudos realizados na Noruega e demais países escandinavos na década de 1970. Foi Olweus (1995, *apud* Francisco; Coimbra, 2015, p. 186) quem iniciou os estudos. O pesquisador, segundo Francisco e Coimbra (2015), estudou o caso de três crianças e adolescentes que eram perseguidos e intimidados. As vítimas se suicidaram depois de sofrer esses atos agressivos na escola. Os estudos foram se expandindo pela Europa, Ásia e América do Norte.

A definição de *bullying*, de acordo com Olweus (2005), é: “A student is being bullied or victimized when he or she is exposed, repeatedly and over time, to negative

actions on the part of one or more other students.”¹⁰³ (p. 2). O autor ainda pontua que as ações negativas das quais se refere podem ocorrer por meio de contato físico, por palavras ou por gestos maldosos, podendo ser também exclusão intencional. Ele também afirma que para que seja caracterizado o *bullying*, deve existir desequilíbrio de poder ou força, ou seja, a vítima não consegue se defender ou tem dificuldade para isso (Olweus, 2005). Portanto, o autor considera três características para definir o *bullying*: a intencionalidade, a repetição das ações negativas feitas por uma ou mais pessoas e a dificuldade da vítima em se defender.

As vítimas são caracterizadas por Olweus (2005) como tendo características de passividade e:

are cautious, sensitive, quiet, withdrawn and **shy**; are anxious, insecure, unhappy and have low self-esteem; are depressed and engage in suicidal ideation much more often than their peers; often do not have a single good friend and relate better to adults than to peers; if they are boys, they are often physically weaker than their peers¹⁰⁴ (Olweus, 2005, p. 6, grifo nosso).

Já os agressores, chamados de *bullies* por Olweus (2005), têm as características:

strong needs to dominate and subdue other students and to get their own way; are impulsive and easily angered; show little empathy toward students who are victimized; are often defiant and aggressive toward adults, including parents and teachers; are often involved in other antisocial or rule-breaking activities such as vandalism, delinquency, and drug use; if they are boys, they are often physically stronger than boys in general and their victims in particular¹⁰⁵ (Olweus, 2005, p. 7).

¹⁰³ Um (a) estudante é vítima de bullying ou vitimização quando é exposto (a), repetidamente e ao longo do tempo, a ações negativas por parte de um (a) ou mais estudantes (Olweus, 2005, p. 2, tradução nossa).

¹⁰⁴ são cautelosos, sensíveis, calados, retraídos e **tímidos**; são ansiosos, inseguros, infelizes e têm baixa autoestima; estão deprimidos e têm idealizações suicidas com muito mais frequência do que os seus pares; muitas vezes não têm um único bom amigo e relacionam-se melhor com os adultos do que com os seus pares; se forem rapazes, são muitas vezes fisicamente mais fracos do que os seus pares (Olweus, 2005, p. 6, tradução nossa, grifo nosso).

¹⁰⁵ fortes necessidades de dominar e subjugar os outros alunos e de conseguir o que querem; são impulsivos e irritam-se facilmente; demonstram pouca empatia para com os alunos que são vitimados; são frequentemente desafiadores e agressivos para com os adultos, incluindo pais e professores; estão frequentemente envolvidos em outras atividades antissociais ou que infringem as regras, como o vandalismo, a delinquência e o consumo de drogas; se forem rapazes, são frequentemente mais fortes fisicamente do que os rapazes em geral e do que as suas vítimas em particular (Olweus, 2005, p. 7, tradução nossa).

No Brasil, conforme Francisco (2013), os primeiros estudos foram conduzidos no final dos anos 1990 e início dos anos 2000. Segundo o autor, foi Fante (2005) quem iniciou as pesquisas do tema no país. O autor ainda destaca o importante papel desempenhado pela Associação Brasileira de Proteção à Infância e à Adolescência (ABRAPIA) que, em parceria com Lopes Neto (2005), promoveu algumas das primeiras pesquisas nacionais sobre o *bullying*.

Fante (2005) diz que a palavra *bullying* foi adotada no Brasil, assim como em demais países, para designar alguém “valentão” que busca “amedrontar”. Sobre a definição do fenômeno, a autora afirma: “é compreendida como um subconjunto de comportamentos agressivos, sendo caracterizado por sua natureza repetitiva e por desequilíbrio de poder.” (Fante, 2005, p. 28). A autora complementa, dizendo que sempre existe a incapacidade de defesa da vítima, que sofre com atitudes agressivas, intencionais e repetitivas, sem motivações aparentes. Dentre as ações negativas, a autora destaca os insultos, intimidações, apelidos cruéis, grupos que intimidam, ridicularizam. Essas ações, conforme a autora, geram exclusões, danos físicos, morais e materiais.

A vítima, para Fante (2005), tem as características: “[...] ansiedade, insegurança, passividade, **timidez**, dificuldade de impor-se e de ser agressivo e com frequência [sic] se mostra fisicamente indefeso [...]”. (Fante, 2005, p. 48, grifo nosso). Já os agressores, que podem ser de ambos os sexos, são caracterizados pela autora como tendo pouca empatia por seus pares. “É mau-caráter, impulsivo, irrita-se facilmente e tem baixa resistência às frustrações. [...] É considerado malvado, duro e mostra pouca simpatia para com suas vítimas.” (Fante, 2005, p. 73). Assim, de acordo com a autora, o *bullying* pode ocorrer diretamente, quando as agressões são físicas ou verbais, ou indiretamente, quando a vítima é excluída.

Lopes Neto (2005) também destaca o caráter repetitivo, intencional e sem motivação aparente das ações negativas de um ou mais aluno (a) contra os demais, havendo disparidade de poder, que pode envolver a idade, a estatura, o físico ou até mesmo o emocional. O autor pontua que o termo *bullying* foi adotado em seu idioma original por não ter sido possível traduzi-lo e manter o mesmo sentido, sendo usado no Brasil, Alemanha, França, Espanha e Portugal, dentre outros países. O autor classifica o *bullying* como direto, quando ocorrem apelidos, ameaças, ofensas verbais, roubos ou gestos que causam mal-estar; e indireto, quando acontecem

atitudes de isolamento, indiferença e difamação. A vítima, segundo o autor, “tem poucos amigos, é passivo, retraído, infeliz e sofre com a vergonha, medo, depressão e ansiedade.” (Lopes Neto, 2005, p. 167). O agressor, de acordo com o autor, possui impulsividade, é mais forte que a vítima, tem prazer em dominar e causar sofrimentos. O autor ainda destaca a participação das testemunhas do *bullying*, que ficam em silêncio, muitas vezes, por medo de se tornarem a próxima vítima. Isso pode reforçar as agressões e fazer o agressor se sentir validado.

Francisco (2013), em sua tese de doutoramento, afirma que os estudos sobre o *bullying* focam a individualidade do fenômeno. Segundo o autor, todas as pesquisas analisadas por ele estão embasadas pelos estudos realizados por Olweus (1995, 2006, *apud* Francisco, 2013, p. 63). As desigualdades sociais ficam de fora, o que dificulta sua explicação. Segundo o autor, a maioria dos estudos apenas descrevem o fenômeno, excluindo a caracterização do meio sociocultural. Existem estudos que analisam as intervenções e outros que discutem as proporções que o *bullying* tomou na sociedade. Contudo, conforme o autor, os estudos do fenômeno não são embasados teoricamente para permitir que os participantes da pesquisa possam entender histórica e socialmente a raiz do problema.

Francisco (2013) afirma que utiliza em seus estudos os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e analisa o *bullying* sob suas perspectivas, abordando o *bullying* escolar. Para o autor, as diversas formas de violência que vivenciamos na sociedade capitalista são naturalizadas, gerando a desigualdade econômica. O autor ressalta a importância de estudar a natureza social do ser humano e que as mudanças entre os sujeitos ocorrem no “engajamento e contato com as atividades produzidas dentro da cultura humana, que são socialmente estruturadas e desigualmente oportunizadas aos sujeitos.” (Francisco, 2013, p. 63-64).

As pesquisas, por mais que mencionem o social e o cultural, diz Francisco (2013), ainda abordam esses conceitos de forma secundária e reducionista. O mesmo acontece com as intervenções de combate ao *bullying*, que conforme o autor, se limitam ao considerar somente a adaptação do contexto. O fenômeno não é considerado como resultado de condições objetivas e históricas, sendo que, de acordo com o autor, sua superação somente ocorrerá quando as relações capitalistas de produção forem superadas.

Diferente da maioria dos estudos sobre *bullying* escolar, que não

focam na raiz do problema que se encontra nas mediações sociais, geradoras de tais situações, esta tese defende que para se compreender o *bullying* escolar, não se deve entendê-lo como sendo de responsabilidade exclusiva de um sujeito particular, pois essa seria uma leitura imediatista e individualizante da questão (Francisco, 2013, p. 85).

Pereira (2016) pesquisou o comportamento indisciplinar em três escolas públicas de Moçambique. Utilizando como embasamento teórico a Teoria Histórico-Cultural, o autor analisa os comportamentos violentos “dos pontos de vista individual e social, da produção de sentidos pessoais e dos significados sociais, numa dialética dos contrários constituindo-se mutuamente.” (Pereira, 2016, p. 68). O autor considera como indisciplina o que resulta das interações sociais que ocorrem entre os pares e entre os professores e alunos, que representam as trocas de significados e como o outro é visto. Os professores da pesquisa relataram, conforme o autor, que os principais atos de indisciplina são: “barulho, conversas entre alunos, risos, brincadeiras, provocações, pulos, ameaças, falta de respeito, desprezo, xingamento e desobediência ao professor.” (Pereira, 2016, p. 128).

Pereira (2016) destaca o fato de que as professoras sentem mais medo de intervir em situações de agressões e indisciplina do que os professores. Segundo o autor:

Esse medo tem origem na condição das mulheres na sociedade Moçambicana diante dos homens que podem agredi-la não apenas com palavras, mas também fisicamente. Isto nos revela a frágil fronteira que há entre os atos de indisciplina e de violência nas escolas de Moçambique e em outras escolas (Pereira, 2016, p. 130-131).

Pereira (2016) constata em sua pesquisa que as principais causas da indisciplina são causas individuais dos alunos, causas pedagógicas e institucionais, causas relacionadas às condições das escolas, causas sociais, culturais e políticas. Para enfrentar a indisciplina, conforme o autor, os professores e professoras aplicam punições e castigos em casos graves. Nos casos leves aplicam faltas e retiram os alunos da sala de aula. Assim, afirma o autor, “os professores consideram a indisciplina um desvio de comportamento, localizando nos alunos o problema e correndo o risco da patologização da indisciplina dos mesmos.” (Pereira, 2016, p. 145).

Portanto, os casos relatados nas pesquisas analisadas ressaltam que o *bullying* não pode ser considerado isoladamente, pois se isso ocorrer podem culpabilizar a vítima. Ao analisar o fenômeno sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, é preciso considerá-lo como construído historicamente e socialmente. Analisando o fenômeno com esse olhar é possível compreender os padrões que foram construídos ao longo da história, que culturalmente podem despertar situações agressivas presentes no *bullying*. Desse modo, conforme Francisco e Coimbra (2015):

As influências socioculturais podem demarcar suas ações dentro desse quadro de ocorrências, ao fazer com que os mesmos apreçoem determinadas atitudes, em função de como foram ensinados a agir, reflexo de padrões hegemonicamente construídos social e culturalmente, que desencadeiam perseguições, humilhações, ataques físicos/verbais, insultos e difamações para com aqueles que são vistos como os “diferentes” (Francisco; Coimbra, 2015, p. 186).

Francisco (2013) afirma que os estudos recentes estão orientados para a nova configuração do *bullying*, o *cyberbullying*. Os trabalhos iniciaram na Europa, conforme o autor, envolvendo o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs. Smith *et al.* (2008) afirmam que as pesquisas ainda estão em estado inicial, com relatos de pesquisadores no Reino Unido a partir de 2003. Ainda segundo os autores, há estudos também na Inglaterra em 2006 e nos Estados Unidos a partir de 2004. Por meio das TICs, conforme Langos (2012), muitas ações podem ocorrer com o intuito de ferir alguém. A autora define o *cyberbullying* como:

involves the use of ICTs to carry out a series of acts as in the case of direct cyberbullying, or an act as in the case of indirect cyberbullying, intended to harm another (the victim) who cannot easily defend him or herself¹⁰⁶ (Langos, 2012, p. 288).

No Brasil, temos a lei nº 13.185 de 06 de novembro de 2015 (Brasil, 2015) e a lei nº 12.737 de 30 de novembro 2012 (Brasil, 2012). Ambas são meios legais de combate ao *bullying* e ao *cyberbullying*. A lei nº 13.185/2015, configura o *bullying* em seu art. 1º, § 1º como:

¹⁰⁶ envolve a utilização das TICs para realizar uma série de atos, como no caso do *cyberbullying* direto, ou um ato, como no caso do *cyberbullying* indireto, destinado a prejudicar outra pessoa (a vítima) que não se pode defender facilmente (Langos, 2012, p. 288, tradução nossa).

todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas (Brasil, 2015, p. 1).

Em seu parágrafo único, configura o *cyberbullying* da seguinte forma:

Há intimidação sistemática na rede mundial de computadores (*cyberbullying*), quando se usarem os instrumentos que lhe são próprios para depreciar, incitar a violência, adulterar fotos e dados pessoais com o intuito de criar meios de constrangimento psicossocial (Brasil, 2015, p. 1).

Já a lei nº 12.737/2012, em seu art. 154-A, dispõe sobre a invasão de dispositivos eletrônicos, roubo de dados e informações pessoais, bem como o repasse de tais materiais:

Invadir dispositivo informático alheio, conectado ou não à rede de computadores, mediante violação indevida de mecanismo de segurança e com o fim de obter, adulterar ou destruir dados ou informações sem autorização expressa ou tácita do titular do dispositivo ou instalar vulnerabilidades para obter vantagem ilícita (Brasil, 2012, p. 1).

As pesquisas (Francisco, 2013), (Castro; Zuin, 2019), (Della Flora, 2014) apontam que o *cyberbullying* pode ser considerado como uma nova forma do *bullying*, agora em meios digitais de comunicação. Della Flora (2014) em sua pesquisa, afirma que o *cyberbullying*, que é virtual, é uma derivação do *bullying*, que é real. Castro e Zuin (2019) corroboram com essa afirmação, conceituando o *cyberbullying* como “a prática de criação de imagens e comentários vexatórios e humilhantes direcionados contra o outro e publicados no ambiente virtual.” (Castro; Zuin, 2019, p. 184). Os autores ainda afirmam que as pesquisas nas Universidades brasileiras sobre o *cyberbullying* ainda são recentes, mesmo com as transformações nos meios digitais que promoveram a comunicação em tempo real por meio de vários *sites* e aplicativos de *smartphones*, sendo qualquer meio que possa ser enviada uma mensagem:

any transfer of signs signals, writing, images, sounds, data transferred whole or in part by wire, radio, a photo electronic or photo optical system, including electronic mail, Internet communications, instant

messages, and facsimile communications¹⁰⁷ (LANGOS, 2012, p. 288).

Assim, por ser praticado em ambientes digitais, o *cyberbullying* pode se tornar ainda mais grave, pois os agressores podem utilizar o anonimato para cometer as agressões. O compartilhamento dos dados ocorre de forma mais rápida, o que dificulta ainda mais o combate ao fenômeno. Martino e Couto (2022) consideram algumas particularidades que agravam o *cyberbullying*, como:

dificultad para identificar su fuente, viralización con alcance y consecuencias inusitadas, capacidad de adoptar diversos formatos, roles específicos para producirlos y distribuirlos (haters y trolls) orientados a generar conflicto y malestar, entre otros¹⁰⁸ (Martino; Couto, 2022, p. 30).

A velocidade com que as informações circulam nas redes sociais e aplicativos de *smartphones* atualmente é assustadora. Uma foto pode ter alcance mundial em questão de minutos. Isso faz com que o *cyberbullying* seja muito cruel, pois pode ser difícil identificar sua origem e apagar as informações. A vítima pode ficar sem alternativas para excluir as agressões que podem circular em forma de áudio, vídeo, fotos ou textos. Sobre isso, Castro e Zuin (2019) reforçam a gravidade do fenômeno ao afirmarem:

O *cyberbullying* é entendido como sendo mais grave, pois as agressões realizadas no ciberespaço se tornam ainda mais intensas à medida que qualquer usuário pode ter acesso ao conteúdo de tais agressões, inclusive, compartilhando-o com outras pessoas. E também ainda mais cruel considerando a dificuldade de localizar os agressores em função da criação de perfis falsos fazendo com que o suposto anonimato oferecido pela internet atue como multiplicador das postagens e dos compartilhamentos das agressões no ciberespaço (Castro; Zuin, 2019, p. 189).

O *cyberbullying*, como sendo derivado do *bullying*, possui algumas particularidades, como: “an aggressive, intentional act carried out by a group or

¹⁰⁷ qualquer transferência de sinais, escrita, imagens, sons, dados transferidos total ou parcialmente por fio, rádio, sistema fotoeletrônico ou foto ótico, incluindo correio eletrônico, comunicações via Internet, mensagens instantâneas e comunicações por fax (LANGOS, 2012, p. 288, tradução nossa).

¹⁰⁸ dificuldade de identificação de sua origem, viralização com alcance e consequências inusitadas, capacidade de adotar diferentes formatos, papéis específicos para produzi-los e distribuí-los (haters e trolls) com o objetivo de gerar conflitos e tumultos, entre outros (Martino; Couto, 2022, p. 30, tradução nossa).

individual, using electronic forms of contact, repeatedly and over time against a victim who cannot easily defend him or herself.”¹⁰⁹ (Smith *et al.*, 2008, p. 376). Aqui podemos verificar as características de intencionalidade, repetição dos atos agressivos e dificuldade de defesa da vítima. Desse modo, o *cyberbully*, definido como o perpetuador do *cyberbullying* por Zuin (2021), pode cometer o fenômeno diretamente quando direciona mensagens repetidamente a uma ou mais vítimas, ou cometer indiretamente, quando a vítima recebe as mensagens repetidamente sem autoria definida. Em ambos os casos, há a intenção de ferir a vítima, causando dor e sofrimento (Langos, 2012). O *cyberbully* utiliza as emoções para ferir, conforme afirma Langos (2012) “harm refers to emotional harm.”¹¹⁰ (p. 288).

Se o *cyberbullying* não for combatido, muitos danos podem ser observados nas vítimas. Por ser considerado mais cruel do que o *bullying*, o fenômeno tem consequências mais severas, que podem incluir “desde o isolamento social, insucesso escolar, perturbações do sono, na alimentação, às tentativas de suicídio ou suicídio consumado.” (Novo, 2009, p. 328). Zuin (2021) aponta que os danos podem incluir “problemas físicos e emocionais relatados pelas vítimas que sofreram, e que ainda sofrem, ataques de *cyberbullies*, tais como depressão, baixa autoestima, falta de apetite e isolamento social.” (Zuin, 2021, p. 106). Martino e Couto (2022) afirmam que “la dimensión recreativa propia de la lógica de medios y redes sociales contribuye a la naturalización y negación de las consecuencias de este tipo de manifestaciones.”¹¹¹ (p. 30).

Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, em pesquisa divulgada em 2020 sobre o uso de internet por crianças e adolescentes no Brasil e em Buenos Aires, “no Brasil, em 2018, 86% da população de 9 a 17 anos era usuária de Internet, ou seja, 24,34 milhões de crianças e adolescentes” (UNESCO, 2020, p. 16). Ficou evidenciado na pesquisa os celulares são a principal forma de acesso à internet. Mesmo com esse contexto, ainda há relatos de desigualdades sociais por meio da dificuldade de acesso à rede mundial

¹⁰⁹ “um ato agressivo e intencional praticado por um grupo ou indivíduo, utilizando meios eletrônicos de contato, repetidamente e ao longo do tempo contra uma vítima que não pode se defender facilmente.” (Smith *et al.*, 2008, p. 376, tradução nossa).

¹¹⁰ “o dano refere-se ao dano emocional” (p. 288, tradução nossa).

¹¹¹ “A dimensão lúdica da lógica dos meios e das redes sociais contribui para a naturalização e negação das consequências deste tipo de manifestações”. (Martino; Couto, 2022, p. 30, tradução nossa).

de computadores. A pesquisa ainda constatou o alto índice de uso de redes sociais. Porém, o alto uso é relatado como oportunidades de risco:

Crianças e adolescentes relatam uma série de situações problemáticas na Internet, incluindo violência *on-line*, que abrangem casos variados como *bullying*, assédio, racismo e compartilhamento não-consentido de imagens íntimas (ou vazamento de nudes) (UNESCO, 2020, p. 23).

Sobre seus medos ao utilizar a internet, conforme a pesquisa da UNESCO (2020), as respostas envolvem o roubo e falsificação de seus perfis das redes sociais. Sobre a violência *on-line*, o relato mais frequente é sobre mensagens com ofensas recebidas por meio de aplicativos de mensagens, discriminação em redes sociais e um caso relatado de *cyberbullying* que ocorreu com uma menina.

Numa escola, surgiu um caso de *cyberbullying* com uma menina “*gamer*”; além de chateá-la, levou também à autocensura, visto que ela não mais publicou vídeos de jogos no *YouTube* após essa situação. Ademais, nesse caso, o assédio não se limitou às redes sociais, mas se estendeu para outras instâncias, tais como uma festa de aniversário (UNESCO, 2020, p. 33).

Visto isso, Della Flora (2014) afirma que o *cyberbullying* não fica restrito somente aos meios digitais, pois as violências praticadas podem se entender ao mundo real. Em sua pesquisa, foi constatado que as ofensas espalhadas em uma rede social, em forma de calúnias, causaram constrangimento e dor nos espaços escolares. Com a utilização de perfis falsos, alunos fizeram discursos de ódio contra professores e funcionários de uma escola. Outros casos foram relatados e, ao questionar sobre o que sentiram sobre sofrer ou praticar o *cyberbullying*, as respostas envolvem raiva, tristeza, medo, nervosismo, vergonha, angústia, vingança, dentre outros (Della Flora, 2014).

Las experiencias que se producen en la socialidad mediada por plataformas tienen consecuencias sobre nuestros cuerpos. Pensemos por ejemplo en la ansiedad cuando alguien comenta con violencia un posteo propio o en los casos de depresión generados por memes en que la imagen de alguien ha sido apropiada y sometida a burla. Tienen consecuencias también sobre nuestros afectos y sobre nuestra subjetividad, que es moldeada, pero que también moldea a las plataformas. Puede entonces pensarse en las afectaciones que

producen los comentarios violentos u odiantes en los sujetos¹¹² (Martino; Couto, 2022, p. 36).

Portanto, as consequências que podemos observar nas vítimas de *cyberbullying* são muito graves. Interferir e combater o fenômeno é de grande importância. Contudo, em nossas pesquisas de levantamento bibliográfico, encontramos poucos materiais que abordam a temática com embasamento na Teoria Histórico-Cultural. O mesmo ocorre sobre o *bullying*, pois podemos constatar que as pesquisas utilizam aspectos e características parecidas para descrição do *cyberbullying*. Não identificamos as questões sociais mais amplas, apenas questões individualizantes, sem considerar a sociedade capitalista e as relações sociais dela.

¹¹² As experiências que se produzem na socialização mediada pelas plataformas têm consequências nos nossos corpos. Pense-se, por exemplo, na ansiedade quando alguém comenta violentamente o seu próprio post ou nos casos de depressão gerados por memes em que a imagem de alguém foi apropriada e alvo de chacota. Têm também consequências nos nossos afetos e na nossa subjetividade, que é moldada, mas que também molda as plataformas. Por isso, é possível pensar nos efeitos que os comentários violentos ou de ódio têm sobre os sujeitos (Martino; Couto, 2022, p. 36).

3 METODOLOGIA E MÉTODOS

Vigotsky (1995; 2017) constatou, por meio de seus estudos, que havia uma falha metodológica nas pesquisas de sua época para o estudo das funções psíquicas superiores. A psicologia descritiva, segundo o autor, também chamada de psicologia analítica, contrapõe suas concepções à psicologia científica contemporânea. Para o autor, o método analítico se aproximava do fenomenológico, dividindo os complexos conjuntos de vivências e dados da consciência em seus elementos componentes. Já na psicologia tradicional, conforme o autor, os processos superiores eram analisados sob uma concepção atomística, que considerava os processos superiores como a soma de seus elementos isolados. Mesmo tendo algumas diferenças em suas tarefas, o autor afirma que ainda temos presente o ponto de vista fenomenológico. Assim, de acordo com o autor:

El análisis en las dos formas fundamentales que conoce la vieja psicología, o bien se contrapone a la explicación (como ocurre en la psicología descriptiva), o bien se reduce a describir y fraccionar exclusivamente las vivencias, siendo incapaz de revelar el nexo dinámico-causal y las relaciones que subyacen en algunos procesos complejos¹¹³ (Vigotsky, 1995, p. 98).

Com a psicologia contemporânea, afirma Vigotsky (1995), ocorre um avanço ao modificar a orientação e o significado das análises. O estudo passa a ser dos processos em sua forma integral, segundo o autor, considerando como análise as estruturas dos processos psicológicos. Assim, contrapõe-se à psicologia dos elementos, sendo considerada a psicologia dos processos integrais. O autor afirma que o desenvolvimento da psicologia do desenvolvimento, em todas as suas abordagens, é uma reação às tendências fenomenológicas.

Diante desses avanços, Vigotsky (1995) ressalta que surgem várias correntes psicológicas explicativas, que consideram os processos superiores como cadeias de processos ou reações mais elementares. O behaviorismo, citado pelo autor conforme suas análises, considera que tudo é resultado dos reflexos. A psicologia integral, segundo o autor, contém duas linhas de análise. A primeira, não desconsidera o

¹¹³ A análise, nas duas formas fundamentais conhecidas pela velha psicologia, ou se opõe à explicação (como na psicologia descritiva), ou se reduz a descrever e decompor exclusivamente as experiências, sendo incapaz de revelar os nexos e relações dinâmico-causais subjacentes a alguns processos complexos (Vigotsky, 1995, p. 98, tradução nossa).

caráter integral do objeto de análise e, a segunda, isola e estuda os elementos soltos. Sendo assim, o autor afirma que a nova psicologia somente modifica o sentido de seus estudos. Portanto, o autor considera fundamental que o método de análise seja modificado radicalmente.

Vigotsky (1995), dessa forma, considera o atomismo como um erro da velha psicologia, pois coloca os fenômenos psicológicos em abordagens explicativas. Diante disso, o autor destaca três tarefas de seus estudos científicos:

Análisis del proceso y no del objeto, que ponga de manifiesto el nexo dinámico-causal efectivo y su relación en lugar de indicios externos que disgregan el proceso; por consiguiente, de un análisis explicativo y no descriptivo; y finalmente, el análisis genético que vuelva a su punto de partida y restablezca todos los procesos del desarrollo de una forma que en su estado actual es un fósil psicológico¹¹⁴ (Vigotsky, 1995, p. 105-106).

