

TRABALHO GRUPAL COM MENINAS CONTRA O 'BULLYING': RELATO DE EXPERIÊNCIA

2011

Sabrina Gomes de Souza Rusch

Psicóloga pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (Brasil).

Denise da Silva Maia

Psicóloga, mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e coordenadora educacional.

E-mail:

sabrirusch@yahoo.com.br

RESUMO

Neste artigo, descreve-se a experiência de um trabalho grupal desenvolvido com meninas, como alternativa para intervenção contra o bullying. O mesmo tem sido objeto de investigação de diferentes áreas do conhecimento, tendo em vista seus prejuízos pessoais e de convivência. Nas meninas, o bullying aparece de forma diferenciada, caracterizado pelo conflito e agressão 'não física'. Privilegia-se, no presente estudo, a análise qualitativa do trabalho com grupos de meninas do 1º ano das Séries Iniciais, com idade de 6 a 7 anos, desenvolvido por uma equipe multidisciplinar composta por estagiária de psicologia, pedagoga e psicóloga, em uma escola particular da cidade de Porto Alegre RS. O trabalho continua sendo realizado e os resultados vão sendo observados paulatinamente: as relações estão mais fluídas e as amizades circulam de forma menos restrita a grupos específicos. Sugere-se a implementação de programas de intervenção para que sejam minimizados os prejuízos que o bullying acarreta.

Palavras-chave: Bullying, grupo de intervenção, meninas

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, tem-se observado um aumento significativo dos casos de violência entre crianças e adolescentes. A violência constitui um importante problema de saúde pública, crescente em larga escala, dada suas conseqüências individuais e sociais (WHO, 2002).

Para Beaudoin e Taylor (2006), os bloqueios de relacionamento que acontecem na escola possuem uma relação estreita com as demandas da sociedade atual. Dessa maneira, a cultura capitalista, valores direcionados ao individualismo, racismo, culto a beleza e, portanto, intolerância a diferença, são discursos que de alguma forma estão influenciando as relações cotidianas. A circulação desses discursos, muitas vezes, parece não ser clara (não nos damos conta), mas certamente contribuem para o estabelecimento de relações desiguais.

Atualmente, o fenômeno do *bullying* tem sido objeto de investigação de diferentes áreas do conhecimento, tendo em vista seus prejuízos pessoais e de convivência (Lopes Neto, 2005). Para o mesmo autor, o comportamento agressivo entre os estudantes é um problema que tradicionalmente foi visto como natural e esperado, por parte dos adultos. O exposto nos leva a pensar que a “naturalização” deste fenômeno pode dificultar ações profiláticas que se direcionem a prevenção.

Nos anos 70, o fenômeno do *bullying* começou a ser objeto de investigação, sendo que por algum tempo ficou circunscrita mais diretamente na Escandinávia. A partir dos anos 80 e 90, as investigações se expandem para outros países como Grã-Bretanha, Japão, Holanda, Canadá, Estados Unidos e Espanha (Olweus, 2006). Para o mesmo autor, desfechos muito prejudiciais têm sido associados aos casos de violência escolar; nesse sentido, cita um estudo realizado nos Estados Unidos, onde uma expressiva parte dos crimes cometidos por jovens estavam de alguma forma ligada por vivência de *bullying*, dos jovens implicados.

Para Lopes Neto (2005), o termo *bullying* origina-se do inglês “bull”, que significa touro, palavra da qual deriva “bully”, que se assemelha em língua portuguesa a termos como “valentão” ou “machão”. Caracteriza-se como um obstáculo ameaçador da relação com o outro, que origina exclusão, discriminação e agressão. Nos meninos, observa-se maior prevalência de agressões físicas, portanto visíveis a intervenções (Lopes Neto, 2008). Para os mesmos autores, entre os agressores observa-se maior predomínio dos meninos; entretanto, no caso das meninas, formas mais sutis de agressão são adotadas, o que dificulta a identificação clara do fenômeno.

No caso das meninas, este fenômeno aparece de forma diferenciada, caracterizado pelo conflito e agressão “não física”. Dessa maneira, as meninas parecem expressar a raiva de forma diferente dos meninos. Segundo Simmons (2004) a agressão das meninas pode ser dissimulada e relacional, camuflada muitas vezes pela aparente “doçura”. A mesma autora afirma ainda que na cultura da agressão oculta, a raiva raramente é explícita, contudo nem por isso deixa de ser destrutiva.

