



Universidade do Minho
Instituto de Educação

João Eloir Carvalho

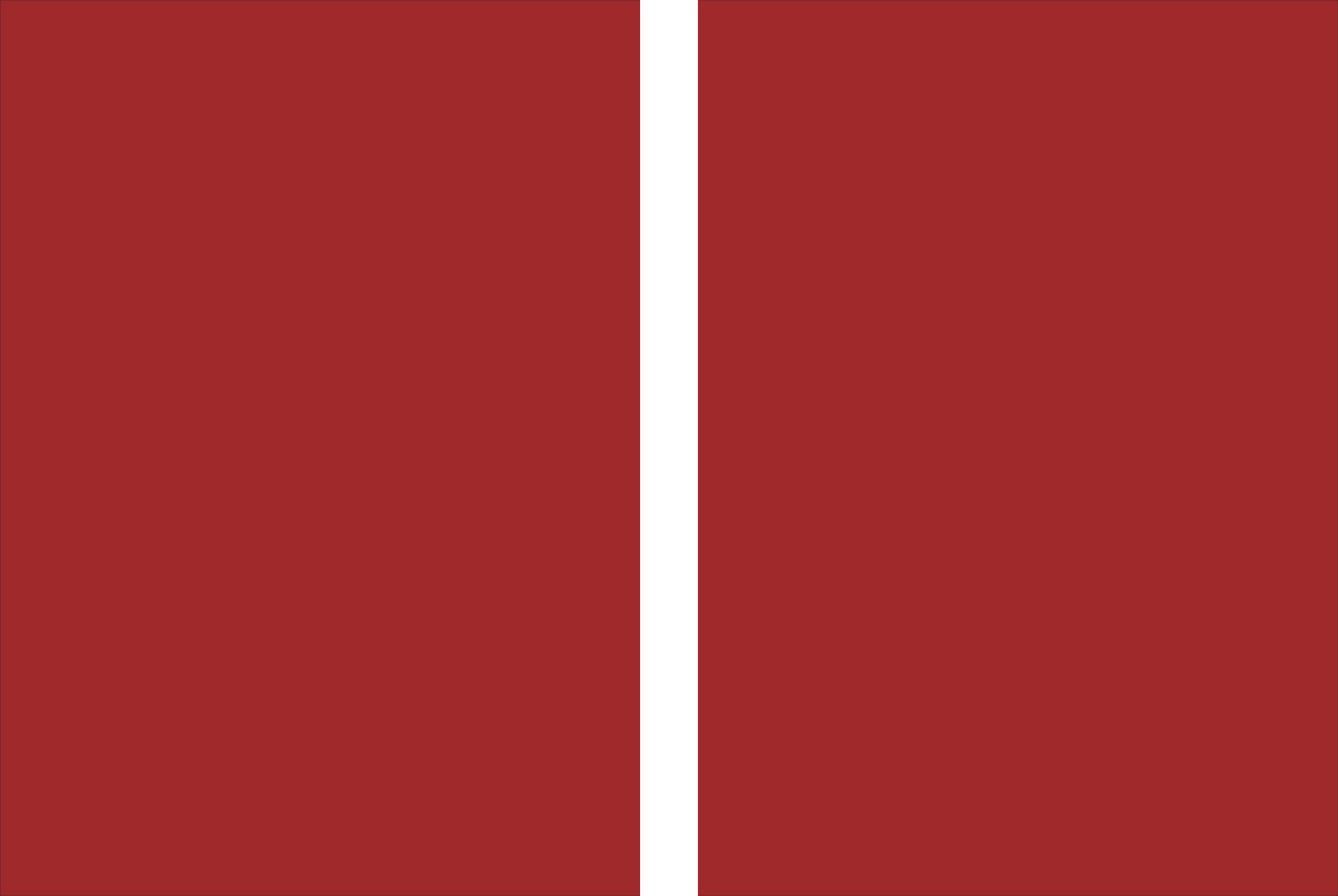
**Os benefícios das atividades lúdicas para a
prevenção do *bullying* no contexto escolar.**

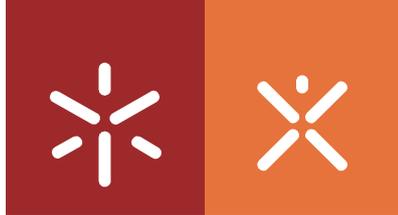
Os benefícios das atividades lúdicas para a
prevenção do *bullying* no contexto escolar.

João Eloir Carvalho

UMinho | 2012

Junho de 2012





Universidade do Minho
Instituto de Educação

João Eloir Carvalho

**Os benefícios das atividades lúdicas para a
prevenção do *bullying* no contexto escolar.**

Tese de Doutoramento em Estudos da Criança
Especialização em Educação Física, Lazer e Recreação

Trabalho efectuado sob a orientação da
**Professora Doutora Maria Beatriz Ferreira
Leite de Oliveira Pereira**

Junho de 2012

DECLARAÇÃO

Nome: JOÃO ELOIR CARVALHO

Endereço eletrônico: j.eloир@uol.com.br **Telefone:** 0055 41 9976-0311

Número do passaporte: C X 122252

Título da Tese de Doutorado:

Os benefícios das atividades lúdicas para a prevenção do *bullying* no contexto escolar.

Orientador:

Professora Doutora Maria Beatriz Ferreira Leite de Oliveira Pereira

Instituto de Educação da Universidade do Minho

Ano de conclusão: 2012

Doutoramento em Estudos da Criança, especialização em Educação Física, Lazer e Recreação

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE, APENAS PARA EFEITO DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO DO INTERESSADO. QUE TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, 12 de junho de 2012.

Assinatura:



Dedicatória

Poderia dedicar este estudo
a todos os alunos e crianças que por mim passaram,
ensinando e aprendendo coisas novas.
Poderia dedicar a todas as vítimas de *bullying*,
e às pessoas que se preocupam com suas consequências.
Poderia ainda dedicar aos professores, mestres e doutores
que me motivaram a trilhar os caminhos da Educação
e da Educação Física, pela qual sou apaixonado.

Mas nada disto teria significado se não houvesse
quem me desse carinho, cuidados, valores e amor incondicional.
Meus melhores momentos sempre foram oportunizados
por quem me amou acima de qualquer coisa
e que jamais imaginaram que eu pudesse chegar até aqui
por mais que assim desejassem.

Dedico esta conquista ao meu pai Lauzinho,
que através de sua humildade me ensinou a buscar o melhor
sem perder minha essência.
E principalmente à mulher que tudo me deu e nada me cobrou,
e que sempre me incentivou, acreditou e ensinou
que nada tem valor, sem uma boa conversa e um verdadeiro afeto,
dedico meu estudo ao “amor da minha vida”... à minha mãe Tereza.

Sinto que vocês, apesar de não estarem mais comigo
neste ciclo da vida, estão sempre perto e presentes,
me cuidando e me amando, para a eternidade.

Obrigado !

AGRADECIMENTOS

Agradecer é reconhecer o valor e a necessidade que temos de estarmos cercados por fatos e pessoas que nos impulsionam para maiores conquistas e para o reconhecimento do que já conquistamos.

Agradecer é dizer (ou escrever) simplesmente, nossos melhores sentimentos e desta forma revelar o humano que existe em cada um de nós...

Portanto, agradeço aos meus alunos, que despertam em mim a vontade de querer ser melhor, sempre!

Agradeço aos alunos (agora professores) Nicole, Karla, Alessandra, Vanessa, Anderson, Edilson e Luciano que participaram das coletas e intervenções com as crianças, auxiliando na realização da pesquisa, ensinando e aprendendo juntos. Aos integrantes do GELL pela ajuda e troca de experiências que oportunizaram novas pesquisas que poderão ajudar alunos(as) a combater o *bullying*.

Agradeço à Secretaria Municipal de Educação de São José dos Pinhais e às escolas Pedro Moro Redeschi, Papa Paulo VI, Leonilda Ravaglio Trevisan e de forma especial à escola Narciso Mendes; essencialmente às crianças que participaram e deram vida e significado à esta pesquisa.

Agradeço aos meus amigos Fabiana, Cleber, Andréia, Débora, Eliane e tantos outros pelas cobranças da minha ausência, pois assim me senti querido. Aos meus colegas de turma e de encontros em Portugal, à Ana Paula, Angela, Francesca, Felipa e Anabela com quem pude partilhar bons momentos e aliviar a saudade.

Agradeço aos amigos e professores da PUCPR, que me incentivaram a buscar o doutorado, Maria de Lourdes Gisi e Ana Maria Eyng e aos que se interessaram pela minha busca, Viviane, Maria Cristina, Rodrigo, Luis Carlos Py, Rui e Heloísa, mas especialmente à Simone, com quem partilhei o espaço, as dificuldades e alegrias de momentos inesquecíveis.

Agradeço de todo meu coração à minha família, em especial às minhas irmãs Vilma e Verli, pelo cuidado desprendido e pelo amor de mãe a mim dedicados, sendo a força para que eu pudesse concretizar esta caminhada.

Agradeço aos funcionários e professores do CIEC pelo carinho e respeito dos momentos que partilhamos, aos professores Camilo e Sarmiento minha gratidão especial.

Meu reconhecimento e gratidão à minha orientadora, professora Dra. Beatriz Pereira, pelo acolhimento e oportunidade de aprofundar meus conhecimentos neste tema tão importante; pelo aprendizado e exigência da busca pelo melhor e principalmente pela verdadeira orientação deste estudo. Seu exemplo de dedicação e profissionalismo foi fundamental para esta conquista!

Agradeço ao Wagner, meu companheiro e amigo, pela ajuda na pesquisa e nos momentos de adaptação em Portugal, pela paciência e interesse em me ajudar a fazer o melhor, pelo carinho e amor de tantos anos.

Agradeço ao meu irmão de tantas caminhadas e lutas, juntos nos momentos alegres, de crise, difíceis. No dia a dia aprendemos como é importante ter ao lado alguém com quem podemos partilhar tudo e sermos realmente o que somos, a você o maior agradecimento desta jornada, pois os momentos que dividimos só foram possíveis pelo apoio e presença que demos um ao outro... as perdas que tivemos são aliviadas pelo esforço e garra que nos fizeram chegar até aqui, obrigado meu eterno amigo Paulo Cesar.

Finalmente, agradecer a Deus seria pouco, portanto me contento em dizer “santificado seja o vosso nome, teu poder e glória para sempre, amém”.

RESUMO

Os benefícios das atividades lúdicas para a prevenção do *bullying* no contexto escolar.

A violência na sociedade contemporânea revela a necessidade de um olhar mais aprofundado sobre suas formas de manifestação e consequências. O bullying, conceituado como agressões entre pares, de caráter repetido e frequente é pouco estudado no Brasil; o entendimento de seus conceitos, manifestações e meios de intervenção tornam-se fundamentais, devido ao seu crescimento. A escola como instituição social e democrática, recebe influências e influencia o meio e as pessoas que por ela passam, apontada como um lugar em que a violência encontra maior espaço e se desenvolve de forma particular, analisar suas relações com a agressão entre pares é uma necessidade imediata e atual. As atividades lúdicas concebidas como a prática das relações sociais, manifestadas através dos jogos e brincadeiras, podem ser um importante componente educativo. Portanto, relacionar o bullying, a escola e o lúdico, é um desafio que visa contribuir para a resolução dos conflitos que ocorrem no ambiente escolar, de forma assertiva, através da aprendizagem realizada em jogos e brincadeiras que oportunizem momentos de alegria, onde as crianças possam em condições seguras, expressar sua agressividade e ao mesmo tempo respeitar e conviver com o outro, por meio da brincadeira.

Este estudo descritivo, teve o objetivo de identificar o conhecimento e a incidência dos casos de bullying, bem como os benefícios das atividades lúdicas, para a redução das práticas agressivas entre pares em escolas públicas, apresenta também um estudo de intervenção que está organizada em três estudos. No primeiro estudo participaram 65 profissionais de quatro escolas públicas da cidade de São José dos Pinhais – PR; no segundo estudo participaram 920 alunos de 3ª e 4ª séries, de ambos os sexos, das mesmas escolas; para o terceiro estudo foram selecionadas duas escolas, uma delas denominou-se de controle e na outra foi realizado uma intervenção com atividades lúdicas, durante um período de 5 meses. Após este período houve a reaplicação dos questionários com 457 alunos das duas escolas, para se analisar os benefícios da intervenção.

Os principais resultados revelaram que: a) as escolas do bairro apresentam alta incidência de violência; b) a maioria dos participantes não conhecem ou pouco conhecem o bullying; c) as palestras educativas, conversa com os alunos e as atividades lúdicas foram apontadas como melhor meio de intervenção; d) todas as escolas participantes possuem casos de violência entre pares; e) a forma de agressão mais utilizada são as verbais (xingamentos e ameaças); f) o recreio é o local de maior incidência dos casos de bullying; g) os meninos estão mais envolvidos como agressores e vítimas de bullying; h) houve uma melhoria nas relações e na cooperação entre as crianças que participaram da intervenção; i) o número de agressões repetidas e permanentes aumentou na escola controle e diminuiu na escola de intervenção. Os resultados da pesquisa apontam uma redução nos números relativos ao envolvimento dos alunos em casos de bullying após o período de intervenção, o que comprova a eficiência da aplicação das atividades lúdicas para a redução do bullying no contexto escolar.

Palavras-chave: Bullying. Lúdico. Crianças. Contexto escolar.

ABSTRACT

The benefits of recreational activities for the prevention of bullying in the school context.

Violence in contemporary society reveals the necessity for a closer look at this manifestations and consequences. Bullying conceptualized as peer aggression, repeated and frequent is understudied in Brasil. Understanding the concept, expressions and means of intervention become critical due to its growth. The school as a social and democratic place, is influenced and influences the environment of the people who pass by it. However is identified as a place where violence has more space and develops a particular form, the analyze your relationships with aggression among peers is an immediate need and current. The recreational activities designed as the practice of social relations that is manifested through the games and play can be an important educational component. Therefore, relate bullying in school with play, is a challenge that aims to contribute to the resolution of conflicts that arise in school, in an assertive way, through the learning that takes place in play and games that allow moments of joy, where children can in safe conditions, express their aggression while meet and socialize with each other through play. This descriptive study, aimed to identify the knowledge and the incidence of bullying, as well as the benefits of recreational activities for the reduction of aggressive practices among peers in public schools, also presents an intervention study and is organizes in three studies. In the first study involved 65 professionals from four public schools in the city of Pinhais, Paraná; in the seconde study involved 920 students in 3rd and 4th grades, of both gender, in the same schools. For the third study, we selected two schools that one of them was called control and the other the intervention. Because had a performed with play activities over a period of 5 months. After this time there was the reapplication of the questionnaires with 457 students from two schools, to assess the benefits of intervention.

The main results showed that: a) the neighborhood schools have a high incidence of violence; b) the majority of participants don't know or know very little bullying; c) the educational lectures reveals that students and recreational activities have been identified as best means of intervention; d) all participating schools have cases of peers violence; e) the most widely used form of aggression are verbal (swearing and threats); f) the playground is the site with the highest incidence of bullying; g) boys are more involved as perpetrators and victims of bullying, h) an improvement in relations and cooperation among the children who participated in the intervention; i) the number of permanent and repeated assaults at the school increased control and decreased in the intervention school. The survey results indicate is a moderate reduction in numbers on the involvement of students in cases of bullying after the intervention period, which confirms the efficiency of the implementation of recreational activities to reduce bullying in the schools context.

Keywords: Bullying. Playful. Children. Schools context

ÍNDICE

| | Página |
|---|------------|
| INTRODUÇÃO | 25 |
| | |
| CAPÍTULO I - ENTENDENDO E CONCEITUANDO A VIOLÊNCIA: O BULLYING E SUAS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS | 29 |
| 1.1 Violência e formas de manifestação | 29 |
| 1.2 Escola: território da violência | 37 |
| 1.3 O bullying: conceitos e formas de manifestação | 44 |
| | |
| CAPÍTULO II - ESTUDOS DE INTERVENÇÃO PARA A REDUÇÃO DO BULLYING NO CONTEXTO ESCOLAR | 59 |
| 2.1 Estudos sobre o diagnóstico do bullying | 59 |
| 2.2 A realidade do bullying no Brasil | 67 |
| 2.3 Instrumentos de diagnóstico e avaliação do bullying | 85 |
| | |
| CAPÍTULO 3 - OS BENEFÍCIOS DAS ATIVIDADES LÚDICAS NA ESCOLA | 88 |
| 3.1 O que é o lúdico afinal? | 88 |
| 3.2 O lúdico e a formação da criança..... | 97 |
| 3.3 O lúdico e suas relações com o tempo e o espaço..... | 105 |
| 3.4 Lúdico e violência: possíveis aproximações | 114 |
| 3.5 Estudos e intervenções das relações entre a violência e as atividades lúdicas | 124 |
| | |
| CAPÍTULO 4 - OBJETIVOS E METODOLOGIA DO ESTUDO | 130 |
| 4.1 Objetivos do estudo | 130 |
| 4.1.1 Problema | 130 |
| 4.1.2 Objetivo geral | 130 |
| 4.1.3 Objetivos específicos | 131 |
| 4.1.4 Hipóteses | 133 |

| | | |
|--|--|------------|
| 4.2 | Metodologia | 134 |
| 4.2.1 | Tipo de estudo | 134 |
| 4.2.2 | Variáveis do estudo | 135 |
| 4.2.3 | Descrição das fases de organização da pesquisa | 135 |
| 4.3 | Descrição da fase I: preparação para a investigação | 136 |
| 4.3.1 | Critério de seleção das escolas | 136 |
| 4.3.2 | Caracterização das escolas selecionadas | 137 |
| 4.3.3 | Capacitação para coleta de dados e intervenção | 139 |
| 4.3.4 | Autorização para realização do estudo | 139 |
| 4.3.5 | Teste piloto - aplicação dos instrumentos | 139 |
| 4.4 | Descrição da fase II: diagnóstico da realidade..... | 140 |
| 4.4.1 | Coleta de dados dos professores e funcionários (Estudo I) | 140 |
| 4.4.2 | Coleta de dados dos alunos de 3ª e 4ª séries (Estudo II) | 140 |
| 4.4.3 | Descrição da amostra | 141 |
| 4.4.4 | Seleção da escola de intervenção e escola controle | 142 |
| 4.5 | Descrição da fase III: período de intervenção | 142 |
| 4.6 | Descrição da fase IV: avaliação da intervenção (Estudo III) | 145 |
| CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS | | 146 |
| 5.1 | Estudo 1: opinião de diretores, professores e funcionários sobre a violência e conhecimento sobre o bullying | 146 |
| 5.2 | Estudo 2: identificação das ocorrências de bullying com os alunos de 3ª e 4ª séries | 159 |
| 5.3 | Estudo 3: avaliação do programa de intervenção sobre o bullying com crianças de 3ª e 4ª séries | 187 |
| CAPÍTULO VI - CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES | | 212 |
| 6.1 | Conclusões finais | 220 |
| 6.2 | Recomendações | 224 |
| 6.3 | Considerações finais (do pesquisador) | 225 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | | 229 |

LISTA DE ANEXOS

| Anexo | Página |
|--|--------|
| 1. Autorização das escolas para realização do estudo | 252 |
| 2. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos professores e funcionários | 254 |
| 3. Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos alunos de 3 ^a e 4 ^a séries | 258 |
| 4. Termo de compromisso para utilização dos dados | 261 |
| 5. Carta convite e questionário aplicado dos professores e funcionários | 263 |
| 6. Questionário aplicado dos alunos de 3 ^a e 4 ^a séries | 267 |
| 7. Ficha de observação das intervenções | 272 |

LISTA DE GRÁFICOS

| Gráfico | Página |
|--|---------------|
| Gráfico 1 - Ocorrência de agressões entre alunos (estudo 1) | 147 |
| Gráfico 2 - Quem está envolvido nos casos de violência mais freqüentes (estudo 1) | 148 |
| Gráfico 3 - Os locais de maior ocorrência de agressões na escola (estudo 1) | 149 |
| Gráfico 4 - Número de vezes que os alunos foram vítimas, no semestre (estudo 2) | 162 |
| Gráfico 5 - Número de vezes que os alunos foram vítimas, no último mês de aulas (estudo 2) | 163 |
| Gráfico 6 - Quantas vezes os alunos ficaram sozinhos, por não terem com quem brincar (estudo 2) | 180 |

LISTA DE QUADROS

| Quadro | Página |
|--|---------------|
| Quadro 1 - Categorização dos estudos e intervenções sobre o bullying e sua realidade no Brasil..... | 76 |
| Quadro 2 - Descrição da Escola I | 137 |
| Quadro 3 - Descrição da Escola II | 137 |
| Quadro 4 - Descrição da Escola III | 138 |
| Quadro 5 - Descrição da Escola IV | 138 |
| Quadro 6 - Número de professores e funcionários participantes da pesquisa | 141 |
| Quadro 7 - Número de turmas e de alunos das escolas | 141 |
| Quadro 8 - Número de alunos participantes por série e gênero, da coleta de dados (estudo 2) | 141 |
| Quadro 9 – Média e percentual de idade dos participantes | 142 |
| Quadro 10 - Atividades e procedimentos para a intervenção | 143 |
| Quadro 11 - Características dos participantes da pesquisa (estudo 1).. | 146 |
| Quadro 12 - Opinião dos professores e profissionais em relação à violência (estudo 1) | 150 |

| | |
|---|-----|
| Quadro 13 - O conhecimento dos profissionais sobre o “bullying” (estudo 1) | 153 |
| Quadro 14 - Descrição da amostra (estudo 2) | 159 |
| Quadro 15 - Descrição da amostra, em cada escola (estudo 2) | 159 |
| Quadro 16 - Descrição da amostra quanto ao gênero, faixa etária e série (estudo 2) | 160 |
| Quadro 17 - Percentual de reprovações (estudo 2) | 161 |
| Quadro 18 - Agressões sofridas pelos alunos nas 4 escolas, no semestre (estudo 2) | 162 |
| Quadro 19 - Número de agressões sofridas por gênero, no semestre (estudo 2) | 165 |
| Quadro 20 - Número de agressões por gênero, no último mês de aulas (estudo 2) | 165 |
| Quadro 21 - Formas de agressão sofridas pelos alunos (as) na escola (estudo 2) | 166 |
| Quadro 22 - Em que lugar, geralmente, fazem mal aos alunos (as) na escola (estudo 2) | 169 |
| Quadro 23 - Características dos agressores (estudo 2) | 171 |
| Quadro 24 - Intervenção dos professores e funcionários nas ocorrências de <i>bullying</i> (estudo 2) | 173 |
| Quadro 25 - Ajuda às vítimas de bullying pelos próprios alunos (estudo 2) | 175 |
| Quadro 26 - O que os alunos fazem para auxiliar às vítimas de bullying (estudo 2) | 175 |
| Quadro 27 - Frequência de agressões (bullying) na escola (estudo 2)... | 176 |
| Quadro 28 - Frequência de agressões (bullying) quanto ao gênero (estudo 2) | 177 |
| Quadro 29 - Quantas vezes o agressor se reuniu com alguém para fazer mal às vítimas (estudo 2) | 178 |
| Quadro 30 - Quantas vezes ficou sozinho no recreio, em relação ao gênero (estudo 2) | 181 |
| Quadro 31 - Percepção dos alunos sobre o recreio (estudo 2) | 182 |
| Quadro 32 - Número de amigos da turma ou na escola (estudo 2) | 184 |
| Quadro 33 - Descrição dos participantes do estudo (estudo 3) | 187 |

| | |
|--|-----|
| Quadro 34 - Frequência de vitimização de bullying no semestre (estudo 3) | 188 |
| Quadro 35 - Frequência de vitimização, no último mês de aulas (estudo 3) | 189 |
| Quadro 36 - Ocorrências de bullying entre gêneros (vitimização) (estudo 3) | 190 |
| Quadro 37 - Frequência de agressões desde o início do período (estudo 3) | 191 |
| Quadro 38 - Frequência de agressões por gênero desde o início do período (estudo 3) | 192 |
| Quadro 39 - Os agressores reúnem-se com alguém para fazer mal? (estudo 3) | 193 |
| Quadro 40 - Formas de <i>bullying</i> mais utilizadas (estudo 3) | 193 |
| Quadro 41 - Locais de ocorrência do bullying (estudo 3) | 194 |
| Quadro 42 - Características dos agressores: quem lhe fez mal? (estudo 3) | 195 |
| Quadro 43 - Características dos agressores: que série pertenciam? (estudo 3) | 196 |
| Quadro 44 - Intervenção nas ocorrências de <i>bullying</i> (estudo 3) | 197 |
| Quadro 45 - Intervenção dos alunos (as) nas ocorrências de <i>bullying</i> (estudo 3) | 199 |
| Quadro 46 - Atitude dos alunos face às vítimas em casos de bullying (estudo 3) | 199 |
| Quadro 47 - A quem as vítimas pedem ajuda nas ocorrências de bullying (estudo 3) | 200 |
| Quadro 48 - Percepção dos alunos sobre o recreio (estudo 3) | 202 |
| Quadro 49 - Percepção dos alunos sobre o recreio, por faixa etária (estudo 3) | 203 |
| Quadro 50 - Percepção dos alunos sobre o espaço e materiais para brincar (estudo 3) | 205 |
| Quadro 51 - Percepção dos alunos sobre as atitudes no recreio (estudo 3) | 207 |
| Quadro 52 - Relações entre o brincar e o bullying, através da exclusão (estudo 3) | 209 |

INTRODUÇÃO

A violência é um problema real, atual e cada vez mais preocupante no mundo contemporâneo, situada nas esferas política, social e educacional, não é privilégio ou castigo de alguma classe social ou faixa etária; é um fenômeno complexo, compreendendo diversas formas de manifestação, como a política, psicológica, cultural ou ainda a indisciplina, a agressividade ou o bullying.

Estas diversas formas e interpretação dos conceitos relativos à violência nos leva a uma questão central, o entendimento de que a concepção da violência não é necessariamente a mesma em nossa sociedade como em outros povos e culturas, portanto, torna-se relevante o que nos diz Souza (2007) “há falta de consenso na distinção de conceitos, remetendo para domínios diversificados como agressividade, vandalismo, perturbações do comportamento, indisciplina, bullying, violência. As fronteiras existentes entre estes domínios parecem ser muito tênues, havendo por vezes, dificuldade na definição do objeto de estudo por parte dos investigadores”.

A prática da violência escolar não é um assunto novo, ao contrário, é um tema amplamente discutido durante o desenvolvimento histórico das políticas educacionais em todos os países, mas em muitas situações, não recebe atenção e aprofundamento necessários para o seu real combate.

Considerando os diferentes tipos de violência que se manifestam na escola, este estudo pretende discutir e analisar as principais características, formas de manifestação e meios de intervenção para as agressões entre pares, derivada da palavra “bully”. Este termo denominado de acoso (Espanha), prepotenza (Itália), Ijime (Japão), harcèlement quotidien (França) ou simplesmente como agressão ou coerção (Portugal), não possui uma tradução oficial para a língua no Brasil, sendo mais aceito em nossa cultura, os termos intimidação e agressão, por este motivo muitos especialistas e pesquisadores da área usam o termo original em inglês, o “bullying”.

Os primeiros estudos tiveram início no final dos anos 70, por meio de pesquisas desenvolvidas por Dan Olweus, através de um programa denominado (Olweus Bullying Prevention Program), solicitado pelo Ministério de Educação da Noruega. Diversas pesquisas, em diferentes países e cidades foram desenvolvidas a partir deste momento, procurando entender os

conceitos, as formas de manifestação e as principais características e consequências para os envolvidos (vítimas, agressores, vítimas-agressores e expectadores), bem como as principais estratégias de enfrentamento dos casos de bullying, especialmente no ambiente escolar.

Dentre os estudos sobre bullying, destacam-se os de Whitney & Smith (1993), Hirano (1994), Pereira, Almeida, Valente & Mendonça (1996), Ortega e Mora-Merchan (1999), Pereira (2002, 2008), sendo que no Brasil os principais estudos tiveram início no ano de 2000, destacando-se as pesquisas de Fante (2005), da Abrapia (2005) e recentemente da Plan Brasil (2008).

Smith e Sharp (1994) definiram “bullying, como o abuso sistemático de poder entre pares”, entretanto, Pereira (2008) ressalta que “o bullying adquire diversas formas, algumas mais cruéis do que outras, dependendo de muitos factores”.

Muitos pesquisadores têm apontado o bullying como o problema mais grave existente no cotidiano da escola, mostrando um preocupante aumento de sua incidência. No Brasil, apesar de um maior interesse público sobre o tema ainda são poucos os estudos que apresentam de forma real as causas e consequências desta forma de violência, que pode afetar vidas futuras de crianças e adolescentes, pois dados estatísticos comprovam a influência do bullying no insucesso e evasão escolar, além das consequências que podem levar a comportamentos emocionais e violentos na vida adulta.

Este estudo foi organizado em sete capítulos, o primeiro pretendeu discutir os conceitos e formas de manifestação da violência e suas relações com a escola, os conceitos e manifestações do bullying, as consequências para as vítimas, agressores e expectadores e ainda analisar os principais estudos realizados sobre o bullying a nível mundial e no Brasil, descritos em pesquisas científicas.

No terceiro capítulo, aprofundou-se os conhecimentos sobre os benefícios das atividades lúdicas na escola, partindo dos conceitos e do desenvolvimento histórico do lúdico através do jogo e da brincadeira, analisar as características do lúdico na formação da criança e suas relações com o tempo e o espaço para o brincar, pretende ainda discutir as possibilidades de prevenção e diminuição do bullying por meio de intervenções lúdicas. No primeiro, segundo e terceiro capítulo foi realizado, através de uma longa e

exaustiva revisão de referências bibliográficas, uma análise sobre a violência, o bullying, o lúdico, os jogos e brincadeiras e a escola.

O capítulo quatro apresentou os objetivos e a metodologia do estudo, identificando os objetivos específicos, as hipóteses e relatando os métodos e procedimentos de cada uma das fases da pesquisa.

No quinto capítulo foram realizados os estudos de campo, tendo sido inquiridos 65 profissionais, dentre eles 56 professoras, 6 funcionários e 8 administradores de quatro escolas de ensino fundamental do município de São José dos Pinhais, no estado Paraná, com o objetivo de verificar o conhecimento que os participantes possuíam sobre o bullying, bem como, conhecer a sua percepção sobre as manifestações de agressão ocorridas nas escolas pesquisadas.

No sexto capítulo, nas mesmas escolas em que se desenvolveu a pesquisa com os profissionais, foi aplicado um questionário com 920 alunos de 3ª e 4ª séries, entre 8 a 11 anos, objetivando verificar o envolvimento das crianças em situações de bullying e desta maneira identificar os principais problemas em cada uma das escolas, para a seleção de uma escola em que se realizou a intervenção com atividades lúdicas e outra escola que serviu como controle para os dados comparativos da pesquisa.

No capítulo sete, após o período de 5 meses de aplicação de jogos e brincadeiras de caráter cooperativo, em uma das escolas selecionadas, foi realizado a aplicação do mesmo instrumento de coleta de dados utilizado antes da intervenção, com 457 alunos de ambos os sexos, procurando verificar as diferenças entre os dados obtidos na fase da pré e pós intervenção em cada uma das escolas e ainda analisar as diferenças entre a escola controle e a escola onde se realizou a intervenção e desta forma identificar os seus reais benefícios.

Finalmente no capítulo oito foram apontadas as considerações finais, conclusões e recomendações, procurando identificar os principais problemas e consequências do bullying na formação e desenvolvimento das crianças e desta maneira apontar subsídios que possam contribuir para o real entendimento dos desafios a serem superados para a redução dos casos de agressão entre pares, transformando o espaço e o tempo do brincar em um momento de aprendizado e de enfrentamento do bullying no contexto escolar.

CAPÍTULO I

ENTENDENDO E CONCEITUANDO A VIOLÊNCIA: O *BULLYING* E SUAS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS

1.1 VIOLÊNCIA E FORMAS DE MANIFESTAÇÃO

Acostumados a conviver com a violência cotidiana, seja a consumista, na qual se manipulam crianças e adolescentes para que estejam disciplinados e atentos aos valores que o mundo exige para serem reconhecidos, como o uso de roupas, objetos ou outros divertimentos que lhes permitem uma felicidade momentânea, o que geralmente lhes incapacitam para enfrentar situações reais que a vida vai exigir ou a violência “disciplinadora”, na qual se aceitam castigos impostos pelos pais ou educadores, a fim de mostrar que as atitudes da criança devem ser diferentes e, por isso, o castigo imposto se justifica, independente do grau de ansiedade e desmotivação que este possa ocasionar, afetando a sua autoestima.

A violência do isolamento também é uma ação perniciosa. Pessoas que têm cores, sexos e escolhas diferentes podem ter sua aceitação no mundo se forem reconhecidas separadamente, identificadas como conquistas sociais, como o caso das vagas para negros em Universidades ou ainda do casamento entre pessoas do mesmo sexo, perpetuando valores de condutas sociais que não reconhecem ou legitimam estes direitos, sem dar aos mesmos, ares de exclusão e discriminação.

Portanto, este capítulo pretende abordar os conceitos e características relacionados à violência, identificando suas formas de manifestação e suas consequências, em curto ou longo prazo, quer ainda apontar dados que demonstram a preocupação quanto a este fenômeno em diferentes contextos sociais.

Conforme uma pesquisa realizada para a UNESCO por Abramovay (2002), há diversas formas de violência que se espalham e se apresentam com diferentes entendimentos no contexto social em que estamos inseridos:

a) A violência **física** que se caracteriza pelo uso da força ou por atos de omissão praticados por pais ou responsáveis, com o objetivo de ferir e deixar

marcas, com alta intensidade e instantaneidade, causando danos materiais e fisiológicos;

b) A violência **psicológica** que consiste em um comportamento de um indivíduo ou um grupo de agressores, gerando tratamento desumano como a rejeição, indiferença, desrespeito e discriminação que não deixam marcas iniciais visíveis, mas podem levar a irrecuperáveis estados de desequilíbrio emocional. Um exemplo claro desta modalidade é o assédio moral, exercido sobre trabalhadores que são expostos a situações constrangedoras por outras pessoas com relação de autoridade;

c) A violência **política**, no passado, relacionada a atentados e assassinatos, atualmente manifestada através de atos de terrorismo, traz consequências como a violência física ou imposições ideológicas, de direita ou de esquerda, cujos objetivos finais é a opressão social e a inadequação de determinados sujeitos ou ideias a sistemas politicamente incorretos;

d) A violência **cultural**, através da substituição de uma cultura por um conjunto de valores forçados, não respeitando uma clara identidade cultural;

e) A violência **verbal**, por meio de xingamentos e ameaças, que não raramente, é acompanhada da violência física;

f) A violência **sexual**, um abuso de poder onde uma criança ou um adolescente é utilizado como gratificação sexual de um adulto ou forçado a práticas sexuais com ou sem violência física.

Por **disciplina** entende-se o conjunto de estratégias que se estabelecem na sala de aula para o adequado funcionamento do grupo. Pretende-se que os alunos, através de normas convenientemente dirigidas pelos educadores, alcancem os objetivos de formação previstos. A disciplina não deve ser confundida com o autoritarismo e muito menos com a permissividade. Se as normas forem infringidas reiteradamente, a atividade educativa fracassará (Otero & Miranda, 2010).

No sentido de diferenciar as formas de violências que podem ser imputadas às pessoas, a UNESCO vem realizando pesquisas que procuram entender suas causas e orientar a busca de soluções para combatê-las.

Diante da realidade, onde a violência se instala em suas diversas perspectivas, a sociedade sofre estas interferências e preocupa-se com a reorganização de suas estruturas, “um dos maiores desafios da humanidade,

postergado ao século XXI, é o de extirpar as principais causas que ameaçam a construção da paz, dentre as quais se destaca a violência. Infelizmente, estamos vivendo uma época da história em que a violência se torna cada vez mais presente em todos os segmentos sociais” (Fante, 2005, p.20).

Violência é uma ação ou comportamento que vai causar dano a outra pessoa ou ser vivo. Nega ao outro a autonomia, a integridade física ou psicológica e até mesmo o direito à vida. Também pode ser entendida como o uso excessivo de força, além do necessário ou esperado. Deriva do termo latim *violentia* que, por sua vez, entende-se como a aplicação de força, vigor, contra qualquer coisa ou ente (Wikipédia, 2000).

As relações entre a violência e a mídia, mesmo sem respostas conclusivas, apontam a televisão e o cinema como meios irradiadores de comportamentos agressivos, bem como os fatores relacionados à pobreza e desníveis socioeconômicos, que não podem ser considerados estimuladores ou inibidores da violência. “No fim das contas, estamos habituados a aceitar a violência nas suas manifestações mais sutis e quotidianas” (Rodríguez, 2004, p.18).

A Organização Mundial da Saúde (OMS) declara a violência como um problema crescente de saúde pública em todo o mundo, devido às suas consequências para os indivíduos, famílias, comunidades ou países, sendo reconhecida nas últimas décadas como um fator de risco para o desenvolvimento humano. Segundo a Organização Mundial da Saúde, a violência constitui-se na utilização intencional da força ou poder físico, por ameaça contra si mesmo, contra outra pessoa, contra um grupo ou comunidade, que resulta em ferimentos, morte, dano psicológico, mau desenvolvimento ou privação (Lopes Neto & Saavedra, 2003).

Em outra perspectiva, a ciência defende a ideia de que a violência é determinada por uma combinação de fatores externos e características inatas do ser humano, como o gênero, onde o homem, independente da cultura é considerado mais violento do que a mulher.

De acordo com Catini (2004), em atuais estudos realizados nesta área de investigação pretende-se focar a violência como um reflexo de normas e valores vigentes e não como um fenômeno inerente ao ser humano, muito

menos para identificar concepções valorativas que têm mantido a própria cultura da violência.

De acordo com Morais (1995), a violência implica em intencionalidade, o que exige inteligência, sendo considerada uma ação própria do ser humano. Ainda afirma que a agressividade é resultado de uma memória biológica, dos instintos animais de sobrevivência, que nos impulsionam em busca das nossas necessidades básicas.

Essa concepção intencional também é confirmada por Ximenes (1999), para quem o conceito de violência constitui-se como um fenômeno intrínseco ao processo de civilização da humanidade e pode apresentar contornos e modos específicos de manifestações, em diferentes âmbitos sociais. Essas teorias são reforçadas por Ehrlich (2001), o qual afirma que a violência é inerente ao ser humano e que é através dela, através da força, que o homem exerce seu controle e procura introduzir mudanças que considera necessário.

Porém, Maslow (1970) nos aponta outra significação da violência e afirma que não podemos aceitar sua inevitabilidade como parte da essência humana, uma vez que estes fenômenos, violência, ódio e retaliação, são consequências de frustrações absolutas e de necessidades básicas do homem.

Lore & Schultz (1993) vêm defender a ideia anterior, ressaltando evidências de que os humanos não se constituem em uma espécie exclusivamente agressiva, pois segundo os mesmos a agressão inata não passa de uma grosseira simplificação de suas manifestações, sendo uma estratégia opcional na medida em que evoluem os mecanismos de poder que nos habilitam a inibir ou expressar a violência. Afirmam ainda que existem diferentes manifestações de violência entre as sociedades, as quais podem estar relacionadas às crenças culturais específicas sobre as possibilidades e desejos de controle sobre ações de agressão.

Levando em conta o comportamento humano, a violência pode ser entendida como o resultado de uma emaranhada rede de causas, podendo apresentar diversas formas e intensidade, motivadas por forças intrínsecas ou extrínsecas. Ao analisar as causas da agressividade, distinguem-se os fatores exógenos (contexto social, características familiares e meios de comunicação) e os fatores endógenos (ambiente escolar, relações interpessoais e traços pessoais dos alunos em conflito), (Otero & Miranda, 2010).

Diante destas importantes reflexões e considerações torna-se fundamental analisar que

“O aumento alarmante da violência, que tem representado a destruição e a infelicidade de muitas vidas, está relacionado a fatores construídos e mantidos pelo próprio homem no curso de sua história, os quais, uma vez disseminados em seu ambiente e em suas relações, mantém a violência como parte do seu cotidiano” (Catini, 2004, p. 47).

Ao analisar as pesquisas sobre a violência, de forma especial no ambiente escolar em países em desenvolvimento, a partir de informações e estudos comparativos realizados pela UNESCO (2002) através do International Bureau of Education (IBE) entre 1995 e 1996, em países do continente Africano da América do Sul, incluindo o Brasil, concluiu-se, em primeiro lugar, que apesar das altas taxas de violência nesses países, ainda são necessários esforços nas agendas das políticas e da educação dos mesmos, pois as pesquisas são relativamente escassas.

Ressalta-se que os recursos para as pesquisas são limitados e que não permitem investimentos prioritários para pesquisas exclusivas sobre a violência na escola e, por fim, que o termo “*bullying*” é um conceito menos familiar que o termo violência, o qual não pode ser entendido suficientemente sem um exame dos contextos socioeconômicos, políticos e culturais de cada local.

Os mesmos relatórios, UNESCO (2002), apontam dados que, em diversas cidades do Brasil, 60% dos jovens entre 14 a 19 anos já foram vítimas de algum tipo de violência na escola nos últimos anos. Das pesquisas iniciais encontradas no Brasil, apesar de ainda existirem poucos trabalhos voltados especificamente ao *bullying*, podem ser referenciados os trabalhos realizados em Santa Maria (RS) por Marta Canfield (1997), as pesquisas em escolas municipais do Rio de Janeiro pelos Profs. Israel Figueira e Carlos Neto (2000/2001) ou ainda as pesquisas realizadas em escolas do interior de São Paulo pela Prof. Cleodelice Fante (2002), visando o combate e redução dos comportamentos agressivos, em parceria com a ABRAPIA¹.

¹ Associação Brasileira de Proteção à Infância e Adolescência.

Pode-se referenciar ainda o trabalho de Candau, Lucinda e Nascimento (2001), envolvendo professores de escolas públicas do Rio Grande do Norte, sobre a incidência da violência, suas manifestações e causas ou ainda as dificuldades encontradas para lidar com o fenômeno no contexto escolar.

O estudo se realizou através da aplicação de questionários que procurava observar as condutas dos alunos através de seis categorias: a) comportamentos que impedem o desenvolvimento normal das aulas; b) os problemas de indisciplina ou conflitos entre professores e alunos; c) os maus tratos entre pares, através de insultos, rumores, humilhações, isolamentos e apelidos; e) a violência física; f) os atos de vandalismo e danos materiais ao patrimônio e f) molestamento sexual (Catini, 2004, p. 35).

Os resultados da devida pesquisa apontam que a maioria dos professores acredita que a violência está mais presente nas escolas nos dias atuais do que em outras épocas e que as situações mais comuns são as brigas de agressões verbais entre os alunos.

Candau, Lucinda e Nascimento (2001) destacam que os pesquisadores que têm trabalhado com a temática detectaram que diferentes formas de violência estão presentes no cotidiano da escola, sejam elas relacionadas a depredação do espaço escolar, as brigas, discussões e agressões entre os alunos, agressões entre alunos e adultos, as possíveis interferências de grupos externos no ambiente escolar ou, ainda, a violência no meio familiar, que apesar de estar fora da escola, tem sérias interferências em seu cotidiano.

Conforme Pinheiro (2006), a família e a escola historicamente foram reconhecidas como locais de harmonia e segurança, enquanto o mundo denominado externo, como as ruas, era considerado perigoso e as pessoas sentiam-se ameaçadas. Pesquisas realizadas desmistificaram essa crença e, atualmente, estatísticas apontam o casamento e a família como contextos de grande incidência de violência.

Catini (2004) afirma que a violência na escola não pode ser analisada como um fenômeno isolado; ela é parte de um compromisso mais amplo, que vai além da escola, pois implica uma série de fatores que dizem respeito ao contexto social como um todo.

Parte de um contexto amplo à escola sofre danos causados pelo próprio meio para o qual ela está organizada. Assim como a família, o ambiente

escolar vem se revelando como um local em que ocorrem depredações, roubos, agressões e ameaças entre alunos, como entre alunos e professores. (Pinheiro, 2006)

“Os estudos que tem como tema a violência na escola indicam dimensões objetivas (materiais e físicas) e subjetivas (denominadas simbólicas), as quais devem ser consideradas para a análise e reflexão deste fenômeno social. O termo violência na escola diz respeito a todos os comportamentos agressivos ou anti-sociais que ocorrem no ambiente escolar, o que inclui danos ao patrimônio, atos criminosos, conflitos interpessoais, etc” (Lopes Neto & Saavedra, 2003).

Yamasaki (2007) define a violência simbólica, a qual se complementa com a violência relacional, reforçando a fragmentação social e acentuando as práticas que refletem significações discriminatórias e excludentes.

“A dimensão física é uma face da violência que, além de revelar uma falta de consideração, cuidado e respeito para com a integridade de uma pessoa, carrega o agravante de materializar a ameaça contra uma vida, causa um choque emocional diante da clara intenção de “violar” e, talvez, até destruir ou eliminar o outro” (Yamasaki, 2007, p. 95).

Medidas de combate à violência, muitas vezes vêm acompanhadas da falta de capacidade ou real interesse sobre os efeitos ou causas da violência na escola ou na sociedade em geral, admitindo-se que meras ações ou tentativas de se conter a violência de forma isolada ou descontextualizada do processo educacional possam trazer reais benefícios aos envolvidos. Camacho (2001) identifica que nos atos de agressão e discriminação presentes no contexto escolar existem outras dimensões: o mascaramento e a dissimulação da violência real.

Diante dos sintomas observados nesses estudos, a violência e suas formas de manifestação ganham ainda mais relevância, ao se compreender que ela tem uma relação direta com a cultura e as necessidades de cada pessoa e suas comunidades.

“A captação de diferentes perspectivas possibilita uma infinidade de compreensões de violência. Mas, ao pensá-la, há que sempre se lembrar de que a sua compreensão acompanha as mudanças através dos tempos e lugares. As fronteiras da violência

no tempo e no espaço se tornam maleáveis, frágeis e difíceis de serem definidas” (Nogueira, 2005, p.93).

Finalmente, Gómez (2007) destaca que a violência interpessoal pode ocorrer em qualquer contexto em que os seres humanos se relacionem, como indivíduos ou grupos, portanto podem aparecer nos âmbitos familiar, escolar, lúdico ou desportivo e social, podendo ainda ser condutas próprias de qualquer idade.

Essas diversas formas de interpretação dos conceitos relativos à violência e à agressividade nos levam a uma questão central: o entendimento de que a concepção de violência não é necessariamente a mesma em nossa sociedade como em outros povos e culturas.

As questões aqui abordadas nos fazem concluir que, muitas vezes, autores, obras e pesquisas interpretam e confundem os conceitos, que se inter-relacionam com a violência, a agressão e a indisciplina, de forma especial quando estão relacionadas com o ambiente escolar. Desta maneira, os casos de violência entre pares acabam sendo compreendidos como fatos considerados naturais, não recebendo uma atenção especial, mas sendo colocados unicamente como mais uma forma de violência existente. Esta interpretação e análise podem trazer sérias consequências ao ambiente e aos indivíduos que convivem nele cotidianamente.

Enquanto alguns autores apontam a violência como uma ação intrínseca ao comportamento do ser humano, outros a interpretam como uma manifestação planejada e oportunista para a obtenção de benefícios que atenda às necessidades de poder instaladas em uma sociedade, onde os valores tornam-se materiais e competitivos.

Os estudos apontam que a violência se manifesta em diversos locais e podem representar as características culturais dos mesmos, mas a escola vem aqui apontada como um lugar em que a violência, em suas diversas formas de manifestação, encontra maior espaço e se desenvolve de forma muito particular como um instrumento de proliferação de comportamentos agressivos entre crianças e seus pares e também com a própria escola, através de seus espaços físicos, materiais e das pessoas que nela convivem.

Portanto, analisar as relações entre a escola e a violência e, especificamente, a agressão entre pares, tema que será desenvolvido nos capítulos que seguem neste trabalho, é uma necessidade imediata e atual.

Pois, “ao analisar o fenômeno da violência, vemo-nos diante de uma série de dificuldades, não apenas porque o fenômeno é complexo, mas principalmente, porque nos faz refletir sobre nós mesmos, sobre nossos pensamentos, sobre nossos sentimentos” (Nogueira, 2005, p. 95).

1.2 ESCOLA - TERRITÓRIO DA VIOLÊNCIA

O objetivo deste capítulo é situar a escola com uma das instituições mais importantes no contexto social, discutir suas características organizacionais e analisar os efeitos da violência, de forma mais específica do *bullying* nas estratégias educacionais e formativas. Quer ainda verificar as relações existentes entre o contexto familiar e as atitudes dos alunos frente ao ambiente escolar e à violência nele inserida.

Sabendo que a escola é um dos mais importantes contextos para a socialização das crianças e adolescentes, que ela pode promover hábitos e relações saudáveis, bem como o aprendizado e conhecimento necessário para sua formação, ou também tornar-se um ambiente potencializador de riscos, quando não promove este contexto socializador e de aprendizagem adequada, este capítulo quer discutir a representação da escola como construtora de cidadãos para o contexto social e as dificuldades que se apresentam para esta missão. Quer discutir, também, os casos de agressão entre as crianças e adolescentes que nela convivem, suas condutas disciplinares e as influências exercidas pelo meio dentro das relações que se estabelecem no ambiente escolar.

A escola representa certamente a instituição mais freqüentada de todo o planeta, pois quase todo mundo passa pelo seu interior (Saviani, 1983, citado por PICOLLO, 2006).

Por ser uma instituição social e democrática a escola recebe influências e influencia o meio e as pessoas que passam por suas estruturas e escrevem nela suas histórias, portanto quando as escolas promovem um contexto social e de aprendizagem para seus estudantes, acaba gerando o fracasso escolar e

em última instância, a exclusão dos alunos entendidos como problemas (Pinheiro, 2006).

Quando o ambiente escolar não favorece o crescimento das pessoas que estão envolvidas, podem aparecer sintomas que revelam as deficiências do processo educacional, cultural ou político que ali se apresentam.

“A escola pode ser entendida como um espaço de violência, onde se encontram muitos mortos e feridos. Uma escola, dependendo de suas estruturas e ordens disciplinares, pode deixar muitas feridas, comprovando o que podemos chamar de insucesso escolar” (Bourdieu, 1994, p.143).

Spósito (1998) reflete que o espaço escolar, enquanto um local de encontro entre alunos, professores e funcionários, permite que as tensões presentes na convivência entre iguais e diferentes fiquem explícitas.

Ainda, conforme Yamasaki (2007), as práticas no interior da escola consideram duas fontes de violência: a primeira, relacionada ao que se chama de fórmula repressiva, marcada pela conduta de professores que se expressam pelo autoritarismo pedagógico; e a segunda refere-se à transferência de uma norma social considerada comum no dia a dia do aluno e de suas famílias e que os mesmos reproduzem no ambiente escolar, quer seja relacionada às práticas de relacionamento interpessoal, à violência doméstica ou ainda a outras formas que se originam nos seus grupos sociais particulares.

No ambiente escolar são diversas as manifestações de violência, algumas afetam os professores, outras os funcionários e na sua maioria os alunos, em suas diversas faixas etárias. Conforme Abramovay (2006), “a violência na escola é um fenômeno múltiplo e diverso, que assume determinados contornos em consequência de práticas inerentes aos estabelecimentos escolares e ao sistema de ensino, bem como às relações sociais nas escolas”.

Alguns autores não utilizam a expressão “violência escolar”, se referindo a elas como “comportamentos antissociais nos centros escolares”, incluindo condutas como a perturbação nas salas de aula, a indisciplina, o maltrato aos companheiros, os danos materiais, as agressões sexuais, que afetam sobretudo a população feminina e a violência física. Entre os comportamentos antissociais, há os que produzem discriminação ou outras formas de maus

tratos a pessoas ou grupos, por motivos raciais, religiosos, políticos, etc. (Otero & Miranda, 2010, p. 1-2).

Entretanto, de acordo com os autores apresentados, a violência entre pares não é facilmente visualizada e vem se tornando uma das maiores preocupações da sociedade contemporânea. Esta forma de violência afeta pessoas de várias idades, situações hierárquicas ou ainda condições socioeconômicas distintas.

O processo de ensino-aprendizagem envolve não somente a construção do conhecimento científico, mas, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs², a construção da pessoa por completo, portanto o contexto no qual o *bullying* se inicia e se desenvolve gera situações que demonstram o despreparo dos profissionais da Educação em nossos estabelecimentos de ensino.

Entre os objetivos gerais do Ensino Fundamental, segundo os PCNs (2001), podemos observar o descumprimento, por parte dos “educadores”, de pelo menos três deles:

- a) Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- b) Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- c) Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (PCNs, 2001).

O *bullying* começou a ser pesquisado e discutido há mais de 30 anos, quando se descobriu que algumas ocorrências de suicídios, particularmente

² Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental elaborado pelo Ministério da Educação e Desporto em 1997.

entre os adolescentes, estavam relacionadas a essas atitudes agressivas. Sem receber a devida atenção dos pais e da escola, muitas vezes, eles recorriam a atitudes desesperadas, que culminavam com o dar fim aos períodos de sofrimento e humilhação, através do término da própria vida.

As crianças que sofrem as ações de *bullying*, dependendo de suas relações com o meio onde vive, com o ambiente familiar e principalmente de suas características pessoais ao tratar com seus próprios problemas e angústias, poderão superar os traumas vividos neste período ou crescer com sentimentos negativos, relacionados à sua autoestima e sua autoconfiança, o que certamente irá produzir dificuldades nas relações com as pessoas que fazem parte do seu cotidiano.

Pereira (2008) reforça que as consequências a curto ou longo prazo da agressão ou vitimização não permite que se encare o problema das crianças agressivas ou das vítimas como um treino para a vida.

Elas podem, ainda, dependendo da estrutura e do apoio que recebem, tornarem-se pessoas com comportamentos agressivos, vindo a praticar o *bullying* em outros meios ou com pessoas com as quais assumem um caráter de superioridade. Essas reações agressivas podem muitas vezes estar relacionadas a fatos velados ou casos de maus tratos sofridos no decorrer de suas vidas, o que pode transformar uma vítima em um potencial agressor, responsável por situações de *bullying* no contexto escolar.

Pinheiro (2006) relata, conforme pesquisa realizada com 210 universitários para verificar a relação entre a violência contra a criança e a vitimização por *bullying*, que o resultado da violência dos pais contra os filhos esteve muitas vezes correlacionada significativamente com a vitimização e com a autoria de *bullying* na escola. Estes dados vão ao encontro dos resultados obtidos por Watson et al. (2005), que constatou que as vítimas-agressoras relatavam serem agredidas tanto verbal ou fisicamente pelos parentes, dos que não tinham envolvimento com o fenômeno *bullying*.

“O ambiente doméstico tem se caracterizado como lócus principal de prática de maus tratos a crianças, os quais dificilmente são notificados, tanto por se tratar de um ambiente “fechado ao público”, quanto pelos aspectos culturais que proclamam a família como possuidora de todos os direitos sobre a criança” (Vasconcelos & Ristum, 2008, p. 213).

Essa discussão é fundamental para o entendimento das relações que se estabelecem entre a moralidade, a indisciplina e a violência, pois as regras podem ser estabelecidas exclusivamente pelo contexto social e cultural em que a escola está inserida e, apesar dos conceitos de moralidade estarem relacionados às regras, nem todas as regras têm vínculos com a moralidade. Um aspecto relevante diz respeito à forma como a regra foi estabelecida, se a mesma foi imposta coercivamente ou estabelecida em princípios democráticos (Cham, 1996).

Diante destas características inerentes à organização da escola como modelo social, torna-se importante refletir que as regras estabelecidas devem ser comuns a todos, mas que em muitos casos há necessidade de uma reflexão mais aprofundada sobre as características culturais e histórias de vida dos alunos. Esse fato denota que a escola não é o somatório de indivíduos que nela interagem, mas que a mesma sofre influências externas e que, para analisar as relações que ali se estabelecem, é necessário uma perspectiva multissistêmica, em seus diferentes níveis.

É importante que se analise individualmente a perspectiva do desenvolvimento, levando-se em conta que os alunos não se desenvolvem sem a interferência de outros, denominados pares, ou colegas, além dos conflitos de gerações e as necessidades de fatores que os tornem diferentes. Na adolescência, por eles serem naturalmente impulsivos as estratégias que utilizam para lidar com os conflitos geralmente têm como consequência o uso da força física.

“Os adolescentes não só se ajudam uns aos outros, temporariamente, no decorrer desse conturbado período, formando turmas e esteriotipando a si próprios, aos seus ideais e aos seus inimigos, mas também testam, insistentemente, as capacidades mútuas para lealdades constantes, no meio de inevitáveis conflitos de valores” (Nogueira, 2007, p. 228).

Conforme Costa (2001), ao nos situarmos na perspectiva da comunicação, percebe-se que todo o comportamento traz consigo uma mensagem, que pode expressar a nossa identidade, nossos sentimentos de frustração e/ou ansiedade ou ainda uma forma de autoproteção.

Portanto, as agressões cometidas pelos alunos em determinadas situações, seja ela de caráter físico ou verbal, podem situar-se no fato de que

este aluno na resolução de seus conflitos não é capaz de perceber os sentimentos, opiniões e pontos de vista dos outros.

O desafio às normas impostas e à autoridade ou ainda a falta de preparo emocional para trabalhar as angústias, perdas, frustrações e conflitos podem gerar atos de violência e agressividade impulsivos, aos quais, se não for dada importância, podem vir a se tornar atos regulares e frequentes, oportunizando desta maneira o surgimento do *bullying* no ambiente escolar.

A escola é um sistema aberto e não pode estar isolada, pois a mesma está inserida em uma comunidade e em uma sociedade que, através dos seus anseios políticos e características culturais, irá interferir em seu funcionamento.

“A escola deveria ser um espaço partilhado com uma identidade própria, com regras consistentes, com objetivos comuns, com investimentos e sentido de responsabilidade, que promovam a criatividade e o crescimento de toda a comunidade escolar, com fronteiras e hierarquias definidas em que cada um saiba e possa usufruir de seu papel, do seu espaço e liberdade” (Costa, 2001, p. 60).

Para melhor entendermos essas relações necessitamos alargar a nossa forma de analisar os fatos e situações vividas, a níveis de macro e cronossistemas, pois estamos inseridos em uma sociedade, em uma cultura e em um momento histórico com características específicas que irão influenciar de forma positiva ou negativa os indivíduos e grupos que fazem parte deste meio (Costa, 2001).

Os valores da sociedade em que vivemos estão mais relacionados ao tecnicismo do que ao humanismo, onde o sucesso e o consumo tornaram-se a essência das relações entre as pessoas, e a busca destes valores gera uma competição, na qual tudo vale para se atingir os objetivos determinados. Surge então um questionamento: como promover o diálogo e a comunicação se os padrões de comportamento e das relações sociais são paradoxais?

Os valores e comportamentos adquiridos na infância ou ainda na adolescência podem retratar a postura ética pessoal ou profissional de uma pessoa na fase adulta. Portanto, se em determinado momento de nossa história de vida desempenhamos o papel de agressor, este comportamento poderá surgir novamente em um momento de conflito ou desequilíbrio emocional. Se formos vítimas de uma situação agressiva, especialmente de

caráter permanente, também poderemos nos sentir vítimas em situações de risco ou em ambientes em que as condições e oportunidades estejam em desequilíbrio.

As crianças que sofrem ações de *bullying*, dependendo de suas características individuais e de suas relações com os meios em que vivem, em especial as famílias, poderão não superar, parcial ou totalmente, os traumas sofridos na escola. Poderão crescer com sentimentos negativos, especialmente com baixa autoestima, tornando-se adultos com sérios problemas de relacionamento com as pessoas, com o mundo que as cercam e principalmente consigo mesmas. E desta forma poderão assumir, também, um comportamento agressivo. Mais tarde poderão vir a sofrer ou a praticar o *bullying* no ambiente de trabalho ou familiar e, em casos extremos, alguns deles poderão tentar ou cometer o suicídio.

Middelton-Moz & Zawadski (2007) nos fazem refletir sobre essas condições comportamentais, tanto na situação de vítima como na de agressor, “o *bullying* durante brincadeiras de criança, muitas vezes, é o início de uma história que culmina em violência doméstica na idade adulta.”

Em síntese, os fatos e questões apresentados neste momento do estudo, nos levam ao entendimento de que o ambiente escolar deveria favorecer o crescimento e desenvolvimento das pessoas. O ambiente escolar pode ser um espaço de convivência social ou de conflitos que deixam feridas e marcas profundas nas pessoas que por ele passam.

A escola sofre diversos tipos de violência, dentre eles o enfrentamento entre pares, que pode trazer consequências negativas a curto ou longo prazo, dependendo das intervenções ou abandonos pelos quais as crianças passam.

Na escola, as regras devem ser comuns a todos, mas se deve levar em conta a história de vida das crianças e os desafios que as mesmas enfrentam no meio social, o qual será retratado em suas atitudes e comportamentos no ambiente escolar.

Os processos de agressão e vitimização podem se dar a nível individual ou através da interferência de grupos, pela falta ou ainda pelo falso processo de comunicação que levam a distúrbios de comportamentos associados à noção de que o mundo e a escola tornaram-se locais de competição, sem dar conta das relações humanas que devem se estabelecer. A principal

consequência dessa desestrutura são as vítimas de *bullying* que, sem apoio ou possibilidade de escolhas, podem se tornar adultos com sérios problemas de relacionamento com o mundo onde estão situados e consigo mesmos.

1.3 O *BULLYING*: CONCEITOS E FORMAS DE MANIFESTAÇÃO

O *Bullying*, apesar de estar sendo muito pesquisado em países do continente europeu e norte-americano, ainda é um fenômeno pouco conhecido no Brasil, apesar de estar crescendo o interesse e atenção da mídia em relação ao tema, o que se evidencia nas reportagens divulgadas em revistas de grande relevância social como a *Época* (n. 315, de 31 de maio de 2004), a *Isto É* (n. 1824, de 22 de setembro de 2004) ou ainda do jornal *Folha de São Paulo* (no dia 20 de fevereiro de 2003).

Mais recentemente alguns episódios foram noticiados nos meios de comunicação escrita, como a reportagem denominada “*Bullying*, um crime nas escolas” na revista *ISTO É* (n.2026, setembro de 2008), outro texto com o título “*Bullying*, jogo de mau gosto” editado pela revista *Pense Leve* (n. 200, março de 2009), também o jornal da UNICAMP abordou “As causas e consequências do *bullying*” (junho de 2009).

Uma matéria divulgada pela revista *Veja*, com o tema “As escolas encaram o *bullying*” (junho de 2009) destaca a questão da prevenção, do papel dos pais e do crescimento do ciberbullying ou o grande destaque dado pela *Revista Escola* (n.233, junho/julho de 2010) quando a temática principal apontada na capa da revista ressalta o crescimento do “Cyber Bullying” e a humilhação sofrida e causada por alunos nas escolas, através das agressões virtuais.

Reportagens sobre o tema também foram divulgadas através de noticiários televisivos, como o episódio denominado “Juventude urbana – *Bullying*”, exibido no dia 11 de Maio de 2007, no *Jornal Nacional* (Rede Globo) e que depois ganhou destaque nas páginas da internet através do site do mesmo programa.

Outra reportagem realizada recentemente, mais precisamente em novembro de 2010, na cidade de Curitiba, através do programa *Globo Comunidade*, com o tema “um termo novo para um velho problema”, uma

forma de violência que não deixa marcas visíveis e atinge crianças em todas as escolas, procurou identificar as principais formas de manifestação e possíveis intervenções para a diminuição das agressões entre pares (Carvalho, 2010).