Vigotsky (1995) explica que, ao analisar o processo ao invés do objeto de pesquisa, é possível reestabelecer geneticamente todos os momentos de seu desenvolvimento. Com isso, é possível retornar à sua etapa inicial. Assim, seu método é genético, pois permite analisar sua gênese. Ademais, o autor pontua que o método deve evidenciar os nexos dinâmicos-causais e as relações existentes no fenômeno em análise. Com isso, a pesquisa não é somente uma descrição, mas um estudo científico que analisa além das aparências e superficialidades. Por fim, ao analisar a gênese do fenômeno, os processos que já foram automatizados ou mecanizados, ou seja, repetidos várias vezes em um grande período histórico de desenvolvimento, perdem sua aparência externa e seu aspecto primitivo, dificultando o estudo. Assim, o (a) pesquisador (a) precisa transformar esses processos fossilizados para poder analisar sua gênese. Segundo o autor:

Si el experimento solía estar separado del procedimiento genético-comparativo de estudio y analizaba tan solo las formas relativamente estables de comportamiento, y el mencionado procedimiento solía no guardar relación con el experimento, nosotros hemos seguido precisamente el camino inverso, uniendo ambas líneas de

¹¹⁴ Análise do processo e não do objeto, que traz à tona o nexo dinâmico-causal real e sua relação em vez de pistas externas que desintegram o processo; portanto, de uma análise explicativa e não descritiva; e, finalmente, análise genética que retorna ao seu ponto de partida e restaura todos os processos de desenvolvimento de uma forma que, em seu estado atual, é um fóssil psicológico (Vigotsky, 1995, p. 105-106, tradução nossa).

investigación en un método genético-experimental único¹¹⁵ (Vigotsky, 2017, p. 86-87).

Portanto, a pesquisa utiliza o método genético (microgenético) como base para a pesquisa de campo. Conforme Marconi e Lakatos (2003), a pesquisa de campo necessita, em primeiro lugar, de uma pesquisa bibliográfica sobre o tema para levantar trabalhos já realizados. Essa etapa foi realizada até o momento do exame de qualificação, no qual por meio da pesquisa em bases de dados como Google *Scholar*, ERIC, SciELO, *ResearchGate*, Academia.edu, Repositórios Institucionais de Universidades, como a UFMG e a PUC, buscamos trabalhos acadêmicos como teses, dissertações, TCCs e artigos científicos sobre *bullying*, *cyberbullying* e timidez. A preferência foi por selecionar trabalhos que utilizam a Teoria Histórico-Cultural como embasamento teórico e metodológico. Porém, conseguimos poucos resultados considerando esse critério. Assim, estabelecemos o objetivo e a questão de pesquisa, conforme Marconi e Lakatos (2003), e os demais passos da pesquisa:

a) selecionar e enunciar um problema, levando em consideração a metodologia apropriada; b) apresentar os objetivos da pesquisa, sem perder de vista as metas práticas; c) estabelecer a amostra correlacionada com a área de pesquisa e o universo de seus componentes; d) estabelecer os grupos experimentais e de controle (Marconi; Lakatos, 2003, p. 186).

Desse modo, a pesquisa teve como objetivos: identificar e analisar as influências das relações sociais na personalidade de pessoas tímidas e de que maneira o *bullying* e o *cyberbullying* afetam o cotidiano dessas pessoas na universidade.

Como questão de pesquisa, pretendemos responder: Como os casos de *bullying* e de *cyberbullying* interferem na personalidade e no cotidiano universitário de pessoas tímidas?

Nossa hipótese é que o *bullying*, o *cyberbullying* e a timidez possam ser utilizados como meios de excluir as pessoas de diversos espaços na universidade.

Todos os procedimentos da pesquisa foram realizados após a aprovação no

¹¹⁵ Enquanto o experimento costumava ser separado do procedimento de estudo genético-comparativo e analisava apenas formas de comportamento relativamente estáveis, e o procedimento de estudo genético-comparativo costumava não estar relacionado com o experimento, nós seguimos precisamente o caminho oposto, unindo ambas as linhas de investigação num único método genético-experimental (Vigotsky, 2017, p. 86-87, tradução nossa).

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFSCar, por meio da Plataforma Brasil (CAAE 64909322.6.0000.5504, Número do Parecer: 5.861.164) e foi financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES com bolsa de demanda social.

Sendo assim, como o estudo visa analisar o período de Ensino Não Presencial Emergencial – ENPE, que ocorreu entre os anos de 2020¹¹⁶ e 2022¹¹⁷ durante a pandemia da Covid-19 na Universidade de análise. As turmas dos cursos de Graduação que foram selecionadas cursaram esse período que iniciou em 2020 e, depois no ano de 2022, retornou ao ensino presencial. Desse modo, os dois cursos de graduação foram escolhidos pelos critérios: Licenciatura em Pedagogia: por ser a mesma formação do pesquisador; Licenciatura em Educação Física: por ser o curso que o pesquisador realizou o Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação Docente – PESCD, o que facilita a participação na pesquisa pelas pessoas tímidas, pois cria mais afinidade e proximidade do pesquisador com a turma. A escolha de dois cursos de Licenciatura de áreas do conhecimento distintas possibilitou ampliar a amostra e ter diversidade de relatos e respostas, de acordo com as vivências de cada discente em seu respectivo curso. Foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice A) às pessoas participantes da pesquisa, que ficaram com uma cópia do documento assinado por elas e pelo pesquisador.

Dessa forma, a coleta de dados da pesquisa está estruturada em duas etapas: a primeira, foi a entrega dos questionários (Apêndice B) a 32 participantes de dois cursos de Graduação, contendo seis questões discursivas, seis questões objetivas e dez questões com tirinhas que ilustram situações de *bullying*, *cyberbullying* e timidez, visando coletar o que os participantes da pesquisa entendem pelos fenômenos, se já sofreram ou presenciaram as agressões com outras pessoas e com respostas que indicam a frequência que tais fenômenos possam ter ocorrido. As tirinhas foram utilizadas como signos, como estímulos-artificiais auxiliando na compreensão dos fenômenos pesquisados (Vigotsky, 1995). Dessa forma, os questionários visaram selecionar os (as) estudantes que se consideram tímidos (as)

¹¹⁶ Anexo A – Resolução do Conselho de Graduação nº 329 de 27 de julho de 2020. Disponível em: https://www.prograd.ufscar.br/conselho-de-graduacao-1/arquivos-conselho-de-graduacao/reunioes/2020/resolucoes_2020/ResoluoCoG329.pdf. Acesso em: 13 jan. 2024.

¹¹⁷ Anexo B – Resolução do Conselho de Graduação nº 403 de 24 de maio de 2022. Disponível em: <https://www.prograd.ufscar.br/conselho-de-graduacao-1/arquivos-conselho-de-graduacao/reunioes/2022/resolucoes-2022/403.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2024.

e que possivelmente possam ter sofrido ou estar sofrendo algum caso de *bullying* ou de *cyberbullying*; esses são os critérios de inclusão/exclusão da pesquisa.

A segunda etapa, as entrevistas, visaram colher relatos orais das vivências para responder à questão de pesquisa. Foi elaborado um roteiro de entrevista (Apêndice D), para guiar a entrevista, porém dependendo das respostas dos participantes da pesquisa, perguntas adicionais foram feitas, com o intuito de enriquecer os dados coletados. Segundo Marconi e Lakatos (2003), a entrevista despadronizada é caracterizada por perguntas abertas que permitem ao pesquisador uma conversa informal, com liberdade para o diálogo.

A seguir, iremos contextualizar a pesquisa, pontuando espaço e tempo históricos nos quais coletamos os dados. Por se tratar de uma pesquisa que ocorreu em uma sociedade capitalista, iremos brevemente fazer a caracterização desse sistema econômico, que reverbera dialeticamente nas vivências dos participantes da pesquisa. Ademais, caracterizaremos as participantes que foram entrevistadas, de acordo com suas autodescrições.

3.1 Contexto da pesquisa e descrição das pessoas selecionadas

A pesquisa foi realizada em um campus de uma universidade federal pública que possui quatro campi no interior do estado de São Paulo. O campus na qual a pesquisa foi realizada foi fundado em 1968, contando com 26.935 alunos matriculados¹¹⁸ no momento da pesquisa. Conforme Santos (2008), a partir da década de 1980 estabeleceu-se em nossa sociedade um modelo econômico conhecido por neoliberalismo ou globalização neoliberal. O autor afirma que, devido a perdas nas prioridades das políticas sociais, a Universidade também sofreu debilidades institucionais. Com isso, segundo o autor, justificou-se a abertura do bem público às explorações comerciais privadas.

Subjacente a este primeiro embate da universidade com o neoliberalismo está a ideia de que a universidade pública é irreformável (tal como o Estado) e que a verdadeira alternativa está na criação do mercado universitário (Santos, 2008, p. 19).

¹¹⁸ Fonte: <https://www.ufscar.br/a-ufscar/apresentacao>. Acesso em: 22 jun. 2024.

Santos (2008) afirma que quando não se investe na universidade pública surge a valorização do capitalismo educacional. Primeiro, conforme o autor, se incentiva a superação de sua crise financeira por meio de receitas próprias. Depois, se transforma a universidade pública em empresa, equiparando-a a um mercado de gestão universitária. Com isso, o autor pontua que a crise da universidade pública por meio da descapitalização é um fenômeno global, acontecendo na Europa, Estados Unidos, África e no Brasil. “A universidade, de criadora de condições para a concorrência e para o sucesso no mercado, transforma-se, ela própria, gradualmente, num objecto [sic] de concorrência, ou seja, num mercado.” (Santos, 2008, p. 26).

Santos (2008) constata tal processo por meio de fenômenos, como propostas de eliminação da gratuidade da universidade pública e empréstimos aos estudantes no lugar de bolsas de estudos. O autor afirma que o propósito dessas ações é acabar com a democratização do acesso à universidade. Esse projeto, segundo o autor, é um objetivo a longo prazo.

Pode dizer-se que nos últimos trinta anos a crise institucional da universidade na grande maioria dos países foi provocada ou induzida pela perda de prioridade do bem público universitário nas políticas públicas e pela conseqüente secagem financeira e descapitalização das universidades públicas (Santos, 2008, p. 16).

Lénine (1977a) afirma que “**toda** a ciência oficial e liberal **defende** a escravidão assalariada, enquanto o marxismo declarou uma guerra implacável a essa escravidão.” (p. 1, grifos do autor). A ciência, para o autor, não é imparcial, já que está assentada em uma sociedade capitalista de escravidão assalariada. Portanto, afirma o autor: “o **conhecimento social** do homem (ou seja: as diversas opiniões e doutrinas filosóficas, religiosas, políticas, etc.) reflecte [sic] o regime económico [sic] da sociedade.” (Lénine, 1977a, p. 3, grifos do autor). O capitalismo como regime econômico surge, de acordo com Marx (2013), da estrutura econômica da sociedade feudal. Quando ocorre a dissolução da sociedade feudal, surgem os elementos para a origem do capitalismo.

O processo que cria a relação-capital não pode ser outra coisa que o processo de separação de trabalhador da propriedade das condições de seu trabalho, um processo que transforma, por um lado, os meios sociais de subsistência e de produção em capital, por outro, os

produtores diretos em trabalhadores assalariados. (Marx, 2013, p. 340).

Ao romper sua ligação com a gleba, afirma Marx (2013), o produtor direto precisa se tornar livre vendedor de força de trabalho. Para isso, segundo o autor, o produtor se transforma em trabalhador por meio de um movimento histórico de dupla libertação. De um lado, ele se liberta da servidão e, de outro, se liberta quando seus meios de produção e garantias de existência são roubados. Ocorre, portanto, de acordo com o autor, a acumulação primitiva, já que ocorre a separação entre produtor e meio de produção, constituindo a pré-história do capital e do modo de produção capitalista. “O ponto de partida do desenvolvimento que produziu tanto o trabalhador assalariado quanto o capitalista foi a servidão do trabalhador.” (Marx, 2013, p. 341).

Marx (2013) afirma que a era capitalista se inicia no século XVI, mesmo com os primórdios da produção capitalista ser identificado em cidades mediterrâneas nos séculos XIV e XV. A produção feudal, conforme o autor, tem como base a partilha do solo das terras comunais. O senhor feudal detinha poder de acordo com a quantidade de súditos em suas terras. Com a passagem das terras de lavoura em pastos, segundo o autor, que começa no final do século XV e vai até o século XVI, ocorre violenta usurpação das propriedades comunais. No século XVIII, segundo o autor, teve decretos que tornavam a terra do povo como propriedade privada.

O roubo dos bens da Igreja, a fraudulenta alienação dos domínios do Estado, o furto da propriedade comunal, a transformação usurpadora e executada com terrorismo inescrupuloso da propriedade feudal e clânica em propriedade privada moderna, foram outros tantos métodos idílicos da acumulação primitiva. Eles conquistaram o campo para a agricultura capitalista, incorporaram a base fundiária ao capital e criaram para a indústria urbana a oferta necessária de um proletariado livre como os pássaros. (Marx, 2013, p. 355).

Dessa forma, conforme Marx (2013), inúmeras pessoas foram expropriadas de suas terras à força, lançadas ao léu sem nenhuma condição de subsistência, tidas como “vagabundas” sob leis terroristas que visavam enquadrá-las em uma disciplina adequada ao trabalho assalariado. “Na evolução da produção capitalista, desenvolve-se uma classe de trabalhadores que, por educação, tradição, costume, reconhece as exigências daquele modo de produção como leis naturais evidentes.” (Marx, 2013, p. 2013).

Com isso, afirma Marx (2013), os camponeses que agora estão desabrigados, têm que buscar meios de existência com seu novo senhor, o capitalista industrial. Agora, sua subsistência está pautada em um salário. O capitalismo surge, portanto, de acordo com Marx (2013) sob violência. “A violência é a parteira de toda velha sociedade que está prenhe de uma nova. Ela mesma é uma potência econômica.” (p. 370). A propriedade privada, dessa forma, segundo o autor, surge como antítese da propriedade social, onde os meios de produção pertencem a uma pessoa em particular.

A expropriação dos produtores diretos é realizada com o mais implacável vandalismo e sob o impulso das paixões mais sujas, mais infames e mais mesquinamente odiosas. A propriedade privada obtida com trabalho próprio, baseada, por assim dizer, na fusão do trabalhador individual isolado e independente com suas condições de trabalho, é deslocada pela propriedade privada capitalista, a qual se baseia na exploração do trabalho alheio, mas formalmente livre (Marx, 2013, p. 380).

Portanto, segundo Marx (1978), o capitalismo é um processo que implica a criação de assalariados. “O capital regula conforme suas necessidades de exploração, essa produção da força de trabalho, a produção da massa humana que ele irá explorar.” (p. 91). São produzidos, de acordo com Marx (1978), assalariados produtivos. Cria-se uma relação entre o crescente desenvolvimento da força produtiva social e as riquezas acumuladas. Quem domina, fica mais rico. Quem é dominado, mais pobre. “Essa relação se reproduz sob condições cada vez mais propícias para uma das partes, para os capitalistas, e mais desfavoráveis para a outra, os assalariados.” (Marx, 1978, p. 92).

Sendo assim, surgem as classes sociais que, conforme Lênine (1977b) é a apropriação de uma parcela da sociedade de outra. “Se uma parte da sociedade tem as fábricas, tem as acções [sic] e os capitais, enquanto a outra trabalha nessas fábricas, temos as classes dos capitalistas e dos proletários.” (Lênine, 1977b, p. 8). O autor chama a atenção para a necessidade de uma nova educação, na qual seja superado o hábito criado em uma sociedade egoísta, na qual basta que se tenha um pedaço de terra, para não se preocupar se o outro também o terá:

A velha sociedade baseava-se no princípio de que ou tu roubas outro ou outro te rouba a ti, ou trabalhas para outro ou outro para ti, ou és

escravista ou és escravo. E é compreensível que homens educados nesta sociedade assimilem, por assim dizer com o leite materno, a psicologia, o costume, a ideia de que ou se é escravista ou escravo, ou pequeno proprietário, pequeno empregado, pequeno funcionário, intelectual, numa palavra um homem que se preocupa apenas em ter o que é seu e não se importa com os outros. Se exploro esta parcela de terra, pouco me importam os outros; se o outro passa fome, tanto melhor, venderei os meus cereais mais caros. Se tenho o meu lugarzinho, como médico, como engenheiro, professor, empregado, pouco me importam os outros (Lénine, 1977b, p. 9).

Por isso, Lénine (1977b) afirma que é papel da educação, sobretudo a da juventude, a tarefa de superar a exploração. Organizando-se em conjunto, devem estudar e trabalhar com os operários, participar da luta contra a exploração. Aqui está o papel das universidades, das escolas e demais espaços formativos. “A educação [...] não pode ser compreendida como uma dimensão estanque e separada da vida social.” (Lombardi, 2010). A partir do materialismo, segundo Lombardi (2010) o ser humano se diferencia dos animais devido ao trabalho, já que ele necessita produzir pelo trabalho seus meios de existência, produzindo-se nesse processo. O trabalho, como processo histórico, produz o ser humano. “Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo.” (Lombardi, 2010, p. 27).

Gramsci (1976) chama a atenção para o papel da cultura nos processos educativos. A cultura, para o autor, não compreende os saberes enciclopédicos e a educação não é somente um ato de entender o ser humano como um recipiente que deve ser completado com informações. O autor afirma que essa cultura conteudista somente cria desajustados e cria barreiras entre os seres humanos.

A cultura é uma coisa bem diversa. É organização, disciplina do próprio eu interior, é tomada de posse da própria personalidade, a conquista de consciência superior pela qual se consegue compreender o próprio valor histórico, a própria função na vida, os próprios direitos e os próprios deveres. Mas tudo isto não pode acontecer por evolução espontânea, por acções [sic] e reacções independentes da própria vontade, como acontece na natureza vegetal e animal, em que cada coisa selecciona [sic] e especifica inconscientemente os próprios órgãos, por lei fatal das coisas. O homem é sobretudo espírito, isto é, criação histórica e não natureza (Gramsci, 1976, p. 83).

Gramsci (1976) afirma que a formação da consciência humana se deu pela reflexão inteligente. Por isso, as revoluções aconteceram sempre após um trabalho

crítico. “É através da crítica da civilização capitalista que se formou ou se está formando a consciência unitária do proletariado, e crítica quer dizer cultura e não evolução espontânea e naturalista.” (p. 84). Nesse processo de consciência crítica, segundo o autor, o ser humano necessita distinguir-se, ser elemento de ordem com disciplina visando um objetivo.

Também os filhos dos proletários devem usufruir de todas as possibilidades, todos os campos livres para poder realizar a sua própria personalidade no melhor sentido e, portanto, no modo mais produtivo para eles e para a colectividade [sic] (Gramsci, 1976, p. 101).

Diante disso, podemos verificar que a pesquisa está inserida em um contexto histórico-cultural universitário, em uma sociedade capitalista na qual o acesso e permanência podem e devem ser questionados. Isso, sobretudo, quando passamos por uma pandemia. A pesquisa investigou como os e as discentes passaram por esse período pandêmico da Covid-19. As primeiras notícias sobre o vírus surgiram na província de Hubei, na China, de acordo com Cavalcante *et. al* (2020), em dezembro de 2019. Conforme os autores, o vírus foi identificado como Covid-19 em janeiro de 2020 e a Organização Mundial de Saúde – OMS decretou emergência em saúde pública em 30 de janeiro do mesmo ano.

De acordo com as experiências de combate ao vírus realizadas na China, Cavalcante *et. al* (2020) afirmam que o distanciamento social em suas diversas formas foi o principal meio de conter o avanço do vírus. No Brasil, de acordo com os autores, os primeiros casos foram confirmados em fevereiro de 2020, sendo que o primeiro caso foi confirmado em 26 de fevereiro desse ano no estado de São Paulo. Em meio a perdas e medos, a população ainda tinha que lidar com outro problema: o negacionismo dos governos estaduais e do federal da época.

O que vimos ali, além de outras muitas agressões à democracia, foi o descaso mais absoluto com a epidemia. Nem uma palavra sobre os mortos, nenhum consolo às famílias, nada sobre as medidas a serem adotadas para controlar a pandemia. Nesse momento, dia 22 de abril, Brasil contava com 2.906 mortes confirmadas por Covid-19, um mês mais tarde o número de óbitos ascende a 21.048. Um aumento assustador que, no entanto, é desconsiderado por Bolsonaro e sua equipe. Pois eles continuam negando e obstaculizando as medidas impostas por alguns governadores para conter a epidemia (Caponi, 2020, p. 209).

Medidas de combate e prevenção à Covid-19, devidamente indicadas por pesquisadores, segundo Caponi (2020), como o isolamento social, aumento de leitos em hospitais, respiradores, testes e vacinas, não estavam sendo implementados com a devida urgência necessária frente à gravidade da pandemia. A autora afirma que existiram dificuldades impostas pelo governo federal, como um jogo de informações contraditórias:

O presidente Bolsonaro preferiu declarar guerra aos governadores e prefeitos que, em diferentes estados do Brasil, defendem a implantação de políticas de isolamento social. E para isso, pediu ajuda aos empresários afirmando que eles devem obstaculizar as medidas de quarentena (Caponi, 2020, p. 210).

Surgem então, conforme Caponi (2020), discursos de negacionismo científico, como o terraplanismo e a condenação da chamada ideologia de gênero. Tal postura, afirma a autora, já era adotada pelo então presidente Bolsonaro desde sua campanha política, na qual vários discursos contra as minorias eram proferidos. Com o que se refere à pandemia, a autora afirma que diversas ações sem comprovação científica foram validadas, como o uso de terapias sem eficácia comprovada. “Os valores do conhecimento científico devem prevalecer sobre as *fake news*, os preconceitos e a discriminação.” (Caponi, 2020, p. 214).

Esse negacionismo que foi adotado pelo atual governo já na campanha eleitoral, com seu desprezo pelas universidades, pela pesquisa científica, pelos direitos das populações vulneráveis, pelas comunidades indígenas, LGBT, populações de rua, mulheres em situação de violência etc., agrava-se em tempos de epidemia, quando existe maior necessidade de um Estado presente que garanta o exercício dos direitos (Caponi, 2020, p. 210-211).

Portanto, a pesquisa se insere em um contexto histórico-social de uma sociedade capitalista, na qual a universidade está inserida no modelo econômico do neoliberalismo que pauta o mercado em uma autorregulação no Estado mínimo. Com isso, passando pela pandemia de Covid-19 gestada por um governo negacionista, se viu imersa em perdas e muitas dificuldades que, visando o lucro comercial e econômico da propriedade privada, negligenciou vidas de brasileiras e brasileiros.

O coronavírus nos ensina, enfim, que devemos deixar de repetir o mantra neoliberal de um mercado que se autorregula, deixar de pensar que saúde, educação e pesquisa são investimentos que devem dar lucro comercial, desistir dos mitos do empreendedorismo e do empresário de si, parar para pensar nas terríveis consequências da precarização laboral e nas absurdas desigualdades sociais que esse sistema produz (Caponi, 2020, p. 220).

Para melhor compreensão do contexto e das vivências das participantes selecionadas, vamos descrevê-las a seguir. A caracterização aqui realizada é baseada em suas autodescrições feitas no início de cada entrevista, na qual as pessoas narraram suas vivências livremente, sem perguntas por parte do pesquisador. Aqui, com o propósito de humanizar as pessoas participantes das entrevistas, iremos utilizar nomes fictícios inspirados em nomes de flores.

Orquídea (Participante 32) se declara como uma mulher negra, que está em sua segunda graduação. Ela já lecionou por um tempo e no momento da entrevista está terminando o curso de Licenciatura em Pedagogia. Ela teve aulas presenciais em 2018 e 2019 e depois em 2020 iniciou o ENPE, retornando ao Ensino Presencial em 2022. Relatou que, durante o período em que cursou o ENPE, não costumava abrir a câmera durante as aulas porque tinha vergonha e, por outros motivos, preferia ficar escondida atrás da câmera.

Violeta (Participante 12) é mulher, de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Veio para a cidade da Universidade estudar em um curso de Graduação em Informática. Não se encontrou nesse curso, inclusive por ter sofrido *bullying*, então iniciou o curso de Licenciatura em Pedagogia. Ela também cursou o período antes da pandemia presencialmente, depois o ENPE e finalizou o curso no retorno ao Ensino Presencial. Diz sentir vontade de fazer Pós-Graduação, mas que por enquanto vai lecionar.

Jasmim (Participante 07) na data da entrevista tinha 23 anos. Estava no sexto ano da graduação de Licenciatura em Educação Física. Na época de escola, na Educação Básica, diz que sempre foi muito deixada de lado pelas crianças e por todo mundo devido à profissão de seus pais. Narra lembranças da adolescência, dizendo que era excluída de festas porque seus pais eram militares e seus colegas tinham medo de que eles iriam aparecer a qualquer momento. Sempre teve maior preferência por estabelecer amizades com os meninos, o que fazia com que as meninas a excluíssem dos grupos de amigas. Recebia apelidos constantemente pelo

jeito de se vestir e por seus gostos, inclusive os esportivos, pois adorava jogar futebol.

Rosa (Participante 19) é egressa do curso de Licenciatura em Pedagogia, faz Pós-Graduação no momento da entrevista. Atualmente trabalha com Educação e afirma que vivencia o *bullying* também com seus alunos. Ela relata que ao chegar na Universidade sofreu casos de *bullying* por causa de questões étnico-raciais, envolvendo exclusão, intimidação e discursos de invisibilidade. Ouviu comentários maldosos dizendo que a Universidade não era local para ela. Também presenciou comentários sobre seu cabelo. Esses comentários partiram de pessoas da turma e de professores da Universidade. Ao chegar na Pós-Graduação também sofreu violências de exclusão e intimidação, com olhares e comentários para invisibilizar e desacreditar sua pesquisa.

Melissa (Participante 25) é mulher, casada há 36 anos, tem 60 anos de idade e está no sexto ano do curso de Licenciatura em Pedagogia. Ela relata que não quis propositalmente acompanhar o curso durante as aulas remotas no período da pandemia e, por isso, ainda não se formou. A Pedagogia é sua segunda graduação. Ela é formada em Licenciatura em Química, tem Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado em Química. É professora de Química há 35 anos. Ingressou na Licenciatura em Pedagogia com 54 anos de idade e narra suas vivências dizendo que sentia muito estranhamento, tanto da parte dos outros, quanto de sua parte. Foi excluída de trabalhos em grupo devido à sua idade e porque as pessoas achavam que ela teria dificuldades com a informática.

Dessa forma, a pesquisa foi realizada entre os anos de 2022 e 2024, período no qual ainda havia a necessidade de readaptação ao presencial, tanto no âmbito universitário, quanto no pessoal. As pessoas entrevistadas relataram muitas dificuldades nesse período, percepções de que as pessoas desaprenderam a socializar, casos de *bullying* e de *cyberbullying*. Também obtivemos relatos de casos de ansiedade e cansaço. Abaixo, na próxima seção, apresentaremos os resultados e discutiremos os dados das entrevistas das pessoas selecionadas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção do trabalho iremos apresentar os resultados obtidos por meio das duas etapas da pesquisa de campo: os questionários e as entrevistas. Também iremos realizar a discussão dos dados, embasados em autoras e autores de nosso referencial teórico. Vamos dividir a seção em duas subseções, apresentando primeiro os dados dos questionários e, em seguida, os dados obtidos por meio das entrevistas.

