



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA COGNITIVA

AMANDA PEREIRA DE ALBUQUERQUE

PERSPECTIVAS DA PSICOLOGIA COGNITIVA ACERCA DE COMO CRIANÇAS
DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL COMPREENDEM O
***BULLYING* ESCOLAR**

RECIFE

2022

AMANDA PEREIRA DE ALBUQUERQUE

**PERSPECTIVAS DA PSICOLOGIA COGNITIVA ACERCA DE COMO CRIANÇAS
DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL COMPREENDEM O
BULLYING ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia Cognitiva. Área de concentração: Psicologia Cognitiva

Orientadora: Sílvia Fernanda de Medeiros Maciel
Coorientador: Sidclay Bezerra de Souza

RECIFE

2022

Catálogo na fonte
Bibliotecária Valdicéa Alves Silva, CRB4-1260

A345p Albuquerque, Amanda Pereira de
 Perspectivas da psicologia cognitiva acerca de como crianças dos
 anos iniciais do ensino fundamental compreendem o *Bullying* escolar /Amanda
 Pereira de Albuquerque - 2022.
 121 f. : il ; 30 cm.

 Orientadora: Profa. Dra. Sílvia Fernanda de Medeiros Maciel.
 Coorientador: Prof. Dr Sidclay Bezerra de Souza.
 Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH.
 Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Recife, 2022.
 Inclui referências e apêndices.

 1. Psicologia cognitiva. 2. Ofensas verbais - Humilhações. 3. Criança -
 Percepção. 4. Educação básica – Ensino primário. 5. Histórias - Crianças. I.
 Maciel, Sílvia Fernanda de Medeiros (Orientadora). II. Souza, Sidclay Bezerra
 de (Coorientador). III. Título.

153 CDD (22. ed.)

UFPE (BCFCH2022-066)

AMANDA PEREIRA DE ALBUQUERQUE

**“PERSPECTIVAS DA PSICOLOGIA COGNITIVA ACERCA DE COMO
CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
COMPREENDEM O BULLYING ESCOLAR”**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da
Universidade Federal de Pernambuco,
como requisito parcial para a obtenção do
título de Mestre em Psicologia Cognitiva.

Aprovada em: 24/02/2022

BANCA EXAMINADORA

POR VIDEOCONFERÊNCIA

Profa. Dra. Juliana Ferreira Gomes da Silva (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

POR VIDEOCONFERÊNCIA

Profa. Dra. Isabelle Diniz Cerqueira Leite (Examinadora Externa)
Faculdade Pernambucana de Saúde

POR VIDEOCONFERÊNCIA

Profa. Dra. Maria Tereza Barros Falcão Coelho (Examinadora Externa)
Universidade Federal da Paraíba

A Mom, Daddy e Migs que nunca deixaram o
brincar sair do meu cotidiano!

AGRADECIMENTOS

Foi uma montanha-russa, como nunca havia vivido antes, toda a jornada do mestrado e da produção deste estudo, que de tantos altos e baixos, só por ter chegado na parte de escrever meus agradecimentos já é uma grande celebração para mim. Por isso, agradeço:

Sempre e primeiramente, **aos meus pais**, Betânia e Carlos, por apostarem de olhos fechados em mim, pelo amor, pela acolhida, pelos esforços, pelo exemplo que são de luta, de força e de resiliência. Chegar até aqui é o mínimo que posso fazer para retribuir tudo que fizeram por mim. Ao **meu irmão**, Lucas, a pessoa mais incrível do universo, meu melhor amigo, que foi meu alicerce em cada detalhe, na alegria e nas frustrações, desta jornada.

A **Sílvia Maciel**, pela orientação, suporte e aprendizagens em todo o meu percurso, antes mesmo do mestrado, na minha formação como psicóloga na UFPE, me introduzindo ao universo escolar e educacional que caminho até hoje. Obrigada por acreditar neste trabalho e em mim. A **Sidclay Souza**, que ajudou a moldar e validar este estudo com suas orientações, sempre muito disponível apesar da distância, agradeço por ter seu toque em tudo isso.