Olweus (2006) define em termos gerais a conduta do assédio escolar como um comportamento que causa dano, portanto negativo, caracterizado pela intencionalidade por parte do autor, repetido no tempo, dirigido para alguém cuja capacidade de defender-se é prejudicada. Acrescenta ainda que a relação interpessoal se caracteriza por um desequilíbrio de poder. A

partir disso, fica claro que não se trata de um fenômeno rápido, mas de uma agressão que atinge a vítima durante uma significativa parte do tempo.

Um recente estudo realizado no Brasil por Cruzeiro et al. (2008), ressalta que dentre os fatores mais comumente associados ao Transtorno de Conduta está o Bullying. Este estudo transversal contou com uma amostra de 1.145 adolescentes, com idades de 11 a 15 anos. No presente estudo, a variável de sintomas depressivos, avaliada através da escala de Depressão Infantil (CDI), e sofrer *bullying* mostram-se associadas. Dessa maneira, é importante que sejam desenvolvidos estudos direcionados a prevenção, com o objetivo de minimizar os prejuízos acarretados por esse tipo de violência.

A partir do exposto, fica evidente a relevância dos estudos relacionados ao *bullying*, especialmente no ambiente escolar, considerado por alguns autores um espaço pouco explorado, onde prevalência da violência é elevada (Elinoff, Chafouleas & Sassu, 2004).

Objetiva-se, dessa forma, realizar o relato de uma estratégia de intervenção grupal, com meninas de 6 a 7 anos, em uma escola particular da cidade de Porto Alegre- RS.

Bullying entre meninas: uma demanda percebida

O *bullying* é um fenômeno que tem ocorrido no mais diversos níveis das escolas: desde crianças pequenas até os adolescentes e jovens. Encontra-se um número expressivo de estudos com adolescentes e jovens, enquanto há uma certa escassez de investigações com crianças menores (Costantini, 2004). Isso pode estar relacionado com a falta de sensibilidade do entorno que circunda a criança, no sentido de validar o fenômeno, caracterizando-o como “coisa normal de criança”. Observa-se, dessa maneira, uma espécie de naturalização deste fenômeno, que alimenta e dificulta a inserção de intervenções eficazes.

A terceira infância, descrita por Papalia e Olds (2000) como relativa aos conhecidos anos escolares, aproximadamente por volta dos 6 aos 12 anos, é a fase onde a criança pode beneficiar-se dos efeitos positivos da amizade. Portanto, pode desenvolver habilidade de sociabilidade, fortalecer relacionamentos, desenvolver intimidade, adquirindo senso de “pertença” a um grupo. É importante atentarmos que o presente capítulo não traz aspectos relacionados à agressão no grupo de amigos. Todavia, quando essas necessidades direcionam-se a aspectos negativos como competição e desrespeito, as relações podem comprometer-se.

Em estudos mais recentes, Papalia, Olds e Feldman (2006) referem que a amizade pode trazer também efeitos negativos. A pressão que um grupo exerce muitas vezes pode levar a criança a cometer atos de exclusão em relação ao diferente, já que tendem a se agrupar com crianças parecidas consigo mesmas. Neste mesmo capítulo, as autoras referem que o tipo de

agressão mais comum entre as meninas é do tipo relacional ou social, que envolvem deprecições, fofocas, espalhar boatos, gesticulações não-verbais, entre outras.

Fante (2005) assinala que para haver diminuição das ocorrências de bullying é necessário o envolvimento de todos que estejam ligados ao processo educativo, como os familiares, educadores, coordenações e direções das escolas, enfim, toda a sociedade. Para a mesma autora, a vivência constante do medo por parte da vítima de *bullying* prejudica o funcionamento mental saudável, gerando baixa auto-estima, desinteresse pelo aprendizado e isolamento.

No que diz respeito às meninas, Simmons (2004) afirma que, por uma questão histórica, o silêncio está muito presente nas experiências femininas. Para a autora, nos últimos 30 anos a realidade feminina começa a ser mais falada: os estudos ganharam maior impulso, fala-se mais abertamente sobre temas relacionados à sexualidade, violência, diferenças entre gênero, entre outros.