4.1 Dados obtidos nos questionários

Os dados obtidos nos questionários foram transcritos, no caso das perguntas discursivas, e tabelados, no caso das perguntas objetivas. Os dados estão inseridos em uma tabela (Apêndice C) e podem ser conferidos ao final do trabalho. Iremos iniciar a apresentação dos dados das seis questões discursivas dos questionários. Optamos por utilizar o recurso gráfico de nuvem de palavras¹¹⁹, ao invés de agrupar as respostas em categorias, porque acreditamos ser importante apresentar o que os participantes da pesquisa entendem e expressaram em suas respostas. Entendemos que fica mais visível graficamente por meio do recurso gráfico da nuvem de palavras. A primeira pergunta discursiva do questionário, a questão 2, visava compreender o que os participantes da pesquisa entendem pelo *bullying*. Abaixo, está a nuvem de palavras das respostas da turma da Educação Física:

FIGURA 1 – Nuvem de palavras sobre bullying: Turma da Educação Física.



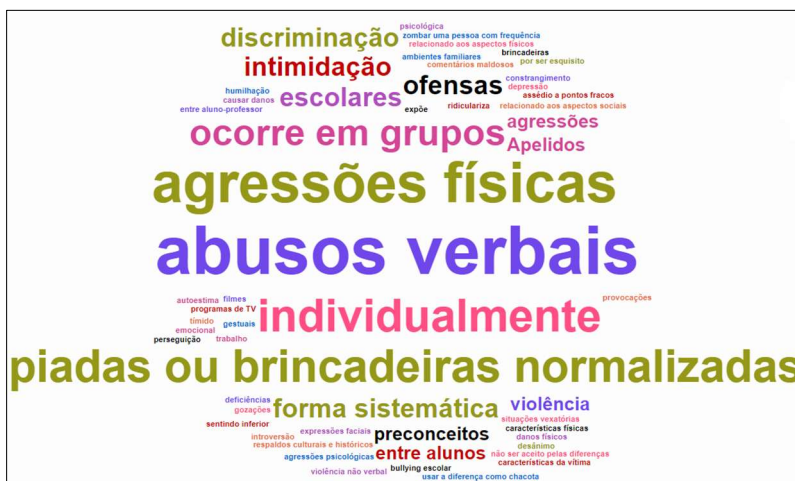
Fonte: elaborado pelo autor.

Nessa nuvem de palavras, as expressões “Xingamentos para diminuir” e “Discriminar” tiveram quatro ocorrências, “Preconceito” e “Verbalmente” foram citadas

¹¹⁹ As nuvens de palavras utilizadas no trabalho foram feitas com a ferramenta gratuita e *on-line* Infogram. Disponível em: <https://infogram.com/pt/criar/nuvem-de-palavra>.

duas vezes e as demais palavras da nuvem de palavras aparecem apenas uma vez nas respostas das pessoas que participaram. Com isso, podemos identificar que os e as discentes percebem o *bullying* como extremamente ligado aos atos discriminatórios. Abaixo, estão as palavras das respostas da turma da Pedagogia sobre o que compreender pelo *bullying*:

FIGURA 2 – Nuvem de palavras sobre *bullying*: Turma da Pedagogia.



Fonte: elaborado pelo autor.

Podemos verificar que abusos verbais teve alta incidência, com sete ocorrências nas respostas. Agressões físicas também obteve muitas citações, com seis ocorrências. As piadas aparecem com cinco menções, juntamente com individualmente. Aqui, percebemos que uma das características do *bullying* citadas por Olweus (2005) aparece, a repetição, aqui relatada como forma sistemática. A ocorrência em grupos aparece em quatro respostas. Discriminação, intimidação, forma sistemática, escolares e ofensas, aparecem com a frequência de três respostas. As demais palavras aparecem duas ou uma vez.

A questão discursiva seguinte, continuação da questão 2, visava perguntar o que os discentes entendem por *cyberbullying*. Abaixo, a nuvem de respostas da turma de Educação Física:

FIGURA 3 – Nuvem de palavras sobre *cyberbullying*: Turma da Educação Física.

Fonte: elaborado pelo autor.

Os participantes relatam, com seis ocorrências, que o *cyberbullying* é o mesmo que o *bullying* (Castro; Zuin, 2019), (Della Flora, 2014). Também destacamos a menção de seis participantes às redes sociais. Discriminação aparece novamente, agora com três ocorrências. As demais palavras são citadas uma vez. Merece destaque o fato de que apenas um participante da pesquisa citou as aulas remotas como meio de propagação do *cyberbullying*.

A próxima nuvem de palavras da questão discursiva sobre o *cyberbullying* é da turma de Pedagogia:

FIGURA 4 – Nuvem de palavras sobre *cyberbullying*: Turma da Pedagogia.

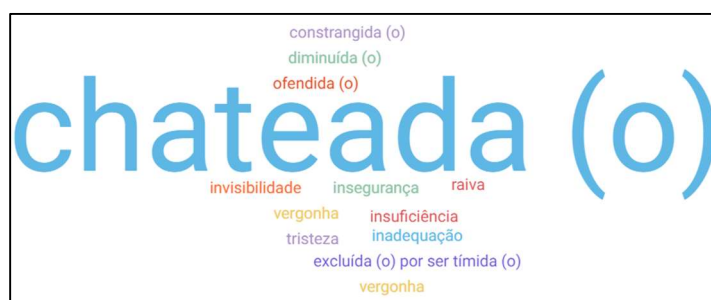
Fonte: elaborado pelo autor.

“Virtual” aparece na resposta de nove participantes. Nesta questão tivemos também a relação entre o *cyberbullying* com o *bullying*, sendo relatado como o *bullying* na internet (Castro; Zuin, 2019), (Della Flora, 2014) por oito participantes da pesquisa. As redes sociais aparecem como relação ao *cyberbullying* na resposta de sete pessoas. Quatro pessoas pontuaram a exposição de imagem como meio de propagação do *cyberbullying*. A troca de mensagens foi citada por três pessoas. A

forma sistemática foi citada por dois participantes, assim como o anonimato como característica do fenômeno. As demais palavras da nuvem aparecem uma ou duas vezes nas respostas.

A próxima questão discursiva, questão 13, perguntava aos participantes da pesquisa, que responderam que já sofrem algum caso de *bullying*, como foi a situação e como se sentiram ao sofrer a agressão. Primeiramente, vamos trazer a nuvem de palavras das respostas dos participantes da turma do curso de Educação Física:

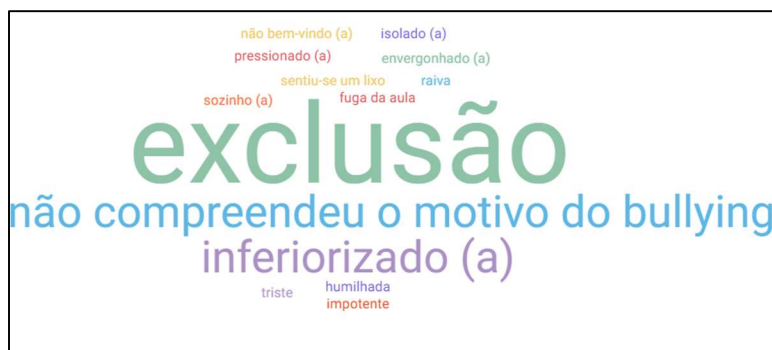
FIGURA 5 – Nuvem de palavras sobre o que sentiram ao sofrer um caso de *bullying*: Turma da Educação Física.



Fonte: elaborado pelo autor.

Chateada (o) apareceu duas vezes nas respostas. As demais palavras foram citadas apenas uma vez cada uma. Jasmim, ao responder esta pergunta do questionário, relatou ter desenvolvido insegurança e insuficiência devido à exclusão social que sofreu na escola por causa da profissão de seus pais. A seguir, iremos apresentar a nuvem de palavras das questões discursivas sobre os casos de *bullying* da turma da Pedagogia:

FIGURA 6 – Nuvem de palavras sobre o que sentiram ao sofrer um caso de *bullying*: Turma da Pedagogia.



Fonte: elaborado pelo autor.

A exclusão aparece citada quatro vezes nas respostas. Já a não compreensão do motivo do *bullying* aparece em duas respostas. O sentimento de inferiorização foi relatado duas vezes. As demais palavras surgiram apenas uma vez nas respostas. O relato de Violeta nos apresenta o caso sofrido no Ensino Fundamental, no qual eram feitas piadas e ameaças, o que a fazia se sentir mal:

“Sofri no quinto e sexto ano do Ensino Fundamental, no qual inventaram mentiras e ameaças sobre mim, com vários colegas fazendo piadinhas, ameaças dirigidas a mim. Me sentia um lixo e não compreendia por que aquilo acontecia comigo.” (Violeta).

Rosa relatou se sentir inferiorizado por causa do *bullying* sofrido que envolveu sua condição financeira e sua raça:

“É uma situação péssima onde me senti cada segundo mais inferiorizada, principalmente quando isso estava atrelada às minhas condições financeiras, ou minha raça.” (Rosa).

A próxima questão discursiva, continuação da questão 13, questionava aos participantes da pesquisa, que responderam que já sofrem algum caso de *cyberbullying*, como foi a situação e como se sentiram. Iniciaremos apresentando a nuvem de palavras das respostas da turma de Educação Física.

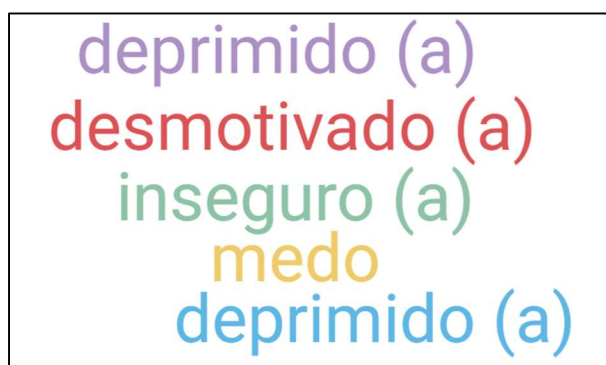
FIGURA 7 – Nuvem de palavras sobre o que sentiram ao sofrer um caso de *cyberbullying*: Turma da Educação Física.



Fonte: elaborado pelo autor.

Tristeza aparece em duas respostas. As demais palavras foram relatadas apenas uma vez nas respostas. Ao responder esta questão, Jasmim disse ter sofrido *cyberbullying* por meio de rede social por ser alta, se sentindo triste e sozinha. A próxima nuvem de palavras é das respostas da turma de Licenciatura em Pedagogia sobre o que sentiram ao sofrer *cyberbullying*.

FIGURA 8 – Nuvem de palavras sobre o que sentiram ao sofrer um caso de *cyberbullying*: Turma da Pedagogia.



Fonte: elaborado pelo autor.

Nessa nuvem de palavras, cada expressão apareceu uma vez nas respostas das pessoas. Violeta disse ter sofrido *cyberbullying* no Ensino Fundamental por meio de rede social, na qual os colegas criaram uma página para a insultar e fazer piadas. Orquídea relatou ter sofrido racismo e ameaças, dentre outros insultos, por meio de redes sociais. Isso gerou depressão:

“Quando olhei as várias mensagens no Facebook me chamando de [oculto por questões éticas] eu fiquei tão deprimida que fiquei anos sem acessar redes sociais. Hoje tenho [rede social], mas não adiciono pessoas ou faço comentários.” (Orquídea).

Podemos verificar a alta incidência (sete pessoas) de relatos de *cyberbullying* por meio de redes sociais. Há também relatos de racismo, etarismo, gordofobia e demais discriminações. A seguir, está a nuvem de palavras das respostas sobre a questão 14, que perguntava sobre presenciar algum caso de *bullying* ocorrendo com outra pessoa. Primeiramente, vamos apresentar os dados sobre a turma do curso de Educação Física:

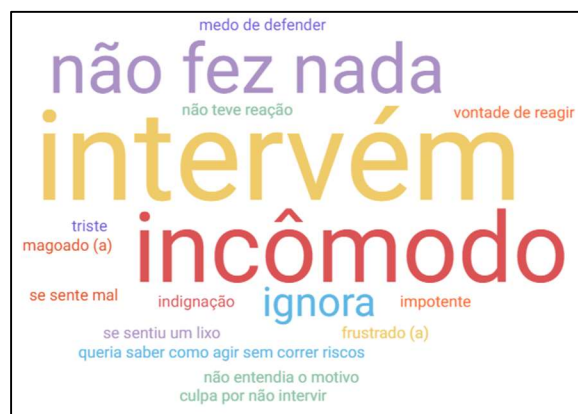
FIGURA 9 – Nuvem de palavras sobre o que sentiram ao presenciar um caso de *bullying*: Turma da Educação Física.



Fonte: elaborado pelo autor.

O *bullying* como brincadeira foi relatado duas vezes. As piadas aparecem duas vezes nos relatos das pessoas. Já o posicionamento aparece em duas respostas. As demais palavras foram citadas uma vez. Jasmim disse ter presenciado muitas situações envolvendo pessoas acima do peso e, mesmo se sentido coagida pelo agressor, enfrentava as pessoas que estavam agredindo. A seguir, está a nuvem de palavras das respostas obtidas pelos e pelas estudantes da turma de Licenciatura em Pedagogia:

FIGURA 10 – Nuvem de palavras sobre o que sentiram ao presenciar um caso de *bullying*: Turma da Pedagogia.



Fonte: elaborado pelo autor.

A intervenção diante de algum caso de *bullying* apareceu em cinco respostas. Incômodo apareceu em quatro respostas. Não fazer nada foi a saída para três pessoas ao presenciarem um caso de *bullying*. Ignorar foi citada por duas pessoas. As demais palavras apareceram uma vez. Violeta relatou que não sabia como intervir, além de se sentir mal pelos casos que ele sofria. Tinha medo de ser mais agredida e,

por isso, se sentia impotente:

“Eu me sentia um lixo pelo o que acontecia comigo e por ter medo de defender meus amigos e ser alvo de mais abusos. Me sentia impotente, magoada e sem entender os motivos disso.” (Violeta).

Rosa disse tentar conscientizar a pessoa que está praticando o *bullying*. Orquídea disse que presenciou um caso na escola de um grupo que fazia piadas contra uma colega, que chegou a desistir de frequentar as aulas por causa disso:

“Havia uma colega que um grupo ria por ela cheirar muito forte. As piadas sobre seu cheiro perdurou [sic] até ela desistir de frequentar a escola. Confesso que não me posicionei sobre isto e sinto que minha omissão contribuiu para as práticas desse grupo e a desistência da estudante. Vendo o que fiz no passado, sinto culpa.” (Orquídea).

Em seguida, iremos apresentar a continuação da pergunta 14, que questiona sobre presenciar algum caso de *cyberbullying* ocorrendo com outra pessoa. Primeiramente, a nuvem de palavras da turma do curso de Licenciatura em Educação Física:

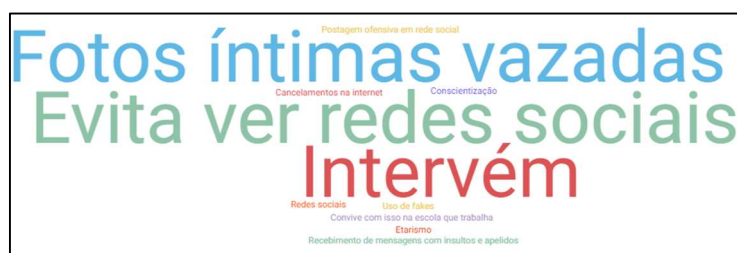
FIGURA 11 – Nuvem de palavras sobre o que sentiram ao presenciar um caso de *cyberbullying*:
Turma da Educação Física.



Fonte: elaborado pelo autor.

Nessa questão, todas as palavras da nuvem apareceram apenas uma vez. Essa questão obteve poucas respostas discursivas, possivelmente, por se tratar de um ambiente virtual que conta com a participação de docentes, no caso da Universidade. A seguir, a nuvem de palavras da turma de Licenciatura em Pedagogia sobre presenciar algum caso de *cyberbullying* ocorrendo com outra pessoa:

FIGURA 12 – Nuvem de palavras sobre o que sentiram ao presenciarem um caso de *cyberbullying*:
Turma da Pedagogia.



Fonte: elaborado pelo autor.

Duas pessoas evitam ver as redes sociais. O vazamento de fotos íntimas teve duas ocorrências nas respostas. A intervenção foi citada duas vezes. As demais palavras apareceram apenas uma vez. Orquídea relatou que presenciou uma situação de fotos vazadas na internet, ela apoiou a denúncia, mas sua colega não continuou com a denúncia por se sentir culpada:

“Uma colega de sala teve fotos suas vazadas na internet. Me senti mal por vê-la sofrer e apoiei na denúncia de quem fez isso com ela. Todavia, ela desistiu de dar andamento por se sentir culpada. Respeitei sua decisão, mas ainda sim é muito difícil ver o quanto mulheres sofrem com esse tipo de violência.” (Orquídea).

Em seguida, iremos apresentar os dados das questões objetivas. A primeira questão visava saber se os participantes da pesquisa sabem o que é *bullying*. Todos os participantes responderam que sabem o que é o *bullying*. Contudo, as características estabelecidas por Olweus (2005), como a intencionalidade, a repetição das ações negativas feitas por uma ou mais pessoas, a dificuldade da vítima em se defender, não foram citadas por todos. Foram citadas características isoladamente, como por exemplo: brincadeiras, xingamentos, discriminação, ameaças, preconceitos, opressão, comentários maldosos, violência física, verbal ou psicológica. O aspecto repetitivo com duração de certo tempo do fenômeno apareceu em 3 respostas dos participantes da pesquisa do curso de Educação Física e em 4 respostas dos participantes da pesquisa do curso de Pedagogia.

Quando questionados se sabem o que é o *cyberbullying*, apenas um participante da pesquisa respondeu “não”. Foi possível verificar (Figura 3 e Figura 4)

que os tópicos mais apontados pelos participantes da pesquisa ao serem questionados sobre o que entendem pelo fenômeno incluem: turma da Licenciatura em Educação Física – o mesmo que *bullying*, na internet; redes sociais; discriminar na internet. Turma da Licenciatura em Pedagogia – Virtual; *bullying* na internet; redes sociais; exposição de imagem; troca de mensagens. Também tivemos relatos de um participante que citou as aulas remotas como meio de propagação do *cyberbullying*; dos ambientes virtuais de aprendizagem como forma de praticar o *cyberbullying*; a internet como forma do autor do fenômeno se proteger pelo anonimato; a repetição da violência em meios digitais.

Abaixo apresentamos o Quadro 13 que contém as respostas que indicam a frequência que os participantes da pesquisa identificam sobre as questões apresentadas no questionário. Em seguida, está o Quadro 14 que indica os indicativos de respostas “sim” ou “não” às questões presentes no questionário.

QUADRO 1 – Respostas sobre frequência obtidas nos questionários.

Questão	Respostas			
	Sempre	Algumas vezes	Quase nunca	Nunca
Questão 3 - percepção de rubor na face em alguma situação social	3%	44%	28%	25%
Questão 4 - medo da avaliação social e medo do desconhecido	28%	47%	22%	3%
Questão 5 - se isola frente a determinadas situações sociais	16%	50%	28%	6%
Questão 6 - sentir que será julgado socialmente por suas atitudes	16%	50%	28%	6%
Questão 7 - não conseguir sair de alguma situação constrangedora	7%	31%	56%	6%
Questão 8 - vivenciou situações na Graduação nas quais houve disparidade de poder	6%	39%	23%	32%
Questão 9 - frequência que sentiram medo devido à intimidação sofrida	3%	19%	34%	44%
Questão 10 - perceberam “piadas” feitas com o objetivo de ferir ou diminuir	22%	34%	28%	16%
Questão 11 - vivenciaram situações de perseguição online	0%	3%	13%	84%
Questão 12 - situações na Graduação de disparidade de poder em função do porte físico	0%	0%	22%	78%

Fonte: elaborado pelo autor.

QUADRO 2 – Respostas indicativas sim/não obtidas nos questionários.

Questão	Respostas	
	Sim	Não
Questão 13a - já sofreram <i>bullying</i>	66%	34%
Questão 13c - já sofreram <i>cyberbullying</i>	27%	73%
Questão 14a - presenciaram o <i>bullying</i> sendo praticado ou sofrido contra outra pessoa	81%	19%
Questão 14c - presenciaram o <i>cyberbullying</i> sendo praticado ou sofrido por outra pessoa	39%	61%

Fonte: elaborado pelo autor.

Nos chamou a atenção o fato de que 44% das pessoas perceberam “Algumas vezes” o rubor na face, que é uma das características da timidez, segundo Vieira (2010). O medo da avaliação social e do desconhecido, também uma característica da timidez (Felix; Filho, 2017), foi percebido “Algumas vezes” por 44% das pessoas.

O isolamento e o julgamento social (Vieira, 2010), (Felix, 2013), (Yuahasi, 2013), características que podem ser relacionadas à timidez, foram percebidas e relatadas por 50% das pessoas. As “piadas” com a intenção de ferir (Fante, 2005), (Lopes Neto, 2005), (Francisco; Coimbra, 2015) foram percebidas por 56% das pessoas, somando-se “Sempre” e “Algumas vezes”, o que pode ser preocupante ao se tratar de ações que visam ferir e inibir as pessoas.

Outra informação que destacamos é que 66% das pessoas que responderam ao questionário disseram que já sofreram algum caso de *bullying*. Outro dado alarmante, é que 81% das pessoas responderam que já testemunharam um caso de *bullying* sendo praticado contra outra pessoa (Lopes Neto, 2005).

Dessa forma, de acordo com as respostas dadas e com os critérios de inclusão/exclusão, foram selecionadas quatro pessoas para participar das entrevistas que são do curso de Licenciatura em Educação Física e nove pessoas que são do curso de Licenciatura em Pedagogia. Os participantes que foram escolhidos e convidados para a realização da entrevista estão no quadro a seguir:

QUADRO 3 – Participantes selecionados para a entrevista.

Participante	Questão	1a	1b	2a	2b	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13a	13b	13c	13d	14a	14b	14c	14d
Licenciatura em Educação Física																							
D1	Sim	Sim	X	X	algumas vezes	algumas vezes	quase nunca	algumas vezes	algumas vezes	algumas vezes	algumas vezes	algumas vezes	Sempre	Nunca	quase nunca	Sim	X	Sim	X	Sim	X	Sim	X
D4	Sim	Sim	X	X	algumas vezes	algumas vezes	Sempre	algumas vezes	Sempre	quase nunca	quase nunca	quase nunca	Nunca	quase nunca	Sim	X	Não	X	Sim	X	Não	X	
D5	Sim	Sim	X	X	algumas vezes	algumas vezes	algumas vezes	quase nunca	Nunca	quase nunca	algumas vezes	Nunca	Nunca	Sim	X	Não	X	Sim	X	Não	X		
D7	Sim	Sim	X	X	Sempre	Sempre	algumas vezes	algumas vezes	algumas vezes	algumas vezes	algumas vezes	quase nunca	quase nunca	Nunca	Sim	X	Sim	X	Sim	X	Não	X	
Licenciatura em Pedagogia																							
D12	Sim	Sim	X	X	algumas vezes	algumas vezes	quase nunca	quase nunca	Sempre	algumas vezes	algumas vezes	algumas vezes	Sempre	quase nunca	Nunca	Sim	X	Sim	X	Sim	X	Não	X
D19	Sim	Sim	X	X	quase nunca	Sempre	algumas vezes	algumas vezes	algumas vezes	algumas vezes	algumas vezes	Nunca	Sempre	Nunca	Nunca	Sim	X	Não	X	Sim	X	Não	X
D21	Sim	Sim	X	X	quase nunca	algumas vezes	Sempre	quase nunca	Nunca	quase nunca	Nunca	quase nunca	Nunca	Nunca	Sim	X	Sim	X	Sim	X	Sim	X	
D23	Sim	Sim	X	X	algumas vezes	Sempre	algumas vezes	algumas vezes	quase nunca	algumas vezes	quase nunca	Sempre	Nunca	Nunca	Sim	X	Não	X	Sim	X	Não	X	
D25	Sim	Sim	X	X	Nunca	algumas vezes	algumas vezes	algumas vezes	algumas vezes	algumas vezes	algumas vezes	algumas vezes	Nunca	quase nunca	Sim	X	Não	X	Não	X	Não	X	
D28	Sim	Sim	X	X	algumas vezes	Sempre	quase nunca	algumas vezes	quase nunca	quase nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Sim	X	Sim	X	Sim	X	Sim	X	
D29	Sim	Sim	X	X	quase nunca	algumas vezes	Sempre	quase nunca	Sempre	algumas vezes	algumas vezes	Nunca	quase nunca	Nunca	Sim	X	Não	X	Não	X	Sim	X	
D31	Sim	Sim	X	X	Nunca	algumas vezes	quase nunca	algumas vezes	quase nunca	Sempre	algumas vezes	Nunca	algumas vezes	quase nunca	Sim	X	Sim	X	Sim	X	Não	X	
D32	Sim	Sim	X	X	quase nunca	Sempre	algumas vezes	algumas vezes	algumas vezes	algumas vezes	quase nunca	algumas vezes	Nunca	Nunca	Sim	X	Sim	X	Sim	X	Sim	X	

Fonte: elaborado pelo autor.

As pessoas foram selecionadas pelos critérios: se as pessoas se consideram tímidas e possivelmente teriam sofrido algum caso de *bullying* ou de *cyberbullying*. Este é, portanto, o critério de inclusão. Já o critério de exclusão é se a pessoa respondeu que não se considera tímida e/ou não tenha sofrido nenhum caso de *bullying* ou de *cyberbullying*. Podemos verificar pelas cores utilizadas que, as cores laranja e vermelho indicam a frequência “Algumas vezes” e “Sempre”, respectivamente, sobre as perguntas sobre características de timidez e de casos sobre intimidação, exclusão, piadas e demais características do *bullying* e *cyberbullying*. Também, podemos ver que as repostas “Sim” estão em vermelho, para

destacar quando os participantes responderam que sofreram algum caso de *bullying* ou de *cyberbullying* na questão 13, por exemplo.

Após a seleção, as pessoas foram contactadas para verificar sua disponibilidade para participação na entrevista. Das treze selecionadas, cinco concordaram em participar das entrevistas. Estas, foram gravadas com a autorização de cada pessoa e transcritas para a discussão em diálogo com o nosso referencial teórico, na próxima subseção.

4.2 Dados obtidos nas entrevistas

As entrevistas foram realizadas com quatro participantes do curso de Licenciatura em Pedagogia e uma participante do curso de Licenciatura em Educação Física. Utilizamos o roteiro de entrevista (Apêndice D) como um guia, porém a entrevista foi realizada em um formato mais leve e aberto, tendo a possibilidade de inserir novas perguntas de acordo com as respostas que foram dadas pelas participantes. O intuito foi deixar a entrevista como uma conversa, para que as participantes se sentissem mais confortáveis. As entrevistas foram realizadas remotamente, em horários e dias escolhidos pelas cinco participantes selecionadas.

A seguir, iremos apresentar, em subseções, os casos de *bullying* e de *cyberbullying* narrados pelas entrevistadas, além de suas percepções sobre o uso de câmeras nas aulas remotas, o retorno ao Ensino Presencial, como buscaram ajuda para enfrentar os casos de violência que sofreram e os seus aprendizados no seu percurso na graduação. Suas vivências e relatos nos mostram como o coletivo interfere no individual e, dessa forma, como o capitalismo necessita da violência para sua manutenção.