Ao professor **Luís Felipe Rios**, meu mentor, que me acolheu no início da graduação no LABESHU, Laboratório de Estudos da Sexualidade Humana, e mostrou a magia da produção científica, do ato de pesquisar, de questionar, de ouvir e de se afetar pelas histórias. Se não fosse por ele, talvez a minha história teria sido diferente. A professora **Juliana Ferreira** pelo voto de confiança no estágio docência, por me ensinar a ser uma educadora e compartilhar tantas aprendizagens. Costumo dizer que tem uma Amanda antes e depois do encontro com ela. As **professoras deste programa de pós-graduação**, Selma Leitão, Alina Spinillo e Candy Laurendon, que em suas disciplinas ajudaram a moldar este trabalho.

Ao meu grupo que carrego para a vida, **Marília, Phagner e Lina**, que são minhas referências de profissionais, de pessoas e amigos, que me acompanham e me assistem nesta jornada desde o começo de tudo. Aos meus amigos, **Carla, Ana, Luiz, Lívia, Maria e Leandro**, que foram meu suporte nos altos e baixos, meu cano de escape para recuperar o fôlego e minha torcida para concluir esta jornada.

A **UFPE e o Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva** pela infraestrutura, pelos conhecimentos e oportunidade de crescer. A **CNPq** pelo financiamento que permitiu me dedicar ao trabalho e a sua relevância para o universo infantil e escolar.

Abra seus olhos, este é o lugar brilhante onde todos esperavam estar, depois que a tristeza incontável fluiu, lentamente, você pode ver o novo mundo, passado a fronteira, neste lugar, eu posso ver uma cena ainda mais bonita, em meus olhos parece que finalmente o encontrei no final de uma longa peregrinação (DREAMCATCHER, 2021) (Tradução da autora)¹.

¹ “두 눈을 떠, 모두가 바란 찬란한 이곳, 셀 수 없이 슬픔을 흘린 후, 조금씩 보이는 New world, 경계선을 넘어서 그 공간 더 아름다운 풍경을 In my eyes 긴 방황 끝에 찾은 듯했지만” (DREAMCATCHER, 2021).

RESUMO

O *bullying* refere-se às ações intencionais e de forma repetida que envolve comportamentos de agressão, ameaças, exclusão ou zombaria entre os pares. Por ser um fenômeno relacional e complexo, costuma se apresentar dissolvido nas relações entre crianças e adolescentes no cotidiano escolar, podendo até ser entendido como uma fase “normal” do desenvolvimento. Pesquisas publicadas no Brasil têm apenas investigado os adolescentes, na faixa etária dos 10 aos 19 anos, quando essas práticas são mais evidentes. Poucos estudos no Brasil tomaram o *bullying* infantil como objeto de estudo. Diante disso, o objetivo do estudo foi investigar os sentidos *bullying* escolar de crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental (com idade entre 6 e 7 anos) – a partir de narrativas e contação de história que geraram desenhos representativos do cotidiano escolar dessas crianças, elaborando um jogo de pesquisa pautado na ludicidade e nos usos da linguagem. Com base teórica ancorada na Psicologia Cultural, o estudo articulou os processos de produção de sentidos da vida diária das crianças com a compreensão das rupturas e dos padrões de suas ações no cotidiano escolar, permitindo que os sujeitos falassem e pudessem fazer elaborações sobre as relações com seus pares do cenário educacional, com o mundo e com possíveis situações de *bullying* escolar. O estudo foi realizado com 16 crianças (6 a 7 anos) de escolas particulares do estado de Pernambuco-Brasil. Por meio de entrevistas semiestruturadas individuais que aconteceram através de videochamadas e que seguiu os passos de um roteiro de criado para esta pesquisa, as crianças foram convidadas a realizar desenhos e produzir narrativas sobre o seu cotidiano escolar. Nesta mesma entrevista, elas ouviram e discutiram sobre uma história de *bullying* escolar, contada e criada pela pesquisadora, na perspectiva da pesquisa-intervenção, e posteriormente, produziram mais um desenho sobre uma situação de *bullying* vivenciado ou testemunhado. Após a transcrição dos dados produzidos a partir das narrativas das crianças sobre os desenhos, os dados foram analisados por meio de uma análise temática dos conteúdos organizada em um quadro no *excel* com base em estudos sobre *bullying* escolar. Os resultados apontaram para a ocorrência de experiências de *bullying* no cotidiano escolar das crianças, neste caso, anteriores à pandemia do COVID-19. Situações de *bullying* indireto, físico e verbal foram identificadas nas narrativas dos participantes. As crianças também apresentaram compreensão sobre as situações de *bullying* relatadas na contação de história, e algumas se reconhecem nessas situações, como vítimas ou testemunhas, após este caminho metodológico. Os dados apontaram que as narrativas das crianças situam a ocorrência *bullying* no seu cotidiano escolar infantil, bem como, elas se sentem afetadas ou prejudicadas por estes eventos relacionais. Tal evidência, sugere a importância de mais estudos