Dessa maneira, nas meninas, pode-se dizer que existe uma cultura de agressão velada, oculta, o que a torna muito mais destrutiva. Assim, diferencia-se da situação dos meninos, já que neles a agressão é muito mais visível: é física. Ao contrário, nas meninas as agressões mais comuns envolvem exclusão, fofocas, apelidos, troca de olhares, entre outros (Simmons, 2004).

Na escola onde se desenvolveu o presente estudo, percebeu-se no conselho de classe da turma do 1º ano questões de dificuldade de relacionamento das meninas desta turma. Não obstante, tal demanda foi também evidenciada pela estagiária de psicologia, assim como pela equipe de coordenação das séries iniciais. As queixas trazidas direcionam-se à dificuldade de relacionamento, inflexibilidade das amigas e formação de grupos. Diante do exposto, ficou evidente a necessidade de um trabalho de intervenção que possibilitasse a melhoria dessas relações entre essas meninas, a fim favorecer uma relação mais saudável.

MÉTODO

Grupo de Intervenção

O grupo de intervenção compôs-se apenas de meninas, já que as observações demonstraram que o *bullying* estava circunscrito às relações entre elas. A partir deste diagnóstico, a intervenção foi pensada através de uma atividade com o grupo de meninas.

Os meninos desta turma, no horário da sessão, realizavam atividades pedagógicas junto à estagiária de pedagogia na própria sala de aula. Neste dia, a professora regente da turma organizava atividades específicas para os meninos, enquanto que as meninas participavam da sessão.

O grupo com as meninas do primeiro ano das Séries Iniciais ocorreu na forma de sessões grupais, em sala especial¹ com data e horário previamente combinados. O grupo era composto de 14 meninas, com idade de 6 a 7 anos, a estagiária de psicologia e a professora, totalizando 16 participantes. Para o desenvolvimento do trabalho foi adotada a forma de oficinas, com utilização de técnicas de dinâmica de grupo, em encontros semanais de 50 minutos. A equipe envolvida no trabalho compôs-se da estagiária de psicologia, da professora da turma e da psicóloga e coordenadora, que supervisionou o trabalho.

Para preservar a identidade das participantes, utilizaram-se nomes fictícios no presente relato.

Nos primeiros encontros, pretendeu-se estimular o diálogo e a troca de experiências entre estas meninas, deixando-as livres para falar sobre seus sentimentos. Segundo Simmons (2004), o silêncio está intimamente ligado com a experiência feminina. Portanto, sair do anonimato é ter a possibilidade de discutir sobre o tema e ser ouvida. O segredo alimenta a agressão, trazendo obstáculos na relação com o outro. Por isso, criar um espaço para “falar” é ter a possibilidade de conhecer os diversos pontos de vista, ignorados quando instaurada a cultura da agressão velada, disfarçada.

Grupo dos Sentimentos: descrição de uma trajetória em desenvolvimento

A primeira sessão com o grupo das meninas priorizou o estabelecimento das regras de funcionamento e caracterização do trabalho. Estabeleceu-se o contrato de trabalho, foi exposto o objetivo do grupo, duração dos encontros, frequência e comprometimento com a assiduidade e o sigilo.

Tais aspectos são considerados de extrema importância por Calsa, Fagundes e Bakos (2007), tendo em vista que definem o enquadre, ou seja, a organização e a estrutura da intervenção. A partir disso, se estabelece uma relação assimétrica e, portanto, terapêutica, já que a demanda surge a partir do grupo, que constituirá o foco do tratamento.

Também na primeira sessão foi proposta uma questão relacionada à diferença na agressão, proposta por Simmons (p. 25, 2004): “Existem diferenças no modo como meninos e meninas são malvados?”. Acerca desta diferença, Francine refere: “Os meninos brigam, batem e as meninas são cruéis”. Quando se questionou, a partir dessa fala, que meninas não brigam, Luma completa: “Brigam, mas é diferente”.

¹ O local é uma sala com brinquedos, onde as crianças do 1º ano realizam atividades lúdicas em horário específico, segundo a organização de cada turma. No momento da sessão, foi contratado que as meninas não poderiam pegar os brinquedos, já que o foco de trabalho era o *bullying*.

A esse respeito, Simmons (2004) refere o quanto a cultura e a própria história da mulher interferem nesta forma velada de agressão. Nesse contexto, manifestar a raiva também revela aquilo que a cultura não permite, tendo em vista que meninas devem ser “boazinhas” e não agressivas.