O objetivo deste capítulo é identificar os principais conceitos do *bullying*, suas formas de entendimento e interpretação, em diferentes contextos sociais e culturais. Quer ainda estudar as principais manifestações ocorridas em situações de *bullying*, as características comportamentais das vítimas, agressores e dos observadores envolvidos em práticas agressivas e, ainda, as referências culturais que se associam a este fenômeno, decorrentes da história de vida dos sujeitos, além das características de gênero e de grupos nos casos relacionados ao *bullying* na escola.

É inegável que dentro do contexto escolar observam-se outras manifestações e comportamentos que envolvem a violência e as diversas formas de agressão, além do fenômeno *bullying*, mas as questões relativas ao enfrentamento entre pares torna-se cada vez mais relevante, apesar de historicamente este fenômeno já estar nele inserido há muito tempo.

A literatura científica internacional diz que no conceito de *bullying* estão contidas agressões individuais ou em grupos, sendo identificadas inicialmente como mobbing. Olweus (1991), pioneiro nos estudos desta temática, define o *bullying* numa perspectiva abrangente: caracterizado quando um estudante está sendo intimado ou vitimado e ele ou ela está exposto repetidamente e por um longo tempo, através de ações negativas por parte de um ou mais alunos.

Conforme Pereira (2007), a designação deste fenômeno na língua portuguesa necessita de uma identificação dos atributos de personalidade dos sujeitos envolvidos em incidentes agressivos, relacionados às características comportamentais que estes mesmos sujeitos assumem. Portanto, adota-se o termo *bullying* associado ao termo agressividade, por não se conseguir uma tradução fiel, para uma agressão deliberada entre pares.

Ainda conforme Pereira (2001), o conceito de *bullying* não pode ser equivalente ao conceito de violência ou de agressividade, aparece associada à ideia de um esforço pessoal ou coletivo para a superação de si mesmo ou dos outros e esta forma ganha um sentido positivo de luta e de empenho pessoal, sem a existência de um abuso de poder por parte de outra pessoa. O conceito

de violência nos remete à ideia da criminalidade, a qual é marcada por episódios de transgressão às normas vigentes.

Em outro estudo realizado para o entendimento do fenômeno da agressividade e do *bullying* na escola, Pereira (2008) destaca três características fundamentais para sua distinção e identificação:

- a) O mal causado ao outro não é resultado de uma provocação, ou pelo menos por ações que possam ser identificadas como provocações;
- b) As intimidações e a vitimização dos outros tem caráter regular e permanente, não ocorrendo ocasionalmente;
- c) Geralmente os agressores são mais fortes (fisicamente), recorrem ao uso de armas brancas, tendo um perfil violento ou ameaçador. E as vítimas frequentemente não estão preparadas para se defender ou para procurar apoio.

Segundo Fante (2005), o *bullying* é uma palavra de origem inglesa, que representa o desejo consciente de maltratar e colocar sob tensão uma outra pessoa; relaciona-se aos comportamentos agressivos e antissociais, utilizados na literatura anglo-saxônica durante os estudos relacionados à violência escolar.

Pode-se ainda considerar o seguinte conceito, “o *bullying* designa um processo de abuso e intimidação sistemática por parte de uma criança sobre outra que não tem possibilidade de se defender. Esta impossibilidade de a vítima se defender pode dever-se a esta estar habituada a ocupar esse mesmo lugar de desvantagem na própria família, ou a sentir-se incapaz de enfrentar o poder do bully” (Rodríguez, 2004, p.24).

O termo bully, neste contexto, representa o agressor, ou seja, o indivíduo ou grupo de pessoas responsáveis pelas atitudes de violência contra a pessoa considerada vítima.

Bullying pode ainda ser definido como “um comportamento cruel que está intrínseco nas relações interpessoais, onde os mais fortes transformam os mais fracos em objetos de diversão e prazer, ações realizadas durante brincadeiras, que têm como propósito real, maltratar e/ou intimidar outra pessoa” (Fante, 2005).

Há outros sinônimos e definições da palavra *bullying*. Na França, o chamam de harcèlement quotidien, na Itália de prepotenza, na Alemanha é conhecido por aggressionen unter schulern, no Japão de ijime, em Portugal por maus tratos entre pares, não havendo ainda no Brasil uma palavra que defina o *bullying*. Geralmente é conhecido como situações de maus-tratos, de opressão e humilhação que acontecem entre jovens e crianças (Nogueira, 2005).

O termo *bullying*, tende a significar as formas de agressões intencionais feitas repetidamente, com a intenção de causar angústia ou humilhação a outro indivíduo. “Compreende, pois, todas as formas de atitudes agressivas, intencionais e repetidas que ocorrem sem motivações evidentes, adotadas por um ou mais estudantes contra outro(s), causando dor e angústia, e executadas dentro de uma relação desigual de poder” (Ballone, 2005).

O desequilíbrio de poder caracteriza-se de forma muito acentuada, pois a vítima geralmente não consegue se defender com facilidade, por inúmeros fatores, como menor força física ou estatura ou, ainda, por estar em situação de inferioridade numérica, por não ter habilidade de defesa ou pouca flexibilidade e preparo psicológico para não deixar atingir-se pelos ataques do(s) agressor (es).

Dentro de uma visão humana e se levando em conta que as ações de *bullying* se realizam entre seres de conduta racional, que tem discernimento sobre suas escolhas, direitos e deveres, não há como se negar que o *bullying* é uma ação consciente e deliberada. Minimizar este comportamento simplesmente como um comentário ocasional, como brigas ocasionais entre crianças durante o ato da brincadeira ou até como a rivalidade entre irmãos ou colegas que buscam atingir os mesmos propósitos, não demonstram sua verdadeira intencionalidade. “É a crueldade frequente e sistemática, voltada deliberadamente a alguém, por parte de uma ou mais pessoas, com intenção de obter poder sobre o outro ao infligir regularmente sofrimento psicológico e/ou físico” (Middelton-Moz e Zawadski, 2007, p. 18).

Por outro lado, o *bullying* pode ser considerado como um fenômeno antigo, por tratar-se de uma forma de violência que sempre existiu nos meios escolares e no contexto social, onde os mesmos “valentões” ou “poderosos” continuam a oprimir suas vítimas, muitas vezes por motivos irrelevantes. Apesar de ser um fenômeno existente há tempos, ele continua despercebido

por uma maioria dos profissionais envolvidos com a educação ou com o sistema de legitimação de direitos e deveres, em diversas instituições sociais.

Dentro desta perspectiva, ao refletirmos as questões voltadas ao desvelamento das causas da violência, de forma especial, no contexto escolar, podemos delimitar o problema ao que se identifica na literatura internacional por “ *bullying*, que foi descrito como o abuso sistemático de poder entre pares” (Pereira, 2001, p. 18 de acordo com Smith e Sharp, 1994).

“A definição de um conceito em investigação científica não deve ser dissociado do corpo teórico no qual se inscreve para manter o estatuto de identidade operacional. Muitas vezes utilizam-se definições pontuais e restritas devido à sua função imediata de delimitar um campo e operacionalizar o conceito para os objetivos que nos propomos. Contudo é necessário compreender os fenômenos observados em função da sua importância e significação, em articulação com outros conceitos” (Pereira, 2008, p.16).

O aparente consenso em torno da definição de *bullying* não significa que os elementos conceituais aceitos pelos pesquisadores não sejam problemáticos ou reservem ambiguidades, por exemplo, o desequilíbrio de poder entre os pares, nem sempre vai estar presente na modalidade de *bullying* praticada via email ou mensagens por celulares, pois a ação não acontece face a face, podendo ter menos influência sobre a vítima (Rolim, 2008).

O critério de vitimização repetida também demanda certa imprecisão, pois se pergunta a partir de que momento deve-se considerar a repetição; quando um aluno tenha praticado os mesmos atos violentos contra vários colegas, mas uma vez contra cada vítima, deve ser considerado repetição?

Esses questionamentos ressaltam o cuidado que estudiosos e pesquisadores devem ter na concepção e conceituação do *bullying*, não dando margens para banalizações que podem transformar este fenômeno em uma ação corriqueira dentro da escola, dificultando sua identificação e diminuindo a responsabilidade sobre os seus efeitos e consequências.

O *bullying* manifesta-se através de diferentes e variadas formas, como o uso de palavras ofensivas, atos de humilhação e ridicularização, a criação e/ou difusão de boatos, fofocas ou mentiras que certamente irão transformar a pessoa em vítimas de bodes expiatórios e acusações por parte de outros.

Ainda podem ser utilizadas outras atitudes, como o isolamento ou ostracismo, a solicitação ou obrigação de cumprimento de tarefas indesejáveis, a negativa de direitos estabelecidos ou ofensas relacionadas aos aspectos raciais, étnicas ou de gênero, além dos casos de agressões físicas, através de socos, chutes, beliscões, arranhões ou outros sintomas visíveis, que geralmente são escondidos ou justificados pelas vítimas.

Conforme Pereira (2002), o *bullying* possui diversas formas de agressão, as quais podem ser definidas como agredir, vitimar, violentar, maltratar, humilhar, intimidar, assediar sexualmente; pode ser definido, ainda, como os abusos entre as crianças, fazer mal, meter-se com, chatear e pegar no pé, entre tantos outros.

O *bullying* pode ainda estar relacionado às questões sexuais, como o preconceito e ridicularização das opções sexuais e, de forma muito velada, com a obrigação de relações sexuais entre parceiros, indistintamente de faixas etárias ou hierárquicas, que denotam popularmente os casos de assédios sexuais, até casos de estupros, que se realizam permanentemente. Conforme Pereira (2008) “o *bullying* adquire diversas formas, algumas mais cruéis do que outras, dependendo de muitos factores.”

As diferentes formas e papéis assumidos pelos participantes dos casos de *bullying*, geralmente alunos, podem estar definidos dentro dos perfis que se apresentam: agressor, vítima, vítima/agressor e o expectador (Olweus, 1978; Pereira, 2002).

Porém em todos os segmentos sociais estes personagens ou atores estão inseridos ou constituídos através de poderes e organizações, não sendo o *bullying* uma forma de violência característica somente do ambiente escolar, pois, “De fato a violência conceituada como *bullying* é observada em escolas – e em outros ambientes como no trabalho, na casa da família, nas forças armadas, prisões, condomínios residenciais, clubes e asilos” (Antunes e Zuin, 2008, p.34).

Desta maneira, é possível se identificar os atores ou participantes destas manifestações de violência e agressões, existindo uma diferença nos papéis que cada um assume ou executa. Os intimidadores (agressores), as vítimas passivas ou as que também se tornam agressivas intimidando outros e os não participantes, que muitas vezes reforçam as intimidações ou ainda participam

de determinadas agressões, sendo denominados seguidores dos agressores em potencial.

O impacto do *bullying* torna-se amplo para todos os envolvidos, dependendo da situação em que se encontrem ou do papel que estejam assumindo.

O comportamento do agressor em potencial, ou dos vários agressores irá influenciar nas atividades dos alunos ou de todos que estejam participando do ambiente em que esteja ocorrendo a ação, provendo interações ásperas e desequilíbrio de poder entre as partes, muitas vezes de forma impositiva e pelo uso da força, provocando reações intensas. “Geralmente o agressor prefere atacar os mais frágeis, pois tem certeza de poder dominá-los, porém não teme brigar com outros alunos da classe: sente-se forte e confiante” (Fante, 2005, p. 48).

Na situação em que a vítima torna-se um bode expiatório, a ansiedade e falta de defesa ou ainda o choro produzem no agressor uma situação de superioridade e supremacia sobre a mesma e sobre todos que se afastam ou assistem os atos de covardia que se passam, seja dentro ou fora da escola. Muitas vezes, a influência do agressor é tão forte que o mesmo consegue que outros alunos se unam a ele, formando o que denominam de gangues ou grupos, os quais passam em conjunto a promover maiores violências e transformam um maior número de pessoas em vítimas.

Conforme Fante (2005), o agressor sente-se tão satisfeito quando os outros atacam ou ameaçam a vítima, como se ele mesmo estivesse exercendo tal conduta.

Os agressores acham que todos devem realizar suas vontades e, por uma orientação ou educação pouco adequada, querem ser o centro das atenções. Demonstrem insegurança, pois normalmente sofrem ou já sofreram algum tipo de violência, mau-trato ou agressão por parte dos adultos ou pessoas com graus hierárquicos mais elevados, podendo desta maneira repetir um comportamento aprendido.

Sentem-se recompensados, mesmo que em curto prazo, por obterem status, poder ou objetos materiais que lhes eram desejáveis, portanto, sentem prazer em estar na situação ou no papel que desempenham durante as ações de ameaças, agressões ou ridicularização das vítimas. No entanto, este

comportamento pode ser alterado para outras formas de condutas sociais, nas quais o uso da violência passa a ser um atributo para a resolução de conflitos, sejam eles na esfera familiar ou social.

De acordo com Pinheiro (2006), citado por Griffin & Gross (2004), a longo prazo as consequências podem ser desastrosas para os autores do *bullying*, como o envolvimento em situações de violência doméstica, delinquências ou outros crimes de maiores vultos.

As vítimas geralmente são frágeis, sentem-se prejudicadas e dificilmente pedem ajuda, demonstram desinteresse, medo ou falta de vontade para frequentar a escola, apresentam alterações no seu rendimento escolar, dispersão de tarefas cotidianas e, como consequência, obtêm notas muito baixas. Podem ainda ter sintomas de depressão, perda de sono e pesadelos, normalmente sentem-se perseguidas, ofendidas, discriminadas ou humilhadas diante das situações em que são forçadas a viver nos ambientes em que frequentam.

As vítimas de *bullying* são as que de certa maneira podem sofrer maiores danos psicológicos, interferindo em seu desenvolvimento social e acadêmico, podendo gerar casos mais graves de comportamentos suicidas.

Conforme Duncan (1999), muitos dos problemas sofridos pelas vítimas do *bullying*, mesmo após terem deixado a escola, em comparação às pessoas que não foram vítimas desta violência, têm maior probabilidade de sofrer sintomas de depressão e baixa da autoestima na idade adulta.

Olweus (1993) destaca que a possibilidade de ser vítima do *bullying* tem um grande decréscimo com o aumento da idade, mas haverá sempre uma possibilidade de que esta situação esteja muito relacionada com certa depressão na vida adulta. Neste sentido, conforme Parker & Asher, citado por Pereira (2008), destacam que a rejeição social que as vítimas vivenciam pode ser um indicador de problemas de ajustamento na adolescência e na vida adulta, além dos efeitos a longo prazo que são preocupantes, especialmente os relacionados com a autoestima e a capacidade de se relacionar com os outros.

E os observadores, ou não participantes, tornam-se observadores dos fatos violentos, aprendem a conviver com eles e se calam, tendo muitas vezes suas observações ignoradas por pais e professores, o que lhes permite uma

sensação de insegurança e medo de transformarem-se em potenciais vítimas, sentindo-se incomodados e inseguros.

Lima & Lucena (2009) destacam que as testemunhas que não participam necessariamente de forma ativa do *bullying* podem ser subdivididas em quatro grupos: os auxiliares (os quais ajudam o autor a efetuar o abuso), os incentivadores (que instigam o autor a praticar a agressão), os observadores (só observam ou simplesmente se afastam) e os defensores (protegem o alvo ou chamam alguém que possa intervir em favor deste, como um professor).

Estas testemunhas muitas vezes sem um envolvimento direto têm sentimentos extremamente negativos em relação aos fatos observados. Este comportamento pode levar algumas crianças ou adolescentes a aceitar e acreditar que este comportamento agressivo contra outros pode ser um caminho para a popularidade ou para a aquisição do poder no meio em que estejam inseridos, levando os mesmos a se tornarem futuros agressores.

“Quando identificados um autor e uma vítima, ambos devem ser orientados. Seus pais devem ser alertados e estar cientes que seus filhos, agressor ou agredido (ou ainda observador), precisam de ajuda especializada” (Nogueira, 2005, p. 101).

A maioria dos pesquisadores da área admitem que o *bullying* envolve aspectos culturais, sociais, políticos, econômicos e individuais. Os individuais fazem referência ao desenvolvimento da personalidade no ambiente em que o sujeito está inserido; os culturais, à sociedade que limita o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos em uma direção específica ou a condições objetivas desta violência de uma pessoa com a outra (Antunes & Zuin, 2008).

Em uma análise das perspectivas do agressor para colocar em prática suas medidas agressivas ou outras que facilitem a mudança desta perspectiva e os levem a perceber que estas condutas não lhes trazem maiores compensações, há que avaliar com o agressor tanto as atitudes como as normas subjetivas existentes nas ações e condutas ocorridas.

A ausência ou falta de conceitos e valores humanistas induzem os alunos a caminhos diferentes, nos quais a intolerância e a falta de aceitação das diferenças se impõem e tornam-se uma barreira nas relações entre os seres humanos. Há estudos que apontam que o *bullying* tem seu início na recusa ou a não aceitação das diferenças, sejam elas de caráter físico, como o

peso, a etnia, a estatura física, a cor dos cabelos ou até as mais variadas deficiências. As diferenças também podem se estabelecer pelos aspectos psicológicos, sociais, sexuais ou ainda se relacionar com a força, com a falta de coragem e habilidades esportivas ou intelectuais.

O surgimento destes conflitos, determinados por diferenças, não compreendidas ou aceitas pela falta de valores, educação ou humanização, faz surgir a imposição da autoridade e o uso de atitudes e linguagens com características violentas.

Em conformidade com Fante (2005), a escola pode se tornar um local em que os agressores, grupos ou “gangues” sentem-se protegidos e até fortalecidos, uma vez que recebem reforço ou intervenção de outros elementos externos ao ambiente escolar.

“Esse modelo induz outros alunos a buscarem proteção em grupos fora da escola para resolverem seus conflitos pessoais ocorridos dentro da escola, muitas vezes em troca de favores; e ainda estimula outras formas de violência explícitas, chegando com facilidade à marginalidade, à delinquência, ao uso de armas, de drogas, ao envolvimento em rivalidades e disputas de territórios” (Fante, 2005, p. 66).

O *bullying* pode se manifestar de diferentes maneiras, desde simples palavras ofensivas, até o terror de uma perseguição sem medidas, na qual a vítima sente-se sufocada e sem alternativas. As formas de violência e agressividade provocadas em situações de *bullying*, ou seja, silenciosa e repetidamente, podem causar profundas marcas e situações de risco para os indivíduos e grupos envolvidos.

Botelho e Sousa (2007) refletem que as ações de *bullying* estão diretamente relacionadas ao que se entende por conceito de agressão, e que suas bases teóricas na questão da agressão e da violência, relatando que este fenômeno pode acontecer ou se organizar através de “ações diretas: subdivididas em físicas (bater, chutar, tomar pertences) e verbais (apelidos, insultos, atitudes preconceituosas). E as ações indiretas (ou emocionais): relacionam-se com a disseminação de histórias desagradáveis, indecentes ou pressões sobre outros, para que a pessoa seja discriminada e excluída de seu grupo social”.

Ainda segundo Neto (2005), existe um novo modo de intimidação denominado cyberbullying, o qual se realiza através do uso da tecnologia e da comunicação entre celulares e principalmente da internet. Nesta modalidade de agressão são utilizados os emails, telefones, mensagens por pagers ou celulares, além das fotos digitais ou a interferência e sites pessoais para a adoção de comportamentos agressivos e hostis a determinados grupos ou indivíduos, sempre com a intenção de causar danos e prejuízos.

Em sua definição o *bullying* ocorre no mundo real, enquanto o cyberbullying tem sua ocorrência no mundo virtual, onde os agressores se encontram no anonimato, utilizando-se de nomes falsos, apelidos ou ainda se fazendo passar por outras pessoas. Sua ocorrência se dá através de emails, torpedos, blogs ou MSN, onde os agressores espalham rumores sobre as vítimas ou seus familiares, ou ainda através do orkut, onde as vítimas são excluídas ou expostas de forma vexatória (Fante & Pedra, 2008).

Uma das formas mais agressivas,, que ganha cada vez mais espaço é o *ciberbullying*, que ocorre por meio de ferramentas tecnológicas como celulares, filmadoras, máquinas fotográficas, internet e seus recursos. A propagação das difamações é instantânea e o efeito multiplicador do sofrimento das vítimas é imensurável, extrapolando os muros das escolas e expondo a vítima ao público. Os praticantes se valem do anonimato e atingem a vítima da forma mais vil possível. Traumas e consequências advindos do *bullying* virtual são dramáticos (Silva, 2010).

Não há pesquisas que apontem o início desta forma de manifestação de *bullying*, mas sabe-se que após seu surgimento esta modalidade vem crescendo assustadoramente em todo o mundo. Fante & Pedra (2008) apontam que há poucos índices sobre a incidência deste fenômeno no Brasil. Em uma pesquisa realizada no ano de 2006, com 530 alunos do ensino médio em uma escola da rede privada na cidade de Brasília, os dados apontam que 20% dos participantes já foram vítimas de ataques on-line e, destes, 63% eram do sexo feminino.

Os maiores agressores nesta modalidade são adolescentes, sendo inúmeras as causas que despertam este tipo de agressão, dentre elas a ausência de orientação ética e legal dos recursos tecnológicos, a ausência de

limites, a insensibilidade e a inconsequência dos atos e, principalmente, a certeza da impunidade e do anonimato.

Ainda, conforme Fante & Pedra (2008), a dificuldade de se colocar no lugar do outro gera a insensibilidade entre os jovens, então muitos praticantes pensam que seus atos não são prejudiciais, sendo apenas “brincadeirinhas” sem maiores consequências. Acreditam, também, que se descobertos nada lhes ocorrerá, pois são menores de idade e estão protegidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente³.

Na internet e no celular, mensagens com imagens e comentários depreciativos se alastram rapidamente e tornam o *bullying* ainda mais perverso. Como o espaço virtual é ilimitado, o poder da agressão se amplia e a vítima se sente acuada mesmo fora da escola. E muitas vezes não sabe de quem se defender (Santomauro, 2010, p. 67).

Conforme a matéria exibida no Brasil, por meio de uma revista que aborda assuntos polêmicos na escola, os motivos que tornam o cyberbullying mais cruel do que o tradicional estão relacionados, em primeiro lugar, à incidência, visto que o tormento das provocações ocorre o tempo todo, de forma permanente, não ficando restrito ao convívio na escola.

O segundo aspecto se relaciona com sensação de impotência, devido à dificuldade de se identificar os agressores, pois a tecnologia permite que a agressão se repita indefinidamente e aumenta o poder dos agressores com a ampliação do público a ser transformado em vítima.

E ainda um terceiro aspecto se relaciona com a segurança da vítima, a qual se sente totalmente desprotegida em qualquer lugar e em qualquer momento. Em relação ao *bullying* tradicional, quando o ambiente da escola representava perigo, era possível sair dela e buscar outro ambiente mais seguro.

Uma pesquisa realizada pela organização não governamental Plan, com mais de 5 mil estudantes brasileiros, de 10 a 14 anos, aponta que 17% já foram

³ O **Estatuto da Criança e do Adolescente** (ECA) é um conjunto de normas do ordenamento jurídico brasileiro que tem como objetivo a proteção integral da criança e do adolescente, aplicando medidas, e expedindo encaminhamentos, criado pela Lei 8.069 no dia 13 de julho de 1990. (Wikipédia)

vítimas no mínimo uma vez e, destes, 13% foram insultados por celular e outros 87% por textos e imagens enviadas por email (Santomauro, 2010).

As vítimas deste tipo de *bullying* relatam sentirem-se traiçoeiramente agredidas, constrangidas e humilhadas, tendo sua autoestima rebaixada, além de dúvidas quanto a si mesmo. Essas reações comprovam os sentimentos expostos pelos agressores quando da realização de atos voltados à intimidação de pessoas mais frágeis, pois, segundo Lopes Neto (2005), sua função é a realização da afirmação de poder interpessoal por meio da agressão, o que vai ao encontro do que Martins (2005) defende, a saber, que autores do *bullying* costumam agir com dois objetivos: primeiro para demonstrar poder e, segundo, para conseguir uma afiliação junto a outros colegas (Antunes & Zuin, 2008, p. 34).

Outro aspecto relevante apontado por diversas pesquisas realizadas em vários países diz respeito à tendência que indica um aumento significativo do *bullying* ao universo feminino. O *bullying*, anteriormente associado ao comportamento masculino, vem ganhando cada vez mais espaço entre as meninas, as quais estão fazendo uso de agressões físicas como forma de demonstrar poder em seus grupos sociais, principalmente nas escolas (Olweus, 1998 citado por Nogueira, 2007).

Conforme Nogueira (2007), ocorre uma diferença em relação às pesquisas que apontam os gêneros na autoria e nas vítimas de *bullying*; alguns autores como Lopes Neto & Saavedra (2003); Olweus (2003) afirmam que os meninos têm maior probabilidade de se declararem vítimas de *bullying*.

As tendências atuais apontam que a participação das meninas é tão intensa quanto a dos meninos, a diferença está situada na forma como estas ações são realizadas, ou seja, as agressões e vitimizações apresentam-se de forma mais discreta e indireta, “ocorrem principalmente na propagação de rumores, nos comentários maldosos, espalhando boatos, apoiando na classe a atitudes dos meninos, fazendo acusações e ofensas, objetivando sobretudo a exclusão da vítima do convívio grupal, buscando torná-la execrável a todos e obtendo, com isso, a interrupção de suas amizades” (Nogueira, 2007, p. 217).

O preconceito caracteriza-se por uma atitude de hostilidade nas relações interpessoais, a qual pode ser dirigida contra um grupo ou indivíduos

pertencentes a ele e que preenche uma função irracional que se define dentro de uma personalidade.

Embora as atitudes de violência em relação a outra pessoa sejam características relativas ao conceito do *bullying* ou do preconceito, possam produzir uma rejeição, mesmo que automática, pode-se nelas encontrar alguns pontos relevantes. Ninguém pretende aqui defender a barbárie e nem mesmo que a educação, sem dúvida, seja um caminho para sua superação, mas esta ainda carrega repressões culturais, divisões entre o trabalho intelectual e a competição, a qual é contrária ao que se pode denominar uma educação “humana”.

A ABRAPIA (Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância) vem realizando diversas pesquisas sobre o fenômeno, a fim de investigar a ocorrência de *bullying* entre alunos do ensino fundamental e, desta forma, descobrir estratégias que possam reduzir ou prevenir esta prática. No estado do Rio de Janeiro, em um primeiro estudo realizado por esta associação detectou-se que dos 5482 alunos participantes da pesquisa, 40,5% relataram já terem tido envolvimento com casos de *bullying*, na situação de agressor ou de vítimas.

Os casos mais frequentes estavam relacionados a agressões, ameaças e apelidos preconceituosos que levavam os participantes a situações de risco ou a sentimentos de vergonha, causando o afastamento do meio social e a recusa de frequentar o ambiente escolar.

Em outra pesquisa realizada pela ABRAPIA, no interior do estado de São Paulo, também com o objetivo de identificar o conhecimento dos alunos sobre o fenômeno *bullying*, detectou-se que dos 1761 alunos participantes, 49% também já tinham envolvimento com situações de agressividade, sem mesmo saberem da existência do termo denominado *bullying*, dos quais 22% eram vítimas, 15 % agressores e ainda 12% como vítimas e agressores (Fante, 2005).

Swearer (2003), citado por Pinheiro (2006), destaca a importância de se analisar o *bullying* como um fenômeno de grupo, onde os comportamentos são dinâmicos e podem variar de acordo com o contexto em que os estudantes estejam inseridos. Em uma mesma sala de aula os estudantes podem estar envolvidos em diferentes situações, ora como agressores ou autores, como

vítimas ou alvos, como vítimas-agressoras ou somente como testemunhas, contribuindo para a manutenção ou não do *bullying*, o que sofrerá certamente a influência pelas características dos envolvidos com a situação.

“A divulgação do *bullying* na mídia e entre os educadores pode contribuir para que haja um interesse crescente sobre o estudo deste fenômeno no Brasil, sendo importante que a comunidade escolar esteja a par das descobertas realizadas” (Pinheiro, 2006, p. 7).

Em síntese, o conceito de *bullying* estará sempre relacionado com a participação individual ou coletiva contra outra pessoa. Suas principais características, que vão diferenciá-lo dos conceitos relacionados à violência, são a presença de uma ação regular e permanente, havendo uma situação de desequilíbrio na qual o agressor estará sempre em vantagem em relação à vítima ou aos expectadores, os quais fazem parte do ciclo de agressão desenvolvido durante o *bullying*.

Os agressores exigem a realização de suas vontades e sentem-se recompensados em suas ações pelo status que adquirem principalmente junto aos expectadores que, em determinadas situações, podem se tornar futuros agressores. As vítimas demonstram medo e podem sofrer grandes danos psicológicos que marcam sua formação pessoal e acadêmica.

As manifestações do *bullying* podem se dar de forma direta, como as agressões físicas ou verbais, ou indireta como a exclusão, fofocas e intimidações, que vão afetar o lado emocional da vítima. Atualmente, o cyberbullying, que é uma ação de caráter virtual, aparece como um sério problema, visto que o agressor nesta situação se encontra quase sempre em anonimato, dificultando as ações preventivas.

Referências quanto à questão de gênero apontam uma incidência cada vez maior das meninas como agressoras, especialmente no contexto escolar, que também vai sofrer a interferência de grupos de crianças, que trazem para a escola os modelos de violência difundidos pela mídia e pelo contexto social onde as crianças estão inseridas. Portanto, estudar a violência, a agressividade e o *bullying* requerem uma análise crítica, tanto das teorias como da interpretação de dados, estatísticas de pesquisas e estudos de campo, tentando mostrar e refletir suas múltiplas tensões, para desta maneira questionar o real sentido dos fenômenos desvelados.

CAPÍTULO II

ESTUDOS DE INTERVENÇÃO PARA A REDUÇÃO DO *BULLYING* NO CONTEXTO ESCOLAR

As referências e estudos acerca do tema da violência, da agressividade e agora de forma mais direta ao *bullying* ganham, cada vez mais, espaço nas discussões políticas e sociais, exigindo novos investimentos, projetos e programas de prevenção e acompanhamento dos envolvidos com a problemática. Essas ações podem ser denominadas de intervenções, as quais se realizam de forma mais concreta em ambientes internos, especialmente nas escolas onde as questões relativas à violência ganham cada vez mais adeptos e mecanismos para sua diminuição ou prevenção.

A problemática do *bullying* no ambiente escolar e suas consequências no processo de aprendizagem das crianças, além das dificuldades de relações que se instalam no ambiente e ainda as causas e reflexos desta violência no desenvolvimento e formação das pessoas envolvidas, nos remete a uma importante reflexão sobre as formas de investigação e a criação de políticas de enfrentamento ou programas de prevenção e diminuição dos casos já existentes.

As investigações desenvolvidas no Brasil ainda se encontram em um estágio de desenvolvimento inicial, em relação a outros países, especialmente no continente Europeu, onde estudos, pesquisas e projetos de intervenção têm uma organização e investimentos muito mais aprofundados. Neste capítulo queremos apontar alguns estudos e intervenções realizados em diversos países e, de forma específica, no Brasil, para um entendimento mais aprofundado das causas e consequências do *bullying* no desenvolvimento das crianças e suas influências no meio social em que estão inseridas.

2.1 ESTUDOS SOBRE O DIAGNÓSTICO DO *BULLYING*.

Algumas investigações possibilitaram a descoberta de sintomas e características até então não compreendidas, ou possibilitaram o reconhecimento das características específicas do *bullying* que o diferenciavam

de outras formas de violência já existentes, tanto no ambiente escolar, como no contexto social.

Olweus (1991) realizou um estudo sobre problemas de agressão e vitimização entre crianças na escola, avaliando e demonstrando a relevância do *bullying* e do agressor com suas características de personalidade, evidenciando que os rapazes eram mais violentos que as meninas.

Também Olweus (1993) realiza uma pesquisa com 130.000 estudantes de escolas primárias e secundárias da Noruega, no ano de 1983, com o objetivo de verificar a incidência de participação dos alunos em casos de *bullying*; os resultados apontaram que 15% dos participantes do estudo já estavam envolvidos com casos de *bullying*, o que demonstrava que 1 entre 7 alunos já eram potenciais vítimas ou autores de agressões, destes 9% eram vítimas e 7% agressores; verificou uma diminuição dos casos de agressão do 2º para o 9º ano, correspondendo aos alunos entre os 8 a 16 anos, de forma mais específica no sexo masculino.

Na Inglaterra Whitney & Smith (1993) apresentam uma investigação realizada na cidade de Sheffield, a qual se realizou em 24 escolas primárias e secundárias, sendo 17 escolas com alunos com a idade entre 8 e 11 anos e 7 escolas com alunos entre os 11 e 16 anos, o que constitui uma amostra total de 6000 alunos entre 8 a 16 anos. Na investigação os autores verificaram a seriedade do problema e sua difusão em todas as escolas participantes. Os resultados apontaram que os rapazes agredem muito mais que as meninas, que a frequência de ser vítima decresce com a idade, mas o mesmo não acontece com o agressor. Isto se verificou porque nas escolas primárias foram vítimas 28% dos rapazes e 27% das meninas e nas escolas secundárias somente 12% dos rapazes e 9% das meninas.

Estes resultados fizeram com que a Fundação Calouste Gulbenkian financiasse as investigações na cidade de Sheffield, bem como a criação de um atendimento às crianças identificadas como vítimas de *bullying*, além da difusão de um documento de apoio a todas as escolas intitulado "Bullying. Don't suffer in silence. An anti bullying pack for schools" (Não sofra em silêncio. Conjunto de medidas contra o bullying nas escolas) apresentando possibilidades de abordagem e resoluções para o problema.

De acordo com Pereira (2008), em Portugal, com uma amostra de 6200 estudantes, constatou-se que 20% dos alunos do primeiro ciclo e 15% do segundo ciclo eram agressores e o local apontado pelas vítimas onde ocorre o maior número de agressões foi o recreio, com 78%; dados reforçados pela pesquisa apresentada por Pereira (2004), com 3341 estudantes entre 10 a 12 anos do norte (Braga) e sul (Lisboa) de Portugal, concluíram que, em média, 21,6% (norte) e 19,6% (sul) dos alunos eram alvos e 15,4% (norte) e 16% (sul) eram autores, apontando novamente o recreio como o local de maior incidência dos casos de *bullying*.

Outro estudo fundamental para o diagnóstico do *bullying* foi apontado por Pereira (2008) e refere-se ao estudo realizado no ano de 1978 quando Olweus utilizou uma amostra de 900 alunos, através de uma investigação longitudinal, com o uso de métodos desde a avaliação de pares, questionários, testes projetivos e entrevistas com as famílias; dentre os participantes, 70 deles realizaram testes de medidas neurofisiológicas e capacidade de condução. Os resultados apontaram que os considerados *bullyies* ativos do 6º ao 9º ano envolveram-se mais em comportamentos criminais na vida adulta, o que comprova as teorias de influências deste comportamento no futuro dos sujeitos envolvidos.

Pereira (2008) destaca também os estudos realizados por Cowie (1997), quando a pesquisadora procurou sintetizar aspectos relevantes do *bullying* entre a Espanha, Itália, Portugal e Reino Unido. Os resultados da pesquisa apontaram para uma variação na incidência do *bullying* entre os países estudados, mudanças de atitudes em idades diferentes das crianças, diferenças de atitudes na prevenção do *bullying* e, principalmente, a necessidade de um encorajamento e treinamento das crianças para ajudar os seus pares, pois a grande maioria dos participantes manifestou não gostar das atitudes de *bullying*, mas serem incapazes de intervir.

Catini (2004), relata alguns estudos desenvolvidos para a prevenção ao *bullying*:

a) Fonzi (1999) com algumas adaptações, dentro dos mesmos objetivos, reaplicou o questionário realizado por Olweus em 5 cidades italianas e os resultados apontaram que no ensino fundamental 41% eram autores e 28%

alvos, e no ensino médio 26,4% autores e 10,8 % como alvos desta forma de violência.

b) Ortega e Merchan, em 1999, utilizando o mesmo instrumento, investigaram 859 estudantes em 5 escolas da cidade de Sevilha na Espanha, constatando que 18% dos alunos já estavam envolvidos com *bullying*. Destes 44% eram autores e 29% alvos, o que comparativamente apresentava níveis mais altos dos estudos realizados na Noruega e Inglaterra.

Segundo Pereira (2008), Ortega iniciou seus estudos com crianças entre os 8 a 12 anos e já identificou que 17% tinham sido agredidas ou intimidadas, em 1992 com crianças entre 11 a 16 anos, quando identificou que 15% eram alvos frequentes de *bullying* e, ainda, em 1994, quando utilizou uma amostra de 284 alunos do 6º a 8º anos, verificando uma crescente evolução em percentual dos casos de incidência de *bullying*, pois 27% foram vítimas e 22% agressores em episódios dentro da escola; entre as formas de agressão, destacavam-se os rumores e insultos, especialmente nos horários de recreio, o que apontava um dado especial a ser estudado.

“Neste ponto parece haver alguma especificidade nesta característica, uma vez que outros estudos internacionais apontam os recreios como local privilegiado pelos agressores para fazer vítimas, pois mais dificilmente serão detectados e punidos” (Whitney & Smith, 1993 citado por Pereira, 2008, p. 41).

Na Itália, Genta, Mensini, Fonzi, Costabile & Smith tiveram como objetivo investigar a extensão dos casos de *bullying* e as características de agressores e vítimas, para tanto usaram como referência cidades do sul e do centro, tendo como amostra 1379 alunos de 17 escolas primárias e middle. O termo prepotente foi utilizado para o entendimento do fenômeno e os resultados apontaram que as vítimas nas escolas primárias somaram um assustador 46% em Florença e 38% em Cosenza, enquanto que no nível middle os valores baixaram para 30% e 27% respectivamente. Os agressores nas escolas primárias ficaram em 23% no centro e 20% no sul, nas escolas middle baixou para 14% e 19% respectivamente. O fato que mais chamou a atenção é o recreio com 33% no sul e 61% no centro, destacando-se como o local de maior incidência destas agressões.

Pereira, Almeida, Valente & Mendonça (1996), com o objetivo de diagnosticar as práticas agressivas na escola realizaram uma pesquisa no

norte de Portugal, com a participação de 6200 estudantes, entre 18 escolas das cidades de Braga e Guimarães. Observaram os seguintes resultados: 22% eram vítimas, sendo 20% para o 1º ciclo e 15% para o 2º ciclo; e apontou mais uma vez o recreio como o local de maior incidência dos casos de agressão, com um total de 78%.

Outras pesquisas trouxeram significativas contribuições para o diagnóstico e desvelamento do fenômeno *bullying* no continente Europeu, as quais vão aqui referidas. Schafer (1996), com o objetivo de identificar as diferentes perspectivas do *bullying*, aplicou um questionário com crianças de uma escola secundária na Alemanha, além de um segundo estudo que se realizou com a apresentação de um vídeo com episódios de *bullying* a um grupo de 100 alunos com o objetivo de identificar a definição de *bullying*. Os resultados apontaram duas categorias de causas para a vitimização: a primeira relacionada à interação e uma segunda quanto às características individuais, as quais estavam diretamente ligadas às características físicas e psicológicas.

As correntes estudadas por Mooji para o comportamento social diagnosticaram que “um indivíduo pode passar de uma situação de comportamento não problemático para um comportamento antissocial em determinadas circunstâncias, na ligação de variáveis pessoais e de envolvimento. O mesmo pode passar de um comportamento antissocial para um comportamento adequado” (Pereira, 2008, p. 48).

Estas respostas denotam a importância das relações familiares estáveis, ou dos desequilíbrios que estas relações podem causar no comportamento da criança e na conseqüente desestrutura psicológica que pode levá-las a atitudes de agressividade com o grupo ou mesmo a comportamentos repressivos que podem torná-la frágil e alvo da violência.

Vem ainda reforçar a importância do real entendimento e da compreensão dos fenômenos de agressividade existentes no âmbito escolar por todos os seus parceiros, a fim de dar aos mesmos maiores subsídios para o enfrentamento de situações problemáticas, especialmente dos casos de *bullying* que forem diagnosticados.

Em 1992, na Finlândia, Lagerpetz & Bjorkqvist identificaram a prevalência e o desenvolvimento da agressão indireta, bem como as estratégias usadas por ambos os grupos, com um total de 604 participantes

entre 8 e 9 anos aos 18 e 19 anos. Os resultados apontaram que as formas de agressão diretas manifestavam-se através de gritos, berros, bater e empurrar e as indiretas, como os rumores falsos, vingança ou amizades por interesses; acentuou-se, ainda, a caracterização do grupo masculino como o responsável pelo maior número de agressões.

Conforme Pereira (2008, p. 51) “estes estudos tem um ponto em comum que é a análise das diferenças do comportamento agressivo e de vitimação entre rapazes e raparigas, quanto à frequência destes comportamentos e quanto às formas de agressão mais usadas, em particular quando sistematizadas em três formas fundamentais: a agressão física, a agressão direta verbal e a agressão indireta”.

Na Austrália Rigby & Slee (1991) em um estudo desenvolvido para conhecer a extensão do *bullying* nas escolas e as atitudes dos envolvidos perante as vítimas, com uma amostra composta por 685 alunos dos 6 aos 16 anos e ainda 32 professores de escolas primárias e secundárias, usando um questionário para os alunos e outro para os professores, obtiveram os seguintes resultados: uma entre 10 crianças foi vítima dos colegas, os rapazes eram agredidos com maior frequência que as meninas e, quanto às atitudes, as crianças foram analisadas tendo como referência a tendência de separar as vítimas, mas invariavelmente uma admiração geral pelos agressores.

Portanto, “considerando as taxas de vitimação e as atitudes face às vítimas, verificou-se ser desejável proceder efetivos programas de intervenção” (Pereira, 2008, p.53).

No continente americano, mais especificamente nos Estados Unidos, Kupersmidt, Leff & Patterson (1996) realizaram um estudo com alunos do 3º ao 6º ano em 8 escolas, com um total de 1316 alunos além de 67 professores entrevistados de forma individual, a fim de verificar se os mesmos conseguiriam identificar as vítimas e os agressores. Os resultados obtidos apontaram ser mais fácil a identificação dos agressores (50%) do que das vítimas (30%) em casos de *bullying*, por parte dos professores e colegas participantes.

Através do Questionário de Vitimização Juvenil, Hamby e Finkelhor (2001 e 2004), com uma abordagem mais ampla quanto a violência praticada contra crianças e adolescentes, incluindo 34 formas de agressão, apontam que

mais da metade da amostra já sofreu agressões físicas, mais de uma a cada 8 crianças e adolescentes foram vítimas de maus tratos, uma a cada 12 sofreu abuso sexual e apenas 29% não foram vítimas de violência direta ou indireta (Rolim, 2008).

Outra pesquisa realizada em 2001 destaca que 30% dos estudantes dos EUA praticaram ou sofreram *bullying* no trimestre corrente das aulas, números absolutos que impressionam. 3 milhões e 708 mil estudantes são perpetradores e 3 milhões e 245 mil vitimados em apenas 3 meses (Rolim, 2008).

Dados como esse fizeram com que o Centro Nacional para a Segurança das escolas (National School Safety Center – NSSC) firmasse o entendimento de que o “*bullying*” é o mais difícil e o mais encoberto problema das escolas americanas (Rolim, 2008, p. 23).

Catini (2004) relata uma pesquisa realizada por Hirano, entre 1994 e 1995 no Japão, que visava o entendimento de episódios suicídios de jovens, a qual envolveu um total de 9240 alunos de escola elementar (6 a 12 anos), escola secundária (12 a 15 anos) e escola secundária superior (15 a 17 anos), além de 557 professores. Os resultados apontaram que 21,9% na escola elementar, 13,2% na escola secundária e 3,9% na superior declararam serem vítimas e que 25,5%, 20,3% e 6,1%, nas respectivas escolas, declararam ser agressores. O percentual de vítimas de “*ijime*”, termo denominado para o reconhecimento do *bullying* naquele País, mais de uma vez por semana, apontaram os alarmantes 60,4% para a escola elementar, 71,2% para a secundária e 74,8% para o nível superior.

Segundo Pinheiro (2006) o *bullying* é um problema que afeta entre 15% a 20% dos estudantes nos Estados Unidos, sendo o tipo de violência mais comum nas escolas e o que atinge o maior número de alunos. Estudos conduzidos em outros países como a Inglaterra, Japão, Irlanda, Austrália e Canadá encontram uma taxa de prevalência muito semelhante a esta, o que indica que a presença da intimidação na escola é muito mais frequente do que pais e professores podem imaginar.

A extensão e característica de cada pesquisa apresentam variáveis muito ricas e profundas em algumas situações, as quais auxiliaram e ainda oportunizam um aprofundamento das relações existentes entre a violência no

âmbito social e escolar. Muitos dados das pesquisas realizadas em diversos lugares do mundo possibilitaram o entendimento e a compreensão do fenômeno *bullying*, bem como a identificação das características dos denominados autores, vítimas ou ainda dos observadores. “Os estudos apresentados, alguns são de grandes dimensões e marcos históricos na abordagem desta problemática, outros são de pequenas dimensões, por vezes embriões de outros mais amplos sobre a natureza e extensão da agressão e vitimização” (Pereira, 2008, p. 56).

Em uma síntese dos estudos, elaborada por Pereira (2008), pode-se destacar os seguintes aspectos: a) Dan Olweus foi o precursor dos estudos do *bullying* na Noruega, onde 130.000 estudantes foram inquiridos para verificar a participação em casos de *bullying*, cujos resultados apontaram que 15% já estavam envolvidos com casos de *bullying*.

b) Na Inglaterra, Whitney & Smith (1993) realizam uma primeira investigação em escolas primárias e secundárias e verificaram a seriedade do problema e sua difusão fez com que a Fundação Calouste Gulbenkian financiasse as investigações bem como a criação de um atendimento especial às crianças vítimas de *bullying*.

c) Ortega e Merchan, em 1999, utilizando o mesmo instrumento, investigaram estudantes na cidade de Sevilha na Espanha, constatando que 18% dos alunos também já tinham envolvimento com o mesmo fenômeno.

d) Em Portugal, Pereira (1997) constatou que em média 20% dos alunos eram autores e 15% alvos e apontou mais uma vez o recreio como o local de maior incidência dos casos de agressão, com um total de 78%.

e) Na Itália, usando como referência cidades do sul e do centro, o termo *prepotenze* foi utilizado para o entendimento do fenômeno e os resultados apontaram que as vítimas nas escolas primárias somaram um assustador 46% em Florença e 38% em Cosenza.

f) Na Holanda, Mooij (1996) estudou as causas e características dos agressores e vítimas, em 71 escolas de nível secundário e os resultados relacionaram o agressor com a perturbação na escola, destruição, violência psicológica e outros dois conceitos relacionavam a vitimização

como objeto de violência física e psicológica que denotam a importância das relações familiares estáveis, ou dos desequilíbrios que estas relações podem causar no comportamento da criança e na consequente desestrutura psicológica que pode levá-las a atitudes de agressividade.

g) Nos Estados Unidos, realizou-se um estudo com alunos e professores de forma individual, e os resultados apontaram ser mais fácil a identificação dos agressores (50%) do que das vítimas (30%), em casos de *bullying*.

h) Uma pesquisa realizada no Japão visava o entendimento de episódios suicídios de jovens e o percentual de vítimas de “ijime” apontou alarmantes 60,4% para a escola elementar, 71,2% para a secundária e 74,8% para o nível superior.

Estes estudos tornaram possível um mapeamento dos casos mais frequentes e mais sérios existentes em relação ao *bullying*, possibilitando em determinados países a implementação de políticas e pesquisas que possam apontar soluções para esta problemática mundial, através de projetos de intervenção que serão abordados na sequência deste estudo.

2.2 A REALIDADE DO BULLYING NO BRASIL

Este capítulo pretende investigar e identificar os principais estudos e pesquisas realizadas no Brasil, no âmbito da violência na escola, de forma muito particular as relacionadas ao *bullying*. Pesquisas de campo, relatórios, observações, inquéritos e bibliografias, visando diagnosticar a incidência dos casos de *bullying* em diversos níveis sociais e culturais, as formas de manifestação e principalmente as propostas de intervenções necessárias para a diminuição das agressões e o reconhecimento de estratégias que possam dar apoio às vítimas, melhorar as relações e consequentemente o processo educacional.

No final deste capítulo será apresentado um quadro com o resumo das principais informações coletadas neste estudo.

Spósito (2001) ressalta que a pesquisa sobre a violência escolar no Brasil começou após 1980 e ainda é totalmente incipiente, mas segundo a mesma, as principais ações descritas na literatura nacional estão voltadas

contra o patrimônio e as formas de agressão interpessoal, especialmente as que ocorrem entre os alunos.

No Brasil, observam-se manifestações semelhantes às dos demais países. É necessário sempre analisar, de maneira individualizada, todos os comportamentos de *bullying*, pois as suas formas diversas podem sinalizar com mais precisão as possíveis ações para a redução dessas variadas expressões da violência entre estudantes (Silva, 2010, p. 13).

De acordo com Charczuk & Balbinotti (2003), no Brasil, algumas pesquisas enfatizam a relação da violência escolar com o uso das drogas (Abramovay, 2003) ou ainda com a violência urbana nos bairros periféricos (Guimarães, 1995). Em uma ampla pesquisa descritiva realizada pela UNESCO ainda são abordados o porte de armas, violência sexual e ameaças ocorridas dentro do ambiente escolar. Outros estudos enfocam a percepção dos alunos de escolas públicas e particulares, Candau (1999), a identificação dos fatores que geram a violência praticada por adolescentes (Camargo et. Al, 1999) e finalmente a violência entre pares em escolas públicas e privadas (Camacho, 2001).

No Brasil, conforme Oliboni (2008), no ano de 1997, Canfield, utilizando o modelo adaptado do questionário desenvolvido por Olweus, desenvolveu uma primeira pesquisa de caráter exploratório, em quatro escolas públicas da cidade de Santa Maria, no estado do Rio Grande do Sul e já constatou o *bullying* ser uma realidade em nossa sociedade.

Ainda, segundo Oliboni (2008), no ano de 2000, uma pesquisa realizada com 430 estudantes de 5^o a 8^a série e 1^a e 2^a série do ensino médio, em uma escola privada da cidade de Barretos, estado de São Paulo, apontou que 81% dos participantes estavam envolvidos com algum tipo de violência e, destes, 41% relacionavam-se com o *bullying*, sendo 18% vítimas, 14% agressores e 9% vítimas/agressores. A sala de aula foi o local citado como de maior incidência e 73% dos agressores declararam reproduzir na escola a violência sofrida no ambiente familiar.

Conforme Fante (2005), em um segundo estudo realizado no ano de 2001 com uma amostra de 431 alunos entre 7 e 16 anos, a qual envolveu 5 escolas públicas e 1 privada do interior do estado de São Paulo, constatou-se também que 87% dos alunos estavam envolvidos com a violência na escola e

que 47% tinham relação com casos de *bullying*, sendo 21,3% alunos considerados vítimas e 15,6% alunos agressores e, ainda, 10,1% alunos vítimas/agressores, sendo a sala de aula apontada novamente como o local de maior incidência dos casos.

Ainda de acordo com Fante (2005), no estado de São Paulo, na cidade de São José do Rio Preto, no ano de 2002, uma terceira pesquisa foi realizada com 450 alunos de uma escola pública. Os resultados apontaram 66,9% envolvidos com casos de *bullying*, sendo 25,5% vítimas e 22 % agressores e, ainda, 19,3% vítimas/agressores; 52% dos pesquisados apontaram a sala de aula como o local onde se realizavam o maior número de agressões ou vitimizações, mas o pátio de recreio já apontava dados relevantes, com 23% de incidência, 14% nos corredores, 11% fora da escola e ainda 5% nos banheiros da própria instituição.

No mesmo ano, a ABRAPIA realizou um levantamento com 5875 alunos de 11 escolas da cidade do Rio de Janeiro, constatando que 40,5% dos alunos já haviam se envolvido com casos de *bullying*, sendo 16,9 % alunos vítimas, 12,7% alunos agressores e 10,9% vítimas/agressores e, destes, 60% apontaram a sala de aula o ambiente de maior prevalência dos casos de *bullying* (Oliboni, 2008).

O referido estudo realizado entre 2002 e 2003, tinha como principais objetivos a redução do *bullying* nas escolas selecionadas, a criação de um modelo para o combate ao *bullying*, além de monitorar, avaliar e analisar a evolução do problema nas escolas; queria também criar referências para os alunos que necessitavam de apoio e proteção, incentivar o protagonismo juvenil e fortalecer as ações já existentes nas escolas.

O universo da pesquisa era composto por 7757 alunos de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental, com idades entre os 10 e 20 anos. (Neto, Filho & Saavedra, 2003); o número estimado não foi contemplado, foram atingidos 5875 que representava 75% dos participantes, (50,5% do sexo masculino e 49,5% do sexo feminino) e destes 2217 (40,5%), admitiram algum tipo de envolvimento direto na prática do *bullying* no ano de 2002, seja como alvo e/ou autor.

Além dos resultados já apontados por Oliboni, quanto aos participantes das ações de *bullying*, conforme Neto, Filho & Saavedra (2003), 57,5% foram meras testemunhas. Os resultados se apresentam nas seguintes categorias:

a) Quanto aos tipos de *bullying*: os apelidos (54,2%), agressões (16,1%), difamação (11,8%), ameaças (8,5%), pegar ou quebrar objetos (4,7%), exclusão (2,5%) e outros (2 %).

b) Quanto aos locais onde ocorreram ações de *bullying*: a sala de aula obteve (60,2%) referências, o recreio (16,1%), o portão (15,9%) e os corredores (7,8%).

c) Quanto às reações dos alunos vítimas: 49,8% relataram que ignoraram ou não deram atenção, 12,3% pediram que as agressões parassem, 4,5% pediram ajuda, 16,7% se defenderam, 3,4% fugiram ou não foram à escola, 8,4% choraram e outras reações (4,5%).

d) Quanto aos sentimentos das testemunhas diante das situações: sentiu-se mal (26,5%), medo de acontecer com ele (12,4%), sentiu tristeza (7,7%), sentiu pena (33,4%), pena do agressor (2,4%), fingiu que nada viu (5,3%), não se incomodou (8,1%) e sentiu-se bem (4,2%). Esses resultados demonstram a grande dificuldade na identificação ou resolução dos conflitos, pois o percentual de testemunhas que não se envolveria para a resolução do problema atinge um grande percentual, conforme os dados apresentados.

e) Quanto ao sentimento dos agressores de *bullying*: sentiu-se bem (6,7%), achou engraçado (29,5%), que as vítimas mereciam o castigo (12,8%), não sentiu nada (9,8%), preocupou-se em não ser visto (4,7%), acha que fariam o mesmo com ele (13,5%), sentiu-se mal (9,5%), sentiu pena da vítima (11,4%).

Em todos os resultados, os pequenos percentuais que restam para atingir os 100% de cada análise estão incluídos nos que não opinaram sobre a questão.

Catini (2004) relata ainda que na pesquisa realizada na cidade do Rio de Janeiro, o envolvimento dos meninos foi mais frequente que o das meninas e que as formas de manifestação do *bullying* para este gênero se manifestou com muita propriedade através da prática da exclusão ou da difamação das outras meninas.

Pinheiro (2006) ressalta, na mesma pesquisa, que os alunos alvo declararam ser vítimas com maior frequência de apelidos, agressões, difamações e ameaças, e destes, 63% admitiram ter sentimentos negativos diante do *bullying*, como ter medo, sentir raiva, ter preocupações com sua imagem e até recusarem-se a ir para a escola.

Nos casos relatados, o que chama a atenção é, certamente, a grande incidência dos casos diagnosticados que ocorrerem dentro do ambiente da sala de aula, quando este deveria ser ao contrário, um local de crescimento e desenvolvimento intelectual e social. Portanto, deve-se considerar a importância da atuação do professor mediante determinadas ações ou atitudes agressivas realizadas pelos alunos.

Conforme Freire (1996), espera-se que o professor, em atividade na sala de aula ou fora dela, assuma o seu papel de educador perante os alunos e junto com eles possa promover a interação e os conhecimentos. Pois a tarefa do docente não deve se restringir apenas ao ensino dos conteúdos, mas deve ir além, ensinando os alunos a pensar.

Por outro lado, “alguns autores (Lopes Neto & Saavedra, 2003; Pearce & Thompson, 1998) reconhecem que, por si só, a escola pode influenciar o desenvolvimento de comportamento agressivo e *bullying* entre seus alunos” (Pinheiro, 2006, p. 12).

Conforme Catini (2004), é importante verificar a percepção das pessoas em relação ao *bullying*, quando se quer determinar a magnitude do problema e as estratégias de intervenção.

Em 2005 realizou-se uma pesquisa com 400 estudantes do nível médio em uma escola pública e uma escola particular na cidade de Recife, onde 60% dos respondentes admitiram ter praticado condutas de *bullying* nos últimos 30 dias; 86% tiveram estas condutas uma ou duas vezes, enquanto 14% admitem serem de forma frequente (Rolim, 2008).

O estudo realizado por Pinheiro (2006), em 3 escolas públicas da cidade de São Carlos em São Paulo, utilizando uma amostra de 239 alunos, sendo 34,7% do sexo masculino e 65,3% do sexo feminino, estudantes de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental, com idade entre 11 a 15 anos, apontaram os seguintes resultados:

As correlações entre a violência doméstica e o *bullying* apresentam dados muito significativos, como a existência de uma relação nos 3 níveis de análise, ou seja, tanto na vitimização, na autoria ou ainda no escore total de casos de *bullying*, particularmente, nos casos relacionados com o sexo feminino, não existindo uma mesma incidência com o sexo masculino.

A prevalência do *bullying* nos diferentes grupos detectou uma diferença significativa entre os gêneros no grupo das vítimas/agressoras, onde 28,9% eram meninos e 16% eram meninas. Quanto ao tipo de agressão, a maior proporção do grupo masculino declarou ter sofrido intimidação verbal e física e as meninas relataram a ocorrência do *bullying* indireto.

Conforme Pinheiro (2006), na presente pesquisa, quanto mais severa a violência cometida pelo pai contra o filho(a), maior a chance de relatarem o envolvimento em *bullying*, como vítimas e principalmente como autores, e isso foi detectado em ambos os gêneros.

Sarreta & Santos (2007) na pesquisa realizada em uma escola particular de Brasília, com uma amostra de 112 estudantes de 13 a 17 anos, da 8ª série e 1º e 2º ano do ensino médio, apontaram resultados demonstrando que 100% dos participantes já sofreram alguma intimidação, agressão ou assédio. Os principais dados da pesquisa são os seguintes: a) as faixas etárias em que ocorreu maior número de agressões foi a de 11 a 14 anos (53,5%) e mais de 14 anos (30,3%); b) o local de maior incidência dos casos de *bullying* apontou a sala de aula (50%) e em outros locais (33,9%); c) quanto ao gênero, como vítimas, 38,4% do sexo masculino e 69% do sexo feminino, como agressores, 81,2% do sexo masculino e somente 18,7% do sexo feminino; d) as formas mais praticadas foram as verbais (47,3%), as físicas (31,2%), as emocionais (12,5%), as racistas (6,2%) e as sexuais (2,6%); e) na questão que abordava as agressões à outras pessoas, dos 112 pesquisados, 79, ou seja, 70,5% responderam sim e apenas 33, que denotam 29,4%, disseram que nunca haviam agredido.

Fante (2008), apresenta dados de uma pesquisa realizada em cinco países da América do Sul, entre eles Argentina, México, Brasil, Espanha e Chile, a qual contou com a participação de 4025 alunos de escolas públicas e particulares, de 6ª a 8ª séries do ensino fundamental e 2º ano do ensino médio. Os resultados apontaram que 33% foram alvos de comentários maldosos, 20%

sofreram agressões físicas e 8% sofreram assédio sexual, físicos ou verbais na escola.

Outro estudo, conforme Schwartz (2003), realizado com uma amostra 85 alunos de 5ª a 6ª série de uma escola privada, teve como objetivo investigar como é vivenciado o recreio. A pesquisa foi realizada através de um questionário e os resultados apontaram os seguintes dados:

- 1) Nem sempre o que realizam no recreio é de sua preferência, conversar (34,3%) e comer (25,3%) foram os mais citados. Quando questionados sobre o que mais gostavam de fazer: conversar (28,7%), andar (15,9%), jogar (14,5%) e brincar (14,5%).
- 2) A questão sobre o que gostariam de realizar nos intervalos aponta os jogos (29,9%) em primeiro lugar, em seguida as brincadeiras e os esportes com (25,4%) e deixar como está com apenas (14,5%).
- 3) O porque gostavam de brincar, apontou nada melhor que um amigo (42,8%), bola e qualquer coisa (22,8%) e o conversar (30%), pois não são mais crianças e cansa.
- 4) A questão sobre as brigas ocorridas durante o recreio apontou que existem (25%) e que às vezes ocorrem (4,5%).
- 5) O questionamento sobre as ações para evitar as brigas durante o recreio destacou as brincadeiras (29,5%), os jogos (21,3%) e diversas atividades (19,6%) e, ainda, 91,5% dos participantes apontou como positiva a oferta de jogos e brincadeiras no recreio para a diminuição das brigas.

Outros índices obtidos pelo Centro Multidisciplinar de Estudos e Orientação sobre o *bullying* escolar, no ano de 2007, revelaram que a média de envolvimento dos estudantes brasileiros já está acima dos 45% se comparados aos índices mundiais (Fante, 2008).

Um estudo bibliográfico realizado por Neme (2008), de 2000 a 2006 procurou investigar a literatura existente sobre *bullying* na área da psicologia, por busca eletrônica de artigos indexados nas bases de dados LILACS (Literatura Latino-Americana de Ciências da Saúde), MEDLINE (Literatura

Internacional em Ciências da Saúde) e SCIELO (Scientific Eletronic Library Online), verificando-se que tratavam dos efeitos psicológicos e sociais do *bullying* em crianças.

Foram encontrados 3 estudos de campo, um primeiro relacionado à comparação do impacto de programas de antiviolença, desenvolvido durante quatro anos em uma escola elementar e uma escola experimental; o segundo foi realizado com 214 professores, os quais responderam a um questionário anônimo sobre suas percepções sobre o *bullying* e o terceiro teve como objetivo a comparação de variáveis sócio-demográficas em 160 pacientes psiquiátricos adultos em tratamento ambulatorial que haviam sofrido traumas com o *bullying* durante sua infância, com os que não apresentavam tal sintoma (Neme, 2008).

Estudos mais recentes desenvolvidos no Brasil reforçam os dados apresentados em outras pesquisas, mas trazem novos olhares sobre o envolvimento dos alunos nas ocorrências e formas de agressão, dando uma ênfase ao crescimento vertiginoso das agressões virtuais, que envolvem os celulares e internet em todas as suas variações e aparatos tecnológicos.

O estudo realizado por Rolim (2008) contou com a participação de 14 professores e 178 alunos de 11 turmas de 5ª a 8ª série de uma escola estadual na cidade de Porto Alegre, R. S, sendo 91 meninos e 87 meninas. Os resultados apontaram que 82,6% já haviam sofrido algum tipo de violência na escola. Deste número, 47% foram identificados como ocorrências de *bullying*; as principais formas de vitimização se concentraram nas ameaças com 87% e violência física com mais de 75%, a ridicularização atingiu 69% e agressões de natureza sexual com 37,6%, além do preconceito racial que atingiu 9,3%.