sobre o tema e de ações preventivas, e especialmente de caráter interventivo para o público infantil que nos indicou vivenciar violência escolar, neste caso, o *bullying* infantil.

Palavras-chave: *bullying* escolar; infância; ensino fundamental; narrativas.

ABSTRACT

Bullying refers to intentional and repeated actions that involve behaviors of aggression, threats, exclusion or mockery among peers. As it is a relational and complex phenomenon, it is usually dissolved in the relationships between children and adolescents in the school routine, and can even be understood as a “normal” phase of development. Research published in Brazil has only investigated adolescents, aged between 10 and 19 years, when these practices are more evident. Few studies in Brazil have taken child bullying as an object of study. Therefore, the objective of the study was to investigate the meanings of school bullying of children in the first year of Elementary School (aged between 6 and 7 years old) - from narratives and storytelling that generated representative drawings of the school routine of these children, elaborating a research game based on playfulness and the uses of language. With a theoretical basis anchored in Cultural Psychology, the study articulated the processes of production of meanings in the daily life of children with the understanding of the ruptures and patterns of their actions in the school routine, allowing the subjects to speak and to elaborate on the relationships with their peers in the educational scenario, with the world and with possible situations of school bullying. The study was carried out with 16 children (6 to 7 years old) from private schools in the state of Pernambuco-Brazil. Through individual semi-structured interviews that took place through video calls and that followed the steps of a script created for this research, the children were invited to make drawings and produce narratives about their school routine. In this same interview, they heard and discussed a story of school bullying, told and created by the researcher, from the perspective of the intervention research, and later, they produced another drawing about a situation of bullying experienced or witnessed. After transcribing the data produced from the children's narratives about the drawings, the data were analyzed through a thematic analysis of the contents organized in an excel table based on studies on school bullying. The results pointed to the occurrence of bullying experiences in the daily school life of children, in this case, prior to the COVID-19 pandemic. Indirect, physical and verbal bullying situations were identified in the participants' narratives. The children also showed an understanding of the bullying situations reported in the storytelling, and some recognize themselves in these situations, as victims or witnesses, after this methodological path. The data showed that the children's narratives place the bullying occurrence in their children's school routine, as well as they feel affected or harmed by these relational events. Such evidence suggests the importance of more studies on the subject and of preventive actions, and especially

of an interventional character for the children's public that indicated us to experience school violence, in this case, child bullying.

Keywords: school bullying; childhood; elementary school; narratives.

LISTA DAS IMAGENS

Imagem 1- Etapas do procedimento de pesquisa.....	38
Imagem 2- Detalhes sobre as etapas do procedimento de pesquisa.....	39
Imagem 3- Quadrinhos com a história de Jonas.....	40
Imagem 4- Desenho de Nicolas.....	56
Imagem 5- Desenho de Chloe.....	63
Imagem 6- Desenho de Marinete.....	68
Imagem 7- Desenho de Maurício.....	71
Imagem 8- O personagem Jonas da história “Jonas”	78
Imagem 9- Texto final da primeira parte da história.....	78
Imagem 10- Texto sobre as consequências e responsabilização.....	80
Imagem 11- Desenho de Vanessa.....	85
Imagem 12- Desenho de Quinn.....	86

