

## Bullying e inclusão no Ensino Fundamental I: ações de professores<sup>1</sup>

Bullying and inclusion in elementary education I: teacher actions

Bullying e inclusión en la escuela primaria: acciones de daestros

\* Anna Karolina Santoro Borges

Mestre na Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), Campinas, São Paulo, Brasil.  
annakarolinapedagoga@gmail.com

\*\* Letícia Lovato Dellazzana-Zanon

Professora doutora na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), Campinas, São Paulo, Brasil.  
leticiadellazzana@gmail.com

Recebido: 21 de março de 2018

Aprovado: 02 de junho de 2018

### RESUMO

O *bullying* é um tipo de violência que ocorre entre pares, principalmente na escola. Suas características principais são ações repetidas e intencionais de um aluno contra outro, que causam sofrimento à vítima e danos a todos os envolvidos. Sabe-se que crianças com deficiência sofrem mais *bullying* do que crianças sem deficiência. Portanto, considerando-se que a escola contemporânea tem o dever de propiciar um espaço saudável de aprendizagem para os alunos com deficiência, este estudo teve como objetivo investigar as ações de professores do Ensino Fundamental I sobre *bullying* e os alunos com deficiência incluídos no sistema regular de ensino. Participaram seis professores da rede municipal de Educação de uma cidade do interior de São Paulo. Os instrumentos utilizados foram: (a) questionário sociodemográfico e (b) entrevista semiestruturada sobre *bullying* e inclusão escolar para professores. Os dados foram submetidos à análise de conteúdo. As ações citadas pelos participantes demonstram que, embora nem sempre assertivos, eles reconhecem a importância de suas intervenções. Observou-se ainda que ser professor especialista ou generalista pode influenciar as concepções desses professores sobre as temáticas investigadas e que o tipo de deficiência do aluno em inclusão influencia nas práticas desses professores e na forma como a classe interage com esse aluno.

Palavras-chave: *Bullying*; Inclusão; Ensino fundamental I; Formação de professores.

<sup>1</sup> Este artigo é baseado em parte da Dissertação de Mestrado da primeira autora, realizada sob orientação da segunda. Esta Dissertação de Mestrado foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

## ABSTRACT

Bullying is a type of violence that occurs between peers, especially within school settings. Its main characteristics include repeated and intentional unpleasant actions from one student towards another, which are cause of suffering to the victim and damages to all involved. It is known that children with disabilities experience more bullying than children without disabilities. Thus, considering that contemporary school has a duty to provide a healthy learning environment to disabled students, the present study aimed to investigate the conceptions of elementary school teachers about bullying and the inclusion of students with disabilities in the regular system of education. Participants included six teachers from a municipal education network in the countryside of the state of São Paulo. Instruments used were: (a) a questionnaire about the graduation and job from the teachers and (b) semi-structured interview about bullying and school inclusion for teachers and. Data were submitted to content analysis. The action reported by the participants show that even not being always assertive; they recognize the value of their intervention. It was also observed that the specialist teacher or generalist can influence the conception of those teachers about the investigated themes and the type of disability from the student in inclusion can influence the practice of the teachers and the way the class interact with the student.

Keywords: Bullying; Inclusion; Elementary school; Teacher training.

## RESUMEN

El bullying es un tipo de violencia que ocurre entre pares, principalmente en la escuela. Sus características principales son acciones repetidas e intencionales de un alumno contra otro, que generan sufrimiento a la víctima y daños a todos los involucrados. Se sabe que los niños con discapacidad sufren más bullying que los niños sin discapacidad. Por lo tanto, considerando que la escuela contemporánea tiene el deber de propiciar un espacio saludable de aprendizaje para los alumnos con discapacidad, este estudio tuvo como objetivo investigar las acciones de maestros de la Escuela Primaria sobre bullying y los alumnos con discapacidad incluidos en el sistema regular de enseñanza. Participaron seis maestros de la red municipal de educación de una ciudad del interior de São Paulo (Brasil). Los instrumentos utilizados fueron: (a) un cuestionario sobre formación y trabajo de los maestros y (b) entrevista semiestructurada sobre bullying e inclusión escolar para maestros. Las acciones citadas por los participantes demuestran que, aunque no siempre asertivos, reconocen la importancia de sus intervenciones. Se observó además que ser maestro especialista o generalista puede influenciar las concepciones de esos maestros sobre las temáticas investigadas y que el tipo de discapacidad del alumno en inclusión influencia en las prácticas de esos maestros y en la forma como la clase interactúa con ese alumno.

Palabras clave: Bullying; Inclusión; Escuela primaria; Formación de maestros.

## Introdução

O *bullying* diz respeito a vários tipos de agressões nas quais um sujeito é repetidamente exposto a ações negativas conscientes e intencionais ou a comportamentos agressivos. Esse tipo de agressão não é exclusivo do contexto escolar, porém, a escola é um ambiente favorável para que esse tipo de violência aconteça (BORSA; PETRUCCI, 2016). As situações de *bullying* ocorrem com indivíduos particularmente vulneráveis e que não conseguem se defender, o que facilita a condição de sujeição, sofrimento psicológico, isolamento e marginalização (CONSTANTINI, 2004).