Também na cidade de Porto Alegre, um estudo com 465 adolescentes de 4ª a 8ª série, 220 do sexo feminino e 245 do sexo masculino, apontou que mais de 13% (61) já sofreram agressões entre três e seis vezes, 3% (14) uma vez por semana e 12,9% (60) várias vezes por semana; as vítimas apontam as agressões verbais, como apelidos, insultos e deboches (61%), as mentiras e fofocas (25,7%) e as ameaças (19,3%) como as mais comuns, além das agressões físicas através de empurrões, chutes e socos (12,5%) (Bandeira, 2009).

Mais um estudo desenvolvido na cidade de Porto Alegre, envolvendo três escolas pilotos, sendo uma privada, uma estadual e uma municipal; a amostra constitui-se de 339 alunos entre 7 e 16 anos e 24 profissionais das escolas envolvidas, totalizando 363 sujeitos. Os resultados demonstram que o ambiente de convivência nas escolas, tendo como referência os itens regular, ruim e péssimo, os quais somaram 45,1% na escola municipal, 62,1% na escola estadual e 16,3% na escola privada; os locais de maior incidência de *bullying* foram o recreio com 38% (municipal), 24,4% (estadual) e 45,2% (privada); foram ainda apontados: a sala de aula com 35,2% (municipal), alarmantes 59,2% (privada) e os corredores com 35,6% (estadual), (Grossi & Fabis, 2009)

Levandoski & Cardoso (2009) realizaram uma pesquisa na cidade de Florianópolis, envolvendo 337 alunos de ambos os sexos, da 6ª série do ensino fundamental, com o objetivo de analisar os fatores associados ao comportamento de *bullying* na escola. Os resultados apontam que 28,3% dos alunos do sexo masculino estiveram envolvidos, deste percentual mais de 14% eram vítimas, 4,3% vítimas-agressores e 9,8% agressores; o diagnóstico não conseguiu apurar o claro envolvimento em percentuais das meninas participantes do estudo, mas detectou o envolvimento em maior número como vítimas das agressões.

Hermann, Nunes & Amorim (2009), na cidade de Curitiba, em um estudo com 266 alunos (144 meninas e 122 meninos) de 5ª a 6ª série, de quatro escolas do ensino fundamental, relatam que 66% dos participantes já estiveram envolvidos em casos de *bullying*, destes, 25% como vítimas, 14% como agressores e 56% como testemunhas. 56% dos agressores eram do sexo masculino e 44% do sexo feminino e, ainda, as agressões mais utilizadas foram uso de nomes ofensivos, realizadas por vingança (39%), reações às provocações (33%), raiva (47%) ou desprezo (25%), conforme o relato dos agressores.

A partir das pesquisas por nós analisadas sobre o *bullying* no Brasil, foi possível realizar uma síntese dos estudos com trabalho de campo e em particular de intervenção:

Quadro 1 - Categorização dos estudos e intervenções sobre o *bullying* e sua realidade no Brasil.

| Autor | Participantes | Objetivos | Instrumentos | Resultados |
|---|---|--|---|--|
| Dorneles, Gridoletti & Canfield (1997). | Alunos de 4 escolas públicas de Santa Maria – RS. | Verificar a incidência das <i>práticas agressivas</i> na escola | Questionário de Olweus (adaptado) | - O primeiro estudo realizado sobre práticas agressivas no Brasil. - O <i>bullying</i> é um fenômeno já existente na sociedade brasileira |
| Catini (2004), tese de doutorado. | 54 alunos, 23 de 2ª a 8ª série na primeira e 31 da 1ª a 8ª série na segunda etapa, que frequentavam o Núcleo Comunitário de Crianças e Adolescentes (NCCA), da Secretaria Municipal de Assistência Social de Campinas – SP. | Investigar a natureza das experiências <i>personais de crianças e adolescentes em episódios de bullying, como agressores, vítimas e expectadores</i> . | Através de desenhos que representassem a violência e agressão, entrevistas de caráter individual, semidirigida e gravada. | - Caracterizaram o bullying, enquanto agressores (16%) e vítimas (29%); - Relataram a decadência de valores como a solidariedade, impotência dos expectadores, reflexos negativos na autoestima das vítimas, insensibilidade pelo sentimento dos outros e preconceito e formação de grupos pelas estratégias do agressor; - Das manifestações de violência sobressaem o tráfico e uso de drogas; - Contraponto entre competição e cooperação. |
| Leme (2004), artigo em livro. | 4025 alunos de escolas públicas e particulares, de 6ª a 8ª séries e 2º ano do ensino médio, através do Instituto SM para a Educação, | Identificar os níveis de <i>Bullying</i> em 5 países da América do Sul: Argentina, México, Brasil, Espanha e Chile. | Questionários de Olweus (adaptados) | 33% foram alvos de comentários maldosos, 20% sofreram agressões físicas e 8% sofreram assédio sexual, físicos ou verbais na escola. A pesquisa também apontou o Brasil como o campeão em <i>bullying</i> , dos países pesquisados. |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| Schwartz & Lucon (2005), projeto científico do Laboratório de estudo do Lazer – UNESP. | 85 alunos de 5ª a 6ª série de uma escola privada, na cidade de Rio Claro – SP. | Investigar como é vivenciado o recreio e de que forma a atividade lúdica pode contribuir para a minimização da agressividade e, aos olhos dos próprios alunos. | Questionário com 9 questões mistas, sobre a preferência de atividades e fatos que ocorrem no tempo do recreio, além da perspectiva da atividade lúdica na diminuição das atitudes violentas entre os alunos. | Nem sempre o que realizam no recreio é de sua preferência. Apontam os jogos (29,9%) em primeiro lugar, em seguida as brincadeiras e os esportes empatados (25,4%), para brincar, nada melhor que um amigo (42,8%), gostavam de jogar (70,2%), destes esportes (44,4%), nas ações para evitar brigas durante o recreio destacaram-se as brincadeiras (29,5%) e 95% evidenciaram o recreio com atividades lúdicas, justificando que permite uma maior possibilidades de ação para preencher o tempo livre. |
| Neto (2005), pesquisa da Associação Brasileira de Apoio à Infância e Adolescência . | 5875 alunos de 11 escolas publicas, de 5ª a 8ª séries, entre 10 e 20 anos, na cidade do Rio de Janeiro pela ABRAPIA (2002/2003). | Redução do <i>bullying</i> nas escolas, criação de um modelo para combate, monitorar, avaliar e analisar sua evolução e criar referências de apoio para os alunos. | Questionário sobre <i>bullying</i> – modelo TMR, adaptado por Ortega & Mora-Merchan | 40,5% dos alunos envolvidos com casos de <i>bullying</i> , sendo 16,9 % vítimas, 12,7% agressores e 10,9% vítimas/agressores e destes 60% apontaram a sala de aula como o ambiente de maior prevalência dos casos de <i>bullying</i> . Os principais tipos de <i>bullying</i> : apelidos (54,2%), agressões (16,1%) |

| | | | | |
|---|---|--|---|---|
| <p>Fante (2005), estudos editados em livro.</p> | <p>O primeiro estudo com 430 alunos de 5ª a 8ª e 1º e 2º ano de Barretos – SP (2000). O segundo com 431 alunos de 5 escolas públicas e 1 privada, no interior de SP (2001). E o terceiro com 450 alunos de uma escola pública de São José do Rio Preto – SP (2002).</p> | <p>Envolvimento com a violência escolar e a incidência do <i>bullying</i></p> | <p>Questionário de Olweus (adaptado)</p> | <p>- O primeiro estudo apontou 81% já envolvidos, sendo 41% em <i>bullying</i>, destes 18% vítimas, 14% agressores e 9% vítimas/agressores - No segundo, 87% já envolvidos, sendo 47% em <i>bullying</i>, destes 21,3% vítimas, 15,6% agressores e 10,1% observadores. - E no terceiro 66,9% já envolvidos em casos de <i>bullying</i>, sendo 25,5% vítimas, 22% agressores e 19,3% observadores. O pátio de recreio teve 23% como o local de maior incidência.</p> |
| <p>Lisboa (2005), tese de doutorado.</p> | <p>253 alunos de 9 a 15 anos, sendo 127 meninos e 126 meninas e 9 professoras de uma escola municipal de Porto Alegre – RS.</p> | <p>Investigar a manifestação do comportamento agressivo, o processo de vitimização e as relações de amizade.</p> | <p>Instrumento SCAN – Bullying e entrevista semi-estruturada. Escala do comportamento agressivo de crianças (Lisboa & Koller, 2001), de (Little, Jones & Cols., 2003) e instrumento de comportamento de pares (Rubin, Bukowski & Parker, 1998).</p> | <p>- A agressividade individual é um fator de risco para a vitimização entre pares. - A amizade recíproca é um fator de proteção contra a agressão entre pares. - A agressividade do amigo pode ser um fator de proteção associado à popularidade da criança e à reciprocidade na sua amizade.</p> |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| Pinheiro (2006), dissertação de Mestrado. | 239 alunos da 5ª a 8ª série, entre 11 a 15 anos de 3 escolas da cidade de São Carlos – SP (2003). | Análise das características demográficas e sociais dos envolvidos com casos de <i>bullying</i> | Questionário de Olweus (adaptado) e um termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) | 28,9% eram meninos e 16% meninas, 42,3% brancos, 13% negros e 2% amarela ou indígenas, a maioria (74,5%) moravam com pai e mãe, 73,6% pertenciam às classes econômicas C e D. |
| Sarreta & Santos (2007), artigo para dissertação de Mestrado. | 112 alunos de 13 a 17 anos das 8ª séries e 1º e 2º ano do ensino médio da cidade de Brasília – DF. | Averiguar a percentagem de vítimas de <i>bullying</i> , local de maior incidência, a percepção dos alunos e a frequência e os tipos de <i>bullying</i> . | Questionário composto por 13 perguntas fechadas e uma aberta (Kidscape) | 100% dos participantes já sofreram algum tipo de intimidação, agressão ou assédio, os de 11 a 14 anos (53,5%) , no mesmo dia (13,9%) e nos últimos 30 dias (33 %). A sala de aula (50%) foi o local, as vítimas 43 do sexo masculino (38,4%) e 69 do sexo feminino (69%) e como agressores 91 do sexo masculino (81,2%) e somente 21 do sexo feminino (18,7%). |
| Oliveira (2007), dissertação de Mestrado | 310 alunos da primeira série do ensino médio de 3 escolas (A, B e C) de Araraquara – SP. | Investigar os possíveis casos de <i>bullying</i> e suas características nas diversas escolas. | Pesquisa exploratória, através de questionário e observação do comportamento dos alunos. | - 88% (A), 94% (B) e 93% (C) tem um bom relacionamento com os colegas; - 33% (A), 18% (B) e 64% (C) já tiveram conflitos na escola; - 54% (A), 20% (B) e 68% (C) já presenciaram intimidações de colegas na escola; - 27% (A), 13% (B) e 20%(C) admitem terem sido intimidados por agressores. |

| | | | | |
|--|--|---|--|---|
| Oliboni (2008), dissertação de Mestrado. | 8 professores de uma turma de 6ª série, em uma escola pública de Santa Catarina no ano de 2007 | Conhecer a percepção e atuação dos professores frente aos casos de bullying em suas atividades. | Observação e entrevista semi-estruturada | <ul style="list-style-type: none"> - Dificuldades de se afastar do modelo tradicional de ensino; onde o uso da repreensão contribui para a manutenção do bullying; - Poucos professores perceberam e identificaram os alunos envolvidos; - Inseguros em reconhecer o bullying como violência, admitindo apenas como indisciplina. |
| Hermann, Nunes & Amorim (2009), artigo científico. | 266 alunos, de 5ª a 6ª séries do ensino fundamental, de 4 escolas (públicas e privadas) na cidade de Curitiba- PR, com a média de idade de 11anos e 3 meses. | Avaliar a incidência de <i>bullying</i> em escolas públicas e particulares na cidade de Curitiba. | Autoinforme desenvolvido por Freire, Simão e Ferreira (2006), referente à opinião sobre o ambiente escolar, situações de vitimização, observação e agressão. | <ul style="list-style-type: none"> - 66% já se envolveram em situações de <i>bullying</i>, destes 25% como vítimas, 56% como testemunhas e 14% como autores; das vítimas, 11% meninas e 14% meninos; as meninas que mais presenciaram as agressões; - As agressões ocorreram em maior número no recreio e durante as aulas e a atitude das testemunhas em maior percentual foi a de "pedir para parar". |
| Nascimento (2009), dissertação de Mestrado. | 28 estudantes, (11 moças e 17 rapazes) entre 16 a 18 anos do 1º ao 2º ano de um colégio de ensino médio na cidade de Recife- PE. | Compreender os significados e sentidos produzidos por adolescentes, sobre as práticas de intimidação. | Observação participante e grupos focais. Construção de imagens, comentários e procedimento de autoscopia, reflexões, sentimentos, e depoimentos sobre intimidação. | O significado das relações entre pares, construídas ao longo dos anos, relações de amizade, base afetiva e instrumental, dinâmicas de sustentação e silenciamento diante das intimidações. O senso crítico às situações de desrespeito aos colegas, a favor da manutenção da homogeneidade, devido ao medo de perder a posição conquistada no grupo. |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| Bandeira (2009), dissertação de Mestrado. | 465 adolescentes de 4ª a 8ª séries, sendo 220 do sexo feminino e 245 do sexo masculino, de 2 escolas públicas e uma escola particular da cidade de Porto Alegre- RS. | Pesquisar a ocorrência de <i>bullying</i> entre adolescentes de três escolas, públicas e particulares, da cidade de Porto Alegre- RS. | Questionário sobre <i>bullying</i> da ABRAPIA e escala de autoestima de Rosenberg. | - a maioria dos alunos (89,7%) entre a 6ª e 8ª série e 49,7% possuem mais de 5 amigos na escola; - 61 alunos (13,1%) já foram vítimas de 3 a 6 vezes, destes 11,4% meninas e 14,7% meninos; - o tipo de <i>bullying</i> mais utilizado foi o verbal com 61,1%; - os agressores em potencial são os meninos com 50% (n=136) e o principal motivo foi “por brincadeira” com 40,2%. - a reação das vítimas foi se defender (47,5%) e ignorar (47,3%); |
| Jorge (2009), dissertação de Mestrado. | 107 educadores, em 14 escolas particulares de Natal – R. N. | Investigar o nível de informação de <i>bullying</i> dos educadores, a percepção do problema nas instituições onde atuam, e os métodos adotados . | Questionário elaborado pelo pesquisador, com tratamento estatístico no programa Statistic Package for the Social Sciences (SPSS). | 83% dos entrevistados já ouviram falar em <i>bullying</i> , a necessidade de intervenção foi relatada por 97,03%, dos quais 73,27% já foram chamados por alunos ou funcionários para auxiliar em situações dessa ordem. |
| Francisco (2010), dissertação de Mestrado. | 37 adolescentes de 8ª séries, em 2 escolas da rede estadual de ensino na cidade de | Identificar as percepções que eles têm do <i>bullying</i> e as formas de enfrentament o por eles Indicados. | Questionário SCAN- BULLYING (Almeida e Caurcel, 2005), sobre o <i>bullying</i> , as formas de enfrentamento, | - 54,10% se identificam com as vítimas; 13,50% com os agressores; mesmo percentual com os espectadores, e 18,90% com nenhum dos personagens. - 59,50% sentem-se tristes, |

| | | | | |
|---|--|--|--|---|
| | Presidente Prudente – SP. | | a partir da ilustração de dez situações de perseguição a um (a) aluno (a), para que reflitam acerca das questões propostas, composto de um quadro com informações pessoais do aluno e 36 questões, sendo uma dissertativa e as demais de múltipla escolha. | <p>48,60% chateados e 29,70% assustados.</p> <p>- proposital 70,30%; injusto e incorreto, ambas as situações com 67,60%; maldoso 64,90%; abuso 59,50% e reprovável 51,40%, a maioria acha as situações da história erradas e injustas.</p> <p>- 40,50% sempre aconteceu, 32,40% acreditam durar para sempre, 21,60% que vá se estender por alguns meses.</p> <p>- causas: autores se acham melhor que as vítimas, 67,60%; para se divertir, 45,90%; ao jeito do grupo ser e para dominar as vítimas, ambas as situações com 37,80% e que acontece aos recém integrados 29,70%.</p> <p>- sentimentos da vítima: nunca se sente invejosa 83,80%, orgulhosa 70,30% e culpada 59,50%. 73% destacaram se sente magoada; 56,80% triste; assustada e chateada, ambas as afirmações com 51,40%.</p> |
| Vieira, et.al. (2010), artigo científico. | 26 professores com curso superior e média de idade de 43 anos, em uma escola da rede | Analisar a percepção de violência, a partir dos relatos de professores do Ensino | Pesquisa exploratória e descritiva, dividida em três momentos: (i) reunião com os professores | <p>- A caracterização como agressividade por dez dos 26 professores do estudo, sendo referida como: agressão física (05), brigas (04) e empurrões (02).</p> <p>- Dos participantes, 16</p> |

| | | | | |
|--|--|---|---|--|
| | pública do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries e alunos do ensino médio, na cidade de Fortaleza – Ceará. | Fundamental e Médio de uma escola pública. | para explanação dos objetivos da pesquisa; (ii) entrega de um instrumento de observação dos alunos para os que concordaram em participar do estudo e (iii) análise dos relatos contidos no instrumento de pesquisa. | fizeram alusão à violência como incivildades, mencionando brincadeiras de mau gosto (02); empurrões (02); palavrões (02); esconder objetos (04); apelidos (02); desrespeito ao professor (04) e agressão verbal (03). - A convivência com a violência na escola foi confirmada por 20 (76,9%) professores que afirmam ter em seu cotidiano, alguma forma de violência. - O professor pode identificar o <i>bullying</i> na escola e alertar que os agressores geralmente acham que todos devem fazer suas vontades, e que foram acostumados, por uma educação errônea, a ser o centro das atenções |
| CEATS & FIA (2010), relatório final de pesquisa. | 5 escolas por região geográfica do país, sendo quatro públicas municipais e uma particular, deveria ser composto, ainda, por três escolas localizadas em uma capital e duas localizadas em | O estudo focou as seguintes dimensões do tema (no ambiente escolar): · Incidência de maus tratos e de <i>bullying</i> ; · Causas de maus tratos e de <i>bullying</i> ; · Modos de manifestação | A pesquisa de campo teve início com uma oficina de modelagem, realizada com especialistas em <i>bullying</i> escolar. O instrumento da etapa quantitativa foi elaborado com base em dois questionários sobre <i>bullying</i> | Os resultados da pesquisa são muito amplos, pois se apresentam em um total de 41 questões nas categorias: caracterização da amostra, incidência, causas, modos de manifestação, perfil das vítimas e agressores, estratégias adotadas pelas escolas, maus tratos no ambiente virtual e informações complementares, nas cinco regiões pesquisadas e especificamente em cada região. |

| | | | | |
|---|--|--|---|--|
| | <p>idades do interior, em cada região. A amostra foi de 5168 alunos de 25 escolas, sendo de 5ª (n=1273), 6ª (n=1274), 7ª (n=1211) e 8ª (n=1410) séries, totalizando 21,2% (1095) de escolas particulares e 78,8% (4073) de escolas públicas.</p> | <p>de maus tratos e de <i>bullying</i>;</p> <ul style="list-style-type: none"> · Perfil dos agressores e das vítimas de maus tratos e de <i>bullying</i>; · Estratégias de combate aos maus tratos e ao <i>bullying</i>. | <p>no ambiente escolar, aplicados em experiência anterior, desenvolvidos por Cléo Fante, que adaptou questionário sobre o tema de autoria de Dan Olweus, e por pesquisadores da Universidade de Lisboa.</p> | <p>Portanto somente os dados de envolvimento com o <i>bullying</i> vão aqui caracterizados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - dos 5168 participantes foram vítimas, 3,8% (n=198) de 3 a 6 vezes e 2,7% (n=140) várias vezes por semana, sendo a região sudeste a que apresentou o maior número de vitimização. - dos 5168, os agressores, somados os itens 3 a 6 vezes, 1 vez por semana, várias vezes por semana e todos os dias, estão em 10% (n=514), sendo a região centro-oeste a que apresentou o maior percentual (14%). |
| <p>Moura, Cruz e Quevedo (2011), artigo científico.</p> | <p>1.075 alunos, da 1ª à 8ª série, de duas escolas públicas de ensino fundamental de um bairro de classe média baixa de Pelotas (RS).</p> | <p>Descrever a prevalência de vítimas de <i>bullying</i>, suas características e os sintomas associados nas áreas emocionais, de conduta, hiperatividade e relacionamento.</p> | <p>Questionário KIDSCAPE para avaliar a prevalência de <i>bullying</i> e o Strengths and Difficulties Questionnaire para avaliar as características comportamentais das vítimas.</p> | <p>A prevalência de <i>bullying</i> foi de 17,6%. A intimidação mais prevalente foi a verbal, seguido da física, emocional, racial e sexual. Após o ajuste para os fatores de confusão, o <i>bullying</i> se manteve associado com sexo masculino (RP 1,49 IC95% 1,14-1,96), com hiperatividade (RP 1,89 IC95% 1,25-2,87) e problemas de relacionamento com os colegas (RP 1,85 IC95% 1,24-2,76). Entre as vítimas, 47,1% também provocavam <i>bullying</i>.</p> |

2.3 INSTRUMENTOS DE DIAGNÓSTICO E AVALIAÇÃO DO *BULLYING*

A necessidade de caracterização dos alunos envolvidos em *bullying* e os diferentes tipos de envolvimento produziram alguns questionamentos quanto à seleção ou a construção dos instrumentos, que possibilitem resultados de maior fidedignidade e conhecimentos mais reais sobre o fenômeno. Torna-se relevante um estudo sobre as metodologias de investigação mais utilizadas e suas especificidades, é isto que este capítulo pretende abordar.

Nas diversas investigações realizadas são várias as metodologias utilizadas, mas conforme Seixas (2005), existem quatro vertentes mais comuns: em primeiro lugar as técnicas de observação natural ou direta dos alunos no seu cotidiano dentro da escola; a segunda refere-se à escolha de instrumentos preenchidos pelos próprios alunos, como os questionários, escalas ou inventários; na terceira possibilidade os instrumentos são preenchidos em pares, o que nos remete à questão da autenticidade dos resultados, os quais ainda podem ser aplicados como instrumentos de autopreenchimento aos professores para que os mesmos possam identificar ou caracterizar os alunos que se enquadrem no perfil do referido instrumento.

O uso da técnica de observação geralmente é direcionado à caracterização dos espaços onde ocorrem com maior frequência os casos de *bullying*, proporcionando informação objetiva sobre as ações dos sujeitos envolvidos, especialmente dos alunos alvos. Mas existem algumas dificuldades no registro dessas técnicas, devido ao grande número de alunos ou ainda os comportamentos menos visíveis que podem passar despercebidos ao observador.

“A observação directa ou indirecta implica na colaboração de vários observadores e apresenta grande dispêndio de tempo. É uma técnica muito morosa e nem sempre eficaz para este tipo de estudo”(Pereira, 2008, p. 28).

Outro fator de dificuldade diz respeito aos espaços da escola não frequentados pelo observador, de acordo com Pellegrini & Bartini (2000) “O fato de o observador não se encontrar presente nalguns locais, no interior da escola, onde alguns comportamentos de *bullying* ocorrem, constitui uma limitação óbvia a ter em conta na utilização destes instrumentos”.

No que diz respeito ao uso de instrumentos, essa técnica parece ser a opção mais acertada, pois tem por base as próprias respostas dos envolvidos com as situações, sendo possível questionar a criança sobre suas vivências e experiências em relação ao *bullying*. É bastante útil para o trabalho com pequenas amostras e pouco eficaz para o estudo com grandes grupos.

Dos instrumentos a serem utilizados o que nos dá a possibilidade de análise na natureza e extensão do *bullying* em geral, bem como os reais efeitos da intervenção, o mais utilizado e indicado são os questionários, que têm como principal referência o de Olweus (1993), sendo o mais difundido e aplicado, com suas devidas adaptações.

Mas as respostas podem não ser tão autênticas, pois as mesmas podem ser subestimadas de forma consciente ou até inconsciente pelos considerados agressores. “As respostas dos instrumentos de autopreenchimento poderiam não ser honestas uma vez que o objetivo do agressor é permanecer incógnito” (Osterman, 1999, citado por Seixas, 2005, p. 100).

“Também exige que a criança possa acreditar no entrevistador e a confidencialidade da informação que dá. No entanto é uma técnica imprescindível para se colher informações detalhadas” (Pereira, 2008, p. 28).

A respeito do uso do instrumento denominado “nomeação de pares”, são os próprios colegas que identificam o comportamento de seus pares, identificando dentro da sala os agressores e as vítimas, podendo ser bastante importante para as relações sociais com os colegas do grupo. Nesse caso os pares se encontram mais atentos a quem costumam agredir ou a estarem na posição de vítima, diminuem as influências e predisposições individuais e aumenta a fidelidade das estatísticas apresentadas. Mas, “algumas limitações podem ser identificadas como a inexistência de informação sobre a natureza do *bullying* e as experiências das crianças” (Pereira, 2008, p. 28).

Seixas (2005) destaca que os alunos vitimizados procuram maior ajuda com os amigos e com menor frequência com os familiares ou, raramente, dos professores, o que coloca essa técnica de forma privilegiada para a identificação dos alunos que se envolvem com o *bullying*.

A utilização de preenchimento dos instrumentos pelos professores traz uma desvantagem que é o fato de muitos casos de agressão não ocorrerem dentro da sala de aula, o que dificulta sua percepção e que só vão se revelar

em experiências com os alunos em contextos específicos. Porém, pode ser uma rica fonte de informações adicionais sobre o comportamento ou ajustamento social de alguns alunos, possíveis agressores.

“Nomeadamente, quando pretendemos caracterizar estes alunos nalguns domínios da sua vida (pessoal, familiar, social, escolar, de saúde), a primeira preocupação que antecede à escolha de instrumentos que permitam recolher informação sobre estes mesmos domínios, relaciona-se com a seleção dos sujeitos” (Seixas, 2005, p. 101).

É necessário que as escolas tomem conhecimento dos fatos por parte dos alunos, que são os sujeitos envolvidos diretamente com as situações de agressividade. Através de uma pesquisa, para ouvir suas experiências em relação ao *bullying* e os sentimentos despertados por ele, em muitos países o referencial utilizado é o questionário de Dan Olweus.

O questionário de Olweus denominado “Olweus Bully/Victim Questionnaire”, cuja primeira versão data de 1983, é certamente o instrumento mais difundido; o mesmo é constituído por 25 questões de múltipla escolha, as quais se relacionam às características sóciodemográficas, sobre as relações de amizade e as principais características de vitimização e de agressão. As questões fundamentais baseiam-se em informações referentes à frequência da vitimização, as formas e comportamentos e aos locais de maior ocorrência da agressão; diz respeito ainda às características dos agressores, dos observadores e as informações dadas aos professores e pais sobre os fatos ocorridos.

A aplicação de técnicas mais simples como o uso de redações, nas quais os alunos relatam sua vida cotidiana na escola ou os seus relacionamentos com os colegas, podem ajudar a romper o silêncio e possibilitar a expressão de sentimentos e emoções. “Existem outros questionários construídos para avaliar a vitimização e que apresentam características próprias” (Ortega, 2001).

Ainda conforme Catini (2004), outro método muito utilizado pode ser desenvolvido através de entrevistas semiestruturadas, pois conforme Barrio (1999), estas representam um método qualitativo de coleta de dados, juntamente com os autorrelatos ou narrativas escritas e observações.

As intervenções relacionadas ao *bullying* ou a qualquer vertente da violência, seja no contexto escolar ou social, vão estar sempre vinculadas a um processo, pois nada se realiza ou se constrói de forma desorganizada ou imediatista, somente através de um aprofundamento dessas relações da violência e, de forma específica, do *bullying* com a realidade cultural, econômica e social de cada indivíduo é que seremos capazes de entender e construir instrumentos concretos.

A educação é certamente um dos meios mais eficazes e atingíveis para a concretização dessas metas, entretanto é preciso um repensar e um melhor delineamento das perspectivas e propósitos da educação mundial e especificamente no Brasil. É preciso reumanizar as vertentes e processos de educação, valorizando muito mais as pessoas, sejam estas os alunos ou professores, do que os papéis e burocracias instaladas no meio acadêmico, os quais nos tornam agentes passivos de regulamentos e normas instituídas por pessoas que muitas vezes não se dão conta dos valores que a sala de aula ou os pátios da escola realmente necessitam.

“A educação, sem dúvida, é um caminho para a superação da barbárie, no entanto carrega ainda atualmente os momentos repressivos da cultura, como a divisão entre o trabalho intelectual e o princípio da competição que é contrário a uma educação realmente humana” (Antunes & Zuin, 2008, p. 38).

É preciso “urgentemente” resgatar o abraço, a conversa, o toque, a atenção e principalmente o cuidado com as pessoas que fazem parte deste ciclo e desta forma dar uma chance à paz, desbarbarizando o homem e diminuindo as ações de enfrentamento existentes na escola como um todo.

CAPÍTULO III

OS BENEFÍCIOS DAS ATIVIDADES LÚDICAS NA ESCOLA

3.1 O QUE É O LÚDICO AFINAL?

Apesar de sua ocorrência natural, estamos longe de um conceito sobre o real significado da palavra lúdico, correndo o risco de entendê-lo dentro de conceitos de banalização, como a sociedade contemporânea o trata. No

instante em que limitamos o seu conceito, corremos o risco de assassinar o seu verdadeiro valor, pois o lúdico é mais que um conceito, mais que uma atitude ou um sentimento. Para o seu melhor entendimento, estabeleceu-se um diálogo com alguns estudiosos do assunto.

O objetivo deste capítulo é discutir os principais conceitos e entendimentos do lúdico⁴, por meio de estudos e referências sobre o tema e desta maneira situá-lo dentro da esfera do conhecimento, da cultura e do meio em que as crianças estão inseridas. Abordaremos sua relação com o tempo e sua ocorrência histórica, além de suas significações no universo da educação e dos muros da escola, a qual faz uso da ludicidade de muitas formas, mas não se dá conta do seu real significado e importância.

“Podemos entender a ludicidade como contemporânea do homem e tão necessária quanto o trabalho, para a sua existência, isto é, sempre esteve presente nas atitudes e significações do fazer humano” (Café, 1998, p. 32).

A origem da palavra lúdico, em latim *ludus*, (nós usamos o termo etimologicamente) se refere ao jogo, mas com a evolução semântica, outros estudos passaram a vê-lo como uma extrapolação do jogo e afirmá-lo como uma necessidade básica de uma personalidade, que vai se caracterizar como uma atividade espontânea e satisfatória (Baliulevicius & Macário, 2006).

O lúdico, segundo Huizinga (1971), é um fenômeno que vem antes mesmo da cultura, uma expressão que estabelece conexões com a realidade e as condições concretas da existência humana. Já Gomes (2004) coloca que a compreensão do lúdico deve estar relacionada com a compreensão humana, a qual poderá ocorrer em diversos momentos da vida, seja no trabalho, na família, na política ou na sociedade.

Dentro desta abordagem, Silva (2009) reforça que o lúdico é fonte de discussão em diversas áreas, como a antropologia, a sociologia, a psicologia e outras e, ainda, que mesmo entre pesquisadores de uma mesma área não existe um entendimento comum sobre o seu significado.

⁴ Segundo Huizinga (1971) é um fenômeno que vem antes mesmo da cultura, uma expressão que estabelece conexões com a realidade e as condições concretas da existência humana.

Ainda conforme Huizinga (1999) “no início da civilização, o elemento lúdico esteve presente, tendo um papel importante na criação da cultura, permitindo o desenvolvimento do homem e aparecendo, até mesmo nas atividades básicas, como a caça e a pesca, atividades estas que garantiam a subsistência, podendo ser comparadas ao trabalho dos dias de hoje” (Fenalti 2004, p. 97).

Gomes (2004), em uma análise sobre o significado do lúdico com a experiência por ele proporcionada, destaca que as práticas culturais não são lúdicas em sua essência, mas que a interação do sujeito com a experiência vivida é que vai possibilitar o desabrochar da ludicidade.

Entretanto, Marcellino (1999) aponta o lúdico como um componente da cultura, a qual deve ser entendida no seu sentido mais amplo e historicamente situada, pois desta forma as ações espontâneas, vividas dentro do cotidiano, são elementos norteadores para se traçar os caminhos que descrevem uma cultura de vivências lúdicas. Ressalta ainda que a vivência do lúdico não ocorre de forma isolada no tempo e no espaço, mas ela reflete os entendimentos e conflitos dos sujeitos nas situações construídas.

Ou seja, deve-se levar em conta a composição entre o sujeito e a experiência, pois o que vai estar em jogo não é apenas o produto final, mas também o processo do momento vivenciado. “O jogo (aqui entendido como lúdico) não pode ser considerado uma atividade produtiva, pois seu objetivo não está em seu resultado, mas na própria ação; no entanto, tem se transformado em mercadoria, em trabalho, com a utilização de profissionais treinados para a performance” (Café, 1998, p. 33).

Bustamante (2004), reforçando as relações com a cultura, ressalta que as manifestações lúdicas são caracterizadas por momentos de prazer, alegria e diversão, os quais são geralmente propiciados por festas, jogos, brincadeiras, pelas danças em toda a sua variedade e ainda por inúmeras possibilidades de expressões culturais.

Moreira & Pereira (2008) reforçam esta teoria, enfatizando que “as atividades lúdicas de ocupação do tempo livre são um meio essencial da educação de hoje e da vida, pois promovem o desenvolvimento integral da criança. Contudo não podemos esquecer que os comportamentos lúdicos estão sujeitos aos modelos socioculturais. O contexto social é uma referência

fundamental no que diz respeito à estimulação nas crianças de motivações, valores e normas de conducta prática de todas as suas actividades, nomeadamente as actividades lúdicas.”

Segundo Bertoldo & Ruschel (2000), o lúdico é uma linguagem cultural, própria da criança e pela qual a mesma pode comunicar-se e desta forma revelar o seu mundo interior, permeado pelos valores morais e culturais que incorpora. As actividades lúdicas mexendo com a fantasia, a imaginação e a criatividade própria da infância, tendem a afetar sua autoestima, seu autoconhecimento, sua autoimagem e seu espírito de cooperação.

Diante dessas considerações é oportuno fazer uma relação dessas aparentes relações da cultura e do lúdico com as possibilidades de inserção no meio educacional, especialmente nas instituições de ensino, em que o lúdico se caracteriza como uma ação muito utilizada, mas pouco refletida. “Refletindo sobre as possibilidades e implicações dessa manifestação humana, nota-se que o lúdico pode ser então reconhecido como expressão cultural permeada de significados, quando inserida nas práticas escolares” (Baliulevicius & Macário, 2006).

De acordo com Mauricio (2008), a ludicidade tem um valor educacional intrínseco, mas além desse valor, que lhe é inerente, ela tem sido utilizada como um importante recurso pedagógico.

Nessa perspectiva educativa, as ideias trazidas por Lorenzetto (2001), citadas por Dé Gáspari (2004), alertam para o fato de que a prática que possibilita ao ser humano representar, divertir, transformar, fantasiar, imitar, diminuir as tensões e reviver o esquecido lado infantil, será melhor sucedida quanto mais a atitude lúdica estiver incorporada ao cotidiano do educador, pois “um professor só pode ensinar uma criança a brincar, quando aprendeu a brincar como criança”.

Silva (2009) aponta que o significado atribuído ao lúdico pode revelar traços fundamentais da cultura de uma sociedade, podendo resultar em exploração dos esportes, brinquedos e espetáculos, e desta forma constituir geração de rendas, necessidades de recompensas geradas através de jogos e competições ou simplesmente a livre participação com o fim nela mesmo.

O lúdico é certamente um tema discutido em várias áreas do conhecimento e entre pesquisadores que não permitem um entendimento

comum sobre o seu verdadeiro significado. A sua compreensão por vários ângulos ou áreas de conhecimento revelam que o lúdico pode se constituir em um conjunto de representações, um processo de aquisição e convívio no meio social em que está inserido.

“Discutir esse tema de forma mais articulada implica em reconhecer os aspectos biológicos, psicológicos, históricos e culturais sem desconsiderar a relação entre essas diferentes abordagens na constituição do que o lúdico significa para os indivíduos e para as sociedades em que vivem” (Silva, 2009, p. 55-56).

Na relação com o tempo, o lúdico vem se caracterizar como uma ação repleta de significados sociais, pois através de suas possibilidades de vivências e experiências, o lúdico desprende-se do mundo real e possibilita o uso da imaginação e da criatividade. Apesar da aparente desvinculação do tempo com o real, no mundo imaginário o lúdico não pode estar desvinculado da sociedade ou do meio em que está inserido. A racionalidade do sistema produtivo pode tornar a vivência do lúdico inviável, pois o tempo do lúdico não é regulável, mensurável ou objetivo, “... o tempo do lúdico não pode ser jamais o da produção capitalista. O lúdico identifica-se com a criança...” (Perroti, 1990, p.20).

Não há como limitar a vivência do lúdico e conseqüentemente a experiência vivida pelos sujeitos. Durante o seu desenvolvimento, o tempo destinado ao prazer e a alegria deve ser infinito ou sem demarcações concretas. “O lúdico, vital para as crianças, na sociedade atual, racionaliza-se pelo tempo em função das obrigações diárias e da preparação para uma vida futura e economicamente estável, esquecendo-se que este mesmo tempo é impensável sem a existência concreta do momento presente” (Baliulevicius & Macário, 2006).

Ou seja, não há possibilidades de se pensar no futuro, sem viver ou construir de forma sólida e criativa o momento presente, o agora. Em qualquer época das crianças, adolescentes e adultos, as brincadeiras devem estar presentes, pois brincar não é coisa de criança. Independente do estilo de vida que tenham os adultos, jovens e crianças, eles precisam da brincadeira, do jogo e da fantasia para melhor viver.

Silva (2009) nos diz que o significado do lúdico para o adulto é diferente do da criança, pois a influência de instituições como a escola, a igreja e a família, as quais exercem uma pressão, transmitindo os valores da sociedade em que a criança vive, moldam sua forma de brincar.

De acordo com Baliulevicius & Macário (2006), “a atividade lúdica pode ser concebida como prática das relações sociais, podendo se manifestar no jogo, no brinquedo ou na brincadeira”. As crianças que não têm uma relação mais direta com o lúdico podem ter outras alternativas, como o crime, o tráfico ou outras ações que possam trazer resultados fáceis, pois podem acabar sendo seduzidas pela possibilidade de adquirirem objetos de valor de forma ilícita.

Essas relações com o consumo e o comportamento social em desequilíbrio podem gerar, em muitas circunstâncias, uma relação de normalidade com a violência, pois no meio em que a criança está inserida a convivência com este fenômeno está estampada em todos os meios de comunicação e também na comunidade onde ela vive.

“A consequência do processo de alienação econômica, produzida na relação capital-trabalho, expressa-se em ideias alienadas, tolhendo o ato criativo. Como consequência, o lazer e o trabalho mostram-se separados, impedindo a sociedade de perceber ou de aprender a possibilidade do lúdico, presente nos planos culturais diversos” (Café, 1998, p. 33).

Reconhecer o lúdico é perceber a sua especificidade, permitindo que as crianças sejam verdadeiramente crianças, ocupando-se do presente e aproveitando de forma muito construtiva os momentos destinados à ludicidade.

O adulto se expressa através da palavra e as crianças através de suas atitudes no momento do brincar, portanto ela só quer ter o direito a brincar e muitas vezes de entender o seu trabalho através do brinquedo; pois brincar é certamente uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia da criança. O brinquedo torna-se, nas mãos da criança, uma ferramenta de ação, apropriando-se da sua imaginação por meio de formas, imagens e símbolos (Brougere, 2001 citado por Schwartz, 2006).

O entendimento do lúdico em nossa sociedade está relacionado com a não-seriedade, onde o brincar é apenas um mero passatempo, portanto a redução do lúdico está intimamente ligada à imagem da inutilidade da criança,

ou ainda do entendimento da criança e do brinquedo como um objeto descartável ou uma mercadoria facilmente manipulável.

Para Huizinga (1971), o lúdico tem também característica de jogo, pois o jogo das crianças tem uma característica de subversão, pois os adultos não entendem o brincar, imaginar, como o tempo do lúdico. Já Friedmann (1996) diz que as crianças são personagens dos jogos, nos quais os papéis mudam de um cenário para o outro, onde todos têm a oportunidade de inverter os papéis, sendo o fugitivo e também o pegador.

Segundo Almeida (2006), o lúdico passou a ser reconhecido como um traço essencial de psicofisiologia do comportamento humano. De modo que a definição deixou de ser o simples sinônimo de jogo. As implicações da necessidade lúdica extrapolam as fronteiras e demarcações do brincar espontâneo.

Santo Agostinho quando se referia ao lúdico refletia que é eminentemente educativo no sentido em que constitui a força impulsora de nossa curiosidade a respeito do mundo e da vida, o princípio de toda descoberta e de toda a criação.

O lúdico, historicamente tem seus conceitos estudados, desde a idade média, quando São Tomás de Aquino cita “Deus brinca. Deus cria, brincando. E o homem **deve** brincar para levar uma vida humana, como também é no brincar que encontra a razão mais profunda do mistério da realidade, que é porque é “brincada” por Deus. Bastaria enunciar essas teses, conforme a filosofia do principal pensador medieval, Tomás de Aquino - para reparar imediatamente que entre os diferentes preconceitos que ainda há contra a Idade Média, um dos mais injustos é aquele que a concebe como uma época que teria ignorado o riso e o brincar” (Lauand, 2003, p. 1).

Um diálogo com a antropologia de Tomás de Aquino pode considerar que o lúdico na Idade Média é favorecido pela decadência cultural, que marca a época medieval, encurtando as distâncias entre as culturas chamadas erudita e populares. De acordo com Lauand (2003), é por esse caráter jovem dos novos povos que a Idade Média cultiva o lúdico.

Segundo Lauand (2003) o *ludus* de que Tomás trata na *Suma* e na *Ética* é, sobretudo, o brincar do adulto, embora se aplique também ao brincar das crianças. É uma virtude moral que leva a ter graça, bom humor, jovialidade e

leveza no falar e no agir, para tornar o convívio humano descontraído, acolhedor, divertido e agradável. O papel que o lúdico adquire em sua ética, decorre de sua própria concepção de moral: **a moral é o ser do homem**, uma doutrina à qual o homem é e está chamado a ser.

O lúdico, tão necessário para a vida e para a convivência humana, adquire na teologia de Tomás de Aquino um significado antropológico mais profundo. Baseia-se, especialmente em duas sentenças bíblicas que, na sua tradução têm os seguintes significados: "*Cum eo eram cuncta componens et delectabar per singulos dies ludens coram eo omni tempore, ludens in orbe terrarum et deliciae meae esse cum filiis hominum*"⁵ (Prov. 8, 30-31).

E "*Praecurre prior in domum tuam, et illuc advocare et illic lude, et age conceptiones tuas*" (Eclo. 32, 15-16) Tomás não diz como se dá este "*lude et age conceptiones tuas*"⁶; seja como for trata-se de um convite ao homem – com sua limitada inteligência - a entrar no jogo do *Verbum* (na *Suma* I, 37, 1, diz que *verbum* é vocábulo *ad significandum processum intellectualis conceptionis*, "para significar o processo intelectual de concepção"), a descobrir sua peças, seu sentido: a "**lógica lúdica**" do **Logos Ludens** (Lauand , 2003).

Há correlação entre os significados abordados por Tomás de Aquino e as concepções atuais da ludicidade. Trata-se da contemplação da sabedoria (o que inclui a contemplação "terrena", da maravilha da criação), mas nada impede que estendamos este convite ao exercício racional-lúdico a outros campos: num tempo como o nosso em que alguns anteveem o fim da sociedade do trabalho, o fim da burocracia, o fim da racionalidade sem imaginação, Domenico de Masi, o profeta da sociedade do lazer - não por acaso napolitano; Tomás também era da região de Nápoles – nos vem anunciar "a importância do espírito lúdico, sem o qual não se constrói a ciência" (Lauand, 2003, p. 13).

Porém, Lauand (2003) destaca que a afirmação central da valorização do brincar encontra-se no ad 3 do artigo 3 da q. 168 da II-II: *Ludus est necessarius ad conversationem humanae vitae*, ou seja, que brincar é necessário para a vida humana (e para uma vida humana).

⁵ Com Ele estava eu, compondo tudo, e eu me deleitava em cada um dos dias, brincando diante dEle o tempo todo, brincando no orbe da terra e as minhas delícias são estar com os filhos dos homens.

⁶ Brinca e realiza tuas descobertas

As reflexões deste estudo nos apontam as relações entre o lúdico e a cultura, aos contextos sociais em que o indivíduo está inserido, levando-se em conta a experiência. Aponta ainda o real significado do lúdico no contexto educacional e formativo das crianças, no qual o jogo e a brincadeira são os elementos essenciais para a sua vivência.

A representação do lúdico relacionada ao tempo nos permite o entendimento de que não há possibilidades de futuro sem uma real vivência do presente e esta repleta de significações, nas quais a fantasia, o sonho e o prazer estejam contemplados em todas as ações e momentos, não havendo divisão entre o brincar e o trabalho ou a produção, e, por fim, nos faz refletir sobre os percursos históricos do lúdico ou “ludus”, demonstrando que seus estudos e observações remontam desde a idade média até os dias atuais.

Portanto, a possibilidade do desaparecimento do lúdico e como consequência da infância retrata-se nas crianças que estão sofrendo um acúmulo muito grande de informações, as quais devem se processar segundo a lógica e os conceitos dos adultos, transformando os valores do mundo da criança.

As relações entre o adulto e a criança devem ser dialéticas e para toda a vida, pois crescer é fundamental, mas não devemos esquecer de cultivar a nossa essência lúdica, dar vida ao nosso moleque, vivenciando a criatividade, sendo relaxado e descompromissado em determinados momentos. Isto pode ser uma utopia diante do mundo capitalista em que vivemos, pois estamos baseados em outros valores. A ludicidade jamais irá desaparecer, mesmo que em alguns momentos não existam claros sinais de sua presença... mas em algum lugar, em algum momento, sempre, uma nova criança irá nascer e com ela o instinto de brincar e viver o lúdico.

Cunha (2009) destaca que as crianças são naturalmente as que estão mais próximas das brincadeiras, são aquelas que as experienciam mais de perto a verdade existencial – as brincadeiras como uma verdade existencial.

Mas também analisa as relações do brincar e conseqüentemente da natureza lúdica no adulto, quando este se sente culpado, usando máscaras para simular a verdade e não trazer este sentido existencial. Abre espaços, através de novos interesses, novas perspectivas e outras formas de sentir.

“Estes espaços podem e devem ser preenchidos pelas brincadeiras – porque brincar é um pressuposto existencial. As brincadeiras dos adultos fazem-nos retornar (espécie de eterno retorno) ao tempo dos espaços preenchidos. Com as brincadeiras (crianças e adultos) recuperamos os pressupostos existenciais” (Cunha, 2010, p. 87).

O artigo 31 do estatuto da criança⁷ consagra o direito da criança ao jogo, assume importância vital diante das mudanças sociais e das tendências de normalização de atitudes, pensamentos e ações dos tempos atuais. As organizações relacionadas aos direitos humanos devem assegurar políticas realistas, nas quais a criança deve ter sua cidadania e acesso ao espaço e oportunidades de prática do jogo e da brincadeira. “A componente lúdica no homem é uma característica fundamental da sua essência que não pode nem deve ser marginalizada” (Neto, 2001, p. 42).

3.2 O LÚDICO E A FORMAÇÃO DA CRIANÇA

Este capítulo pretende analisar as principais características do lúdico, através de autores que tratam o lúdico como a essência para a construção de um tempo, no qual o brincar seja reconhecido como uma importante estratégia de desenvolvimento, aprendizagem e melhoria das relações no contexto infantil, sendo uma das estratégias para a diminuição das práticas agressivas no contexto escolar.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), desde 1997, salientam a importância de se trabalhar os valores básicos de convivência humanizadora e respeito através de jogos, reforçando que estes devem desenvolver o respeito mútuo, através da participação leal e não violenta; permitir a vivência e o desenvolvimento de capacidades de julgamento e justiça; desenvolver o trabalho em equipe, a valorização e o desenvolvimento da solidariedade e da dignidade, reconhecendo a vitória do outro, sem desmerecimento.

Outro aspecto relaciona-se ao caráter livre e desinteressado do lazer, organizado através de atividades recreativas, o que vai gerar uma ligação muito

⁷ Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:
Item IV - brincar, praticar esportes e divertir-se;

forte com a escola, pois se entende que toda a disciplina tem objetivos e finalidades educacionais e dentro desta perspectiva a Educação Física não se torna diferente, pois ela proporciona o desenvolvimento dos aspectos motores, psicológicos, sociais e culturais, colocando o ser humano em contato com as diversas culturas e, desta forma, ampliando os seus conhecimentos.

As atividades lúdicas são muito indicadas para o desenvolvimento destes objetivos, especialmente para as crianças que entendem suas manifestações como um momento de integração e desenvolvimento, portanto, serão estas as temáticas a serem abordadas neste capítulo.

Os valores humanos, conforme Reale (1994), citado por Baliulevicius & Macário (2006), estão relacionados diretamente ao mundo da cultura e são reflexos da experiência humana através da história. Os valores são a reserva moral e espiritual de reconhecimento da condição humana; entende-se que a mudança dos conceitos de poder e de felicidade surge de um desorientado desenvolvimento econômico e tecnológico, os quais vêm negligenciando o ser humano em favor da aquisição de coisas materiais, fama e poder econômico.

Para a existência de um progresso, em qualquer área da existência é urgente aceitar o desafio de resgatar os valores humanos. Martinelli (1996) descreve os valores absolutos em cinco categorias: a verdade, que está relacionada aos aspectos intelectuais; a ação correta, ligada aos aspectos físicos; o amor, que se relaciona com os aspectos psíquicos; a paz que está relacionada aos aspectos mentais e não-violência que, segundo o autor, estão ligados ao aspecto espiritual.

Martinelli (1996) defende estes aspectos como valores humanos porque os mesmos são inerentes à condição humana, destacando que todos estão inter-relacionados, não ocorrendo sozinhos, fazendo parte da totalidade do “ser”.

E ainda acrescenta que o valor absoluto da “não-violência” compreende todos os demais valores, pois é considerado a meta da consciência, a perfeição humana.

A relação entre os valores e a motricidade humana, baseia-se na reflexão de que a motricidade integra o físico ao corpo em ação, superando a dicotomia entre a compreensão e a explicação, desta maneira não é pensando que somos, mas é sendo que pensamos. (Manuel Sérgio citado por Baliulevicius & Macário, 2006).

Estudos a respeito da ludicidade e seu papel no desenvolvimento dos valores trazem alguns princípios que podem fundamentar o lúdico como um componente de extrema relevância na formação do caráter, do comportamento e das relações que se criam entre os sujeitos, de forma mais específica, das crianças que são a fonte principal de discussão deste trabalho. “Refletindo sobre as possibilidades e implicações dessa manifestação humana, nota-se que o lúdico pode ser então reconhecido como expressão cultural permeada de significados, quando inseridas nas práticas escolares” (Baliulevicius & Macário, 2006).

Feijó (1998) reflete que é possível dizer que o movimento, seja ele representado através da motricidade humana ou outra forma de representação, é lúdico quando se apresenta de forma espontânea, positiva e construtiva, dentro de um contexto abrangente do bem-estar do ser humano.

A atividade lúdica, portanto, pode ser concebida como a prática das relações sociais, podendo se manifestar no jogo, no brinquedo ou na brincadeira, onde o objeto lúdico transcende o caráter de mero objeto, onde o sentido não consta apenas no plano real, mas no sentimento imaginário de cada um.

O lúdico, vital para a criança, devido à racionalização do tempo, das obrigações do dia a dia, da falta de segurança e de espaço, das inúmeras tarefas e da industrialização do brinquedo, mesmo sendo um meio de produção e desenvolvimento da criança, tem seu tempo diminuído (Baliulevicius & Macário, 2006).

São nas atividades lúdicas que se manifestam através das brincadeiras que as crianças podem se desenvolver mais rapidamente, não havendo um tempo específico para sua atuação ou duração, o que vai possibilitar a assimilação de valores sociais. Portanto, a escola deve utilizar as atividades físicas, esportivas ou lúdicas como uma forma de emancipação social e intelectual, promovendo a quebra de barreiras sociais.

“O jogo é a mais importante das atividades da infância, pois a criança necessita brincar, jogar, criar e inventar para manter seu equilíbrio com o mundo. A importância da inserção e utilização dos brinquedos, jogos e brincadeiras na prática pedagógica é uma realidade, mas os brinquedos não

devem ser explorados apenas para o lazer, mas também como elementos enriquecedores para a aprendizagem” (Maurício, 2007).

Dentro dessa visão, Condessa (2009) nos aponta que pela aquisição das capacidades representativas das ações motoras fundamentais – em equilíbrios e deslocamentos, em perícias e manipulações, e ainda pela combinação, em diversas experiências de complexidade crescente, a criança desenvolve suas competências psicomotoras, motoras e relacionais. Tais experiências poderão possibilitar estruturas de adaptação às principais formas de movimento utilizadas nas atividades lúdicas expressivas, artísticas e desportivas.

Conforme os autores aqui referenciados, as funções educativas da atividade lúdica apresentam-se de forma muito variada, pois a noção de jogo e sua aplicação no contexto educacional desenvolveram-se com muita lentidão; ainda não penetraram totalmente no universo da escola, no entanto, as referências quanto aos valores e ao tempo, são em algumas circunstâncias antagônicas. O que se afirma com propriedade é que essas transformações propiciadas pelo lúdico podem ser decisivas nas relações entre o brincar e o trabalho na escola, ou seja, fortalecem a ideia da importância e da possibilidade real do aprender divertindo-se, devido à sua fertilidade pedagógica.

Para alguns especialistas e estudiosos da área, a união entre o jogo e a brincadeira aos elementos do tradicional sistema educacional parece ser, de certa forma, no mínimo incoerente, pois como reunir os aspectos formais da organização escolar com a espontaneidade, a livre organização e o prazer que advém das atividades lúdicas?

“Embora sejam reconhecidos os papéis tanto da brincadeira como do jogo como meios de comunicação e expressão, é ainda bastante sutil a sua legitimidade enquanto elementos educativos dentro da escola, possivelmente, por obterem ainda uma conotação sem significado, voltados para a não seriedade” (Bomtempo & Hussein, 1986 citado por Schwartz, 1998).

No entanto, existe o surgimento de uma nova pedagogia que pode se desenvolver pelo jogo ou brincadeira, que vai caracterizar a atividade lúdica como uma fonte muito rica de conhecimentos, criatividade e desenvolvimento cognitivo e social entre as crianças, no ambiente escolar.

De acordo com Kishimoto (1992), a ludicidade, através do jogo, propicia a diversão e o prazer; o jogo é escolhido livremente possibilitando à criança a

vivência de sua autonomia e ainda permite o complemento dos conhecimentos adquiridos pelos participantes da ação do jogar e do brincar, pois através do jogo pode-se referenciar ou melhorar as informações e as habilidades muitas vezes pouco desenvolvidas através de ações técnicas e funcionalistas.

Kishimoto (1992) destaca duas funções essenciais para o jogo, enquanto participante do processo pedagógico, a função *lúdica* e a função *educativa*, mas ressalta que essas funções devem estar muito bem equilibradas, pois o desequilíbrio entre as mesmas pode estabelecer a predominância do jogo sobre o ensino ou ainda do ensino sobre o lúdico, ou seja, o prazer, sacrificando de alguma maneira as duas perspectivas.

Outros estudiosos do assunto reforçam a teoria do equilíbrio entre estes dois paradoxos, o jogo e a educação, a fim de que o contexto formativo, no qual teoricamente se instala o poder de se aprimorar os conhecimentos, não seja superado pelo lado lúdico e este mantenha suas características de liberdade, prazer e diversão, mesmo quando está sendo interpretado como um componente pedagógico. “O jogo é uma das formas mais comuns de comportamento durante a infância e altamente atractiva e intrigante para os investigadores interessados nos domínios do desenvolvimento humano, educação, saúde e intervenção social” (Neto, 1997, p. 5).

O relato de alguns destes pesquisadores sobre estas perspectivas:

Almy, et. al. citados por Neto, Kooij & Azevedo (1997), fazem uma revisão de alguns trabalhos sobre o brincar na perspectiva dos educadores e relatam que as principais ideias dos mesmos é que o brincar permite que a criança libere a sua energia, equilíbrio entre as actividades escolares e brincadeira; aprender brincando; brincar reflecte a cultura; a criança desenvolve-se através da brincadeira; isto é um reflexo do que as principais teorias têm evidenciado, constituindo parte do conhecimento formal dos educadores.

Na mesma referência evidenciam-se ainda os estudos de Cunningham & Wiegel (1992), nos quais os educadores classificam muito mais as actividades como brincadeiras do que as próprias crianças, que classificam o brincar como uma ação voluntária com grande duração de tempo e variedade de materiais. Essas diferenças, conforme os autores, podem trazer expectativas conflituosas às actividades que os educadores oferecem às crianças no contexto da sala.

“Os educadores de infância consideram que o objectivo do seu trabalho pedagógico é o desenvolvimento da criança, dando alguma prioridade ao desenvolvimento socioemocional, e talvez por isso, aceitam que a criança possa ser deixada livremente a brincar “ (Neto, Kooij & Azevedo, 1997, p. 103).

Bustamante (2004) relata que a escola, historicamente, se constitui em um espaço onde o lúdico deve ser controlado pela possibilidade de experimentação de novas regras e valores que podem levar as crianças a questionamentos e transformações. Estes podem não ser de interesse da instituição, mas cabe ressaltar que a manifestação lúdica estará sempre presente no contexto escolar e que o sistema pode apresentar formas de controle para ela.

“Ao tratar da vivência lúdica no contexto escolar, percebemos que os limites e possibilidades para sua concretização estabelecem relações com as concepções de homem, de sociedade, de mundo que fundamentam o projeto político-pedagógico da instituição e de seus professores” (Bustamante, 2004, p. 60).

Em outra abordagem a mesma autora defende que “mesmo que a escola se utilize de ferramentas as quais dificultem e limitem as manifestações lúdicas, estas vão estar sempre presentes, até mesmo como forma de resistir às coações apresentadas neste contexto” (Bustamante, 2004, p. 61).

Já Smith (2006) destaca que o brincar é uma maneira útil da criança adquirir habilidades desenvolvimentistas – sociais, intelectuais, criativas e físicas:

Em primeiro lugar o brincar é social, seu aspecto sociodramático e turbulento envolve necessariamente a coordenação de atividades entre um ou mais parceiros.

Em segundo lugar, teóricos afirmam que o brincar traz benefícios intelectuais, o brincar sociodramático pode favorecer as habilidades de linguagem e de desempenho de papéis, o brincar construtivo pode incentivar o desenvolvimento cognitivo e a formação de conceitos.

Em terceiro lugar, muitos educadores acreditam que o brincar é a maneira ideal de desenvolver a criatividade e a imaginação, pois as crianças ficam livres para experimentar novas ideias e podem se expressar à sua maneira, especialmente no jogo simbólico e no faz de conta.

E, por fim, grande parte do brincar é fisicamente ativa, o brincar construtivo é uma forma de praticar habilidades motoras finas e o brincar físico envolve musculatura ampla, exercitando o corpo e a coordenação motora.

Outro estudo retrata o jogo e a educação, visto que em nossa sociedade o brincar ou o jogar fazem parte da construção da nossa personalidade. Castro (2009) reforça a seriedade que está presente no jogo, pois o jogo é coisa séria e exige respeito por parte de quem joga e de quem vê jogar. Respeito pelas regras, pelos princípios que orientam o momento de socialização e de comunicação entre os diferentes jogadores e os expectadores.

E ainda nos faz refletir que “o jogo é movimento, é exibição, é participação e espetáculo. No jogo surge o vaivém de um movimento que continuamente se repete sem obedecer ao cumprimento de qualquer objectivo ou fim que lhe dê sentido. Quem joga, sempre joga com alguém, nem que seja consigo mesmo. A arte do jogo é então um produzir comunicação entre os jogadores ou entre o que joga e o que vê jogar” (Castro, 2009, p. 101).

Através do seu desenvolvimento histórico o brinquedo, a brincadeira e o jogo, profundamente analisados por Brougère (2004) são entendidos e conceituados por algumas características:

O brinquedo, como objeto, é o suporte para o brincar, traços da sociedade são nele percebidos, como a boneca que pode ser uma bruxa de pano ou uma manequim industrializada.

A brincadeira, como conduta organizada, pode ser individual ou coletiva, solitária entre a menina com sua boneca seguem regras implícitas, enquanto nas rodas infantis os participantes seguem regras explícitas quando caminham em uma única direção ou realizam determinados gestos.

O jogo associado a um ou mais objetos ou sistema de regras que distinguem o jogo de xadrez dos demais, ou resulta da linguagem de um grupo social, com base nos valores e costumes da época, estando ligado diretamente ao cotidiano das pessoas (Guerra, 2009).

“Tanto o jogo, quanto o brinquedo possuem uma função social que lhes garante razão de ser e um forte valor cultural que reflete a importância atribuída à sociedade que o produziu. Há de se considerar a cultura na qual está inscrita o jogo, pois só joga quem

dispõe de significações e estruturas para interagir com os objetos e os participantes. O brincar implica em uma aprendizagem social e a brincadeira não é um comportamento natural entre os humanos, mas um processo de relações inter-individuais, culturais” (Guerra, 2009, p. 36-37).

Essas representações e significados dados pelos autores nos fazem refletir sobre as diferenças entre o que pensam os educadores, a escola e as crianças sobre o lúdico e a educação. O que se percebe é que quanto mais se fala da importância do lúdico, menos tempo dedicamos à vivência da ludicidade. Esse paradoxo tem sua comprovação, ao se constatar que o número de pesquisas a respeito do tema tem aumentado, mas as nossas práticas estão cada vez mais distantes de viver o lúdico na sua essência.

Em síntese, as questões relacionadas aos valores humanos que o lúdico pode desenvolver, assim como as dissonâncias entre o tempo e as vivências lúdicas e as relações concretas existentes entre a ludicidade e o processo de formação das crianças vêm ao encontro da falta de conhecimentos, da amplitude e também da especificidade do tema ou ainda de uma possível desatualização profissional quanto às diversas concepções do jogo, do seu papel na sociedade, seus elementos e características, bem como de sua função pedagógica e educativa.

Pois a escola percebe o comportamento lúdico, a criatividade e a espontaneidade como fatos alheios ao seu contexto, não valorizando a cultura anterior da criança, presente em todos os momentos de sua formação, de forma muito marcante durante o processo de escolarização (Schwartz, 1998).

A dialética entre o brincar e a escola, está centrada nos contexto em que a aprendizagem não deve estar limitada a processos lineares de apreensão do conhecimento, mas que as crianças devem ser estimuladas e devem aprender a pensar e interrogar-se sobre os fenômenos da vida e da natureza.

Na escola é importante aprender a brincar, o que significa não ter uma ideia definitiva do processo. Os objetivos pedagógicos e os conteúdos a serem aprendidos são apenas uma referência de partida, para em seguida se envolver as crianças numa descoberta e vivência de situações com um sentido

não definitivo ou obsessivamente padronizadas. O mundo moderno em profunda mudança implica uma escola a funcionar como um novo paradigma e uma nova ideia de desenvolvimento humano (Neto, 2009).