SUMÁRIO

1	PARA COMEÇAR: VAMOS FALAR SOBRE <i>BULLYING</i> ?	14
2	O <i>BULLYING</i> E A ESCOLA	16
3	SOBRE CRIANÇAS E <i>BULLYING</i> NA ESCOLA	22
4	PSICOLOGIA CULTURAL PARA UMA INTERPRETAÇÃO DO <i>BULLYING</i> ESCOLAR	24
5	QUEM É A CRIANÇA SOBRE A QUAL FALAMOS?	32
6	OBJETIVOS	34
6.1	OBJETIVO GERAL	34
6.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	34
7	METODOLOGIA: vamos brincar?	35
7.1	SOBRE O MÉTODO: DEFININDO OS ATORES E CRIANDO O JOGO DE PESQUISA	35
7.2	PROCEDIMENTOS: AS REGRAS DO JOGO DE PESQUISA	37
7.3	JUSTIFICATIVA DO MÉTODO: O PORQUÊ DO JOGO DE PESQUISA	41
7.4	PORQUÊ JOGAR COM NARRATIVAS E DESENHOS?	44
7.5	TRATAMENTO DE DADOS- ANALISANDO O JOGO DE PESQUISA	52
8	OS SENTIDOS DO <i>BULLYING</i> PARA CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL: um, dois, três e já!	54
8.1	RESULTADOS E DISCUSSÃO	54
8.2	PRIMEIRO MOMENTO	54
8.2.1	“De vez enquanto ele bate, me belisca, puxa o meu cabelo”: <i>bullying</i> físico	55
8.2.2	“De vez em quando, ele pede para eu sair da brincadeira”: <i>bullying</i> indireto	58
8.2.3	“Você é muito chata. Você é feia”: <i>bullying</i> verbal	64
8.2.4	“Às vezes acontece”: repetição	69
8.2.5	“Eu não faço nada”: desequilíbrio de poder	72
8.2.6	“É só comigo, sim”: intencionalidade	75
8.3	SEGUNDO MOMENTO	77
8.3.1	Vamos ouvir uma história? A contação de história	77
8.4	TERCEIRO MOMENTO	84
8.4.1	O que aprendemos? A verificação	84
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS	89

REFERÊNCIAS	93
APÊNDICE A- Roteiro da entrevista (presencial e online).....	100
APÊNDICE B- Roteiro da oficina com contação da história (presencial)	101
APÊNDICE C- Roteiro da entrevista (online).....	102
APÊNDICE D- Termo de consentimento livre e esclarecido online	103
APÊNDICE E- Termo de assentimento livre e esclarecido	107
APÊNDICE F- Termo de autorização de uso de imagem e depoimento	111
APÊNDICE G- História de Jonas	113
APÊNDICE H- Categorização	116

1 PARA COMEÇAR: VAMOS FALAR SOBRE *BULLYING*?

O termo *bullying*, de origem inglesa, significa algo como “valentão”, “brigão” ou “tirano”. Refere-se a comportamentos sistemáticos e repetitivos de caráter agressivo, violento, opressor, intimidatório ou ameaçador na relação entre pares. Na vivência do *bullying*, instaura-se um desequilíbrio de forças: a vítima não possui recursos para se defender, é vista como inferior e alvo de violência (OLWEUS, 1997; FANTE, 2005). O *bullying* é classificado em termos internacionais por investigadores dedicados ao tema em três categorias: o *bullying* físico, que inclui atos de violência física, como bater, chutar, roubar pertences; o *bullying* verbal, que se estabelece com o uso de apelidos, palavras humilhação e importunação; e o *bullying* indireto, percebido através de rumores, atos de exclusão e isolamento social das vítimas (OLIVEIRA-MENEGOTTO; PASINI; LEVANDOWSKI, 2013).

A escola tem se apresentado como sendo um cenário onde acontecem práticas de *bullying*, e isto ocorre por ser este o lugar onde crianças e adolescentes convivem e se relacionam por um tempo significativo em suas vidas cotidianas. Os comportamentos repetitivos e agressivos, que ocorrem entre pares no cenário educacional, ao longo de um determinado período de tempo (ainda não há consenso) têm sido chamados de *bullying* escolar, temos a presença de agressores, vítimas, testemunhas e vítimas-agressores neste cenário (OLIBONI, 2013).