4.2.1 Uso de câmera durante as aulas remotas



Fonte: <https://encurtador.com.br/u3hdE>
Acesso em: 12 out. 2022.

Ao serem questionadas sobre a motivação para ligarem suas câmeras durante as aulas remotas, obtivemos respostas que envolvem a timidez, casos de *bullying* e de *cyberbullying* e causas referentes à infraestrutura e realização de atividades durante a aula. Orquídea disse sentir vergonha e por isso, não abria a câmera durante as aulas:

*“Não. Não abria porque eu tinha, eu tava [sic] **um pouco com vergonha**, tava [sic] passando por um processo difícil, lidar com os trabalhos em grupo no ENPE que era muito difícil, era muito cansativo e geralmente eu preferia ficar escondida atrás da câmera mesmo.”* (Orquídea).

Ao ser questionada se sentiria incômodo se algum (a) professor (a) solicitasse a abertura da câmera, disse que sentiria incômodo, mas abriria mesmo sentindo vergonha porque entende o lado dos professores que ficam na aula olhando para os quadradinhos da tela:

*“Eu me sentiria incomodada, mas eu abriria. Porque geralmente eu até entendo a questão dos professores, né, sobre os quadradinhos, as coisas, entenderia tudo isso, mas ainda assim não seria um incômodo no sentido de que eu não gosto, mas **aquela vergonha** assim de ficar aparecendo, as pessoas verem como... como que eu estava na... naquele período, porque o ENPE, pelo amor de Deus, hein. Foi difícil...”* (Orquídea).

Quando questionada se fazia perguntas e tirava dúvidas durante o ENPE, a participante relata que dependendo da turma e do (a) professor (a) ela poderia se sentir mais ou menos incentivada:

*“Até mesmo na sala de aula tem alguns professores que eles parecem que eles realmente dão uma maior abertura para você falar você fala suas ideias que você tá [sic] pensando já outros parece que você fica um pouco intimidado de falar você sente meio deslocado talvez que você vai falar seja uma bobeira imensa. **E aí aquilo cause algo, uma estranheza e aí você evita falar.**”* (Orquídea).

Quando perguntado se Violeta costumava abrir sua câmera nas aulas remotas, a resposta foi que dependia das turmas, se eram menores e se tinham pessoas que ela conhecia. Também dependia da dinâmica da aula. Esses fatores determinavam se ela abriria ou não a câmera:

*“Então quando eram aulas, assim, que eu me sentia mais confortável, eu abria, porém quanto era algumas disciplinas que eu acabei deixando para pegar depois, acabei pegando com turmas de pessoas de outros cursos, ou pessoas mais novas, que eu não tinha muito contato, **geralmente eu não me sentia confortável para abrir e acabava ficando, em várias aulas, com a câmera fechada.**”* (Violeta).

Se fosse solicitado diretamente a ela para que abrisse a câmera, Violeta disse que geralmente abriria, mas em algumas situações disse que a internet estava ruim e usava desculpas para que não abrisse. Isso ocorria porque na turma tinham pessoas que ela não tinha afinidade:

“geralmente eu abria, mas já teve algumas situações que às vezes era uma turma que eu tinha pessoas que eu não tinha afinidade eu acabava falando que eu não tava [sic] conseguindo abrir a câmera, que a internet tava [sic] instável e aí eu preferia falar por áudio ou às vezes até falar pelo chat do que abrir. Então assim, teve algumas situações que eu admito que eu fiz isso e algumas colegas também, que, assim, que a gente comentava depois, assim, os nossos grupos da, da turma, mas quando, assim, era uma turma, assim, tranquila, o professor pedia ou até mesmo em apresentação de trabalho, eu costumava abrir.” (Violeta).

Ela relata que no ENPE era possível “se esconder” atrás da câmera, o que não acontece no presencial. Por conta dos estágios, ela disse que começou a perder a timidez e abrir a câmera para poder interagir mais. Mas que tudo dependia da disciplina, do professor e da turma, mas ela entendia que ficava chato com todos com a câmera desligada e só o professor com a câmera aberta:

“Então como eu também ficava com a câmera aberta para interagir com eles, eu fui também perdendo assim um pouco a timidez e aí como era importante para o professor, né, daquela situação que, do estágio, de estar olhando para eles, então eu

comecei a ter mais empatia também pelo professor, falando, não, eu vou abrir para mostrar que eu tô [sic] aqui, tô [sic] acompanhando. Porque eu tive também experiências de turmas que ninguém abria a câmera, ficava ali só o professor e ficava, assim, realmente um clima meio chato e dependia de tudo, da disciplina, do conteúdo e aí eu comecei a criar mais, assim, essa coragem de abrir e ficar com ela aberta o tempo todo.” (Violeta).

Nas respostas das entrevistadas podemos verificar que aparecem relatos de vergonha e de evitação, nas quais, dependendo do contexto social, havia maior disposição para ligar a câmera e, em outros, era preferível mantê-la fechada. Aqui podemos identificar algumas características apontadas por Yuahasi (2013) como sendo da timidez: “a timidez é o escondimento, máscara, escudo, subterfúgio que a consciência utiliza para manter-se em segundo plano, introvertida, calada, quieta e na zona de conforto.” (p. 64). A autora pesquisa a timidez na área da saúde, com foco na neurociência. Segundo ela, a timidez pode se manifestar em certos contextos de acordo com as pessoas envolvidas. Como sinônimos da timidez, a autora coloca as palavras: medo, envergonhamento, receio e acanhamento (p. 64).

Yuahasi (2013) apresenta como a cultura pode influenciar na timidez, interferindo na regulação de comportamentos. Segundo a autora:

Por exemplo, a cultura nipônica promove algumas exigências comportamentais que influenciam na timidez, tais como: (a) apresentar-se passivamente perante qualquer autoridade (respeito à hierarquia); (b) não cometer erros que possam prejudicar a sua autoimagem (evitar a vergonha); (c) mesmo que a situação esteja ruim, não é educado reclamar; (d) modéstia; (e) ser reservado; (f) prática do controle emocional; (g) inibição da autoexpressão (Yuahasi, 2013, p. 65).

A cultura, dessa forma, pode produzir o comportamento da pessoa tímida. Se inserida em uma sociedade capitalista, isso pode ser produzido para que a mão de obra respeite hierarquias e não reclame de sua posição submissa. Dessa forma, de acordo com Brito e Zanella (2012), as relações do ser humano acabam se tornando “relações prático utilitárias, ou seja, relações marcadas por uma lógica de consumo.” (Brito, Zanella, 2012, p. 46). Então, conforme Felix e Filho (2017), “a timidez é constituída por um processo multideterminado: biológico, social, histórico e cultural.” (p. 252). Os autores ainda estabelecem a relação entre a vergonha e o medo, que é

definida em nossa sociedade para que relações de poder possam ser estipuladas com a finalidade de submissão:

Enquanto o medo vem de uma **emoção** diante de um mal inesperado, a **vergonha** é o medo do pudor dos demais. Portanto, podemos pensar que tanto o medo quanto a vergonha tem [sic] se constituído em nossa sociedade como instrumentos de controle e poder, uma vez que, através destas emoções, torna-se possível fazer com que os sujeitos sejam submissos ao outro ou a alguém (Felix; Filho, 2017, p. 259, grifos nossos).

Os relatos das entrevistadas sobre os casos de *cyberbullying* e de *bullying* apresentam situações nas quais o sociocultural interferiu em como assistiam suas aulas remotas. De acordo com a turma que estava ou com o (a) professor (a), o comportamento delas era alterado. Também é possível verificar a presença dos comportamentos das demais pessoas, com o relato de olhares, comentários e perseguições que desestimularam a participação nas aulas com a câmera ligada e interferiram nas aulas presenciais.



Fonte: <https://encurtador.com.br/61Aq8>
Acesso em: 12 out. 2022.

Como primeiro relato, destacamos a fala de Violeta. Ela relata que, mesmo com a câmera fechada, conseguia participar por meio do chat. Ela diz que registrava suas dúvidas no chat e preferia não abrir o microfone, porque acreditava que isso iria incomodar o professor ou até mesmo por causa da turma, se sentia mais confortável em fazer dessa forma:

*[...] às vezes para não incomodar o professor e aí já deixar a pergunta registrada para ele ler assim no momento mais oportuno e também dependia da turma, é, durante a minha graduação, antes das aulas remotas, teve algumas situações com alguns alunos de **outras turmas que eu não tinha afinidade, então***

quando eu via que eles estavam na chamada, às vezes, eu não me sentia confortável de falar, então eu preferia mandar um chat, mas eu não deixava de mandar, assim, eu só via qual que era a melhor opção ali no momento.” (Violeta).

Sobre o que motivou essa situação com algumas pessoas, Violeta relata que aconteceu uma situação no Ensino Presencial, antes da pandemia, que motivou certas atitudes negativas dessas pessoas no ENPE. Durante as aulas remotas, Violeta percebia olhares maldosos e perseguições dessas pessoas quando ela ia participar da aula com sua câmera aberta. Isso fez com que ela deixasse de abrir a câmera:

“Se era algum professor que solicitava que a gente manteve a janelinha aberta tinha algumas situações em que eu percebia quando era eu ou alguma pessoa dos meus círculos de amigos, essas outras pessoas rindo, digitando, assim, na hora quando a gente estava falando e você percebia, sabe... eu tinha, assim, nossa, aquela mentalidade de, Ah não, às vezes é coisa da minha cabeça, eu devo estar mais, assim, me sentindo perseguida. E aí, conversando com outras colegas, as colegas também reparavam nisso, tipo, na hora que você começou a falar a pessoa começou a revirar o olho na câmera. Então aí, foi assim que eu comecei a ficar com a câmera mais fechada e eu mandava as perguntas no chat. E aí ficava um clima, assim, um pouco chato. Lembro, assim, então era algumas turmas muito pontuais que tinha essas pessoas e nas outras que não tinha, quando era mais a minha turma, meu ciclo de, de amizade, eu me sentia mais confortável com pessoas que, que eu conhecia também.” (Violeta).

Jasmim relatou que no início do período das aulas remotas tinha o hábito de ligar sua câmera. Mas, devido aos comentários da turma, ela começou a deixar a câmera desligada. Ela afirma que começou a acontecer comentários em um grupo de aplicativo de comunicação sobre suas participações nas aulas, o que a deixou desconfortável:

“No começo, sim. Aí só que aí depois começou burburinhos assim, Ah, não, porque ela está querendo se aparecer, Ah não, porque só ela participa... e aí tipo, isso nos grupos mesmo da Edu... da Educação Física” (Jasmim).

Rosa relata um caso de *cyberbullying* ocorrido em um aplicativo de comunicação. Segundo Rosa, as disciplinas presenciais possuem grupos nesse aplicativo nos quais as pessoas comentam sobre as aulas. Nesses grupos, ocorreram indiretas e “piadas”. Rosa pontua a gravidade do *cyberbullying* que as pessoas não se atentam:

“O comentário feito na sala de aula e o comentário feito no celular, né, não, é porque está no grupo de WhatsApp que está todo mundo rindo, que não deixa de ser crime e tem pessoas que não se atentam a isso. Ah, não, foi uma piadinha, foi, foi uma brincadeira. Não, crime é crime, não tem essa de foi uma piadinha, né [sic]? Mas... que... eu acho que as pessoas não se atenta [sic], então tem que ser combatida e tem que ser explicado. É um crime, ponto, não tem, não tem como a gente ficar passando pano e tentando se esquivar da situação.” (Rosa).

Esses relatos nos mostram como o *cyberbullying* pode trazer consigo marcas do ensino presencial. Ou seja, ele pode ser mais cruel ainda que o *bullying*, pois pode sair do virtual e adentrar a vida real (Della Flora, 2014). Em sua pesquisa, Yubero *et. al*/ também afirmam a necessidade de observar o *cyberbullying* considerando o mundo real, o objetivo. Para os autores, o *cyberbullying* carrega consigo fatores do *bullying* e do contexto social:

Results have shown that higher education students that have suffered previous traditional victimization and those who have a low perceived acceptance by friends were most likely to report experience of cyberbullying victimization. These findings underscores the importance of analyzing previous identified risk factors for traditional bullying in cyberbullying, and also highlights the importance of factors related with peer relationships¹²⁰ (Yubero *et. al*, 2017, p. 447).

As dificuldades enfrentadas pelas pessoas tímidas podem se ter se estendido do Ensino Presencial para o Ensino Remoto. Rosa afirma que desde o início da

¹²⁰ Os resultados mostraram que os estudantes de ensino superior que sofreram vitimização tradicional anterior e aqueles que têm baixa aceitação percebida pelos amigos têm maior probabilidade de relatar experiência de vitimização por *cyberbullying*. Esses resultados ressaltam a importância de analisar os fatores de risco identificados anteriormente para o *bullying* tradicional no *cyberbullying* e também destacam a importância dos fatores relacionados aos relacionamentos com os colegas (Yubero *et. al*, 2017, p. 447, tradução nossa).

graduação teve dificuldades para participar das aulas. Ela diz que percebeu olhares e comentários maldosos já antes das aulas remotas e que isso fez com que ela se inibisse e não mais participasse das aulas:

*“Não participava das aulas. É eu... Na verdade, eu, eu sempre... Agora no mestrado continua, mas na graduação também é... **Sempre tive uma dificuldade de falar na sala de aula.**”* (Rosa).

*“Já aconteceu de eu fazer perguntas durante a graduação em alguma disciplina. E **ouvir deboches**, né? Olha que pergunta absurda, como que a pessoa não tem essa base? Então **isso começou a me inibir de certa forma**. E assim, eu fiquei coagida, né? Então **até hoje eu evito de fazer perguntas ou quando tem alguma pergunta muito específica, eu vou diretamente no professor**. Nunca consigo fazer perante a sala toda.”* (Rosa).

A inibição e a intimidação, marcas da timidez, conforme Vieira (2010) e Felix (2013), possuem estreita ligação com o *bullying*. Como o medo se torna meio de controle e de poder (Felix; Filho, 2017), a inibição e a intimidação são formas de reproduzir relações violentas da sociedade capitalista, ou seja, “concretizam-se como reprodução de diversas relações sociais opressivas, intimidadoras e alienadas presentes na sociedade capitalista contemporânea.” (Felix; Filho, 2017, p. 260).



Fonte: <https://encurtador.com.br/oFXR6>
Acesso em: 12 out. 2022.

Outra motivação para que Rosa não ligasse sua câmera está na infraestrutura da internet do seu local de residência. Conforme seu relato, isso inviabilizava sua participação nas aulas com a câmera ligada, pois consumia mais internet. Ademais, isso também causava a impossibilidade de participar inclusive com a câmera desligada, em certos dias:

“Não, não tinha como abrir a câmera, porque eu morava num bairro que não tinha um acesso, assim, de internet de qualidade. E aí isso inviabilizava eu abrir a câmera. Eu tinha que optar, ou ouvir, ou tentar abrir a câmera. E tinha dias que eu nem conseguia participar da aula.” (Rosa).

A questão do acesso às tecnologias foi analisada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE em 2021. Em seu site¹²¹ de notícias, o “Agência IBGE Notícias”, consta uma reportagem que indica que 90% da população em 2021 possuía acesso à internet em suas residências. Segundo essa reportagem do IBGE, esse percentual subiu em relação ao ano de 2019, que indicava 84% das residências com acesso à rede mundial de computadores. Contudo, nem sempre ter acesso significa ter qualidade de acesso. Conforme Knop (2017):

Desigualdades econômicas, sociais, culturais e de status se reproduzem na dimensão virtual e tecnológica, o que significa restrição de acesso a indivíduos já marginalizados, reificando assim suas condições de vida e trabalho (Knop, 2017, p. 41).

Assim, Knop (2017) chama esse fenômeno de exclusão digital, que tem como um de seus desafios “a impossibilidade de acesso e uso contínuo das tecnologias de informação” (Knop, 2017, p. 47). Portanto, podemos verificar que não basta apenas dar acesso, mas este deve ser de qualidade. O autor então pontua a necessidade de estudos sobre a desigualdade digital, que para ele ficou marcado em sua pesquisa, mostrando que a qualidade da internet interfere nos estudos dos alunos e das alunas participantes de sua investigação.

Já Melissa relatou que no começo do período da pandemia ligava sua câmera tranquilamente. Como é professora, diz que participar das aulas nunca foi problema para ela. Mas, como percebeu que só ela ligava a câmera, deixou de usá-la. Outra motivação para não usar é que durante as aulas remotas estava fazendo outras atividades, como jantar:

¹²¹ Fonte: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/34954-internet-ja-e-acessivel-em-90-0-dos-domicilios-do-pais-em-2021>. Acesso em: 21 jun. 2024.

“No começo eu abria, né tranquilamente. Não tinha problema. Mas depois ninguém abria mais. Eu também comecei não abrir mais a Câmera, porque ninguém abria a Câmera, né? E, então, ficava só eu. Mas quando a professora, o professor pedia uma interação, aí eu abria a Câmera” (Melissa).

“O que acontecia era que enquanto você está tendo uma aula, você está fazendo outras coisas, né? Então eu estava na cozinha. Às vezes eu estava jantando e eu não ficava com a Câmera aberta porque eu estava jantando, então. Eu também estava fazendo outras coisas concomitantemente à aula. Eu não estava somente ligada na aula. Muitas vezes acontecia isso também. Então, esse era um dos motivos que eu fechava a Câmera.” (Melissa).

Podemos verificar que outros motivos estão por trás da motivação da câmera fechada. Pode ser que a pessoa esteja somente fazendo outras tarefas de sua rotina. Na sociedade capitalista, produzir se torna fundamental. Gerir o tempo é algo que devemos aprender desde cedo, pois, se não estivermos produzindo, podemos ser punidos, assim como Marx (2013) relatou que ocorria com os expulsos de suas terras. Com isso, nossa rotina se torna exaustiva e temos sempre a impressão de que devemos produzir mais.

4.2.2 Retorno ao Ensino Presencial



Fonte: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/1-ciberbullying_v_0.jpg

Acesso em: 12 out. 2022.

Sobre o retorno ao Ensino Presencial, Orquídea relata que sentia um misto de querer retornar ao Ensino Presencial e de querer continuar no ENPE. Ela fala que o silêncio percebido nas salas virtuais foi estendido até as salas presenciais:

“[...] mas parece que depois que voltou do ENPE tem uma coisa assim que parece que tá um silêncio generalizado assim, aí eu não sei se eles interpretam isso como não leitura dos textos ou como, mas geralmente até em... até em disciplinas que a pessoa escolhe fazer, uma optativa, eu tô [sic] numa optativa agora que você percebe que as pessoas leram os textos, mas elas estão com... parece que o ENPE veio junto assim aí tá lá presencial e fica todo mundo num silêncio assim absurdo querendo ir embora assim.” (Orquídea).

Orquídea pontua que a pandemia foi um período muito difícil para todos. Ela relata sentir muito cansaço depois da pandemia e que aparentemente os (as) professores (as) esperam que todos voltem ao presencial e participem, mas todos estão cansados:

“Aí já tinha aquela cobrança também o ENPE e aí você chega e eles estão com altas expectativas achando que vai todo mundo tirar as máscaras e falar e dialogar e nada disso aconteceu. E aí eu acho que é muito o pessoal tá [sic] cansado eu acho que o pessoal que pegou esse início presencial, o ENPE, agora só pensa em sair, se formar, tá [sic] muito cansado, tá [sic] muito pesado.” (Orquídea).

Orquídea reforça que a pandemia deixou todos cansados e, segundo ela, os (as) professores (as) acreditam que iriam retomar o que ficou em 2019, mas o contexto mudou e as pessoas também. Para ela, a saúde mental das pessoas foi muito abalada. Ela relata que apenas uma professora se preocupou em perguntar como os e as discentes estavam, o que foi um momento único no qual os e as colegas puderam se abrir e falar o que estavam sentindo:

*“É tanto é que teve acho que casos muitos casos da galera com a saúde mental abaladíssima procurando dentro da Universidade apoio porque a saúde mental tá [sic] ... tá [sic] acabada e aí eles... você percebia que foram raríssimos os professores que perguntaram como que a gente estava se sentindo como que foi a pandemia para gente. **Se eu não me engano só uma professora de [disciplina] perguntou para a gente como que a gente tava [sic] se sentindo, como que... como que foi para a gente viver... e aí foi... foi um dos raros momentos que eu vi a***

galera ali se abrir e falar mesmo de tudo tava [sic] sentindo, que tava [sic] cansado, que tá [sic] lendo, mas a cabeça tá [sic] em outro lugar. Então... então eu achei que por parte dos professores eles estavam buscando algo que não... que ficou lá atrás e tocando a vida assim e foi o negócio.” (Orquídea).

Violeta relatou que foi muito cansativo retornar ao presencial, que ocorreu com muitas inseguranças. No ENPE ela diz que podia assistir às aulas lavando louça ou jantando, com roupas confortáveis. No presencial, precisa se arrumar e se locomover até a Universidade. Isso gerou certa adaptação. Já a questão da interação com as pessoas, Violeta diz que foi algo estranho:

“ficava um clima estranho, porque cada um sentava num canto e a gente não sabia muito interagir um com o outro. E antes da pandemia era muito mais fácil a interação, assim, não sei era... era mais tranquilo, você começava a conversar, você comentar alguma coisa e conhecer a pessoa ali na hora e até às vezes até fazer uma amizade nova. Depois ficou um clima meio, assim, estranho e eu percebi também que a própria dinâmica da aula, é, dependendo como professor, assim, comandava, às vezes ficava, assim, a gente chegava, a aula totalmente expositiva e ia embora e não interagir entre a gente.” (Violeta).

Violeta também pontua o cansaço no pós-pandemia. Diz que não tinha ânimo nem para conversar com suas amigas:

“Eu falo que tinha que ter muito ânimo, tinha dias que eu tava [sic] tão cansada que eu não tinha ânimo, assim, nem para conversar até com as minhas amigas, ficava todo mundo meio quieto, dependia, assim, também como eu falei, da aula, do dia da semana que era, aí depois já nas últimas, por mais que a gente estivesse bem cansada, já era um pouco mais fácil voltar a interagir e pegar até o ritmo, assim, de uma aula até mais tarde.” (Violeta).

Jasmim relata que durante o ensino remoto preferiu não se matricular em muitas disciplinas, pois queria fazê-las na volta ao Ensino Presencial. Porém, ao retornar ao presencial, se viu diante de muitos dilemas:

“E aí então um dos desafios foi, é... nossa, com quem vou fazer essas matérias, né [sic]? Nossa, será que eu vou ter que ir como se eu estivesse ingressando de novo. Aí vem aquele monte de pergunta na cabeça nossa, será que eu vou ser aceita? Como vão ser os trabalhos em grupo? Como vão ser os grupos? Isso e aquilo, e aí? Tem a questão onde as pessoas te conhecerem de novo.” (Jasmim).

Para Jasmim, muitas dúvidas apareceram e se relacionam com sua personalidade. Segundo Leontiev (1978), estar inserido em um grupo social é fundamental para a formação da personalidade. O *bullying*, por exemplo, pode ser uma violência de exclusão que pode afetar os processos de formação da personalidade. Jasmim também diz que é muito preocupante para ela o fato de que as pessoas desaprenderam a viver em sociedade, o que gera certa intolerância às diferentes opiniões e formas de viver:

“Não sabe, mais... é... conversar um com o outro. É, acha que é dono da verdade absoluta, acha que é “N” questões assim. É não, não sabe conversar, saber lidar com outro e isso é muito preocupante.” (Jasmim).

Mesmo depois do retorno ao Ensino Presencial, Jasmim ainda percebe que as pessoas continuam com dificuldades para lidar com a comunicação. Ela afirma que as pessoas ainda estão reaprendendo a viver em sociedade:

“Acho que o pessoal, eles estão voltando a, a lidar com a sociedade agora” (Jasmim).

Rosa ressalta os problemas de saúde mental que surgiram na pandemia e perduraram no retorno ao Ensino Presencial. Ela afirma que muitas pessoas sofreram e ainda sofrem de ansiedade, o que afastava as pessoas e dificultava a comunicação. Ela diz que teve muita ansiedade e que isso foi muito difícil para ela:

“Eu tinha crise de ansiedade, não queria falar. Eu acho que isso foi piorando, principalmente porque teve a pandemia, né? Então a gente teve esse afastamento, não tinha esse tipo de atividade. Aí quando voltou eu já não dava conta

de fazer, eu acredito que seja isso” (Rosa).

Melissa relata que mesmo em seu grupo de amigas houve afastamento e dificuldade para estabelecer a comunicação. Ela diz que o uso da máscara serviu para que as pessoas se escondessem, o que auxiliou para que a comunicação se mantivesse como nas aulas remotas, quando as pessoas se escondiam com a câmera desligada:

*“E a máscara, né? A máscara também é uma forma da gente meio que estar **escondido** atrás de alguma coisa, então. Esse meio que continuar escondido, sabe? Meio a continuar, continuar escondido. E a interação, **a interação não, não voltou como era. Eu falo para você até hoje, até hoje não é mais a mesma coisa como era antes. Eu sinto isso na interação da sala de aula.**” (Melissa).*

Melissa acrescenta que, assim como Jasmim disse, as pessoas desaprenderam a viver em sociedade por causa do afastamento da pandemia:

*“Nós vivemos em sociedade, mas **a gente desacostumou** um pouco disso e a gente percebeu assim que, é, dá, dá trabalho estar com as pessoas, talvez eu, eu senti um pouco disso.” (Melissa).*

Durante a pandemia as aulas presenciais foram suspensas. Como adaptação, tivemos o ensino remoto. Para Santos (2020), o que chamamos de ensino remoto no período da pandemia é o espaço de encontro entre professores e discentes, geralmente assíncrono, para acesso aos conteúdos e materiais. Contudo, a autora afirma que esses modelos de ensino deixaram marcas, nem sempre boas:

Porque repetem modelos massivos e subutilizam os potenciais da cibercultura na educação, causando tédio, desânimo e muita exaustão física e mental de professores e alunos. Adoecimentos físicos e mentais já são relatados em rede. Além de causar traumas e reatividade a qualquer educação mediada por tecnologias (Santos, 2020, p. 4).

Como o distanciamento social foi a medida mais eficiente e eficaz para o combate e prevenção ao vírus da Covid-19, mesmo fora das aulas, as pessoas

continuavam evitando a socialização. As salas de aula e demais espaços da sociedade são ricos em relações sociais que fornecem meios de desenvolver as funções psíquicas superiores, de acordo com Vigotsky (1995). As pessoas, privadas dessas relações, possivelmente estavam com barreiras entre elas e os outros:

O desenvolvimento da distinção de perspectivas sociais se mostra por meio da relação entre o "eu" e o "mim", em que os sujeitos controlam seus atos a partir das normas sociais e da dimensão cultural vivida com o "outro". É nesse sentido que os novos métodos utilizados pela educação no contexto pandêmico, deixam uma lacuna a ser preenchida, na construção da identidade do sujeito (Lima *et. al*, 2022, p. 186).