Nas duas sessões subseqüentes, foi proposta ao grupo a criação de um símbolo que pudesse identificar e traduzir o objetivo da realização desta intervenção. Primeiramente, o grupo deveria escolher um nome. Surgiram várias opções: Grupo de meninas, As Super Stars, Grupo dos sentimentos e Grupo das borboletas. O nome que obteve maior número de escolhas foi o das “Super Stars”. Um subgrupo de três meninas votou na escolha deste nome, referindo: “Escolhemos o nome de Super Stars porque as estrelas brilham”. A intervenção após esta fala orientou-se no sentido de questionar a veracidade deste pensamento, já que o objetivo do grupo era de justamente criar um espaço onde os “brilhos” individuais passassem a ser secundários, objetivando o estabelecimento de relações mais saudáveis.

White e Freeman (2003) assinalam que num processo de intervenção grupal, focalizado em problemas específicos, os participantes serão orientados segundo as intervenções realizadas a contestarem alguns pensamentos. Tais pensamentos são especialmente aqueles associados ao sintoma e aos comportamentos mal-adaptativos, no caso, o *bullying*.

Ao final, o nome ficou “grupo dos sentimentos”, sugerido por Francine, referindo “O nome deveria ser grupo dos sentimentos porque estamos trabalhando os sentimentos na aula. Aqui terá de tudo um pouco”. Dessa maneira, fica claro que um trabalho de intervenção grupal possibilita aos membros gerar respostas mais adaptativas a partir das intervenções, e tais respostas podem servir de modelo para os outros componentes do grupo, podendo revisar seus conceitos (White & Freeman, 2003).

Após a realização de nove sessões com o grupo, foi trabalhado o conceito de Bullying, objetivando trazer o tema de forma estruturada e possibilitando que as meninas expusessem suas dúvidas, trazendo suas experiências acerca deste fenômeno. Nesse sentido, a psicoeducação pode ser considerada uma modalidade de intervenção que visa propiciar melhores condições de entendimento e compreensão de uma determinada patologia ou problema. Bregman (2006) refere que a psicoeducação constitui-se em uma intervenção psicológica cujo objetivo principal é facilitar a aprendizagem sobre uma ampla gama de dificuldades emocionais e comportamentais, especialmente no que diz respeito às estratégias de manejo.

Para tanto, foi utilizada uma imagem que pudesse refletir o fenômeno *bullying*, bem como foi confeccionada uma prancha com a escrita da palavra. Para propiciar maior entendimento do significado desta palavra, a mesma foi desmembrada. Começamos com o seguinte questionamento: “O que significa em inglês a palavra Bull”? Para uma das participantes, a palavra revela um sentido importante. “Bull é touro em inglês. O touro é um animal muito bravo, ele machuca e corre atrás” (Jaqueline).

O sentido utilizado por Jaqueline de “correr atrás”, nos faz pensar no sentido do *bullying* ser um tipo de agressão repetido no tempo. Ou seja, não se esgota, continua acontecendo, de forma de a vítima se vê em uma situação aparentemente sem solução. Para Elman e Kennedy-Moore (2007) os alvos de *bullying* são especialmente crianças vulneráveis, que possuem dificuldades em colocar-se adequadamente em determinadas situações. Assim, crianças que demonstram um tipo de postura (cabisbaixa, membros contraídos, olhar para o chão) que as levam a ser alvo de intimidação por parte dos valentões.

A criança intimidadora, ao contrário, ameaça aqueles que demonstram ser mais fracos. Para elas, todo o tipo de interação se dá em termos de intimidação, dominação e ameaças. Em uma das sessões, Jaqueline conta uma situação que acontecera consigo: “Estávamos brincando e a Giovana queria gravar a minha voz em um gravador. Fiquei tapando a minha boca para ela não gravar, mas ela queria, não me deixava”.

Para possibilitar que o autor vislumbre o grau da agressão, é importante trabalhar a empatia. Dessa maneira, é importante trabalhar o conceito de perspectiva, ou seja, “colocar-se no lugar do outro”, a fim de treinar a criança para que possa identificar o sentimento alheio (Elman & Kennedy-Moore, 2007).