3.3 O LÚDICO E SUAS RELAÇÕES COM O TEMPO E O ESPAÇO

O paradigma hegemônico, mecanicista e capitalista, no qual a prioridade está no racional e no método, não se dando o real tempo e valor para outras fruições do tempo, onde é possível outras experiências deste fenômeno, levamos a algumas considerações, como a compreensão do lazer nas relações entre o tempo e o sujeito. Outro aspecto a ser considerado são as possibilidades de vivências da atividade lúdica, pois o contexto social e tecnológico diminui ou compartilha cada vez mais os espaços destinados às práticas dos jogos e brincadeiras, do entretenimento como um todo, especialmente no ambiente escolar.

Tais referências vão ocasionar algumas preocupações, como a dificuldade que as crianças têm no tempo atual de brincar nas ruas, o que vai ocasionar o desaparecimento de um vasto repertório de atividades e brincadeiras infantis, muitas vezes oriundas de culturas diferenciadas e ricas em sua diversidade. Portanto, este capítulo pretende discutir as relações entre o lazer e o tempo de brincar, o uso do espaço para a concretização das brincadeiras das crianças, bem como os benefícios e prejuízos que estes intervenientes podem ocasionar nas relações entre os sujeitos envolvidos nas vivências lúdicas.

Brown (2006) alerta que as crianças quando estão em casa e o tráfego nas ruas torna o ambiente impróprio para o brincar. Portanto as crianças ficam limitadas a brincar no jardim ou dentro de casa, com uma supervisão adulta mais influente, além da atração dos video-games e dos computadores que tornam o brincar solitário e diminui o tempo das atividades em grupo e ao ar livre.

Marcellino (1990) tem um novo olhar para a estruturação do lazer, acreditando em suas possibilidades educativas, por este ser um espaço de relações educacionais e de suas práticas oportunizarem a reflexão sobre os padrões impostos pela sociedade. Defende ainda que o lazer deve ser um canal

de atuação no plano cultural, mas está preso à dimensão temporal, em que o tempo livre está em contra posição ao tempo disponível, o que retira da escola a possibilidade de desenvolvimento do seu conteúdo.

Outro aspecto relevante foi apontado por Pereira & Neto (1999), que reforçam a preocupação com a problemática do tempo livre, do qual alguns dispõem de longos períodos e outros em que esse tempo é praticamente inexistente. Essa contradição aumenta o problema nas famílias, em que os pais não dispõem de tempo para conviver com os filhos, enquanto estes dispõem de muitas horas livres em que não podem contar com o apoio dos pais que, muitas vezes, delegam à escola o preenchimento desses espaços.

O conceito de tempo livre ou lazer pode, de alguma forma, ser identificado e entendido como um período entre o trabalho e o descanso, ou ainda entre a produção e o prazer, sendo este entendido como tempo residual, aquele que resta após o tempo laboral (Pereira & Neto, 1999).

Em suas origens, o lazer (skolé) era o objetivo da ação, segundo Aristóteles na Antiga Grécia, em que o trabalho era uma simples condição de contemplação do saber e da preparação para a guerra. E desta raiz da civilização ocidental surgiram propostas de intervenções de caráter educacional, social e cultural, as quais se preservam em diferentes países e em diferentes culturas, indicando que o lazer tornou-se progressivamente universal em seu sentido de concepção e valor (Costa, 2006).

“Esta lógica mecanicista passou a comprometer o notável desenvolvimento das atividades de tempo livre na medida em que as intervenções demandavam compreensão multidisciplinar. Em outros termos, a especialização esgotou suas possibilidades como efeito de seu crescimento que passou a incluir atividades fora de seus limites originais” (Costa, 2006, p. 113).

Pereira, Neto & Smith (1997) reforçam que a diversidade das práticas de tempos livres depende de um conjunto de factores. Segundo os autores, Haywood (1990) se refere à ideia que a livre escolha é essencial para o conceito de lazer, contudo as actividades no tempo livre dependem de condições como o tempo, o espaço, o dinheiro, as capacidades individuais, o grupo social, o gênero, a idade, a raça, os amigos, etc.

Portanto, o entendimento das relações entre o lazer e o lúdico está aparentemente descrito por todos os autores apresentados, visto que o lazer é

um fenômeno social que está intimamente ligado ao contexto educacional e cultural dos indivíduos, seja nas relações com o trabalho, suas raízes culturais ou com a escola, através do entendimento do período de recreio como um tempo livre organizado sob a égide das instituições de ensino.

“O recreio é um espaço que garante o direito da criança a brincar. Assim a escola assume um papel fundamental na promoção do jogo e na criação de rotinas de vida activas.” (Pereira, 2006, p. 23)

Preocupa-nos, em relação ao recreio escolar, que esteja acontecendo o mesmo que Marcellino (2002) destaca em relação ao lazer, ou seja, a restrição das atividades a um campo específico de interesse, geralmente não por opção, mas por falta de contato com outros conteúdos (Neuenfeld, 2003).

Contudo, ainda segundo Pereira & Neto (1999), na escola onde a criança passa boa parte do seu dia existem longos períodos de tempos livres, sobre os quais se torna urgente uma reflexão e tomada de medidas quanto: a) melhoramento dos espaços; b) à oferta das práticas diversificadas.

O espaço para os sociólogos é essencialmente um local onde ocorre a interação entre indivíduos e grupos sociais, onde se jogam lutas, antagonismos compromissos ou solidariedade (Cunha, 1993 citado por Pereira & Neto, 1999, p. 101).

Conforme Rechia (2006), o lugar constitui a dimensão da existência, que se manifesta por meio de um cotidiano compartilhado entre as mais diversas pessoas e instituições; e o espaço é um símbolo comum de liberdade no mundo ocidental, que permanece aberto, sugere futuro e convida à ação.

O problema apontado por Brown (2006) é que a cultura dos pátios de recreio certamente não é o da comunidade adulta dentro da escola, mas é inerente à comunidade infantil. Os estudos feitos pelo autor sobre crianças demonstram um entendimento compartilhado de sua vida dentro do pátio de recreio e que são capazes de explicar seus comportamentos e interpretar o dos outros.

Pesquisas apontam que a relação entre o espaço e a prática de atividades lúdicas na escola e no recreio é preocupante. Segundo Neto (1997), as oportunidades de espaço para brincar são cada vez mais limitadas, promovendo modelos de controle e direção, segundo alguns valores e atitudes considerados adequados ao contexto social vigente.

Ainda segundo Neto (1997), a situação dos jogos desenvolvidos nos horários de recreio nas escolas também é preocupante, pois a qualidade dos equipamentos é pobre e pouco considerada quanto ao seu impacto nas atividades de jogo livre, seja nos intervalos ou no tempo de atividades próprias da escola,

“Muitas escolas, especialmente as primárias, têm espaços exteriores de recreio desertos, pouco interessantes e pouco variados” (Pereira, Neto & Smith, 1997, p. 240). Ou ainda conforme Pereira & Neto (1999) a concepção dos espaços para o jogo se reduzia aos parques infantis clássicos, com equipamentos fixos e pouco variados.

Através desses estudos foi possível identificar alguns fatores que podem interferir de forma significativa no comportamento das crianças enquanto elas vivem suas experiências no considerado tempo livre da escola, ou seja, no recreio. Portanto, segundo Pereira (2006), o educador/professor deve prestar atenção aos espaços de recreio nas escolas e também aos espaços externos que as envolvem. Entende-se que os educadores, professores ou técnicos devem adquirir conhecimentos nessa matéria e desta forma contribuir para uma perspectiva pedagógica na tomada de decisões sobre os espaços apropriados para a infância.

Ainda, conforme Pereira (2006) em uma pesquisa, levando em conta as atividades exercidas pela população em geral e em particular pelas crianças, nas quais foram definidas quatro categorias de espaços para as vivências de lazer, mais propriamente das atividades lúdicas:

- a) espaços lúdicos: todo e qualquer espaço de jogo e recreio que visem às atividades lúdicas e a diversão e que não sejam voltados ao desporto, como os parques infantis, parques de diversão, parques aquáticos e salões de jogos;
- b) espaços desportivos: definidos pelos principais órgãos reguladores da educação e do desporto, ajustados à valorização do lazer, os quais ficaram assim definidos, os grandes campos de jogos, pequenos campos de jogos, pavilhões desportivos, ginásio de salas gímnicas, pistas e circuitos, piscinas e espaços especiais;

- c) espaços culturais: todos os espaços fechados, supervisionados, com horário de funcionamento e que podem ou não ter orientadores, como as bibliotecas, ludotecas, salas de espetáculos, oficinas, museus e outros (como galerias, videotecas, etc...)
- d) espaços verdes: habitats naturais ou seminaturais, abertos de fruição coletiva, com dimensões variadas e domínio de elementos naturais. Espaços de múltiplo uso, para encontros, passeios, contemplação e repouso, podendo também ser enquadrados nas categorias lúdicas ou desportivas.

Segundo Marcellino (2006), democratizar o lazer implica em democratizar o espaço. Muito embora pesquisas desenvolvidas na área do tempo disponível enfatizem a atração exercida pelo equipamento construído, deve-se considerar que para a real efetivação das características inerentes ao lazer, é necessário que ao tempo disponível corresponda um espaço disponível.

A luta para a obtenção de novos espaços deve passar também pela conservação dos já existentes, pois muitas vezes a solução não está na construção de novos equipamentos, mas na revitalização dos espaços à sua função original ou às adaptações necessárias a outras finalidades (Marcellino, 2006).

Nesta proporção a cidade, a rua, a escola, em especial, pode pensar e fazer do espaço do recreio um lugar que atenda às necessidades das crianças, das pessoas e que estas possam utilizá-los de forma positiva e adequada às suas reais potencialidades. “Se o espaço para o lazer é privilégio de poucos, todo o esforço para sua democratização não pode depender unicamente da construção de equipamentos específicos” (Marcellino, 2006, p. 77).

Cruz & Neto (1991) apresentaram um conjunto de sugestões que se relacionavam aos parques infantis, definiram um novo modelo que se assentava em espaços polivalentes, que favoreciam as relações sociais, a adequação dos equipamentos às diferentes idades, a sua real funcionalidade, durabilidade e a necessidade de mudança do excessivo número de equipamentos pouco utilizados (Pereira & Neto, 1999).

Outras propostas e projetos fizeram surgir espaços comunitários de lazer, alguns de caráter temático, com recursos e materiais mais flexíveis ou ainda outros parques com áreas diversificadas para as crianças. Mas conforme Pereira & Neto (1999), na planificação dos espaços do recreio, sem a participação ou intervenção por parte das crianças, principais interessadas, não seria possível elaborar um projeto capaz de responder de forma eficaz às necessidades motoras, sociais e afetivas da criança.

Neto (2009) ressalta que a atividade de brincar na infância é um problema essencial na sociedade contemporânea ou pós-industrial, onde o espaço disponível e o tempo de lazer devem ser considerados de acordo com as mudanças sociais e a mobilidade populacional existente nas cidades, vilas e aldeias.

A inter-relação entre as crianças e os contextos nos quais elas atuam e o modo como estes contextos afetam suas interações têm despertado o interesse de vários pesquisadores. “um estudo que investigou, especificamente, a dimensão dos brinquedos e sua influência na autonomia das crianças verificou que, quando as crianças utilizavam brinquedos de grandes dimensões, sua autonomia aumentava em relação aos adultos” (Civilleti, 1992 citado por Fernandes, 2006).

Já Smith & Conolly analisaram o brincar entre as crianças com a quantidade de brinquedos disponíveis e verificaram que quanto menor a disponibilidade de brinquedos, mais as crianças tendiam a brigar e a se engajar em atividades paralelas; quando a quantidade de brinquedos disponíveis era maior, elas procuravam brincar sozinhas e que tão importante quanto a disponibilidade é o tipo de equipamento que envolve as interações entre as crianças (Fernandes, 2006).

Ainda conforme Fernandes (2006), outro estudo realizado por Vanderberg (1981) pretendeu analisar o brincar das crianças em escolas, comparando os ambientes que possuíam aparelhos que possibilitavam atividades motoras amplas e outras atividades motoras finas. Os resultados evidenciaram que as interações entre as crianças eram mais comuns nos ambientes que proporcionavam atividades motoras mais amplas.

Frost (1989), citado por Fernandes, (2006) identifica os contextos abertos como pátios e parques como contextos muito importantes para as interações

sociais das crianças, pois estes ambientes possibilitam que as brincadeiras socioafetivas sejam mais frequentes do que em ambientes fechados.

Outro estudo nessa mesma temática foi realizado por Campbel & Frost (1985) o qual abordava a interação relacionada aos aspectos físicos em espaços abertos e fechados. Segundo os autores, as crianças apresentaram maior interação em pátios tradicionais, enquanto que no pátio criativo as interações foram mais de caráter solitário.

Fedrizzi (2003), através de seus estudos, sugere que os pátios escolares também possam oferecer uma diversidade de espaços e oportunidades para diferentes tipos de brincadeiras, pois isto poderá atender um maior número de interesses das crianças, em diversos níveis de desenvolvimento, pois o pátio que não sugere esta possibilidade de diversas atividades poderá ser comandado por um determinado grupo ou atividade, em detrimento de outras.

“Pátios escolares atrativos podem até mesmo criar oportunidades para o desenvolvimento cultural e tendem a fazer a comunidade escolar sentir-se orgulhosa”. (Fedrizzi, 1991 citado por Fedrizzi 2003).

Ainda conforme Fedrizzi (2003), em uma investigação sobre a vegetação em pátios escolares, verificou-se que em escolas mais áridas, os professores e alunos tendem a associar seus benefícios ao valor estético, mas em escolas com vegetação mais adequada, parece existir uma maior consciência sobre os benefícios relacionados à autoestima da comunidade escolar, o que provavelmente está associado à uma maior experiência de contato com a vegetação, que simboliza a natureza.

Pereira (2006) destaca que diversos autores, em estudos mais atuais, lançam um novo olhar sobre os espaços de recreio escolares para prevenir a violência entre pares e apontam a diversificação dos espaços e o acesso aos equipamentos móveis, a criação de áreas desportivas, lúdicas e locais que proporcionem o contato com a natureza como um recurso para a melhoria das relações entre as mesmas.

Enfim, Fernandes (2006) relata que o interesse no estudo por áreas livres de escolas tem crescido em todo o mundo, sendo a qualidade de vida das crianças associada a existência de pátios escolares amplos e diversificados (Moore, 1986; Fedrizzi, 2002; Neto, 1997).

Pereira & Neto (1999) relatam que “à escola compete desenvolver competências na criança que lhe permitam gerir o seu tempo, em particular o tempo livre, favorecendo sua autoformação”.

A escola, conforme Rechia et. al. (2010) passou a ser um dos espaços privilegiados e acessíveis, dentre os ambientes urbanos para o desenvolvimento da cultura corporal, sendo uma importante alternativa para que as crianças e jovens façam experiências na dimensão lúdica.

A falta de estruturas e de manutenção, nem sempre interferem de forma significativa no desenvolvimento dessas ações, que muitas vezes são superadas pela criatividade e a interação com o lugar. Mas ressalta-se “no mínimo os educadores devem proporcionar momentos de livres escolhas em que os alunos possam por meio da espontaneidade (re)significar o lugar. No tempo livre a criança tem a oportunidade de criar, imaginar e vivenciar novas formas de brincadeiras, socializando-se com os demais colegas” (Rechia, 2010, p. 81).

Venâncio & Costa (2005) afirmam que a criança não deve ser condicionada a utilizar o brinquedo da maneira como ele é oferecido, mas aprender ativamente através da manipulação, da transformação, pois a função do brinquedo é o valor que a criança atribui ao mesmo no ato do brincar e como ela exerce sobre ele os seus limites de imaginação e criatividade.

Através do lúdico a criança desempenha papéis, vive sua realidade e usa sua imaginação, tornando-se criador e criatura, sujeito e objeto das relações sociais. “O brincar coloca a criança em contato com seu próprio corpo, bem como com as relações de espaço-tempo: em uma palavra, com o seu próprio movimento” (Venâncio & Costa, 2005, p. 33).

O jogo no contexto da aprendizagem contribui sobremaneira para o desenvolvimento infantil em seus diferentes aspectos, o que justifica a importância de se promover atividades que possam instigar a criança a buscar algo além do que lhe é oferecido, estimulando sua curiosidade e vontade de aprender. “O comportamento de brincar é uma maneira útil de a criança adquirir habilidades desenvolvimentais – sociais, intelectuais, criativas e físicas” (Smith, 2006, p.26).

Jogar e brincar são atitudes sociais. Ambos envolvem coordenação e organização das atividades entre os seus parceiros e a maioria de suas formas ocorre naturalmente entre crianças de idades semelhantes. O brincar pode

promover o relacionamento entre a criança e o adulto, desde que este se envolva na brincadeira.

O brincar traz ainda benefícios intelectuais, pois favorece as habilidades relacionadas à linguagem e o desempenho de papéis, além da formação de conceitos. “Muitos teóricos e educadores acreditam que a experiência do brincar é a maneira ideal de desenvolver a criatividade e a imaginação. Isso porque as crianças ficam livres para experimentar novas ideias no brincar e podem se expressar à sua própria maneira” (Smith, 2006, p. 27).

Conforme as abordagens deste capítulo, o lazer vai se caracterizar como o tempo livre vivenciado no contexto escolar, o qual é denominado de recreio, onde o jogo e a brincadeira caracterizam a vivência do lúdico como uma relevante ação do tempo disponível que a escola ainda não aprendeu a administrar.

Ainda há de se observar as influências dos espaços e equipamentos e seus efeitos na estimulação sensorial e na convivência das crianças dentro do ambiente em que estão inseridas; bem como o uso dos equipamentos existentes ou do espaço que a escola oferece para a convivência das crianças durante o tempo do recreio ou em outras atividades lúdicas desenvolvidas em seu ambiente.

“O ambiente também inclui fatores pessoais e sociais. A presença de outras crianças e o tamanho do grupo são fortes influências sobre o comportamento no espaço de brincar, assim como os fatores referentes ao Gênero dos participantes e ao relacionamento entre eles. A cultura lúdica em que as crianças operam constitui o que é, possivelmente, a mais forte influência sobre o comportamento das crianças no pátio de recreio.” (Brown, 2006, p. 68)

A influência dos programas lúdicos organizados ou dos jogos livres onde a criança pode colocar em prática toda a sua criatividade pode ser limitada por comportamentos agressivos de outras crianças que não sabem conviver com a ludicidade de forma espontânea, além da influência do jogo nos domínios e do processo de ensino-aprendizagem dentro dos contextos escolares que foram os pontos relevantes do estudo realizado neste capítulo.

Portanto, o estudo do jogo, da brincadeira e da ludicidade como um todo, relacionam-se às manifestações das crianças e aos fatores que se tornam relevantes, como os mecanismos internos relacionados ao comportamento lúdico, além dos fatores de natureza contextual, ou seja, os modelos culturais ou de envolvimento físico, que podem ou não retratar a realidade sociocultural em que a criança está inserida.

3.4 LÚDICO E VIOLÊNCIA: POSSÍVEIS APROXIMAÇÕES

São muitas as variáveis dos estudos utilizados na investigação do jogo e suas relações com o desenvolvimento da criança, dentre elas, há de se levar em conta as diferenças individuais nas diversas fases de desenvolvimento; os fatores socioculturais, econômicos e padrões culturais que interferem no comportamento e nas oportunidades que cada criança vai passar durante a sua formação como aluno e cidadão.

As representações na interação entre pais e filhos, ou seja, como a família se relaciona e como os valores são repassados entre as gerações; a estabilidade emocional, que pode caracterizar a violência como um componente do mundo escolar ou das práticas agressivas nos meios em que a criança está inserida, onde o jogo pode ser um fator de diagnóstico e terapêutico na autoestima das crianças.

Para uma reflexão mais aprofundada, fazendo um paralelo entre a violência e o lúdico, entendemos que um dos trunfos que a escola dispõe atualmente para regular a violência deveria ser uma prioridade a valorização das atividades lúdicas no tempo e no espaço que ela disponibiliza para seus alunos, seja em qualquer idade ou nível escolar.

Essa atitude auxiliaria a diminuição de atitudes e práticas agressivas, às vezes exacerbadas por imagens incitadoras, oriundas dos meios de comunicação e da mídia em geral.

Este capítulo pretende abordar as relações entre a vivência das atividades lúdicas, através do jogo e da brincadeira e seus benefícios para a diminuição das práticas agressivas entre as crianças no contexto escolar. Desenvolverá também um relato de pequenas intervenções realizadas em

escolas através de programas com atividades lúdicas e recreativas, apontando os seus principais resultados.

Filmes, programas de televisão e games transformam as artes marciais desviando sua função social, sendo utilizadas para resolver os conflitos humanos em confrontos de rua, o que remete à criança uma noção de que a luta não é uma ação de defesa, mas de ataque a outras pessoas, muitas vezes em situações de inferioridade. Situar os esportes de combate em seu contexto institucional, ou seja, como a expressão cultural de uma sociedade, só vem contribuir para o acompanhamento dos adolescentes no controle de sua violência, bem como na sublimação de sua agressividade.

Conforme Carvalho (2004), algo semelhante pode acontecer com as práticas lúdicas, pois estas sempre são contrapostas aos aspectos sérios da vida e podem ser entendidas como inúteis ou improdutivas, visto que o lúdico proporciona liberdade e criação do indivíduo, proporcionando ao mesmo, atitudes prazerosas.

As crianças precisam de pais e/ou pessoas que os ensinem a aprender a brincar e não somente a fazer uso do tempo e do espaço ou a desenvolver suas habilidades. Este envolvimento não é só desejável, mas muito necessário, pois pode auxiliar o desenvolvimento intelectual e emocional da criança. “Ao brincar com seus filhos, os pais os estão ajudando a aprender a brincar com os seus pares” (Curtis, 2006, p. 46).

A escola, na organização de seus espaços e na gerência do tempo livre das crianças, enquanto as mesmas permanecem no ambiente escolar, pode dar início a um processo de transformação das ações desenvolvidas pelas crianças com seus pares, tendo como meta a organização e controle do confronto existente em atividades físicas e recreativas, que por natureza são constituídas de ludicidade. Pereira (2003) relata em seus estudos, os quais se ocuparam em compreender as relações sociais entre os alunos, em escolas, que os mesmos caracterizaram o recreio como o local em que ocorre o maior número de relações sociais agressivas.

Pereira (2009) faz alguns questionamentos sobre a escola e a educação das crianças. O primeiro ponto se refere à escola como um espaço de educação para o consumo e não para o desperdício, levando em conta as listas e a reutilização de materiais e livros escolares.

Um segundo aspecto diz respeito à escola que educa para os valores, para a solidariedade, através da representação de papéis e como estes são percebidos pelas crianças. A atividade lúdica deve ser caracterizada pelo prazer, bem-estar, pela tarefa e esforço (empenho) na atividade, fatores que devem estar associados também ao ato de educar.

Um terceiro ponto se relaciona à escola que educa para estilos de vida activos ou sedentários, marcados pela passividade. Ainda questiona a escola como um espaço de educação cívica, ou seja, os espaços limpos e aprazíveis, o respeito ao direito dos outros, reforçando que “as pequenas coisas do dia-a-dia fazem a diferença na construção de rotinas de vida das crianças com vista à educação para a cidadania e à promoção da saúde” (Pereira, 2009, p. 115).

O quarto questionamento refere-se à escola e a educação para a diversidade, onde as crianças reconhecem as diferenças e as aceitam, onde os valores e direitos fundamentais de sua cultura são preservados e incentivados pelos docentes em sua ação educativa.

E finalmente se a escola educa para tornar as crianças confiantes, em um mundo de terrorismo, de violência e de assédios, inculcando a ideia de não falar com estranhos, onde temos a responsabilidade: família, escola e comunidade. Além dos valores democráticos, sem a imposição de normas e obrigatiedades, transforma-se em uma escola contratualizada, ou seja, onde se estabelecem contratos entre as crianças e docentes, com a negociação das regras e do próprio funcionamento da escola.

Todas estas ações, se bem entendidas e aceitas pelos participantes, podem transformar o que antes poderia ser entendido como violência e agressão em momentos de prazer e, ao mesmo tempo, promover comportamentos socializantes e construtivos para a formação da cidadania.

“O educador, ao desenvolver suas atitudes na escola, deve ter o cuidado de direcionar suas ações para a recuperação do lúdico em seus três aspectos: conteúdo, estratégia e desenvolvimento, acreditando ser possível atender o anseio de muitos educadores, o de revitalizar a escola pelo lúdico” (Café, 2001, p.43).

Contudo, a intenção deste estudo em relacionar a violência com o lúdico, o lazer com a escola, é propor mudanças significativas para transformar as brigas e os conflitos tão comuns no ambiente escolar, em jogos e

brincadeiras que oportunizem momentos de alegria, integração e confraternização, nos quais as crianças possam não apenas vivenciar o lúdico, mas também expressar o seu ímpeto em condições definidas e seguras que permitam a liberação de sua agressividade espontânea e, desta forma, aprendam a respeitar, conviver e reconhecer o outro por meio das atividades lúdicas.

O professor/educador tem uma responsabilidade muito grande neste processo, “definir o brincar em um contexto educacional pode ser problemático para alguns professores, pois muitas das características que associamos ao brincar – liberdade, espontaneidade, exuberância, divertimento, posse – não se ajustam de forma adequada ou natural a um contexto voltado para programas prescritivos, planejamento de longo prazo ou testagem cumulativa” (Abbott, 2006, p. 96).

Quando um jogo ou brincadeira oferecido às crianças não tem sucesso o educador deve estar atento e ter capacidade para avaliar de imediato o que falhou e introduzir soluções alternativas, pois quando um jogo não é capaz de motivar as crianças, mesmo que promova aprendizagem, deve ser substituído por outra ação equivalente. “Nos jogos, as diferenças sociais ou étnicas são amenizadas, pois as regras do jogo é que vão determinar o tipo de relações entre os jogadores da equipe e os jogadores adversários” (Pereira, 2007, p. 7).

O jogo é a representação de uma realidade, na qual a criança escolhe e reproduz as características, através da imitação. O jogo através de suas regras faz todo o sentido para as crianças, pois mesmo não conhecendo sua realidade ela reproduz em suas ações o que lhe tem mais significado. O jogo cria certa disciplina, um respeito pela ordem ou pelas normas ditadas pelo meio exterior. “O jogo é a mais importante das atividades da infância, pois a criança necessita brincar, jogar, criar e inventar para manter o seu equilíbrio com o mundo” (Maurício, 2007).

“O jogo insere-se na representação que a criança tem do mundo e todas as ações que ela tem com os brinquedos ou com os outros estão sujeitas a regras que ela articula entre aquilo que representa e aquilo que ainda não domina por completo, mas que deseja possuir” (Fão & Sarmiento, 2007, p. 65).

Fão & sarmiento (2007) descrevem que na ação de brincar e jogar denota-se a diferença da existência ou não de regras, pois no brincar pode

haver um desprendimento destas regras, devido à sua manifestação espontânea. As regras surgem durante o seu desenvolvimento, podendo ser criadas ou transformadas pelos próprios sujeitos, enquanto no jogo existe a exigência do cumprimento destas regras, sendo este apenas um objeto usado para o cumprimento da função ao qual é destinado.

Portanto, “brincar e jogar são, assim, dois conceitos muito próximos, ainda que distintos, mas que se integram perfeitamente na actividade lúdica, entendida como uma ação privilegiada pela criança, potenciadora de possibilidade de incorporação de valores, desenvolvimento cultural, assimilação de novos conhecimentos, intercâmbio de idéias, desenvolvimento de âmbito social e de criatividade, bem como de incentivo de várias habilidades que conduzem ao desenvolvimento motor” (Fão & Sarmiento, 2007, p. 66).

Certamente estas contribuições e benefícios do brincar e do jogar, ou seja, das atividades lúdicas em sua essência, favorecem não somente o desenvolvimento de capacidades motoras, mas pelas suas características e organização também poderão estimular e exigir um comportamento social e criativo, que possibilita a integração entre os participantes, denominados pares durante a ação do brincar e, desta maneira, refletir sobre os efeitos que a ludicidade pode exercer sobre a diminuição das agressões e atos de violência na escola ou fora dela.

“Os pressupostos básicos do jogo e da brincadeira devem ser compreendidos, aceitos e transformados pelo profissional em ação, o qual deve partir da essência do brincar da criança e desta forma transformar a brincadeira e o jogo em algo produtivo” (Carvalho, 2004, p. 111).

Ao considerarmos o desenvolvimento cognitivo, afetivo-emocional e social das crianças, percebemos que o desenvolvimento motor emerge do entrelaçamento desses processos e exerce um valioso papel nos aspectos organizacionais e motivadores em variadas ações que as crianças executam e que vão oportunizar o seu desenvolvimento global.

Conforme Tinbergen, 1963, citado por Manoel (2001), torna-se relevante os estudos sobre a compreensão dos mecanismos pelos quais a motricidade vai influenciar a cognição, a afetividade e a socialização, além dos processos que estas relações se estabelecem e se modificam durante a formação de cada indivíduo, de forma especial na infância e na adolescência. Outro fator

está relacionado à função da motricidade e seu valor na manutenção da integridade física e social do indivíduo e, finalmente, os aspectos relacionados à evolução da motricidade.

A brincadeira motora tem como característica a aglutinação das crianças, além de caracterizar-se por uma grande variação de movimentos, neste caso a brincadeira motora pode ser um meio para o desenvolvimento das habilidades motoras das crianças. Conforme Goodwin (1994), citado por Manoel, (2001, p.57), “a brincadeira contrapõe-se às sequências repetitivas e por vezes estereotipadas de atividades funcionais como alimentar-se ou andar”, tornando o movimento uma ação criativa e repleta de significados.

Lidar com o brincar é uma função que se relaciona com a intenção de quem pretende agarrar uma bolha de sabão, pois sempre que temos esta intenção a natureza nos mostra que sua essência não pode ser agarrada. O termo jogar ou brincar, conhecido internacionalmente como “play” pode ser considerado um substantivo, um verbo ou um adjetivo, dependendo da situação ou do momento em que está situado. “Faz mais sentido considerar o brincar como um processo que, em si mesmo, abrange uma variedade de comportamentos, motivações, oportunidades, práticas, habilidades e entendimentos” (Moyles, 2006, p.13).

Há muitas maneiras de se avaliar o movimento de uma criança no ato de brincar. O movimento é parte da brincadeira ou se confunde com ela, pois sua espontaneidade permite que o movimento seja sempre natural e criativo.

“Sabemos muito pouco sobre a brincadeira motora, sobre a sua natureza, sua organização (ou desorganização), suas consequências. Dentre os vários exemplos de comportamento motor, talvez a brincadeira seja um dos melhores a traduzir e expressar o desenvolvimento da criança” (Manoel, 2001, p.58).

Pesquisas sobre os jogos no ambiente escolar demonstram sua importância na formação da criança, pois, conforme Pereira (2007), o movimento é um meio pedagógico que visa melhorar o desenvolvimento global da criança. Os brinquedos que visam o desenvolvimento motor global das crianças foram os mais procurados nos recreios, seja para os brinquedos tradicionais ou para os brinquedos atuais.

No entanto, Gonçalves (2006) nos alerta que é possível constatar, por parte de pesquisas realizadas com os alunos, quanto à prática de atividades físicas e do desporto, que estes estão voltados demasiadamente para propostas no campo da competição, desta maneira a criança pode ser influenciada pela sua supervalorização e isto pode trazer reflexos em sua personalidade e conduta.

A criança é muitas vezes submetida a situações competitivas, seja na escola, em casa ou ainda por influência da mídia, em decorrência da excessiva valorização ao individualismo e ainda por constituir-se em uma prática adotada em quase todos os setores da vida social. Sem dúvida a competição e a cooperação são processos sociais presentes e que se encontram interligados, dependendo um do outro. Freire (2002) salienta que a competição necessita da presença do outro e que nenhuma criança pode vencer, sem que outra esteja com ela competindo, é por isso que a competição deve ganhar sentidos de verdadeira cooperação.

De acordo com Brotto (2001), a competição é um processo no qual os objetivos são mutuamente exclusivos, as ações têm caráter individual e poucos se beneficiam dos resultados. A cooperação é um processo no qual os objetivos são comuns, as ações são compartilhadas e os resultados trazem benefícios para todos os envolvidos.

Ressalta ainda que “jogar é uma oportunidade criativa para encontrar conosco, com os outros e com todos, e a partir daí, o jogo passa a ser uma consequência das visões, ações e relações” (Brotto, 1995 citado por Brotto, 2001).

Amaral (2004) define os jogos cooperativos como atividades que exigem o trabalho de equipe, para alcançar as metas comuns ao grupo, sem a necessidade de que todos alcancem os mesmos objetivos, pois o mais importante é a satisfação e a integração dos participantes.

“Acreditamos nos jogos cooperativos como potencializadores dos valores humanos essenciais, no resgate de uma convivência harmoniosa, baseada no amor, na compaixão e tolerância e como alternativa pedagógica mais humanizadora” (Amaral, 2004, p.1).

Orlick (1989), um dos precursores dos jogos cooperativos, afirma que a diferença entre os jogos competitivos e os cooperativos é que nestes todo

mundo coopera e todos ganham, eliminando o medo e o sentimento de fracasso, nos quais o principal objetivo seria o de criar oportunidades para um aprendizado cooperativo e prazeroso.

Cabe neste momento uma reflexão sobre a atuação dos profissionais, especialmente os da área da Educação Física, neste contexto. De acordo com Maia & Marques (2007), profissionais da área educacional comprometidos com sua prática pedagógica reconhecem a importância do jogo como um veículo de desenvolvimento social, emocional e intelectual dos alunos, não o vendo unicamente como um passatempo, mas ocupando um lugar de extraordinária importância na educação.

Condessa (2009) salienta que a seleção das atividades a realizar na aula de Educação Física delimita o envolvimento e organização do trabalho a se realizar, podendo limitar o processo de crescimento pessoal e social da criança no processo de ensino e aprendizagem.

Muitas vezes na aula de educação física, os jogos se caracterizam sob a forma de competição, e professores, com uma visão reduzida, não desenvolvem os jogos de forma cooperativa, nos quais, ao contrário de somente competir, os objetivos são de cooperar (Maia & Marques, 2007).

A educação física escolar é privilegiada em trabalhar os jogos, pois jogar significa alegria, divertimento, entusiasmo, confiança, aprendizagens e desenvolvimento. Portanto os professores desta disciplina devem estar atentos para os diferentes tipos de jogos que podem ser desenvolvidos, entre eles os motores, intelectuais, dramáticos, além dos jogos competitivos e dos cooperativos (Maia & Marques, 2007).

Através dos jogos, a Educação Física pode ensinar muito mais que os gestos, técnicas, táticas ou outras habilidades. Em nossos dias, ela deveria promover e aperfeiçoar as “habilidades humanas” (Brotto, 1999).

Segundo Orlick (1989), os jogos cooperativos não são manifestações culturais recentes e nem tampouco uma invenção moderna, pois sua essência começou quando os membros das comunidades tribais se uniam para celebrar a vida e para isto utilizavam jogos baseados em atividades com mais oportunidades de diversão. Eles procuravam evitar as violações físicas e psicológicas e desta maneira as crianças aprendiam com os adultos esses princípios e buscavam praticar os jogos com alegria e companheirismo.

Ainda segundo Maia & Marques (2007), além da ênfase dada ao ensino dos jogos esportivos, em que as habilidades e a técnica são os pontos centrais do conteúdo desenvolvido, é comum em uma aula de educação física que a comunicação verbal se restrinja a simples indicações e orientações técnicas por parte do professor.

Sob esta perspectiva, as aulas são orientadas pela adaptação ao esporte de rendimento e as condições estruturais da escola, criando um processo de esportivização das atividades e reforçando o “mito da competição”, o qual acaba perpetuando uma concepção equivocada de que o aluno precisa aprender a competir para sobreviver às adversidades sociais, políticas e econômicas da vida, lutando contra os seus pares (Correia, 2007).

Maia & Marques (2007) relatam que as principais características dos jogos cooperativos são a confiança, a comunicação, a participação de todos e a não exclusão. Com essa perspectiva, os jogos cooperativos ganham uma visão e um papel transformador, aproximando-se das abordagens crítico emancipadoras da educação física escolar.

Portanto, o profissional não pode negligenciar a competição inerente desses tipos de jogos, mas intervir de maneira coerente, visando à formação de um ser social, que possua espírito de equipe, mostrando aos alunos que todos têm a sua função dentro do jogo e que a falta de um deles fará a diferença (Fernandes, 2006 citado por Maia & Marques, 2007).

É claro que os profissionais devem utilizar estratégias para se iniciar um processo de reestruturação com base nos esportes e jogos tradicionais e ir introduzindo paulatinamente os valores e princípios dos jogos cooperativos. Correia (2007) dá respaldo a essa estratégia, afirmando que utilizar os jogos cooperativos na escola não é incoerente ou incompatível com a realidade e o cotidiano da escola.

A filosofia de cooperação, que deve ser implantada adequada e permanentemente na escola, busca desenvolver no praticante algumas percepções diferentes das que está acostumado a lidar em seu dia a dia. De acordo com Brotto (1999), os princípios de participação, inclusão, diversão e cooperação são essenciais na prática cooperativa, pois permitem uma real transformação do jogo de caráter competitivo, para uma possibilidade de

integração fortemente marcada pelo interesse de jogar junto ao outro, para vencer um desafio e não um contra o outro.

Segundo Brougère (1999), o jogo tem um fim em si mesmo para a criança, porém para os educadores ele deve ser um meio, pois o jogo educativo é aquele em que a criança age, aprende e se educa sem o saber, por meio de exercícios que recreiam, preparam para o esforço do trabalho, ou seja, trata-se de reconciliar a criança e a educação, de maneira que o jogo cumpra efetivamente o seu papel educativo.

Diante dos aspectos abordados, para se entender uma reforma educacional na educação física é preciso apontar para um contexto de reflexão sobre a prática, na qual o aluno seja encorajado a entender o movimento do jogo, da brincadeira ou da dança, não apenas como um movimento segmentado, isolado, mas como parte de uma cultura corporal do movimento humano, o qual está relacionado a uma motricidade singular da espécie, que pretende construir uma estrutura de convívio planetária, com possibilidades de mudar o que se entende por confronto para convívio (Baliulevicius & Macário, 2006).

Condessa (2009) ressalta a significância das atividades lúdicas, quando revela a importância de que os educadores e professores garantam este direito às crianças, recorrendo aos jogos tradicionais que de uma forma simples e natural permitem desenvolver algumas competências psico e sociomotoras na criança.

Proporcionam, ainda, a oportunidade de elevar o nível de suas capacidades coordenativas, o empenho para aperfeiçoar suas habilidades, a compreensão e aplicação das regras, a cooperação com os companheiros nos exercícios, jogos e atividades e, ainda, a participação nos jogos se ajustando às oportunidades oferecidas pelo mesmo. “Estas são algumas possibilidades de aproveitar as simples brincadeiras de infância e de organizá-las em práticas pedagogicamente estruturadas, que possibilitarão à criança aprender com gosto, naturalidade e ludicidade” (Condessa, 2009, p. 47-48).

Em síntese, o professor deve saber de sua responsabilidade no desenvolvimento das atividades lúdicas, percebendo se os objetivos estão sendo verdadeiramente contemplados. Pesquisas e debates demonstram a importância das brincadeiras e do jogo para uma melhor convivência entre as

crianças no ambiente escolar, especialmente os jogos ou ações cooperativas, que podem levar os alunos ao entendimento da necessidade do outro e desta maneira oportunizar a diminuição dos conflitos e das agressões entre pares na escola.

Para se transformar a realidade e tornar a escola um ambiente agradável, alegre e acolhedor, onde o processo de aprendizagem ocorra de forma equilibrada e igualitária, é necessário um repensar das práticas pedagógicas e a utilização de recursos que valorizem as experiências, desejos e necessidades dos alunos. Os jogos e brincadeiras, as atividades lúdicas como um todo, criam oportunidades para o desenvolvimento físico, intelectual e social dos alunos, possibilitando a formação de um indivíduo com maior consciência social, crítica, democrática e solidária.

“Qualquer pessoa que tenha observado o brincar durante algum tempo reconhece que, para as crianças pequenas, o brincar é um instrumento de aprendizagem. Os profissionais que reconhecem e apreciam isso podem – por meio de provisão, interação e intervenção no brincar infantil – garantir a progressão, diferenciação e relevância do currículo” (Moyle, 2006, p. 14-15).

3.5 ESTUDOS E INTERVENÇÕES DAS RELAÇÕES ENTRE A VIOLÊNCIA E AS ATIVIDADES LÚDICAS

Um estudo realizado pelo Observatório da Violência da PUCPR, no ano de 2006 e 2007, em escolas públicas do estado do Paraná- Brasil, (Eying, 2009) com um total de 728 alunos de sete escolas, com a idade entre 11 e 17 anos e 57 professores participantes, apontaram os seguintes resultados:

O significado da escola para os professores é o saber e o conhecimento (61,4%) para os alunos é aprender, ter amigos, provas e brigas (63,7%); os professores admitem ser amigo, orientador e exemplo (93,2%) e na opinião dos alunos é ser legal, chato, inteligente, exigente, gritos e amigo (84,5%); já os alunos se autodefinem em estudiosos (12,4%) e amizade, espertos e bagunça (87,6%), enquanto os professores destacam a indisciplina (9,6%) e aprendizagem, alegria e curiosidade (91,7%); quanto à violência nas escolas, os professores associam a família (22,5%) e evasão, regras, causas e consequências (66,8%); enquanto os alunos apontam as brigas (17,7%) e

polícia, armas, xingamentos, apelidos, preconceitos e brincadeiras de mau gosto (67%).

As principais intervenções em uma das escolas de 5ª a 8ª séries e o ensino médio, são apontadas a seguir (Eyng, 2009): a superação dos conflitos na escola pode ser promovida pela mediação e diálogo, com o propósito de que os sujeitos e a escola assumam o papel de protagonistas das decisões, ações e resultados. A reivindicação de alunos, professores e pais é por respeito, os funcionários e técnicos reivindicam convivência familiar e comunitária.

Na visão dos alunos pode melhorar: com mais diálogo, professores falando mais devagar, menos brigas entre os alunos; já a visão dos pais a melhoria pede mais diálogo, conversas e participação, mais paciência dos professores, mais disciplina e menos falta dos professores; na visão dos professores pode melhorar com uma equipe pedagógica que dê mais apoio, encaminhamento e orientação a professores e alunos, melhor formação e interação entre os professores, maior participação, comprometimento e presença dos pais, mais disciplina, respeito e compromisso entre os alunos e finalmente a visão dos funcionários está maior interesse, se os professores não faltarem, pais mais participativos, alunos mais disciplinados e educados e melhores estruturas físicas.

Um estudo comparativo entre quatro escolas, com paradigmas distintos e diferentes é relatado por Pereira (2009):

Escola A – Não identifica o problema na sua escola, só nas outras; afirma não existir violência ou indisciplina em seu meio ou que estão sob controle, neste caso é necessário dar um tempo para observar os recreios, ouvir os colegas e funcionários e, sobretudo, dar voz às crianças.

Escola B - Identifica o problema, mas não procura soluções, remete os problemas de indisciplina e violência dos alunos às famílias em consequência de drogas, desemprego e desestruturação familiar. É necessário atuar junto à família, mas também na escola, reforçando os comportamentos assertivos, se

a causa estiver no exterior da escola, esta não se sentirá responsável pela situação.

Escola C – Identifica o problema, aponta soluções, mas não reflete a investigação realizada, muitas vezes a solução está em reduzir o número de alunos e aumentar o pessoal nas ações educativas simplesmente. Não são em turmas de maiores dimensões que se apresentam maiores gravidades nas práticas de *bullying*, nos recreios onde estes problemas se mostram com maior gravidade não existe nenhum adulto, portanto conforme estudos já realizados, a importância dos equipamentos, jogos e supervisão nos recreios é um meio de prevenção ao *bullying*.

Escola D – identifica o problema, aponta soluções adequadas ao seu caso, de acordo com o conhecimento produzido. O esforço dos docentes e conselhos executivos traduz eficiência na intervenção, melhorando o bem-estar geral na escola.

Possíveis soluções apontadas por Pereira (2009): a) a longo prazo: formação inicial dos docentes e melhorias na arquitetura (espaços e equipamentos) dos recreios escolares; b) a curto prazo: projeto educativo e regulamento disciplinar, sensibilização dos docentes e equipe de profissionais, melhoramento dos recreios, oferta de esportes e outras atividades no tempo livre e no período de interrupção das atividades escolares.

Uma pesquisa foi realizada por Arruda & Muller (2010), na cidade de Maringá – PR, no ano de 2009, onde foram analisados comparativamente dois bairros de classes sociais distintas. A pesquisa foi realizada nos dois bairros, através de quatro observações com duração de uma hora e meia, no mês de abril de 2009. A amostra se constitui de treze crianças de 5 a 13 anos, de ambos os sexos, moradores do bairro mais pobre, que frequentemente usam o espaço público (a rua) para suas práticas lúdicas.

O objetivo do estudo era identificar as práticas lúdicas das crianças e suas brincadeiras e aponta os seguintes resultados: a) as brincadeiras populares ocorrem e resistem aos avanços da indústria cultural; b) são realizadas em espaços amplos e em grupos, reforçando a coletividade; c) se

apropriam dos espaços do bairro, desenvolvendo a imaginação e a criatividade; d) as crianças mais velhas ensinam as mais novas a construir brinquedos, desta forma os saberes infantis vão sendo repassados entre elas, potencializando a relação entre as crianças, com momentos de parceria e construção coletiva; e) crianças de diferentes idades brincam juntas; f) a relação entre os pares foi observada, pois as crianças andam e brincam juntas; g) evidenciou-se a inventividade em suas ações, usando pedaços de madeira, plástico e papel para criar os brinquedos; h) as crianças não possuem brinquedos caros ou sofisticados, sendo observadas apenas algumas bicicletas. Fazem uso de caixas de papelão, árvores, latas e garrafas, além do próprio corpo, construindo e transformando o brincar para sua cultura.

Um estudo realizado na cidade de Florianópolis, com 11 crianças (4 meninas e 7 meninos), entre 7 e 8 anos de uma escola privada, de ensino fundamental, teve como objetivo identificar as formas de interação social e tipos de brincadeiras apresentados pelas crianças no contexto escolar (Cordazzo, et.al., 2010).

As crianças foram convidadas a participar de sessões de brincadeiras, com 23 brinquedos diversificados, dentro de uma sala no contexto escolar, foram observadas durante um período de três meses, com duas sessões semanais de trinta minutos, em um total de 20 sessões. As categorias de observação foram divididas em três núcleos: a) interação social, b) tipo de brinquedo e c) tipo de atividade.

Resultados: a) as crianças investiram mais tempo em sessões de brincadeiras livres, interagindo de forma grupal; b) apresentaram uma preferência significativa, para brincar com crianças do mesmo sexo ($F= 55,53$) e os meninos têm alta tendência à segregação; c) os brinquedos relacionados com o desenvolvimento motor foram os mais escolhidos (33%), seguidos dos cognitivos (24%) e dos sociais (21%); d) os meninos brincam mais que as meninas para o desenvolvimento motor e os cognitivos, enquanto as meninas apresentaram resultados significativos nas ações sem brinquedo; e) nas atividades, divididas nas categorias “de brincadeiras” e “de não brincadeiras”, as crianças ficaram em 77,4% de intervalos de brincadeira e 22,6% em atividades consideradas não brincadeiras; f) os meninos tiveram 84% e as meninas 66,5% em situações de brincadeira; g) a maior preferência são os

objetos (brinquedo) com 49%, jogos e regras com 24%, turbulentas (18%) e o faz de conta com 7%, enquanto o brincar construtivo foi o menos utilizado pelas crianças.

Outro estudo realizado por Silva (2008) na cidade de campo Grande, com 14 escolas da rede municipal de ensino, através de uma observação sistematizada durante o recreio escolar, com o objetivo de avaliar a existência de espaços para jogos espontâneos e motores e os tipos de jogos realizados neste espaço/tempo.

Os resultados obtidos no estudo apontam: a) o principal espaço para os jogos são as quadras poliesportivas e de cimento, com a existência de 20 quadras, sendo que em 8 escolas o portão de acesso às quadras encontrava-se fechado no tempo do recreio: b) os tipos de jogos realizados no recreio mostram que “os de agressão” denominados de lutas a brincar, são os que mais ocorrem nas escolas analisadas. Das 14 escolas pesquisadas, em 11 delas aparece em maior percentual, outros jogos receberam destaque, como o pega-pega (9 escolas), a amarelinha (6 escolas) e pular corda (3 escolas).

REFLEXÕES FINAIS

Em todos os tempos e culturas, os brinquedos provocam lembranças, são objetos mágicos que passam de geração a geração, com o poder de encantar crianças e adultos. Estatutos e leis consagram o direito da criança ao jogo e admitem sua importância diante das mudanças sociais e ações dos tempos atuais, as quais devem assegurar políticas onde a criança tenha sua cidadania e acesso ao lazer e à prática do jogo e da brincadeira.

O brincar propõe que a escola ao promover o processo de aprendizagem não se limite a processos lineares de apreensão do conhecimento, mas que estimulem as crianças para aprender a pensar e a interrogar. Nessa perspectiva se evidenciam os benefícios dos programas lúdicos, nos quais os jogos possam oportunizar a criança a colocar em prática a sua criatividade.

O brincar na escola pode ser limitado por comportamentos agressivos de crianças que não foram estimuladas a conviver com os outros e com a própria brincadeira de forma espontânea. Portanto, o jogo e a brincadeira, através da ludicidade, se tornam relevantes, para mexer e transformar mecanismos internos relacionados ao comportamento das crianças na escola, respeitando os modelos culturais da criança que retratam a realidade sociocultural em que está inserida.

O professor ou qualquer profissional que faça parte do contexto escolar deve assumir a sua responsabilidade no desenvolvimento de atividades que possam melhorar o ambiente, percebendo os reais objetivos da escola, do jogo e da brincadeira. A importância das brincadeiras e do jogo para uma melhor convivência entre as crianças no ambiente escolar, especialmente os jogos cooperativos, evidenciados nos estudos apresentados, os quais podem levar os alunos ao entendimento da necessidade de uma boa convivência com o outro, contribuindo para a diminuição das agressões entre pares na escola.

Para transformar a escola em um ambiente agradável, alegre e acolhedor, onde a aprendizagem ocorra de forma igualitária, é necessário repensar as práticas pedagógicas e utilizar recursos que respeitem as necessidades dos alunos; desta forma as atividades lúdicas transformam-se em um eficaz instrumento de integração e socialização entre as crianças.

O lúdico assume então a responsabilidade de ser o mecanismo de expressão fundamental da cultura da criança. Essa alternativa pedagógica, a utilização do lúdico nas aulas de educação física, desde que sua função não seja necessariamente o aprendizado de algo simplesmente utilitarista, ou ainda somente como descanso ou passatempo, pode e deve ser empregada, porque vai ao encontro das necessidades da criança em idade escolar (Baliulevicius & Macário, 2006).

CAPÍTULO IV

OBJETIVOS E METODOLOGIA DO ESTUDO

4.1 OBJETIVOS DO ESTUDO

4.1.1 – Problema

O lúdico, através dos jogos e brincadeiras contribui para a redução das práticas agressivas entre crianças de 3ª e 4ª séries no contexto das escolas públicas?

4.1.2 – Objetivo Geral

Este estudo teve como objetivo identificar o conhecimento e a incidência de casos de *bullying* no contexto escolar, bem como os benefícios das atividades lúdicas, através de jogos e brincadeiras, para a redução de práticas agressivas entre pares, com crianças de 3ª e 4ª séries, em escolas públicas.

Ao procurar a compreensão e conhecimento do *bullying*, referindo-se à literatura, é definido como “comportamentos agressivos de intimidação e que apresentam um conjunto de características comuns, entre as quais se identificam várias estratégias de intimidação do outro e que resultam em práticas violentas por um indivíduo ou por pequenos grupos, com caráter regular e frequente” (Olweus, 1993a).

Termos diversos também podem ser utilizados para, no seu conjunto, contribuir para este conceito, como maltratar, violentar, agredir, humilhar, intimidar ou, ainda, assédio sexual ou abuso entre crianças; portanto o termo *bullying* associa-se ao termo agressividade, destaca-se pela intencionalidade de magoar a outra pessoa, a qual se torna uma vítima e um alvo do ato agressivo, enquanto os agressores possuem a tendência de desencadear, agravar ou perpetuar situações em que as vítimas estão indefesas (Pereira, 2006)

Ao enfatizar as atividades lúdicas como um meio para o enfrentamento de agressões e de casos de *bullying* no ambiente escolar, torna-se relevante destacar que é necessário atentar para a riqueza das relações que emergem em uma brincadeira. “Só é possível percebê-las no envolvimento, nem sempre se é capaz de dar respostas imediatas e nem sempre é preciso assim fazer; o

próprio desenrolar da brincadeira, muitas vezes, apresenta soluções necessárias” (Debortoli, 2004, p. 24).

4.1.3 – Objetivos Específicos

Para o desenvolvimento do estudo foi necessário estabelecer objetivos de caráter específico que possibilitassem um aprofundamento das questões e, conseqüentemente, um envolvimento maior dos participantes, no universo da pesquisa, os quais são apontados a seguir:

- Identificar as características socioeducacionais e suas relações com a violência, nas escolas selecionadas para o estudo;
- Verificar o conhecimento sobre os conceitos do *bullying*, junto aos professores que realizam as atividades para crianças de 3ª e 4ª séries, nas escolas participantes;
- Identificar as incidências de *bullying*, sua freqüência e formas de manifestação, entre crianças de 3ª e 4ª séries, em escolas públicas;
- Identificar os benefícios das atividades lúdicas, através de jogos e brincadeiras, no desenvolvimento de relações socioafetivas das crianças para a diminuição de agressões entre pares no contexto escolar;
- Analisar comparativamente os resultados obtidos através da intervenção, realizada através da aplicação de jogos e brincadeiras com crianças de 3ª e 4ª séries em duas escolas públicas.

Há uma clara relação entre a sociedade e a escola, uma vez que as práticas de violência existentes na sociedade, em geral ou a brasileira em específico, estão adentrando cada vez mais os muros da escola, somando-se a isto as práticas violentas já pré-existentes nesse contexto. De acordo com Nogueira (2005), a violência na escola abrange uma série heterogênea e complexa de fenômenos, dentre os quais, atualmente destaca-se o *bullying*.

Quando não há intervenções contra essas manifestações de *bullying*, o ambiente, de forma especial o ambiente escolar, pode tornar-se contaminado e todas as crianças afetadas negativamente, passando a vivenciar sentimentos de ansiedade, medo, insegurança e depressão ou, ao perceberem que estes atos agressivos não são combatidos e que os agressores não sofrem nenhuma

consequência, podem também adotar a mesma prática, sem ao menos se darem conta de seus reais prejuízos ou sem conhecer seus verdadeiros objetivos e resultados destrutivos.

A falta de conhecimento ou de interesse de professores e funcionários quanto ao *bullying* pode ser apontado como um fator negativo no combate à violência existente dentro dos muros da escola.

A escola, em diversos momentos, privilegiou a educação intelectual, centrando suas preocupações em atividades e conteúdos cognitivos. O movimento humano passou a ter pouco espaço nas preocupações educativas e na constituição dos currículos de cada nível de instrução ou cada curso que formava profissionais para atuar na sociedade. A participação e atuação dos profissionais da escola são relevantes para prevenção e diminuição da violência, constituindo-se em uma prática pedagógica humana e contextualizada.

Em outra análise dos significados da Educação, podemos verificar a sua essência lúdica, pois conforme Huizinga (1971), a palavra seriedade representa uma verdadeira antítese ao brincar, excluindo-o de sua real perspectiva, enquanto o brincar, por ser uma atividade autônoma e de tal ordem elevada, pode incluir o sério em seus desígnios.

Já Vygotski (1996) destaca que o brincar tem sua origem na situação imaginária criada pela criança, em que desejos irrealizáveis podem ser realizados, com a função de reduzir a tensão e ao mesmo tempo, para constituir uma maneira de acomodação a conflitos e frustrações da vida real.

As virtudes do lúdico apresentam variações, uma vez que a noção de jogo e brincadeira foi entendida muito tarde no contexto escolar. É difícil associar a ação do jogo e da brincadeira, especialmente como formas de comunicação e expressão aos elementos de um sistema educacional, visto que a livre organização e a espontaneidade contrapõem-se às funções pedagógicas da escola.

A sublimação do lúdico pode estar relacionada com a falta de conhecimento ou com a sua especificidade, que crescem cada vez mais no campo de estudo, ou ainda com uma possível desatualização do profissional em relação às diversas concepções do jogo, do seu papel social, dos seus elementos e da sua função pedagógica.

As brincadeiras e jogos de caráter cooperativo possibilitam aos participantes uma interação socioemocional privilegiada, oportunizando uma melhoria nas relações interpessoais e no reconhecimento das capacidades dos outros para a conquista de objetivos comuns. Isso pode favorecer uma melhoria no comportamento e, conseqüentemente, a diminuição das práticas agressivas.

Pereira (1996) analisa o lúdico com suas realidades e perspectivas, enfatizando que a vivência do lúdico entendido como um jogo, uma brincadeira ou ainda como festa, são elementos que constituem uma cultura, a qual se situa em tempos e espaços historicamente determinados.

4.1.4 – Hipóteses:

Diante dos objetivos formulados para o desenvolvimento deste estudo, surgem questões a serem respondidas durante o processo de organização e intervenção da pesquisa:

1. Os professores e funcionários das escolas não conhecem o termo *bullying*.
2. A falta de conhecimento do termo *bullying*, por parte dos professores e funcionários, pode interferir no desenvolvimento do estudo com as crianças.
3. A intervenção dos professores e funcionários é um fator importante para a diminuição do *bullying* na escola.
4. Há casos de *bullying*, de acordo com os alunos, em todas as escolas pesquisadas.
5. O nível de agressões (*bullying*) verificados nas escolas de 3ª a 4ª séries, são diferentes, pelo contexto social em que estão localizadas.
6. O nível de vitimação (*bullying*) verificado nas escolas de 3ª a 4ª série, são diferentes, pelo contexto social em que as escolas estão localizadas.
7. As formas de agressão mais comuns entre as crianças são as diretas.
8. Os meninos possuem maior envolvimento em casos de *bullying* do que as meninas.
9. O recreio é o local em que ocorrem mais casos relacionados ao *bullying*, dentro da escola.

Na sequência da intervenção realizada em uma das escolas selecionadas, surgiram outras hipóteses a serem respondidas na pesquisa:

1. A intervenção por meio de atividades lúdicas contribui para mudanças de comportamento e diminuição do *bullying* na escola.
2. As intervenções realizadas nas aulas de Educação Física auxiliaram na diminuição do *bullying* durante o recreio na escola.
3. Na escola de controle não se verificou redução dos comportamentos de *bullying*.

4.2. METODOLOGIA

Este capítulo será destinado à descrição do processo e organização do estudo, descrevendo as principais características do percurso metodológico, nomeadamente a caracterização da amostra.

4.2.1. Tipo de estudo:

Uma pesquisa, conforme Gil (1991), é um procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos, é requerida quando não se dispõe de informações suficientes para responder ao problema, ou ainda, quando a informação disponível se encontra em um estado de desordem que não pode ser adequadamente relacionada ao problema. De acordo com Thomas, Nelson & Silverman (2007), a pesquisa é um modo estruturado de solucionar problemas, existindo diferentes tipos de problemas e por consequência, diferentes tipos de pesquisa, utilizados para estudar cada um deles.

O presente estudo será realizado através de uma pesquisa quantitativa, pois de acordo com Bogdan e Biklen (1994), visa encontrar fatos através de uma descrição estatística. A investigação tem características detalhadas e específicas nos objetivos e nos procedimentos e, ainda, a amostra será ampla e estratificada com a utilização de observação estruturada e inquéritos por questionário.

O desenho deste estudo é quase-experimental, que conforme Thomas, Nelson e Silverman (2007), tem como propósito “adequar o delineamento a ambientes mais parecidos com o real, e ainda assim, controlar o maior número possível de ameaças à validade interna”.

4.2.2 Variáveis do estudo:

A variável independente é o gênero (masculino e feminino) que será analisado em questões específicas, a fim de verificar sua influência em outras variáveis observadas sobre as incidências do *bullying* na escola. É uma variável independente também a caracterização das classes sociais, de acordo com a localização das escolas. As variáveis dependentes são a identificação das práticas de *bullying* no ambiente escolar, além da percepção entre a aplicação das atividades lúdicas no período de intervenção e as práticas de *bullying*.

Na pesquisa quase-experimental o uso da aleatorização para controlar as ameaças à validade interna é difícil, fazendo sentido o fato de não ser possível usar a atribuição aleatória em muitos ambientes. A escola é um desses ambientes que estuda grupos de alunos (turmas ou escolas) e não alunos selecionados de forma aleatória.

4.2.3 Descrição das fases de organização da pesquisa:

O presente estudo organizou-se em 4 fases distintas e particularmente elaboradas para o cumprimento dos objetivos propostos.

A primeira fase denominada “preparação para a investigação” realizou-se através de um primeiro contato com a Secretaria Municipal de Educação de São José dos Pinhais, estado do Paraná, região sul do Brasil. Visita às escolas selecionadas para observação do contexto, aplicação de teste piloto dos questionários e agendamento de aplicação dos instrumentos com os professores e funcionários, visando o levantamento da situação socioeducacional das crianças e do bairro em que a escola está localizada.

A segunda fase denominada “diagnóstico da realidade”, denominado de estudo I, desenvolveu-se através de coleta de dados com os professores, funcionários e corpo diretivo de cada escola, com o objetivo de verificar o seu conhecimento sobre o *bullying* e ainda levantar os principais problemas de violência que ocorrem no contexto de cada escola estudada.

No estudo 2, foi realizada a coleta de dados com as turmas de 3^a e 4^a séries, nos diversos períodos, visando o reconhecimento da existência e das características do *bullying* em cada um das escolas selecionadas.

A terceira fase denominada “Intervenção” foi desenvolvida através da aplicação de atividades lúdicas de caráter cooperativo, durante 15 semanas na escola selecionada, com as crianças de 3ª e 4ª séries e palestras informativas para os professores e funcionários. O programa de intervenção desenvolvido será descrito no capítulo seguinte.

A quarta e última fase denominada “avaliação da intervenção” caracterizou-se pela reaplicação dos questionários na escola de controle e na escola de intervenção, para análise comparativa entre os resultados obtidos no primeiro e segundo questionário, além de uma análise geral entre as escolas, sendo denominado de estudo 3.

Apesar desta realidade não ser muito concreta, devido às particularidades de cada escola e de cada contexto social em que as mesmas estão inseridas, a investigação científica quer trazer reflexões e resultados para a sociedade em geral.

De acordo com Pereira (2008), a investigação científica aliada à práxis na escola, produz um conhecimento mais profundo da realidade de cada escola. Pois não podemos falar de uma escola, mas da diversidade de escolas, sendo cada uma um caso em particular, com seus próprios problemas e com suas soluções, as quais não podem ser estandartizadas.