Em geral, pais e professores só tomam conhecimento do *bullying* quando os efeitos causados nos alvos se tornam muito evidentes. O alvo de *bullying* teme retaliações por parte dos autores do *bullying* ou até mesmo tem medo de que o adulto não possa ou não queira ajudar (SUDERMANN; JAFFE; SCHIECK, 1996). A falta de intervenção da equipe escolar em relação ao fenômeno, pode ser interpretada como um reforço para o comportamento do autor de *bullying*, o que colabora para a manutenção do fenômeno (DELLAZZANA; SATTTLER; FREITAS, 2010).

As crianças, enquanto colegas, têm um papel importante no desenvolvimento e na manutenção do ambiente em que o *bullying* ocorre (Salmivalli, 2001). A relação entre crianças com deficiência e seus pares pode ser afetada de diferentes maneiras. Por exemplo, essas crianças podem apresentar dificuldades na formação de relações interpessoais em função de suas limitações físicas ou intelectuais para o desenvolvimento das habilidades sociais (KING et al., 1997). Esses aspectos podem levá-los a um baixo *status* social e à rejeição (FREDERICKSON et al., 2007), o que pode contribuir para que ocorram situações de *bullying*.

Se o *bullying* pode emergir do preconceito, a rejeição às diferenças é um fato de grande relevância na ocorrência desse fenômeno, pois, na maioria das vezes, as diferenças são motivos para agressão (LOPES NETO, 2005). Nesse sentido, evidências sugerem que as crianças com deficiência podem enfrentar o *bullying* com mais frequência do que as sem deficiência (MACARTHUR; GAFFNEY, 2001). Dados de diferentes estudos indicam que crianças com deficiências correm mais riscos de sofrer *bullying* e que este risco pode ser duas a três vezes maior do que o das demais crianças (FANTE, 2005; SULLIVAN, 2015).

Estudos internacionais também afirmam que os alunos com deficiência correm mais riscos de se envolverem no *bullying* (FREDERICKSON; FURNHAM, 2004; LINDSAY; DOCKREL; MACKIE, 2008; MISHNA, 2003; SAVAGE, 2005), seja como autor ou alvo.

Sabe-se também que alunos com deficiência podem exibir maiores índices de comportamento agressivo e desafiador e, por esse motivo, estarem mais envolvidos no fenômeno (ROSE; MONDA-AMAYA; ESPELAGE, 2011).

Portanto, alunos com deficiência podem apresentar mais ações de *bullying* ou comportamentos agressivos do que os demais (KAUKIAINEN et al., 2002; KUHNE; WEINER, 2000; UNNEVER; CORNELL, 2003b). Isso pode ocorrer quando os alunos com deficiência apresentam um comportamento desafiador ou ações de ataque em relação aos colegas (FROSTAD; PYL, 2007). No entanto, é necessário que haja atenção para uma das principais características do *bullying*, que é a intenção do autor em causar a agressão e, a depender do tipo de deficiência, não é isso que ocorre efetivamente.

No que se refere a ser alvo de *bullying*, sabe-se que alunos com deficiência sofrem mais situações de vitimização do que seus pares sem deficiência (ROSE et al., 2011). Embora possa parecer o contrário, não são as crianças com deficiências severas que mais sofrem o *bullying*. Estudos indicam que o fenômeno é mais frequente em crianças com deficiências leves ou moderadas (MOONEY; SMITH, 1995). Isso ocorre, pois, muitas vezes, as provocações são ignoradas pelas crianças com deficiências mais severas, que não se percebem como alvos de provocações (MOONEY; SMITH, 1995). Por exemplo, os resultados de um estudo que comparou o preconceito contra pessoas com deficiência física com o preconceito contra as pessoas com deficiência intelectual mostraram que as pessoas com deficiência física são mais discriminadas do que as pessoas com deficiência intelectual (CROCHÍK, 2003). Embora esse estudo não seja específico sobre *bullying*, seus resultados ajudam a entender como ocorreria o *bullying* em relação às crianças com deficiência, caso o preconceito se transformasse nesse tipo de violência.

Por todas essas razões, é importante entrecruzar as duas temáticas, *bullying* e inclusão, para refletir sobre como minimizar sua ocorrência na escola e propiciar um melhor bem-estar às crianças com deficiência incluídas na rede regular de ensino. Assim, o objetivo deste estudo é investigar as ações dos professores sobre o *bullying* com alunos com deficiência no Ensino Fundamental I.

## Método

## Participantes

Participaram seis professores titulares do Ensino Fundamental I de uma rede de educação municipal do interior do estado de São Paulo. O critério de inclusão foi ter um(a) aluno(a) com deficiência na sua sala ou ter tido um aluno com deficiência no último ano. No Ensino Fundamental I existem as seguintes funções para os professores: (a) Professor de Educação Básica I (PEBI), cuja função é de professor generalista, isto é, aquele que ministra a maioria das disciplinas, com a formação obrigatória em Pedagogia; e (b) Professor de Educação Básica II (PEBII), isto é, professor especialista, formado em uma disciplina específica, como por exemplo, Artes. Até o quinto ano do Ensino Fundamental I, o professor generalista é o professor regente da classe, podendo haver outros professores especialistas que complementem seu trabalho.