No que diz respeito aos papéis que circulam no fenômeno *bullying*, Olweus (2006) define os diversos tipos de papéis que são desempenhados pelos protagonistas:

- Agressor: compreendido como aquele que começa a agressão e adota um papel ativo;
- Seguidor sagaz: aquele não começa a agressão mas adota um papel ativo;
- Seguidor *bully* passivo: apóia o *bullying*, mas não adota um papel ativo;
- Seguidor passivo possivelmente *bully*: aquele que gosta do *bullying*, mas não mostra abertamente;
- Testemunha não implicada: observa os acontecimentos, mas não considera como um assunto que lhes diga respeito e por isso, não adota nenhuma postura;
- Possível defensor: a situação não lhe agrada, por isso crê que deveria ajudar, mas não faz.
- Defensor da vítima: a situação não lhe agrada, por isso tenta ajudar a vítima.
- Vítima: pessoa exposta no círculo da agressão.

Durante as sessões, foi possível identificar falas que refletem alguns dos papéis descritos acima. Lívia refere: “Eu não estava fazendo nada na festa, só fiz o que a Giovana pediu: dar o sinal quando a Jaqueline estivesse chegando”. A partir desta fala, fica evidente o papel de

seguidora sagaz desempenhado por Lívia. A escola, a partir desses relatos e da observação do relacionamento das meninas, passou a realizar reuniões individuais com os pais dessas meninas, objetivando trazer exemplos de situações de como esta, para que a família também pudesse intervir no processo. Olweus (2006) considera como importantes medidas de intervenção tanto o trabalho sistemático com os alunos, como com a família, por meio de encontros e reuniões.

No trabalho de intervenção contra o *bullying*, é importante refletir com o grupo que a convivência com uma situação de violência, também caracteriza este fenômeno. Conforme Fante (2005), a escola possui um importante papel no sentido de desenvolver programas de intervenção ao *bullying* e também a família deve estar preparada para intervir, sem reforçar o papel de agressor, ou de vítima. Segundo a mesma autora, no caso da vítima é importante que os pais não estimulem a criança a revidar a agressão, mas sim que procure ajuda de um adulto no ambiente escolar. Tais considerações são importantes mas, na prática, vê-se que não é tão simples assim. O “dever”, colocado especialmente à família, não considera, por exemplo, as dificuldades que os próprios familiares possuem em entender e lidar com o assunto. Já nas escolas, as iniciativas de intervenção podem “esbarrar” em questões curriculares, como falta de tempo, acúmulo de atividades, entre outros. Evidentemente que a partir do presente relato, pode-se perceber que existem iniciativas para intervir no *bullying*, contudo, sabe-se que isto representa uma parcela diminuta na realidade das escolas brasileiras.

No decorrer das sessões, pôde-se perceber uma extrema dificuldade de algumas meninas em cumprir as combinações realizadas na sessão. Tais combinações orientavam-se no sentido de estimular a circulação das amizades, ou seja, que elas brincassem com colegas diferentes das que habitualmente brincavam. Especialmente um grupo de quatro meninas não estava conseguindo seguir essas combinações e as agressões contra uma determinada colega continuavam a acontecer deliberadamente. Por isso, uma intervenção focada nas quatro se fez necessária, sem que as demais meninas estivessem presentes. Para Sarmiento (2006), a intervenção contra a agressão relacional deve evitar o enfrentamento entre agressor e vítima. Dessa maneira, evita-se o comprometimento da vítima frente aos agressores, para que os últimos não se “alimentem” da vulnerabilidade e exposição do primeiro.

A partir desta intervenção, foi deixado claro que as situações de agressão estavam sendo vistas, mesmo com o esforço desenfreado das agressoras de se esconderem sob a fachada de “boazinhas e tranqüilas”. A agressão relacional permanece invisível, já que resiste a demonstrações típicas de agressividade. No caso das meninas, o que normalmente se associa com intimidação fica velado e a agressão passa a dar-se através de olhares, fofocas, silêncio, entre outros (Simmons, 2004).

Palácios e Rego (2006) falam da instauração de uma epidemia invisível, marcada não pela agressão física, mas sim pelo assédio moral, pela desqualificação e humilhação. A agressão mais comumente associada ao gênero feminino atende esses requisitos, nomeada como agressão relacional, cujo combustível é a própria relação.