Acerca desta prática, Oliveira et al. (2016) investigaram mais de 109 mil estudantes no Brasil através da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (2015), e os dados deste estudo indicaram que, entre uma população com idade média de 14 e 15 anos, os meninos praticavam 2 vezes mais *bullying* escolar do que as meninas, sugerindo haver, no Brasil, uma prevalência de 20,8% de agressores de *bullying* escolar do gênero masculino nesta faixa etária.

Diversas pesquisas sobre *bullying* escolar centradas na população de adolescentes (SAMPAIO et al., 2015; ALCKMIN-CARVALHO; RAFIHI-FERREIRA; MELO, 2017; OLIVEIRA et al., 2016) mostraram haver uma incidência maior de *bullying* em alunos mais novos, que costumam ser alvos da violência; os agressores, em geral, são os estudantes mais velhos, com idades médias entre 13 e 17 anos. A literatura relaciona essa dinâmica às transições das etapas de ensino nas escolas brasileiras (SILVA et al., 2013).

Poucos estudos sobre *bullying* têm se debruçado sobre a infância, geralmente as pesquisas têm investigado os adolescentes do Ensino Fundamental Anos Finais, bem como, do Ensino Médio (OLIVEIRA-MENEGOTTO, PASINI, LEVANDOWSKI, 2013; COELHO,

2016). Isso significa que não ocorrem comportamentos que podem ser caracterizados como *bullying* em uma faixa etária inferior aos 10 anos? Seria possível verificarmos indícios que apontem para o surgimento de comportamentos de *bullying* entre crianças que cursam os anos iniciais do Ensino Fundamental (e já no 1º ano)? Haveria como verificarmos aspectos ligados à emergência do *bullying*, de modo a podermos desenvolver ações preventivas e interventivas no cenário dos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Para responder a estas perguntas é importante que possamos, antes, situar o que é *bullying* e falar, a partir de uma perspectiva da Psicologia Cultural, como interpretamos o *bullying* escolar como um fenômeno psicológico a ser investigado.

2 O BULLYING E A ESCOLA

O *bullying* se refere a comportamentos negativos e agressivos, praticados de forma repetitiva e sistemática por um ou mais sujeitos. Existem desequilíbrios de poder e de forças entre os pares, e as vítimas não apresentam condições físicas ou psicológicas para se defender (OLWEUS, 1997, 2010; FANTE, 2005, 2015).

O interesse por este fenômeno iniciou ao final de 1960, na Suécia, quando começou a ser chamado de “*mobbing*” – termo que descrevia situações nas quais um grupo de alunos se unia contra um indivíduo (notadamente contra outro estudante), no entanto, este conceito inicial ainda situava o evento agressivo como sendo uma ação de caráter desorganizado e pontual. Dan Olweus² passou a questionar a terminologia, entendendo não ser adequada para descrever a vitimização de pares no contexto escolar. Para ele, esta definição dificultava a identificação de situações de *bullying*, dissolvendo a responsabilidade individual em atos agressivos coletivos, onde a vítima era a instigadora da agressão – segundo esta perspectiva, a vítima era uma pessoa que ficava “provocando” outros estudantes e esta “provocação” resultava nos atos violentos de outros alunos. Em seus estudos, Olweus (1997; 2013) identificou que as vítimas eram sujeitas a essas situações por longos períodos, de maneira sistemática, no cotidiano escolar e percebeu que, às vezes, as vítimas eram grupos, e não só indivíduos. Com isso, no início dos anos de 1970, Olweus começou os primeiros estudos sistemáticos sobre *bullying* escolar, e gradualmente, o termo *bullying* (de *bully*, no português com tradução similar a valentão, tirano, brigão, indicando o ator de bulir, ridicularizar, zombar) foi consolidado (OLWEUS, 2013).