Tabela 1 – Descrição dos participantes da amostra

Participante	Idade	Ensino Superior completo em Pedagogia	Ensino Superior completo em outro curso	Pós-graduação <i>lato sensu</i>	Pós-graduação <i>stricto sensu</i>	Função
Beatriz	37	X		X		PEB I
Cecília	40		X	X		PEB II
Danilo	42		X	X	X	PEB II
Eduarda	56	X		X		PEB I - PA
Gabriela	57	X	X	X		PEB I - PA
Helena	44	X	X	X		PEB I

Fonte: Pesquisa das autoras

No caso da cidade onde o estudo foi realizado, há professores especialistas PEBs II no Ensino Fundamental I que atuam em conjunto com a professora generalista. Nessa cidade, existe também a denominação Professor Auxiliar (PA), para professores generalistas, que por um período substituem os professores que faltam nas escolas e/ou acompanham alunos com deficiência em alguns casos.

Quatro exercem a função de Professor de Educação Básica I, sendo que, no ano em que a pesquisa foi realizada, dois professores estavam como regentes de sala de aula e dois estavam na função de PA, um claramente com a função principal de acompanhar uma criança com deficiência, quando não precisava substituir professores que haviam faltado, e dois Professores de Educação Básica II das disciplinas Educação Física e Inglês.

## Instrumentos

Questionário sobre formação e trabalho dos professores (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2010a) e Entrevista semiestruturada sobre *bullying* e inclusão escolar para professores, inspirada na entrevista do Laboratório de Psicologia e Epistemologia Genética (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2010b).

### **Procedimentos de coleta dos dados**

Antes da coleta propriamente dita, realizou-se um estudo piloto com duas participantes. Realizou-se um contato com a Secretaria de Educação da cidade selecionada, a fim de apresentar e explicar o projeto de pesquisa. Nessa ocasião, foi solicitado à Secretária de Educação que autorizasse a realização da pesquisa e que assinasse a Autorização da Instituição para a Realização da Pesquisa. A seguir, a mesma indicou quatro escolas da periferia da cidade, as quais formam um quadrilátero geograficamente. A pesquisadora entrou em contato com os diretores dessas escolas a fim de pedir indicação de professores que atendessem os critérios de inclusão da pesquisa.

Os professores indicados foram convidados para participar da pesquisa e, uma vez aceito o convite, eles foram contatados individualmente para que a pesquisa fosse explicada e para que eles pudessem ler e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A seguir, combinou-se o dia e o horário mais conveniente para a realização da entrevista. Todos optaram por serem entrevistados em seu horário de permanência na própria escola em que trabalhavam. A entrevista foi realizada individualmente, gravada em áudio e posteriormente transcrita.

### **Procedimentos de análise de dados**

Os resultados das entrevistas foram transcritos e analisados a partir da análise de conteúdo proposta por Laville e Dionne (1999). Os objetivos da análise de conteúdo foram: (a) listar as ações que os participantes responderam que o professor deveria ter ao se deparar com uma situação de *bullying* contra uma criança com deficiência, e (b) extrair o significado das respostas sobre as questões realizadas, isto é, reconhecer as concepções principais dos participantes que embasam as ações das quais eles acreditam que o professor deveria ter.

### **Considerações éticas**

Esta pesquisa obedeceu às diretrizes e às normas da Resolução 510/2016 do Ministério da Saúde, que estabelece princípios éticos quanto ao bem-estar, à proteção e aos direitos dos participantes. O projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

## Resultados e Discussão

Após a leitura exaustiva das entrevistas, os dados semelhantes foram organizados por parentesco de sentido em três categorias: (a) *bullying*, (b) educação inclusiva e (c) relação entre *bullying* e educação inclusiva. Para fins deste estudo, apresentam-se somente os resultados referentes à última categoria.

Os participantes foram solicitados a responder o que o professor da história deveria fazer na situação descrita. Os resultados foram organizados considerando-se as ações e as justificativas de cada participante em relação à história 1 e às reações, ações e justificativas em relação à história 2.

### História 1

História 1: - Carlos(Carolina) é um menino(a) que tem deficiência intelectual. Ele(a) está no segundo ano no Ensino Fundamental I. Em função de sua deficiência, frequentemente não compreende as explicações da professora e nem as colocações dos colegas. Por isso, tem dificuldades para acompanhar o grupo. Beto(Beta), seu(sua) colega, é um(a) garoto(a) brigão(brigona). Ele(a) gosta de terminar suas atividades antes dos outros para usar o tempo livre para implicar com Carlos(Carolina). Toda vez que passa perto de Carlos(Carolina) o(a) cutuca e imita um burro. Carlos (Carolina) não entende que está sendo ofendido(a) e ri da situação. Toda a classe ri também. A professora, que precisa dar continuidade a sua aula, vê a situação ocorrer. Ninguém fez nenhuma reclamação, a professora então...