No grupo das meninas se observou dificuldades importantes quando a expressão dos sentimentos e, conseqüente, falta de percepção da agressão velada por parte das autoras do Bullying. Uma das meninas, que será referida aqui como Livia, na décima segunda sessão não conseguiu expressar em palavras o que sentiu quando lhe foi questionada sua participação em situações de agressão. A via de expressão utilizada foi através da somatização, compreendida por Lipowski (1988) e Bridges e Goldberg (1985), como uma forma de manifestação corporal oriunda de uma perturbação psicológica. Nesta sessão, Livia começou a coçar-se incessantemente, referindo: “Não fiz nada, não sei o que está acontecendo, coça muito”. Para Almeida e Machado (2004), também a alexetimia participa do processo de somatização, uma vez que significa, literalmente, a “falta” de palavras para a emoção que está sendo sentida em um dado momento. Essa sessão foi bastante exitosa já que possibilitou uma via de comunicação para Livia expressar-se. Pela primeira vez, pôde-se perceber a expressão dos sentimentos por parte dessa participante e, de forma menos intensa, das outras três meninas. Fatores como tempo de amadurecimento dessas meninas e também a segurança por parte das coordenadoras do grupo, possibilitaram este importante passo.

Após esse importante momento do grupo, foi realizada uma conversa com Livia objetivando integrar essas sensações expressadas por ela. Para a criança, é de fundamental importância falar sobre os sentimentos e nomear as emoções. Para Garcia-Serpa, Meyer e Del Prette (2003), este procedimento auxilia a criança a transformar uma sensação incômoda, estranha, em algo natural e, portanto, passível de identificação.

A escola deve agir de forma firme sobre os comportamentos considerados inaceitáveis. Para Olweus (2006), deve-se aplicar sanções quando as normas forem quebradas, mas ao mesmo tempo é importante que essas não sejam nem punitivas e nem mesmo físicas. Dessa forma, após a realização de uma sessão apenas com as quatro meninas, ficou acordado que a escola acionaria outras medidas como advertência e reunião com os pais se as agressões continuassem a acontecer. A escola não pode ser conivente (apenas testemunha, como descrito anteriormente nos papéis), com atitudes de maltrato e desrespeito e, por isso, deve recorrer a outros recursos quando o diálogo com envolvidos não for suficiente.

Observa-se no bullying um retorno da agressão por parte da vítima, que passa a atuar como agressora aos autores. Fante (2005) nomeia este novo papel de vítima agressora, ou seja, aquele que vai reproduzir os maus-tratos sofridos, o que aumenta o número de vítimas. Na prática, parece haver um “rodízio” de papéis. A esse respeito Jaqueline refere: “Fiz isso para dar uma lição na Viviane”. Neste relato, Jaqueline que antes sofria a agressão por parte de Viviane, passou, agora, a agredir a colega, quem sabe como uma tentativa de mostrar “olha como é ruim passar por isso”. Devido a isso, a autora citada anteriormente chama a atenção para a incidência de novas vítimas, onde só mudam os personagens, mas o enredo é o mesmo.

Em supervisão com a psicóloga escolar da referida escola, contratou-se a realização de duas sessões apenas com as quatro meninas que, segundo as observações, estavam demonstrando

dificuldades de aderência à intervenção. No segundo encontro, Lívia referiu: “Estou mais aliviada”. Para esta participante, provavelmente a sobrecarga de estar a serviço das outras meninas levou-a a manifestar corporalmente o que estava sentindo.

Para Lopes Neto (2005), o bullying é um fenómeno complexo e, portanto, não existem soluções simples e rápidas para combatê-lo. O trabalho continua sendo realizado na presente escola e os resultados vão sendo observados paulatinamente. A participante Lívia questiona: “Precisamos ter coragem?”. Com base na presente experiência, pode-se dizer que sim, tanto para os profissionais envolvidos no processo, quanto para essas meninas. Resistir à pressão e pensar por si, independente das opiniões alheias é uma habilidade difícil para crianças pequenas, contudo necessária para o desenvolvimento da autonomia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização do “grupo dos sentimentos” demonstrou resultados importantes no que diz respeito ao bullying entre meninas. A possibilidade de falar sobre as relações favoreceu a troca de experiências entre as participantes.

Enquanto estagiária de psicologia escolar, foi importante conhecer essas novas formas de agressão, as chamadas “agressões alternativas”, e também estar continuamente envolvida na busca de conhecimentos acerca do bullying. Além do desenvolvimento de um programa para intervenção, teve-se a oportunidade de experienciar a modalidade de trabalho grupal: bastante desafiador, difícil e mobilizador de sentimentos.