Com isso, a socialização fica comprometida. As pessoas utilizaram telas e por meio delas era feita a comunicação com seus amigos, parentes, em seus estudos e trabalho. O uso de telas cresceu e, conforme Cunha *et. al* (2021), muitas questões surgiram. A dependência das telas, o aumento na taxa de violência doméstica devido ao isolamento, desregulação do sono, alimentação precária e, sobretudo, aumento da ansiedade e casos de depressão.

a maior exposição ao uso de telas levou, conseqüentemente, a um aumento do uso de redes sociais por crianças e adolescentes. Por mais que isso possa aliviar, em partes, o impacto do isolamento social na saúde mental, uma vez que permite manter a interação social, esses recursos possuem lados negativos nessa população (Cunha *et. al*, 2021, p. 4).

E, mesmo com o fim do isolamento social, podemos verificar que o retorno às atividades presenciais ainda trazia consigo os sintomas desse período. Foi difícil para as entrevistadas voltarem às aulas presenciais. Isso, conforme Cunha *et. al* (2021), é relatado em pesquisas que afirmam: “na esfera da saúde mental, estudos indicam que, durante e depois do isolamento, crianças e adolescentes tornaram-se mais propensos a desenvolver quadros depressivos e ansiosos.” (Cunha *et. al*, 2021, p. 3).

Cunha *et. al* (2021) ainda pontuam que “a saúde mental representa uma das esferas mais abaladas durante a pandemia” (Cunha *et. al*, 2021, p. 4). E, como destaque, lembramos a fala de Orquídea “**Se eu não me engano só uma professora de [disciplina] perguntou para a gente como que a gente tava [sic] se sentindo**” (Orquídea). Dessa forma, podemos verificar que a pandemia foi difícil para todos e

que ainda estamos nos recuperando dela aos poucos. Os relatos das entrevistas ressaltam como o social é importante e que, durante o isolamento, muitos danos foram sofridos, sobretudo intensificados, pelo negacionismo do governo federal da época (Caponi, 2020).

A seguir, a próxima subseção apresenta os relatos envolvendo os casos de *bullying* e de *cyberbullying*. Nesses casos, estão discriminações raciais, de gênero e de idade. Vamos apresentá-las e discutir em blocos cada uma dessas violências relatadas pelas pessoas entrevistadas.

4.2.3 Casos de *bullying* e *cyberbullying*



Fonte: <https://encurtador.com.br/uQezk>
Acesso em: 12 out. 2022.

Nas entrevistas obtivemos relatos de *bullying* e *cyberbullying* envolvendo vários casos de discriminação. Abaixo iremos apresentar os casos relatados pelas entrevistadas. Orquídea exemplifica com uma situação na qual ocorreu racismo contra uma colega. Uma pessoa branca deu um apelido que era ofensivo e essa atitude lhe chamou a atenção. Ela se impôs, disse que aquela atitude estava errada. Porém, as pessoas disseram que ela estava exagerando e continuaram com a “brincadeira” de mau gosto, pois não era brincadeira. Orquídea acrescenta mais um caso, dizendo que tenta sempre se impor quando percebe preconceitos, mas nem sempre é ouvida:

“Porque para mim é um soco, é uma porrada diária e você falar e aí você fala assim: olha que que você está falando “maricas”?... Porque que você tá [sic] usando... porque você tá [sic] usando esse termo? Porque você tá [sic] falando isso? Ai, Francisco, cansa. Até ali nas conversas. Cansa.” (Orquídea).

Orquídea reforça que *bullying* não é uma brincadeira e que tem gravidade.

Mesmo tentando intervir com o diálogo e com exemplos de suas vivências para reforçar a gravidade das violências, não é ouvida e as “brincadeiras” de mau gosto continuam:

“achava isso um problema gravíssimo, mas as pessoas gostam de fantasiar que essas coisas não acontecem, que essas coisas, essas brincadeirinhas, são sempre sem nenhuma intenção ou mesmo, que não tem intenção, não passa reflexão nenhuma.” (Orquídea).

Por fim, Orquídea acabou se isolando. Ela tentou conversar e explicar, mas as pessoas insistiam que racismo não existe:

“ai, nossa, onde tá [sic] tudo isso que você fala? Porque eu conheço pessoas negras. Eu nunca vejo elas reclamar ou falar das coisas que você fala... Eu virei para ele e falei: Porque você é branca cara, você é branca eu já tive uma arma apontada para minha cara porque eu tava [sic] no banco de trás segurando uma panela de pressão, eu tava [sic] com touca.” (Orquídea).

Orquídea presenciou situações disfarçadas de humor nas quais era reproduzido o racismo. Mesmo tentando alertar por meio do diálogo, as ofensas continuaram e se intensificaram ainda mais. O humor não deve ser utilizado para reprodução de quaisquer que sejam as discriminações e humilhações:

O uso do humor para produzir descontração está amplamente presente na atividade recreativa favorita dos brasileiros, embora as pessoas se recusem a interpretar esses atos como ofensas raciais (Moreira, 2019, p. 21).

Silva (2015) chama a atenção para como as questões étnico-raciais são tratadas nas escolas e nas universidades: “as escolas e universidades, não diferente de outros ambientes sociais, continuam promovendo relações étnico-raciais desumanas e nada democráticas” (Silva, 2015, p. 169). Com as falas de Orquídea a respeito das pessoas em seu cotidiano podemos constatar que houve a tentativa de descredibilizar sua intervenção. Orquídea tentou o diálogo para explicar que as atitudes estavam erradas, mas não foi ouvida. Essas atitudes de descredibilização da

cultura africana necessitam ser transformadas. Historicamente, elas vêm se firmando em nossa sociedade:

Meninas negras, meninos negros constroem suas subjetividades, enquanto pessoas negras, de origem africana, em diferentes meios e circunstâncias, entre tensões geradas por rejeição à cor da sua pele, ideias preconcebidas a respeito de possíveis comportamentos inadequados ou agressivos que venham a ter, **expectativas de que não detenham informações julgadas importantes**, tenham dificuldades para aprender na escola, seus pais sejam muito pobres e pouco estudados, que necessariamente saibam dançar e tocar instrumentos muito bem, que talvez sejam vagabundos ou até mesmo vivam à margem da lei. Têm, pois, que provar cotidianamente que são pessoas em que se pode confiar, que são capazes de realizar estudos com sucesso, que são capazes de conduzir com propriedade suas vidas (Silva, 2015, p. 180-181, grifo nosso).

Os diversos espaços sociais, formais ou informais, podem ser locais de compartilhamento de preconceitos, conforme podemos verificar pelos relatos da entrevistada. Devemos transformar esses espaços, e isso se dá pela educação. Segundo Gomes (2002):

A instituição escolar é vista como um espaço em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas também valores, crenças, hábitos e preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade (Gomes, 2002, p. 40).

A educação, assim nos fala Vigotsky (1995; 1996a), é aquela que promove o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Por meio das relações sociais, modificamos nossa estrutura biológica ao intervir com as ferramentas e com os signos, modificando a nós mesmos. Portanto, se aprende a ser humano. Devemos ensinar, dessa forma, a ser humano sem preconceitos. A educação tem papel fundamental nesse processo e, conforme Silva (2007):

Nós, brasileiros oriundos de diferentes grupos étnico-raciais – indígenas, africanos, europeus, asiáticos –, aprendemos a nos situar na sociedade, bem como o ensinamos a outros e outras menos experientes, por meio de práticas sociais em que relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas nos acolhem, rejeitam ou querem modificar. Deste modo, construímos nossas identidades – nacional, étnico-racial, pessoal –, apreendemos e transmitimos visão de mundo que se expressa nos valores, posturas, atitudes que assumimos, nos princípios que defendemos e ações que empreendemos (Silva, 2007, p. 491).

Ocultar a diversidade e fingir que o racismo não existe, atitudes narradas por Orquídea em suas tentativas de intervir nas situações que presenciou, somente serve para que tais violências continuem sendo reproduzidas em nossa cultura. Segundo Silva (2007):

O ocultamento da diversidade no Brasil vem reproduzindo, tem cultivado, entre índios [sic], negros, empobrecidos, o sentimento de não pertencer à sociedade. Visão distorcida das relações étnico-raciais vem fomentando a idéia [sic], de que vivemos harmoniosamente integrados, numa sociedade que não vê as diferenças. Considera-se democrático ignorar o outro na sua diferença (Silva, 2007, p. 498).

Finalizando a nossa entrevista, Orquídea lembra de um caso que aconteceu na Universidade de *cyberbullying* que se estendeu ao presencial (Della Flora, 2014). Ela narra a situação de violência que ocorreu e como a pessoa tentou buscar ajuda e como seu sofrimento foi minimizado e ocultado em todos os locais que tentou respaldo:

“Tem coisas que acontecem muito em sala de aula de colegas falarem e eu não eu não tinha percebido que tinha colega que tava [sic] com nome pichado nos banheiros da Universidade. Que as pessoas... falando coisas horríveis dessa colega. Um cancelamento ali que se transporta ali do digital... tudo pichado a menina abaladíssima e eu passei... eu estudei com essa pessoa por anos e eu só foi só, depois da volta do ENPE que ela justamente, com essa professora que perguntou para a gente como vocês estão se sentindo, a pessoa falou. A universidade fez isso, isso e isso comigo e eu sofri violência aqui entre meus colegas, eu sofri violência no [nome do departamento oculto por questões éticas] que minimizou o meu problema eu... e foi... e foi... porque ela foi procurando ajuda e as pessoas simplesmente foram ignorando no espaço dentro da universidade.” (Orquídea).

Jasmim comenta sobre um caso de racismo que aconteceu em uma academia com um professor. A coordenadora da academia chamou a atenção do professor por causa de seu cabelo:

*“Até em, lá na, com outros professores na academia, tem um professor, é, preto lá e aí tipo, ele já falou outro dia que... a própria coordenadora acabou falando, nossa, e esse cabelo aí, no dia que ele foi com o cabelo solto e aí, tipo, nada a ver, sabe? Ele falou, meu, é... eu sou, ele, a fala dele, né [sic]? Fala... **eu sou preto e eu tenho orgulho de ser quem eu sou.**” (Jasmim).*

Rosa relata que ao chegar na Universidade, teve certa decepção ao perceber que mesmo em um contexto acadêmico ainda eram reproduzidas ideias racistas presentes na sociedade como um todo. Rosa comenta que por várias vezes percebeu comentários racistas de invisibilidade e se viu descredibilizada. Surge, novamente, a questão do cabelo como via de racismo:

“Eu vi que se reverberava essas ideias, né [sic], de que a menina preta não podia estar lá, né [sic]? Que a menina preta também, ela estava ajudando, de certa forma, a cair o nível de ensino da universidade, né [sic]? Que a menina preta não ia é conseguir ter nota, né [sic]? Que eu não entendi as coisas porque eu não tinha acesso a livros. Então isso foi muito difícil pra [sic] mim, né [sic]? Inclusive teve assim professores que fizeram comentários. Bem difíceis, assim. Nossa, seu cabelo é assim mesmo, deixa eu tocar, né [sic]? Olha, mas são pessoas desse nível que estão decaindo a universidade. É porque a cota deixa entrar qualquer tipo de pessoa. É bem difícil, né [sic]?” (Rosa).

Diante de tais violências, Rosa começou a evitar se matricular em certas disciplinas e chegou também a trancar disciplinas quando percebeu certos comentários e atitudes racistas:

“No meu caso, eu evitei de pegar certas disciplinas com professores que eu já sabia que haveria comentários que, que iriam me ferir, né [sic]? Eu cheguei a trancar a disciplina porque eu não sabia como era o professor. Quando eu vi que começou já... Opa, é até aqui, né [sic]?” (Rosa).

A questão estética e o racismo por meio do cabelo é algo construído historicamente, segundo Gomes (2002). Os padrões de beleza foram produzidos diante de comparações, gerando argumentos que são reproduzidos até os dias

atuais:

Foi a comparação dos sinais do corpo negro (como o nariz, a boca, a cor da pele e o tipo de cabelo) com os do branco europeu e colonizador que, naquele contexto, serviu de argumento para a formulação de um padrão de beleza e de fealdade que nos persegue até os dias atuais (Gomes, 2002, p. 42).

Dessa forma, se produzem representações sobre os corpos que são inseridas na cultura. Ao longo do tempo, tais representações vão sendo reproduzidas e, enquanto não houver transformação sobre elas, não serão superadas:

As múltiplas representações construídas sobre o cabelo do negro no contexto de uma sociedade racista influenciam o comportamento individual. Existem, em nossa sociedade, espaços sociais nos quais o negro transita desde criança, em que tais representações reforçam estereótipos e intensificam as experiências do negro com o seu cabelo e o seu corpo (Gomes, 2002, p. 44).

Ao serem superadas, tais representações negativas podem se transformar em uma significação política de beleza. Foi o que o professor amigo de Jasmim relatou, ele utiliza seu cabelo como marca política de existência e resistência:

O racismo, sendo um código ideológico que toma atributos biológicos como valores e significados sociais, impõe ao negro uma série de conotações negativas que o afetam social e subjetivamente. No entanto, no movimento dialético das relações sociais, a ação do racismo sobre os negros resulta em formas variadas, sutis e explícitas de reação e resistência. Nesse contexto, o cabelo e a cor da pele podem sair do lugar da inferioridade e ocupar o lugar da beleza negra, assumindo uma significação política (Gomes, 2002, p. 49).



Fonte: <https://encurtador.com.br/dU9OZ>

Acesso em: 12 out. 2022.

Outra questão, que apareceu nos relatos coletados nas entrevistas, foi a

questão de gênero. Violeta narra suas vivências no curso de exatas que fazia antes de entrar na Licenciatura em Pedagogia. Conforme Violeta, havia divisão de grupos para utilização dos laboratórios e ela sempre ficava em grupos sem meninas. Ela relata que a situação foi verificada em demais cursos quando ela começou a participar de coletivos de meninas:

“E na [informática] também tinha outro fator que, na minha turma de [ano], tinha entrado acho que oito meninas e no final tinham três. E lá eles dividiam a turma em duas por conta do espaço dos laboratórios e eu sempre ficava na turma sem meninas. E também eu não tinha um círculo, assim, de amizades, ãh, como eu posso dizer assim, que me encaixasse, depois com o tempo eu fui fazendo amizade com os meninos, mas era sempre assim, bom, todo mundo fazia grupo e eu sobrava por ser a menina e ficava meio desconexa ali, assim, do local. Então acho que isso também foi uma coisa que faltou um pouquinho, aí já no final do curso eu comecei a me envolver em alguns movimentos com as meninas mesmo da [informática] que a gente começou a reparar que era algo que acontecia com várias meninas de se sentirem sozinhas.” (Violeta).

Podemos verificar que os casos de exclusão não ocorrem somente nos cursos analisados na pesquisa. O relato de Violeta mostra que na área de Exatas isso também pode ser identificado e é algo que ela apresenta ser comum para outras mulheres dos cursos dessa área. Melissa também narra situações em curso de exatas na qual ocorrem violências que são naturalizadas. Segundo Melissa, *bullying* envolvendo exclusão por causa de orientação sexual, por exemplo, são comuns:

“Pensando na área de formação de química, e eu como professora de química, para cursos de engenharia, não se fala sobre isso, isso é um assunto que não se fala. Não, é, não se fala de minorias. Não se fala de pessoas que têm as suas opções sexuais. Não, não se fala desse assunto, né [sic]? E... também os bullyings que surgem, né [sic]? Entre muitos que a gente, eu... eu vivenciei muito isso com os meus colegas professores, né [sic]? É que é normal, é uma prática normal. Né [sic], de, de falar que os alunos. Não se interessam porque... eu não quero história... saber disso... Fulano não vai conseguir mesmo, aquela pessoa lá não vai conseguir.” (Melissa).

No curso de Licenciatura em Educação Física, conforme Jasmim, também aconteceram situações de exclusão social por causa de questões de gênero. Jasmim relata que seu modo de se vestir e sua personalidade causam questionamentos e até mesmo, em relações afetivas, encontrou dificuldades por causa de sua personalidade:

“Eu já tive muitas questões, tenho ainda hoje, né, da questão de autoestima e tudo mais por conta dessa personalidade. O meu jeito de me vestir é um pouco fora do padrão de meninas, né? Então eu gosto de roupas mais largas, é, tem um estilo assim, bem, é “vibe” skatista, então eu uso muito tênis, é muito difícil me ver com sapatilha, muito difícil. Então os meus sapatos é tênis e chinelo, e aí já vem a questão, nossa, putz, eles vão me julgar tudo de novo? Ai, vou ter que explicar isso e tal, porque já sofri também de... mesmo pessoa... É... em relacionamento, falar, meu, nossa, não dá pra [sic] ficar com você, você se veste igual um homem.” (Jasmim).

Jasmim relata que faz estágio em uma academia e que, infelizmente, acabou sofrendo um caso de assédio durante a execução de um exercício. Ela pontua que tentou fazer o exercício virada para a parede e que, mesmo assim, um homem a filmou enquanto realizava a atividade física:

“Se a gente, se cada um não pensar em mudar, eu acho que na... nenhuma ferramenta que a gente criar ia ajudar em nada, sabe? Porque até hoje, pra [sic] se ter uma ideia assim, nossa, eu sofri um caso aí de, é, de assédio anteontem. O cara me filmando fazendo, é... uma execução e, tipo, de um levantamento terra na academia.” (Jasmim).

Jasmim acrescenta que, como mulher em uma academia e estagiária, sofre muito com a descredibilização de seu trabalho. Ela afirma que, ao verificar algum aluno realizando algum exercício com a técnica errada tenta corrigi-lo. Porém, ela não é ouvida. Ao pedir que algum instrutor faça a correção, o aluno escuta a mesma correção, contudo, vinda de um homem:

“Eu tenho ainda outro exemplo ainda da academia, eu como mulher lá eu

ainda sofro muito, né? Tem umas, as pessoas que elas não me escutam, tem uns caras que não escutam, eu posso falar tipo, aconteceu semana passada, eu corrigi uma técnica de um cara, ele, ele, eu virei as costas, ele não ligou, aí eu mandei para os meninos, soltei no rádio para os meninos, falei, ó, fulano de tal e tal, o exercício está fazendo errado, e isso aquilo. Aí os meninos foram lá, os meninos foram lá, corrigiu. O cara escutou!” (Jasmim).

Segundo Louro (1997), foi na virada do século que o movimento chamado “sufragismo” reivindicava o direito ao voto para as mulheres. Esta, para a autora, foi a primeira onda do feminismo. Já em 1960, conforme a autora, o feminismo ganha tons que vão além das preocupações sociais e políticas, voltando-se para construções teóricas. Em 1968, a autora afirma que na França, Estados Unidos, Inglaterra e Alemanha as insatisfações geram protestos guiados pela inconformidade dos arranjos sociais e políticos que geravam discriminação e segregação. Aos poucos, as mulheres foram ocupando espaços e assumindo suas profissões. Contudo, afirma a autora:

Suas atividades, no entanto, eram quase sempre (como são ainda hoje, em boa parte) rigidamente controladas e dirigidas por homens e geralmente representadas como secundárias, “de apoio”, de assessoria ou auxílio, muitas vezes ligadas à assistência, ao cuidado ou à educação (Louro, 1997, p. 17).

No Brasil, de acordo com Louro (1997), foi somente no final dos anos 1980 que as feministas começaram a utilizar o termo “gênero”. Segundo a autora, o termo foi utilizado primeiramente pelas feministas anglo-saxãs, que relacionaram “*gender*” como distinto de “*sex*”. A autora afirma que o conceito é empregado para representar os modos como as características sexuais são representadas e trazidas para a prática social, fazendo parte da história humana.

O conceito passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos. Observa-se que as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem (Louro, 1997, p. 23).

Louro (1997) destaca que ainda ocorrem argumentações embasadas na distinção biológica entre homens e mulheres. Para a autora, tais argumentações, sejam no senso comum ou até mesmo “científicas”, são utilizadas para atribuir papéis diferentes a cada um dos gêneros de acordo com o sexo. Contudo, a autora afirma que:

Não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico (Louro, 1997, p. 21).

Assim, de acordo com Louro (1997), não se nega a biologia, já que o gênero é constituído em corpos sexuados, mas se destaca “a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas” (Louro, 1997, p. 22). Dessa forma, podemos identificar que as desigualdades são produzidas no campo social e não em características biológicas. “Ser homem e ser mulher constituem-se em processos que acontecem no âmbito da cultura” (Louro, 2008, p. 18). É na história e na cultura que se reproduzem as diferenças entre os gêneros e, sobretudo:

No campo do social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos. As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas (se é que mesmo essas podem ser compreendidas fora de sua constituição social), mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação (Louro, 1997, p. 22).

Portanto, é culturalmente e historicamente que as diferenças são construídas e produzidas. É na sociedade que os gêneros são atribuídos aos sujeitos que devem desempenhar papéis pré-estabelecidos. Nesse processo, conforme Louro (2008), são atribuídas referências a certas posições ocupadas por pessoas que se tornam privilegiadas em detrimento de outras:

Se a posição do homem branco heterossexual de classe média urbana foi construída, historicamente, como a posição-de-sujeito ou a identidade referência, segue-se que serão “diferentes” todas as identidades que não correspondam a esta ou que desta se afastem. A posição “normal” é, de algum modo, onipresente, sempre presumida, e isso a torna, paradoxalmente, invisível. Não é preciso mencioná-la. Marcadas serão as identidades que dela diferirem

(Louro, 2008, p. 22).

Isso ficou perceptível nos relatos das entrevistadas. A desvalorização do feminino em diversos espaços sociais é produzida para que se mantenha o privilégio dos homens brancos heterossexuais. Tornando-se parte da cultura, por serem historicamente produzidos, são naturalizados. Mas, a transformação desses privilégios precisa ser produzida na cultura, pela educação. Segundo Louro (2008):

Aprendemos a viver o gênero e a sexualidade na cultura, através dos discursos repetidos da mídia, da igreja, da ciência e das leis e também, contemporaneamente, através dos discursos dos movimentos sociais e dos múltiplos dispositivos tecnológicos. As muitas formas de experimentar prazeres e desejos, de dar e de receber afeto, de amar e de ser amada/o são ensaiadas e ensinadas na cultura, são diferentes de uma cultura para outra, de uma época ou de uma geração para outra (Louro, 2008, p. 23).

Esse processo de ensinar e transformar as relações sociais desiguais pode começar aos poucos em nossos contextos sociais. Jasmim relata que procura sempre ser reflexiva e atuar com sementinhas em seus contextos sociais. Ela tenta plantar a transformação, começando por sua família. Ela conta que sua sobrinha é parecida com ela e que, em sua escola, havia apenas duas opções de atividades na Educação Física: balé e futebol. Sua sobrinha queria fazer futebol. Então, ela conversou com sua irmã e disse que ela deveria ir à escola e pedir que autorizassem sua filha a fazer o futebol. A escola, diante da solicitação da mãe, autorizou, contudo, a menina foi alvo de *bullying*. Jasmim diz que depois disso sua irmã e seu cunhado sempre conversam com ela sobre gênero:

“Porque aí hoje em dia, meu cunhado mesmo, a minha irmã, que talvez tinha esses pensamentos de, não, tá tudo certo, as meninas têm que fazer o balé e os meninos têm que fazer o futebol. Eles, já não concordam mais. Hoje em dia eles me perguntam, eles falam, [Nome oculto por questões éticas] que que você acha de tal coisa? Porque aí agora ela começou judô e, naturalmente, judô, ela... só tem ela de menina. Só que ela está amando. Aí a minha irmã e meu cunhado às vezes pergunta, [Nome oculto por questões éticas], o que que você acha? Então eu plantei essa semente neles. De... meu, de mudança e aí às vezes eles falam para os outros pais que falam... então eu acho que essa talvez é... uma forma, essa conversa. Mas uma

conversa é... tranquila, não querer, não uma... não... Uma conversa impositória, sabe? Acho que é mais ou menos essa ideia.” (Jasmim).



Fonte: https://mentirinhas.com.br/wp-content/uploads/2021/03/mentirinhas_1681.jpg
Acesso em: 29 out. 2022.

Outra questão de desigualdade e exclusão que foi relatada é o etarismo. As diferenças de idade das pessoas causaram *bullying*, causando até o afastamento de disciplinas. Orquídea relata muitas dificuldades para realizar trabalhos em grupo. Segundo ela, as pessoas não aceitam fazer trabalhos em grupo com pessoas mais velhas:

*“Eu já falei isso muito abertamente, eu sentia que era como se eu... a coisa era invalidada porque eu tô [sic] querendo fugir de trabalho em grupo, mas tinham questões ali de posição de trabalho em grupo que não eram produtivas, porque eu já cheguei a cancelar a disciplina por causa de grupo. Eu falei, não, eu não aguento eu cancelar... no ENPE ou se tivesse mesmo no presencial, porque nos grupos **pessoas mais velhas, elas não são ouvidas**. Você tá dando opiniões, emitindo opiniões, as pessoas literalmente descartam o que você tá [sic] falando.”* (Orquídea).

Rosa narra suas vivências em uma disciplina optativa. Ela conta que foi solicitado que a turma fizesse grupos para realização de um seminário. Ela observou que algumas pessoas não eram escolhidas: uma pessoa acima dos 50 anos de idade, uma pessoa com deficiência auditiva, uma mulher indígena e uma mulher que tinha

filhos. Ao final da disciplina, Rosa diz que fez parte desse grupo e que essas questões não são discutidas em uma Universidade pública:

*“E aí você começa a ouvir comentários: ah, ela é indígena, ela não teve estudo. Talvez ela não vai conseguir ler e ajudar a gente. Ah, ela tem, essa mulher, tem filhos. Eu acho que ela não vai ter tempo de sentar e escrever um, um, um pedaço do trabalho, né [sic]? Ah. Ele tem mais de 50 anos, eu não acho que ele vai dar conta de, de se apresentar, de falar. Nossa, se essa pessoa tem problema auditivo. A gente não vai conseguir se adaptar a essa pessoa. Então assim, ali eu achei que faltou 2 coisas, né [sic], a empatia, por parte dos alunos. Né [sic], e eu estou contando isso porque foi uma coisa que me marcou muito **e eu fiz parte desse grupo, né [sic]? Dessa união de pessoas, né [sic]? Então eu, eu também estava ali, eu estava ali, né [sic], no meu seminário final. Foi com essa mulher que tem filhos, foi com essa mulher indígena, foi com esse homem acima dos 50 anos e foi com essa pessoa que tinha uma deficiência auditiva, né [sic]? **E de alguma forma, eu também não estava apta perante a turma para ser selecionada. Você entende? Então foi uma, uma vivência que me marcou, né [sic], porque eu fiquei pensando, nós estamos em uma Universidade pública. Que deveria ser trabalhado esse tipo de... de questão, né [sic]?”** (Rosa).***

Melissa também narra um acontecimento de exclusão por conta da idade. Segundo ela, ocorreram casos em que foi excluída de grupos de trabalho e os comentários foram sobre sua capacidade de trabalhar com a tecnologia. Ela afirma que diante disso correu atrás e aprendeu muito:

*“**Ninguém quer pôr uma pessoa mais velha, porque aí... aí você vai fazer um trabalho. Tem a questão da, da, da informática hoje, né, da, da, das tecnologias. E a gente, na idade eu não sou, não sou nativa digital. Entende? Estou longe disso, né? Muito mais do que a geração de vocês até. Então, para trabalhar com vídeo, para fazer uma edição de vídeo, para entender. Então eu, eu, eu percebi algumas coisas assim, eu tive que correr muito atrás.**” (Melissa).*

Nesses relatos temos a presença de um tipo de preconceito ligado à idade, “o etarismo, também conhecido como *ageísmo* ou *idadismo*” (Chahini; Gomes, 2023,

p. 266). Esse conceito, de acordo com os autores, pode ser caracterizado como:

O etarismo também chamado de *ageísmo* ou idadismo refere-se à discriminação ou preconceito geralmente direcionado às pessoas mais velhas, tendo como fator a idade (Chahini; Gomes, 2023, p. 267).