Os resultados revelaram que, caso a situação descrita na história 1 ocorresse com seus alunos, todos os participantes apresentariam, pelo menos, uma ação. Todos os participantes mencionaram pontos similares ao se depararem hipoteticamente com uma situação como a da história 1. É importante considerar que, nessa história, embora o ato de *bullying* tenha ocorrido em sala de aula e o professor tenha visto a situação ocorrer, ele não foi solicitado por nenhum de seus alunos a intervir.

A principal ação mencionada pelos participantes foi centrada no autor de *bullying*. Nesse sentido, os participantes mencionaram as ações: (a) chamar e conversar em

separado com o autor de *bullying* (Beatriz, Cecília, Danilo, Helena) e (b) chamar a atenção do autor imediatamente para interromper a situação de *bullying* (Cecília, Gabriela). Cecília mencionou também outra ação, conversar com a turma em sala de aula (a) sem a presença do autor de *bullying* e (b) com a presença do autor de *bullying*. Uma última ação mencionada foi conversar com a diretoria da escola e com os pais do autor de *bullying* (Eduarda).

Houve justificativas diferentes para a maioria das ações mencionadas. Em relação à ação chamar e conversar em separado com o autor de *bullying*, as justificativas foram: (a) entender o porquê dele estar fazendo isso (Beatriz, Cecília) e questionar por que ele acha que pode mexer com o colega (Cecília), (b) informar que, enquanto professora, não admite essa situação e deixar claro que, caso continue agredindo o colega, ele seria sancionado (Cecília), (c) explicar para o autor as dificuldades que o colega tem (e que em função disso não entende que está sendo agredido) (Danilo) e (d) chamar atenção para a falta de respeito que cometeu (Danilo). Quanto à ação chamar a atenção do autor imediatamente para interromper a situação de *bullying*, as justificativas dos professores foram muito claras: informar ao autor que a agressão cometida em relação ao colega não é aceitável (Cecília) e que não será permitida em sua classe (Gabriela).

Em relação à ação conversar com a turma em sala de aula sem a presença do autor de *bullying*, a justificativa foi fazer a classe entender que apoiar a agressão do colega autor pode ser o mesmo que fazer a agressão (espectadores) (Cecília). Sobre a ação conversar com a turma em sala de aula com a presença do autor de *bullying* (Cecília), a justificativa foi pedir à classe para que não fizesse mais as agressões e, caso isso não acontecesse, essa participante envolveria os pais de toda a turma e faria um trabalho em conjunto com as famílias. Uma última ação mencionada foi conversar com a diretoria da escola e com os pais do autor de *bullying*. Essa ação foi mencionada por Eduarda, para quem *“não vai adiantar muito a professora conversar com ele, seria uma opção ela conversar com ele e tentar mostrar ao Beto [autor de bullying] que ele está errado, teria que envolver a diretora ou a mãe dele, porque o Carlos [alvo de bullying] vai começar a entender depois que ele está sendo irritado e diminuído, e se ele revidar, ele já vai ficar com a taxa de agressivo. Nessa situação conversaria com o Beto [autor de bullying] algumas vezes, mas ela [professora] teria que conversar com a direção e os pais para tentar resolver”*.

Os verbos chamar e conversar foram muito presentes nas falas dos participantes ao se referirem às ações para com os autores de *bullying*. A maioria deles afirmou que essas



conversas devem se dar de maneira particular, a fim de evitar a exposição do autor diante da classe. Essa ação poderia reduzir a resistência ao diálogo por parte dessas crianças com seus professores e facilitar a reflexão dessas crianças em relação às situações causadas pelo *bullying*.

Os verbos chamar e conversar foram muito presentes nas falas dos participantes ao se referirem às ações para com os autores de *bullying*. A maioria deles afirmou que essas conversas devem se dar de maneira particular, a fim de evitar a exposição do autor diante da classe. Essa ação poderia reduzir a resistência ao diálogo por parte dessas crianças com seus professores e facilitar a reflexão dessas crianças em relação às situações causadas pelo *bullying*.

Observou-se que o desenvolvimento da empatia é marca do trabalho de vários participantes, principalmente dos professores generalistas. Beatriz afirma ser importante colocar-se no lugar do outro, fazendo com que o autor possa refletir se gostaria de ser tratado daquela maneira. Gabriela colocaria os alunos para trabalhar juntos, buscando também que os autores de *bullying* possam construir a empatia. Helena, mencionou a importância do diálogo para a sensibilização dessas crianças autoras de *bullying*.

Vários professores, como Cecília, Danilo e Eduarda consideram o envolvimento de outros profissionais, como diretores da escola e familiares da criança autora de *bullying* na resolução do conflito. Caso sua intervenção não resolvesse o conflito, Cecília enfatizou que deveria haver sanções e que os pais precisariam saber o que está ocorrendo na escola: “*Se tornasse a acontecer eu tiraria ele da sala, chamaria os pais e faria esse trabalho quantas vezes fossem necessárias, se fosse preciso chamar os pais quinze vezes, eu chamaria*”.