Sob esta perspectiva, existem três critérios básicos para se identificar o *bullying*: a intencionalidade (o agressor direciona as ações negativas a um sujeito específico, e assume ou compreende que são comportamentos tomados como prejudiciais, humilhantes e indesejados pelo alvo); a repetição (não existe consenso na literatura do número de eventos necessários para classificar como uma prática de *bullying*, porém, a perseguição precisa acontecer de maneira persistente e repetida dentro de um período de tempo), e o desequilíbrio de poder na relação interpessoal de sujeitos apontados como pares (OLWEUS, 2010; RISTUM, 2010).

² Dan Olweus era professor de psicologia da Universidade de Bergen, na Noruega. Considerado o pioneiro em pesquisas sobre *bullying* após realizar o primeiro estudo sistemático de grande escala, publicado no livro com o título de “*Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys*” na Escandinávia em 1973. Na década de 1980, realizou também o primeiro estudo interventivo contra o *bullying*, as repercussões positivas do mesmo foram documentadas e até hoje replicadas no Programa de Prevenção Olweus Bullying (OLWEUS, 1997). Olweus morreu dia 20 de setembro de 2020 aos 89 anos.

A *intencionalidade* indica o desejo com objetivo de machucar ou gerar um desconforto no outro. Ainda hoje se questiona como podemos identificar se o agressor realmente tem intenção de gerar tal ação agressiva. Assume-se que se o agressor consegue compreender que tais comportamentos podem ser percebidos como agressivos, desconfortáveis, indesejados pelos alvos, então, ele tem consciência do potencial das consequências dos seus comportamentos, e assim, podemos caracterizar a intencionalidade (OLWEUS, 2013). Quando observamos de que forma a intencionalidade ocorre as situações de *bullying* escolar, os relatos incluem “bateram em mim”, “colocaram apelidos em mim”, “Criaram rumores sobre mim”, “Espalharam mensagens para me prejudicar”, “Me ofenderam”, “Pararam de falar comigo” (*grifos da autora*), e diversas outras falas que incluem percepções de ações direcionadas para um sujeito ou grupo, e que os fazem se sentirem alvos, assim, existe a intenção de lhe atingir, lhe machucar.

Enquanto, a *repetição* tem sido umas das características mais proeminentes de uma situação de *bullying*, sendo essencial para diferenciar de situações pontuais do cotidiano escolar. No estudo de Marcolino et al. (2018), a prevalência de *bullying* foi avaliada a partir de quatro situações de violência escolar ocorridas nos últimos seis meses contra o mesmo sujeito ou grupo, neste estudo os autores identificaram que dos 678 estudantes, 29,5% deles tiveram experiências que se encaixavam neste período. Em outro estudo com 409 escolares, entre 8 e 16 anos, através do Questionário de Olweus, 12,6% dos meninos e 16,4% das meninas foram identificadas como vítimas de cinco ou mais situações de agressão nos últimos três meses da pesquisa, que foram vítimas de *bullying* (ZEQUINÃO et al., 2016). Apesar de não haver consenso na literatura (OLIBONI, 2013) sobre o período ou a frequência de eventos para classificar este fenômeno, podemos considerar que acontecendo mais de uma vez já é suficiente para gerar danos nas vítimas – em função disso, podemos visualizar os efeitos a longo prazo, visto que quanto maiores forem os períodos de exposição à violência geral, mais os envolvidos (vítimas, agressores e audiência) terão os prejuízos emocionais e cognitivos, e maiores serão as chances desses prejuízos reverberar ao longo da vida (ALBUQUERQUE; WILLIAMS, 2018; ALBUQUERQUE; WILLIAMS; D’AFFONSECA, 2013).

Já no que diz respeito ao critério de *desequilíbrio de poder*, as vítimas são identificadas como física e psicologicamente fracos – seja por seu porte físico, controle emocional, status social ou disposição de recursos para retrucar, ou revidar – o que afeta sua capacidade de se defender. Dados apontam (OLIVEIRA et al., 2016) que vítimas de *bullying* têm maior probabilidade de também serem vítimas de outros tipos de violência escolar. Outros registros indicam que os agressores são mais velhos e da mesma turma que a vítima (ZEQUINÃO et al.,

2016). Estas associações sugerem como os estudantes se tornam vulneráveis para outras situações de violência em outros cenários.