4.3 Descrição da fase I: preparação para a investigação

Foi realizado um contato com a Secretaria Municipal de Educação da cidade de São José dos Pinhais (SEMED) para a apresentação dos objetivos, justificativa, metodologia e instrumentos a serem utilizados na pesquisa.

4.3.1. Critérios de seleção das escolas:

A seleção das escolas participantes junto à Coordenação pedagógica da SEMED teve como critério serem escolas públicas, com turmas de 3ª e 4ª séries, conjunturas socioeducacionais distintas, de regiões centrais e periféricas da cidade. Depois de contatadas e confirmada a participação das escolas, foi realizado o agendamento das visitas para observação inicial.

4.3.2 Caracterização das escolas selecionadas:

Quadro 2 – Descrição da Escola I

| | |
|--------------------|--|
| LOCALIZAÇÃO | Bairro periférico, próximo a uma região rural da cidade |
| CLASSE SOCIAL | Famílias de classe baixa, com muitos problemas de desequilíbrio familiar |
| ALUNOS | Oriundos de diversas localidades, deslocam-se por transporte escolar, crianças de rua e algumas que permanecem dois períodos (manhã e tarde) em um projeto social desenvolvido no mesmo espaço da escola |
| TURMAS | Total de 12 turmas de 1ª a 4ª série, 6 turmas (manhã) e 6 turmas (tarde) |
| PROFISSIONAIS | O quadro de profissionais conta com 15 professoras, 1 diretora, 2 supervisoras pedagógicas e 5 funcionários |
| RECREIO | O tempo de recreio é livre, com atendimento de funcionários, em um espaço aberto e muito amplo, pouquíssimos equipamentos e sem material para atividades. O horário do recreio para as crianças de 1ª a 4ª série é distinto dos alunos da 5ª à 8ª série. |
| ESTRUTURAS FÍSICAS | 6 salas de aula, 1 biblioteca, 1 quadra poliesportiva, 1 campo de futebol |

Quadro 3 – Descrição da Escola II

| | |
|--------------------|---|
| LOCALIZAÇÃO | Bairro de grande população, caracterizado por famílias vindas de outros estados e cidades, criando o que se denomina de assentamento (tomada de espaço para construção de casas com posterior regulamentação) |
| CLASSE SOCIAL | Classe baixa, com casos de violência no bairro |
| ALUNOS | De diversos estados e cidades, que moram no bairro ou próximo ao mesmo, estudando em apenas um dos períodos (manhã ou tarde) |
| TURMAS | Total de 14 turmas em cada período, sendo do 3º ano a 4ª série (manhã) e do pré à 2ª série (tarde) |
| PROFISSIONAIS | O quadro de profissionais conta com 26 professoras, 1 diretora, 2 supervisoras pedagógicas em cada turno e 8 funcionários |
| RECREIO | O tempo de recreio é livre com atendimento de funcionários, o espaço de recreio é dividido entre meninos e meninas, separados por um portão, existindo um espaço aberto entre as salas de aula para as meninas e um Ginásio coberto para os meninos |
| ESTRUTURAS FÍSICAS | 14 salas de aula, 1 biblioteca, 1 Ginásio coberto, 1 campo de areia (meninos) e 1 pequeno espaço coberto com equipamento de som (meninas) |

Quadro 4 - Descrição da Escola III

| | |
|--------------------|---|
| LOCALIZAÇÃO | Bairro em crescimento e pleno desenvolvimento comercial, próximo a grandes indústrias, população diversificada |
| CLASSE SOCIAL | Classe econômica pouco privilegiada e com incidência de casos de violência e criminalidade por influência de tráfico |
| ALUNOS | Oriundos de bairros próximos em que se encontram problemas de tráfico e do próprio bairro, onde a comunidade permanece no local, estudam em apenas um dos períodos (manhã ou tarde) |
| TURMAS | Total de 12 turmas em cada período, de 1ª a 4ª série (manhã) e do pré à 4ª série (tarde) |
| PROFISSIONAIS | O quadro de profissionais conta com 28 professoras, 1 diretora, 2 supervisoras pedagógicas em cada turno e 10 funcionários |
| RECREIO | O tempo de recreio é livre com atendimento de funcionários, o horário de recreio é distinto para as turmas de 1ª e 2ª séries das turmas de 3ª e 4ª séries, em um espaço aberto e um ginásio coberto |
| ESTRUTURAS FÍSICAS | 12 salas de aula, 1 biblioteca, 1 cantina externa, 1 Ginásio coberto, 1 quadra poliesportiva e 1 espaço coberto |

Quadro 5 – Descrição da Escola IV

| | |
|--------------------|---|
| LOCALIZAÇÃO | Região central da cidade |
| CLASSE SOCIAL | Crianças de classe média, com estruturas e maior qualificação profissional na família |
| ALUNOS | Provenientes da região central, de classe média que não podem pagar escola particular, filhos de parentes, professores e funcionários da própria escola |
| TURMAS | Total de 12 turmas em cada período, de 3º ano a 4ª série (manhã) e do pré à 3ª série (tarde) |
| PROFISSIONAIS | O quadro de profissionais conta com 20 professoras de maior qualificação profissional, 1 diretora, 2 supervisoras pedagógicas em cada turno e 08 funcionários |
| RECREIO | O tempo de recreio é livre com atendimento por funcionários e professores, o horário de recreio é distinto para as turmas de 1ª e 2ª séries das turmas de 3ª e 4ª séries, em um ginásio coberto |
| ESTRUTURAS FÍSICAS | 12 salas de aula, 1 biblioteca, 1 cantina coberta, 1 ginásio coberto, 1 espaço aberto |

4.4.3 Capacitação para coleta de dados e intervenção:

- Informação e orientação sobre o tema do estudo, através de estudo de textos, palestras e debates com 6 alunos (estagiários) de uma turma do 5º período do curso de Educação Física da PUCPR;
- Reconhecimento e análise dos instrumentos da coleta de dados com os alunos (estagiários) e integrantes do GELL (Grupo de Estudos em Lazer e Ludicidade) da PUCPR;
- Reconhecimento dos campos de intervenção, visita às escolas selecionadas para apresentação do projeto e observação dos recreios e saída das crianças ao término das aulas;
- Agendamento da aplicação dos questionários com os professores, funcionários e corpo diretivo e agendamento da aplicação dos questionários com os alunos de 3ª e 4ª séries;
- Encontros periódicos (após 5 semanas) com os estagiários para discussão, planejamento e avaliação dos procedimentos desenvolvidos na intervenção.

4.3.4 Autorização para realização do estudo:

Entrega dos (Termos de Consentimento Livre e Esclarecido) para os alunos (através dos professores das escolas) e entrega dos (Termos de Consentimento Livre e Esclarecido) para professores, funcionários e direção (através da coordenação pedagógica de cada escola), os quais foram recolhidos antes da aplicação dos instrumentos.

4.3.5 Teste piloto - Aplicação dos instrumentos

- Aplicação da primeira versão do questionário com 2 turmas (3º ano, que corresponde à 2ª série), sendo coletivamente em 1 turma na escola 4 e em pequenos grupos em 1 turma na escola 3;
- Levantamento das dificuldades dos alunos durante o preenchimento do instrumento e consequente revisão do questionário;
- Aplicação da segunda versão do questionário com 1 turma (3ª ano, que corresponde à 2ª série) em pequenos grupos, para últimas correções

ortográficas e questões de compreensão detectadas pelos alunos (estagiários);

- Revisão final do questionário (entre os estagiários e integrantes do GELL) e elaboração dos critérios de aplicação dos questionários;
- Levantamento do número de alunos de 3ª e 4ª séries em cada escola para reprodução (xerox) dos questionários a serem aplicados.

4.4. Descrição da fase II: diagnóstico da realidade

4.4.1 Coleta de dados dos professores e funcionários (Estudo I):

- Aplicação do questionário aos professores, funcionários e direção em quatro etapas distintas, um dia em cada escola participante, em horário e local agendado, através do pesquisador principal;
- O preenchimento dos questionários com os professores realizou-se através da leitura de cada questão e orientação de preenchimento das respostas pelo pesquisador;
- Após a questão número quatro do devido questionário foi realizado um esclarecimento sobre o tema da pesquisa para o preenchimento das questões específicas relacionadas ao *bullying* (5 a 11).

4.4.2 Coleta de dados dos alunos de 3ª e 4ª séries (Estudo II):

- A aplicação dos questionários com os alunos do período da manhã ocorreu nos dias (conforme agendamento):
04 de Maio (Segunda- Feira) – escola IV e escola III
05 de Maio (Terça-Feira) – escola II e escola I
- A coleta dos dados foi realizada com 01 pessoa por turma (estagiários e pesquisador), em aproximadamente 30 minutos, através da leitura e preenchimento do questionário conforme os critérios de aplicação;
- A aplicação dos questionários com os alunos do período da tarde ocorreu nos dias (conforme agendamento):
06 de Maio (Quarta- Feira) – escola III e escola IV
07 de Maio (Quinta-Feira) – escola I

- A coleta dos dados foi realizada com 01 pessoa por turma (estagiários e integrantes do GELL), em aproximadamente 30 min., através da leitura e preenchimento do questionário conforme os critérios de aplicação

4.4.3 Descrição da amostra:

Quadro 6 - Número de professores e funcionários participantes da pesquisa (65), conforme a distribuição abaixo:

| ESCOLA I | ESCOLA II | ESCOLA III | ESCOLA IV |
|----------|-----------|------------------|-----------|
| 10 Fem | 20 Fem | 17 Fem / 01 Masc | 17 Fem |

Quadro 7 - Número de turmas (34) e de alunos (920) das escolas:

| ESCOLA I | 3ª SÉRIES | | 4ª SÉRIES | | TOTAL |
|---|------------------------|-----|------------------------|-----|-------|
| | 2 (manhã) 1 (tarde) | 79 | 2 (manhã) 1 (tarde) | 88 | |
| ESCOLA II | 5 (manhã) | 117 | 4 (manhã) | 94 | 211 |
| ESCOLA III | 3 (manhã) 2 (tarde) | 136 | 3 (manhã) 1 (tarde) | 122 | 258 |
| ESCOLA IV | 4 (manhã) 1 (tarde) | 139 | 5 (manhã) | 145 | 284 |
| TOTAL DE TURMAS / ALUNOS | 18 | 471 | 16 | 449 | 920 |

Quadro 8 - Número de alunos participantes por série e gênero, da coleta de dados - Fase 2:

| Características dos avaliados | Escola 1 | | Escola 2 | | Escola 3 | | Escola 4 | | p |
|-------------------------------|----------|------|----------|------|----------|------|----------|------|------|
| | n | % | n | % | n | % | n | % | |
| Gênero | | | | | | | | | |
| Masculino | 92 | 55,1 | 121 | 57,3 | 154 | 59,5 | 143 | 50,2 | 0,16 |
| Feminino | 75 | 44,9 | 90 | 42,7 | 104 | 40,5 | 141 | 49,8 | |
| Série | | | | | | | | | |
| 3° | 79 | 47,4 | 117 | 55,5 | 136 | 52,7 | 139 | 49 | |
| 4° | 88 | 52,6 | 94 | 44,5 | 122 | 47,3 | 145 | 51 | |

Quadro 9 – Média e percentual de idade dos participantes:

| Características dos avaliados | Escola 1 | | Escola 2 | | Escola 3 | | Escola 4 | | p |
|-------------------------------|----------|------|----------|------|----------|------|----------|------|------|
| | n | % | N | % | n | % | n | % | |
| Idade | | | | | | | | | |
| ≤ 8 anos | 22 | 13,2 | 29 | 13,7 | 48 | 18,7 | 79 | 27,8 | 0,00 |
| 9 anos | 61 | 36,5 | 83 | 39,3 | 115 | 44,6 | 123 | 43,3 | |
| 10 anos | 43 | 25,7 | 58 | 27,5 | 60 | 23,3 | 73 | 25,7 | |
| ≥ 11 anos | 41 | 24,6 | 41 | 19,5 | 35 | 13,4 | 9 | 3,2 | |

4.4.4 Seleção da escola de intervenção e da escola de controle:

Após a análise dos resultados, foram selecionadas duas escolas, a escola de intervenção e a de controle, de acordo com os seguintes critérios:

- a) Resultados apontados pelos professores: quanto aos casos agressão entre alunos (gráfico 1- estudo I), quem estava envolvido nas agressões (gráfico 2 – estudo I) e o bairro em que a escola se localiza quanto à violência (tabela 2 – estudo I).
- b) Resultados apontados pelos alunos: quantas vezes fizeram mal no semestre (gráfico 1 – estudo II), quantas vezes fizeram no último mês de aula (gráfico 2 – estudo II), quantas vezes fez mal a um colega (tabela 9 - estudo II).
- c) Escolas com maior número de turmas e números semelhantes para a escola de intervenção e para a de controle.
- d) Escolha de 1 escola para aplicação de atividades lúdicas: brincadeiras e jogos de caráter cooperativo, para as turmas de 3ª e 4ª séries dos diversos períodos (turnos);

4.5 Descrição da fase III: período de intervenção

- Organização dos horários das aulas e turmas participantes, de acordo com a supervisão pedagógica da escola selecionada para a intervenção;
- Seleção e organização (planejamento) das atividades a serem desenvolvidas conforme as características das turmas de 3ª e 4ª séries, entre pesquisador e os alunos (estagiários) responsáveis pela intervenção;

- Aplicação de atividades práticas (lúdicas) e palestras informativas, nas aulas de Educação Física, sendo uma aula semanal, com duração de 40 minutos para cada turma, no período da manhã e tarde, por um período de 5 semanas no primeiro semestre e outras 10 semanas no segundo semestre do ano de 2009.

Quadro 10 – Atividades e procedimentos para a intervenção:

| DATA | ATIVIDADES | PROCEDIMENTOS/OBJETIVOS |
|-----------------------------|---|--|
| 18/05 (M) e 20/05 (T) | <ol style="list-style-type: none"> 1. Formar Grupos (Conforme comando do Professor) 2. Defender o amigo (troca de posições ao acertar a bola) 3. Mãe ajuda (quem é pego ajuda a pegar os demais) | <p>Mesmas atividades para todas as turmas;</p> <p>Dar ênfase às regras.</p> |
| 25/05 (M) e 27/05 (T) | <ol style="list-style-type: none"> 1. Passar pelos arcos 2. Formar letras com o corpo 3. Vivo ou morto 4. Nó humano 5. Golfinhos e sardinhas (variação da mãe ajuda) 6. Caçador cooperativo | <p>Atividades variadas para as turmas de 3ª e 4ª séries;</p> <p>Conversa com alunos sobre comportamento negativo ao final das aulas.</p> |
| 01/06 (M) e 03/06 (T) | <ol style="list-style-type: none"> 1. Pega-pega 2. Barco pirata (atividade com arcos) | <p>Atividades iguais para todas as turmas.</p> <p>Ações intensas de agressividade causada pela dinamicidade das atividades.</p> |
| 08/06 (M) e 10/06 (T) | <ol style="list-style-type: none"> 1. Brinquedos cantados 2. Dragão (alunos em coluna, cabeça protege o rabo) 3. Mãe-pega 4. Futebol adaptado 5. Tocar parte do corpo (comando do professor) 6. Desenho do corpo 7. Imagem e espelho | <p>Atividades variadas para as turmas de 3ª e 4ª séries;</p> <p>Atividades de conhecimento e contato corporal entre os alunos.</p> |

| | | |
|-----------------------------|---|---|
| 15/06 (M) e 17/06 (T) | <ol style="list-style-type: none"> 1. Textos com frases e cartazes com imagens sobre violência 2. Elaboração de cartaz com revistas sobre violência e <i>bullying</i> 3. Opinião e relato dos alunos | <p>Atividades iguais para todas as turmas.</p> <p>Reflexão sobre a violência e suas consequências na escola.</p> |
| 31/08 (M) e 02/09 (T) | <ol style="list-style-type: none"> 1. Brinquedo cantado 2. Tocar parte do corpo (comando) 3. Quem sou eu ? (reconhecer pelo tato e voz) 4. Teatro de improvisação (tema e expressão corporal) | <p>Atividades iguais para todas as turmas.</p> <p>Consciência corporal (uso dos sentidos e relações corporais)</p> |
| 09/09 (T) | <ol style="list-style-type: none"> 1. Coelho sai da toca 2. Teatro com materiais 3. Formar grupos com expressão corporal (comandos) | <p>Atividades iguais para todas as turmas.</p> <p>Consciência corporal e relações através do uso do corpo</p> |
| 14/09 (M) e 16/09 (T) | <ol style="list-style-type: none"> 1. O banco (organização do grupo em cima de um banco) 2. Caçados das garrafas | <p>Atividades iguais para todas as turmas.</p> <p>Atividades de cooperação para realização de tarefas em grupo.</p> |
| 21/09 (M) e 23/09 (T) | <ol style="list-style-type: none"> 1. Vídeo sobre o tema <i>bullying</i> 2. Palestra informativa sobre os conceitos e características do <i>bullying</i> | <p>Atividades iguais para todas as turmas.</p> <p>Informação e orientações sobre o <i>bullying</i> no contexto escolar.</p> |
| 28/09 (M) e 30/09 (T) | <ol style="list-style-type: none"> 1. Basquete do capitão (jogo adaptado de basquetebol) | <p>Atividades iguais para todas as turmas.</p> <p>Competição como parte da educação e formação, trabalho de equipe.</p> |
| 05/10 (M) e 07/10 (T) | <ol style="list-style-type: none"> 1. Ordem no banco (repetição da atividade para melhoria do grupo) 2. Futebol em pares | <p>Atividades iguais para todas as turmas.</p> <p>Cooperação e trabalho em equipe, respeito às necessidades dos outros.</p> |
| 19/10 (M) e 21/10 (T) | <ol style="list-style-type: none"> 1. Futi-pano (variação do jogo de futebol com bastão) | <p>Atividades iguais para todas as turmas.</p> <p>Competição individual para resultado final do grupo</p> |
| 26/10 (M) e 28/10 (T) | <ol style="list-style-type: none"> 1. Cego: condutor e conduzido | <p>Atividades iguais para todas as turmas.</p> <p>Cooperação</p> |

- Acompanhamento das intervenções, organização de relatórios das aulas e das ocorrências, através de uma ficha de observação (anexo 7) preenchida pelo pesquisador e integrante do Grupo de Estudos;
- Acompanhamento da escola de controle com 2 visitas e observação das atitudes e comportamento das crianças, sendo uma em cada semestre do ano de 2009;
- Realização de uma palestra informativa sobre os conceitos e características do *bullying*, apresentação dos dados e levantamentos iniciais da pesquisa e orientações de procedimentos de enfrentamento, para professores e funcionários da escola onde foi realizada a intervenção.

4.6. Descrição da fase IV – Avaliação da intervenção (Estudo III):

- Coleta de dados, através da reaplicação dos questionários a 245 alunos (meninos=147 / meninas= 98) da escola onde se realizou a intervenção e 212 alunos (meninos = 118 / meninas = 94) da escola de controle;
- Os questionários foram aplicados por 1 aluno (estagiário) e pelo pesquisador em cada turma, no período da manhã e da tarde, levando em consideração os mesmos critérios estabelecidos durante a aplicação inicial;
- Análise dos relatórios das aulas e das fichas de observação das intervenções, a tabulação dos resultados dos questionários reaplicados em cada escola e por fim a análise comparativa entre os instrumentos aplicados na fase 1 e fase 4 para posterior informação e conhecimento às escolas participantes do estudo, através de palestras e encontros formativos;
- Após o desenvolvimento de todas as etapas previstas no estudo, será feita uma apresentação dos resultados às escolas participantes, apresentação dos resultados gerais à Secretaria Municipal de Educação (SEMED) da cidade de São José dos Pinhais, com o objetivo da implantação de um projeto anti-bullying a ser desenvolvido no município.

CAPÍTULO V

APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

ESTUDO 1: OPINIÃO DE DIRETORES, PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS SOBRE A VIOLÊNCIA E CONHECIMENTO SOBRE O *BULLYING*

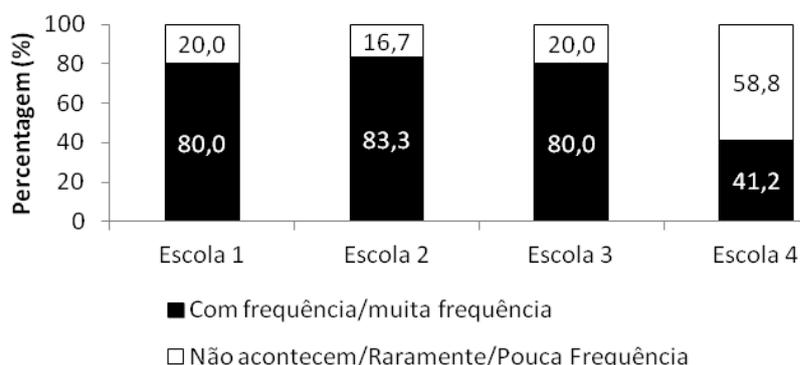
Apresentamos os resultados do questionário aplicado aos professores, funcionários e corpo diretivo das quatro escolas selecionadas para o estudo. Foram 65 participantes, sendo apenas 1 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 20 e 50 anos. Entre estes, 8 pertenciam ao quadro administrativo, 6 funcionários e 51 professoras da 1ª à 4ª série do ensino fundamental, do município de São José dos Pinhais.

Quadro 11 - Características dos participantes da pesquisa (n=65).

| Características dos participantes | | n | % |
|-----------------------------------|----------------|----|------|
| Sexo | Masculino | 1 | 1,5 |
| | Feminino | 64 | 98,5 |
| Faixa etária | 20 a 30 | 8 | 12,5 |
| | 31 a 40 | 29 | 45,3 |
| | >40 | 27 | 42,2 |
| Tempo de serviço | <10 | 45 | 69,2 |
| | 11 a 20 | 16 | 24,6 |
| | >21 | 4 | 6,2 |
| Função | Direção | 3 | 4,6 |
| | Pedagogo(a) | 5 | 7,7 |
| | Professor(a) | 51 | 78,5 |
| | Funcionário(a) | 6 | 9,2 |

Quase 70% dos participantes estão nas escolas há menos de 10 anos, demonstrando uma rotatividade de profissionais. Os resultados apontam que os participantes (78,5%) eram professores, os quais têm contato direto com as crianças nas atividades e, por consequência, maior possibilidade de identificar os fatos que serão investigados; 12,3% eram profissionais que atuavam em cargos diretivos e de orientação, os quais também participam da vida acadêmica e do comportamento dos alunos, dentro do ambiente escolar.

Gráfico 1 - Ocorrência de agressões entre alunos.



O gráfico (1) apresenta o nível de agressão entre os alunos, percebida pelos docentes e funcionários, dentro da escola ou em sua proximidade. As escolas 1, 2 e 3, situadas em regiões periféricas, apresentam valores entre 80% a 83,3%, indicando uma alta incidência de agressividade entre as crianças.

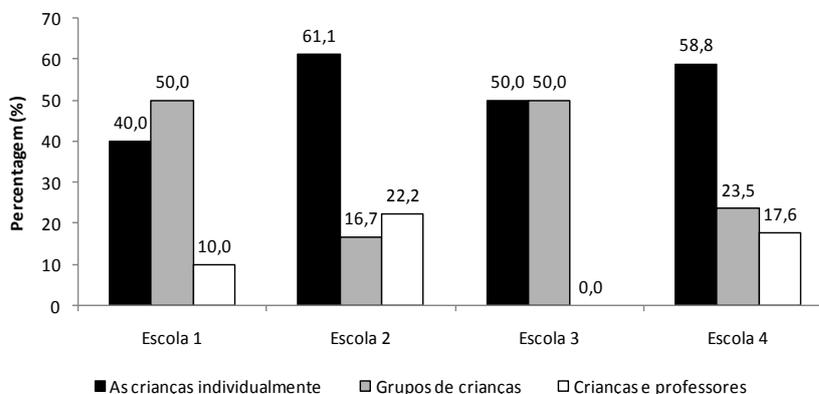
A escola 4 localiza-se em uma região central e tem características socioeducacionais bastante distintas das demais, frequentada por alunos de classe média, com uma cultura e ambiente familiar privilegiado. Nesta escola os níveis de agressão reduzem a 41,2%, demonstrando que o ambiente em que o aluno está inserido tem muita relevância no comportamento e nas suas atitudes, dentro da escola.

Em uma pesquisa realizada com 26 professores de ensino médio, na cidade de Fortaleza, a caracterização da violência como agressividade foi apontada por 10 participantes (agressões físicas, brigas e empurrões) e como incivilidade pelos outros 16 participantes (brincadeiras de mau gosto, empurrões, palavrões, esconder objetos, apelidos, desrespeito ao professor e agressões verbais), (Vieira & autores, 2010).

A convivência com a violência foi confirmada por 76,9% (n=20) dos professores, que identificam alguma forma de violência em seu cotidiano. Revelam que estes comportamentos agressivos que ocorrem nas escolas entre os alunos, muitas vezes são admitidos como naturais, sendo habitualmente ignorados ou desvalorizados por professores e pais. “O *bullying* acontece entre

juvêns e crianças de todas as classes sociais, e não está restrito a nenhum tipo determinado de escola” (Vieira et.al., 2010, p. 38).

Gráfico 2 - Quem está envolvido nos casos de violência mais frequentes.



Os resultados apresentados no gráfico (2) dizem respeito à percepção dos professores sobre o envolvimento dos alunos nos casos de agressão ocorridos no ambiente escolar. A escola 1, onde a maioria das crianças permanecem em período integral sob a supervisão da escola, revela uma maior agressividade entre os pares, que pode se justificar por uma convivência maior, o que possibilita o estreitamento de laços e o conseqüente surgimento de disputa pelo espaço e autoridade, entre grupos distintos.

A escola 2, situada em uma região em que se concentram alunos vindos de diferentes locais e culturas, apresenta um alto índice (61,1%) de agressões; destaca-se também o maior índice de agressão registrado entre crianças e professores, o que aponta uma alta incidência de casos de violência percebida pelos professores.

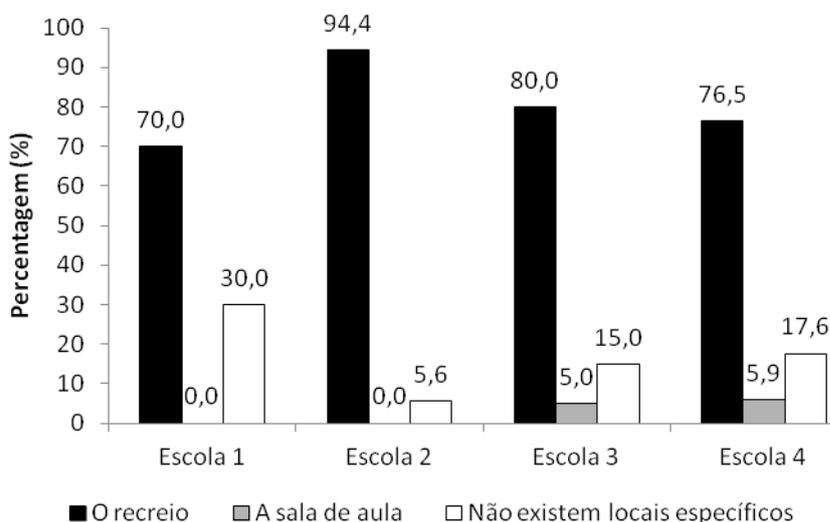
A escola 3, localizada em um bairro de grande concentração populacional, apresenta os seguintes resultados: 50% das agressões ocorrem em caráter individual e outros 50% se realizam através do agrupamento de crianças.

A escola 4, classificada como escola de classe média, é percebida pelos professores com um número elevado de agressões entre as crianças individualmente (58,8%). Os alunos desta escola têm acesso a equipamentos eletrônicos e atividades de escolha individual, criando uma competição individual, gerando uma disputa de espaços e o reconhecimento

individualizado; as agressões a outras crianças podem representar dificuldades nas relações interpessoais, resultantes de suas ações isoladas.

Nossos estudos reforçam os dados obtidos por Rolim (2008) com 14 professores de uma escola estadual, na cidade de Porto Alegre (Rio Grande do Sul), sobre a relação entre os alunos na escola, sendo que 50% consideram que as relações “nem sempre são tranqüilas e pacíficas”, 28,5% dizem “no geral são pacíficas e respeitosas” e 21,4% reforçam que “são pouco tranqüilas, pacíficas e respeitosas” e ainda mais de 60% dos participantes destacam que “os alunos não são disciplinados e seu comportamento deixa muito a desejar”.

Gráfico 3 - Os locais de maior ocorrência de agressões na escola.



Os resultados apontam de forma muito clara, que o espaço destinado ao recreio é o local com o maior número de agressões entre os alunos. As quatro escolas apresentam resultados de 70% ou acima deste valor, o que nos remete a uma análise e reflexão sobre o valor que as escolas dão a este período de tempo livre e de convivência entre as crianças, levando em conta o espaço físico, os equipamentos e as ofertas de atividades ou a ausência de todos esses fatores.

Esses dados reforçam o estudo realizado na cidade de Porto Alegre, com 24 profissionais de escolas públicas e privadas, entre eles professores, direção e supervisão pedagógica. De acordo com a percepção dos participantes, o recreio com 38%, a sala de aula com 35% e ainda a entrada e

saída da escola com 31% nas escolas públicas e o recreio com 45%, além da sala de aula com 52% nas escolas privadas, como os locais onde ocorre o maior número de agressões entre pares (Grossi & Fabis, 2009).

De acordo com Marques, Neto & Angulo (2008), o tempo de recreio, ou o tempo sem controle dos adultos, é um tempo fundamental na escola, pois crianças de diferentes países e lugares afirmam que o espaço do recreio é o lugar mais interessante da escola, pois nele podem escolher de forma livre o que querem fazer, além de poderem estar com os seus amigos.

Quadro 12 - Opinião dos professores e profissionais em relação à violência.

| Questões | Opções de resposta | Escola 1 | | Escola 2 | | Escola 3 | | Escola 4 | |
|---|--|----------|-------|----------|------|----------|-------|----------|------|
| | | N | % | n | % | n | % | n | % |
| 1.O bairro em que a escola se localiza, quanto à violência: | Pouca violência | 1 | 10,0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7 | 41,2 |
| | Há violência | 4 | 40,0 | 17 | 94,4 | 12 | 60,0 | 10 | 58,8 |
| | Há violência sem controle | 1 | 10,0 | 1 | 5,6 | 3 | 15,0 | 0 | 0,0 |
| | Extrema violência | 4 | 40,0 | 0 | 0,0 | 5 | 25,0 | 0 | 0,0 |
| 2. Os casos mais frequentes de violência ocorrem: | Entre meninos e meninas | 0 | 0,0 | 8 | 44,4 | 2 | 10,0 | 0 | 0,0 |
| | Entre crianças maiores e menores | 2 | 20,0 | 4 | 22,2 | 1 | 5,0 | 0 | 0,0 |
| | Entre crianças da mesma idade | 6 | 60,0 | 6 | 33,3 | 16 | 80,0 | 15 | 93,8 |
| | Entre grupos de crianças | 2 | 20,0 | 0 | 0,0 | 1 | 5,0 | 1 | 6,3 |
| 3.Tipos de agressões mais comuns: | Físicas | 9 | 90,0 | 16 | 88,9 | 20 | 100,0 | 14 | 82,4 |
| | Verbais | 10 | 100,0 | 17 | 94,4 | 18 | 90,0 | 15 | 88,2 |
| | De intimidação | 9 | 90,0 | 14 | 77,8 | 11 | 55,0 | 9 | 52,9 |
| | Discriminação | 1 | 10,0 | 7 | 38,9 | 5 | 25,0 | 3 | 17,6 |
| | Não existem agressões | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |
| 4.As vítimas geralmente são: | Na maioria os menores | 0 | 0,0 | 2 | 11,1 | 0 | 0,0 | 3 | 17,6 |
| | Na maioria meninos | 7 | 70,0 | 9 | 50,0 | 20 | 100,0 | 11 | 64,7 |
| | Em números semelhantes entre meninos e meninas | 3 | 30,0 | 7 | 38,9 | 0 | 0,0 | 3 | 17,6 |

Na questão 3, relacionada aos tipos de agressões, foi possibilitado mais de uma resposta, o que justifica a percentagem superior aos 100%.

No quadro (12) se pretendeu sintetizar a opinião dos profissionais de educação participantes da pesquisa, sobre a violência e os casos de agressões ocorridos na escola ou em seu contexto.

O quadro também apresenta dados sobre a realidade e o entendimento que os profissionais que atuam nas escolas possuem a respeito da violência e suas manifestações, ainda sem uma caracterização específica do *bullying*, visto que o termo é pouco conhecido. Nesse sentido, uma análise contextual, que retrate as características de cada escola e do lugar onde se situam é importante, pois “estudos em países em desenvolvimento, geralmente refletem que o tema violência não pode ser entendido suficientemente sem examinar o contexto socioeconômico, político e cultural” (Catini, 2004, p.33).

A primeira questão retrata o nível de violência percebido pelos profissionais de educação no bairro onde as escolas estão localizadas; 50% dos participantes apontam níveis de violência “sem controle” até “extrema violência” na escola 1. O bairro é constituído por famílias de classe baixa, com extremas necessidades socioeconômicas; a escola está ao lado de um centro de atendimento a menores carentes e abandonados por seus familiares, o qual oferece atendimento à comunidade local e às crianças que permanecem na escola em período integral, através de um projeto desenvolvido por uma instituição de ensino superior.

A escola 2, apesar de estar situada em uma região onde se encontram famílias de classe baixa, vindas de outras cidades e estados, organizadas por meio de um assentamento, 94,4% apontam o bairro com incidência de violência, mas não destacam um descontrole da mesma.

A escola 3, localizada em um bairro extremamente populoso e em crescimento, onde se concentram várias empresas e indústrias, possibilita uma maior permanência da comunidade no local onde residem; 60% destacam que há violência, outros 40% relatam a existência de uma violência sem controle até a extrema violência. A escola atende crianças em condições socioeconômicas muito desfavorecidas, a maioria das famílias busca uma melhor condição de vida, sem deixar de conviver com a violência do dia a dia.

Finalmente, a escola 4, situada na região central da cidade, é constituída em sua maioria por famílias de classe média, apresenta um quadro distinto, pois apesar de apresentar resultados que apontam a existência da violência,

apenas 41,2% dos participantes relatam que há pouca violência no bairro em que a escola se encontra.

De forma geral, conforme as opiniões dos professores e funcionários, todas as escolas apresentam um grau de violência acima dos 40%, o que retrata o estado social das cidades, onde atos de violência e agressão se multiplicam, independente da faixa etária e da classe social em que estão inseridas.

Quanto à frequência de violência nas escolas e quem está envolvido nessas ocorrências, a escola 1 apresenta o maior percentual de envolvimento de grupos de crianças (20%), sendo 60% crianças da mesma idade.

A escola 2 tem características importantes, pois o nível de violência entre meninos e meninas (44,4%) e entre crianças de diferentes idades (22,2%) chega aos 66,6%, o que pode justificar a atitude da escola, onde o recreio se organiza separadamente entre os sexos, divididos por um portão. As outras escolas relatam que os casos de agressão, em sua maioria, ocorrem entre crianças da mesma idade, chegando a níveis dos 80% na escola 3 e 93,8% na escola 4.

A escola 1 indica 100% de agressões verbais e 90% nas intimidações; a escola 2 aponta o maior nível (38,9%) de casos de discriminação; a escola 3 aponta 100% de agressões físicas e 90% de agressões verbais e a escola 4 também destaca as agressões verbais em maior número, com um índice de 88,2%. Resultados gerais demonstram que as agressões físicas e verbais são as mais comuns dentro da escola, ações que acontecem em caráter repetido e permanente, conforme o relato dos participantes, vindo caracterizar a existência de *bullying* nesses contextos.

A caracterização das vítimas apresenta um resultado muito parecido nas quatro escolas: os meninos são as vítimas mais frequentes de agressão, apesar dos resultados apontados na escola 2 apresentar um maior índice entre meninos e meninas, fato já destacado na análise da questão 2 do mesmo quadro.

A questão da violência e suas inter-relações com a escola foram discutidas nos ensaios e registros desenvolvidos com os profissionais das instituições de ensino participantes deste estudo, pois a compreensão do conceito de violência e suas manifestações eram os objetivos da pesquisa. Dentro desta abordagem existiu a necessidade da categorização do *bullying* como uma das manifestações de violência existentes nesse meio.

Para verificar um dos principais objetivos do estudo, que era perceber o conhecimento que os profissionais tinham sobre o *bullying*, visto que este termo é ainda bastante desconhecido em nossa literatura, não existindo tradução oficial para o termo no nosso país, acrescido da falta de informação e aprofundamento que a maioria dos profissionais envolvidos com a educação possui sobre a violência na escola, exigiu que no transcorrer deste estudo as questões relativas ao conceito, conhecimento e características do *bullying* fossem analisadas de forma específica e separada, diminuindo desta maneira os problemas “conceituais” que poderiam ser apontados.

O quadro (13) apresenta os resultados do questionário aplicado com os profissionais que atuam nas escolas, após as informações sobre o significado do *bullying* e suas diferenças relativamente às ocorrências indisciplinares e ainda o esclarecimento de algumas dúvidas dos respondentes.

Quadro 13 - O conhecimento dos profissionais sobre o “bullying”.

| Questões | Opções de resposta | Escola 1 | | Escola 2 | | Escola 3 | | Escola 4 | |
|---|-------------------------------|----------|------|----------|------|----------|------|----------|------|
| | | n | % | n | % | n | % | n | % |
| 1. Conhecimento sobre o termo “bullying” | Não conhece | 4 | 40,0 | 5 | 27,8 | 5 | 25,0 | 3 | 17,6 |
| | Pouco conhece/já ouviu falar | 4 | 40,0 | 6 | 33,3 | 8 | 40,0 | 9 | 52,9 |
| | Já leu algo a respeito | 0 | 0,0 | 5 | 27,8 | 4 | 20,0 | 2 | 11,8 |
| | Conhece e já discutiu o tema | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 2 | 10,0 | 0 | 0,0 |
| | Conhece e quer aprofundar | 2 | 20,0 | 2 | 11,1 | 1 | 5,0 | 3 | 17,6 |
| 2. Meios de intervenção a nível da escola | Palestras educativas | 8 | 80,0 | 15 | 83,3 | 16 | 80,0 | 12 | 70,6 |
| | Conversas com os alunos | 7 | 70,0 | 4 | 22,2 | 6 | 30,0 | 7 | 41,2 |
| | Ativ. lúdicas e integrativas | 9 | 90,0 | 16 | 88,9 | 18 | 90,0 | 10 | 58,8 |
| | Controle sobre os alunos | 1 | 10,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |
| | Limitar os espaços dos alunos | 0 | 0,0 | 1 | 5,6 | 0 | 0,0 | 1 | 5,9 |

| | | | | | | | | | |
|---|-----------------------------------|---|------|----|------|----|------|----|------|
| 3. Meios de intervenção a nível das disciplinas | Palestras educativas | 2 | 20,0 | 5 | 27,8 | 4 | 20,0 | 6 | 35,3 |
| | Conversas com os alunos | 5 | 50,0 | 15 | 83,3 | 16 | 80,0 | 14 | 82,4 |
| | Atividades lúdicas e integrativas | 8 | 80,0 | 15 | 83,3 | 14 | 70,0 | 7 | 41,2 |
| | Controle sobre os alunos | 1 | 10,0 | 1 | 5,6 | 3 | 15,0 | 3 | 17,6 |
| | Limitar os espaços dos alunos | 1 | 10,0 | 0 | 0,0 | 1 | 5,0 | 0 | 0,0 |
| 4. Participação dos pais na intervenção ao “bullying” na escola | Nada importante | 0 | 0,0 | 1 | 5,6 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |
| | Pouco importante | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 1 | 5,0 | 0 | 0,0 |
| | Importante | 3 | 30,0 | 5 | 27,8 | 7 | 35,0 | 11 | 64,7 |
| | Muito importante | 7 | 70,0 | 12 | 66,7 | 12 | 60,0 | 6 | 35,3 |

Nas questões 2 e 3, foi dada informação sobre a possibilidade dos participantes apresentarem mais de uma resposta, o que justifica os números acima dos 100%

A questão relacionada ao conhecimento que a direção, os professores e funcionários têm sobre o termo *bullying* aponta para uma realidade desconhecida ou ignorada. Na escola 1 a maioria, ou seja 80% disseram não conhecer ou pouco conhecer o termo, enquanto na escola 2 apesar de 61% não conhecerem ou pouco conhecerem o termo, 38,9 % disseram já terem lido algo a respeito ou quererem aprofundar os conhecimentos sobre a temática, sendo este o maior percentual entre as escolas pesquisadas.

Na escola 3, 65% não conheciam ou já tinham ouvido falar do termo e apenas 5% (n=3), gostariam de maior aprofundamento e ainda na escola 4, relevantes 70,5% também não conheciam o termo ou seu significado, apenas 17,6% (n=3), disseram já conhecer o termo *bullying*.

Estes percentuais demonstram claramente que mais de 60% das pessoas envolvidas no estudo e que têm contato direto com esta realidade não conhecem o termo *bullying*, estando desta maneira sem preparo adequado para as intervenções necessárias à resolução dos problemas advindos deste fenômeno no ambiente escolar. Em números gerais, apenas 8 dos 65 participantes da pesquisa possuíam algum conhecimento sobre o tema e as

principais características do *bullying*, reforçando a urgente necessidade de maiores informações e do aprofundamento das discussões relativas ao *bullying* na escola.

De acordo com Pereira (2008), define-se por agressividade/*bullying* o que a literatura define como comportamento agressivo de intimidação e que apresentam características comuns, identificando diversas estratégias de intimidação a outra pessoa e que por consequência irão resultar em práticas violentas, as quais podem ser realizadas por um indivíduo ou por grupos, com caráter regular e frequente.

Os resultados do nosso estudo estão em oposição ao estudo realizado na cidade de Natal (Rio Grande do Norte), uma vez que dos 107 participantes (86 professores, 8 fiscais, 8 coordenadores, 2 diretores, 2 psicólogas e 1 estagiária), 83% responderam que já conheciam o termo *bullying*, destes 20% dos professores ainda não conheciam; os profissionais entre 41 a 50 anos apresentaram maior percentual (92%) de conhecimento e a principal fonte para informações adquiridas sobre o *bullying* foi os meios de comunicação (41%) entre eles os jornais, revistas e principalmente a televisão.

Quanto aos meios de intervenção, os professores das escolas 1, 2 e 3 indicaram entre 80% a 83,3% as palestras educativas e entre 88,9% a 90% as atividades lúdicas e recreativas como ações fundamentais à nível da escola. A escola 4 deu ênfase às palestras (70,6%) e conversas com os alunos (41,2%) e ainda apresentou referências quanto à necessidade de limitar o espaço dos alunos (5,9%).

Quanto à intervenção nas disciplinas, ou seja, durante as aulas e com a atuação dos professores, levando em conta os dados apontados nas quatro escolas participantes, as ações para a devida intervenção são as seguintes:

- 1º - conversa com os alunos (50% a 83,3%);
- 2º - atividades lúdicas e recreativas (41,2% a 83,3%).

O controle dos alunos (10%) foi citado apenas em uma das escolas e o limite de espaço para os alunos (5,6% a 5,9%) em outras duas escolas participantes.

Os resultados deixam claro que além do processo de formação e capacitação, as atividades lúdicas e recreativas são apontadas como um instrumento de alto valor para o desenvolvimento das capacidades relacionais entre as crianças, além do prazer e da alegria que tais atividades proporcionam, foram consideradas as ações de grande importância para o combate e diminuição do *bullying*.

Referente à participação dos pais na prevenção e diminuição do *bullying*, de acordo com o pensamento dos professores e funcionários, nas quatro escolas os resultados estão entre 94,5% a 100% como “importante” e “muito importante” a participação dos pais neste processo. Provavelmente, se perguntássemos aos pais, obteríamos valores idênticos sobre a importância do papel dos professores na prevenção ao *bullying*.

Os maus tratos sofridos em casa não é a única razão de uma criança agredir outra criança na escola, mas este fato acrescido a outros fatores de medo podem ser entendidos como padrões de comportamento ou costumes da cultura em que a criança está inserida, os quais podem ser exteriorizados através da raiva a que estiveram sujeitas durante determinado período de sua vida.

Nossos estudos confrontam a pesquisa realizada por Jorge (2009) em relação aos procedimentos (meios) de intervenção contra o *bullying* na escola, nos quais 42,9% defendem a conversa e orientação aos alunos como o meio mais eficaz, 19,5% acham necessário comunicar os pais dos alunos envolvidos, 18,7% encaminham os fatos à coordenação da escola, 7,8% ao serviço de psicologia e 7% revelam que os alunos devem ser punidos através de suspensões e expulsão; as atividades lúdicas nem são citadas neste estudo. Os participantes relatam que em sua formação não receberam nenhuma informação sobre violência nas escolas (61%) e destes apenas 26,9% receberam informações sobre o *bullying*. A situação não é muito

diferente quando se relaciona à capacitação recebida nas escolas, : 57,2% não receberam nenhuma capacitação e apenas 18,2% receberam alguma capacitação sobre o *bullying* especificamente.

Conclusões:

As práticas de violência existentes estão adentrando os muros da escola. Diversos estudos demonstram que não existe escola sem violência ou sem ocorrências de *bullying*, independente de onde está situada ou da classe social que atende. Esta pesquisa, de acordo com a opinião de diretores, professores e funcionários aponta níveis de violência acima dos 80%, nas regiões periféricas, onde existe uma concentração de famílias e pessoas de maior carência, ressaltando que em todas as escolas ocorrem agressões individuais e em grupos entre os alunos.

O recreio foi apontado como o local onde ocorre o maior número de agressões entre pares, aproximando-se dos 90%, questionando o uso e a organização deste espaço para uma convivência harmoniosa entre os alunos. O recreio deve ser um espaço de troca de experiências e de convivência para os alunos, dependendo de sua organização e do valor que recebe, o recreio pode estimular a harmonia e o prazer da troca ou a disputa e a agressão entre as crianças, na forma individualizada ou em grupos.

O objetivo principal desta fase do estudo era identificar o conhecimento dos profissionais de educação sobre os conceitos e características do *bullying*; os resultados demonstraram que a maioria dos participantes “pouco ou nada conheciam sobre o tema”, revelando a necessidade do aprofundamento dos estudos e pesquisas nesta área de conhecimento e da informação sobre as consequências para as vítimas, procurando estratégias de intervenção que possam diminuir ou prevenir as ações de *bullying* no ambiente escolar.

Entre as estratégias de intervenção, se destaca a informação aos pais, professores e funcionários, como uma ação fundamental, quase a totalidade dos participantes apontam as atividades lúdicas e recreativas como um meio eficaz para a prevenção das agressões entre pares, durante as aulas ou ainda durante o tempo de recreio.

Finalmente, de acordo com o pensamento dos professores, revela-se a importância da participação dos pais para a diminuição das ações de *bullying* na escola. O envolvimento de todas as pessoas que fazem parte da formação da criança no ambiente escolar e social vai possibilitar o aprofundamento do tema e conseqüentemente promover ações para a diminuição das ocorrências agressivas, de forma especial, do fenômeno *bullying*.

A escola necessita de ações lúdicas, nas quais a criatividade, a liberdade de ação e a alegria estejam presentes no processo de formação e aprendizagem dos alunos, possibilitando aos envolvidos a melhoria de suas relações consigo mesmo e com os outros, o que por consequência vai diminuir os conflitos, as diferenças e comportamentos agressivos, tornando-se um eficiente meio de intervenção contra o *bullying*.

ESTUDO 2: IDENTIFICAÇÃO DAS OCORRÊNCIAS DE *BULLYING* COM OS ALUNOS DE 3ª E 4ª SÉRIES

Apresentamos os resultados da primeira coleta de dados realizada com 920 alunos de 3ª e 4ª séries, de quatro escolas públicas.

Quadro 14 – Descrição da amostra.

| Gênero | | <i>N</i> | % |
|---------------|------------------|----------|------|
| | <i>Masculino</i> | 510 | 55,4 |
| | <i>Feminino</i> | 410 | 44,6 |
| Idade | | | |
| | <i>8 anos</i> | 178 | 19,3 |
| | <i>9</i> | 382 | 41,6 |
| | <i>10</i> | 234 | 25,3 |
| | <i>≥ 11</i> | 126 | 13,8 |
| Série | | | |
| | <i>3°</i> | 471 | 51,2 |
| | <i>4°</i> | 449 | 48,8 |

Em uma análise geral dos participantes das quatro escolas, verifica-se uma leve predominância do sexo masculino (55,4%) e de alunos da 3ª série (51,2%), com idade mínima de 8 e máxima de 12 anos, sendo o grupo de crianças dos 9 anos o que atingiu o maior percentual de participação com 41,6%.

Quadro 15 - Descrição da amostra, em cada escola.

| Escola | n | % |
|---------------|----------|----------|
| 1 | 167 | 22,9 |
| 2 | 211 | 18,2 |
| 3 | 258 | 28,0 |
| 4 | 284 | 30,9 |

A percentagem foi obtida de acordo com o número de participantes, em relação ao número total de alunos matriculados nas 3ª e 4ª séries em cada escola.

O quadro (15) apresenta os dados das turmas de 3ª e 4ª séries de cada escola participante do estudo: na escola 1 com 6 turmas de um único período, participaram 167 alunos; na escola 2 com 9 turmas em um único período participaram 211 alunos, sendo o menor percentual de participação, levando em conta o número total de alunos nestas séries. Na escola 3 a coleta foi realizada em único dia, no período da manhã e da tarde, totalizando 258 alunos e na escola 4 participaram 284 alunos, sendo esta a escola com o maior percentual de participação (30,9%), levando em conta o número total de alunos matriculados nas séries participantes do estudo.

Quadro 16 – Descrição da amostra quanto ao gênero, faixa etária e série.

| Características dos avaliados | Escola 1 | | Escola 2 | | Escola 3 | | Escola 4 | | p |
|-------------------------------|----------|------|----------|------|----------|------|----------|------|------|
| | N | % | n | % | n | % | n | % | |
| Gênero | | | | | | | | | |
| Masculino | 92 | 55,1 | 121 | 57,3 | 154 | 59,5 | 143 | 50,2 | 0,16 |
| Feminino | 75 | 44,9 | 90 | 42,7 | 104 | 40,5 | 141 | 49,8 | |
| Idade | | | | | | | | | |
| ≤ 8 anos | 22 | 13,2 | 29 | 13,7 | 48 | 18,7 | 79 | 27,8 | 0,00 |
| 9 anos | 61 | 36,5 | 83 | 39,3 | 115 | 44,6 | 123 | 43,3 | |
| 10 anos | 43 | 25,7 | 58 | 27,5 | 60 | 23,3 | 73 | 25,7 | |
| ≥ 11 anos | 41 | 24,6 | 41 | 19,5 | 35 | 13,4 | 9 | 3,2 | |
| Série | | | | | | | | | |
| 3° | 79 | 47,4 | 117 | 55,5 | 136 | 52,7 | 139 | 49 | |
| 4° | 88 | 52,6 | 94 | 44,5 | 122 | 47,3 | 145 | 51 | |

A amostra do estudo foi composta com números bastante equivalentes quanto ao gênero. Na escola 3 ocorreu a maior diferença de percentual, com 59,5% (n=154) no masculino e 40,5% (n=104) no feminino.

Com relação à idade dos participantes, na escola 1 os alunos acima de 11 anos obtiveram o maior percentual com 24,6% (n=41), na escola 2 e 3 os maiores percentuais foram os alunos de 9 anos com 39,3% (n=83) e 44,6% (n=115) respectivamente e na escola 4 ocorreu a maior participação de alunos entre 7 e 8 anos, com 27,8% (n=79). Esses números podem estar relacionados

com a situação geográfica das escolas, pois os alunos da escola 4, como já citado anteriormente na caracterização das escolas, pertencem a famílias de classe média, com maior desenvolvimento cultural.

Em relação às séries, o maior diferencial apresenta-se na escola 2, onde 55,5% (n=117) eram da 3ª série e 44,5% (n=94) da 4ª série.

Quadro 17 - Percentual de reprovações.

| Características dos avaliados | Escola 1 | | Escola 2 | | Escola 3 | | Escola 4 | | Total | |
|-------------------------------|----------|------|----------|------|----------|------|----------|------|-------|------|
| | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % |
| Reprovou alguma série | | | | | | | | | | |
| Não | 95 | 56,9 | 105 | 49,8 | 173 | 67,1 | 241 | 84,9 | 614 | 66,8 |
| 1 vez | 41 | 24,6 | 79 | 37,4 | 59 | 22,9 | 33 | 11,6 | 212 | 23,0 |
| 2 vezes | 24 | 14,4 | 20 | 9,5 | 20 | 7,8 | 9 | 3,2 | 73 | 7,9 |
| Mais de 2 vezes | 7 | 4,1 | 7 | 3,3 | 6 | 2,2 | 1 | 0,3 | 21 | 2,3 |

O número de reprovações é um dos fatores que desperta o interesse de escolas e especialistas para o *bullying*, visto que o mesmo é um fenômeno que afeta a autoestima e conseqüentemente a autoconfiança das vítimas. O quadro acima apresenta resultados gerais das quatro escolas pesquisadas e apesar dos números parecerem normais, se levarmos em conta a somatória dos que já reprovaram uma, duas ou mais de duas vezes, o percentual ultrapassa os 30%, ou seja, dos 920 participantes, 306 já viveram uma situação de reprovação.

Os maiores percentuais de insucesso são apresentados na escola 1 com 18,5% (n=31) e na escola 2 com 12,8% (n=27) alunos que reprovaram duas ou mais vezes, enquanto na escola 4, 84,9% (n=241) dos alunos não tiveram nenhuma reprovação.

Os resultados apresentados neste momento do estudo são de relevância para a continuidade do mesmo, pois serviram de parâmetro para a análise e definição das escolas onde seria realizada a intervenção, bem como a escola de controle. São resultados que, de forma geral ou específica, apontaram o nível de ocorrência do *bullying* no contexto escolar, a partir da visão e da realidade das crianças, no meio em que estão inseridas.

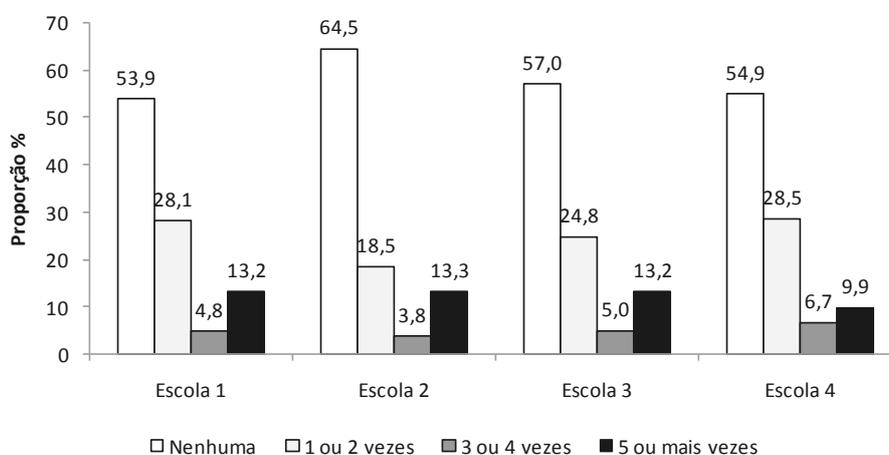
O quadro (18) aponta os resultados gerais das escolas pesquisadas, proporcionando uma análise das agressões entre pares sofridas pelos 920 alunos participantes e, desta maneira, uma representação da importância deste estudo no contexto social, visto que a escola sempre representou um local de segurança e desenvolvimento, sendo este um dos objetivos desta fase do estudo.

Quadro 18 - Agressões sofridas pelos alunos nas 4 escolas, no semestre.

| Número de vezes | N | % |
|-----------------|-----|-------|
| Nenhuma | 529 | 57,5 |
| 1 ou 2 vezes | 231 | 25,1 |
| 3 ou 4 vezes | 48 | 5,2 |
| 5 ou mais vezes | 112 | 12,2 |
| Total | 920 | 100,0 |

Os números revelam que 42,5% dos alunos, em um total de 391, de ambos os sexos já foram vítimas de agressões pelo menos 1 vez dentro da escola. Ressalta-se que entre os casos, 12,2% (n= 112) relatam serem vítimas mais de 5 vezes, o que nos alerta para a regularidade dos casos, uma característica do *bullying*.

Gráfico 4 - Número de vezes que os alunos foram vítimas, no semestre.

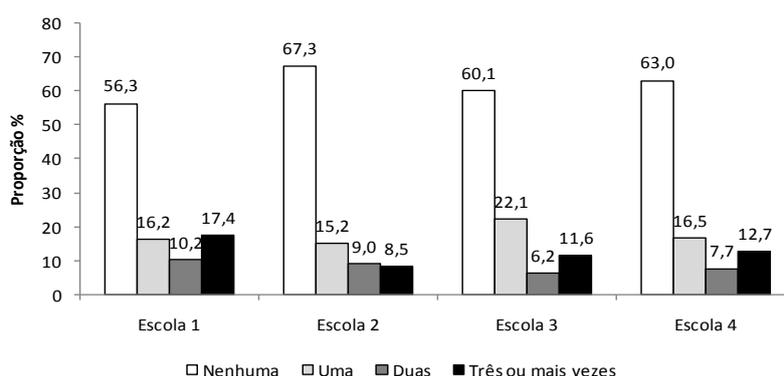


O gráfico (4) apresenta os níveis de vitimação em cada escola pesquisada. Em termos gerais, todas as escolas apresentam um alto percentual de casos de agressões entre pares; a escola 2 possui o maior percentual (64,5%) de referências quanto a “nenhuma vez”, mas em contra ponto apresenta 13,3% de alunos(as) que já foram vítimas mais de 5 vezes.

A escola 1, com apenas 164 respondentes, apresenta o menor percentual (53,9%) no item “nenhuma vez”; a escola 3 em que 257 crianças participaram da pesquisa aponta 57% de respostas “nenhuma vez”, mas no somatório dos alunos que sofreram agressões entre 3 a 5 vezes, apresenta uma alta incidência com 18,2%.

Os resultados do nosso estudo comprovam o estudo realizado com 387 alunos de escolas básicas de Bragança (Portugal), o qual revela que 22,7% foram vítimas uma ou duas vezes, 24,2% três vezes ou mais, o que representa um total de 46,9% de alunos que já sofreram agressões; os agressores neste conjunto representam 41,4% dos participantes já envolvidos em casos de *bullying* (Pereira, Silva & Nunes, 2009).

Gráfico 5 - Número de vezes que os alunos foram vítimas, no último mês de aulas.



O gráfico (5) vem complementar as informações referentes às agressões sofridas pelos alunos dentro da escola. Estes resultados demonstram com mais

exatidão o momento atual das relações existentes entre os alunos no ambiente escolar e apontam dados relevantes para a definição das escolas onde a intervenção e o controle foram realizados.

A escola 1 apresenta o menor percentual (56,3%) que afirmam não terem sido vítimas, mas incidência de situações muito frequentes, quando 17,4% (n=28) relatam terem sofrido três ou mais agressões no último mês de aula. Esta escola possui alunos de bairros e classes distintas, que convivem com crianças em situação de risco, abandonadas pelos pais ou em sérias dificuldades. Muitas destas crianças permanecem no local durante dois períodos, um na escola regular e outro em um projeto social desenvolvido para a readaptação social, de responsabilidade de uma instituição religiosa em parceria com uma instituição de ensino superior.

Na escola 2, um índice de 67,3% dos participantes afirmaram não ter sofrido nenhuma agressão no último mês de aula e, na escola 4, apesar de resultados que apontam uma menor incidência de agressões, destaca-se os 12,7%, (n=36) de alunos (as) que relatam serem agredidos três ou mais vezes.

A escola 3 apresenta resultados muito similares aos apresentados na questão relativa às agressões sofridas durante o semestre, pois 39,9% (n=102) dos alunos (as) relataram já terem sido vítimas de agressões no último mês de aula.

Os resultados demonstram de forma muito clara a frequência de vitimização entre as crianças, uma das características do *bullying*, ficando muito próximos da pesquisa realizada por Rolim (2008) nos meses de setembro e outubro de 2007, com 178 estudantes de uma escola pública no estado do Rio Grande do Sul, levando em conta o critério de repetição de condutas violentas, com a incidência de 5 ocorrências de vitimização, apontando que 47% dos participantes (n=85) de ambos os sexos relataram serem vítimas de *bullying*.

Quadro 19 – Número de agressões sofridas por gênero, no semestre

| Gênero | Número de vezes | Escola 1 | | Escola 2 | | Escola 3 | | Escola 4 | |
|---------|-----------------|----------|------|----------|------|----------|------|----------|------|
| | | n | % | n | % | n | % | n | % |
| Meninos | Nenhuma | 51 | 55,4 | 74 | 61,2 | 85 | 55,6 | 71 | 50,0 |
| | 1 ou 2 vezes | 21 | 22,8 | 28 | 23,1 | 34 | 22,2 | 39 | 27,5 |
| | 3 ou 4 vezes | 5 | 5,4 | 1 | 0,8 | 9 | 5,9 | 14 | 9,9 |
| | 5 ou mais vezes | 15 | 16,3 | 18 | 14,9 | 25 | 16,3 | 18 | 12,7 |
| Meninas | Nenhuma | 39 | 52,0 | 62 | 68,9 | 62 | 59,6 | 84 | 59,6 |
| | 1 ou 2 vezes | 26 | 34,7 | 11 | 12,2 | 30 | 28,8 | 42 | 29,8 |
| | 3 ou 4 vezes | 3 | 4,0 | 7 | 7,8 | 3 | 2,9 | 5 | 3,5 |
| | 5 ou mais vezes | 7 | 9,3 | 10 | 11,1 | 9 | 8,7 | 10 | 7,1 |

Os resultados que apontam o número de agressões sofridas por gênero demonstram que os meninos são as maiores vítimas, pois somados os resultados de 3, 4 e 5 vezes ou mais, a escola 1 apontou 21,7% (meninos) contra 13,3% (meninas); a escola 3 apontou 22,2% (meninos) contra 11,6% (meninas) e a escola 4 com 22,6% (meninos) contra 10,6% (meninas); somente na escola 2 as meninas com 17,9% e os meninos com 15,7% apresentam um resultado inverso ao das demais escolas.

Quadro 20 - Número de agressões por gênero, no último mês de aulas.

| Gênero | Número de vezes | Escola 1 | | Escola 2 | | Escola 3 | | Escola 4 | |
|---------|--------------------|----------|------|----------|------|----------|------|----------|------|
| | | n | % | n | % | n | % | n | % |
| Meninos | Nenhuma | 50 | 54,3 | 77 | 63,6 | 96 | 62,7 | 80 | 56,3 |
| | Uma | 15 | 16,3 | 21 | 17,4 | 28 | 18,3 | 26 | 18,3 |
| | Duas | 10 | 10,9 | 11 | 9,1 | 9 | 5,9 | 16 | 11,3 |
| | Três ou mais vezes | 17 | 18,5 | 12 | 9,9 | 20 | 13,1 | 20 | 14,1 |
| Meninas | Nenhuma | 44 | 58,7 | 65 | 72,2 | 58 | 55,8 | 98 | 69,5 |
| | Uma | 12 | 16,0 | 11 | 12,2 | 29 | 27,9 | 21 | 14,9 |
| | Duas | 7 | 9,3 | 8 | 8,9 | 7 | 6,7 | 6 | 4,3 |
| | Três ou mais vezes | 12 | 16,0 | 6 | 6,7 | 10 | 9,6 | 16 | 11,3 |

Ainda em relação ao gênero, quando questionados sobre as agressões sofridas no último mês de aulas, os meninos também são apontados como as principais vítimas da *bullying*.