Eduarda mostrou considerar a conversa da professora para com o autor de *bullying* pouco eficaz no combate aos atos de *bullying* contra crianças com deficiência. Ela afirmou que uma conversa mais abrangente envolvendo a direção da escola e os pais dos alunos poderia ter melhores resultados. Principalmente no caso de uma situação em que a criança com deficiência, ao longo do tempo, se dê conta de que está sendo irritada, diminuída e resolva revidar por meio de agressão física para tentar se defender. Nesse caso, o fato do aluno com deficiência ter reagido com agressão física, poderia fazer com que a culpa pela agressão recaísse sobre ele. Ao que parece, Eduarda procura, com esse tipo de ação,

resguardar a criança com deficiência, deixando registrado para um maior número de pessoas a ocorrência da situação.

Cecília, professora especialista (PEB II), é a participante que mais menciona ações na busca de minimização do *bullying* envolvendo os autores e os pais, também é a única participante que cita os espectadores, sem usar esse termo, mas os considerando nas ações frente à situação de *bullying* relatada na história 1. Ela afirma que faria um trabalho com os espectadores também sem a presença do autor de *bullying*, fazendo-os refletir que, ao darem risada do que o agressor faz, também estão agindo como ele: “... *porque se a sala apoiar essa situação, quer dizer que eles concordam [...] [e se vocês] dão risada disso, você está assinando embaixo, é como se você estivesse fazendo a mesma coisa*”. Cecília também envolveria os pais dos espectadores caso achasse necessário, “*se isso persistisse [...] [eu faria uma] reunião com a sala toda e os pais presentes. Sempre [trabalho] em conjunto com os pais, porque se o aluno não entendeu, o pai tem que saber que o filho dele está cometendo essa atrocidade*”.

Os participantes Danilo e Cecília, que são professores especialistas citam a omissão do professor. Danilo dá a entender que não fazer nada é omissão e Cecília afirma que “[*se o professor visualizou e não fez nada, ele [o bullying] vai ocorrer com certeza*”. Assim ambos enfatizam o papel do professor no combate a esse tipo de violência ocorrida entre pares e que o fato de não agir é sinônimo de consentir com o ato. Gabriela e Cecília afirmam que não permitem que tal ato ocorra, enfatizando isso aos seus alunos: “*Não permito [que façam o bullying com a colega com deficiência], faço com que se desculpem*” (Gabriela). Os participantes Cecília e Danilo destacam que teriam as mesmas ações caso o ocorrido fosse com uma criança que não tivesse deficiência. Cecília também salienta que retomaria a questão das regras, quanto ao limite em relação ao outro para que o autor de *bullying* refletisse sobre os direitos que tem e sobre os que acha que tem.

Deve-se ressaltar que nenhum participante mencionou ações relacionadas ao alvo de *bullying*, nem em relação aos seus pais. Isso pode ter ocorrido pela afirmação de que o alvo não compreendeu o ocorrido em função de sua deficiência intelectual. Danilo foi o único que mencionou o alvo de *bullying*, justamente para enfatizar que não conversaria com ele em função da sua limitação cognitiva e conseqüente falta de compreensão em relação à situação de *bullying*.

Os resultados em relação à história 1 revelaram que todos os participantes demonstraram refletir sobre a temática do *bullying* contra crianças com deficiência. Nenhum deles afirmou que o professor deveria aguardar a solicitação dos alunos para ter alguma reação, o que sugere que eles parecem ter consciência de seu importante papel no desenvolvimento sociomoral dos alunos e não apenas na transmissão de conteúdos acadêmicos. O bem-estar quanto às relações interpessoais, ao respeito mútuo e às diferenças parecem fazer parte do trabalho cotidiano desses participantes, temas que fazem parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ética, tema transversal da Educação Básica brasileira (BRASIL, 1998).

De acordo com Nozi e Vitaliano (2017), para que o professor tenha saberes atitudinais que favoreçam a inclusão de crianças com deficiência e tenha comprometimento com a sua aprendizagem, ele deve se colocar no lugar desse aluno, buscar formação e apoio e trabalhar de forma colaborativa com os professores especializados e demais professores envolvidos. Assim, um trabalho de equipe pode auxiliar o professor na prática da inclusão, e, por consequência, haver maiores possibilidades de um trabalho mais efetivo com a convivência entre pares, que pode minimizar o *bullying*.

## História 2

História 2: Luciana(Luciano) tem uma deficiência física que a faz mancar, mas ela(ele) não tem nenhum comprometimento cognitivo. Ela(ele) está no segundo ano no Ensino Fundamental I. Suas notas estão muito boas até o momento. Na hora do recreio, longe da professora, Júlia(Júlio) e Joana(João) sempre ficam apontando para ela(ele) e dando risadinhas, debochando de sua condição. Essa situação está acontecendo desde o início do ano e um dia, depois do recreio, Luciana(Luciano), que está muito triste por sofrer esta agressão há tanto tempo, decide contar para a professora o que as colegas têm feito. Quando termina o recreio, e toda a turma já está de volta na classe fazendo muita bagunça, Luciana(Luciano) conta para a professora. A professora então...