A Organização Mundial da Saúde – OMS (2021), caracteriza o fenômeno como meio de “categorizar e dividir as pessoas de maneira a causar prejuízos, desvantagens e injustiças, e para arruinar a solidariedade entre as gerações” (OMS, 2021, p. 1). Butler (1969), em suas pesquisas, define o *age-ism* como: “age discrimination or age-ism, prejudice by one age group toward other age groups”¹²² (Butler, 1969, p. 243). Segundo Chahini e Gomes (2023), foi no Brasil e na Europa, na década de 1970, que começaram as primeiras iniciativas de inclusão e de revisão de estereótipos relacionados à idade. Contudo, “ainda existem estereótipos ligados à crença de fragilidade, de falta de produtividade e de que as pessoas mais velhas têm dificuldades em lidar com tecnologia” (Chahini; Gomes, 2023, p. 272).

No âmbito das Universidades, conforme Chahini e Gomes (2023), é preciso discutir as iniciativas de inclusão nos cursos de Graduação e Pós-Graduação. O combate ao etarismo no ambiente acadêmico deve abarcar a mudança desses estereótipos, que foram produzidos historicamente e inseridos na cultura:

O idadismo começa na infância e é reforçado com o tempo. Desde a mais tenra idade, as crianças captam mensagens subentendidas emitidas pelas pessoas de seu círculo sobre os estereótipos e preconceitos de sua cultura, mensagens essas que são assimiladas em pouco tempo. Depois, as pessoas usam esses estereótipos para fazer inferências e orientar seus sentimentos e comportamentos em direção a pessoas de diferentes idades e a si próprias (OMS, 2021, p. 2).

Dessa forma, a educação deve se iniciar desde a infância, para que possamos combater a exclusão social por meio do etarismo. Conforme a OMS (2021), da Educação Infantil à Universidade, o preconceito relacionado à idade deve ser combatido, para que culturalmente possamos reduzir a exclusão das pessoas devido sua idade:

¹²² a discriminação por idade ou *age-ism*, o preconceito de um grupo etário em relação a outros grupos etários (Butler, 1969, p. 243, tradução nossa).

As intervenções educacionais para reduzir o idadismo devem ser incluídas em todos os níveis e tipos de formação, do primário à universidade, e em contextos educacionais formais e informais. As atividades educacionais ajudam melhorar a empatia, dissipar conceitos errôneos sobre diferentes faixas etárias, e reduzir o preconceito e a discriminação ao fornecerem informações corretas e exemplos que combatam os estereótipos (OMS, 2021, p. 4).

Assim, podemos verificar como o *bullying* e o *cyberbullying* envolve preconceitos que são produzidos para que relações sociais desiguais sejam estabelecidas em nossa sociedade. Por meio dessas desigualdades, são perpetuados privilégios, que em uma sociedade capitalista se relacionam sobretudo à manutenção das classes sociais. Prosseguimos o trabalho com a próxima subseção que apresenta como as entrevistadas buscaram ajuda ao sofrerem *bullying* e/ou *cyberbullying*.

4.2.4 Busca de ajuda em casos de *bullying* e *cyberbullying*



Fonte: https://mentirinhas.com.br/wp-content/uploads/2021/07/mentirinhas_1746.jpg
Acesso em: 29 out. 2022.

Nesta subseção apresentaremos as formas de acolhimento que as entrevistadas buscaram ao serem vítimas de casos de *bullying* e/ou de *cyberbullying*. Diante dessas situações, Orquídea relata que se sentia sozinha. Assim, ela relata que se tivesse que buscar ajuda iria procurar algum (a) professor (a) que aborde o tema de *bullying* ou *cyberbullying*, pois se sentiria mais confortável para falar com alguém

que pesquisa sobre os temas:

“Para você procurar coisas, Saúde Mental, é um tormento. Para você procurar talvez você procure um outro professor que aborte essa temática e aí você se sinte mais à vontade porque você sabe que essa pessoa é um espaço... tem... é seguro você falar algumas coisas. Já outros você só se resolve entre seus pares lá e lambe suas feridas porque eu não sinto que a universidade, ela deixa tudo isso muito claro.” (Orquídea).

Sobre a procura de ajuda, Violeta afirma ter procurado ajuda profissional fora da Universidade e só agora já adulta. Os casos relatados em sua infância e adolescência não foram tratados e ela diz sofrer as consequências até hoje:

“Eu fui procurar só agora já na vida adulta que eu comecei a fazer terapia e aí eu comecei a ter esse diálogo com uma profissional e tirar um pouco aquilo de, ai, é coisa da minha cabeça, e, assim, porém na adolescência né, assim, não tive esse acompanhamento e eu senti esses efeitos mais tarde também, que nem, e aí como eu já estava assim, uma pessoa mais madura e como a gente debate muito isso na área da Educação, até do que em outros cursos, do bullying, eu me senti mais confortável, para fazer um tratamento, assim, fazer a terapia.” (Violeta).

Violeta afirma que muitas vezes quem sofre *bullying* fica excluído e invalidado até mesmo pelos professores e responsáveis. Isso porque não se fala muito sobre o fenômeno. Então, a criança fica sem apoio. Ela relatou ter visto isso em seus estágios. Aconteciam casos que os alunos e as alunas não denunciavam. Ela ainda pontua que o *bullying* pode ser confundido com brincadeiras, o que agrava a situação:

“a pessoa que sofre bullying ficar excluída, que é a primeira coisa, né, você não vai querer fazer amizade com uma pessoa que tá [sic] sendo “bulinada”, você vai querer fazer, ser validada pelo abusador, para também não sofrer aquilo. Então no começo eu me sentia, assim, bem sozinha e aí depois eu fui tendo amizade com outras pessoas, assim, vamos dizer, excluídas. E aí a gente começou a se fortalecer e foi muito importante, mas é complicado você falar e também não ser questionado. Ah, mas é só uma brincadeira, mas tá [sic] acontecendo isso mesmo? Isso não é

bullying. Porque também tem, não vou dizer, assim, tem propriedade para falar como, assim, o nível de bullying, mas tem pessoas que acreditam que o bullying só é aquele efetivo quando é uma coisa muito pesada, quando é um racismo, uma homofobia, uma coisa muito declarada e não aquele bullying nos detalhes, sabe, que às vezes acaba até passando despercebido do professor e aí não é validado, a criança, né, vai... para... Ai é só brincadeira, isso acontece mesmo, né, é da idade. Então, assim, isso também é uma coisa que prejudica quando a gente não vê os pequenos detalhes, ali acontecendo e só demora para perceber quando chegar algo mais grave.” (Violeta).

A participante 12 afirma que a ajuda profissional e seu círculo de amizades foram fundamentais para a superação dos casos de *bullying*. Ela afirma que, quando entrou na Universidade, não sabia bem onde buscar ajuda. Mas agora, diz que os coletivos estudantis são ótimas formas de ajuda e relata que a ajuda profissional oferecida pela Universidade tem muita demanda e demora para o atendimento:

*“depois que eu fui conhecendo, ao longo da graduação, alguns coletivos e aí eu percebi que tinha coletivos de... eu achei muito interessante, coletivos de todos os campos, então **tinha coletivos de pessoas negras, de pessoas trans, ãh, de gays, e isso foi muito bacana, porque eu percebi que dava para inserir nesse grupo e até conhecer mais também sobre outras comunidades**, mas assim, efetivamente da própria universidade, da própria instituição, não. Depois que eu fiquei conhecendo assim, bem já no final da graduação que eu fui percebendo, assim, que tem é... um apoio psicológico, porém, é... muito relatado que o pessoal demora para conseguir passar com a psicóloga da universidade.”* (Violeta).

Porém, pode acontecer da vítima ter dificuldades em procurar ajuda. Segundo Jasmim, quando sofreu *bullying*, teve dificuldades em procurar ajuda porque pensava que se enfrentasse a violência, esta seria intensificada. Então, uma das ajudas que buscou na época do Ensino Básico foi a dos pais. Contudo, isso só piorou a situação. Então, Jasmim diz que já adulta buscou ajuda com profissionais da psicologia. Ela afirma que era bem difícil buscar ajuda e admitir que sofria *bullying*:

“E aí, aí mais pra [sic] frente comecei a fazer a terapia assim, comecei lá em

2014, o que ajudou bastante também a superar essas questões. Mas, nunca... **era difícil falar que tipo assumir que sofria isso, sabe? Era meio que... Parecia que era um motivo de vergonha, então era bem triste, na verdade. Hoje em dia eu não ligo mais, né [sic]?**” (Jasmim).

Rosa afirma que no início da Graduação não sabia onde poderia buscar ajuda. Depois, conheceu um grupo de pesquisa, que a acolheu e, juntamente com as leituras e estudos, foi orientada da maneira que poderia enfrentar os casos de *bullying*:

“Aí depois, com o tempo, eu descobri que tem o NEAB¹²³, né [sic]? Tem outras formas de buscar ajuda dentro da universidade, mas a princípio eu não sabia, né [sic]? Também acho que acredito por uma falta de divulgação assim, né [sic]? Para os alunos ficarem ciente do... dos recursos que tem dentro da universidade.” (Rosa).

Quando questionada sobre a melhor maneira de enfrentamento e prevenção ao *bullying* e ao *cyberbullying*, Rosa responde que as melhores formas de combate envolvem os grupos existentes dentro da Universidade. Ela afirma que sempre divulga os grupos aos novos e novas alunos e alunas. Para Rosa, tais grupos são um amparo para auxiliar os e as estudantes.

“Eu entendo que é nós vamos combater, mas não através de agressões, né [sic]? Nós vamos combater com outras forças, o que eu achei muito importante. São grupos que eu busco divulgar, né [sic], entre os alunos que eu vejo chegando na graduação e tudo. Porque eu acho que ele pode ser... Não uma válvula de escape, não seria essa palavra, mas é um amparo, sabe? De de... de poder ajudar alunos e alunas que estão ali... É chegando.” (Rosa).

O relato de Melissa reforça a fala de Rosa, pois ela também participa de um grupo de estudos no qual as leituras e estudos são fundamentais para sua formação e atuação na sociedade. A diversidade é estudada a fundo, o que lhe deu uma nova

¹²³ Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de São Carlos. Disponível em: www.neab.ufscar.br. Acesso em: 21 jun. 2024.

visão de mundo:

“Eu faço parte do grupo do NIASE¹²⁴ também, então. Por fazer parte desse grupo, é, eu estou estudando muito esses assuntos, né [sic]? A gente fala muito do feminismo, das comunidades LGBTQIA+. O que mais? Ah... nossa, né? Enfim, a gente está, fala. E... lê, estuda. Ah, a vida adulta, né [sic]? A educação de vida adulta de pessoas que, da EJA” (Melissa).

Com os relatos das entrevistadas podemos perceber a importância dos diversos grupos sociais existentes na Universidade. São grupos de estudos, centros acadêmicos e coletivos que acolhem a diversidade. Mesmo havendo relatos da vergonha por ser vítima de *bullying*, a procura por ajuda é fundamental. Os grupos coletivos das universidades são espaços acolhedores e que proporcionam conhecimentos. São espaços importantes que devem ser cultivados tanto dentro da Universidade, como na sociedade. Segundo Gohn (2011):

Uma das premissas básicas a respeito dos movimentos sociais é: são fontes de inovação e matrizes geradoras de saberes. Entretanto, não se trata de um processo isolado, mas de caráter político-social. Por isso, para analisar esses saberes, deve-se buscar as redes de articulações que os movimentos estabelecem na prática cotidiana e indagar sobre a conjuntura política, econômica e sociocultural do país quando as articulações acontecem. Essas redes são essenciais para compreender os fatores que geram as aprendizagens e os valores da cultura política que vão sendo construídos no processo interativo (Gohn, 2011, p. 333-334).

Os movimentos sociais no Brasil, conforme Gohn (2011), tiveram seu início a partir do final dos anos 1970. Os movimentos sociais, de acordo com a autora, “projetam em seus participantes sentimentos de pertencimento social. Aqueles que eram excluídos passam a se sentir incluídos em algum tipo de ação de um grupo ativo” (Gohn, 2011, p. 336). A autora ainda pontua que os movimentos sociais são importantes espaços de resistência à exclusão e de luta pela inclusão social. São movimentos que atuam em redes compostas por sujeitos sociais. Os movimentos sociais, segundo a autora:

¹²⁴ Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa da Universidade Federal de São Carlos. Disponível em: www.niase.ufscar.br. Acesso em: 21 jun. 2024.

Possuem identidade, têmpositor e articulam ou fundamentam-se em um projeto de vida e de sociedade. Historicamente, observa-se que têm contribuído para organizar e conscientizar a sociedade; apresentam conjuntos de demandas via práticas de pressão/mobilização; têm certa continuidade e permanência. Não são só reativos, movidos apenas pelas necessidades (fome ou qualquer forma de opressão); podem surgir e desenvolver-se também a partir de uma reflexão sobre sua própria experiência (Gohn, 2011, p. 336).

Se tratando das Universidades, Gohn (2011) afirma que sempre houve lutas por demandas, mobilizações e greves reivindicando direitos e verbas para a educação. Como exemplo, a autora cita as cotas socioeconômicas e os restaurantes universitários. A luta é constante, afirma a autora, e as propostas:

exigem clara vontade política das forças democráticas, organizadas para a construção de uma sociedade de um espaço público diferente do modelo neoliberal, construído a partir de exclusões e injustiças (Gohn, 2011, p. 356).

Dessa forma, os coletivos e movimentos sociais se configuram como espaços de acolhimento e de aprendizado. São redes de apoio e de luta para a conquista de direitos. São locais que acolhem a diversidade e lutam pela sua inclusão na sociedade. Almejam o fim das desigualdades e, em união, lutam contra as injustiças e as exclusões sociais. É um local, conforme Groppo *et al.* (2020):

que permite a constituição não apenas de uma identidade “militante” em sentido clássico – ligado a movimentos de esquerda e lutas de classe -, mas de uma identidade negra, feminista, LBTT ou até mesmo de homem branco heterossexual empenhado em lutar contra o machismo, racismo e LBTTfobia, ao mesmo tempo em que deseja uma sociedade sem desigualdades sociais (Groppo *et al.*, 2020, p. 77).

Portanto, por meio dos relatos das entrevistadas podemos identificar a importância dos coletivos na Universidade. Elas relatam que se sentiram acolhidas e que, por meio do contato com os coletivos, se fortaleceram e aprenderam sobre a diversidade. Com o apoio dos coletivos e grupos, as entrevistadas relatam que tiveram apoio para superar os casos de *bullying* e de *cyberbullying* que sofreram. Dessa forma, a próxima subseção apresenta o que as entrevistadas relatam que aprenderam em seu percurso na Graduação e como a transformação foi importante

para sua jornada na Universidade.

4.2.5 Aprendizados no percurso pessoal e na Graduação



Fonte: https://mentirinhas.com.br/wp-content/uploads/2018/06/mentirinhas_1272.jpg
Acesso em: 29 out. 2022.

Orquídea diz que o curso de Licenciatura em Pedagogia lhe forneceu muitos conteúdos que serviram para sua reflexão pessoal sobre violências e também que o curso tem uma boa base. Ela ressalta que poderiam ter mais conteúdo, pois acredita que muita coisa fica ainda guardada:

“[...] boa parte do que eu pensei sobre mim e sobre o que eu fazia com outras pessoas, porque eu não tô [sic] isenta de praticar violência, boa parte dessas bases a pedagogia me forneceu. O curso tem uma boa... tem uma boa base, mas eu acho que tem coisas que ainda ficam muito... não sei fica... fica muito ali guardadinho, nem todo mundo, também às vezes, pode ter interesse para essa perspectiva. E não busca tanto passa mais superficial também, não sei até que ponto essa parte do interesse sobre essa temática faça com que a pessoa enxergue isso dentro do currículo do curso.” (Orquídea).

Mesmo com uma boa base do curso de Pedagogia, segundo Orquídea, ainda não há segurança para falar sobre o tema em suas aulas ou até mesmo no cotidiano. Mas ela diz que utiliza o que o curso forneceu para se posicionar sempre que percebe

alguma violência acontecendo. Ela diz que sempre se posiciona do lado da vítima e em várias situações e espaços. Ao fazer isso, segundo ela, se torna alvo também das violências:

“Olha... eu não... eu não... eu não... eu não me sinto tão confiante assim... é porque eu tenho autoestima baixa, né. Então assim o que eu percebo... eu tô [sic] longe da sala de aula alguns anos, mas boa parte do que eu... para... o que o curso me forneceu por exemplo são coisas que eu tenho adotado como práticas minhas em vários outros espaços, que eu intervenho sempre que eu posso, intervenho. Ainda que eu sofra com isso também, porque quando você se posiciona do lado da vítima, dependendo do grupo e com quem ali, quem tá [sic] ali, o que tá [sic] fazendo, você também acaba se tornando vítima e eu sou a “chatonilda” nessa questão, porque no trabalho eu passo muito isso. Então, é... ai é que eu sou a chata, eu quero... eu enxergo problema em tudo, mas assim eu sempre tento me posicionar a favor da vítima sempre que eu noto que uma micro violência ali tá [sic] acontecendo, de qualquer tipo.” (Orquídea).

Ao finalizar, Orquídea reafirma que é importante que ocorram mudanças e que, mesmo acontecendo tantas violências na Universidade, ela é um espaço com muitas coisas boas. Ela ressalta a importância da autorreflexão e de como a Universidade é uma etapa muito maravilhosa na vida de qualquer pessoa:

“Acho que essa etapa da nossa vida ela é sempre maravilhosa, né. Não importa se você passou ela já por uma vez, é sempre tudo diferente e eu me sinto muito, muito bem, assim, em tá [sic] ali, porque ao mesmo tempo que é um espaço que essas violências acontecem, ainda assim tem pessoas pensando e tentando fazer exatamente isso que você tá fazendo que é mudar, mesmo que tendo ali mudanças pequenas. Quando eu falo sobre essas questões é porque eu não acho que a universidade, também, tem muitas coisas boas, inclusive pesquisas como essa, embora infelizmente ainda tenha violências ali acontecendo. Eu acho que é importante participar não só por coisas que eu já vi ali dos meus colegas, também por coisas que eu pratiquei inconscientemente e voltar para mim e também pensar o que eu posso ter feito, causado com outro, com, seja com brincadeiras, com coisas que eu disse e eu não refleti ou não entendia a origem daquilo” (Orquídea).

Sobre o que o curso fornece sobre o *bullying* e o *cyberbullying*, Violeta afirma que existem optativas que ela fez que foram muito boas, mas as disciplinas eletivas foram poucas que tratam o assunto. Com isso, ela diz ter a expectativa de estar preparada para lidar com os possíveis casos das violências que podem ocorrer em sua prática profissional, mas não se sente cem por cento preparada:

“E isso também gera, assim, uma insegurança e um medo de não tá vendo algo acontecer ali e saber que às vezes o aluno tá precisando dessa, dessa rede de apoio, dessa conversa e até por isso que eu sinto, assim, muita vontade de trabalhar esses assuntos em sala de aula, de trabalhar não só o assunto do bullying, mas de outros tipos de violência também, de levar essa questão, se eu conseguir ter esse espaço, dependendo como vai ser essa rede de ensino e abertura que eu vou ter, mas falar desses assuntos que eu acho, assim, importante, então eu tenho essa, essa vontade de falar sobre isso, mas totalmente preparada, não. Ainda gera muita insegurança, muita ansiedade de como vai ser.” (Violeta).

Finalizando a entrevista, Violeta ressalta a importância de observar o *bullying* nos detalhes, pois, segundo ela, as pessoas só observam o fenômeno quando atinge grandes proporções. Ela pontua a importância das redes de apoio e de que o curso deveria fornecer mais informações e debates sobre o fenômeno em disciplinas eletivas, pois ela encontrou mais bases somente nas optativas:

“Eu também percebo que tem mais sobre outras violências que sim, de fato são muito importantes, mas o bullying, às vezes, não precisa começar necessariamente como uma violência de gênero, uma violência de raça. O bullying às vezes, começa com pequenas situações bobas, assim, que nem tem um motivo específico, e isso pode, né [sic], ir girando para violências maiores. Então, acho que, assim, de falar mais sobre, é uma coisa que infelizmente eu senti mais falta na graduação, que nem eu falei, só fui ver nas optativas e eu fico muito chateada de, de não ter tido isso na formação, assim, de ter esse debate. Mas, eu acho que é isso.” (Violeta).

Questionada sobre o que seria importante mudar em nossas relações sociais,

Melissa pontua que a prática é fundamental. Ela afirma que ser solidária e solidário na prática é algo que deve ser aprendido, portanto, destaca a importância da Educação desde a infância:

“A solidariedade, então, para mim, é, seria aprender. De verdade, a praticar solidariedade, né [sic]? Não só falar que, é muito bonito, todo mundo fala, mas eu estou falando de verdade e... Eu acho esse ponto fundamental da nossa sociedade, a Educação. Então isso tudo começar então, não é, não é pegar uma pessoa, é... É os pequenininhos, as crianças pequenas, é lá na educação infantil, mas para isso tem que estar a formação dos professores, muito bem articulado com as suas práticas, né [sic]?” (Melissa).

Sua visão de mundo e conscientização sobre a diversidade veio de seus estudos, afirma Melissa. Ela diz que muito do que sabe hoje deve ao seu percurso na Graduação e reflete sobre sua trajetória agradecendo pelos aprendizados:

“Muito do que eu falei, talvez há 8... não, 6 anos atrás, eu não falaria o que eu falei hoje. Eu acho que eu devo muito ao curso de Pedagogia, às disciplinas, né [sic]? Então a gente, isso tudo. Não é só assim que a gente aprende, por isso que eu falo, eu também não sabia, que bullying era tão complicado quanto eu sei que é hoje? E olha hein, 54 anos eu tinha quando eu comecei a Pedagogia e eu falei, se eu não tivesse feito a Pedagogia, como é que eu pensava hoje? Como é que eu estava, né [sic]?” (Melissa).

Melissa ressalta a importância da mediação nos processos de ensino e de aprendizagem. Segundo seu relato, para ser crítico é preciso estar junto. É preciso alguém que provoque a reflexão, que medeie, já que tornar-se reflexivo não é um processo solitário:

“Ninguém aprende só, não se vai ser crítico, ou... a gente não é crítico ou reflexivo na espontaneidade, alguém precisa provocar a gente a ser crítico, alguma coisa precisa ser... Você precisa ser provocado para ser crítico, reflexivo, argumentativo. Isso não surge na espontaneidade.” (Melissa).

Nos relatos das entrevistadas é possível verificar que consideram importantes os aprendizados no Graduação, mesmo que alguns relatos revelem que poderiam ter sido mais aprofundados. Sobre os grupos e coletivos, novamente percebemos a força do coletivo em acolher e transformar. A questão de como lidamos com o outro e, nessa relação social, como as violências são tratadas pelos coletivos, mostra que as relações capitalistas estão inseridas em violências. Com isso, o intuito é a manutenção de privilégios. O outro, visto como mão de obra e necessitando vender sua força de trabalho para sobreviver (Marx, 2013; 1978) é calado, excluído. Segundo Bakhtin (1997):

A consciência do outro e seu universo, isto é, outro sujeito (um tu). A explicação implica uma única consciência, um único sujeito; a compreensão implica duas consciências, dois sujeitos. O objeto não suscita relação dialógica, por isso a explicação carece de modalidades dialógicas (outras que não puramente retóricas). A compreensão sempre é, em certa medida, dialógica (Bakhtin, 1997, p. 339).

Os casos de *bullying* e de *cyberbullying* relatados pelas entrevistadas escancaram as relações capitalistas em sua mais cruel violência. Excluir, calar, descredibilizar, invalidar e silenciar são pressupostos da dominação. Não há diálogo. Compreender o que o outro passa, sente e precisa se dá pelo diálogo. E o acolhimento que as entrevistadas buscavam foi encontrado nos coletivos sociais. Negar a existência, gerar desigualdades, é pilar do capitalismo. Conforme Bakhtin (1997):

Do ponto de vista dos valores, minha fome difere profundamente da fome de outro ser humano: em mim mesmo, o desejo é “vontade de”, no outro, esse desejo é sagrado para mim, etc. Quando a relação com o outro como tal exclui a possibilidade e o fundamento de um juízo de valor que recusa a mim mesmo, quando o outro não usufrui o privilégio de sua alteridade, o corpo, concebido como depositário da vida corporal para o próprio sujeito, só pode ser negado (quando o outro não suscita um novo ponto de vista) (Bakhtin, 1997, p. 74).

A transformação, portanto, relatada pelas entrevistadas, se deu em contextos sociais coletivos que relacionam teoria e prática. Pela práxis, conforme Vázquez (2007), ocorre a revolução ou crítica radical. A liberdade somente ocorre, conforme o autor, quando o proletariado como classe social libertar a si mesmo por meio da

liberdade de toda a humanidade. Dessa forma, segundo o autor:

A verdadeira atividade é revolucionária, crítico-prática; isto é, transformadora e, portanto, revolucionária, mas crítica e prática ao mesmo tempo, ou seja, teórico-prática: teórica, sem ser mera contemplação, já que é a teoria que guia a ação, e prática, ou ação guiada pela teoria. A crítica – a teoria, ou a verdade que contém – não existe à margem da práxis (Vázquez, 2007, p. 144).

Assim sendo, a transformação, conforme Stetsenko (2016) acontece por meio da história realizada coletivamente. É por meio das atividades colaborativas que a transformação acontece. Mesmo se tratando de situações conflitantes, segundo a autora, são mudanças capazes de acontecer por meio da crítica. Com isso, conforme a autora, é possível revelar as contradições e elaborar projetos coletivos de transformação. Podemos identificar tais atitudes nos relatos das entrevistadas, em seus coletivos. Portanto, de acordo com a autora:

Theory and method were developed in close (though implicit) alliance with ideology, ethics, and politics of social justice and equality in order to make possible a practical intervention into the course of history and human development as the pathway to social change and a better future. In furthering this project, the transformative activist stance suggests that research situations, just as the world itself, are a historically constituted and constantly changing work-in-progress collectively realized through collaborative activities and unique contributions by all participants. These situations are therefore infused with conflicting issues of power and values, and thus contingent, contested, and amenable to change¹²⁵ (Stetsenko, 2016, p. 39).