Levando-se em conta as agressões sofridas entre duas a três ou mais vezes, nas escolas 2 e 3 os números permaneceram iguais para os meninos (19%) e entre 15,6% e 16,3% para as meninas; na escola 1 os meninos apontaram (29,4%) e as meninas (25,3%) e na escola 4 os meninos somaram (25,4%) contra as meninas (15,6%), apresentando a maior diferença percentual.

Uma análise entre as agressões sofridas no semestre e no último mês de aula aponta que na escola 3 houve um pequeno aumento de 11,6% para 16,3% (meninas); na escola 4 de 10,6% para 15,5% (meninas). Esse aumento na escola 1, onde o percentual de 21,7% sobre para 29,4% (meninos) e de 13,3% para 25,3% (meninas), chama a atenção e provoca questionamentos sobre as causas dessas diferenças a nível de gênero.

Essas diferenças do nosso estudo também foram apontadas na pesquisa realizada durante o ano de 2009, com 5168 alunos de escolas públicas e particulares, a qual apresentou também uma diferença nos resultados. O autor aponta que apesar de 71% dos participantes dizerem não terem sido vítimas de agressões, as demais questões revelam frequências mais elevadas, isto pode ser entendido pela diminuição do constrangimento dos alunos durante a aplicação da pesquisa (CEATS, 2010).

O nosso estudo confirma a investigação realizada com 3625 crianças em Portugal no ano de 2009, o qual aponta que 11,5% dos meninos e 8,5% das meninas afirmaram terem sido vítimas três ou mais vezes (Pereira et al, 2010).

Quadro 21 – Formas de agressão sofridas pelos alunos(as) na escola.

| Variáveis de estudo | Escola 1 | | Escola 2 | | Escola 3 | | Escola 4 | | p |
|-----------------------------------|----------|------|----------|------|----------|------|----------|------|------|
| | n | % | N | % | n | % | n | % | |
| Bateram, deram murros ou pontapés | 33 | 19,8 | 30 | 14,2 | 45 | 17,4 | 38 | 13,4 | 0,25 |

| | | | | | | | | | |
|--------------------------------------|----|------|----|------|-----|------|-----|------|--------|
| Tiraram minhas coisas | 53 | 31,7 | 33 | 15,6 | 41 | 15,9 | 51 | 18,0 | <0,001 |
| Ameaçaram | 61 | 36,5 | 36 | 17,1 | 61 | 23,6 | 61 | 21,5 | <0,001 |
| Chamaram nomes feios | 84 | 50,3 | 70 | 33,2 | 111 | 43,0 | 108 | 38,0 | 0,01 |
| Falaram de mim, contam meus segredos | 41 | 24,6 | 18 | 8,5 | 44 | 17,1 | 27 | 9,5 | <0,001 |
| Não falam comigo | 26 | 15,6 | 24 | 11,4 | 25 | 9,7 | 30 | 10,6 | 0,28 |
| Mostraram fotos minhas por celular | 17 | 10,2 | 4 | 1,9 | 12 | 4,7 | 6 | 2,1 | <0,001 |
| Outras coisas | 20 | 12,0 | 15 | 7,1 | 23 | 8,9 | 23 | 8,1 | 0,39 |
| Ninguém mexeu comigo | 56 | 33,5 | 97 | 46,0 | 100 | 38,8 | 117 | 41,2 | 0,10 |

A questão que abordou as formas de agressão sofridas permitia a escolha de mais de uma opção, justificando os percentuais superiores a 100%.

Os resultados demonstram que nas quatro escolas pesquisadas, a forma de agressão mais comum e frequente são as verbais, através de “xingamentos”, uso de palavras apelativas ou ainda gritos e insinuações. Na escola 1, um elevado número de alunos, ou seja 50,3 % (n=84) já disseram ter sido vítimas, níveis próximos aos da escola 3 onde 43% (n=111) dos participantes ressaltam a mesma forma de agressão; percentuais muito grandes na escola 2 com 33,2% (n=70) e na escola 4 com 38% (n=108) vêm reforçar as agressões verbais como a forma de agressão mais sofrida pelas vítimas.

Os resultados apresentam ainda o uso de ameaças às vítimas, 36,5% na escola 1 e 23% na escola 3, totalizando números idênticos em quantidade de crianças (n=61) que foram vítimas dessas ameaças, as quais podem ser exercidas através do uso da força física ou verbal, o que demonstra a existência de agressores em potenciais, que através de lideranças individuais ou em grupos, manipulam determinadas ações e comportamentos de outras crianças no ambiente escolar.

Na escola 1 se destaca com 31,7% o comportamento de tirar coisas dos outros, como objetos e lanches e ainda as ações de contarem segredos a outras pessoas com 24,6%, enquanto nas escolas 2, 3 e 4 ressalta-se o grande

percentual, entre 38,8% a 46% de crianças que relatam não terem sofrido nenhuma das agressões citadas na questão.

Os dados do nosso estudo reforçam a pesquisa realizada nas 5 regiões do Brasil. Na questão “de que maneira você tem sido maltratado na escola”, as cinco respostas mais freqüentes fornecidas pelas vítimas são diferentes tipos de agressões verbais, tais como chamar apelidos, xingamentos, insultos e ameaças. Nos dados coletados, as opções mais citadas foram: i) “xingaram-me” (9,8%), ii) “colocaram apelidos vexatórios em mim” (5,7%), iii) “me ameaçaram” (4,8%), iv) “disseram coisas maldosas sobre mim ou sobre minha família” e v) “insultaram-me por causa de alguma característica física” (4,5%) (CEATS, 2010, p. 36).

Nosso estudo também confirma um estudo de Silva (2006), desenvolvido com 397 alunos, de 5ª a 7ª séries, na cidade de São Leopoldo (Rio Grande do Sul) no ano de 2005, o qual aponta que as principais formas de agressão, levando em conta a opinião dos agressores, das vítimas e dos expectadores, são os apelidos (76%), os empurrões (47,8%) e as ofensas (44,5%); e ainda em conformidade com Pereira et al. (2010), o qual verificou que as agressões verbais são as formas de agressão mais comuns, os insultos com 27% e falaram de mim, segredos com 13,3%, além dos 19,3% apontados para as agressões físicas (bater, murros e pontapés).

Os resultados quanto ao uso de agressão física (pontapés, murros e batidas) apontam menores percentuais de vítimas nas quatro escolas pesquisadas, sendo na escola 1 o maior percentual de vítimas com 19,8%.

Verificou-se em todas as escolas o uso do celular como objeto de ameaça ou intimidação, ainda que com um baixo percentual, sendo o mais elevado na escola 1 com 10,2% (n=17). Pesquisas demonstram que o cyberbullying é um fenômeno novo no Brasil; “no espaço virtual, os “xingamentos” e as provocações estão permanentemente atormentando as vítimas. Antes o constrangimento ficava restrito aos momentos de convívio dentro da escola. Agora é o tempo todo” (Santomauro, 2010, p.68).

Os resultados do nosso estudo se aproximam do estudo que se refere às práticas de *bullying* no Brasil, o qual destaca que a incidência de *bullying*

pela internet é de 17%. Na região sudeste a incidência de *bullying* no espaço virtual é maior que nas demais regiões, 20% dos alunos das escolas desta região foram vítimas desse tipo de agressão pelo menos uma vez em 2009; já a incidência registrada no Sul foi de 14%, o maior percentual de respostas esteve na questão uma vez por semana. O *bullying* pela internet atinge meninos e meninas com frequência muito semelhante, 17,1% para os meninos e 16,4% para as meninas, diferentemente do que acontece com o *bullying* dentro do ambiente escolar (CEATS, 2010).

Os resultados do quadro (22) revelam os locais onde as ações de *bullying* ocorrem com maior intensidade e frequência. Estes dados demonstram que os espaços utilizados pelas crianças podem ter influência sobre o seu comportamento e as relações que se estabelecem no ambiente escolar.

Quadro 22 – Em que lugar, geralmente, fazem mal aos alunos(as) na escola.

| Variáveis de estudo | Escola 1 | | Escola 2 | | Escola 3 | | Escola 4 | | p* |
|--------------------------|----------|------|----------|------|----------|------|----------|------|--------|
| | n | % | N | % | n | % | n | % | |
| Em lugar nenhum | 68 | 40,7 | 101 | 47,9 | 126 | 48,8 | 147 | 51,8 | 0,16 |
| Na sala de aula | 38 | 22,8 | 42 | 19,9 | 42 | 16,3 | 34 | 12,0 | 0,02 |
| No pátio | 42 | 25,1 | 33 | 15,6 | 52 | 20,2 | 78 | 27,5 | 0,01 |
| Nos corredores e escadas | 16 | 9,6 | 12 | 5,7 | 9 | 3,5 | 23 | 8,1 | 0,05 |
| Na cantina | 13 | 7,8 | 6 | 2,8 | 21 | 8,1 | 14 | 4,9 | 0,06 |
| Nos banheiros | 26 | 15,6 | 11 | 5,2 | 18 | 7,0 | 24 | 8,5 | <0,001 |
| No recreio | 74 | 44,3 | 68 | 32,2 | 80 | 31,0 | 64 | 22,5 | <0,001 |
| Em outro lugar | 33 | 20,0 | 21 | 10,0 | 44 | 17,1 | 42 | 14,8 | 0,05 |

Os resultados apontam o pátio e o recreio como os lugares onde ocorrem com maior frequência as agressões entre os alunos. O pátio, definido como o espaço livre e aberto, onde se desenvolvem as atividades extracurriculares e aulas de Educação Física, recebeu 27,5% (n=78) de referência dos alunos na escola 4, 25,1% (n=42) na escola 1 e 20,2% (n=52) na escola 3.

O recreio recebeu o maior percentual de indicações; a escola 1 revelou 44,3% (n= 74), as escolas 2 e 3 tiveram resultados muito próximos com 32% e

31%, respectivamente, apontando o recreio com o maior número de agressões entre pares no ambiente escolar.

Na escola 1 e 2 a sala de aula também foi apontada como local de ocorrência desses comportamentos, com índices entre 19,9% a 22,8%, o que pode ser consequência de uma menor intervenção por parte dos professores que atuam nessas escolas.

Outro resultado que chama a atenção na escola 1, diz respeito aos 20% que apontam “outro lugar” como o local de agressões, o que pode estar associado à característica dessa escola de possuir o período integral, em que algumas crianças permanecem no projeto social, já abordado.

Os recreios, compreendidos como o período em que as crianças permanecem sem atividades de caráter formal, geralmente desenvolvidas na sala de aula, ou ainda como um momento de apropriação de valores e culturas que podem ser partilhadas por todos os que dele fazem parte, podem ser divididos por faixas etárias ou por sexo, conforme modelos verificados nas escolas em que a pesquisa se desenvolveu e, portanto, podem ter características de convivência entre múltiplas idades e experiências ou ainda podem se resumir à convivência entre grupos de características semelhantes.

Nas escolas 1, 3 e 4 o recreio está organizado por faixas etárias, ou seja, primeiramente as turmas de 1º e 2º anos e em seguida os alunos de 3º, 4º e 5º anos (antes denominados de séries), de ambos os sexos. Na escola 2 o recreio é dividido pelo gênero, os meninos são separados das meninas por um portão que possibilita às meninas conviverem em um espaço específico, próximo das salas de aula e os meninos permanecem em uma quadra de esportes coberta durante todo o tempo destinado ao recreio, com a supervisão de uma funcionária da escola.

O pátio é o local onde se usam os equipamentos destinados ao recreio, portanto, em função dos resultados, as escolas devem dar mais valor aos recreios, dar mais atenção às dimensões e organização dos equipamentos utilizados pelas crianças, nos ambientes externos, existentes dentro da sua organização espacial.

O estudo em questão comprova os resultados do estudo realizado na cidade de Porto Alegre, com diferentes faixas etárias, entre elas a de 7 a 12 anos, sendo 339 alunos (71 da escola municipal, 45 da escola estadual e 184 da escola privada), quando questionados sobre os locais de ocorrência do *bullying*. Na escola municipal, apontou-se a entrada e saída (31%) e salas de aula (35,2%), na escola estadual os corredores (35,6%) e as quadras de esportes (28,9%) foram mais citados e na escola privada os corredores (21,2%) e a sala de aula (52,9%) receberam destaque, mas o lugar comum nas três escolas pesquisadas foi o recreio com 38% na escola municipal, 24,4% na estadual e 45,2% na escola privada (Grossi & Fabis, 2009).

Conforme Pereira (2008), há escolas onde o espaço de recreio permite que todos os alunos tenham o seu canto para brincar, enquanto outras ocupam os espaços de recreio com pavilhões e salas, reduzindo não somente o espaço, como aumentando o número de alunos, tornando o espaço de recreio diminuto e desta forma interferindo nas relações que nele se estabelecem.

Quadro 23 – Características dos agressores.

| Variáveis de estudo | Escola 1 | | Escola 2 | | Escola 3 | | Escola 4 | | p* |
|-------------------------------|----------|------|----------|------|----------|------|----------|------|------|
| | n | % | n | % | n | % | n | % | |
| Quem já lhe fez mal? | | | | | | | | | |
| Ninguém | 59 | 35,8 | 102 | 48,6 | 105 | 40,7 | 137 | 48,2 | 0,07 |
| Um Menino | 38 | 23,0 | 47 | 22,4 | 60 | 23,3 | 61 | 21,5 | |
| Uma Menina | 17 | 10,3 | 9 | 4,3 | 16 | 6,2 | 17 | 6,0 | |
| Vários Meninos | 24 | 14,5 | 26 | 12,4 | 35 | 13,6 | 34 | 12,0 | |
| Várias Meninas | 4 | 2,4 | 8 | 3,8 | 19 | 7,4 | 8 | 2,8 | |
| Meninos e Meninas | 23 | 13,9 | 18 | 8,6 | 23 | 8,9 | 27 | 9,5 | |
| De que série são? | | | | | | | | | |
| Nenhuma | 60 | 38,2 | 101 | 50,2 | 121 | 47,5 | 148 | 52,1 | 0,09 |
| São da minha série | 35 | 22,3 | 37 | 18,4 | 44 | 17,3 | 61 | 21,5 | |
| São de outra série | 54 | 34,4 | 57 | 28,4 | 75 | 29,4 | 61 | 21,5 | |
| São da minha e de outra série | 8 | 5,1 | 6 | 3,0 | 15 | 5,9 | 14 | 4,9 | |

Os resultados em todas as escolas pesquisadas apontam os meninos como os principais responsáveis pelas agressões, bem como os alunos de outras séries. O somatório dos percentuais dos meninos, com caráter individual

(um menino) ou em grupos (vários meninos), chega aos 37,5% na escola 1 e 36,9% na escola 3. Enquanto as meninas, dentro dos mesmos dados e análise, receberam 8,2% e 8,8% nas escolas 2 e 4, respectivamente, e 12,7% e 13,6% nas escolas 1 e 3, o que demonstra de forma muito clara o envolvimento dos meninos na maioria dos casos de *bullying* existentes na escola.

Um estudo realizado por Lisboa (2005), com 253 crianças de 9 a 15 anos, de ambos os sexos (127 meninos e 126 meninas), na rede municipal de ensino de Porto Alegre, para verificar as diferenças de gênero com relação aos papéis sociais na vitimização, tanto na percepção dos professores quanto dos colegas de turmas, os meninos são os responsáveis pelo maior número de agressões entre pares, quanto à frequência são classificados pelos colegas como agressores (33,3%) e como agressores-vítimas (16,7%) em relação às meninas, as quais são classificadas como pró-sociais (50%).

Outro estudo realizado também em Porto Alegre, com alunos de quartas a oitavas séries, sendo 220 do sexo feminino (47,3%) e 245 do sexo masculino (52,7%), apresenta resultados ainda mais claros quanto à participação dos meninos nos casos de agressão. Conforme relato das vítimas, 50% (n=136) é o percentual de agressores do sexo masculino, 31,2% (n=85) acusam o envolvimento de meninos aliados às meninas, enquanto 18,8% (n=51) apontam casos de *bullying* ocasionados especificamente pelas meninas (Bandeira, 2009).

O nosso estudo confirma os estudos de Lisboa (2005) e Bandeira (2009) que mostraram que os meninos se envolvem mais em casos de agressão que as meninas, podendo ser tanto agressores principais ou agressores que se juntam a outros agressores do mesmo sexo, ou de sexo oposto, conforme o relato das vítimas.

Na escola 4, com condições socioeconômicas mais favoráveis, o percentual de alunos de outra série e da própria série identificados como agressores, foram de 21,5%. A escola 1 apresentou o maior percentual de alunos agressores de outras séries, com 34,4%.

Quanto à procedência dos alunos agressores, na escola 1, 2 e 3 o maior percentual de agressores, conforme as vítimas, são alunos de outras séries, sendo 34,4% na escola 1, 28,4% na escola 2 e na escola 3 29,4%, enquanto na escola 4 houve uma equivalência (21,5%) entre os alunos de outras séries e da própria série onde se encontram as vítimas.

Quadro 24 - Intervenção dos professores e funcionários nas ocorrências de *bullying*.

| Variáveis de estudo | Escola 1 | | Escola 2 | | Escola 3 | | Escola 4 | | p* |
|---|----------|------|----------|------|----------|------|----------|------|------|
| | n | % | n | % | n | % | n | % | |
| Quantas vezes os professores tentaram impedir? | | | | | | | | | |
| Não sei | 64 | 38,3 | 90 | 42,7 | 111 | 43,0 | 118 | 41,5 | 0,64 |
| Quase Nunca | 17 | 10,2 | 24 | 11,4 | 38 | 14,7 | 45 | 15,8 | |
| Às Vezes | 41 | 24,6 | 44 | 20,9 | 52 | 20,2 | 53 | 18,7 | |
| Muitas Vezes | 45 | 26,9 | 53 | 25,1 | 57 | 22,1 | 68 | 23,9 | |
| Quantas vezes os funcionários tentaram impedir ? | | | | | | | | | |
| Não sei | 45 | 26,9 | 71 | 33,6 | 80 | 31,0 | 109 | 38,4 | 0,01 |
| Quase Nunca | 9 | 5,4 | 20 | 9,5 | 31 | 12,0 | 37 | 13,0 | |
| Às Vezes | 43 | 25,7 | 39 | 18,5 | 62 | 24,0 | 63 | 22,2 | |
| Muitas Vezes | 70 | 41,9 | 81 | 38,4 | 85 | 32,9 | 75 | 26,4 | |

A atitude de professores e funcionários durante as ocorrências de *bullying* na escola apresentam resultados distintos. Os dados apontados nas questões relativas ao conhecimento do fenômeno *bullying*, em que mais de 60% dos profissionais da escola relataram ter pouco ou nenhum conhecimento sobre o tema, realizado no capítulo anterior deste estudo, demonstram a falta de preparo para intervenções necessárias junto às crianças.

Em relação à intervenção dos professores, 43% dos alunos na escola 3 relatam não saber sobre a atitude dos mesmos. Na escola 4, 15,8% disseram que os professores quase nunca interferem, níveis próximos da escola 3 com 14,7%. Em contra partida, em todas as escolas o maior percentual foi apontado

para a atuação dos professores em “muitas vezes” nas ocorrências de *bullying*, a escola 1 com 26,9% teve o maior percentual, seguido da escola 2 com 25,1% e da escola 4 com 23,9%.

Quanto aos funcionários, nas escolas 1, 2 e 3 os alunos reconhecem uma ação mais eficiente nas intervenções contra o *bullying*; na escola 1 o maior percentual (41,9%) apontam “muitas vezes”, enquanto na escola 4 os alunos apontam o “não sei” como principal resposta (38,4%), consequência da organização do recreio, o qual tem uma supervisão direta dos professores.

Levando-se em conta o nível de vitimização, em relação à atitude dos professores e funcionários, a escola 1 apresenta o maior percentual de vítimas com 10,2% para duas vezes e 17,4% para três vezes no último mês de aulas; é também a escola em que a atuação de professores (26,9%) e de funcionários (41,9%) se deram “muitas vezes”.

Na escola 2, a atuação dos professores (11,4%) e dos funcionários (9,5%) se destacou como “quase nunca”, demonstrando uma relação entre a falta de atitude e a incidência dos casos de agressão entre as crianças na escola, verificado nas respostas apresentadas anteriormente (gráficos 1 e 2).

A relação dos nossos estudos com a pesquisa realizada por Rolim (2008), com alunos de 5ª a 8ª série, ao serem questionados sobre a atitude da direção e funcionários nos casos de *bullying*, 48% relatam que a direção pune, 24% destacam que nem fica sabendo dos casos, 18% dizem que a direção procura resolver sem punições e ainda 9,6% criticam, dizendo que nada é feito.

Os estudos demonstram que a criança percebe rapidamente quais os professores a quem pode pedir auxílio, aumentando a responsabilidade do professor nesta intervenção e a necessidade de se dar mais atenção à formação destes na atuação como supervisores e mediadores em situações de agressão entre as crianças.

Quadro 25 – Ajuda às vítimas de *bullying* pelos próprios alunos.

| Variáveis de estudo | Escola 1 | | Escola 2 | | Escola 3 | | Escola 4 | | P* |
|---------------------------|----------|------|----------|------|----------|------|----------|------|-------|
| | n | % | n | % | n | % | n | % | |
| Ninguém me fez mal | 59 | 35,3 | 104 | 49,3 | 105 | 40,7 | 135 | 47,5 | 0,005 |
| Ninguém me ajudou | 20 | 12,0 | 29 | 13,7 | 57 | 22,1 | 48 | 16,9 | |
| 1 ou 2 meninos/meninas | 53 | 31,7 | 50 | 23,7 | 64 | 24,8 | 65 | 22,9 | |
| 3 ou mais meninos/meninas | 35 | 21,0 | 28 | 13,3 | 32 | 12,4 | 36 | 12,7 | |

Os resultados apontam que em todas as escolas o maior percentual encontra-se na ajuda de 1 ou 2 alunos nas ocorrências de vitimização de *bullying*. Na escola 3, 22,1% dos alunos destacam não receber ajuda de ninguém quando foram vítimas, enquanto na escola 1 mais de 52,7%, somados os itens 1, 2 ou 3 meninos ou meninas, apontam terem recebido ajuda quando estiveram envolvidos em situações de *bullying*.

Quadro 26 – O que os alunos fazem para auxiliar às vítimas de *bullying*.

| Variáveis de estudo | Escola 1 | | Escola 2 | | Escola 3 | | Escola 4 | | p* |
|------------------------------------|----------|------|----------|------|----------|------|----------|------|------|
| | n | % | n | % | n | % | N | % | |
| Nada, porque não é comigo | 24 | 14,4 | 31 | 14,7 | 21 | 8,1 | 23 | 8,1 | 0,02 |
| Nada, mas penso que deveria ajudar | 22 | 13,2 | 14 | 6,6 | 15 | 5,8 | 23 | 8,1 | 0,04 |
| Ajudo só se for meu amigo | 51 | 30,5 | 43 | 20,4 | 60 | 23,3 | 60 | 21,1 | 0,08 |
| Tento ajudá-lo, mas não sei como | 18 | 10,8 | 11 | 5,2 | 18 | 7,0 | 28 | 9,9 | 0,14 |
| Chamo alguém para ajudar | 42 | 25,1 | 43 | 20,4 | 35 | 13,6 | 63 | 22,2 | 0,01 |
| Ajudo mesmo que não conheça | 75 | 44,9 | 81 | 38,4 | 140 | 54,3 | 130 | 45,8 | 0,01 |

A questão que abordou as reações e atitudes das crianças durante as agressões a outros alunos permitia a escolha de mais de uma opção, o que justifica os percentuais superiores a 100%.

Os resultados revelam certa responsabilidade das crianças com os outros alunos, pois de forma geral, nas 4 escolas o maior percentual está

relacionado com a ação de “ajudar”, quando 54,3% dos alunos na escola 3 e 45,8% na escola 4 relatam ajudar mesmo que não conheçam as vítimas, enquanto 23,3% na escola 3 ajudam se existir uma relação de amizade entre os envolvidos e, ainda, 25,1% na escola 1 chamam alguém para ajudar nas ocorrências de *bullying*.

Como aspecto negativo, nas escolas 1 com 14,4% e na escola 2 com 14,7%, aparece o maior percentual de respostas de alunos que não fazem nada. O aspecto mais relevante nessa questão está relacionado com a escola 3, onde apenas 8,1% dos alunos relatam não ajudar e 54,3% respondem ajudar, mesmo que não conheçam a vítima.

Destaca-se ainda, a ação de chamar alguém para ajudar, como a mais presente entre as crianças, durante as ocorrências de *bullying*, o que reforça o questionamento apresentado por Pereira (2008), em que os professores necessitam ser sensibilizados, pois a ausência destes face aos comportamentos agressivos dificulta o combate e a prevenção do *bullying* no contexto escolar.

Nossos estudos reforçam os estudos desenvolvidos em Portugal, os quais revelam que dos 3891 alunos inquiridos, somados os alunos que não ajudam porque não estão envolvidos ou por não saber como agir, atingem os 23,9%, entretanto 40,8% tentam ajudar dentro de suas possibilidades, 37,6% ajudam mesmo não conhecendo a vítima e 45,9% chamam alguém para ajudar em uma situação de agressão entre pares (Pereira, 2010).

Quadro 27 – Frequência de agressões (*bullying*) na escola.

| Desde o início das aulas quantas vezes fez mal a um colega? | | | | | | | | | |
|---|----------|------|----------|------|----------|------|----------|------|------------|
| Variáveis de estudo | Escola 1 | | Escola 2 | | Escola 3 | | Escola 4 | | <i>p</i> * |
| | n | % | n | % | n | % | n | % | |
| Nenhuma | 79 | 47,3 | 137 | 64,9 | 142 | 55,0 | 199 | 70,1 | <0,001 |
| 1 ou duas vezes | 43 | 25,7 | 47 | 22,3 | 66 | 25,6 | 65 | 22,9 | |
| 3 ou 4 vezes | 15 | 9,0 | 8 | 3,8 | 16 | 6,2 | 11 | 3,9 | |
| 5 ou mais vezes | 30 | 18,0 | 19 | 9,0 | 34 | 13,2 | 9 | 3,2 | |

Os resultados desta questão retratam a característica mais comum do *bullying* que é a freqüência das ações agressivas; as escolas 2 e 4 apresentam um baixo percentual de repetição destas agressões (64,9% e 70,1% respondem nenhuma vez), em contrapartida, somando os resultados 3, 4 e 5 ou mais vezes, ocorre a maior incidência de repetições agressivas com 27% na escola 1 e 19,4% na escola 3.

Quadro 28 - Freqüência de agressões (*bullying*) quanto ao gênero.

| Desde o início das aulas quantas vezes fez mal a outros meninos ou meninas | | | | | | | | | | |
|--|-----------------|----------|------|----------|------|----------|------|----------|------|-------|
| Gênero | Número de vezes | Escola 1 | | Escola 2 | | Escola 3 | | Escola 4 | | p |
| | | n | % | n | % | n | % | n | % | |
| Meninos | Nenhuma | 35 | 38,0 | 69 | 57,0 | 64 | 41,8 | 82 | 57,7 | 0,001 |
| | 1 ou duas vezes | 27 | 29,3 | 31 | 25,6 | 46 | 30,1 | 45 | 31,7 | |
| | 3 ou 4 vezes | 9 | 9,8 | 4 | 3,3 | 12 | 7,8 | 8 | 5,6 | |
| | 5 ou mais vezes | 21 | 22,8 | 17 | 14,0 | 31 | 20,3 | 7 | 4,9 | |
| Meninas | Nenhuma | 44 | 58,7 | 68 | 75,6 | 78 | 75,0 | 116 | 82,3 | 0,003 |
| | 1 ou duas vezes | 16 | 21,3 | 16 | 17,8 | 19 | 18,3 | 20 | 14,2 | |
| | 3 ou 4 vezes | 6 | 8,0 | 4 | 4,4 | 4 | 3,8 | 3 | 2,1 | |
| | 5 ou mais vezes | 9 | 12,0 | 2 | 2,2 | 3 | 2,9 | 2 | 1,4 | |

Ao analisar o envolvimento dos meninos e meninas como agressores em situações de *bullying*, os resultados demonstram o maior envolvimento dos meninos. Os dados apresentam diferenças entre meninos e meninas, especialmente na escola 4 em que 31,7% dos meninos e 14,2% das meninas relatam terem feito mal uma ou duas vezes.

Os dados de 3, 4, 5 ou mais vezes em todas as escolas apresentam os meninos com o maior percentual de agressões. Na escola 1 são 32,6% (n=30) contra 20% (n=15), a escola 2 tem 17,3% (n=21) contra 6,6% (n=6), na escola 4 tem 10,5% (n=15) contra 3,5% (n=5) e o maior percentual na escola 3 em que 28,1% (n=43) contra 6,7% (n=7) de meninos são apontados como agressores.

A ocorrência do *bullying* na escola se caracteriza de forma concreta, pela frequência em que estes atos se repetem, levando em conta não somente as crianças que sofrem a agressão, mas também os agressores que estão envolvidos nessas situações, podendo ser uma maneira da escola identificar situações de risco.

Este estudo comprova os dados apresentados em uma pesquisa realizada com 115 alunos entre 14 a 15 anos, dos quais 66,1% são do sexo masculino e 33,9% do feminino, na área metropolitana da cidade de Porto (Portugal). Ela revela que 26,1% dos participantes admitem já terem sido agressores, destes 15,8% eram do sexo masculino e 10,3% do sexo feminino, o que confirma que os meninos são os mais responsáveis pelos casos de *bullying* (Ferraz, 2008).

Mais evidente ainda são os resultados do estudo de Bandeira (2009) que apresenta os meninos com 50% (n=136), 31,2% (n=85) quando se reúnem meninos e meninas enquanto 18,8% (n=51) somente de meninas foram apontadas como responsáveis pelos ataques como agressores.

Os agressores acham que todos devem realizar suas vontades e, por uma orientação ou educação pouco adequada, querem ser o centro das atenções. Demonstram insegurança, pois normalmente sofrem ou já sofreram algum tipo de violência, mau-trato ou agressão por parte dos adultos ou pessoas com graus hierárquicos mais elevados, podendo desta maneira repetir um comportamento aprendido.

Quadro 29 – Quantas vezes o agressor se reuniu com alguém para fazer mal às vítimas.

| Variáveis de estudo | Escola 1 | | Escola 2 | | Escola 3 | | Escola 4 | | p* |
|---|----------|------|----------|------|----------|------|----------|------|------|
| | N | % | n | % | n | % | n | % | |
| Reúne-se com alguém para fazer mal | | | | | | | | | |
| Sim | 15 | 9,0 | 14 | 6,6 | 18 | 7,0 | 9 | 3,2 | 0,04 |
| Só se ele(a) me irritar | 52 | 31,1 | 63 | 29,9 | 81 | 31,4 | 69 | 24,3 | |
| Não sei | 18 | 10,8 | 15 | 7,1 | 16 | 6,2 | 22 | 7,7 | |
| Não | 82 | 49,1 | 119 | 56,4 | 143 | 55,4 | 184 | 64,8 | |

| Reuniu-se com alguém para fazer mal no último mês? | | | | | | | | | |
|--|-----|------|-----|------|-----|------|-----|------|--------|
| Nenhuma | 109 | 65,7 | 165 | 78,2 | 194 | 75,2 | 246 | 86,6 | <0,001 |
| 1 vez | 23 | 13,9 | 27 | 12,8 | 31 | 12,0 | 22 | 7,7 | |
| 2 vezes | 10 | 6,0 | 7 | 3,3 | 12 | 4,7 | 7 | 2,5 | |
| 3 ou mais vezes | 24 | 14,5 | 12 | 5,7 | 21 | 8,1 | 9 | 3,2 | |

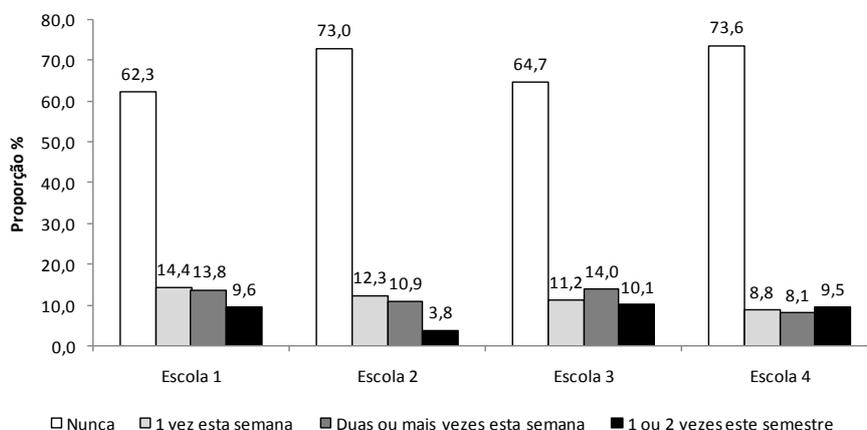
Os dados apresentados no quadro (29) representam o número de vezes em que o agressor se reuniu com alguém para agredir outra criança; de forma geral as 4 escolas apresentam números que retratam uma ação individual do agressor, pois 56,4% dos alunos e em números ainda mais expressivos, 78,2% no último mês de aula, respondem que não se reúnem para estas ações. Nas escolas 1 e 3 aparece o maior número de agressões repetidas, somados os itens 2, 3 ou mais vezes, a escola 1 aponta 20,5% e a escola 3 próximo aos 12,8% de participantes que se unem a outros alunos para realizar agressões na escola.

Conforme a caracterização do *bullying*, as ações podem ser desenvolvidas pelos agressores ou ainda por outros alunos considerados seus seguidores, que sendo o agressor um líder, prestam a este certa devoção. O agressor/intimidador tem seu poder sobre a vítima, destacado inclusive entre os demais a partir da imposição de sua força física ou psicológica.

A pesquisa de Bandeira (2009) apresenta dados sobre os agressores, ou seja, 54,7% dos participantes admitem terem sido responsáveis por agressões na escola, destes 13,9% (n=64) sozinho, 24,1% (n=111) com um ou mais colegas, 14,3% (n=66) com três a seis colegas e 2,4% (n=11) com mais de oito colegas que ajudaram na intimidação à vítima, o que vem a ser respaldado com os dados do nosso estudo.

Muitas vezes, a influência do agressor é tão forte que consegue que outros alunos se unam a ele, formando o que se denomina de gangues ou grupos, que passam em conjunto a promover maiores violências e transformam um maior número de pessoas em vítimas. O agressor sente-se satisfeito quando os outros atacam ou ameaçam a vítima, como se ele mesmo estivesse exercendo tal conduta.

Gráfico 6 – Quantas vezes os alunos ficaram sozinhos, por não terem com quem brincar.



O gráfico (6) representa o percentual de crianças que estiveram sozinhas no ato de brincar dentro da escola. A escola 1 com 14,4% e a escola 3 com 12,3% são as que têm o maior percentual na resposta 1 vez na semana. As mesmas escolas (1 e 3) apresentam a maior percentagem de alunos que ficaram duas ou mais vezes na semana, com 13,8% e 14% respectivamente.

A escola 4 apresenta os resultados com os menores percentuais, apenas 8,1 % dos alunos apontam terem ficado sozinhos 2 ou mais vezes na semana.

A última coluna do gráfico representa os alunos que apontaram ficar sozinhos no recreio durante o semestre. Os resultados demonstram não haver percentuais muito significativos, mas novamente a escola 3 é a que apresenta o maior percentual com 10,1%.

Nosso estudo reforça os dados do estudo realizado com 387 alunos do 2º ao 6º ano, entre 7 e 14 anos, em uma escola de Bragança (Portugal), o qual aponta que 61,2% (n=237) dos participantes afirmam não terem ficado sozinhos, 24,3% (n=94) ficaram sós uma ou duas vezes e 13,2% (n=51) ficaram sozinhos três vezes ou mais no período (Pereira, Silva & Nunes, 2009).

Quadro 30 – Quantas vezes ficou sozinho no recreio, em relação ao gênero.

| | Escola 1 | | Escola 2 | | Escola 3 | | Escola 4 | | p |
|--------------------------------|----------|------|----------|------|----------|------|----------|------|-------|
| | n | % | n | % | n | % | n | % | |
| Meninos | | | | | | | | | |
| Nunca | 62 | 67,4 | 93 | 76,9 | 111 | 72,5 | 110 | 77,5 | 0,808 |
| 1 vez esta semana | 13 | 14,1 | 12 | 9,9 | 16 | 10,5 | 11 | 7,7 | |
| 1 ou 2 vezes este semestre | 8 | 8,7 | 5 | 4,1 | 10 | 6,5 | 9 | 6,3 | |
| Duas ou mais vezes esta semana | 9 | 9,8 | 11 | 9,1 | 16 | 10,5 | 12 | 8,5 | |
| Meninas | | | | | | | | | |
| Nunca | 42 | 56,0 | 61 | 67,8 | 56 | 53,8 | 99 | 70,2 | 0,023 |
| 1 vez esta semana | 11 | 14,7 | 14 | 15,6 | 12 | 11,5 | 14 | 9,9 | |
| 1 ou 2 vezes este semestre | 8 | 10,7 | 3 | 3,3 | 16 | 15,4 | 17 | 12,1 | |
| Duas ou mais vezes esta semana | 14 | 18,7 | 12 | 13,3 | 20 | 19,2 | 11 | 7,8 | |

Os resultados apontam que 73,5% (n=376) dos meninos e 61,9% (n=258) das meninas relatam “nunca” terem ficado sozinhos no momento do recreio ou no tempo livre da escola.

Tendo como referência uma, duas ou mais vezes, os resultados apontam que 33,4% (n=25) na escola 1, 28,9% (n=28) na escola 2, 30,7% (n=32) na escola 3 e 17,7% (n=25) na escola 4 para as meninas, as quais apresentaram um percentual maior do que os meninos com 23,9% (n=22), 19% (n=23), 21% (n=32) e 16,2% (n=23) respectivamente nas escolas citadas.

Os números demonstram que as meninas têm maior dificuldade de relacionamento e que usam a exclusão como uma forma de agressão a outros alunos. Os meninos, apesar de estarem envolvidos tanto como vítimas e especialmente como agressores nos casos de *bullying*, se envolvem mais nas atividades, buscam o seu espaço e conseqüentemente se adaptam com mais facilidade aos grupos de convivência existentes no ambiente escolar.

Quadro 31 - Percepção dos alunos sobre o recreio.

| Variáveis de estudo | Escola 1 | | Escola 2 | | Escola 3 | | Escola 4 | | p* |
|---|----------|------|----------|------|----------|------|----------|------|--------|
| | N | % | n | % | n | % | n | % | |
| No recreio tem um professor cuidando? | | | | | | | | | |
| Sim | 45 | 26,9 | 192 | 91,0 | 65 | 25,2 | 276 | 97,2 | <0,001 |
| No recreio tem um funcionário cuidando? | | | | | | | | | |
| Sim | 155 | 92,8 | 198 | 93,8 | 240 | 93,0 | 267 | 94,0 | 0,94 |
| O que pensa sobre o recreio da sua escola? | | | | | | | | | |
| Não tenho amigos para brincar | 14 | 8,4 | 12 | 5,7 | 14 | 5,4 | 12 | 4,2 | 0,33 |
| Vivem atrás de mim para mexerem comigo | 20 | 12,0 | 16 | 7,6 | 38 | 14,7 | 21 | 7,4 | 0,02 |
| Não posso brincar do que gosto | 35 | 21,0 | 29 | 13,7 | 38 | 14,7 | 43 | 15,1 | 0,23 |
| Há muitas crianças, não há espaço para brincar | 27 | 16,2 | 11 | 5,2 | 25 | 9,7 | 23 | 8,1 | <0,001 |
| Os outros alunos gostam de brincar de lutas e empurrões | 31 | 18,6 | 27 | 12,8 | 49 | 19,0 | 31 | 10,9 | 0,02 |
| Brinco com os amigos | 152 | 91,0 | 181 | 85,8 | 224 | 86,8 | 247 | 87,0 | 0,46 |

Quando questionados sobre a atuação dos professores e funcionários durante o tempo do recreio, as diferenças são bastante acentuadas, visto que nas escolas 1 e 3 apenas 26,9% e 25,2%, respectivamente, apontam que os professores têm esta responsabilidade, enquanto nas escolas 2 e 4 os percentuais estão entre 91% e 97,2%. No entanto, em relação aos funcionários, todas as escolas pesquisadas apresentam valores entre 92,8% a 94% quanto aos cuidados durante o recreio.

Em termos gerais, quando questionados sobre o recreio, mais de 85,8% dos alunos responderam que gostam ou adoram o tempo de intervalo, mas apresentaram algumas características específicas quanto ao aproveitamento desse tempo destinado ao brincar e à convivência com os outros alunos.

Na escola 3, quase 14,7% dos participantes relatam existir outros alunos que os perseguem e amedrontam durante o recreio e que não podem brincar do que realmente gostam; na escola 1, também 21% dos alunos dizem não poder brincar do que gostam e, ainda, nestas mesmas escolas (1 e 3), 18,6% a 19% dos participantes apontam que os outros alunos gostam apenas de lutas e empurrões durante as brincadeiras que se desenvolvem no período destinado ao recreio.

Em todas as escolas pesquisadas se verifica alguma insatisfação das crianças quanto ao “não poder brincar do que gosto”, com percentuais entre 13,7% a 21%, indícios que demonstram a necessidade de mais espaço, resultado apontado na escola 1 com 16,2% e, ainda, da oferta de equipamentos e materiais que oportunizem a prática de atividades lúdicas e recreativas que poderão possibilitar uma convivência mais harmoniosa entre os alunos.

Esses resultados reforçam o estudo desenvolvido em Portugal, com 387 alunos de sete escolas do ensino básico, apontando que apesar do *bullying* ser mais frequente nos recreios, as crianças que gostam ou adoram o recreio totalizam 83% (n=321), enquanto 12,4% (n=46) gostam mais ou menos e 2,6% não gostam do recreio. Contudo, a idade é um fator que interfere no gosto pelo recreio, pois no mesmo estudo, quando comparado às crianças do 2º ao 4º ano com as de 5º e 6º ano, verificou-se que a satisfação é maior por parte das crianças menores (88,6%) do que as crianças maiores (80%), ou seja, o percentual de alunos que adoram o recreio diminui com o aumento do grau de escolaridade (Pereira, Silva & Nunes, 2009).

Os resultados do nosso estudo vão ao encontro do estudo de Gisi (2009), o qual destaca que 53,9% dos alunos apontam a necessidade de mais espaço para brincar e ainda não existir materiais para brincar, além de 13,2% que afirmam que os colegas brincam apenas de lutas e empurrões.

Outro estudo realizado por Bandeira (2009) na cidade de Porto Alegre, com 465 adolescentes, reforça nossos resultados. Quando questionados sobre os possíveis motivos para o *bullying*, além de outros motivos, 40% (n=186)

dizem que é por brincadeira, que podem estar relacionados com os atos de empurrões e lutas registrados no tempo do recreio.

Os números demonstram que a presença de um professor ou funcionário é importante para reduzir os casos de *bullying* no recreio. Mudanças na organização e no valor do tempo do recreio no ambiente escolar possibilitam a vivência de experiências positivas e não o receio de envolver-se em agressões de caráter individual ou em grupos, além do entendimento de que brincadeiras não têm relação com as atitudes ocasionadas pela força ou ameaças dos agressores, os quais querem que seus desejos sejam atendidos pelas vítimas.

As discussões feitas acima podem reforçar um estudo realizado por Marques (2001), que ao analisar os níveis de agressão no recreio obteve os seguintes resultados: agressões entre 3 a 4 vezes, 1,8% no recreio vazio (sem supervisão), 3,9% com supervisão, 0,9% com materiais e 0% no recreio com supervisão e com materiais; agressões entre 5 ou mais vezes, 5,4% no recreio sem supervisão, 2,9% com supervisão, 2,8% com materiais e 1% com supervisão e com materiais.

Quadro 32 – Número de amigos da turma ou na escola.

| Número médio de amigos da turma ou escola | | | | | | |
|---|----------|-------|-----|--------|--------|------|
| | | Média | DP | Mínimo | Máximo | p |
| Meninos | Escola 1 | 5,2 | 2,2 | 1 | 9 | 0,27 |
| | Escola 2 | 4,8 | 2,5 | 0 | 9 | |
| | Escola 3 | 5,3 | 2,4 | 0 | 9 | |
| | Escola 4 | 5,1 | 2,4 | 0 | 9 | |
| Meninas | Escola 1 | 6,4 | 1,9 | 2 | 9 | 0,02 |
| | Escola 2 | 5,5 | 2,4 | 0 | 9 | |
| | Escola 3 | 6,1 | 2,1 | 1 | 9 | |
| | Escola 4 | 5,6 | 2,4 | 0 | 9 | |

Os resultados sobre o número de amigos que os alunos participantes da pesquisa possuem na escola que frequentam apontam um equilíbrio entre as 4 escolas pesquisadas. A escola 1 é a que apresenta uma média geral mais elevada (5,2) e a escola 2 a menor média geral (4,4); no gênero masculino os números estão entre 4,8 a 5,3 e no feminino entre 5,5 a 6,4, sendo que o número máximo de amigos apontados foi 9, para ambos os sexos.

Os dados demonstram que as meninas valorizam mais as relações permanentes, ou seja, procuram manter uma relação de amizade com um número maior de pessoas e com mais regularidade. Apesar dos resultados demonstrarem certas dificuldades, apontam as meninas como as que ficam mais sozinhas, sem ter com quem brincar.

Conclusões:

Os resultados quanto à vitimização e agressões ocorridas nas escolas pesquisadas refletem de forma muito clara a existência do *bullying* no ambiente escolar. A análise dos resultados oportunizou ao pesquisador reconhecer a realidade das escolas e apontaram as necessidades para a intervenção.

A faixa etária predominante foi a dos 9 anos com 382 participantes, com uma maior participação dos meninos e ainda uma pequena prevalência da terceira série.

Quanto à vitimização, no último mês de aula, somados os resultados dos alunos que agrediram 2 ou mais vezes, a escola 1 apresentou o maior percentual; na escola 3, em um total de 9 turmas, mais de 22,1% dos alunos(as) relataram terem sofrido pelo menos uma agressão e ainda na mesma escola, o somatório dos alunos que sofreram agressões entre 2 a 5 vezes no período, obteve uma incidência de 18,2%.

Os dados revelam que as instituições responsáveis pela formação das crianças precisam estar envolvidas e informadas sobre as questões do *bullying* e suas consequências, criando uma responsabilidade de caráter global. Cabe à

escola fomentar a participação coletiva, adquirindo um caráter de inovação e busca de soluções que não se destinem unicamente ao momento em que a criança esteja dentro dos muros da instituição.

As formas de agressão mais comuns são as verbais, as ameaças, as agressões físicas através de murros, empurrões e pontapés. O local apontado nas quatro escolas pesquisadas onde ocorre o maior número de agressões é o recreio, seguido do pátio e de locais onde geralmente as crianças estão livres, sem a devida supervisão dos adultos.

Quanto à frequência de agressões, entre 3 ou mais vezes, a escola 1 apontou 27% e 19,4% na escola 3; as agressões causadas por grupos na escola 1 apresentou 20,5%, enquanto 12,8% dos agressores se reúnem com outros alunos para realizar agressões, na escola 3.

Os meninos são as principais vítimas do *bullying*, mas também são responsáveis pelas agressões dentro da escola, com um percentual de 53,8% entre 2 a mais de 5 agressões, enquanto as meninas somam 25,1%, levando em conta os mesmo critérios.

Os números obtidos na questão referente à intervenção dos professores e funcionários em ocorrências dentro da escola, somadas as respostas às vezes e muitas vezes, na escola 1, 67,6% e na escola 3, 57% dos alunos apontam a necessidade de intervenção destes profissionais em casos de *bullying*.

A escola 4 que aponta existir um professor responsável em auxiliar e cuidar do recreio, apresenta os menores percentuais de agressões e vitimização, podendo ser resultado deste comprometimento e organização. Mas a escola 2 que também possui um professor que auxilia no recreio apresenta um alto percentual de envolvimento em agressões e vitimização de *bullying*, sendo contraditório ao resultado anterior.

Esses resultados, acrescido do número equivalente de alunos participantes na pesquisa entre as escolas, possibilitaram a definição das escolas para a fase de intervenção do estudo, a qual foi desenvolvida através da aplicação de jogos e brincadeiras cooperativas, durante as aulas de Educação Física, por um período de 3 meses (n=15 semanas), sendo uma

escola denominada de controle e a outra que recebeu a intervenção, já pormenorizada na metodologia deste estudo.

Diante dos resultados expostos, apesar da escola 1 demonstrar uma alta incidência de vitimização e agressões, o número de alunos participantes foi pequeno em relação às demais escolas. Portanto, atendendo os critérios estabelecidos nos procedimentos metodológicos (item 4.4.4), foram selecionadas a escola 3 para a realização do processo de intervenção e a escola 2 como escola de controle.

ESTUDO 3 – AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE INTERVENÇÃO SOBRE O BULLYING COM CRIANÇAS DE 3ª E 4ª SÉRIES.

Os resultados apresentados nesta fase do estudo são provenientes dos dados coletados através da aplicação dos questionários, antes e após o período de intervenção, nas duas escolas selecionadas pelos critérios estabelecidos na metodologia do estudo. A análise se realizou comparando os períodos de pré e pós-intervenção nas escolas participantes, denominadas de “escola de controle” e “escola de intervenção”.

Quadro 33 - Descrição dos participantes do estudo.

| Variáveis de estudo | Escola de controle | | | | Escola de intervenção | | | |
|-----------------------|--------------------|------|-----|------|-----------------------|------|-----|------|
| | Pré | | Pós | | Pré | | Pós | |
| | n | % | n | % | n | % | n | % |
| Gênero (total) | 215 | | 212 | | 257 | | 245 | |
| Menino | 123 | 57 | 118 | 56 | 152 | 59 | 147 | 60 |
| Menina | 92 | 43 | 94 | 44 | 105 | 41 | 98 | 40 |
| Idade | | | | | | | | |
| ≤ 8 anos | 31 | 14,4 | 1 | ,5 | 47 | 18,4 | 7 | 2,8 |
| 9 anos | 83 | 38,6 | 67 | 31,8 | 114 | 44,7 | 98 | 40,2 |
| 10 anos | 58 | 27,0 | 82 | 38,9 | 60 | 23,5 | 82 | 33,4 |
| ≥ 11 anos | 43 | 20,0 | 61 | 28,9 | 36 | 13,4 | 58 | 23,6 |
| Série | | | | | | | | |
| 3ª | 120 | 55,8 | 118 | 55,7 | 136 | 52,9 | 135 | 55,1 |
| 4ª | 95 | 44,2 | 94 | 44,3 | 121 | 47,1 | 110 | 44,9 |

Na fase do estudo, denominada “pré-intervenção”, na escola 2 (controle) participaram 215 crianças, sendo 57% meninos (n=123) e 43% meninas (n=92) e na escola 3 (de intervenção) 257 participantes, sendo 59% meninos (n=152) e 41% meninas (n=105).

Na fase da “pós-intervenção”, a escola 2 (controle) contou com 212 participantes, sendo 56% meninos (n=118) e 44% meninas (n=94) e a escola 3 (de intervenção) com 245 participantes, sendo 60% meninos (n=147) e 40 % meninas (n=98), atingindo um total de 457 alunos.

Quanto à faixa etária dos participantes, houve uma alteração dos percentuais. Nos menores de 8 anos, ocorreu um decréscimo de 14% para 5% na escola de controle e de 18% para 3% na escola de intervenção; além de um aumento dos percentuais nos alunos mais velhos, de 10 e 11 anos, fatores associados ao intervalo de 7 meses entre a aplicação do primeiro e do segundo questionário.

Quanto às séries, o único percentual que sofreu uma pequena alteração está relacionado com a escola de intervenção, quando os participantes da 4ª série diminuíram de 121 para 110 alunos.

Nas duas fases de aplicação do instrumento ocorreu uma maior participação dos meninos, a faixa etária dos participantes aumentou e o número de alunos de cada série permaneceu praticamente inalterado.

Quadro 34 - Frequência de vitimização de *bullying* no semestre.

| Frequência de vitimização de <i>bullying</i> | Escola de controle | | | | Escola de intervenção | | | |
|--|--------------------|------|-----|------|-----------------------|------|-----|------|
| | Pré | | Pós | | Pré | | Pós | |
| | n | % | n | % | n | % | n | % |
| Nenhuma | 139 | 64,7 | 102 | 48,1 | 147 | 57,2 | 157 | 64,1 |
| 1 ou 2 vezes | 40 | 18,6 | 64 | 30,2 | 64 | 24,9 | 56 | 22,8 |
| 3 ou 4 vezes | 8 | 3,7 | 12 | 5,7 | 13 | 5,1 | 11 | 4,5 |
| 5 ou mais vezes | 28 | 13,0 | 34 | 16,0 | 33 | 12,8 | 21 | 8,6 |

Os resultados demonstram que a escola 3, onde se realizou a intervenção, obteve uma redução acentuada nos níveis de agressão de caráter repetitivo (3 a 5 vezes ou mais), de 17,9% para 13,1% (n=46 para 32) participantes e um aumento acentuado nas respostas que demonstram não ter ocorrido nenhuma agressão durante o período, de 57,2% para 64% (n=147 para 157).

A escola 2, denominada de controle, apresentou resultados inversos, com o aumento de agressões repetidas, entre 3, 4, 5 ou mais vezes, de 16,7% (n= 36) para 21,7% (n=46) e a diminuição das respostas que apontam não ter ocorrido nenhuma agressão, de 64,7% para 48,1% (n=139 para 102) participantes.

Quadro 35 - Frequência de vitimização, no último mês de aulas.

| Frequência de vitimização de <i>bullying</i> | Escola controle | | | | Escola de intervenção | | | |
|--|-----------------|------|-----|------|-----------------------|------|-----|------|
| | Pré | | Pós | | Pré | | Pós | |
| | n | % | n | % | n | % | n | % |
| Nenhuma | 139 | 64,7 | 121 | 57,1 | 142 | 55,3 | 155 | 63,2 |
| 1 ou 2 vezes | 49 | 22,8 | 44 | 20,8 | 65 | 25,3 | 58 | 23,7 |
| 3 ou 4 vezes | 8 | 3,7 | 20 | 9,4 | 16 | 6,2 | 11 | 4,5 |
| 5 ou mais vezes | 19 | 8,8 | 27 | 12,7 | 34 | 13,2 | 21 | 8,6 |

O quadro (35) apresenta os resultados sobre as agressões sofridas pelos alunos (as) durante o mês de aula que antecedeu a pesquisa.

Os resultados demonstram claramente que na escola de controle existiu um grande aumento no percentual de vítimas, pois os alunos que sofreram 3 a 5 agressões em um mês de aulas subiu de 12,5% para 22%, o que demonstra a existência de agressões repetidas na escola, caracterizando o *bullying*. Outros números reforçam esta estatística. Os alunos que responderam não ter sofrido nenhuma agressão neste período diminuiu de 64,7% (n=139) para 57,1% (n=121).

Na escola de intervenção, os percentuais diminuíram, os alunos que relataram não ter sofrido nenhuma agressão no período aumentou de 55,3%

(n=142) para 63,2% (n=155) e as agressões frequentes em 5 vezes ou mais, reduziram de 13,2% para 8,6% (n= 34 para 21), o que revela uma melhoria nos cuidados e procedimentos para a diminuição do *bullying* na escola em análise.

Os dados do nosso estudo expressam a realidade do *bullying* nas escolas, ou seja, em maior ou menor intensidade as ocorrências de agressão entre pares é um fenômeno atual e preocupante em vários lugares do mundo.

Quadro 36 - Ocorrências de *bullying* entre gêneros (vitimização).

| Número de vezes | Escola controle | | | | | Escola de intervenção | | | | |
|-----------------|-----------------|------|--------|------|--------|-----------------------|------|--------|------|------|
| | Menino | | Menina | | p | Menino | | Menina | | p |
| | n | % | n | % | | n | % | n | % | |
| Nenhuma | 44 | 36,4 | 58 | 63,3 | <0,001 | 90 | 64,8 | 67 | 63,3 | 0,04 |
| 1 ou 2 vezes | 41 | 33,9 | 23 | 25,6 | | 27 | 19,5 | 29 | 27,3 | |
| 3 ou 4 vezes | 9 | 7,4 | 3 | 3,3 | | 5 | 3,5 | 6 | 5,6 | |
| 5 ou mais vezes | 27 | 22,3 | 7 | 7,8 | | 17 | 12,2 | 4 | 3,8 | |

Esta questão apresenta resultados que confirmam o maior envolvimento dos meninos em casos de *bullying*. Na escola de controle, 63,3% das meninas relatam não terem sido vítimas de agressões, enquanto 36,4% dos meninos fazem esta mesma afirmação e ainda 29,7% dos meninos relatam já terem sido vítimas de *bullying*, somados os itens 3, 4, 5 vezes ou mais, números considerados estatisticamente significativos.

Na escola da intervenção, as diferenças de percentuais são menores em relação ao gênero, somados os itens 3 a 5 vezes ou mais, as meninas somam 9,4% e os meninos 15,7%; na resposta 1 ou 2 vezes as meninas apresentam ligeiramente um maior envolvimento nas agressões, com 27,3% contra 19,5% dos meninos, realçando que mais de 63% de ambos os sexos afirmam não terem sido vítimas durante o período.

Os nossos resultados confirmam o estudo realizado com 162 alunos (86 do sexo masculino e 76 do sexo feminino) entre 6 a 10 anos, no qual se verificou que a percentagem diminuiu após a intervenção, para os meninos de

26,7% para 5,8% e para as meninas de 6,6% para 2,2%; afirma, também, que os meninos (40,7%) são as maiores vítimas em relação às meninas (22,4%), (Pimenta, Pereira & Lourenço, 2011).

Quadro 37 - Frequência de agressões desde o início do período.

| Frequência de agressões | Escola de controle | | | | Escola de intervenção | | | |
|-------------------------|--------------------|------|-----|------|-----------------------|------|-----|------|
| | Pré | | Pós | | Pré | | Pós | |
| | n | % | n | % | n | % | n | % |
| Nenhuma | 139 | 64,7 | 121 | 57,1 | 142 | 55,3 | 145 | 59,2 |
| 1 ou duas vezes | 49 | 22,8 | 44 | 20,8 | 65 | 25,3 | 58 | 23,7 |
| 3 ou 4 vezes | 8 | 3,7 | 20 | 9,4 | 16 | 6,2 | 21 | 8,6 |
| 5 ou mais vezes | 19 | 8,8 | 27 | 12,7 | 34 | 13,2 | 21 | 8,5 |

Os dados relativos à ação dos agressores de *bullying* nas escolas participantes confirmam as informações referentes à vitimização. Na escola de controle ocorreu um aumento do número de agressões causadas pelos alunos, entre 3 a 5 ou mais vezes, de 12,5% aos próximos 22,1% (n=27 para 47); enquanto na escola onde se desenvolveu a intervenção, levando em conta os itens 3, 4 e 5 vezes ou mais, apresentou uma redução de 19,4% para 17,1% (n= 50 para 41).

E, ainda, os números relativos a não ter cometido nenhuma agressão no período, na escola de controle diminuiu de 64,7% para 57,1% e na escola de intervenção aumentou de 55,3% para 59,2%.

No quadro (38), ao analisarmos o envolvimento dos meninos e meninas nas agressões causadas dentro da escola, verifica-se que na escola de controle ocorre uma participação muito maior dos meninos, com 33,9% (n=41) contra 6,6% (n=6) de meninas somados os casos entre 3 a 5 vezes ou mais.

Quadro 38 - Frequência de agressões por gênero desde o início do período.

| | Escola de controle | | | | Escola de intervenção | | | |
|-----------------|--------------------|------|-----|------|-----------------------|------|-----|------|
| | Pré | | Pós | | Pré | | Pós | |
| | n | % | n | % | n | % | n | % |
| Meninos | | | | | | | | |
| Nenhuma | 70 | 56,9 | 55 | 45,5 | 64 | 42,1 | 78 | 53,1 |
| 1 ou duas vezes | 32 | 26,0 | 25 | 20,7 | 45 | 29,6 | 39 | 26,5 |
| 3 ou 4 vezes | 4 | 3,3 | 16 | 13,2 | 12 | 7,9 | 13 | 8,8 |
| 5 ou mais vezes | 17 | 13,8 | 25 | 20,7 | 31 | 20,4 | 17 | 11,6 |
| Meninas | n | % | n | % | n | % | n | % |
| Nenhuma | 69 | 75,0 | 66 | 72,5 | 78 | 75,0 | 67 | 68,4 |
| 1 ou 2 vezes | 17 | 18,5 | 19 | 20,9 | 19 | 18,3 | 19 | 19,4 |
| 3 ou 4 vezes | 4 | 4,3 | 4 | 4,4 | 4 | 3,8 | 8 | 8,2 |
| 5 ou mais vezes | 2 | 2,2 | 2 | 2,2 | 3 | 2,9 | 4 | 4,1 |

E, ainda, na escola de controle ocorreu a diminuição significativa de 56,9% para 45,5% de meninos que apontam não terem sofrido nenhuma agressão no período e o aumento de 17,1% para 33,9% que sofreram agressões entre 3 a 5 ou mais vezes, após a segunda coleta de dados.

Na escola de intervenção, os meninos também são os maiores responsáveis pelas agressões com 20,4% (n=30) contra 12,3% (n=12) das meninas, levando-se em conta os mesmos critérios; chama a atenção o fato das meninas nessa escola aumentarem o percentual de agressões na segunda fase do estudo, ou seja, após a intervenção, de 6,7% para 12,3%, enquanto os meninos diminuíram estes números de 28,3% para 20,4%.

Tais números podem ser analisados como uma resposta positiva dos alunos do sexo masculino, tendo em vista que estes receberam maior atenção e orientação dos pesquisadores e professores da escola para os casos de agressão, os quais geralmente eram ocasionados pelos meninos.

Quando perguntado se os agressores se reúnem com outros alunos para causar danos às vítimas, os dados permaneceram praticamente inalterados nas duas escolas, antes e após a intervenção.

Quadro 39 - Os agressores reúnem-se com alguém para fazer mal ?

| Variáveis de estudo | Escola de controle | | | | Escola de intervenção | | | |
|----------------------|--------------------|------|-----|------|-----------------------|------|-----|------|
| | Pré | | Pós | | Pré | | Pós | |
| | n | % | n | % | n | % | n | % |
| Sim | 14 | 6,5 | 18 | 8,5 | 18 | 7,0 | 17 | 6,9 |
| Só se ele me irritar | 64 | 29,8 | 66 | 31,1 | 81 | 31,5 | 80 | 32,7 |
| Não sei | 15 | 7,0 | 11 | 5,2 | 16 | 6,2 | 14 | 5,7 |
| Não | 122 | 56,7 | 117 | 55,2 | 142 | 55,3 | 134 | 54,7 |

O maior percentual está relacionado com a irritação, na escola de controle 31,1% e na de intervenção 32,7% dos participantes relatam reunir-se com alguém para agredir outro aluno (a) quando este os provoca ou irrita. Em um percentual muito pequeno, na escola de controle houve um aumento dos alunos que se reúnem com outros para as agressões, de 6,5% para 8,5% entre as fases pré e pós-intervenção.