Os participantes foram solicitados a responder o que o professor da história 2 deveria fazer na situação descrita. Pelo fato do aluno, alvo de *bullying*, contar ao professor a situação acrescentou-se à análise de dados a categoria reação, cujo objetivo foi observar como os participantes acreditavam que deveria ser a reação do professor diante da solicitação do alvo.

Os resultados revelaram que, caso a situação descrita na história 2 ocorresse com seus alunos, todos os participantes reagiriam atendendo ao pedido de socorro do aluno

alvo, conforme mencionou Helena: “Se ele [alvo] se abriu com ela [professora] é porque [ele] espera que ela tenha uma solução para isso”. Apenas o participante Danilo mencionou que, antes de atender ao pedido de socorro do aluno alvo, ficaria indignado: “... [há] situações em que somos pegos de surpresa”. Deve-se destacar que a história 2 possibilitou que os participantes mencionassem seus sentimentos em relação ao conteúdo da história, não somente em relação às crianças envolvidas no conflito hipotético, mas também no que se refere aos seus próprios sentimentos quanto às possíveis tentativas de atender o pedido de socorro do aluno alvo.

A principal ação mencionada pelos participantes na história 2 foi centrada em chamar os autores de *bullying* para conversar. Houve algumas variações em relação a quem participaria dessa conversa. Beatriz e Helena, ambas professoras generalistas, mencionaram que conversariam com o autor e o alvo ao mesmo tempo. Eduarda e Gabriela, ambas professoras generalistas em função de Professora Auxiliar no ano da pesquisa, conversariam apenas com o autor, em separado. Helena conversaria, inicialmente, com o autor e o alvo ao mesmo tempo e depois apenas com o autor.

As ações dos participantes frente ao *bullying* foram muito parecidas com as encontradas na história 1, porém a essas ações, acrescentou-se o envolvimento do alvo de *bullying* na conversa, e não somente dos autores de *bullying*, visto que, não tinham nenhum comprometimento cognitivo. Conversas individualizadas com os alvos de *bullying* com o intuito de ajuda-los a aceitar sua condição física também foram mencionadas.

A segunda ação mencionada em relação à história 2 foi conversar com a família do autor (Cecília, Danilo e Gabriela) A terceira ação, conversar apenas com o alvo de *bullying* (Eduarda e Danilo). A quarta ação referida pelos participantes foi propor atividades com toda a turma (Beatriz e Eduarda). Por fim, a última ação mencionada foi punir o autor de *bullying* (Gabriela e Cecília).

No que se refere às justificativas para as ações dos participantes, observou-se que houve justificativas diferentes para a maioria das ações mencionadas, assim como aconteceu na história 1. Em relação à ação conversar com o autor e o alvo de *bullying* ao mesmo tempo, as justificativas foram: (a) possibilitar que o alvo fale para os autores como se sentiu com a agressão para ajudar os autores a compreender a gravidade de sua ação (Beatriz) e (b) para que os autores vejam que o alvo não está gostando da atitude deles (Helena). Quanto à ação conversar apenas com o autor, percebeu-se que essa ação

apareceu em professores generalistas, em função de professor auxiliar. Eduarda justificou da seguinte forma “*conversar com essas meninas [autoras de bullying], pois em duas ou três fica mais forte o grupo para tirar sarro de outro*”. Gabriela (PEBI-PA) justificou da seguinte forma “*Tem que intervir, chamar esses alunos de lado, conversar, mostrar que eles não têm o direito de fazer isso, que ele [alvo de bullying] nasceu com essa deficiência, poderiam ser eles no lugar*”. Helena, que conversaria, inicialmente, com o autor e o alvo ao mesmo tempo e depois apenas com o autor, justificou que seria importante que todos os envolvidos ouvissem o que a professora iria falar.

Quanto à ação conversar com a família do autor de *bullying*, a principal justificativa foi envolver os pais do autor de *bullying*, conforme mencionou Cecília: “*Caso os pais não estejam comprometidos com esse trabalho relacionado ao filho, pelo menos, vão ter que vir buscar o filho todas as vezes que o fenômeno for visto ou relatado, e isso vai afetá-los de alguma forma, para terem alguma ação*” e Gabriela “[também] *é responsabilidade da família que tem que ajudar [...]. Dependendo da família não adianta chamar*”. A fala de Gabriela deixa claro que, embora seja importante envolver e responsabilizar a família do autor de *bullying*, em algumas situações, essa ação não dá resultado.

Alguns participantes consideraram o envolvimento das famílias como uma importante ação em situações em que o *bullying* ocorre, enquanto outros participantes não as envolveram. O fato de alguns participantes envolverem as famílias é significativo, pois o trabalho com a família é fundamental, assim, ela também precisa ser preparada para identificar o fenômeno e agir assertivamente quando for lidar com o problema (DELLAZZANA et al, 2010).