Para que ocorra a transformação, como já ressaltamos ao longo do trabalho, é preciso educar. A educação apareceu também nos relatos das entrevistadas como tendo papel fundamental no processo de transformação. Nos movimentos sociais e coletivos, nas famílias e, sobretudo, nas escolas, a educação possui o papel de instruir rumo à libertação, já que, conforme Saviani (2013) “ela se situa no interior da

¹²⁵ A teoria e o método foram desenvolvidos em estreita (embora implícita) aliança com a ideologia, a ética e a política de justiça social e igualdade, a fim de possibilitar uma intervenção prática no curso da história e do desenvolvimento humano como o caminho para a mudança social e um futuro melhor. Ao promover esse projeto, a postura ativista transformadora sugere que as situações de pesquisa, assim como o próprio mundo, são um trabalho em andamento historicamente constituído e em constante mudança, realizado coletivamente por meio de atividades colaborativas e contribuições exclusivas de todos os participantes. Portanto, essas situações estão repletas de questões conflitantes de poder e valores e, portanto, são contingentes, contestadas e passíveis de mudança. (Stetsenko, 2016, p. 39, tradução nossa).

luta de classes, objetivamente, isto é, quer tenhamos ou não consciência disso, quer queiramos ou não.” (p. 42). A educação, conforme o autor, necessita transformar a estrutura da sociedade. Por meio da educação une-se teoria e prática, conscientizando sobre a realidade. Assim, de acordo com Saviani (2013):

Torna-se necessário que os movimentos sociais populares ascendam à condição de movimento revolucionário, realizando a passagem das lutas conjunturais à luta unificada da classe trabalhadora pela transformação estrutural da sociedade. Nesse processo, a educação desempenha papel estratégico e indispensável porque, se a crise estrutural propicia as condições objetivas favoráveis à transição, para operar nessas condições não deixando escapar a oportunidade histórica de transformação estrutural, impõe-se preencher as condições subjetivas que implicam uma aguda consciência da situação, uma adequada fundamentação teórica que permita uma ação coerente e uma satisfatória instrumentalização técnica que possibilite uma ação eficaz. Ora, é exatamente esse o âmbito de incidência do trabalho educativo que, conseqüentemente, deverá estar ancorado numa sólida teoria pedagógica que elabore e sistematize os elementos garantidores dos três aspectos mencionados: aguda consciência da realidade, fundamentação teórica coerente e instrumentalização técnica eficaz (Saviani, 2013, p. 44).

Portanto, podemos constatar que a práxis revolucionária se dá por meio da educação. A transformação da estrutura social de exploração necessita da consciência de tal realidade e de teoria que embase a práxis transformadora. Superar o capitalismo e suas relações violentas que visam manter privilégios é fundamental para que possamos também superar o *bullying* e o *cyberbullying*. Isso se dá, como vimos nos relatos das entrevistadas, com a educação em meio sociocultural.

4.3 O capitalismo e sua interferência no meio sociocultural

Os dados dos questionários e das entrevistas nos mostram que as respostas envolvem o meio sociocultural. Os casos de *bullying* e de *cyberbullying* relatados em ambos os instrumentos de coleta de dados estão relacionados com exclusão social, inferiorização, vergonha, isolamento social, discriminações e preconceitos (racismo, etarismo, gênero, etc.), medo da avaliação social das pessoas e medo dos agressores, evitamento e demais violências físicas e/ou verbais.

O meio sociocultural, segundo Vigotsky (1995; 1996a), é importante para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Primeiramente, como forma

interspíquica, utilizando o desenvolvimento cultural, estão socialmente dadas externamente, nas relações entre as pessoas. Depois, por meio da internalização, com a mediação utilizando o signo e a ferramenta, desenvolvem a conduta superior no plano intrapsíquico.

Ao observarmos que o *bullying* e o *cyberbullying* estão presentes nos dados obtidos, podemos verificar que muitos prejuízos foram sofridos pelas pessoas participantes da pesquisa. O isolamento social que presenciamos durante a pandemia da Covid-19 intensificou os danos, como observamos nos relatos de cansaço, desânimo e problemas de saúde mental. O distanciamento social prejudicou e trouxe dificuldades para a readaptação ao retorno ao ensino presencial, conforme os dados obtidos.

Contudo, o que podemos verificar diante dos dados é que o capitalismo, que nasce da violência (Marx, 2013) precisa dela para sua manutenção e existência como modelo econômico. Tudo que foge de um padrão social estipulado pelos detentores dos meios de produção é atacado. A desigualdade é a guia do capitalismo, que necessita dos explorados (Marx, 1978). E nesse desequilíbrio social e econômico, quem sempre fica na vantagem são os mais ricos.

Para manter essa vantagem que se expressa nas classes sociais (Lénine, 1977b), a violência surge como meio de barrar tudo que foge do alcance da dominação. Nas questões de gênero, nos preconceitos, nas discriminações e exclusões sociais temos sempre demarcadas e violentadas as pessoas que não se enquadram no padrão socialmente construído e que pode ser revertido (Louro, 2008). O capitalismo precisa da desigualdade, já que é pela usurpação dos meios de produção que o assalariado surge, restando somente sua força de trabalho como meio de obter sua subsistência (Marx, 1978).

Os dados nos mostram como as pessoas são afetadas com o capitalismo. O *bullying* e o *cyberbullying* podem ser meios de sua manutenção. A timidez surge como meio de afetar emocionalmente (Vigotsky, 1996b; 2001; 2017). Expressi-la fisiologicamente, pelo rubor na face, coração acelerado, tremores e tensão muscular (Henderson; Zimbardo; Carducci, 2001) auxilia para que ela se torne um empecilho social, já que por meio desses sintomas a pessoa se isola com medo da avaliação social e o sentimento de vergonha surge (Felix; Filho, 2017). Os dados demonstraram que 47% das pessoas que participaram já sentiram medo da avaliação social e com isso, 50 % se isolaram socialmente. O capitalismo precisa ser incluído como meio

violento do *bullying* e do *cyberbullying*, envolvendo questões mais amplas (Francisco, 2013).

A personalidade (Leontiev, 1978), (Bozhovich, 1985), também pode ser afetada para a manutenção do capitalismo, de acordo com os dados obtidos. Os relatos de violência de gênero mostram que se uma menina quer praticar um esporte tido como sendo para os meninos, ela deve ser barrada. O modo de se vestir, de acordo com os padrões estipulados socialmente, também deve seguir os preceitos sociais, caso contrário, também será barrado. Tudo isso é uma construção cultural e social (Louro, 2008). A violência do *bullying* surge novamente trazendo meios de barrar o que foge desse padrão socialmente construído. Isso é praticado para que se mantenham os privilégios dos homens cis héteros brancos (Louro, 2008). Tudo que foge desse padrão social construído para que se mantenham as desigualdades é atacado violentamente, utilizando o *bullying* e o *cyberbullying*.

As piadas, constrangimentos verbais e violências psicológicas são também meios de se praticar o racismo (Moreira, 2019). Atacar o outro utilizando o “humor” como meio de opressão racial pode ser outra forma de praticar o *bullying* para manutenção do capitalismo. As desigualdades precisam ser mantidas para que o capitalismo perdure e a imagem da pessoa branca seja mantida e protegida. O *bullying* utilizando apelidos e piadas de mau gosto são meios de hostilizar e isolar, excluindo pessoas de espaços que são seus direitos. Ao excluir e isolar violentamente, as desigualdades são mantidas e o capitalismo pode ser perpetuado.

Dessa forma, o meio sociocultural interfere sendo pautado no capitalismo. A estrutura da nossa atual sociedade dita a forma como o meio sociocultural interfere nas relações sociais (Lénine, 1977a). Os dados obtidos nos mostram que as pessoas que foram vítimas do *bullying* e do *cyberbullying*, como pessoas tímidas, sofreram tais violências para que o capitalismo seja perpetuado. Os dados apresentam a diversidade como alvo das violências. O meio sociocultural interfere para que as pessoas sejam excluídas, perpetuando o capitalismo por meio da violência.

Instaurada uma situação de violência, de opressão, ela gera toda uma forma de ser e comportar-se nos que estão envolvidos nela. Nos opressores e nos oprimidos. Uns e outros, porque concretamente banhados nesta situação, refletem a opressão que os marca (Freire, 2022, p. 62).

Entretanto, o meio sociocultural também pode interferir positivamente. Os dados apontam os coletivos e grupos de pesquisa como meios de transformação social com atividades colaborativas (Stetsenko, 2016). As pessoas relataram sua satisfação em participar desses coletivos, que trouxeram a oportunidade de visão crítica e práxis (Vázquez, 2007). Com as relações sociais foi possível encontrar amparo e conhecimentos que transformaram as vivências das pessoas em seus círculos sociais. Com a Educação é possível obter consciência de classe e promover a transformação da estrutura da sociedade (Saviani, 2013). A Educação pode ser uma das saídas para transformar a sociedade, pois por meio dela se toma consciência das desigualdades sociais, econômicas e culturais. Transformar a estrutura da sociedade é uma tarefa ampla que pode começar pela Educação, promovendo o engajamento.

Ao alcançarem, na reflexão e na ação em comum, este saber da realidade, se descobrem como seus refazedores permanentes. Deste modo, a presença dos oprimidos na busca de sua libertação, mais que pseudoparticipação, é o que deve ser: engajamento (Freire, 2022, p. 78).

Portanto, o meio sociocultural pode ser fonte de transformação. Os dados obtidos na pesquisa mostram que ele é meio de manutenção do capitalismo por meio das violências. Porém, pode ser meio também de sua superação. Ter consciência das desigualdades e encontrar meios de sua superação pode acontecer pela Educação, que é um dos meios da transformação pelo engajamento. Partindo dessa consciência, podemos transformar as desigualdades mais amplas, como as econômicas, sociais e culturais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitas transformações ocorreram na sociedade nos últimos anos. Muitas, devido à pandemia da Covid-19. O uso das TICs foi intensificado e, com o distanciamento social, utilizado para diminuir os impactos sociais. Contudo, pudemos verificar por meio dos relatos das entrevistadas e com as respostas dos questionários que violências também ocorreram em meios digitais. Muitas delas, levadas do presencial ao digital e vice-versa.

O período da pandemia foi difícil para todas e todos. Em um contexto social, tivemos que lidar com uma crise sanitária que se intensificou com o governo federal dificultando e negligenciando medidas de saúde cientificamente comprovadas de combate ao vírus da Covid-19. O distanciamento social e muitas questões particulares, como perdas de pessoas queridas, uso prolongado de telas, falta de acesso à saúde e à tecnologia, provocaram danos à saúde mental de muitas pessoas.

Nesse contexto social, verificamos que a presença do *bullying* e do *cyberbullying* prejudicou muito a socialização. Os casos de violência relatados são relacionados à ataques à diversidade. Tudo que foge de um padrão estipulado socialmente que visa manter privilégios de certas classes sociais é atacado. Tudo isso se dá em um contexto de uma sociedade capitalista, que nasce violentamente e com a mesma violência se mantém historicamente.

O que é diferente desse padrão produzido socialmente, estipulado como sendo de homens cisgêneros heterossexuais brancos, sofre retaliações constantemente e historicamente. Na raiz desse problema estão as relações capitalistas. Manter privilégios requer que se produza violência. Mas, é possível transformar esse contexto. Um contexto sociocultural que interfere nas relações sociais por meio dessa violência que é produzida pelo capitalismo.

Um dos caminhos para a transformação advém da educação, que pode fazer com que as pessoas vejam as desigualdades econômicas e lutem pela mudança com a força do coletivo e do engajamento. O ensino deve ser dialógico, afetar as emoções e fazer surgir a consciência crítica. Na formação da personalidade, ter uma visão de mundo da qual suas referências sejam diversas e inclusivas. A diversidade está presente na sociedade desde sempre, e se assim o é, está presente no individual, dialeticamente. Se o capitalismo precisa de relações violentas, de exclusão, de silenciamento, podemos mudar essa estrutura social e econômica.

As falas das entrevistadas mostraram que o coletivo as acolheu e proporcionou novos conhecimentos que transformaram suas visões de mundo. Por meio da educação dos coletivos, as entrevistadas foram transformando seus meios sociais. As mediações presentes em grupos sociais transformaram o individual que transformou o coletivo em uma linda dialética.

Podemos, então, verificar como a Teoria Histórico-Cultural está presente em nossa pesquisa e como a transformação é possível por meio da mediação. O contexto sociocultural pode interferir nos processos de ensino e aprendizagem, transformando-o. Os relatos das entrevistadas evidenciam a práxis transformadora. A diversidade precisa ser incluída na Educação como práxis. Os relatos das entrevistadas nos mostram que a transformação é possível e que ela precisa iniciar como o trabalho de uma formiguinha. De pouco a pouco, por meio do que está ao nosso alcance, podemos transformar nossa sociedade e suas questões mais amplas que envolvem o econômico, o social e o cultural. Chegamos ao final da pesquisa e saímos com mais questionamentos. Sabemos que o trabalho nunca acaba e que a práxis exige constante prática e estudo para que a consciência se torne revolucionária por meio do engajamento.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BORTOLANZA, Ana Maria E.; RINGEL, Fernando. Vygotsky e as origens da Teoria Histórico-Cultural: um estudo teórico. **Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 1020-1042, set./dez. 2016. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/5464>. Acesso em: 31 jan. 2024.

BOZHOVICH, L. I. La formación de la personalidad en la edad escolar superior. In: _____. **La personalidad y su formación en la edad infantil**. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1985. Tradução: Concepción Toste Muniz.

BRASIL, Lei Nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. **Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying)**, Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm. Acesso em: 15 nov. 2023.

BRASIL, Lei Nº 12.737, de 30 de novembro de 2012. **Dispõe sobre a tipificação criminal de delitos informáticos**, Brasília, DF, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12737.htm. Acesso em: 15 nov. 2023.

BRITO, Renan de V. A.; ZANELLA, Andréa. Jovens e cidades: a experiência do projeto ArteUrbe. **Revista Polis e Psique**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 43, 2012. DOI: 10.22456/2238-152X.26715. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/PolisePsique/article/view/26715>. Acesso em: 1 jul. 2024.

BUTLER, Robert N. Age-Isms: Another Form of Bigotry. **Punch**, [S. l.], jun. 1969. Disponível em: <https://agisme.eu/wp-content/uploads/2018/02/Butler-Ageism.pdf>. Acesso em: 11 maio 2024.

CAPONI, Sandra. Covid-19 no Brasil: entre o negacionismo e a razão neoliberal. **Estudos Avançados**, v. 34, n. 99, p. 209–224, maio 2020.

CASTRO, Camila S. de; ZUIN, Antônio A. S. Agressões online e cultura digital: considerações sobre o cyberbullying como objeto de pesquisa. **Educação: teoria e prática**, v. 29, n. 60, p. 180-196, abr. 2019. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/12896>. Acesso em: 22 nov. 2023.

CAVALCANTE, João R.; CARDOSO DOS SANTOS, Augusto C.; BREMM, João M.;

LOBO, Andréa de P.; MACÁRIO, Eduardo M.; OLIVEIRA, Wanderson K. de; FRANÇA, Giovanni V. A. de. COVID-19 no Brasil: evolução da epidemia até a semana epidemiológica 20 de 2020. **Epidemiol. Serv. Saude**, Brasília, 29(4):e2020376, 2020. Disponível em: <https://www.scielosp.org/pdf/ress/v29n4/2237-9622-ress-29-04-e2020376.pdf>. Acesso em: 21 maio 2024.

CHAHINI, Thelma Helena C.; GOMES, José Augusto C. Ageism in brazilian universities: Etarismo nas universidades brasileiras. **Concilium**, [S. l.], v. 23, n. 19, p. 265–277, 2023. DOI: 10.53660/CLM-2103-23P42. Disponível em: <https://clium.org/index.php/edicoes/article/view/2103>. Acesso em: 30 maio 2024.

CUNHA; Danielle B. A. da; BARROS, Anna B. S. R. de; BORGES, Juliana B. F.; MARQUES, Larissa M.; WANDERLEI, Marília M.; CAMPELO, Vitor H. S.; CRUZ, Danielle S. L. da. O impacto da pandemia de Covid-19 na saúde mental e física de crianças e adolescentes: uma revisão narrativa. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, v. 13, n. 7, p. e8484, 31 jul. 2021. Disponível em: <https://acervomais.com.br/index.php/saude/article/view/8484>. Acesso em: 24 jun. 2024.

DELLA FLORA, F. L. F. **Cyberbullying e ambiência escolar**: os adolescentes e seus professores convivendo na cultura digital. 2014. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

FANTE, Cleo. **Fenômeno bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 2. ed. Campinas: Verus Editora, 2005.

FELIX, Tatiane P. **Timidez na escola**: um estudo histórico-cultural. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente-SP. 2013.

FELIX, Tatiane da S. P., FILHO, Irineu A. T. V. Processo de intimidação-timidez na construção da personalidade dos estudantes: reflexões sobre intervenções ludo-pedagógicas na escola. **Nuances**: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 27, n. 3, p. 247–263, 2017. DOI: 10.14572/nuances.v27i3.3777. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3777>. Acesso em: 22 maio 2024.

FRANCISCO, Marcos V. **A construção social da personalidade de adolescentes expostos ao bullying escolar e os processos de “resiliência em-si”**: uma análise histórico-cultural. 2013. 266 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/d1aebc62-a957-4582-81e2-dad41813b3dd>. Acesso em: 29 out. 2023.

FRANCISCO, Marcos V.; COIMBRA, Renata Maria. Análise do bullying escolar sob o enfoque da psicologia histórico-cultural. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 20, n. 3, p. 184–195, jul. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep-sic/a/Spkqh7NbDXJrVzpLHvkVjKx/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 29 out. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 83. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022. 256 p.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, p. 333–361, maio 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vXJKXcs7cybL3YNbDCkCRVp/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 22 maio 2024.

GOMES, Nilma L. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, p. 40–51, set. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/D7N3t6rSxDjmrXrHf5nTC7r/?lang=pt#>. Acesso em: 15 maio 2024.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos políticos**. Tradução: Manuel Simões. Lisboa: Seara Nova, 1976.

GROPPO, Luís Antonio et al. Coletivos políticos. In: GROPPPO, Luís Antonio et al. **Coletivos juvenis na universidade e práticas formativas: política, educação, cultura e religião**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 312 p.

HENDERSON, L. M.; ZIMBARDO, P. G.; CARDUCCI, B. J. Shyness. In: CRAIGHEAD, W. Edward; NEMEROFF, Charles B. **The corsini encyclopedia of Psychology and Behavioral Science**. [S.l.]: Jhon Wiley & Sons, 2001.

KNOP, Marcelo F. T. Exclusão digital, diferenças no acesso e uso de tecnologias de informação e comunicação: questões conceituais, metodológicas e empíricas. **Caderno Eletrônico de Ciências Sociais**, Vitória, v. 5, n. 2, p. 39-58, 2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6632706>. Acesso em: 20 jun. 2024.

LANGOS, Colette. Cyberbullying: the challenge to define. **Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking**, v. 15, n. 6, p. 285-289, 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/227162137_Cyberbullying_The_Challenge_to_Define. Acesso em: 15 dez. 2023.

LENGKAT, Philip E.; BODANG, Rotkangmwa J. Causes and consequences of shyness in adults. **Sapientia Global Journal of Arts, Humanities and Development Studies**. vol. 4, n. 1, p. 125-136, mar. 2021. Disponível em: <https://www.sgojahds.com/index.php/SGOJAHDS/article/view/168>. Acesso em: 21

nov. 2023.

LÉNINE, V. I. **As três fontes e as três partes constitutivas do marxismo**. Obras Escolhidas em seis tomos, Edições "Avante!", 1977a, t.1, p. 35-39. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/lenin/1913/03/tresfont.htm>. Acesso em: 21 jan. 2023.

LÉNINE, V. I. **As tarefas das uniões da juventude**. Obras Escolhidas em três tomos, Edições "Avante!", 1977b, t3, p. 386-397. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/lenin/1920/10/02.htm>. Acesso em: 15 jan. 2023.

LEONTIEV, A. N. *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos aires: Ediciones ciencias del hombre, 1978.

LIMA, Clóvis R. M. de; ANDRADE, Maribel da R.; NEVES, Barbara C.; SILVEIRA, Lucia H. F. P. da. Educação, socialização e tecnologia: o ensino remoto nas escolas públicas brasileiras durante a pandemia da Covid-19. **Asklepion: Informação em Saúde**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 183–197, 2022. DOI: 10.21728/asklepion.2022v2n1.p183-197. Disponível em: <https://www.asklepionrevista.info/asklepion/article/view/48>. Acesso em: 2 jun. 2024.

LOMBARDI, José C. Educação e ensino em Marx e Engels. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 2, n. 2, p. 20-42, ago. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9581>. Acesso em: 23 jan. 2023.

LOPES NETO, A. A. *Bullying: comportamento agressivo entre estudantes*. **Jornal de Pediatria**, Porto Alegre, v.81, nov./dez. 2005. Disponível em: <https://www.jped.com.br/pt-bullying-comportamento-agressivo-entre-articulo-X2255553605030500>. Acesso em: 15 jan. 2024.

LOURO, Guacira L. A emergência do “gênero”. In: LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1997.

LOURO, Guacira L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2 (56), maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/fZwcZDzPFNctPLxjzSgYvVC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 jun. 2024.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MARTINO, Bettina; COUTO, Maria S. Ciberodio, Subjetividad y Escuela: El valor de la Educomunicación y la Educación Mediática Crítica frente a la violencia y la negación del Otro en Internet. **Revista Comunicação Midiática**, Bauru, SP, v. 17,

n. 2, p. 28–43, 2022. Disponível em:
<https://www2.faac.unesp.br/comunicacaomidiatica/index.php/CM/article/view/551>.
 Acesso em: 19 set. 2023.

MARTINS, Lígia M. A natureza histórico-social da personalidade. **Cadernos CEDES**, v. 24, n. 62, p. 82–99, abr. 2004. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Xj7t9S4VCrjyHcrw5xmydPc/abstract/?lang=pt#>.
 Acesso em: 02 nov. 2023.

MARX, Karl. A assim chamada acumulação primitiva. *In*: MARX, Karl. **O Capital**: Crítica da economia política. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **O capital**: livro I – Capítulo VI inédito. 1 ed. São Paulo: Editora ciências humanas LTDA., 1978.

MELLO, Maria A. O Conceito de Mediação na Teoria Histórico-Cultural e as Práticas Pedagógicas. **APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitória da Conquista, n. 23, p. 72-89, jan./jun. 2020. DOI: 10.22481/aprender.v0i23.7317. Disponível em:
<https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/7317>. Acesso em: 24 out. 2023.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

NERD. *In*: WEISZFLOG, Walter. **Michaelis**: Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. v. 2. Editora Melhoramentos Ltda., 2015. Disponível em:
<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/nerd/>.
 Acesso em: 3 fev. 2024.

NOVO, Cristina. Bullying e as tecnologias da comunicação: do uso ao abuso. **Interacções**, v. 5, n. 13, p. 327-337, 2009. Disponível em:
<https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/410>. Acesso em: 12 dez. 2023.

OLWEUS, Dan. Bullying in schools: facts and intervention. *In*: SCHOOL VIOLENCE, Edited by: Serrano, A. Valencia, Spain: **Queen Sofia Center for the Study of Violence**, 2005. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/228654357_Bullying_in_schools_facts_and_intervention. Acesso em: 15 set. 2023.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Relatório Mundial sobre o Idadismo**: Resumo executivo. [S.l.]: OMS, 2021. Disponível em:
<https://www.who.int/pt/publications/i/item/9789240020504>. Acesso em: 15 maio 2024.

PEREIRA, Fernando F. **Indisciplina e violência escolar**: interpretações de

professores de três escolas públicas de ensino secundário geral de Maputo em Moçambique. 2016. 197 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação-Conhecimento e Inclusão Social, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-APCR3C>. Acesso em: 14 dez. 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A Universidade no Século XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade. p. 13-106. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar de. **A Universidade no Século XXI**: Para uma Universidade Nova. 2008. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/A%20Universidade%20no%20Seculo%20XXI.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2023.

SANTOS, Edméa. EAD, palavra proibida. Educação online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos. **Notícias, Revista Docência e Cibercultura**, ago. 2020. ISSN: 2594-9004. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1119>. Acesso em: 11 jun. 2024.

SAVIANI, Demerval. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9697>. Acesso em: 11 jun. 2024.

SHUARE, Marta. **La psicología soviética tal como yo la veo**. Mosco: Editorial Progreso, 1990.

SILVA, Petronilha B. G. Crianças negras entre a assimilação e a negritude. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 161–188, 2015. DOI: 10.14244/198271991137. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1137>. Acesso em: 02 jun. 2024.

SILVA, Petronilha B. G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 63, set./dez., 2007. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84806306>. Acesso em: 21 maio 2024.

SMITH, Peter K.; MAHDAVI, Jess; CARVALHO, Manuel; FISHER, Sonja; RUSSELL, Shanette; TIPPETT, Neil. Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 49, n. 4, p. 376-385, 2008. Disponível em: <https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>. Acesso em: 21 nov. 2023.

STETSENKO, Anna. Vygotsky's Theory of Method and Philosophy of Practice: Implications for Trans/Formative Methodology. **Educação**. Porto Alegre, v. 39, n. Esp. (Supl.), S32-S41, dez. 2016.

TOASSA, Gisele. Vigotsky contra James-Lange: crítica para uma teoria histórico-cultural das emoções. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 23, n. 1, 2012, p. 91-110. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psusp/a/TtQMZscm6BR7BhZxTN6CmQr/>. Acesso em: 11 ago. 2023.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Crianças, adolescentes e o uso da Internet em São Paulo e Buenos Aires**: estudos a partir de uma perspectiva de igualdade de gênero. Paris; Montevideu: UNESCO, 2020. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/8/20201027104356/estudo_crianças_adolescentes_e_o_uso_da_internet_em_sao_paulo_e_buenos_aires.pdf. Acesso em: 11 jun. 2024.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VIEIRA, Mariana B. **Timidez e exclusão-inclusão escolar**: um estudo sobre identidade. 2010. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2010. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/15973>. Acesso em: 01 out. 2022.

VIGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas. Tomo III**. Madrid: Visor Distribuidores, S.A., 1995.

VIGOTSKY, Lev S. Dinámica y estructura de la personalidad del adolescente. In: _____. **Obras Escogidas. Tomo IV**. Madrid: Visor Distribuidores, S.A., 1996a.

VIGOTSKY, Lev S. **Obras Escogidas VI**: Herencia científica. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2017.

VIGOTSKY, Lev S. **Psicología Pedagógica**. [S.l.]: AIQUE Grupo Editor SA, 2001.

VIGOTSKI, Lev S. **La imaginación y el arte en la infancia**: ensayo psicológico. 3. ed. Madrid: Akal, 1996b.

YUAHASI, Katia. Estudo e técnicas aplicadas para superação da timidez. **Saúde Conscienical**, ano 2, n. 2, set. 2013. Disponível em: <http://www.reposicons.org/bitstream/123456789/184/1/ESTUDO%20E%20TEECNICAS%20APLICADAS%20PARA%20SUPERACAO%20DA%20TIMIDEZ.pdf>. Acesso em: 14 maio 2024.

YUBERO, Santiago; NAVARRO, Raúl; ELCHE, María; LARRAÑAGA, Elisa; OVEJERO, Anastasio. Cyberbullying victimization in higher education: An

exploratory analysis of its association with social and emotional factors among Spanish students. **Computers in Human Behavior**, [S.l.], v. 75, p. 439-449, out. 2017. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0747563217303588>. Acesso em: 11 out. 2023.