Foi gratificante acompanhar modificações sutis na relação entre essas meninas, pois mesmo que pequenas evidenciam a importância do trabalho que está sendo realizado. Poder perceber essas meninas mais leves, brincando de forma mais tranqüila, com atitudes de cuidado, nos faz acreditar que intervenções grupais focadas em problemas específicos podem contribuir para a melhoria das relações.

REFERÊNCIAS

Almeida, V. & Machado, P. P. P. (2004). Somatização e Alexitimia: Um Estudo nos Cuidados de Saúde Primários. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4 (2), pp. 285-298.

Bregman, C. (2006). Psicoeducación en los trastornos de ansiedad. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, Argentina, XV (2).

Beaudoin, M.N. & Taylor, M. (2006). Haveria um incentivo involuntário aos problemas do desrespeito? In: Beaudoin, M.N., Taylor, M (orgs.). *Bullying e Desrespeito: como acabar com essa cultura na escola* (pp. 30-56). Porto Alegre: Artmed.

Bridges, K. & Goldberg, D. (1985). Somatic presentation of DSM III psychiatric disorders in primary care. *Journal of Psychosomatic Research*, 29, 563-569.

Calsa, C.C., Fagundes, L., Bakos, D.S. Relação terapêutica na terapia Cognitivo-Comportamental: lidando com clientes de difícil manejo. In: Picolloto, N.M., Wainer, R., Picolloto, L.B. (orgs). *Tópicos especiais em Terapia Cognitivo-Comportamental*. (pp.11-35). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Costantini, A. (2004). *Bullying, como combatê-lo?* Prevenir e enfrentar a violência entre os jovens. São Paulo: Itália Nova editora.

Cruzeiro, A.L.S. et al. (2008). Prevalência e fatores associados ao transtorno da conduta entre adolescentes: um estudo de base populacional. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 24(9), p. 2013-2020, set.

Elinoff, M.J.; Chafouleas, S.M.; Sassu, K. A. (2004). Bullying: considerations for defining and intervening in school settings. *Psychol Sch*, 41, p.887-897.

Elman, N.M. & Kennedy-Moore, E. (2007). *As Regras da Amizade: como ajudar seu filho a fazer amigos*. São Paulo: M.Books.

Fante, C. (2005). *Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. 2 ed. Campinas: Verus.

Garcia-Serpa, F.A.; Meyer, S. e Del Prette, Z.A.P.(2003) Origem social do relato de sentimentos: evidência empírica indireta. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental Cognitiva*, 5, p. 21-29.

Krug, E.G.; Dahlberg LL, Mercy JA, Zwi AB, Lozano R. (2002). Introduction. *World report on violence and health*. Geneva: WHO.

Lipowski, Z. (1988). Somatization: The concept and its clinical application. *American Journal of Psychiatry*, 145, 1358-1368.

Lopes Neto, A. A. (2008). Um antigo problema, uma nova visão. *Rev Pediatr*, 9 (1), p.5-7, jan./jun.

Lopes Neto, A.A. (2005). Bullying. comportamento agressivo entre estudantes. *J Pediatr*. Rio de Janeiro, 81(5 Supl), p.164-172.

Olweus, D. (2006). El acoso escolar: Una revisión general. In: SERRANO, Ângela. *Acoso y violencia em la escuela: cómo detectar, prevenir y resolver el Bullying*, pp.(79-103).Barcelona: Editorial Ariel.

Palácios, M. & Rego, S. (2006). Bullying: mais uma epidemia invisível. Editorial. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 30 (1), Rio de Janeiro, jan/abr.

Papalia, D.E.; Olds, S.W.; Feldman, D. (2006). *Desenvolvimento Humano*. 8 ed. Porto Alegre: Artmed.

Papalia, D.E. & Olds, S.W. (2000). Desenvolvimento psicossocial na terceira infância: a criança no grupo de amigos. In: Papalia, D.E., Olds, S.W. *Desenvolvimento Humano* (pp. 295-299). 7ed. Porto Alegre: Artmed.

Sarmiento, A.S. (2006). Detección de la violencia escolar. In: SERRANO, Ângela. *Acoso y violencia em la escuela: cómo detectar, prevenir y resolver El Bullying*, pp.(59-75). Barcelona: Editorial Ariel.

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

White, J.R. & Freeman, A.S. (2003). *Terapia Cognitivo-comportamental em grupo para populações e problemas específicos*. São Paulo: Roca.