No que diz respeito à ação conversar apenas com o alvo de *bullying*, Eduarda justificou da seguinte forma: “*primeiramente é preciso conversar com a Luciana para ela aceitar essa condição. Se ela está crescendo com a consciência dos limites dela, da condição física dela, por que se ofenderia? A Luciana conhecendo seus limites terá mais facilidade em aceitar as brincadeiras de mau gosto que surgirem*”. Embora possa soar como preconceito, essa atitude de Eduarda visa fortalecer Luciana para que ela aceite sua condição. É importante deixar claro que, aceitar sua condição não significa aceitar a violência, ao contrário, a atitude da professora visa evitar que Luciana se vitimize. Em relação à ação propor atividades com toda a turma, as justificativas foram promover uma reflexão para que a classe toda compreenda melhor o fenômeno (Beatriz). De forma

específica, Eduarda mencionou fazer um teatro, para mostrar aos alunos como é o lado de quem sofre a agressão e passar vídeo, documentário ou desenhos para retratar situações de *bullying*. Por fim, em relação à ação punir o autor de *bullying*, Gabriela justificou da seguinte forma: “[...] em algumas situações o aluno só vai aprender se for punido. [...] Às vezes é preciso oferecer uma punição para o aluno ter limites, saber até onde pode ir”. É importante deixar claro que tanto ela como Cecília justificaram o uso da sanção como um último recurso para resolver o problema, caso nenhuma das ações anteriores resolvesse a situação.

É importante evidenciar que as crenças e as experiências pessoais dos docentes frente ao *bullying* têm influência tanto positiva quanto negativa na forma como o entendem, identificam e trabalham em seu cotidiano. No entanto, sua formação enquanto profissional da educação pode alterar a forma como o entende e favorecer sua sensibilidade e competência para a ação frente ao *bullying* (SILVA; BAZON, 2017).

No que tange às ações para buscar trabalhar com as situações de *bullying*, a conversa continua a ser a ação mais realizada, citada por todos os entrevistados. Beatriz enfatizou que, nessa conversa, a criança alvo de *bullying* tem que expressar seus sentimentos, o que não se encontrou na história 1, visto que nenhum participante envolveu o alvo de *bullying* com deficiência intelectual nas conversas.

O enfrentamento do *bullying* citado pelos participantes é importante, principalmente nas escolas inclusivas, pois se sabe que crianças com deficiência podem ter mais chances de sofrer *bullying* do que as demais sem deficiência (MACARTHUR; GAFFNEY, 2001). Essa propensão a sofrer mais *bullying* observada nas crianças com deficiência pode estar relacionada ao preconceito. Por todas essas questões, a literatura indica que a criança com deficiência teria de duas a três vezes mais riscos de sofrer *bullying* do que as demais crianças (FANTE, 2005; SULLIVAN, 2015).

As ações dos participantes frente ao *bullying* foram muito parecidas com as encontradas na história 1, porém a essas ações, acrescentou-se o envolvimento do alvo de *bullying* na conversa, visto que este não tinha nenhum comprometimento cognitivo, com os autores e até uma conversa individualizada com o alvo de *bullying* com o intuito de ajudá-lo a aceitar sua condição física.

## Considerações Finais

Este estudo teve como objetivo investigar as ações de professores do Ensino Fundamental I sobre *bullying* e inclusão. Considerando-se que o *bullying* tem características peculiares e que tende ser velado aos olhos dos professores e demais adultos no contexto escolar, a identificação de situações de *bullying* pode ter sido difícil. Isso é ainda mais complexo, sobretudo em situações em que o aluno não verbaliza, ou mesmo não compreende que está sendo vítima desse tipo de agressão, caso dos alunos com deficiência intelectual. Mesmo assim, os resultados indicaram que, de acordo com professores de Ensino Fundamental I, crianças com deficiência tendem a sofrer mais exclusão na escola do que as demais.

Além disso, os resultados desta pesquisa chamaram atenção para a necessidade da obtenção de informações mais aprofundadas acerca das diferenças e similaridades entre os tipos de concepções, ações e intervenções de professores generalistas e especialistas. Essa questão não foi mais aprofundada, pois não se pensou que o tipo de professor poderia fazer diferença em relação às concepções sobre *bullying* e inclusão. No entanto, as conclusões indicam que esta temática deveria ser foco de pesquisas futuras. Nesse sentido, sugere-se realizar estudos qualitativos de comparação para investigar as diferenças entre as concepções de professores generalistas e especialistas quanto ao *bullying* e à inclusão.

No que se refere às limitações do estudo, deve-se considerar que, em função das duas temáticas *bullying* e inclusão e de que se tratava da atuação profissional dos participantes, pode ter acontecido o fenômeno da desejabilidade social. Nesse sentido, alguns resultados podem ter sido minimizados pela possível tendência dos participantes em relatar respostas mais aceitáveis socialmente do que o que realmente acontece em suas salas de aula.

Espera-se que os resultados apresentados possam ajudar os profissionais e pesquisadores que trabalham com *bullying* e com inclusão de crianças com deficiência na escola regular a entender um pouco mais sobre as duas temáticas e suas inter-relações. Sugere-se que outros estudos qualitativos envolvendo a temática sejam realizados com professores em escolas inclusivas, a fim de aprofundar os aspectos envolvidos nessas temáticas para melhor compreendê-los e para dar luz às questões que ficaram em aberto.