ZUIN, Antônio A. S. **Fúria narcísica entre alunos e professores**: as práticas de cyberbullying e os tabus presentes na profissão de ensinar. São Carlos: EdUFSCar, 2021.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS – CECH
DEPARTAMENTO DE TEORIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS – DTPP
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Resolução CNS 510/2016)

CYBERBULLYING NO ENSINO REMOTO DE UM CURSO DE GRADUAÇÃO E BULLYING NO RETORNO AO ENSINO PRESENCIAL: TIMIDEZ, O (NÃO) USO DE CÂMERAS NAS AULAS SÍNCRONAS E POSSÍVEIS CONSEQUÊNCIAS NO ENSINO PRESENCIAL

Eu, Francisco Fabiano Neves, estudante de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, o (a) convido a participar da pesquisa “*Cyberbullying* no ensino remoto de um curso de graduação e *bullying* no retorno ao ensino presencial: timidez e o (não) uso de câmeras nas aulas síncronas e possíveis consequências no ensino presencial” orientada pela Profa. Dra. Maria Aparecida Mello do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas – DTPP da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

O Ensino Remoto durante o período crítico da pandemia da Covid-19 demandou a adaptação das aulas presenciais para o meio digital. Nesse contexto, as aulas realizadas por meio de aplicativos de comunicação em tempo real, utilizando câmeras e microfones, foi a realidade dos alunos dos cursos de Graduação da Universidade Federal de São Carlos. Assim sendo, a timidez pode ser um fenômeno que dificultou a comunicação nesses ambientes digitais, podendo ser também reforçadora e facilitadora de possíveis violências, como o *cyberbullying*.

No retorno ao Ensino Presencial, a pessoa tímida que pode ter sofrido alguma violência durante o Ensino Remoto pode enfrentar dificuldades na adaptação ao retorno às aulas presenciais. Ademais, podem ocorrer outras violências nas aulas presenciais, como o *bullying*. Dessa forma, a pesquisa tem a proposta de verificar a relação entre o (não) uso de câmeras por pessoas tímidas e os possíveis casos de *cyberbullying* nas aulas remotas para relacionar às vivências do retorno às aulas presenciais e os possíveis casos de *bullying*, evidenciando a necessidade de ações de enfrentamento e prevenção dos prováveis casos de violências.

Você foi selecionado (a) por ser estudante de Graduação da Universidade Federal de São Carlos, do campus São Carlos de um dos cursos definidos para a coleta de dados. Primeiramente você será convidado a responder a um questionário composto por 14 (quatorze) questões que indicam regularidade de ocorrência dos fenômenos do estudo, retratando por meio de tirinhas situações que conceituam a timidez, o *bullying* e o *cyberbullying*, de acordo com os autores do referencial teórico. O questionário visa selecionar participantes da pesquisa que se consideram tímidos (as) e que possam ter vivenciado algum caso de *bullying* ou de *cyberbullying*. Essa, portanto, é a primeira fase da pesquisa. Os participantes selecionados serão convidados para a realização de uma entrevista, que será a segunda e última etapa de coleta de dados da pesquisa.

A entrevista, que será individual e ocorrerá entre o (a) participante da pesquisa e o pesquisador, poderá ser marcada de acordo com a disponibilidade de local, dia e horário de cada participante, preferencialmente presencial, ocorrendo de acordo com roteiro prévio elaborado com os conceitos dos (as) autores (as) do nosso referencial teórico. Porém, outras questões poderão ser feitas, de acordo com o que for relatado por cada participante, visando enriquecer

os relatos. Contudo, essas perguntas adicionais também terão embasamento em nosso referencial teórico.

As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da narração de vivências pessoais ao responder perguntas que envolvem as próprias ações e também constrangimento por relatar possíveis casos de violência que o (a) participante possa ter sofrido. Diante dessas situações, os participantes terão garantidas pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso de encerramento das entrevistas por qualquer fator descrito acima, o pesquisador irá orientar e encaminhar o (a) participante para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o bem-estar de todos os participantes. Portanto, o (a) participante poderá ser encaminhado ao Departamento de Atenção à Saúde – DeAS, da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar campus São Carlos, caso necessite de auxílio profissional de especialista. Os meios de contato do pesquisador responsável, presentes no final deste termo de consentimento, estarão disponíveis 24 horas por dia, 7 dias por semana, podendo o (a) participante entrar em contato agora ou a qualquer momento, caso necessite.

Com a pesquisa é esperado o aprofundamento de estudos sobre timidez, *cyberbullying* e *bullying*, fornecendo dados que possam fomentar futuras pesquisas. Também é esperada a contribuição às futuras práticas docentes. Ademais, a análise e a identificação de casos de *cyberbullying* e/ou de *bullying* é fundamental para que estas ações violentas possam ser combatidas. Com os dados coletados espera-se a realização de ações de enfrentamento e conscientização que possam evidenciar a gravidade do *cyberbullying* e do *bullying*. Também é esperada a divulgação dos resultados externamente à Universidade, para que os frutos da pesquisa possam ser compartilhados com toda a comunidade, amplificando as ações de combate e conscientização contra o *cyberbullying* e o *bullying*.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro por ela. A qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo, seja em sua relação ao pesquisador ou à Universidade Federal de São Carlos. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para gravação em áudio das entrevistas. As gravações realizadas durante a entrevista serão transcritas pelo pesquisador, garantindo que se mantenha o mais fidedigno possível. Depois de transcrita, será apresentada aos participantes para validação das informações. Serão utilizados trechos das transcrições na discussão dos resultados obtidos, em diálogo com os (as) autores (as) do referencial, visando apresentar a gravidade dos fenômenos estudados e buscando a transformação das vivências narradas sobre as violências de *bullying* e *cyberbullying*. Em tais trechos utilizados, os nomes dos participantes serão preservados, garantindo o anonimato.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) (CAAE 64909322.6.0000.5504, Número do Parecer: 5.861.164) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha

dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP)** da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

O CEP está vinculado à **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)** do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Dados para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisador Responsável: Francisco Fabiano Neves.

Endereço: Rua Fagundes Varela, 225. Vila Marcelino. São Carlos – SP.

Contato telefônico: (16) 3368-2018. E-mail: franciscofn@estudante.ufscar.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Local e data: São Carlos, _____ de _____ de 2023.

Francisco Fabiano Neves

Pesquisador

Assinatura do (a) Participante

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO UTILIZADO NA PRIMEIRA ETAPA DE SELEÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCar

CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS – CECH

DEPARTAMENTO DE TEORIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS – DTPP

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Questionário de participação na pesquisa de mestrado intitulada “CYBERBULLYING NO ENSINO REMOTO DE UM CURSO DE GRADUAÇÃO E BULLYING NO RETORNO AO ENSINO PRESENCIAL: TIMIDEZ, O (NÃO) USO DE CÂMERAS NAS AULAS SÍNCRONAS E POSSÍVEIS CONSEQUÊNCIAS NO ENSINO PRESENCIAL”

Caro (a) estudante do curso de Graduação da Universidade Federal de São Carlos, este questionário é parte da pesquisa intitulada “CYBERBULLYING NO ENSINO REMOTO DE UM CURSO DE GRADUAÇÃO E BULLYING NO RETORNO AO ENSINO PRESENCIAL: TIMIDEZ, O (NÃO) USO DE CÂMERAS NAS AULAS SÍNCRONAS E POSSÍVEIS CONSEQUÊNCIAS NO ENSINO PRESENCIAL”. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Plataforma Brasil, sob CAAE nº 64909322.6.0000.5504, versão nº 02, nº do parecer 5.861.164. Todas as informações obtidas por meio da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o rigor daquilo que declarar. A menção dos nomes se dará com alterações, para que sua identidade seja resguardada.

A participação é voluntária e a qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo, seja em sua relação com o pesquisador ou com a Universidade Federal de São Carlos. Os possíveis danos e benefícios da pesquisa foram esclarecidos pelo pesquisador.

Você recebeu uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) constando o telefone, o endereço pessoal e o e-mail do pesquisador, podendo solicitar esclarecimentos, tirar suas dúvidas sobre a pesquisa e sua participação, agora ou a qualquer momento. Estou à disposição para quaisquer esclarecimentos. Desde já, agradeço!

Orientações para responder ao questionário:

O questionário possui 14 questões que utilizam tirinhas para representar características do *bullying*, *cyberbullying* e timidez. Responda com qual frequência você pode ter vivenciado na graduação a situação representada em cada tirinha.

Questão 1

Você sabe o que é *bullying*?

- Sim
 Não

E o *cyberbullying*, você sabe o que é?

- Sim
 Não

Questão 2

Escreva, em poucas palavras, o que você entende por *bullying*:

Escreva, em poucas palavras, o que você entende por *cyberbullying*:

Questão 3



Fonte: https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Ftirasarmandinho.tumblr.com%2Fpost%2F110003398239%2Fcomo-superar-a-timidez-na-escola-leia-coluna-de&psig=AOvVaw2c_uclj-3OwGINKz6o9VRP&ust=1665711504545000&source=images&cd=vfe&ved=0CAwQjRxoFwoTCIDlIbGJ3PoCFQAAAAA-dAAAAABAD

Acesso em: 12 out. 2022.

Indique a frequência que você percebe, ou que os demais percebem em você, o rubor na face, ou seja, que em determinadas situações na graduação você fica com a face vermelha:

- () Sempre
 () Algumas vezes
 () Quase nunca
 () Nunca

Questão 4



Fonte: <https://www.ultimaquimera.com.br/wp-content/uploads/2021/07/yangtira001.jpg>

Acesso em: 28 out. 2022.

Com qual frequência na graduação você costuma sentir medo, por exemplo, da avaliação social feita pelos demais e medo do desconhecido:

- () Sempre
 () Algumas vezes
 () Quase nunca
 () Nunca

Questão 5



Fonte: https://mentirinhas.com.br/wp-content/uploads/2021/03/mentirinhas_1681.jpg

Acesso em: 29 out. 2022.

Com qual frequência na graduação você vivencia situações nas quais possivelmente se isola, resultando em pouca interação social?

- () Sempre
 () Algumas vezes
 () Quase nunca
 () Nunca

Questão 6



Fonte: https://mentirinhas.com.br/wp-content/uploads/2021/07/mentirinhas_1746.jpg
Acesso em: 29 out. 2022.

Com qual frequência na graduação você sente que é melhor evitar participar de alguma atividade em público por sentir que será julgado socialmente por suas atitudes:

- () Sempre
- () Algumas vezes
- () Quase nunca
- () Nunca

Questão 7



Fonte: https://mentirinhas.com.br/wp-content/uploads/2018/06/mentirinhas_1272.jpg
Acesso em: 29 out. 2022.

Indique a frequência que você vivenciou situações em que não conseguiu mudar a situação de comunicação?

- () Sempre
 () Algumas vezes
 () Quase nunca
 () Nunca

Questão 8



Fonte: <https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fbiaburin.medium.com%2F10-tirinhas-em-que-armandinho-nos-faz-refletir-sobre-quest%25C3%25B5es-importantes-e-atuais-dd3f4c4e18de&psig=AOvVaw2fnLatk5ibtVm0bCPj-t5V&ust=1665712139805000&source=images&cd=vfe&ved=0CAwQjRxqFwoTCMDsoMaL3PoCFQAAAAAdAAAAABAD>
Acesso em: 12 out. 2022.

Com qual frequência na graduação você vivenciou situações nas quais houve disparidade de poder ocorrida repetidamente e com duração de tempo:

- () Sempre
 () Algumas vezes
 () Quase nunca
 () Nunca

Questão 9



Fonte: https://scontent.fqps3-1.fna.fbcdn.net/v/t1.18169-9/10641262_868640303181277_2063056068793992591_n.png?_nc_cat=104&ccb=1-7&_nc_sid=9267fe&_nc_ohc=NU-9ICsb2L4AX_bWv0X&_nc_ht=scontent.fqps3-1.fna&oh=00_AT92hAs5QWeFMUa2IErcdfuwniOH8ufv1jRfkQ0QYs-MsA&oe=636E12BC
Acesso em: 12 out. 2022.

Indique a frequência que você vivenciou alguma situação na graduação na qual sentiu medo devido à intimidação sofrida por alguém, feita repetidamente e durante certo tempo:

- () Sempre
 () Algumas vezes
 () Quase nunca
 () Nunca

Questão 10



Fonte: [https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/a.488361671209144/5183862191659045/?__cft__\[0\]=AZUui-cOYUpJILLEVs4CxQB5FwTylLluPnNeQxbx_JnYFglx82l-frygVr2k0NBAATmzcjPmmS-L9c0FNI3ynWTho1-TvhV0LYxY6bl_RBxjHp3S4sTcSD6CQoZPKS7mftyT_Z4AMmaF6iRgcfpiggNWqDc2n4slAYuZ_HAzVLYrC_bfAFuXTDzTrlJM-tezEd-7k&__tn_=EH-R](https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/a.488361671209144/5183862191659045/?__cft__[0]=AZUui-cOYUpJILLEVs4CxQB5FwTylLluPnNeQxbx_JnYFglx82l-frygVr2k0NBAATmzcjPmmS-L9c0FNI3ynWTho1-TvhV0LYxY6bl_RBxjHp3S4sTcSD6CQoZPKS7mftyT_Z4AMmaF6iRgcfpiggNWqDc2n4slAYuZ_HAzVLYrC_bfAFuXTDzTrlJM-tezEd-7k&__tn_=EH-R)
Acesso em: 12 out. 2022.

Com qual frequência você vivenciou na graduação “piadinhas” feitas com o intuito de ferir ou diminuir você ou outra pessoa, realizadas repetidamente durante certa duração de tempo:

- () Sempre
 () Algumas vezes
 () Quase nunca
 () Nunca

Questão 11

Cyberbullying



Fonte: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/1-ciberbullying_v_0.jpg
Acesso em: 12 out. 2022.

Nas aulas remotas da graduação, com que frequência você vivenciou alguma situação de perseguição, com envio de mensagens em meio digital com o intuito de ferir, que eram repetidas e durante certo tempo:

- () Sempre
 () Algumas vezes
 () Quase nunca

() Nunca

Questão 12



Fonte: https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fkarlakayrone-servicosocialepedagogia.blogspot.com%2F2011%2F08%2Fbullying-trabalhando-com-tirinhas.html&psig=AOvVaw35IRT_gtMGr7n7oQT4qOV9&ust=1665707296894000&source=images&cd=vfe&ved=0CAwQJR-xqFwoTCPjU1bj52_oCFQAAAAAdAAAAABAM
Acesso em: 12 out. 2022.

Com qual frequência você vivenciou alguma situação na graduação que possa ter ocorrido violência possivelmente em decorrência da disparidade de porte físico:

- () Sempre
 () Algumas vezes
 () Quase nunca
 () Nunca

Questão 13

Você já sofreu *bullying*?

- () Sim
 () Não

E *cyberbullying*, você já sofreu?

- () Sim
 () Não

Se sim, relate como foi e como você se sentiu:

Questão 14

Você já presenciou *bullying* sendo praticado e/ou sofrido por outra pessoa, mesmo que fora da Graduação?

() Sim

() Não

Se sim, escreva em poucas palavras como foi, como você se sentiu e como você reagiu:

Nome do (a) participante da pesquisa:

Forma de contato (Whatsapp, e-mail ou outro meio de comunicação):

Obs.: Seus dados somente serão registrados aqui para posterior contato para convite para a próxima etapa da pesquisa, a entrevista. Nenhuma forma de identificação será inserida na pesquisa, portanto, sua identidade será preservada conforme os procedimentos do Comitê de Ética da Plataforma Brasil.

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCar****CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS – CECH****DEPARTAMENTO DE TEORIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS – DTPP****PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Questionário de participação na pesquisa de mestrado intitulada “CYBERBULLYING NO ENSINO REMOTO DE UM CURSO DE GRADUAÇÃO E BULLYING NO RETORNO AO ENSINO PRESENCIAL: TIMIDEZ, O (NÃO) USO DE CÂMERAS NAS AULAS SÍNCRONAS E POSSÍVEIS CONSEQUÊNCIAS NO ENSINO PRESENCIAL”

Questão 1

Você costumava abrir a câmera durante as aulas do Ensino Remoto? Se não, por quê?

Questão 2

O que você sentia ao ser solicitado pelo (a) professor (a) que abrisse a câmera?

Questão 3

Você costumava participar das aulas remotas tirando dúvidas ou fazendo observações? De que forma? Se não, por quê?

Questão 4

No retorno ao Ensino Presencial você sentiu diferença ou alguma dificuldade na comunicação com os colegas da sua turma? Se sim, poderia relatar?

Questão 5

Você precisou se adaptar no retorno ao Ensino Presencial? Se sim, como foi/está sendo essa adaptação?

Questão 6

Se relatou ter sofrido alguma violência de *cyberbullying* ou *bullying*, tentou se defender sozinho (a) ou buscou ajuda?

Questão 7

Se buscou ajuda, após a intervenção, a violência cessou? Se não, o que aconteceu?

Questão 8

Você sabe aonde buscar ajuda caso sofra/esteja sofrendo *cyberbullying* ou *bullying*?

Questão 9

Seu curso oferece informações sobre o *cyberbullying* e *bullying*? E a universidade? Você acha que é importante ter essas informações?

Questão 10

Sobre sua futura prática profissional, você se sente preparado (a) para prevenir ou combater possíveis casos de *cyberbullying* ou *bullying* que possam ocorrer em seu cotidiano profissional? Se não, o que você pensa que falta?

ANEXO A – Resolução COG nº 329, de 27 de julho de 2020

28/07/2020

SEI/UFSCar - 0208753 - Resolução



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

CONSELHO DE GRADUAÇÃO - CoG

Rod. Washington Luís km 235 - SP-310, s/n - Bairro Monjolinho, São Carlos/SP, CEP 13565-905

Telefone: (16) 3351-8111 - <http://www.ufscar.br>

RESOLUÇÃO COG Nº 329, DE 27 DE JULHO DE 2020

Dispõe sobre a abertura de novo período letivo a ser realizado integralmente por meios virtuais para oferta de atividades regulares dos cursos presenciais de graduação da UFSCar.

O Conselho de Graduação da Universidade Federal de São Carlos, no uso das atribuições legais e estatutárias que lhe conferem o Estatuto e o Regimento Geral da UFSCar, reunido em 23 de julho de 2020 em reunião extraordinária,

RESOLVE:

Art. 1º Aprovar a abertura de calendário acadêmico para realização de novo período letivo para oferta de atividades regulares dos cursos presenciais de graduação da UFSCar exclusivamente por meios virtuais.

Art. 2º O novo período letivo comportará 3 possibilidades de ofertas, a saber:

- a) Atividades condensadas em 8 semanas num bloco, que chamaremos de Bloco A, compreendido entre 31/08/2020 e 26/10/2020;
- b) Atividades condensadas em 8 semanas num outro bloco, que chamaremos de Bloco B, compreendido entre 09/11/2020 e 16/01/2021, com previsão de recesso;
- c) Atividades estendidas ao longo de 16 semanas num terceiro bloco, que chamaremos de Bloco C, compreendido entre 31/08/2020 e 16/01/2021, com previsão de dois recessos.

Art. 3º A participação dos alunos nas atividades será opcional e não haverá, durante este período de excepcionalidade, perda de vaga por falta de desempenho mínimo.

Art. 4º A todos os alunos com matrícula ativa será concedido um adicional de 2 anos para a integralização dos cursos.

Art. 5º Os casos omissos serão resolvidos pelo Conselho de Graduação (CoG).

Art. 6º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Prof.ª Dr.ª Cláudia Buttarello Gentile Moussa
Presidente do Conselho de Graduação em exercício



Documento assinado eletronicamente por **Claudia Buttarello Gentile Moussa, Vice-Presidente do Conselho**, em 27/07/2020, às 08:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <https://sei.ufscar.br/autenticacao>, informando o código verificador **0208753** e o código CRC **76F0ACEC**.

Referência: Caso responda a este documento, indicar expressamente o Processo nº 23112.011441/2020-27

SEI nº 0208753

Modelo de Documento: Resolução, versão de 02/Agosto/2019

ANEXO B – Resolução COG nº 403, de 24 de maio de 2022

31/05/2022 16:49

SEI/UFSCar - 0695606 - Resolução



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

CONSELHO DE GRADUAÇÃO - CoG

Rod. Washington Luís km 235 - SP-310, s/n - Bairro Monjolinho, São Carlos/SP, CEP 13565-905

Telefone: (16) 3351-8111 - <http://www.ufscar.br>

RESOLUÇÃO COG Nº 403, DE 24 DE MAIO DE 2022

Altera as disposições sobre o planejamento e a realização de atividades acadêmicas de forma presencial no ano letivo de 2022 nos cursos de graduação da UFSCar, previstas na Resolução CoG nº 401, de 05 de maio de 2022.

O Conselho de Graduação da Universidade Federal de São Carlos, no uso das atribuições legais e estatutárias que lhe conferem o Estatuto e o Regimento Geral da UFSCar, reunido em 24 de maio de 2022 para reunião extraordinária, e

CONSIDERANDO a Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020; Lei nº 14.218, de 13 de outubro de 2021; Resolução ConsUni nº 74 de 13 de maio de 2022;

RESOLVE:

Art. 1º Regularizar o planejamento e a realização de atividades acadêmicas no ano letivo de 2022 nos cursos de graduação presenciais da UFSCar.

Parágrafo único. Para fins desta Resolução, considera-se o disposto no Regimento Geral dos cursos de Graduação da UFSCar sobre a propositura, aprovação, oferta, funcionamento e demais ordenamentos pertinentes aos cursos de Graduação no âmbito da UFSCar, com exceção das normas aprovadas nesta resolução.

Art.2º Todas as atividades ofertadas no ano letivo de 2022 deverão ser realizadas obrigatoriamente de modo presencial, sendo vedado o ensino remoto, a partir de 30 de maio de 2022, conforme calendário acadêmico aprovado pelo CoG em 14/12/2022 (Resolução CoG nº 387) devendo assegurar:

I - A sequência curricular estabelecida no Projeto Pedagógico de Curso, garantindo o número de vagas por turma e a possibilidade de vagas adicionais, tendo em vista, o atendimento de estudantes de turmas de anos anteriores.

II - O desenvolvimento das atividades curriculares teórico-práticas, para as quais foi atribuído o conceito I durante os ENPES.

§ 1º. O desenvolvimento da parte prática de atividades curriculares com Conceito I poderá ser condensado, de acordo com a carga horária a ser cumprida, devendo evitar atividades em horários coincidentes com outras atividades curriculares realizadas pelos estudantes inscritos.

§ 2º. As atividades curriculares com Conceito I atribuído, que não puderem ser desenvolvidas no período letivo regular de 2022, poderão ser realizadas em período especial de férias, observando o prazo final de substituição do conceito em 14/04/2023.

Art. 3º Não perderá vaga o estudante regularmente matriculado em curso de graduação da UFSCar, com períodos letivos de duração semestral, que não obtiver o desempenho mínimo ao final do período letivo 2022/1.

Art. 4º Os estudantes que apresentem condições de saúde associadas ao risco aumentado para o desenvolvimento da forma grave da Covid-19, conforme detalhado do art. 4º da Resolução ConsUni 74, poderão:

- I - Optar pela retomada das atividades presenciais devendo entregar comprovante de vacinação contra Covid-19 atualizado.
- II - Optar pelo afastamento integral das atividades até o final do período letivo, sem prejuízo de seu ID e prazo para integralização curricular.
- III - Optar pelo solicitação de exercício domiciliar especial, nas atividades curriculares em que tenham previsto em suas fichas de caracterização, o exercício domiciliar.

Parágrafo único. O regime de exercício domiciliar especial terá a duração de todo o período letivo regular, em que se desenvolvem as atividades curriculares, devendo incluir material de estudo, atividades didáticas e avaliações.

Art 5º O fluxo para comprovação de que o estudante apresenta condições de saúde associadas ao risco aumentado para o desenvolvimento da forma grave da Covid-19 deverá seguir as seguintes etapas:

- I - O discente deverá consultar a coordenação de curso sobre as possibilidades de oferta de atividades curriculares no contexto do exercício domiciliar a partir de formulário e verificar se a situação enseja o pedido da concessão de exercício domiciliar especial ou afastamento;
- II - Caso a situação verificada enseje a concessão de exercício domiciliar especial ou afastamento, a Coordenação de Curso, então, orientará o estudante a agendar consulta médica, preferencialmente em telemedicina junto ao DeAS ou aos DeACE, através dos e-mails deas@ufscar.br, deace-ar@ufscar.br, deace.ls@ufscar.br, deace.sor@gmail.com, considerando o prazo até **20 de junho de 2022**;
- III - Durante o atendimento, o estudante apresentará, ao médico, os documentos referentes aos atestados médicos que comprovem sua condição de saúde. Ao mesmo tempo, a Coordenação de Curso inicia um processo SEI restrito, anexando o formulário próprio disponibilizado no site da ProGrad preenchido pelo estudante, para dar ciência ao DeAS ou aos DeACE sobre a consulta que será agendada pelo estudante;
- IV - Findada a consulta com o médico, o DeAS ou DeACE informará, no processo SEI, a comprovação da condição de saúde associada ao risco aumentado para o desenvolvimento da forma grave da Covid-19:
 - a) Existindo comprovação o DeAS ou DeACE inserirá o deferimento no processo e enviará o processo para a Coordenação de Curso, via SEI.
 - b) Não existindo a comprovação, a Coordenação de Curso comunica o estudante, por e-mail, via SEI e conclui o processo.

§1º. A Coordenação de Curso deverá encaminhar o processo para a DIGRA que procederá à implementação do exercício domiciliar especial ou afastamento.

§2º. No caso da opção por exercício domiciliar especial, a Coordenação de Curso deve notificar os docentes e departamentos, via e-mail no processo SEI.

Art. 6º O estudante que, durante o período letivo de 2022, contrair covid, síndrome gripal ou contactante deverá seguir o disposto no artigo 15 da Resolução 74 do ConsUni, e procedimentos estabelecidos no site do plano 'Vencendo a Covid-19' (<https://www.vencendoacovid19.ufscar.br/>). Para fins acadêmico-pedagógicos, aplicam-se as normas pertinentes do Regimento Geral de Graduação.

Art. 7º O estudante que não apresentar comprovante de vacinação conforme nota técnica 01 do NEVS, ou atestado médico que comprove a impossibilidade de vacinação no SAGUI, conforme prazo estipulado no art. 24º da Resolução ConsUni 74 será afastado compulsoriamente, ao início de cada período letivo, até apresentar o comprovante de vacinação.

§ 1º. No caso de estudantes que perderam o prazo de entrega do comprovante de vacinação no SAGUI, o afastamento compulsório previsto no artigo 24 da Resolução ConsUni 74 poderá ser revertido durante o período letivo vigente até 30/07/2022.

Art. 8º Esta normativa entra em vigor na data de sua publicação, revogando-se a Resolução CoG nº 371 de 18 de junho de 2021 e a Resolução CoG nº 401 de 05 de maio de 2022.

Art. 9º Casos omissos ou que tratem de procedimentos específicos serão resolvidos pelo Conselho de Graduação.

Prof. Dr. Daniel Rodrigo Leiva
Presidente do Conselho de Graduação



Documento assinado eletronicamente por **Daniel Rodrigo Leiva, Presidente do Conselho**, em 25/05/2022, às 11:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <https://sei.ufscar.br/autenticacao>, informando o código verificador **0695606** e o código CRC **DDDB6072**.

Referência: Caso responda a este documento, indicar expressamente o Processo nº 23112.012275/2022-48

SEI nº 0695606

Modelo de Documento: Resolução, versão de 02/Agosto/2019