Quadro 40 - Formas de *bullying* mais utilizadas.

| Variáveis de estudo | Escola de controle | | | | Escola de intervenção | | | |
|---|--------------------|------|-----|------|-----------------------|------|-----|------|
| | Pré | | Pós | | Pré | | Pós | |
| | N | % | n | % | n | % | n | % |
| Me bateram, deram-me murros ou pontapés | 30 | 14,0 | 37 | 17,5 | 45 | 17,5 | 26 | 10,6 |
| Tiraram-me coisas | 34 | 15,8 | 37 | 17,5 | 41 | 16,0 | 28 | 11,4 |
| Me ameaçaram | 39 | 18,1 | 44 | 20,8 | 60 | 23,3 | 47 | 19,2 |
| Chamaram-me de nomes feios | 71 | 33,0 | 82 | 38,7 | 110 | 42,8 | 89 | 36,3 |
| Falaram de mim, contam meus segredos | 20 | 9,3 | 27 | 12,7 | 43 | 16,7 | 34 | 13,9 |
| Não falam comigo | 24 | 11,2 | 25 | 11,8 | 25 | 9,7 | 40 | 16,3 |
| Mostraram fotos minhas por celular | 5 | 2,3 | 10 | 4,7 | 12 | 4,7 | 9 | 3,7 |
| Me fazem outras coisas | 16 | 7,4 | 17 | 8,0 | 23 | 8,9 | 23 | 9,4 |
| Ninguém mexeu comigo | 99 | 46,0 | 83 | 39,2 | 100 | 38,9 | 113 | 46,1 |

Os resultados apresentados no quadro (40) demonstram que as atividades de intervenção podem contribuir de forma efetiva na diminuição dos casos de *bullying* na escola.

Os resultados verificados na escola de intervenção apontam uma diminuição em quase todos os tipos de agressão sofridos pelas vítimas após a intervenção. A forma de agressão “chamaram de nomes feios”, apontada como a mais utilizada antes da intervenção, diminuiu de 42,8% para 36,3% (n=110 para 89) e as agressões físicas (bateram, deram murros e pontapés) reduziram de 17,5% para 10,6% (n=45 para 26).

Em contrapartida, na escola de controle os números e percentuais de todas as formas de agressão sofreram um aumento, o que revela que o nível de agressividade entre as crianças cresceu desde a aplicação do primeiro questionário, na fase da pré-intervenção. A forma de agressão mais citada, mais uma vez, foi a verbal que aumentou de 33% para 38,7% (n=71 para 82), as físicas aumentaram de 14% para 17,5% (n=30 para 37), já os alunos que responderam “ninguém mexeu comigo” diminuíram de 46% para 39,2%, aumentando o número de ocorrências.

Os dados reforçam os resultados do estudo de Pimenta, Pereira e Lourenço (2011) que apontam uma diminuição de 43,8% para 34,6% nos insultos e de 37,3% para 23,5% para as agressões físicas após a intervenção.

Quadro 41 - Locais de ocorrência do *bullying*.

| Variáveis de estudo | Escola de controle | | | | Escola de intervenção | | | |
|------------------------------|--------------------|------|-----|------|-----------------------|------|-----|------|
| | Pré | | Pós | | Pré | | Pós | |
| | n | % | n | % | N | % | n | % |
| Em lugar nenhum | 102 | 47,4 | 87 | 41,0 | 126 | 49,0 | 132 | 53,9 |
| Na sala de aula | 43 | 20,0 | 59 | 27,8 | 41 | 16,0 | 45 | 18,4 |
| No pátio | 35 | 16,3 | 31 | 14,6 | 52 | 20,2 | 50 | 20,4 |
| Nos corredores e nas escadas | 12 | 5,6 | 14 | 6,6 | 9 | 3,5 | 12 | 4,9 |
| Na cantina | 6 | 2,8 | 3 | 1,4 | 21 | 8,2 | 23 | 9,4 |
| Nos banheiros | 12 | 5,6 | 15 | 7,1 | 18 | 7,0 | 19 | 7,8 |
| No recreio | 71 | 33,0 | 65 | 30,7 | 80 | 31,1 | 72 | 29,4 |
| Em outro lugar | 21 | 9,9 | 37 | 17,5 | 44 | 17,1 | 36 | 14,7 |

Quando questionados sobre o local de maior ocorrência do *bullying* no ambiente escolar, os participantes apontaram novamente o recreio como o local de maior incidência; na escola de intervenção os percentuais reduziram de 31,1% para 29,4% neste local, porém o mesmo continua a ser o local mais visado para a agressão; nesta escola houve um aumento do percentual de respostas para em lugar nenhum, de 49% para 53,9%, o que revela mais uma vez a diminuição dos casos de *bullying*.

Na escola de controle, dois resultados se destacam: o primeiro diz respeito ao aumento dos casos de agressão na sala de aula, de 20% para 27,8% e ainda o item relativo a “outro lugar” que aumentou de 9,9% para 17,5%. Este dado aponta a necessidade de uma averiguação mais aprofundada por parte da escola, pois o lugar apontado pelas crianças pode ou não pertencer ao seu ambiente.

Os resultados do nosso estudo também comprovam os estudos de Pimenta, Pereira e Lourenço (2011) que apontam o recreio com 53,7% como o local onde ocorre o maior número de agressões, mas que após a intervenção tem este percentual reduzido para 37%.

Quadro 42 - Características dos agressores: quem lhe fez mal ?

| Variáveis de estudo | Escola de controle | | | | Escola de intervenção | | | |
|----------------------|--------------------|------|-----|------|-----------------------|------|-----|------|
| | Pré | | Pós | | Pré | | Pós | |
| | n | % | n | % | n | % | n | % |
| Ninguém mexeu comigo | 103 | 48,1 | 93 | 43,9 | 105 | 40,9 | 126 | 51,4 |
| Um menino | 48 | 22,4 | 45 | 21,2 | 60 | 23,3 | 36 | 14,7 |
| Uma menina | 9 | 4,2 | 13 | 6,1 | 16 | 6,2 | 21 | 8,6 |
| Vários meninos | 26 | 12,1 | 39 | 18,4 | 34 | 13,2 | 23 | 9,4 |
| Várias meninas | 8 | 3,7 | 7 | 3,3 | 19 | 7,4 | 7 | 2,9 |
| Meninos e meninas | 20 | 9,3 | 15 | 7,1 | 23 | 8,9 | 31 | 12,7 |

Vários estudos apontam os meninos como os responsáveis pelo maior índice de agressões entre pares na escola, apesar do aumento do

envolvimento das meninas em casos de *bullying* registrados nas pesquisas mais recentes realizadas em diversos países.

Os resultados do estudo após a intervenção estão de acordo com as tendências apresentadas, pois somados os números relativos a um menino e vários meninos, os participantes apontam que na escola de controle 39,6% e na escola de intervenção 24,1% são agressores do sexo masculino; levando em conta os mesmos critérios, as meninas receberam índices de 9,4% na escola de controle e 11,5% na escola de intervenção.

Outros dados importantes foram diagnosticados nesta questão, os quais dizem respeito às diferenças entre o pré e a pós-intervenção. Na escola de controle o grupo de agressores (vários meninos) obteve um aumento de 12,1% para 18,4%, enquanto na escola onde se realizou a intervenção o número de agressões envolvendo os meninos individualmente ou em grupos, diminuiu de 36,5% para 24,1% e várias meninas de 7,4% para 2,9%.

Os resultados demonstram que as atividades de intervenção obtiveram resultados positivos, pois se verificou um aumento da porcentagem de alunos da escola de intervenção que afirmaram não terem sido envolvidos em episódios de *bullying* (40,9% para 51,4%), contrariamente à escola de controle onde esses percentuais diminuíram de 48,1% para 43,9%.

Quadro 43 - Características dos agressores: que série pertenciam?

| Variáveis de estudo | Escola de controle | | | | Escola de intervenção | | | |
|-------------------------------|--------------------|------|-----|------|-----------------------|------|-----|------|
| | Pré | | Pós | | Pré | | Pós | |
| | n | % | n | % | n | % | n | % |
| Nenhuma | 102 | 47,4 | 93 | 43,9 | 121 | 47,1 | 129 | 52,7 |
| São da minha série | 44 | 20,6 | 57 | 26,9 | 58 | 22,6 | 72 | 29,4 |
| São de outra série | 66 | 30,8 | 74 | 34,9 | 90 | 35,0 | 63 | 25,7 |
| São da minha e de outra série | 7 | 3,3 | 11 | 5,2 | 15 | 5,8 | 19 | 7,8 |

Quando questionados sobre a qual turma pertenciam os agressores de *bullying*, os resultados nas duas escolas foram distintos. Na escola de controle

o maior percentual foi apontado para alunos de outras séries (34,9%), enquanto na escola de intervenção 29,4% dos alunos relatam que os agressores pertenciam à mesma série da vítima.

Ao comparar os resultados da primeira e da segunda coleta de dados, na escola de controle houve um aumento de percentual tanto para os alunos da mesma série (20,6% para 26,9%) como para os alunos de outras séries (30,8% para 34,9%); enquanto na escola de intervenção houve uma diminuição de 35% para 25,7% de alunos de outras séries, mas inversamente um aumento de 22,6% para 29,4% para os alunos da mesma série, o que pode se explicar pelo trabalho realizado com as crianças durante a intervenção, possibilitando às mesmas apontarem os problemas de relacionamento existentes dentro do grupo em que convivem.

A questão que abordou a opinião dos alunos sobre a intervenção dos professores e funcionários nos casos de agressões ocorridos no ambiente escolar revela algumas diferenças entre a pré e a pós-intervenção.

Quadro 44 - Intervenção nas ocorrências de *bullying*.

| Variáveis de estudo | Escola de controle | | | | Escola de intervenção | | | |
|---|--------------------|------|-----|------|-----------------------|------|-----|------|
| | Pré | | Pós | | Pré | | Pós | |
| | n | % | n | % | N | % | n | % |
| Quantas vezes os professores tentaram impedir? | | | | | | | | |
| Não sei | 92 | 42,8 | 58 | 27,4 | 111 | 43,2 | 89 | 36,3 |
| Quase Nunca | 24 | 11,2 | 33 | 15,6 | 38 | 14,8 | 42 | 17,1 |
| Às Vezes | 44 | 20,5 | 41 | 19,3 | 52 | 20,2 | 53 | 21,6 |
| Muitas Vezes | 55 | 25,6 | 80 | 37,7 | 56 | 21,8 | 61 | 24,9 |
| Quantas vezes os funcionários tentaram impedir | | | | | | | | |
| Não sei | 72 | 33,5 | 50 | 23,6 | 80 | 31,1 | 82 | 33,5 |
| Quase Nunca | 20 | 9,3 | 28 | 13,2 | 31 | 12,1 | 33 | 13,5 |
| Às Vezes | 39 | 18,1 | 49 | 23,1 | 62 | 24,1 | 50 | 20,4 |
| Muitas Vezes | 84 | 39,1 | 85 | 40,1 | 84 | 32,7 | 80 | 32,7 |

Na escola de controle, a resposta muitas vezes apresentou um aumento de 25,6% para 37,7% (n=55 para 80) na atuação dos professores; na escola de

intervenção, todas as respostas revelaram um aumento na intervenção dos professores, mesmo em pequenos percentuais, de 42% para 46,5%, levando em conta os itens às vezes e muitas vezes, conforme a percepção dos alunos (as).

Quanto à atitude dos funcionários, em ambas as escolas, os percentuais sofreram mínimas alterações entre as duas fases do estudo, porém os números da pós-intervenção demonstram que somados os itens às vezes e muitas vezes, na escola de controle 63,2% e na escola de intervenção 46,5% dos participantes apontam ações dos funcionários em casos de agressão.

As observações realizadas na escola de controle possibilitaram verificar que existe uma preocupação da supervisão, de professores e funcionários no espaço do recreio ou em outros locais da escola; os resultados obtidos após o período de intervenção na escola de controle e de intervenção são positivos, pois se percebe um aumento na atuação dos professores de 25,6% para 37,7% e de 21,8% para 24,9% em muitas vezes, enquanto os números relativos à atuação dos funcionários permanecem praticamente inalterados.

Estes resultados podem estar relacionados a uma participação mais efetiva dos professores (78,5%) no estudo 1 desta pesquisa, tendo em vista que eles participaram em maior percentual que os funcionários (9,2%) e, por consequência, receberam mais informações sobre as características do *bullying*, passando a intervir frente às situações de agressões entre pares ocorridas no ambiente escolar.

O nosso estudo vem reforçar o estudo de Jorge (2009) com 107 educadores de ensino médio da rede privada na cidade de Natal – R.N., o qual revela que 73,2 % dos educadores já foram chamados pelos próprios alunos ou pela administração da escola para intervir, existindo alguns procedimentos mais comuns, quase metade (48%) dos participantes afirmam que conversam com os alunos envolvidos, 28,8% relatam conversar com os alunos e as turmas dos alunos envolvidos e 16% encaminham o ocorrido para a direção da escola, apenas 1,6% dizem não fazer nada.

Quadro 45 - Intervenção dos alunos (as) nas ocorrências de *bullying*.

| Variáveis de estudo | Escola de controle | | | | Escola de intervenção | | | |
|--|--------------------|------|-----|------|-----------------------|------|-----|------|
| | Pré | | Pós | | Pré | | Pós | |
| | N | % | n | % | n | % | n | % |
| Há meninos ou meninas que te defenderam | | | | | | | | |
| Ninguém me fez mal | 105 | 48,8 | 89 | 42,0 | 105 | 40,9 | 125 | 51,0 |
| Ninguém me ajudou | 29 | 13,5 | 41 | 19,3 | 57 | 22,2 | 46 | 18,8 |
| 1 ou 2 meninos/meninas | 52 | 24,2 | 49 | 23,1 | 63 | 24,5 | 56 | 22,9 |
| 3 ou mais meninos/meninas | 29 | 13,5 | 33 | 15,6 | 32 | 12,5 | 18 | 7,3 |

Os resultados apresentados no quadro (45) demonstram a atitude dos alunos frente aos casos de agressão que testemunham no dia a dia da escola; conforme a literatura, esses alunos podem ser denominados de espectadores, ou serem vítimas em potencial.

Os números revelam diferenças que podem ser consequência das atividades de intervenção, pois na escola de intervenção ocorreu um aumento de 40,9% para 51% na resposta ninguém me fez mal, inversamente à escola de controle onde ocorreu uma diminuição de 48,8% para 42% na mesma resposta. Quanto à resposta ninguém me ajudou, na escola de controle houve um aumento de 13,5% para 19,3% enquanto na escola de intervenção houve uma diminuição de 22,2% para 18,8%, o que demonstra um número maior de alunos que procuraram auxiliar outros alunos durante as ocorrências de agressão.

Quadro 46 - Atitude dos alunos face às vítimas em casos de *bullying*.

| Variáveis de estudo | Escola de controle | | | | Escola de intervenção | | | |
|------------------------------------|--------------------|------|-----|------|-----------------------|------|-----|------|
| | Pré | | Pós | | Pré | | Pós | |
| | N | % | n | % | n | % | n | % |
| Nada, porque não é comigo | 31 | 14,4 | 15 | 7,1 | 21 | 8,2 | 27 | 11,0 |
| Nada, mas penso que deveria ajudar | 15 | 7,0 | 19 | 9,0 | 15 | 5,8 | 17 | 6,9 |
| Ajudo só se for meu amigo | 44 | 20,5 | 48 | 22,6 | 60 | 23,3 | 56 | 22,9 |
| Tento ajudá-lo, mas não sei como | 12 | 5,6 | 14 | 6,6 | 18 | 7,0 | 16 | 6,5 |
| Chamo alguém para ajudar | 45 | 20,9 | 33 | 15,6 | 35 | 13,6 | 45 | 18,4 |
| Ajudo mesmo que não conheça | 84 | 39,1 | 100 | 47,2 | 139 | 54,1 | 139 | 56,7 |

Os resultados apontados quanto à atitude dos alunos ao presenciarem os casos de agressão na escola revelam alguns dados interessantes. O maior percentual esteve na resposta “ajudo mesmo que não conheça”, na escola de controle atingiu 47,2%, verificando-se um aumento substancial e na escola de intervenção 56,7%, verificando-se um pequeno aumento.

Os dados apontam algumas diferenças após a intervenção. Na escola de intervenção ocorreu um aumento de 13,6% para 18,4% no item que se relacionava a chamar alguém para ajudar, enquanto na escola de controle a resposta “não faço nada porque não é comigo” reduziu de 14,4% para 7,1%, melhoria de comportamento difícil de explicar, quando as crianças por razões que desconhecemos passaram a demonstrar maior empatia pelos outros; houve ainda uma diminuição de 20,9% para 15,6% na resposta chamo alguém para ajudar.

Se levarmos em conta a maioria dos percentuais entre as duas escolas participantes, os resultados demonstram que houve uma mudança de atitude, aumentando a responsabilidade dos alunos para com as vítimas das agressões entre pares.

Os dados do quadro (47) apontam a quem as crianças fazem os pedidos de auxílio, seja no ambiente escolar ou fora dele. Nesta questão foi possibilitada aos alunos mais de uma resposta, o que justifica os percentuais acima dos 100%.

Quadro 47 - A quem as vítimas pedem ajuda nas ocorrências de *bullying*.

| Variáveis de estudo | Escola de controle | | | | Escola de intervenção | | | |
|--|--------------------|------|-----|------|-----------------------|------|-----|------|
| | Pré | | Pós | | Pré | | Pós | |
| | n | % | N | % | n | % | n | % |
| Já disse para alguém que lhe fazem mal? | | | | | | | | |
| Sim, disse ao professor | 45 | 20,9 | 66 | 31,1 | 66 | 25,7 | 69 | 28,2 |
| Sim, disse a minha mãe | 75 | 34,9 | 89 | 42,0 | 101 | 39,3 | 85 | 34,7 |
| Sim, disse a um irmão | 33 | 15,3 | 46 | 21,7 | 43 | 16,7 | 33 | 13,5 |
| Sim, disse ao meu pai ou a um responsável | 25 | 11,6 | 38 | 17,9 | 54 | 21,0 | 43 | 17,6 |
| Sim, disse a um funcionário | 27 | 12,6 | 33 | 15,6 | 40 | 15,6 | 40 | 16,3 |
| Sim, disse a um amigo | 33 | 15,3 | 52 | 24,5 | 61 | 23,7 | 57 | 23,3 |
| Não disse a ninguém | 85 | 39,5 | 68 | 32,1 | 87 | 33,9 | 83 | 33,9 |

O resultado já esperado aponta os pais como as principais pessoas a quem as vítimas recorrem. Na escola de intervenção diminuiu de 39,3% para 34,7%, porém na escola de controle aumentou de 34,9% para 42%.

Os professores, de acordo com os dados apresentados, passaram a ser mais reconhecidos como possíveis aliados das vítimas nos casos de *bullying*, pois na escola de controle ocorreu um aumento de 20,9% para 31% (n=45 para 66) e na escola de intervenção de 25,7% para 28,2%, (n=66 para 69) dos alunos que relataram as agressões sofridas a estes profissionais.

Já os percentuais dos funcionários permaneceram praticamente os mesmos nas duas etapas, sem grandes diferenças; o que revela que os alunos percebem as dificuldades e limitações que estes profissionais possuem para agir contra as agressões, dados já discutidos no quadro (34) desta pesquisa.

Em nosso estudo, na escola de controle houve um aumento de 15,3% para 24,5% dos alunos que contaram aos amigos, porém mais de 32,1% na escola de controle e 33,9% na escola de intervenção relatam não contar para ninguém, o que aumenta a preocupação com as consequências futuras dessas agressões.

Essa reação de impotência e mágoa pode resultar em consequências graves de comportamento e sentimentos de revanche, ocasionando situações de desequilíbrio emocional que podem provocar reações muito violentas contra outras pessoas e/ou grupos ou contra a própria vítima.

Nossos resultados podem confirmar a pesquisa de Pereira (2010) no ano de 2008 ao norte de Portugal, na qual 20,5% disseram aos pais ou encarregados de sua educação, 17,6% disseram a um professor, 13,6% a um funcionário da escola e apenas 9,9% dos alunos que não disseram a ninguém.

O que chama a atenção são as diferenças de resultados encontrados entre as escolas após o momento de intervenção, pois na escola de controle 6 respostas sofreram um aumento de percentual de solicitação de ajuda a outras pessoas em casos de agressão, enquanto na escola de intervenção as solicitações de ajuda diminuíram em 4 respostas, ocorrendo uma diminuição desses percentuais. Estes dados demonstram a diminuição dos casos de

agressão na escola de intervenção, visto que a resposta não disse a ninguém permaneceu com o mesmo percentual (33,9%) nos dois momentos do estudo.

Quadro 48 - Percepção dos alunos sobre o recreio.

| Variáveis de estudo | Escola de controle | | | | Escola de intervenção | | | |
|--------------------------|--------------------|------|-----|------|-----------------------|------|-----|------|
| | Pré | | Pós | | Pré | | Pós | |
| | n | % | n | % | n | % | n | % |
| Gosta do recreio? | | | | | | | | |
| Não gosto | 8 | 3,7 | 26 | 12,3 | 11 | 4,3 | 15 | 6,1 |
| Gosto mais ou menos | 30 | 14,0 | 34 | 16,0 | 30 | 11,7 | 22 | 9,0 |
| Gosto | 43 | 20,0 | 33 | 15,6 | 52 | 20,2 | 64 | 26,1 |
| Adoro | 134 | 62,3 | 119 | 56,1 | 164 | 63,8 | 144 | 58,8 |

Os dados do quadro (48) retratam a satisfação dos alunos quanto ao período do recreio. A escola de controle apresenta um quadro crítico, com um aumento de 3,7% para 12,3% (n=8 para 26) dos participantes que relatam “não gostarem” do recreio, ou ainda nos percentuais das respostas “gosto”, que obteve uma diminuição de 20% para 15,6%, e “adoro”, de 62,3% para 56,1%.

Em contra partida, na escola de intervenção, os resultados são contraditórios, houve uma pequena diminuição dos percentuais dos alunos que responderam gostar mais ou menos e uma redução de 63,3% para 58,8% (n=164 para 144) dos que adoram o recreio, porém ocorreu um aumento de 20,2% para 26,1% (n= 52 para 64) de participantes que responderam gostar do recreio.

São diversas as causas que podem interferir na opinião dos alunos sobre o tempo do recreio: o espaço e os equipamentos disponíveis, a organização e o controle por parte dos adultos, a possibilidade de interagirem com as outras crianças ou o receio de serem perseguidos ou excluídos por outros alunos, sem poderem viver a essência do recreio, que é o brincar.

Nosso estudo confirma as questões do estudo desenvolvido por Ferreira & Pereira (2001) com 89 crianças entre 4 e 11 anos, na cidade de Braga – Portugal, que em uma análise comparativa apontaram os seguintes resultados:

no primeiro momento (antes da intervenção) 49% disseram que adoravam, 36% que gostavam, 10% mais ou menos e 5% não gostavam do recreio. No segundo momento (após a intervenção) 60% disseram que adoravam, 35% que gostavam, 4% mais ou menos e apenas 1% que não gostavam do recreio.

Quadro 49 - Percepção dos alunos sobre o recreio, por faixa etária

| | Escola de controle | | | | | Escola de intervenção | | | | |
|---------------------|--------------------|------|-----|-------|------|-----------------------|------|-----|------|------|
| | Pré | | Pós | | p | Pré | | Pós | | p |
| | n | % | N | % | | n | % | n | % | |
| ≤ 8 anos | | | | | | | | | | |
| Não gosto | 1 | 3,2 | 0 | 0,0 | | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | |
| Gosto mais ou menos | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | | 2 | 4,3 | 0 | 0,0 | |
| Gosto | 8 | 25,8 | 0 | 0,0 | | 8 | 17,0 | 2 | 28,6 | |
| Adoro | 22 | 71,0 | 1 | 100,0 | | 37 | 78,7 | 5 | 71,4 | |
| 9 anos | n | % | N | % | | n | % | n | % | |
| Não gosto | 2 | 2,4 | 7 | 10,4 | 0,11 | 7 | 6,1 | 4 | 4,1 | 0,08 |
| Gosto mais ou menos | 11 | 13,3 | 12 | 17,9 | | 12 | 10,5 | 2 | 2,0 | |
| Gosto | 18 | 21,7 | 9 | 13,4 | | 25 | 21,9 | 25 | 25,5 | |
| Adoro | 52 | 62,7 | 39 | 58,2 | | 70 | 61,4 | 67 | 68,4 | |
| 10 anos | n | % | N | % | | n | % | n | % | |
| Não gosto | 1 | 1,7 | 14 | 17,1 | 0,04 | 3 | 5,0 | 8 | 9,9 | 0,13 |
| Gosto mais ou menos | 10 | 17,2 | 12 | 14,6 | | 9 | 15,0 | 11 | 13,6 | |
| Gosto | 9 | 15,5 | 9 | 11,0 | | 9 | 15,0 | 23 | 28,4 | |
| Adoro | 38 | 65,5 | 47 | 57,3 | | 39 | 65,0 | 39 | 48,1 | |
| ≥ 11 anos | n | % | N | % | | n | % | n | % | |
| Não gosto | 4 | 9,3 | 5 | 8,2 | 0,87 | 1 | 2,9 | 2 | 3,5 | 0,77 |
| Gosto mais ou menos | 9 | 20,9 | 10 | 16,4 | | 7 | 20,6 | 9 | 15,8 | |
| Gosto | 8 | 18,6 | 15 | 24,6 | | 10 | 29,4 | 13 | 22,8 | |
| Adoro | 22 | 51,2 | 31 | 50,8 | | 16 | 47,1 | 33 | 57,9 | |

Os dados do quadro (49) demonstram que em todas as idades o percentual de respostas é maior no “gostar e adorar” o tempo destinado ao recreio.

Na escola de controle, levando em conta os resultados das duas respostas (gosto e adoro), as crianças de 8 anos somam 100%, de 9 anos

somam 71,6%, de 10 anos somam 68,3% e de 11 anos ou mais somam 75,4% após a intervenção. Destes números, a maior diferença foi apontada pelas crianças de 10 anos que antes da intervenção representavam 81%, ocorrendo uma diminuição para 68,3% em relação à satisfação com o recreio, após a intervenção.

Na mesma categoria de respostas, na escola de intervenção, a totalidade das crianças de 8 anos afirmaram gostar ou adorar os recreios, de 9 anos somam 93,9%, de 10 anos somam 76,5% e de 11 anos ou mais somam 80,7% após a intervenção; a maior diferença entre a pré e a pós-intervenção foi apontada na idade de 9 anos, com um aumento de 83,3% para 93,9%.

Os resultados apresentados revelam que quanto maior em idade, maior a exigência das crianças quanto ao ato de brincar no recreio. Esses números podem estar relacionados às necessidades das crianças quanto ao seu acervo motor, exigindo maior espaço para o desenvolvimento de jogos e brincadeiras com mais velocidade e grau de habilidades, ou ainda podem estar associados à dificuldade dos relacionamentos que podem proporcionar o aumento das agressões e a conseqüente desmotivação ou medo de conviver com outras crianças.

As crianças de 10 anos são as que apresentam o maior percentual de respostas negativas em relação ao recreio, somados os itens “não gosto e gosto mais ou menos”, alcançam 31,7% na escola de controle e 23,5 % na escola de intervenção; as crianças de 8 anos, nas mesmas categorias de resposta, apresentam percentual zero após a intervenção, ou seja, fazem do tempo do recreio um momento importante para o desenvolvimento de jogos e brincadeiras com outras crianças.

Os dados que demonstram o aumento do percentual de crianças que gostavam do recreio antes da intervenção (88,2%) para depois da intervenção (97,5%), relatados no estudo de Pimenta, Pereira e Lourenço (2011) são confirmados pelo nosso estudo.

Quadro 50 - Percepção dos alunos sobre o espaço e materiais para brincar.

| Variáveis de estudo | Escola de controle | | | | Escola de intervenção | | | |
|--|--------------------|------|-----|------|-----------------------|------|-----|------|
| | Pré | | Pós | | Pré | | Pós | |
| | n | % | n | % | n | % | n | % |
| O recreio tem muito espaço para brincar? | | | | | | | | |
| Não | 2 | 0,9 | 10 | 4,7 | 1 | 0,4 | 4 | 1,6 |
| Um pouco | 28 | 13,0 | 92 | 43,4 | 45 | 17,5 | 57 | 23,3 |
| Sim | 185 | 86,0 | 110 | 51,9 | 211 | 82,1 | 184 | 75,1 |
| O recreio tem muito material de recreação para brincar? | | | | | | | | |
| Não | 44 | 20,5 | 107 | 50,5 | 32 | 12,5 | 46 | 18,8 |
| Um pouco | 134 | 62,3 | 93 | 43,9 | 103 | 40,1 | 162 | 66,1 |
| Sim | 37 | 17,2 | 12 | 5,7 | 122 | 47,5 | 37 | 15,1 |

Os resultados apontados pelos participantes quanto ao espaço existente na escola para brincar demonstra a diferença de percentuais, mas prioritariamente, a igualdade de necessidades entre as escolas participantes da pesquisa, podendo este ser um fator de muita relevância para os resultados obtidos, visto que um dos principais objetivos deste estudo é a análise dos benefícios do brincar para a diminuição do *bullying*.

Durante o processo de observação realizado nas escolas, antes da aplicação dos instrumentos, foi possível verificar a organização do espaço e do tempo do recreio nas escolas pesquisadas:

- Na escola (2), o recreio era dividido por gênero, sendo um horário único para as turmas de 1^a a 4^a séries. A diferença de faixa etária (entre 7 a 11 anos) dificultava a convivência entre os alunos e a escolha de atividades para as crianças menores. Nesta escola o percentual esteve acima dos 32% para os casos de *bullying*.

- Na escola (3), o recreio era dividido por turmas, primeiro momento as de 1^a e 2^a e, segundo momento, as de 3^a e 4^a séries. Mesmo com esta organização, amplo espaço e ainda com a presença de uma funcionária da escola, 31% dos alunos indicaram o recreio como o local de maior ocorrência de *bullying*.

- Na escola (1), o período do recreio era comum para todas as turmas, com o espaço dividido entre os alunos de 1ª a 4ª séries com outros alunos de 5ª a 8ª séries. Esta escola foi a que apresentou o maior percentual de casos de *bullying* no recreio, com 44,3%; a sala de aula também foi apontada com o maior percentual entre as quatro escolas participantes, antes da intervenção.

- Apenas uma das escolas (4), com o recreio dividido em dois horários, primeiramente para as crianças de 1ª e 2ª séries e, em seguida, para as crianças de 3ª e 4ª séries, a qual possuía atividades organizadas sob o controle dos professores e funcionários, foi a que apresentou o menor percentual de indicações de *bullying*, com 22,5%.

Quando questionados sobre o espaço, a escola de controle obteve uma diferença de aproximadamente 34% entre a pré e a pós-intervenção, ou seja, houve uma diminuição de 86% para próximos 51,9% (n=185 para 110) de participantes que responderam existir espaço para brincar. A mesma questão na escola de intervenção sofreu também uma diminuição, de 82,1% para 75,1% (n=211 para 184), um número menor que demonstra a necessidade que os alunos sentem de poder partilhar suas ações lúdicas e recreativas em um espaço apropriado.

Os resultados quanto ao uso de materiais também são bastante diferentes após a intervenção. Na escola de controle a resposta “não” aumentou de 20,5% para 50,5% e na escola de intervenção a resposta “pouco material”, de 40,1% para 66,1%, já o índice dos que admitem ter algum material reduziu de 47,5% para 15,1% (n= 122 para 37). Isso demonstra a necessidade de equipamentos e materiais adequados para o melhor aproveitamento do tempo de brincar na escola, tendo em vista que eles podem favorecer as relações sociais e conseqüentemente diminuir os casos de agressão.

Os dados apresentados em nosso estudo reforçam a pesquisa de Marques (2001) ao relacionar os níveis de vitimização com o recreio. Ele destaca que 72,3% dos participantes nunca sofreram agressões no recreio com supervisão e materiais, mais de 12% sofreram 2 a 3 agressões no recreio livre e no recreio com supervisão e, ainda, que 21,6% afirmam ter sofrido 4 ou mais agressões no recreio livre.

Ou ainda confirma o estudo de Pimenta, Pereira e Lourenço (2011) que verificaram uma redução de 32,1% para 19,8% quanto aos níveis de vitimização após a intervenção e um aumento de 82,7% para 95,7% nos alunos que apontaram não terem cometido agressões a outros alunos, após a intervenção com o uso de materiais e o desenvolvimento de atividades lúdicas na escola.

Os resultados das questões relacionadas ao desenvolvimento do recreio e a implementação de intervenções, através de atividades e organização do espaço, nos fazem entender que “somente após a introdução dos materiais se verificam diferenças entre os níveis de vitimização” (Marques, 2001, p. 188) e que, quanto menor era o número de brinquedos disponíveis, mais as crianças brigavam ou permaneciam em atividades paralelas, por outro lado, quando a quantidade de objetos era muito grande, elas acabavam brincando sozinhas (Fernandes, 2006, p. 38).

Quadro 51 - Percepção dos alunos sobre as atitudes no recreio.

| Variáveis de estudo | Escola de controle | | | | Escola de intervenção | | | |
|---|--------------------|------|-----|------|-----------------------|------|-----|------|
| | Pré | | Pós | | Pré | | Pós | |
| | n | % | n | % | n | % | N | % |
| Não tenho amigos para brincar | 12 | 5,6 | 5 | 2,4 | 14 | 5,4 | 11 | 4,5 |
| Vivem atrás de mim para mexerem comigo | 17 | 7,9 | 18 | 8,5 | 37 | 14,4 | 13 | 5,3 |
| Não posso brincar do que gosto | 31 | 14,4 | 38 | 17,9 | 37 | 14,4 | 34 | 13,9 |
| Há muitos meninos e meninas, não há espaço para brincar | 11 | 5,1 | 36 | 17,0 | 25 | 9,7 | 23 | 9,4 |
| Outros meninos e meninas gostam de brincar de lutas e empurrões | 29 | 13,5 | 46 | 21,7 | 49 | 19,1 | 34 | 13,9 |
| Brinco com os amigos | 185 | 86,0 | 171 | 80,7 | 224 | 87,2 | 214 | 87,3 |

A questão sobre o que os alunos pensam do período do recreio e suas possibilidades demonstra mais uma vez a diferença de resultados entre as escolas pesquisadas.

A escola de controle apontou um aumento de 5,1% para 17% (n=11 para 36) de alunos que destacam existir muitos alunos e pouco espaço para brincar e ainda de 13,5% para 21,7% (n=29 para 46) que relatam que os outros alunos gostam de brincar de lutas e empurrões, revelando a agressividade existente nas ações do brincar.

Estes números reforçam os estudos de Silva (2008), ao verificar os tipos de jogos realizados no período do recreio, apontando que os de agressão (lutas, empurrões) são os que mais ocorrem na maioria das escolas pesquisadas, os quais foram classificados como “lutas a brincar” (n=11), “pegador” (n= 9), entre as 14 escolas pesquisadas.

Confirmam também o estudo realizado por Grigorowitschs (2007) com uma turma de segunda série, em São Paulo, classificando a ação do brincar em grupos de interesses, um dos grupos (masculino), considerado menos hábil passava o recreio entretido em jogos com estruturas semelhantes ao pega-pega, mescladas às brincadeiras de lutas, que muitas vezes envolviam momentos de tensão e violência (chutes e socos fortes) e que os próprios alunos percebiam fora dos limites do jogo.

A escola de intervenção, em contra partida, aponta uma diminuição de 14,4% para 5,3% (n=37 para 13) de alunos que relatam existir alguém que os persegue durante o recreio e uma diminuição de 19,1% para 13,9% de crianças que preferem brincar de lutas e empurrões.

Felizmente, o maior percentual de respostas desta questão esteve centrado no item “brinco com os amigos”, mas após a intervenção a escola de controle reduziu de 86% para 80,7% (n=185 para 171) e a escola de intervenção manteve os percentuais (87%) de participantes que relatam poder brincar com os amigos durante o período do recreio, revelando que apesar dos problemas de espaço, equipamentos e condutas agressivas apresentadas nesta discussão, o recreio ainda é um espaço voltado ao ato de brincar e de convivência com os amigos de outras turmas ou da própria turma em que o aluno(a) frequenta.

Quadro 52 - Relações entre o brincar e o *bullying*, através da exclusão.

| Ficou sozinho por não ter quem brincar com você? | | | | | | | | |
|--|--------------------|------|-----|------|-----------------------|------|-----|------|
| Variáveis de estudo | Escola de controle | | | | Escola de intervenção | | | |
| | Pré | | Pós | | Pré | | Pós | |
| | n | % | n | % | n | % | n | % |
| Nunca | 157 | 73,0 | 144 | 67,9 | 167 | 65,0 | 172 | 71,7 |
| 1 vez esta semana | 26 | 12,1 | 26 | 12,3 | 29 | 11,3 | 24 | 10,0 |
| 1 ou 2 vezes este semestre | 9 | 4,2 | 15 | 7,1 | 26 | 10,1 | 21 | 8,8 |
| Duas ou mais vezes esta semana | 23 | 10,7 | 27 | 12,7 | 35 | 13,6 | 23 | 9,6 |

Os dados apresentados no quadro (52) revelam a importância de uma intervenção com atividades lúdicas e cooperativas para combater ou diminuir as ações de isolamento que ocorrem durante o período do recreio ou em outros momentos em que as crianças permanecem juntas na escola.

Não são muitas as diferenças dos percentuais apresentados na questão em análise, mas o significado destes resultados são muito importantes, pois os menores índices atingidos quanto à diminuição das formas de *bullying* são essenciais para o estudo e especialmente para as vítimas.

Quando questionados sobre o número de vezes que os alunos ficaram sozinhos para brincar, a escola de controle sofreu um aumento de 4,2% para 7,1% em 1 ou 2 vezes e de 10,7% para 12,7% (n=23 para 27) em mais de duas vezes na semana, representando as exclusões permanentes; já na escola de intervenção ocorreu uma diminuição de 10,1% para 8,8% em 1 a 2 vezes e de 13,6% para 9,6% (n=35 para 27) em mais de duas vezes na semana.

A questão de gênero pode ser um fator que contribui para as escolhas e exclusões ocorridas durante o ato de brincar na escola, pois as preferências e motivações para brincar estão associadas aos interesses e tipos de atividades mais indicadas a cada sexo ou ainda pelos componentes relacionadas à força e habilidade, as quais geralmente são diferenciadas entre os sexos, durante o desenvolvimento dos jogos e brincadeiras.

Conclusões:

A frequência de agressões e vitimização de *bullying* apresentou-se de forma diferenciada entre a escola de controle e a escola de intervenção.

Na escola de controle houve um aumento nos números de vitimização em todos os níveis, desde o início das aulas e um aumento mais acentuado no último mês de aulas quando a frequência de agressões quase duplicou (12,5% para 22,1%).

Em contrapartida, na escola onde se desenvolveu a intervenção, levando em conta os mesmos critérios, ocorreu uma diminuição no número de vitimizações no semestre e no último mês de aula, de 19,4% para 13,1%. Houve ainda um aumento do número de participantes que apontam não ter ocorrido nenhuma agressão no período e no último mês de aulas, enquanto na escola de controle estes mesmos dados reduziram de forma significativa, de 64,7% para 48,1% no semestre.

Estes resultados demonstram a diferença entre as duas escolas, após o período de aplicação de atividades para os alunos de 3ª e 4ª séries. Os números demonstram uma redução na escola de intervenção e um aumento na escola de controle quanto à vitimização e ainda um aumento na escola de intervenção e uma redução de até 16% na escola de controle, em relação ao número de alunos que apontam não ter sofrido nenhuma agressão.

Os meninos, como no estudo 2, foram apontados como os maiores envolvidos em casos de vitimização (29,7% na escola de controle e 15,7% na de intervenção) e como agressores (33,9% na escola de controle e 20,4% na de intervenção); e as agressões mais comuns utilizadas nas duas escolas são as verbais (apelidos, xingamentos e ameaças), apesar de uma diminuição de 42,8% para 36,3% na escola de intervenção.

O local de maior ocorrência de agressões entre pares ainda é o recreio com 30,7% na escola de controle e de 29,4% na escola de intervenção, mas houve um aumento de 20% para 27,8% apontando a sala de aula como um local de agressões e de 9,9% para 17,5% em “outro lugar”, na escola de controle.

Apesar da intervenção ter sido realizada em apenas uma das escolas, houve um aumento da atuação dos professores e funcionários nas ocorrências

de agressões entre os alunos em ambas. Na escola de controle, o aumento significativo de 25,7% para 37,7% demonstra a importância das informações e do conhecimento do fenômeno por parte destes profissionais, para possíveis interferências e atitudes. Estes profissionais, possíveis aliados das vítimas, são reforçados pelo registrado no aumento de 20,9% para 31,1% na escola de controle e de 25,7% para 28,2% na escola de intervenção quanto ao pedido de ajuda dos alunos.

Quanto ao recreio, ao espaço e materiais para brincar, os dados comprovam a eficiência das atividades de intervenção desenvolvidas. Sobre o espaço, a escola de controle apresentou uma grande diferença entre a pré e a pós-intervenção, com uma diminuição de 86% para 51,9% dos alunos que responderam existir espaço para brincar, demonstrando a necessidade que os alunos têm de um espaço apropriado para suas ações recreativas.

Um resultado positivo foi apontado pelos alunos de 10 anos em relação ao gostar do recreio na escola de controle. Na primeira coleta de dados apenas um aluno (a) apontou não gostar do recreio e na segunda coleta de dados houve um aumento para quatorze alunos(as) que apontaram este mesmo resultado.

Sobre o que os alunos pensam do recreio, há diferenças entre as escolas pesquisadas. Na escola de controle ocorreu um aumento de 5,1% para 17% de alunos que destacam existir muitos alunos e pouco espaço e de 13,5% para 21,7% que relatam que outros alunos gostam de brincar de lutas e empurrões, revelando a agressividade existente no brincar. Na escola de intervenção, em contrapartida, houve diminuição de 14,4% para 5,3% dos alunos que relatam existir alguém que os persegue durante o recreio e uma diminuição de 19,1% para 13,9% dos alunos que preferem brincar de lutas e empurrões.

CAPÍTULO VI

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Os resultados obtidos neste estudo, de acordo com os objetivos e hipóteses levantadas na metodologia, apresentam alguns pontos comuns e outros específicos da amostra e contexto em que foram realizados.

Após uma ampla revisão de literatura, buscou-se uma fundamentação teórica aprofundada que esclarecesse os conceitos e diferenças entre a violência e o *bullying*, as características dos envolvidos, as formas de manifestação e possibilidades de intervenções contra o *bullying*; abordou ainda as principais características e benefícios do lúdico no universo das crianças.

O estudo de campo se organizou em três fases, o que nos remete a algumas considerações importantes sobre os resultados diagnosticados na pesquisa.

O **estudo 1** realizado com 65 profissionais de quatro escolas, demonstrou uma percepção com níveis de violência atingindo mais de 80% nas três escolas do bairro e 41% na escola central.

Ao verificar o nível de violência no bairro onde cada escola se localizava, conforme a percepção dos profissionais, uma das escolas do bairro teve maior evidência, quando 50% dos participantes apontaram níveis de “violência sem controle e extrema violência”, enquanto na escola central, mais de 40% relataram haver “pouca violência”.

A maior incidência de agressões nas quatro escolas ocorre entre pares, de acordo com a percepção dos profissionais de educação: o maior percentual dessas agressões foi identificado na escola 2, próximo aos 60%, bem como o maior índice entre crianças e professores (22%), sendo um dos critérios para ser selecionada como uma das escolas participantes da fase de intervenção.

As vítimas, em sua maioria, conforme a opinião dos professores, são os meninos. Durante as observações e troca de informações realizadas nas

escolas, professores e direção enfatizaram que entre 5 casos de agressões ocorridos, os meninos estão envolvidos no mínimo em três desses episódios, o que revela uma intensa participação dos meninos nos casos de agressão, mas também apontaram que houve um crescimento no envolvimento das meninas, especialmente nos casos de agressão verbal e de ameaças.

Nas quatro escolas verificou-se a existência de agressões entre pares e o recreio foi apontado por mais de 70% dos profissionais como o local de maior incidência de agressões e os tipos de agressões mais comuns foram as agressões verbais, seguidas das agressões físicas.

Uma das hipóteses da pesquisa apontava a falta de conhecimento dos profissionais sobre o *bullying*. Os dados revelaram que mais de 69% dos participantes não conheciam ou pouco conheciam o *bullying*; 13% (apenas 8 entre os 65 profissionais), já conheciam e gostariam de aprofundar os seus conhecimentos sobre o *bullying*.

A falta de conhecimento sobre o *bullying* e os meios de enfrentamento são fatores que interferem na prevenção e na diminuição das agressões entre as crianças, consequências da falta de informação e de capacitação dos profissionais que convivem diariamente com estas situações, sem muitas vezes terem capacidade de identificar agressores e vítimas envolvidos.

Os melhores meios de intervenção, a nível de escola, apontados pelos profissionais, são as palestras educativas e as atividades lúdicas e recreativas; a nível de disciplinas, a conversa com os alunos e novamente as atividades lúdicas e recreativas; o controle sobre os alunos também foi citado, pois estes conflitos interferem na disciplina em sala de aula, a qual é responsabilidade dos professores.

Finalmente, quando questionados sobre a importância da participação dos “pais” na resolução dos problemas de agressão entre pares, 97,3% dos participantes defenderam como “importante a muito importante” o envolvimento e participação dos pais.

Portanto a hipótese sobre a importância da intervenção de professores e funcionários nas ações contra o *bullying* fica muito evidente, reforçando o fundamental envolvimento dos professores, funcionários e dos pais, tanto das vítimas como dos agressores, criando um sistema de responsabilidades mútuas e a necessidade do compartilhamento de informações e estratégias contra o *bullying*.

Os resultados obtidos nos diversos estudos destacam a necessidade de mais informações, esclarecimentos e capacitação destes profissionais para uma intervenção eficiente nos casos de agressão ocorridos dentro da escola, o que vem reforçar a importância deste estudo.

Os resultados do **estudo 2**, realizado com os alunos de 3ª e 4ª séries, comprovou a existência do *bullying* nas escolas pesquisadas, em níveis bastante acentuados, respondendo a hipótese que afirmava que de acordo com os alunos o *bullying* é um fenômeno presente em todas as escolas pesquisadas.

A pesquisa desenvolvida nas quatro escolas participantes, antes da intervenção, envolvendo 920 alunos de ambos os sexos, aponta que no total de alunos participantes, mais de 57% relataram não ter sido vítimas e mais de 47% não ter cometido nenhuma agressão na escola, no período.

Na hipótese relativa às diferenças do nível de agressões pelo contexto social, os resultados nas quatro escolas pesquisadas apresentam entre 35% a 46% de alunos envolvidos em casos de agressão, independente do contexto social em que a escola está localizada. As diferenças encontram-se nas escolas localizadas em bairros periféricos da cidade, com um maior número de agressões repetidas mais de cinco vezes e entre a escola localizada no centro da cidade que apresentou maior controle e atuação em casos de agressões que envolvem as mesmas crianças.

Estes fatos foram observados durante o desenvolvimento do estudo, pois das quatro escolas pesquisadas, somente nesta escola é que existia uma oferta de atividades e um controle por parte dos professores e funcionários da

escola durante o recreio, além da observação de funcionários na saída da escola, ao término das aulas.

A hipótese sobre as diferenças do nível de vitimização pelo contexto social, revelam que 42,5% dos alunos das quatro escolas inquiridas já foram agredidos, destes mais de 12% apontam ter sofrido agressões mais de 5 vezes, o que reforça mais uma vez a existência do *bullying*, independente do contexto em que as crianças estejam inseridas.

A pesquisa confirmou a hipótese que aponta os meninos, comparando com as meninas, com maior envolvimento em casos de *bullying* nas escolas.

O número de agressões repetidas entre três a cinco vezes, desde o início das aulas, indica mais de 22% de envolvimento dos meninos, contra 15% das meninas; estes números são mais esclarecedores ao analisarmos a participação como agressores, entre 38% a 57% dos meninos e entre 57% a 82% das meninas relatam não se envolverem nenhuma vez; as características dos agressores reforçam as estatísticas, quando mais de 33% de um a vários meninos, contra mais de 8% de uma a várias meninas, são apontados como agressores nas quatro escolas pesquisadas.

A hipótese que aponta maior incidência de agressões diretas está evidenciada no estudo, pois as formas de agressão mais comuns apontadas pelos alunos foram as mesmas, antes e após a intervenção. As agressões verbais, através de insultos e xingamentos, foram as mais citadas com uma média de 41%, seguidas de ameaças com 24,6% entre as quatro escolas, enquanto as agressões físicas, geralmente mais temidas e observadas dentro do ambiente escolar, receberam indicações entre 13% a 19%.

Há uma banalização dentro da escola, que pode tornar os casos de agressões verbais em fatos comuns entre as crianças, não se levando em conta as consequências que estas formas de agressão podem causar às vítimas, sendo em muitos casos mais perigosos pela sua frequência e intensidade, do que os murros, socos ou pontapés.

Outra hipótese do estudo que aponta o recreio como o local onde ocorre o maior número de casos de *bullying* foi confirmada, pois mais de 32% dos alunos das quatro escolas apontam estes números.

Percebe-se que o recreio, geralmente sem controle dos adultos, é o momento em que os alunos mais se envolvem em casos de *bullying*; o pátio também pode ser entendido pelos alunos como o espaço destinado à prática do recreio, aumentando o número de situações relatadas pelos participantes, ou ainda pode ser o local de entrada e saída da escola, quando ocorrem outros problemas de enfrentamento individuais e de grupos rivais.

Ainda sobre o recreio, os alunos das quatro escolas apontam a existência de um professor ou funcionário responsável durante o recreio; em duas escolas, somente 25% a 27% e, nas outras duas, 91% a 97% dos alunos apontam a presença dos professores, enquanto mais de 92%, nas quatro escolas destacam a presença de um funcionário no espaço do recreio. Estes dados reforçam a hipótese de que a intervenção dos professores e funcionários é importante para a redução do *bullying* na escola.

Finalmente a hipótese que defende a existência de materiais e espaço no recreio como um fator para a diminuição do *bullying* pode ser verificada na opinião dos alunos sobre o recreio; a grande maioria responde brincar com os amigos, mas um percentual de alunos diz não poder brincar do que gosta, devido a alguns fatores identificados durante as observações e a troca de informações com as crianças das escolas. Os principais fatores, conforme relato dos alunos, dizem respeito à falta de materiais e de espaço para o desenvolvimento de brincadeiras e jogos.

Há de se ressaltar que mais de 15% relatam que outros alunos gostam de brincar de lutas e empurrões, revelando atitudes de agressividade durante o recreio, que podem ser consideradas normais ou aceitáveis e 10% relatam sentirem-se inseguros, pois são perseguidos por outros alunos durante o recreio.

O **estudo 3**, desenvolvido para avaliar o programa de intervenção, apresenta as seguintes conclusões:

De um total de 457 alunos nas duas escolas, os resultados apresentam algumas diferenças: o percentual de alunos que foram vítimas mais de 5 vezes na escola de controle aumentou e na escola de intervenção diminuiu. Na escola de controle um número maior de alunos cometeram agressões entre 3 a 5 ou mais vezes e 48% não foram vítimas; enquanto na escola de intervenção diminuiu o número de alunos agressores e 64,1% relatam não serem vítimas de nenhuma agressão no semestre.

O envolvimento de meninas e meninos em casos de *bullying*, após a intervenção, também aponta os meninos como maiores vítimas (30%) e também como agressores, na escola de controle 45,5% dos meninos e 72,5% das meninas, enquanto que na escola de intervenção 53,1% dos meninos e 68,4% das meninas relataram não ter cometido nenhuma agressão.

Quanto às formas de agressão, as diretas por meio de agressões verbais e de ameaças foram apontadas nas duas escolas; na escola de controle a agressão mais citada foi a verbal que aumentou de 33% para 38,7%. Na escola de intervenção houve uma diminuição em quase todos os tipos de agressão sofridos pelas vítimas; a agressão “chamaram de nomes feios” diminuiu de 42,8% para 36,3% e as agressões físicas reduziram de 17,5% para 10,6%

Nas duas escolas, o local onde ocorre o maior número de agressões é o recreio, já apontado na etapa anterior, mas na escola de intervenção houve um aumento do percentual de respostas para em lugar nenhum, de 49% para 53,9%, o que revela a diminuição dos casos de *bullying*. Na escola de controle, houve um aumento de agressão na sala de aula, de 20% para 27,8% e ainda “outro lugar” que aumentou de 9,9% para 17,5%, o que nos aponta maiores cuidados e esclarecimentos sobre esta questão, visto que o *bullying* na escola pode ser uma consequência de agressões e ameaças sofridas fora dela.

Na questão sobre o recreio, mais de 80% relatam que brincam com os amigos, “não gosto e gosto mais ou menos”, alcançaram 31,7% na escola de

controle e 23,5% na escola de intervenção; na escola de intervenção o percentual de alunos que relataram ser perseguidos durante o recreio diminuiu de 14,4% para 5,3%.

Nas duas escolas participantes, a percepção dos alunos sobre o recreio revela que a maioria das crianças adora o recreio; mas na escola de controle houve um aumento de 3% para 12% dos alunos que disseram não gostar do recreio.

Quanto aos materiais para brincar durante o recreio, a realidade apresentada nas escolas é muito preocupante, pois mais de 94% dos alunos relatam haver pouco ou nenhum brinquedo na escola de controle, enquanto na escola de intervenção quase 85% das crianças apontam a mesma resposta.

Propostas de interação e de oferta de atividades no recreio devem ser entendidas como um momento de construção coletiva e de criatividade, não reduzindo as ações do brincar a meras opiniões dos educadores ou das poucas estruturas existentes na escola, ao contrário, devem ser uma oportunidade para a valorização de lideranças entre os alunos e o uso adequado das estruturas e equipamentos existentes, transformando o recreio em um momento de aprendizagem, de melhoria de estilos de vida e de promoção de atitudes e comportamentos sociais.

Hipóteses apresentadas no estudo, tendo como referência a escola em que foram aplicadas as atividades de intervenção, receberam as seguintes considerações:

- A aplicação de atividades lúdicas contribui para a diminuição do *bullying* na escola. Esta hipótese é confirmada com o aumento na resposta nenhuma vez (57% para 64%) e uma diminuição em todas as respostas em que se apontavam ocorrências de vitimização desde o início das aulas ou no último mês de aulas.

- Estes dados são reforçados pelo quadro que apresenta uma diminuição do número de agressões, especialmente as de caráter repetido (13,8% para 8,5%) e um aumento na resposta nenhuma vez, nos mesmos

períodos já apontados; se analisarmos os quadros que apresentam respostas sobre o envolvimento dos alunos em agressões nesta escola, após o período de intervenção, a maioria apresenta resultados positivos quanto à diminuição dos casos de *bullying*.

A hipótese que afirma que as atividades de intervenção são uma estratégia para a diminuição do *bullying* no recreio se confirma, pois na escola onde se desenvolveram as atividades de intervenção o recreio recebeu uma pequena diminuição de percentual, como o local com o maior número de ocorrências de *bullying*; esta hipótese fica ainda mais evidenciada quando o percentual de alunos que afirmam existir alguém que os persegue durante o recreio diminuiu de 14,4% para 5,3%.

Estes resultados podem ser consequência de uma melhoria nas relações entre as crianças que dividem o espaço do recreio, provenientes de algumas atividades lúdicas aplicadas nas aulas de Educação Física durante o período de intervenção; também de um maior envolvimento dos funcionários da escola que permanecem com as crianças no período do recreio devido às palestras informativas e orientações dadas durante o estudo ou ainda de algumas ações preventivas e punitivas tomadas pela escola com os alunos motivadores de agressões durante o recreio.

As atividades desenvolvidas com os alunos durante o período de intervenção foram em sua maioria de caráter cooperativo. O número de vezes em que as crianças ficaram sozinhas por não terem com quem brincar na escola onde se realizou a intervenção apresentou os seguintes resultados: a resposta “nunca” aumentou de (65% para 71%) e todas as demais respostas que apresentavam alguma incidência de exclusão sofreram redução de percentuais, o que comprova uma melhoria nas relações dos alunos.

Os resultados refletem esta postura de cooperação, pois quando questionados sobre as atitudes de ajuda às vítimas em casos de agressão, os alunos apontaram um aumento na resposta “chamo alguém para ajudar” (13,6% para 18,4%).

Finalmente a hipótese relativa à manutenção dos comportamentos de *bullying* na escola de controle, onde não se realizou nenhuma atividade de intervenção com os alunos. Praticamente em todos os quadros que demonstram os resultados da segunda coleta de dados verificou-se um aumento no envolvimento dos alunos em casos de *bullying*.

Quanto aos casos de vitimização desde o início das aulas, a resposta nenhuma vez diminuiu (64% para 48%) e as respostas que apontam casos de vitimização aumentaram; enquanto no último mês de aulas também houve diminuição na resposta nenhuma vez e aumentou na resposta de 3 a 4 vezes (3,7% para 9,4%).

Outro resultado que comprova a hipótese está relacionada às formas de agressão, quando todas as formas de agressão utilizadas sofreram um aumento de percentual nesta escola, além da diminuição da resposta “ninguém mexeu comigo” (46% para 39%).

Quanto aos locais de ocorrência do *bullying*, a resposta “em lugar nenhum” sofreu uma redução (47% para 41%) ou ainda no momento em que se questiona a quem as vítimas solicitaram ajuda nas ocorrências de *bullying*, em que todas as respostas sofreram um aumento de percentual, com destaque ao item “sim, disse a um professor” (20% para 31%).

Os resultados aqui analisados demonstram a eficiência da intervenção, através das atividades lúdicas para a redução do *bullying* nas aulas de Educação Física e no recreio, dentro da escola.

4.1 CONCLUSÕES FINAIS:

Este estudo tinha como objetivo identificar o conhecimento e a incidência dos casos de *bullying*, além de verificar os benefícios das atividades lúdicas para a redução das práticas agressivas entre crianças de 3ª e 4ª séries de escolas públicas, na cidade de São José dos Pinhais, Paraná.

Os resultados encontrados na pesquisa realizada com os professores, funcionários e alunos das escolas participantes permitem que sejam apresentados os seguintes resultados conclusivos:

1. Quanto ao **conhecimento dos professores sobre os conceitos do *bullying***, constatou-se que:

- A grande maioria não conhece ou pouco sabe sobre o *bullying*;
- Palestras educativas/informativas e atividades lúdicas são apontadas como os melhores meios de intervenção na escola;
- A conversa com os alunos e os jogos e brincadeiras são as melhores estratégias de intervenção nas disciplinas;
- A intervenção da direção, professores, funcionários e a participação dos pais, é um fator de extrema importância para a redução do *bullying* na escola.

2. Quanto à **incidência do *bullying*, sua frequência e formas de manifestação** nas escolas públicas, pode-se afirmar que:

- Há casos de *bullying* em todas as escolas participantes deste estudo, independente do contexto social em que estão localizadas;
- O nível de agressões de caráter frequente e repetido nas escolas dos bairros periféricos são maiores do que na escola central, onde o percentual de alunos que relata não ter cometido nenhuma agressão no período é o maior entre as quatro escolas;
- Existe um alto percentual de vitimização em todas as escolas pesquisadas, os casos de agressão (3 a 5 ou mais vezes) são proporcionais para as escolas dos bairros;
- As formas de agressão mais comuns são as verbais, que incluem os xingamentos e as ameaças, classificadas como diretas;

- Conforme os números apontados em todas as fases deste estudo, os meninos são as principais vítimas e agressores de *bullying* na escola;
- O recreio é o local de maior ocorrência de casos de *bullying* em todas as escolas pesquisadas, conforme os dados obtidos nas diversas fases deste estudo;
- Os alunos participantes, antes e após a intervenção destacam a necessidade de espaço e materiais para brincar durante o recreio, reforçando sua importância para a diminuição do *bullying* na escola.

3. Quanto aos **benefícios das atividades lúdicas no desenvolvimento das relações socioafetivas das crianças para a diminuição das agressões entre pares**, observou-se que:

- Na escola onde se desenvolveram as atividades de intervenção, ocorreu uma melhoria na socialização das crianças, comprovado com o aumento do número de crianças que relatam nunca terem ficado sozinhas para brincar e na redução dos percentuais de exclusão;
- Após o período de intervenções, melhorou a cooperação entre as crianças, o que se verifica através do aumento de alunos que mudaram sua atitude em relação à ajuda às vítimas de agressões na escola;
- As atividades lúdicas contribuem para a redução do *bullying*, pois na escola onde se realizou a intervenção, houve uma diminuição significativa nas ocorrências de vitimização;
- Houve uma diminuição significativa nos dados que apontam o número de alunos envolvidos em casos de agressões de caráter repetido, após a intervenção realizada através dos jogos e brincadeiras.

4. Quanto à **análise comparativa dos resultados obtidos antes e após a intervenção, através dos jogos e brincadeiras, nas duas escolas públicas**, constatou-se que:

- O número de agressões repetidas e frequentes, após a intervenção, aumentou na escola de controle e diminuiu na escola de intervenção;
- Após a intervenção, o número de alunos que cometeram agressões de caráter repetido é maior na escola de controle;
- Na escola onde ocorreu a intervenção, o número de alunos que relataram não terem sido vítimas de agressão, no último mês de aula, é bastante elevado;
- O recreio nas duas escolas apresenta resultados bastante similares, quanto à necessidade de maior espaço e materiais para brincar;
- Na escola onde se realizou a intervenção houve uma redução do número de alunos que apontavam serem perseguidos por outros alunos durante o recreio;
- Nas duas escolas, os meninos estão mais envolvidos em casos de *bullying*; na escola de controle houve um aumento de agressões repetidas causadas pelos meninos;
- O recreio foi apontado como o local onde ocorre o maior número de agressões nas duas escolas, após a intervenção na escola de controle houve um aumento de agressões na sala de aula;

Ao analisarem-se comparativamente os resultados obtidos antes e após o período de intervenção, verificou-se uma mudança no comportamento dos alunos, dos professores e dos funcionários da escola onde se realizou a intervenção.

Os números confirmam uma redução dos casos de vitimização e de agressão entre os alunos, o que reforça a importância das atividades lúdicas no enfrentamento e diminuição do *bullying* no contexto escolar.

4.2 RECOMENDAÇÕES

Ao verificar os resultados obtidos e analisar os seus efeitos para a melhoria da pesquisa, apresentamos as seguintes recomendações:

- Aumentar o período de intervenção na escola e o número de atividades para os alunos, oportunizando maior participação coletiva;
- Realizar uma terceira coleta de dados nas escolas, após um período de interrupção das intervenções, para verificar a fidedignidade dos resultados anteriores;
- Avaliar e organizar o recreio na escola, oportunizando a escolha de atividades recreativas orientadas e supervisionadas;
- Comprometimento das escolas com o desenvolvimento de trabalhos de prevenção e de capacitação dos profissionais envolvidos;
- Aumentar as campanhas e palestras informativas para a comunidade escolar;
- Investimento e treinamento de profissionais para a elaboração e programas de intervenção e de prevenção ao *bullying*;
- Pesquisas com um maior número de escolas e de alunos para o reconhecimento e mapeamento dos casos de *bullying* nos diferentes contextos sociais;
- Realizar novas pesquisas que avaliem as diferenças de gênero envolvidas com o *bullying*;
- Organizar projetos de intervenção permanente nas escolas, através de atividades lúdicas e recreativas, com o envolvimento de alunos e professores;
- Organização de congressos, simpósios e encontros para discussão entre pesquisadores e profissionais envolvidos com o *bullying* e com a escola.