## Referências

BORSA, Juliane Callegaro; PETRUCCI, Giovanna Wanderley. O que é o bullying escolar e como enfrenta-lo? In: POLETTTO, Michele; SOUSA, Ana Paula Lazzaretti; KOLLER, Silvia Helena. (Orgs.). **Escola e Educação: práticas e reflexões**. Curitiba: Juruá, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da educação. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: MEC, 1998. p. 55-90

CONSTANTINI, Alessandro. **Bullying, como combatê-lo: prevenir e enfrentar a violência entre jovens**. São Paulo: Itália Nova, 2004.

CROCHÍK, José Leon. Manifestações de preconceito em relação às etnias e aos deficientes. **Boletim de Psicologia**, São Paulo, v.53, n.118, p. 89-108, 2003.

DELLAZZANA, Letícia Lovato; SATTLER, Marli Kath; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. A importância da família na intervenção contra o bullying. **Pensando Famílias**, Porto Alegre, v.14, n.1, p.109-120, 2010.

FANTE, Cleo. **Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. Campinas: Verus, 2005.

FREDERICKSON, Nora; FURNHAM, Adrian. Peer-assessed behavioural characteristics and sociometric rejection: differences between pupils who have moderate learning difficulties and their mainstream peers. **British Journal of Educational Psychology**, London, v.74, n.3, 391-410, 2004.

FREDERICKSON, Nora. et al. Assessing the social and affective outcomes of inclusion. **British Journal of Special Education**, v.34, n.2, p.105-115, 2007.

FROSTAD, Per; Pijl, Sip Jan. Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. **European Journal of Special Needs Education**, Coventry, v.22, n.1, p.15-30, 2007.

KAUKIAINEN, Ari. et al. Learning difficulties, social intelligence, and self-concept: connections to bully-victim problems. **Scandinavian journal of psychology**, Abingdon, v.43, n.3, p.269-278, 2002.

KING, Gillian. et al. Social skills training for withdrawn, unpopular children with physical disabilities: a preliminary evaluation. **Rehabilitation Psychology**, Salt Lake City, v.42, n.1, p.47-60, 1997.

KUHNE, Michael; WIENER, Judith. Stability of social status of children with and without learning disabilities. **Learning Disability Quarterly**, Overland Park, v.23, n.1, p.64-75, 2000.



DOI: 10.5902/1984644431773

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Laboratório de Psicologia e Epistemologia Genética. **Questionário sobre formação e trabalho das educadoras.** Porto Alegre: Instituto de Psicologia, 2010a. (Instrumento não publicado).

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Laboratório de Psicologia e Epistemologia Genética. (2010b). **Roteiro de entrevista sobre autonomia.** Porto Alegre: Instituto de Psicologia, 2010a. (Instrumento não publicado).

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre : Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LINDSAY, G.; DOCKRELL, J. E.; MACKIE, C. Vulnerability to bullying in children with a history of specific speech and language difficulties. **European Journal of Special Needs Education**, Coventry, v.23, n.1, p.1-16, 2008.

LOPES NETO, Aramis Antonio. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**, v.81, n. 5, p. 164-172, 2005.

MACARTHUR Jude; GAFFNEY, Mason. **Bulied and teased or just another kid?** The social experiences of students with disabilities at school. Wellington: New Zealand Concil for Educational Reaserch, 2001.

MISHNA, Faye. Learning disabilities and bullying: Double jeopardy. **Journal of Learning Disabilities**, Chicago, v. 36, n.4, p.336-347, 2003.

NOZI, Gislaine Semcovici; VITALIANO, Celia Regina. Saberes de professores propícios à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais: condições para sua construção. *Revista Educação Especial, Santa Maria*, v.30, n.59, p. 589-602, 2017.

ROSE, Chade; MONDA-AMAYA, Lisa; ESPELAGE, Dorotty. Bullying perpetration and victimization in special education: a review of the literature. **Remedial and Special Education**, Kansas City, v.32, n.2, p.114-30, 2011.

SALMIVALLI, Christina. Peer-led intervention campaign against bullying: who considered it useful, who benefited? **Educational Research**, London, v.43, n.3, p. 263-278, 2001.

SAVAGE, Robert. Friendship and bullying patterns in children attending a language base in mainstream school. **Educational Psychology in Practice**, London, v.21, n.1, p. 23-36, 2005.

SILVA, José Luiz da; BAZON, Maria Rezende. Prevenção e enfrentamento do bullying: o papel de professores. *Revista Educação Especial, Santa Maria*, v.30, n.59, p.615-628, 2017.

DOI: 10.5902/1984644431773

SUDERMANN, Marlies; JAFFE, Peter; SCHIECK, Elaine. **ASAP: a school-based anti-violence program**. London: Family Court Clinic, 1996.

SULLIVAN, Keith. **The anti-bullying handbook**. Oxford: Oxford University Press, 2015.

UNNEVER, James; CORNELL, Dewey. The culture of bullying in middle school. **Journal of School Violence**, Washington, v.2, n. 2, p. 5-27, 2003.

## Correspondência

**Anna Karolina Santoro Borges** – Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516 – Parque Rural Fazenda Santa Cândida, CEP: 13087-571, Campinas, São Paulo, Brasil.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)