4.3 - CONSIDERAÇÕES FINAIS (DO PESQUISADOR)

Uma das primeiras constatações do estudo foi a falta de conhecimento dos conceitos e características do *bullying* por uma maioria dos envolvidos na pesquisa: corpo administrativo, professores, funcionários e crianças. Estas dificuldades ocasionaram um constrangimento, pois as pessoas não entendem como normal e possível não se conhecer determinado conteúdo; à medida que o estudo foi se desenvolvendo percebeu-se maior espontaneidade e veracidade nas dificuldades existentes.

O *bullying* não é entendido como um fenômeno distinto de outras formas de violência existentes dentro do ambiente escolar; a produção técnica e acadêmica sobre o assunto ainda é muito pequena no Brasil e a maior divulgação do tema está se desenvolvendo através dos meios de comunicação, que apresentam notícias que se enquadram dentro dos casos da violência urbana.

Várias reportagens, entrevistas, relatos e imagens sobre o *bullying* estão sendo apresentados em programas de televisão, rádios e principalmente através da internet, tornando o tema mais popular e conhecido para a sociedade em geral, mas em alguns casos dando a eles um caráter de banalidade, sem um verdadeiro aprofundamento das causas e consequências para os envolvidos, transformando as ações de *bullying* em atitudes consideradas normais e rotineiras.

O conceito clássico de *bullying*, considerado como o abuso sistemático de poder entre pares, ou ainda como intimidações e vitimizações com caráter regular e permanente, sem ocorrências ocasionais (Pereira, 2008), foi o critério utilizado para a identificação dos envolvidos em situações de *bullying*. Os dados que apontaram o envolvimento de alunos em agressões e vitimizações em três vezes ou mais, levando em consideração o ano letivo ou o último mês de aulas, oportunizou aos participantes da pesquisa poder diferenciar os casos de *bullying* de outras ocorrências eventuais de violência na escola.

Desta forma surge outra constatação: não há escolas sem casos de violência e neste estudo sem ocorrências de *bullying*, independente da localização ou do contexto social, econômico ou cultural em que está inserida. As vítimas, mesmo sem o real entendimento de suas graves consequências tornam-se frágeis perante os agressores, os quais têm sua força redobrada pelos expectadores, sem atitude, pelo desinteresse ou despreparo das pessoas que podem mudar realidades, através de sua intervenção.

O *bullying* exercido por meio de agressões verbais, físicas, ameaças ou exclusões transformam o cenário da escola e, em especial, o momento do recreio e do brincar, fazendo com que os atores que constroem ali sua história de vida deixem de vivenciar a alegria do aprender, do ensinar e do fazer, deixando para trás muitas vezes sentimentos de medo, insegurança e dúvidas sobre sua condição e capacidade de relacionar-se com o mundo e com as pessoas, sem receio de manter sua integridade.

Os resultados percebidos durante o estudo, não somente pelos dados obtidos nas pesquisas, mas também pelos momentos de convivência e de troca de informações com as crianças nos faz refletir sobre a condição humana em que nos encontramos, pois nenhum ser humano nasce agressor ou vítima, todas as crianças nascem com a intenção de se tornar gente do bem, então onde é que esta realidade muda?

Será que não estamos dando oportunidades àqueles que percebem que a força de suas palavras, de suas atitudes ou de seus braços podem se transformar em poder ou intimidação?

E ainda, estamos favorecendo as crianças e jovens que querem simplesmente poder ir e vir, que é um direito fundamental, sem o terror de serem agredidos por isto?

Constatou-se também que as atividades lúdicas podem transformar-se em um meio eficiente para a diminuição dos casos de *bullying* no contexto escolar; os resultados observados na escola em que se realizou a intervenção, através da aplicação de jogos e brincadeiras com as crianças, revelaram que

se os alunos forem estimulados a pensar e tomar atitudes que não prejudiquem os outros, ao contrário, que possam cooperar com o bem-estar de todos, as mudanças de atitude são possíveis e concretas.

Finalmente uma última constatação, o espaço e o tempo de convivência harmoniosa e pacífica na escola podem ser recuperados, para tanto são necessários alguns ingredientes não tão comuns ou disponíveis a todas as pessoas.

Em primeiro lugar é necessário ter coragem de aprender. Este pesquisador é um exemplo real desta necessidade, antes de iniciar o estudo, fazia parte da maioria das pessoas que não conheciam ou pouco conheciam o *bullying*. Fui motivado pelo profundo conhecimento de quem me orientou e da vontade que tenho de conhecer o novo, ou aquilo que já pertence ao universo do conhecimento, mas que a mim ainda não pertencia.

Isto fez toda a diferença... a necessidade de aprender, de estudar, de ensinar, de pesquisar, de refletir e de agir me fez uma pessoa melhor e conseqüentemente me transformou em um profissional mais capacitado e comprometido com a luta para reduzir ou eliminar o *bullying*, promovendo mais pesquisas e capacitando pessoas para alargar estas possibilidades.

As dificuldades e a complexidade do tema certamente limitaram o alcance do nosso estudo, portanto aumentar as oportunidades de sucesso para a redução do *bullying* exige um compromisso da escola, por meio de propostas pedagógicas, melhoria dos espaços e equipamentos do recreio, comprometimento dos profissionais e capacitação permanente; exige também o compromisso de pais, mães e responsáveis pelas vítimas e agressores, aceitando a responsabilidade de orientar, dialogar e tomar atitudes reais para que as crianças e jovens envolvidos em casos de *bullying* possam sentir-se seguros e acolhidos.

O *bullying* é uma forma de violência covarde e muitas vezes silenciosa, um mal que se espalha entre crianças, adolescentes e adultos com alta

intensidade, provocando reações e comportamentos autodestrutivos ou de vingança, que podem colocar em risco a sociedade como um todo.

Não bastam as pesquisas, os estudos, as estratégias de intervenções, a descoberta das causas ou a redução das consequências, é necessário o entendimento de que somente com o envolvimento de todos: órgãos públicos, escolas, pesquisadores, professores, funcionários, alunos, pais e mães, grupos de apoio, comunidade, profissionais de áreas afins e principalmente de “cada um” é que o *bullying* poderá ser verdadeiramente entendido e combatido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abbott, L. (2006). Brincar é bom.! Desenvolvendo o brincar em escolas e salas de aula. In Moyles, J. R. *A excelência do brincar*. Porto Alegre: Artmed, pp. 94-107.

Abramovay, M. (2002). *Escola e violência*. Brasília: UNESCO, Universidade Católica de Brasília.

Abramovay, M. (2005). *Cotidiano das escolas: entre violências*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, UNESCO.

Abramovay, M., & Rua, M. G. (2003). *Desafio e alternativas: violência nas escolas*. Brasília: UNESCO/UNDP.

Almeida, A. (2006). *Ludicidade como instrumento pedagógico*. Recuperado em 15 novembro, 2009, de <http://www.cdof.com.br/recrea22.htm>

Amaral, J. D. (2004). *Jogos Cooperativos*. São Paulo: Ed. Phorte.

Antunes, D. C., & Zuin, A. A. S. (2008). Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. *Revista Psicologia e Sociedade*, 20 (1), 33-41. Recuperado em 15 novembro 2009, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822008000100004

Arruda, F. M., & Muller V. R. (2010). Brincadeiras e espaços urbanos: um estudo da prática lúdica de crianças de diferentes classes sociais da cidade de Maringá – Paraná. *Revista Licere*, v. 13, n. 04. Belo Horizonte: Editora CELAR - UFMG. pp. 1-29.

Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção a Infância e a Adolescência. (2007). *Programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes*. Neto, A. L., Filho, L., & Saavedra L. H. (2003).

Baliulevicius, N. L. P., & Macário, N. M. (2006). Jogos cooperativos e valores humanos: perspectiva de transformação pelo lúdico. *Revista Fitness & Performance Journal*, 5, n. 1, pp. 48-54.

Ballone, G. J. (2005). "Maldade da infância e adolescência: bullying". *Psique Web*. Recuperado em 15 março, 2009, de <http://www.psiqweb.med.br/site/?area=NO/LerNoticia&idNoticia=126>

Bandeira, C. M. (2009). *Bullying: auto-estima e diferenças de gênero*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, Brasil.

Bertoldo, J. V., & Reschell, M. A. (2000). Jogar e brincar: representando papéis, a criança constrói seu próprio conhecimento. *Revista do Professor*. Porto Alegre, 16, n. 61.

Bogdan, R.C & Biklen, S.K. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora Ltda.

Botelho, R. G., & Souza, J. M. C. (2007). Bullying e educação física na escola: características, casos, consequências e estratégias de intervenção. *Revista de Educação Física*, 139, 58-70. Recuperado em 15 março, 2009, de http://www.google.com.br/url?sa=t&source=web&cd=1&ved=0CBgQFjAA&url=http%3A%2F%2Fboletimef.org%2Fbiblioteca%2F1663%2Fartigo%2FBoletimEF.org_Bullying-e-Educacao-Fisica-na-escola.pdf&ei=O3qXTai0Nq-40QGLyrjuCw&usg=AFQjCNHm8DojX99gTwRtdVNH3dFeNhIRfA&sig2=Yq40-hop3Ag_xclcONMbYw

Bourdieu, P. (1994). Indisciplina na Escola. *Revista Educação, Sociedade e Cultura*. Porto. Ed. Afrontamento, Ltda, pp.141-169.

Brotto, F. (1999). *Jogos cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar*. Santos, SP: Ed. Projeto Cooperação.

Brotto, F. (2001). *Jogos cooperativos – o jogo e o esporte como um exercício de convivência*. Santos, SP: Ed. Projeto Cooperação.

Brougère, G. (1999). *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artmed.

Brown, D. (2006). O brincar, o pátio de recreio e a cultura da infância. In Moyles, J. R. *A excelência do brincar*. Porto Alegre: Artmed, pp. 63-79.

Buda, M., & Szirmai, E. (2010). School bullying in the primary school. Report of a reserach. In Hajdú-Bihar County (Hungary). *Journal of Social Research & Policy*. V. 1, July. pp. 49-68. Recuperado em 15 janeiro, 2011, de http://www.jsrp.ro/content/JSRP_No-1_BUDDASZIRMAI

Bustamante, G. O. (2004). Por uma vivência escolar lúdica. Schwartz, G. M. (Org.). *Dinâmica lúdica: novos olhares*. Barueri, SP: Ed. Manole, pp. 55-68.

Café, A. B. (1998). O direito à cultura do lúdico. *Revista Licere*, 4, pp. 31-45.

Camacho, L. M. Y. (2001). As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. *Revista Educação e Pesquisa*, 27, 123-140. Recuperado em 16 março, 2009, de http://www.google.com.br/url?sa=t&source=web&cd=3&ved=0CC0QFjAC&url=http%3A%2F%2Fredalyc.uaemex.mx%2Fredalyc%2Fpdf%2F298%2F29827109.pdf&ei=K3uXTYH5HqLp0gHRzISKDA&usg=AFQjCNEzvDa7ylq10ArcOkyCoK_hhxkNLA&sig2=Xfzr5DLKcN3iVt42NhjD8Q

Candau, V.M., Lucinda. M.C. & Nascimento, M.G. (2001). *Escola e violência*. Rio de Janeiro, DP & A Editora.

Carvalho, J. E. (2004). *O jogo e a brincadeira, elementos do contexto lúdico, no universo da educação da criança*. In Torres, P. & Ens, R. & Filipak, S. (Org.). Curitiba: Editora Champagnat, pp. 108-115.

Carvalho, J. E. (2010). *Um termo novo para um velho problema*. Recuperado em 15 novembro, 2010, de <http://www.rpctv.com.br/globo-comunidade/2010/10>.

Castro, G. (2009). Imaginando, imaginando, cá vamos brincando. In Condessa, I.C. *Reaprender a brincar, da especificidade à diversidade*. Açores – Portugal. Ed. Universidade dos Açores, pp. 95-102.

Catini, N. (2004). *Problematizando o bullying para a realidade brasileira*. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil.

Centro de Empreendedorismo Social e Administração em Terceiro Setor – CEATS & Fundação Instituto de Administração – FIA, (2010). Pesquisa: Bullying Escolar no Brasil – relatório final. São Paulo: CEATS/FIA. Recupera em 17 Janeiro, 2011, de www.aprendersemmedo.org.br

César, N. (2009). Bullying escolar: um estudo do fenômeno na relação professor/educando. *Anais do IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*. Curitiba, Paraná, Brasil. 1 Cd-Rom.

Cham, N. (1996). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Editora Summus.

Charczuk, S. B., & Balbinotti, M. A. A., (2003). Violência na Escola: percepções de professores e alunos do ensino público e particular de São Leopoldo, RS. *Revista Educação: teoria e prática* (11), pp. 29-35. Recuperado em 20 março, 2009, de http://www.google.com.br/url?sa=t&source=web&cd=1&ved=0CBgQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br%2Findex.php%2Feducacao%2Farticle%2FviewArticle%2F712&ei=s3uXTaHeC6y00QHE7o3zCw&usq=AFQjCNHb7h9Q_iz53-PeWoXA0hmM99id6g&sig2=tkVG9i5CBqMKJI-Yz4f6qw

Condessa, I. (2009). A Educação Física na infância. Aprender: a brincar e a praticar. In Condessa, I.C. *Reaprender a brincar, da especificidade à diversidade*. Açores – Portugal. Ed. Universidade dos Açores, pp. 37-49.

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

Cordazzo, S. T. D., Westphal, J. P., Tagliari, F. B., & Vieira, M.L. (2010). Brincadeira em Escola de Ensino Fundamental: um estudo observacional. *Revista Interação em Psicologia*, v. 14(1), pp. 43-52.

Correia, M. M. (2007). Jogos cooperativos e educação física escolar: possibilidades e desafios. *Revista Lecturas, Educación Física y Deportes*. 12, n. 107. Recuperado em 15 novembro, 2009, de <http://www.efdeportes.com/efd107/jogos-cooperativos-e-educacao-fisica-escolar.htm>

Costa, M. E. (2001). Encontros e desencontros – a comunicação na instituição escolar. In Pereira, B., & Pinto, A. P. *A escola e a criança em risco. Intervir para prevenir*. Lisboa: Edições Asa, pp. 53-64.

Costa, L. P. (2006). Lazer, espaço urbano e transversalidade: obstáculos epistemológicos e soluções metodológicas. In Carvalho, J. E. *Lazer no espaço urbano: transversalidade e novas tecnologias*. Curitiba: Editora Champagnat, pp. 113-116.

Cunha, C. (2009). As brincadeiras ou a verdade existencial. In Condessa, I. C. *Reaprender a brincar, da especificidade à diversidade*. Açores – Portugal. Ed. Universidade dos Açores, pp. 85-91.

Curtis, A. (2006). O brincar em diferentes culturas e em diferentes infâncias. In Moyles, J. R. *A excelência do brincar*. Porto Alegre: Artmed, pp. 39-49.

De Gáspari, J. C. (2004). O lúdico e as inteligências múltiplas: caminhos a desvelar. In Schwartz, G. M. (Org.). *Dinâmica lúdica: novos olhares*. Barueri, SP: Ed. Manole, pp. 147-169.

Dorneles, D. S. ; Grigolettil, M. S. ; Canfield, M. S. (1997). Agressividade Escolar. *KINESIS: SANTA MARIA - RS*, v. 18, p. 51-75.

Ehrlich, P. (2001). *Globalização e violência*. Levisky, D. L. Adolescência e violência: ações comunitárias na prevenção. São Paulo: *casa do psicólogo*. pp. 51-61. Recuperado em 25 abril, 2008, de <http://www.davidleolevisky.com/livros/livros/adolescencia%20e%20violencia%20a%20na%20comunit%20arias%20na%20prevencao/ficha%20t%20cnica%20-%20mensagem%20-%20sum%20rio%20-%20apresenta%20e3o.pdf>

Eyng, A. M. (2009). O observatório de violências nas escolas – PUCPR: uma proposta de pesquisa e mediação no espaço escolar. In Ens, R. T., Behrens, M. A., & Vosgerau, D. S. R. *Trabalho do professor no espaço escolar*. Curitiba: Editora Champagnat, pp. 87-110.

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

Fante, C. (2008). *Bullying escolar: perguntas & respostas*. Porto Alegre: Artmed.

Fante, C., & Pedra, J. A. (2008). *Bullying escolar: perguntas e respostas*. Porto Alegre: Artmed

Fão, M., & Sarmiento, T. (2007). Ludotecas – espaços e tempos para brincar. In Pereira, B. O., & Carvalho, G. S. (Coord.) *Actividade física, saúde e lazer. Modelos de análise e intervenção*. Lisboa: Lidel - Edições técnicas, lda, pp. 63-77.

Fedrizzi, B. (2002). A organização espacial em pátios escolares grandes e pequenos. In Del Rio, V., Duarte, C. R., & Rheingantz, P. A. (Orgs). *Projeto do lugar: colaboração entre Psicologia, Arquitetura e Urbanismo*. pp. 221-229. Rio de Janeiro: Contra- capa / PROARQ.

Fenalti, R, C. S. (2004). A conduta lúdica e a terceira idade. In Schwartz, G. M. (Org). *Dinâmica lúdica: novos olhares*. Barueri, SP: Ed. Manole, pp. 87-107.

Fernandes, O. S. (2006). Crianças no pátio escolar: a utilização dos espaços e o comportamento infantil no recreio. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, RN, Brasil.

Ferraz, S. F. S. (2008). *Comportamentos de bullying: estudo numa Escola Técnico-Profissional*. Dissertação de mestrado. Universidade do Porto. Porto, Portugal.

Ferreira, A., & Pereira, B. (2001). Os materiais lúdicos nos recreios e a prevenção do bullying na escola. In Pereira, B., & Pinto, A.P. *A escola e a criança em risco: intervir para prevenir*. Edições Asa, Portugal, pp. 235-247.

Figueira, I., & Neto, C. (2002). *Bullying: o problema de abuso de poder e vitimização de alunos em escolas públicas do Rio de Janeiro*. Dissertação de mestrado, Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa, Minho, Portugal.

Fonzi, A., Genta, M.L., ;Menesini, E., Bacchini, D., Bonino, S. & Costabile, A. (1999). The nature of school bullying – a cross – national perspective. In Smith, P.K., Morita Y., Junger-Tas J., Olweus, D., Catalano R. & Slee, P. (Eds). New York: Routledge. pp. 140-156.

Francisco, M. V. (2010). *Percepções e forma de enfrentamento de adolescentes frente ao bullying*. Dissertação de mestrado. UNESP. Presidente Prudente, SP, Brasil.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários á prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Friedmann, A. (1996). *Brincar: crescer e aprender*. São Paulo: Editora Moderna.

García, D. A., Álvarez, L., Núñez, J. C., González-Castro, P. González-Pienda, A., Rodriguez, C. & Cerezo, R. (2010). Violência em los centros educativos y fracaso académico. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*. Oviedo, España, v. 1, n. 2, pp. 139-153.

Gil, A. C. (1991). *Como elaborar Projetos de Pesquisa*. São Paulo: Atlas.

Gisi, M. L., Filipak, S. T., & Kerkoski, M. J. (2009). A manifestação do bullying na escola de educação básica – o espaço / tempo do recreio. In *IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*. Curitiba, Brasil 1 Cd-Rom.

Gomes, C. L. (2004). *Dicionário crítico do lazer*. Belo Horizonte: Editora Autêntica.

Gómes, A. G. F. G., Lupiani, M., Bernalte, A., Miret, M.T., Lupiani, S., & Barreto, M.C. (2007). El “bullying” y otras formas de violencia adolescente. *Cuadernos de Meidicina Forense*. 13, pp. 48-49. Recuperado em 14 março, 2010, de http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1135-76062007000200005&script=sci_arttext

Gonçalves, C. J. S. (2006). *Jogos cooperativos na escola pública – um estudo de caso*. Dissertação de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, Brasil.

Grigorowistchs, T. (2007). *Jogo, processos de socialização e mimese: uma análise sociológica do jogar infantil coletivo no recreio escolar e suas relações*

de gênero. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, Brasil.

Grossi, P. K., & Fabis, C. S. (2009). Os círculos restaurativos como estratégia de intervenção no fenômeno do bullying escolar: desafios e perspectivas. In *IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*. Curitiba, Paraná, Brasil. 1 Cd-Rom.

Guerra, V. L. (2009). *Temporadas de brincadeiras*. Dissertação de doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, Brasil.

Guimarães, M. E. (1995). *Escola, Galeras e Narcotráfico*. Dissertação de doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RS, Brasil.

Hermann, T. B., Nunes, M. F. & Amorim, C. (2009). Um estudo sobre o bullying na cidade de Curitiba. In: *IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogi*. Curitiba, Brasil 1 Cd-Rom.

Huizinga, J. (1971). *Homo Ludens*. São Paulo: Edusp.

Jorge, S. D. C. (2009). *O bullying sob o olhar dos educadores: um estudo em escolas da rede privada de Natal/RN*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN, Brasil.

Kishimoto, T. M. (1992). *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Livraria Pioneira.

Lagerspetz, K., & Bjorkqvist, K. (1992). Indirectt aggression in girls and boys. In Huesmann, L. R. *Aggressive behavior: current perspectives*. Nova York, Plenum Publishing Corporation.

Lauand, J. (2003). O lúdico no pensamento de Tomás Aquino. Fundación Balmesiana. Universitat Abat Oliba. Recuperado em 15 novembro, 2009, de www.e-aquinas.net/pdf/lauand

Leme, M.I.S. (2004). Resolução de conflitos interpessoais: interações entre cognição e afetividade na cultura. *Psicologia: reflexão e crítica*, 17,3,367-380.

Levandoski, G. (2009). Análise de fatores associados ao comportamento de bullying no ambiente escolar: características cineantropométricas e psicossociais. Dissertação de mestrado. Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, SC, Brasil.

Lima, J. S., & Lucena, F. C. (2009). O bullying e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem: procedimentos para o descomprometimento do cidadão com o social. *Revista Ágora*, v.4, n. 1, pp. 06-18. Recuperado em 29 maio, 2010, de <http://www.iseseduca.com.br/pdf/revista4/bulling2.pdf>

Lisboa, C. S. M. (2005). *Comportamento agressivo, vitimização e relações de amizade de crianças em idade escolar: fatores de risco e proteção*. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, Brasil.

Lopes Neto, A. A., & Saavedra L. H. (2003). *Diga não para o bullying-programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes*. Rio de Janeiro: ABRAPIA.

Lore, R. K., & Schultz, L. A. (1993). Control of Human Agression: A comparative perspective. *American Psychologist*. 48, 16-25. Recuperado em 20 novembro, 2007, de <http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=buy.optionToBuy&id=1993-16481-001>

Maia, R. F., Maia, J. F., & Marques, M. T. S. P. (2007). Jogos cooperativos X Jogos competitivos: um desafio entre o ideal e o real. *Revista Brasileira de*

Educação Física, Esporte, Lazer e Dança. 2, n. 4, pp. 125-139. Recuperado em 20 setembro, 2008, de http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/conteudo/artigos_teses/EDUCACAO_FISICA/artigos/cooperativos_competitivos.pdf

Marques, A. R. (2001). A intervenção no recreio e a prevenção de comportamentos anti-sociais. In Pereira, B. & Pinto, A. P. *A escola e a criança em risco. Intervir para prevenir*. pp. 183-192. Lisboa: Edições Asa.

Marques, A. R., Neto, C. & Ângulo, J. C. (2008). Corpo em movimento: outras formas de distinguir luta a sério de luta a brincar nos jogos do recreio. In Pereira, B. O., & Carvalho, G. S. *Actividade física, saúde e lazer. Modelos de análise e intervenção*. Portugal, Lidel- Edições técnicas ltda, pp. 35-48.

Martines-Otero, V., & Miranda, R. J. (2010). A violência escolar. *Revista Ibero-Americana de Educação*. v. 52/3, pp. 1-8. Recuperado em 17 janeiro, 2011, de <http://www.rieoei.org/deloslectores/2888MtnezOtero.pdf>

Martins, M. J. D. (2005). O problema da violência escolar: uma clarificação e diferenciação de vários conceitos relacionados. *Revista Portuguesa de Educação*, 18 (1), pp. 93-105. Recuperado em 23 agosto, 2009, de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37418106.pdf>

Manoel, E. (2001). Criança e desenvolvimento: algumas notas numa perspectiva etária. In Krebs, R. J. *Desenvolvimento infantil em contexto*. Florianópolis: Editora UDESC.

Maslow, A. H. (1970), *Is destructiveness instinctive?* In Maslow, A.H. *Motivation and personality* (3rd ed). New York: Longman.

Marcellino, N. C. (1990). *Lazer e educação*. Campinas: Editora papirus.

Marcellino, N. C. (1999). *Lúdico, educação e educação física*. Ijuí, SP: Unijuí.

Martinelli, M. (1996). *Aulas de transformação: o programa de educação em valores humanos*. São Paulo: Ed. Petrópolis.

Mauricio, J. T. (2007) *Aprender brincando: o lúdico na aprendizagem*. Recuperado em 20 novembro, 2008, de <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo>

Middelton-Moz, J., & Zawadski, M. L. (2007). *Bullying: estratégias de sobrevivência para crianças e adultos*. Porto Alegre, RS: Editora Artmed.

Mooij, T. (1996). *Characteristics and causes of student bullying and violence*. *European Conference on Education research (ECER)*, Sevilha, Espanha.

Morais, R. (1995). *Violência e educação*. Campinas: Papyrus.

Moreira, S., & Pereira, B. (2008). *As actividades lúdico-desportivas nas práticas de lazer em crianças do 1º ciclo*. Dissertação de mestrado. Universidade do Minho. Braga, Portugal.

Moura, D. R., Cruz, A. C. N. & Quevedo, L. A. (2011). *Prevalência e características de escolares vítimas de bullying*. *Jornal Pediatria (Rio de Janeiro)*. v. 87, n. 1, pp. 19-23. Jan/Feb. Porto Alegre – RS.

Moyles, J.R. (2006). *A excelência do brincar*. Porto Alegre: Artmed.

Nascimento, A. M. T. do (2009). *Intimidações na adolescência : expressões da violência entre pares na cultura escolar*. Dissertação de mestrado – Universidade Federal de Pernambuco. Recife – PE.

Neme, C. M. B. (2008). *Fenômeno Bullying: análise de pesquisas em psicologia publicadas no período de 2000 a 2006*. São Paulo: Ed. Moreira Jr.

Neto, A. L. (2005). *Diga não para o bullying*. Programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes. Rio de Janeiro, ABRAPIA, p. 146.

Neto, C. (1997). Tempo & espaço de jogo para a criança: rotinas e mudanças sociais. In Neto, C. (1997). *Jogo e desenvolvimento da criança*. Lisboa: Edições FMH, pp. 10-22.

Neto, C. (2009). A importância do brincar no desenvolvimento da criança: uma perspectiva ecológica. In Condessa, I. C. *Reaprender a brincar, da especificidade à diversidade*. Açores – Portugal. Ed. Universidade dos Açores, pp. 19-35.

Neto, C., Kooji, R. V., & Azevedo N.R. (1997). Brincar: o que pensam os educadores de infância. In Neto, C. (1997). *Jogo e desenvolvimento da criança*. Lisboa: Edições FMH, pp. 99-117.

Neuenfeld, D. J. (2003). Recreio escolar: o que acontece longe dos olhos dos professores?. *Revista da Educação Física*. Universidade Estadual de Maringá. 14, n. 1, 37-45. Recuperado em 15 novembro, 2009, de <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3479/2512>

Nogueira, R. M. C. del P. de A. (2005). A prática de violência entre pares: o bullying nas escolas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, pp. 93-102. Recuperado em 29 agosto, 2010, de <http://www.rieoei.org/rie37a04.htm>

Nogueira, R. M. C. del P. de A. (2007). *Violência nas escolas e juventude: um estudo sobre o bullying escolar*. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Oliboni, S. P. (2008) O bullying como violência velada: a percepção e a ação dos professores. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande do Sul, RS, Brasil.

Oliveira, J. M. de. (2007). Índícios de casos de *bullying* no ensino médio de Araraquara- SP. Dissertação de Mestrado. Centro Universitário de Araraquara, UNIARA, São Paulo, Brasil.

Olweus, D. (1978). *Agression in schools: bullies and whipping boys*. Washington, Hemisphere.

Olweus, D. (1978). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid, Morata.

Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. In Pepler, D. J., & Rubin, H. K., (eds). *The development and treatment of Childhood Aggression*, Hillsdale, N. J., Erlbaum Associates. Recuperado em 20 setembro, 2009, de <http://www.questia.com/PM.qst?a=o&d=28160515>

Olweus, D. (1993a). *Bullying at school*. What we know and what can do. Oxford, Blackwell.

Omoteso, B. A. (2010). Bullying behaviour, its associated factors and psychological effects among second students in Nigéria. Department of Educational Foundations and Counselling. Obafemi Wolowo University. The Journal of International Social Research. v. 3/10, p. 498-509.

Ortega, R. & Mora-Merchan, J. (1999). The nature of school bullying – a cross – national perspective. In Smith, P.K., Morita Y., Junger-Tas J., Olweus, D., Catalano R. & Slee, P. (Eds). New York: Routledge. pp. 157-173.

Ortega, R. (2001). Project Sevilla contre la violence scolaire: um mode'le d'intervention educative a caractere ecológique. In Debarbieux, C., & Blaya, C. *La violence em milieu scolaire*, 3 – dix approaches en Europe. Paris: Ed ESP.

Orlick, T. (1989). *Vencendo a competição*. São Paulo: Ed. Circulo do livro.

Otero, V. M. & Miranda, R. J. (2010). A violência escolar. *Revista Ibero-Americana de Educação*. v. 52/3, p 1-8. Recuperado em 20 janeiro, 2011, de www.rioei.org/deloslectores/2888MtnezOtero.pdf

Parâmetros Curriculares Nacionais (2001). *PCN'S*. Brasília. Recuperado em 10 abril, 2009, de <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>

Pellegrini, A.D., & Bartini, M. (2001). Dominance in early adolescent boys: Affiliative and aggressive dimensions and possible functions. *Merrill-Palmer Quarterly*, 47, 142-163

Pereira, B. O. (2001). A violência na escola – formas de prevenção. In Pereira, B., & Pinto A. P. *A escola e a criança em risco. Intervir para prevenir*. Lisboa: Edições Asa, pp. 17-30.

Pereira, B. O. (2002). O poder da escola na prevenção da violência entre pares. Estrela, Albano, & Ferreira, J. *Indiscipline et Violence à l'Ecole*. Lisboa: Ed. Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 149-158.

Pereira, M. B. O. (2006). Lazer e educação na infância. Pensar os espaços de recreio. In Carvalho, J. E. *Lazer no espaço urbano: transversalidade e novas tecnologias*. Curitiba: Editora Champagnat, pp. 19-32.

Pereira, B. O. (2006). Prevenção da violência em contexto escolar: Diagnóstico e programa de intervenção. In Souza Neto, J. C. de, & Nascimento, M. L. B. P. *Infância: Violência, Instituições e Políticas Públicas*. São Paulo, Expressão e Arte Editora, pp. 43-51. Recuperado em 20 setembro, 2009, de <http://hdl.handle.net/1822/7166>.

Pereira, B. O. (2007). Jogos e brinquedos nos recreios das escolas. In Pereira, B. O., & Carvalho, G. S. (Coord.). *Actividade física, saúde e lazer. Modelos de análise e intervenção*. Lisboa: Lidel- Edições técnicas, Ida, pp. 3-13.

Pereira, B. O. (2007). O bullying na escola e as políticas educativas. In Behrens, M. A., Ens, R. T., & Vosgerau, D. S. A. R. (org.), *Discutindo a Educação na Dimensão da Práxis*, Curitiba, Editora Champagnat.

Pereira, B. O. (2008a). *Para uma escola sem violência: estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Coimbra, Portugal: Ed. Fundação Calouste Gulbenkian.

Pereira, B. O. (2008b). Jogos e brinquedos nos recreios das escolas. In Beatriz, P., & Carvalho, G. S. (Coord.) (2008). *Actividade Física, Saúde e Lazer. Modelos de Análise e Intervenção*. Lisboa, LIDEL, Edições Técnicas, Lda.

Pereira, B. O. (2009). Recreios escolares e prevenção da violência: dos espaços às actividades. In Ens, T. R., Behrens, M. A., & Vosgerau, D. S. A. R. (org.). *Trabalho do Professor no Espaço Escolar*, pp. 111-131, Curitiba, Editora Champagnat.

Pereira, B. O., & Neto C. (1999). As crianças, o lazer e os tempos livres. In Pinto, M., & Sarmiento, M. J. (1999). *Saberes sobre as crianças*. Braga – Portugal: Ed. Centro de Estudos da Criança, pp. 83-107.

Pereira, B. O.; Neto, C., & Smith, P. (1997). Os espaços de recreio e a prevenção do “bullying” na escola. In Neto, C. (1997). *Jogo e desenvolvimento da criança*. Lisboa: Edições FMH, pp. 238-257.

Pereira, B. O., Palma, M., & Nídio, A. (2009). Os jogos tradicionais infantis: o papel do brinquedo na construção do jogo. In Condessa, I. C. *Reaprender a brincar, da especificidade à diversidade*. Ed. Universidade dos Açores, Portugal, pp. 103-114.

Pereira, B. O., Pereira, V., Gonçalves, V., & Silva, M. I. (2010). O bullying na escola: os papéis desempenhados pelas crianças não envolvidas na sua prevenção e o género. In Carvalho J. E., Barros, P. C., & Reis, R. S. (Org.). *Educação Física Lazer e Saúde. Desafios e novas perspectivas. Colecção 2*, pp. 25-39. Curitiba, Champagnat Editora.

Pereira, B., Mendonça, D., Neto, C., Valente, L., & Smith, P. K. (2004) *Bullying in Portuguese schools*. *School Psychology Internationa*, 25 (2) pp. 207-222.

Recuperado em 23 março, 2009, de <http://spi.sagepub.com/content/25/2/241.abstract>

Pereira, B., Neto, C., Smith, P. K., & Angulo J.C. (2002). Reinventar los Espacios de Recreo. Prevenir los comportamientos agresivos. *Cultura y Educación*, 14 (3) pp. 297-311.

Pereira, B. O., Silva, M. I., & Nunes, B. (2009). Descrever o bullying na escola: estudo de um agrupamento de escolas no interior de Portugal. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v.9, n.28, pp. 455-466. Recuperado em 15 novembro, 2010, de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1891/189114443004.pdf>

Piccolo, G. M., & Silva, R. A. (2006). Lazer e Educação Física escolar: aproximação de uma relação possível. In Carvalho, J. E. *Lazer no espaço urbano: transversalidade e novas tecnologias*. Curitiba: Editora Champagnat, pp. 291-303.

Pimenta, E., Pereira, B. & Lourenço, L.M. (2011). Bullying: efeitos de um programa de intervenção no recreio escolar. In Barbosa, A.G., Lourenço, L.M. & Pereira, B. (org.). *Bullying: conhecer e intervir*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011, pp. 125-139.

Pinheiro, F. M. F. (2006). *Violência intrafamiliar e envolvimento em "bullying" no ensino fundamental*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de São Carlos: UFSCar, São Paulo, SP, Brasil.

Rechia, S. (2006). O pulsar da vida urbana: o espaço, o lugar e os detalhes do cotidiano. In Carvalho, J. E. *Lazer no espaço urbano: transversalidade e novas tecnologias*. Curitiba: Editora Champagnat, pp. 91-102.

Rechia, S., Tschöke, A., Maranhão, M. C., & Tardivo, T. G. (2010). O tempo e o espaço de lazer na infância, para além dos muros da escola. In Carvalho, J.E., Barros, P.C., & Reis, R.S. *Educação Física, lazer e Saúde: desafios e novas perspectivas*. Curitiba, Editora Champagnat. pp. 75-86.

Rigby, K., & Slee, P. T. (1991). Bullying among Australian school children: reported behaviour and attitudes toward victims. *The Journal of Social Psychology*, 131, 615-627. Recuperado em 22 novembro, 2009, de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/1798296>

Rodríguez, N. E. (2004). *Bullying, guerra na escola*. Lisboa: Editora Temas de Hoy.

Rolim, M. (2008). *Bullying: o pesadelo da escola, um estudo de caso e notas sobre o que fazer*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.

Santomauro, B. (2010). Violência virtual. *Revista Escola*. V. N. 233, pp. 67-73. Recuperado em 20 janeiro, 2011, de www.ne.org.br

Santomauro, B. (2010). *Revista Nova Escola*. São Paulo, n. 233. jun./jul. 2010, pp. 67-73. Recuperado em 17 Janeiro, 2011, de www.ne.org.br.

Sarreta, E. & Santos, F. M. (2007). Bullying, uma violência contra crianças e adolescentes. In: Seminário distrital de Convivência Escolar / Violências nas Escolas, 2007, Taguatinga. I Seminário de Convivência Escolar / Violência nas Escolas. Brasília: UNESCO.

Schafer, M. (1996). Different perspectives of bullying. XVI Meetings of ISSBD, Quebec, Canadá.

Schwartz, G. M. (1998). O processo educacional em jogo: algumas reflexões sobre a sublimação do lúdico. *Revista Licere*, 1, pp. 66-76.

Schwartz, G. M., & Lucon, P. N. (2005). As atividades lúdicas como um diferencial na diminuição da agressividade no âmbito escolar. In Pinho, S. Z. de; Saglietti, J. R. C. (Org.) São Paulo: UNESP, pp. 133-142.

Schwarz, L., Erbs, C., Weber, F., & Silva, M. R. (2006). Princípios de uma reflexão do lúdico e a infância. In Carvalho, J. E. (Coord.). *Anais do XVIII Encontro Nacional de Recreação e Lazer – ENAREL*. Curitiba, PR, Brasil. Recuperado em 15 novembro, 2009, de www.pucpr.br/enarel

Seixas, S. R. (2005). Violência escolar: metodologias de identificação dos alunos agressores e/ou vítimas. *Revista Análise Psicológica*, XVIII, pp. 97-110. Recuperado em 24 setembro, 2009, de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v23n2/v23n2a03.pdf>

Serrate, R. (2009). *Lidar com o bullying na escola*. Madrid, Espanha: K. Editora Ltda.

Silva, A. B. B. (2010). *Bullying, Cartilha 2010, Projeto Justiça nas Escolas*. Conselho Nacional de Justiça. Brasília, DF. 1ª ed. Recuperado em 14 janeiro. 2011, de http://www.cnj.jus.br/images/Justica_nas_escolas/cartilha_web.pdf

Silva, D. G. (2006). *Violência e estigma: bullying na escola*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, RS, Brasil.

Silva, J. V. P. (2008). Espaços para o jogo no recreio escolar e a ocorrência de lutas a brincar. *Revista Licere*, 11, 02. pp.1-17.

Silva, M. R. (2009). *Lazer nos clubes sócio-recreativos*. São Paulo. Editora Factasch.

Silva, A. B. B. (2010). *Bullying, Cartilha 2010, Projeto Justiça nas Escolas*. Conselho Nacional de Justiça. Brasília, DF. 1ª ed. Recuperado em 14 janeiro. 2011, de http://www.cnj.jus.br/images/Justica_nas_escolas/cartilha_web.pdf

Smith, P. K., & Sharp, S. (1994). *School bullying: Insights and perspectives*. London: Routledge.

Smith, P. K. (2006). O brincar e os usos do brincar. In Moyles, J. R. *A excelência do brincar*. Porto Alegre: Artmed, pp. 25-38.

Spósito M. P. (2001). Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Revista Educação e Pesquisa*, 27, pp. 87-103. Recuperado em 22 julho, 2009, de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/298/29827107.pdf>

Spósito, M. P. (1998). A instituição escolar e a violência. In *Cadernos e Pesquisa*. São Paulo: Ed. Cortez, 104, pp. 58-75.

Thomas, J. R., Nelson, J.K & Silverman, S. (2007). *Métodos de pesquisa em atividade física*. Porto Alegre: Artmed

UNESCO (2002). Escola e violência. In *Mapa da Violência III*, Brasília, DF.

UNESCO (2003). Desafios e alternativas: violência nas escolas. In *Anais do Seminário de Violências nas Escolas*. Brasília, pp. 27-28.

Vasconcelos, T., & Ristum, M. (2008). A escola frente à violência doméstica. *Anais IV Conferência Mundial. Violência na Escola e Políticas Públicas*. Lisboa: Edições Faculdade de Motricidade Humana, p. 213.

Veja. (2009). *As escolas encaram o bullying*. Editora Abril S.A. Recuperado em 20 julho, 2010, de veja.abril.com.br/especiais_online/bullying

Veja (2011). Abaixo a tirania dos valentões. Por que as escolas não podem fingir que o bullying é problema só dos alunos e seus pais. Ed. 2213, n.16. 20 de abril de 2011.

Venâncio, S., & Freire J. B. (2005). *O jogo dentro e fora da escola*. Campinas: Ed. Autores associados.

Venâncio, S., & Costa, E. M. (2005). O movimento humano e o brincar. In Venâncio, S., & Freire, J. B. *O jogo dentro e fora da escola*. Campinas: Autores Associados, 2005, pp. 27-36.

Vygotski, L.S. (1996). *Obras escogidas (Vol. 4)*. Madrid: Visor

Whitney, I., & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary school. *Educational research*, 35, 1, 3 – 25. Recuperado em 13 julho, 2009, de <http://www.informaworld.com/smpp/content~db=all~content=a746753424~frm=titlelink>

Vieira, L. J. E. S., Abreu, C. A. P., Valdês, M. T. M., Oliveira, E. N., Ferreira, R. C., & Catrib, A. M. F. (2010). Violência na escola pública: relatos de professores. *Revista Brasileira de Saúde Pública*, v. 23(1), p. 34-42. Recuperado em 17 julho, 2010, de http://www.unifor.br/images/pdfs/rbps/artigo5_2010.1.pdf

Wikipédia. *A enciclopédia livre*. Recuperado em 09 março, 2009, de <http://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:P%C3%>

Ximenes, T. M. (1999). *Violência, educação e exclusão social: memória e representações da população em uma micro-região do município de Campinas – SP*. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

Yamasaki, A. A. (2007). *Violências no contexto escolar: um olhar freiriano*. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, Brasil.

ANEXO 1

**AUTORIZAÇÃO DAS ESCOLAS PARA
REALIZAÇÃO DO ESTUDO**

AUTORIZAÇÃO

Eu _____ abaixo assinado, portador(a) do RG _____, responsável pela direção da Escola _____, CNPJ _____, localizada à Rua _____, nº _____, bairro _____, na cidade de _____, declaro estar ciente da participação desta Instituição de Ensino no projeto de pesquisa denominado **OS BENEFÍCIOS DAS ATIVIDADES LÚDICAS COMO MEIO DE PREVENÇÃO AO BULLYING NO CONTEXTO ESCOLAR**, a ser conduzido pelo Prof. Ms. João Eloi Carvalho, bem como de todos os procedimentos aos quais os participantes serão submetidos. Declaro também que fui informado (a) pelo responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento, estando ciente de que os procedimentos serão iniciados somente após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para a participação voluntária dos sujeitos.

Fica acordado que o “nome dos sujeitos” envolvidos na pesquisa não serão divulgados em nenhuma forma de publicação ou apresentação dos resultados deste estudo.

Curitiba, ____ de _____ de 2009.

ASSINATURA DO DIRETOR(A) RESPONSÁVEL

ANEXO 2

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
DOS PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE):
PARA OS PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS**

Os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) têm por finalidade possibilitar, aos sujeitos da pesquisa, o mais amplo esclarecimento sobre a investigação a ser realizada, seus riscos e benefícios, para que a sua manifestação de vontade no sentido de participar (ou não), seja efetivamente livre e consciente.

Eu, _____, portador do RG _____, com a idade de ____ anos, _____ (estado civil), _____ (nacionalidade), exercendo a profissão de _____, morador à Rua _____, nº _____ bairro _____, na cidade de _____,„

estou sendo convidado a participar de um estudo denominado **OS BENEFÍCIOS DAS ATIVIDADES LÚDICAS COMO MEIO DE PREVENÇÃO AO BULLYING NO CONTEXTO ESCOLAR**, cujos objetivos e justificativas são:

OBJETIVOS

- Verificar o conhecimento, sobre os conceitos do bullying junto aos profissionais que convivem com os alunos e aplicam as atividades para crianças de 3ª e 4ª séries, nas escolas participantes;
- Diagnosticar os principais problemas referentes à agressividade no contexto escolar entre crianças de 3ª e 4ª séries, em escolas públicas com diferentes contextos sociais;

JUSTIFICATIVA

A problemática do bullying no ambiente escolar e suas consequências no processo de aprendizagem das crianças e ainda as causas e reflexos desta violência na formação das pessoas envolvidas, nos remete a uma importante reflexão sobre as formas de investigação e a criação de políticas de enfrentamento ou programas de prevenção e diminuição dos casos já existentes.

As investigações desenvolvidas no Brasil encontram-se em um estágio de desenvolvimento inicial, em relação a outros países, especialmente no continente Europeu, onde estudos, pesquisas e projetos de intervenção tem uma organização e investimentos muito mais aprofundados.

A minha participação no referido estudo será no sentido de participar do preenchimento de um questionário com perguntas fechadas referente aos seguintes temas: violência e bullying (as formas de agressões intencionais feitas repetidamente).

Fui alertado de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, tais como: o aprofundamento dos conhecimentos referentes ao conteúdo, através da realização de palestras informativas e debates com o grupo de professores e pais, na escola, além de maiores informações sobre os procedimentos adequados para tratar com os problemas existentes.

Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização.

Assim, os participantes tem os seguintes direitos:

- a) A qualquer momento será permitido o não preenchimento de qualquer pergunta do questionário;
- b) Não haverá a divulgação do nome dos participantes em qualquer veículo de divulgação;
- c) Entrar em contato para maiores esclarecimentos sobre a pesquisa, antes, durante ou após o processo, através do telefone fornecido;
- d) Não querer participar do preenchimento do devido questionário.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo. Que não haverá riscos aparentes durante a aplicação do questionário, visto que a identidade dos participantes não será revelada e ainda que os dados obtidos no presente estudo serão utilizados para publicação e apresentação em congressos científicos e/ou artigos científicos, sem a identificação pessoal.

Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo.

Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são JOÃO ELOIR CARVALHO e com eles poderei manter contato pelos telefones (41) 3262-7409 e 9976-0311.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas conseqüências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

No entanto, caso eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, haverá ressarcimento na forma seguinte: em dinheiro, conforme apresentação de recibos que comprovem os gastos durante o período da realização da pesquisa. De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da minha participação no estudo, serei devidamente indenizado, conforme determina a lei. Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo, devo ligar para o CEP PUCPR (41) 3271-2292 ou mandar email para nep@pucpr.br.

Curitiba, ____ de _____ de 2009.

NOME: _____ Assinatura: _____

Nome e assinatura do sujeito da pesquisa

JOÃO ELOIR CARVALHO - Assinatura: _____

Nome(s) e assinatura(s) do(s) pesquisador(es) responsável(responsáveis)

ANEXO 3

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
DOS ALUNOS DE 3ª E 4ª SÉRIES**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE):
PARA OS ALUNOS**

Os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) têm por finalidade possibilitar, aos sujeitos da pesquisa, o mais amplo esclarecimento sobre a investigação a ser realizada, seus riscos e benefícios, para que a sua manifestação de vontade no sentido de participar (ou não), seja efetivamente livre e consciente.

Eu, _____, portador do RG _____, com a idade de ____ anos, _____ (estado civil), _____ (nacionalidade), exercendo a profissão de _____, morador à Rua _____, nº _____ bairro _____, na cidade de _____, neste ato representando o meu (minha) _____ (grau de parentesco), cujo nome é _____, com idade de ____ anos, _____ (nacionalidade), o qual está sendo convidado (a) a participar do estudo denominado **OS BENEFÍCIOS DAS ATIVIDADES LÚDICAS COMO MEIO DE PREVENÇÃO AO BULLYING NO CONTEXTO ESCOLAR** cujos objetivos e justificativa são:

OBJETIVO

Identificar o conhecimento e a incidência dos casos relacionados ao bullying no contexto escolar, bem como os benefícios das atividades lúdicas, através dos jogos e brincadeiras, para a redução das práticas agressivas entre pares, com crianças de 3ª e 4ª séries, em escolas públicas.

JUSTIFICATIVA

A problemática do bullying no ambiente escolar e suas consequências no processo de aprendizagem das crianças e ainda as causas e reflexos desta violência na formação das pessoas envolvidas, nos remete a uma importante reflexão sobre as formas de investigação e a criação de políticas de enfrentamento ou programas de prevenção e diminuição dos casos já existentes.

As investigações desenvolvidas no Brasil encontram-se em um estágio de desenvolvimento inicial, em relação a outros países, especialmente no continente Europeu, onde estudos, pesquisas e projetos de intervenção tem uma organização e investimentos muito mais aprofundados.

A participação no devido estudo será realizada através das seguintes situações:

1. O preenchimento de um questionário com perguntas fechadas referente aos seguintes temas: bullying, atividades lúdicas e recreio;

2. Os participantes tem os seguintes direitos:

a) A qualquer momento será permitido o não preenchimento de qualquer pergunta do questionário;

b) Não haverá a divulgação do nome dos participantes em qualquer veículo de divulgação;

c) Entrar em contato para maiores esclarecimentos sobre a pesquisa, antes, durante ou após o processo, através do telefone fornecido;

d) Não querer participar do preenchimento do devido questionário.

3. Não haverá riscos aparentes durante a aplicação do questionário, visto que a identidade dos participantes não será revelada.

4. Os dados obtidos no presente estudo serão utilizados para publicação e apresentação em congressos científicos e/ou artigos científicos, sem a identificação pessoal.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo, devo ligar para o CEP PUCPR (41) 3271-2292 ou mandar email para nep@pucpr.br.

Pesquisador: JOÃO ELOIR CARVALHO

Telefones para contato: Residencial (41) 3262-7409 Celular (41) 9976-0311

Avaliado : _____

Avaliador Responsável: _____

Curitiba, _____ de _____ de 2009.

ANEXO 4

TERMO DE COMPROMISSO PARA UTILIZAÇÃO DE DADOS

Termo de Compromisso para utilização dos dados

Eu João Eloir Carvalho, abaixo assinado, pesquisador envolvido no projeto de título: **OS BENEFÍCIOS DAS ATIVIDADES LÚDICAS COMO MEIO DE PREVENÇÃO AO BULLYING NO CONTEXTO ESCOLAR** me comprometo a manter a confidencialidade sobre os dados coletados no presente estudo, bem como a privacidade de seus conteúdos, como preconizam os Documentos Internacionais e a Res. 196/96 do Ministério da Saúde.

Informo que os dados a serem coletados dizem respeito ao questionário e a intervenção realizada para se verificar os benefícios das atividades lúdicas, como meio de prevenção e diminuição do bullying no contexto escolar, ocorridos entre as datas de: *Agosto a Dezembro de 2009*.

Curitiba, _____ de _____ de 2009.

| Nome | R.G. | Assinatura |
|---------------------|-------------|------------|
| João Eloir Carvalho | 3.935.087-4 | |
| | | |

ANEXO 5

QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS

Mesmo existindo diferentes entendimentos entre escolas e alunos quanto à questão da violência, todos estão muito próximos da nossa realidade. Muitas vezes não sabemos identificá-la ou como intervir para a sua diminuição, devido à falta de informações, estudos e preparo para assumir corretas intervenções.

Este questionário elaborado para professores, funcionários e corpo diretivo tem por objetivo identificar os níveis de violência e suas características no ambiente escolar.

Solicitamos sua participação nesta pesquisa acadêmica, a qual faz parte da Conclusão do curso de Doutorado em *Estudos da Criança* e que pretende, através dos dados coletados, entender e estudar o fenômeno do bullying no contexto escolar e desta forma contribuir para o desenvolvimento de intervenções que possam diminuir ou prevenir os casos de agressividade e violência entre crianças na escola ou no meio social.

Agradecemos a sua participação, comprometendo-nos a manter sua privacidade e realizar a devolutiva das informações e resultados obtidos neste estudo, para as instituições envolvidas.

Prof. Ms. João Eloir Carvalho

Pontifícia Universidade Católica do Paraná – Curitiba / Brasil

Universidade do Minho – Braga / Portugal

Identificação da Instituição

Escola: _____

Bairro em que se localiza: _____

Níveis de ensino:

| | | | | |
|--------|-------------|---------------|---------------|---------|
| Creche | Pré-escolar | 1ª a 4ª série | 5ª a 8ª série | 2º grau |
|--------|-------------|---------------|---------------|---------|

Identificação do respondente

Sexo M F Idade: _____

Tempo de serviço nesta Escola: _____ Função na Escola : _____

Ano (turma) que dá aulas: _____

1.O bairro em que a escola se localiza pode ser considerado, quanto à violência :

| | | | | |
|----------------------|-----------------|--------------|---------------------------|-------------------|
| | | | | |
| Não existe violência | Pouca violência | Há violência | Há violência sem controle | Extrema violência |

2.Quem está envolvido, nos casos de violência mais frequentes ocorridos na escola onde trabalha:

| | | | | |
|-----------------------------|--------------------|------------------------|---------------------|------------------|
| | | | | |
| As crianças individualmente | Grupos de crianças | Crianças e professores | Somente professores | Não há violência |

3.Quais os tipos de agressões mais comuns que você já observou , na escola:

| | | | | |
|-----------------------------|------------------------------|-----------------------------|------------------------------|-----------------------|
| | | | | |
| Físicas (murros e pontapés) | Verbais (chamar nomes feios) | De intimidação (meter medo) | Discriminação (preconceitos) | Não existem agressões |

4. Os locais de maior ocorrência de agressões na escola são:

| | | | | |
|----------------------|-----------|----------------|-----------------|--------------------------------|
| | | | | |
| Corredores e escadas | O recreio | A sala de aula | Frente à escola | Não existem locais específicos |

5. Quando ocorrem casos de agressão e violência na escola, as vítimas geralmente são:

| | | | | |
|-----------------------|--------------------|--------------------|--|---------------------------|
| | | | | |
| Na maioria os menores | Na maioria meninos | Na maioria meninas | Em números semelhantes entre meninos e meninas | Não há casos de agressões |

6. Qual o seu entendimento ou conhecimento sobre o termo “bullying”:

| | | | | |
|-------------|-------------------------------|------------------------|------------------------------|---------------------------|
| | | | | |
| Não conhece | Pouco conhece, já ouviu falar | Já leu algo a respeito | Conhece e já discutiu o tema | Conhece e quer aprofundar |

7. Descreva um conceito para o termo bullying (escreva o que você pensa a respeito, sem qualquer constrangimento):

8. O bullying é uma forma de violência entre crianças e jovens. Na sua opinião o melhor meio de intervenção para a melhoria deste problema a nível da escola é: (Assinale 2 alternativas):

| | | | | |
|----------------------|-------------------------|-----------------------------------|--------------------------|-------------------------------|
| | | | | |
| Palestras educativas | Conversas com os alunos | Atividades lúdicas e integrativas | Controle sobre os alunos | Limitar os espaços dos alunos |

9. O melhor meio de intervenção para a melhoria deste problema a nível das disciplinas é: (Assinale 2 alternativas):

| | | | | |
|----------------------|-------------------------|-----------------------------------|--------------------------|-------------------------------|
| | | | | |
| Palestras educativas | Conversas com os alunos | Atividades lúdicas e integrativas | Controle sobre os alunos | Limitar os espaços dos alunos |

10. Qual a sua opinião sobre a participação dos Pais no processo de prevenção e intervenção da violência denominada “bullying”, na escola:

| | | | | |
|---|--|--|--|---|
| | | | | |
| Nada importante, não se interessam pelos assuntos da escola | Pouco importante, não estão devidamente informados sobre o assunto | Importante, mas não devem interferir na escola | Importante, deveriam ser orientados sobre o tema | Muito importante, sem eles não há solução |

11. Utilize este espaço para acrescentar suas contribuições quanto aos programas de intervenção que você considera importante para a prevenção e diminuição do bullying nas escolas:

ANEXO 6

QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS DE 3ª E 4ª SÉRIES



QUESTIONÁRIO*

Universidade do Minho
Instituto de Estudos da Criança

Bullying – Agressões repetidas entre crianças do Ensino Fundamental.

BLOCO I

1. Em que série está ?



2. Você é um menino ou uma menina?



3. Quantos anos tem?



4. Quanto ao seu pai: Qual é a profissão dele? _____

Até qual série ele estudou? _____

6. Quanto a sua mãe: Qual é a profissão dela? _____

Até qual série ela estudou? _____

7. Já repetiu alguma série?

NÃO

1 Vez

2 Vezes

Mais de 2
vezes

BLOCO II

Algumas vezes já aconteceu de baterem, empurrarem ou falarem mal de você; já criaram situações onde você se sentiu ameaçado ou com medo ou já enviaram mensagens ou bilhetes porque queriam lhe fazer algum mal ou por não se importarem com você. Então, por favor, responda as perguntas seguintes:

1. Desde que o semestre começou, quantas vezes lhe fizeram mal?



Nenhuma



1 ou 2 vezes



3 ou 4 vezes



5 ou mais vezes

* Adaptação do questionário de Dan Olweus (1989) por Beatriz Pereira e Ana Tomás. UM/CEPOFE, 1994 e revisto por Beatriz O. Pereira em 2006 UM/IEC

2. Como é que lhe fizeram mal? Assinale com um X aquilo que já aconteceu com você.

Pode marcar mais de uma opção:

- (A)  Me bateram, deram-me murros ou pontapés
- (B)  Tiraram-me coisas
- (C)  Me ameaçaram
- (D)  Chamaram-me de nomes feios
- (E)  Falaram de mim, contam segredos sobre mim
- (F)  Não falam comigo
- (G)  Divulgaram fotos minha por celular para me fazerem mal
- (H)  Me fazem outras coisas. Por exemplo: _____
- (I)  Ninguém mexeu comigo

3. Geralmente em que lugar fazem mal a você na escola?

Pode marcar mais de uma opção.

- A  Em lugar nenhum
- B  Nos corredores e nas escadas
- C  No recreio
- D  Na sala de aula
- E  Na cantina
- F  Nos banheiros
- G  No pátio
- H  Em outro lugar (qual?) _____

4. De que série são os meninos ou meninas que tem feito mal a você? Pode marcar mais de uma questão.

- (A)  Nenhum menino ou menina mexeu comigo
- (B)  São da minha série
- (C)  São de outra série

5. Quem lhe fez mal? Marque uma única alternativa.

- (A)  Ninguém mexeu comigo
- (B)  Uma menina
- (C)  Várias meninas
- (D)  Um menino
- (E)  Vários meninos
- (F)  Meninos e meninas

6. Quantas vezes lhe fizeram mal no último mês de aulas?

- A  Nenhuma
- B  Uma
- C  Duas
- D  Três vezes ou mais

7. Quantas vezes os professores tentaram parar os meninos ou as meninas que fazem mal para os outros?

-  A Não sei  B Quase nunca  C Às vezes  D Muitas vezes

8. Quantas vezes os funcionários tentaram parar os meninos ou as meninas que fazem mal para os outros?

-  A Não sei  B Quase nunca  C Às vezes  D Muitas vezes

9. Já disse para alguém que fizeram mal a você na escola? Pode marcar mais de uma opção.

-  A Sim, disse ao professor  B Sim, disse ao meu pai ou a quem é responsável por mim
 C Sim, disse a minha mãe  D Sim, disse a um funcionário  E Sim, disse a um amigo
 F Sim, disse a um irmão  G Não disse a ninguém

10. Há meninos ou meninas que te defenderam quando alguém tentou te fazer mal?

- (A)  Ninguém me fez mal (B)  Ninguém me ajudou
(C)  1 ou 2 meninos/meninas (D)  3 ou mais meninos/meninas

11. O que você faz quando vê que estão fazendo mal a algum menino ou menina da tua idade? Pode marcar mais de uma opção.

-  A Nada, porque não é comigo  B Nada, mas penso que deveria ajudar
 C Tento ajudá-lo ou ajudá-la mas como posso fazer  D Chamo alguém para ajudar
 E Ajudo só se for meu amigo  F Ajudo mesmo que não conheça

BLOCO III

Quantas vezes foi você que fez mal para alguém? Bateu, empurrou, chamou de nomes, ameaçou, enviou mensagens ou bilhetes ameaçadores para outros meninos ou meninas? Ninguém terá acesso as suas respostas, fale a verdade.

1. Desde o início das aulas quantas vezes fez mal a outros meninos ou meninas na escola?

-  A Nenhuma  B 1 ou duas vezes  C 3 ou 4 vezes  D 5 ou mais vezes

2. Se reúne com alguém para fazer mal a um menino ou a uma menina que você não gosta?

Marque somente uma opção.

-  A Sim  B Só se ele(a) me irritar muito  C Não sei  D Não

3. Quantas vezes se juntou a alguém para fazer mal a outros meninos ou meninas, no último mês de aula?

-  A Nenhuma  B 1 vez  C 2 vezes  D 3 ou mais vezes

1. Escreve o nome dos teus melhores amigos (as), da sua turma ou escola.

2. Quantas vezes aconteceu de ficar sozinho, porque outros meninos ou meninas não queriam brincar com você?

- (A) 😊 Nunca fiquei sozinho
- (B) 😞 1 ou 2 vezes este semestre
- (C) 😞 1 vez esta semana
- (D) 😞 Duas ou mais vezes esta semana

3. Gosta do recreio?



4. Quando está no recreio tem um professor cuidando?



12. Quando está no recreio tem um funcionário cuidando?



6. O recreio tem muito espaço para brincar?



7. O recreio tem muito material de recreação para brincar?



8. O que pensa sobre o recreio da sua escola? Pode marcar mais de uma opção.

- (A) 😞 Não tenho amigos para brincar
- (B) 😞 Vivem atrás de mim para mexerem comigo
- (C) 😞 Não posso brincar do que gosto
- (D) 😞 Há muitos meninos e meninas, não há espaço para brincar
- (E) 😞 Os outros meninos e meninas só gostam de brincar de lutas e empurrões
- (F) 😊 Brinco com os amigos

ANEXO 7

FICHA DE OBSERVAÇÃO DAS INTERVENÇÕES

FICHA DE OBSERVAÇÃO - INTERVENÇÃO

Data: ___/___/___ Horário: ___:___ Turma: ___ Nº Alunos: ___ Meninos: ___ Meninas: ___

Idade Média: ___ Local: _____ Responsáveis: _____

Tema: _____

Condições da Intervenção ► Nível de Barulho: Interf. 1 2 3 4 5 Ñ Interf.

Interrupções: Interf. 1 2 3 4 5 Ñ Interf.

Distrações: Interf. 1 2 3 4 5 Ñ Interf.

Temperatura: Interf. 1 2 3 4 5 Ñ Interf.

| CONTEÚDOS (Atividades): | TEMPO / ACEITAÇÃO ATIVIDADE | DIÁLOGOS ALUNO X ALUNO | DIÁLOGOS ALUNO X PROFESSOR | OCORRÊNCIAS E OUTRAS NOTAS |
|----------------------------|-----------------------------------|---------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| 1- | | | | |
| 2- | | | | |
| 3- | | | | |
| 4- | | | | |