Na medida em que o fenômeno foi sendo estudado, alguns comportamentos passaram a ser reconhecidos mundialmente como sendo *bullying*. Algumas mais explícitas e diretas, caracterizadas por eventos físicos (bater, empurrar, chutar, ferir, roubar ou quebrar pertences) e eventos verbais (apelidar, importunar, humilhar, zoar, ofender, ameaçar, difamar), e outras, mediadas por terceiros e menos observáveis, chamadas de eventos sutis, indiretos ou relacionais (criar rumores, excluir, fazer acusações falsas, isolar pessoas do grupo) (FANTE, 2005, 2015; RISTUM, 2010; OLIVEIRA-MENEGOTTO; PASINI; LEVANDOWSKI, 2013).

Além dessas, temos o *cyberbullying* ou *bullying* eletrônico – caracterizado por atos de violência (em forma de humilhação, intimidação, divulgação de informações sigilosas, montagens de fotos maliciosas e difamação), conduzidos por qualquer meio eletrônico que tenha suporte da internet, podendo assim ser executado através de mensagens, redes sociais, blogs, memes, montagens, *e-mails* e outros (OLWEUS, 2010; VENTURA; FANTE, 2015). De acordo com Olweus (2014), os mesmos três critérios de identificação base de uma situação de *bullying* escolar (intencionalidade, desequilíbrio de poder e repetição) podem ser encontradas no *cyberbullying*, a diferença é que, neste fenômeno, a agressão ocorre por meios eletrônicos vinculados à internet e encontram-se outros aspectos associados, por exemplo, o desequilíbrio de poder pode estar atrelado a maior habilidade no uso dos recursos tecnológicos pelos agressores ou a repetição pode estar associada a quantidade de vezes que uma imagem é compartilhada ou comentada pelos agressores – o que implica dizer que o potencial de prejudicar o outro pode ser até grave no *cyberbullying*, visto que um conteúdo ofensivo pode ser compartilhado em segundos para uma massa da população, extrapolando as demarcações físicas do contexto escolar.

O estudo de Pabian e Erreygers (2019) apontam que existe uma combinação entre as interações de pares no mundo *online* e *offline* concluindo que, em sendo assim, situações de *bullying* extrapolavam para *cyberbullying* e vice e versa. Nesta pesquisa sobre as experiências de *bullying*, apenas um sujeito se identificou como vítima, porém, diante da análise dos dados, diversos alunos poderiam ser classificados como vítimas por terem experiências de interações negativas *online* e que pelas testemunhas foram definidas como *cyberbullying*. O que parece é que existem regras sociais do universo *online* onde certos comportamentos e interações negativas eram tomadas como aceitáveis, dentro de um limiar de até onde era “normal” ser maldoso neste ambiente. Este estudo reforçou a necessidade de olhar para ambos os fenômenos de maneira dialógica e sistêmica, visto que as interações *online* e *offline* se atravessam no

cotidiano escolar – o que aponta para a relevância de educar crianças e adolescentes sobre o que é violência, o que é aceitável ou não, o que é *bullying* ou não.

Segundo a literatura especializada, quatro papéis são sempre encontrados entre as pessoas envolvidas nesses fenômenos (OLWEUS, 2010; RISTUM, 2010; ALMEIDA; LISBOA, 2014; SILVA et al., 2018). Há os alvos ou vítimas, que são as pessoas que sofrem *bullying*; há os agressores ou autores, que praticam atos de violência direta ou indireta; há os alvos/autores, que são aqueles que podem ser vítimas e autores, dependendo da situação; e há as testemunhas (também chamados de espectadores ou audiência), que não participam ativamente e nem são alvos das práticas de *bullying*, mas presenciam, se calam ou reforçam as motivações dos agressores.

Os autores costumam ser indivíduos que apresentam comportamentos desafiadores, não respeitam regras, não refletem sobre o sentimento alheio, não possuem confiança em si mesmos e possuem dificuldades de lidar com frustrações (OLWEUS, 2010; RISTUM, 2010). Estudos apontam que os agressores são pessoas vulneráveis, que se engajam em comportamentos de risco (como o uso de álcool e drogas), apresentam episódios de insônia, sentimentos de solidão, e possuem histórico de violência familiar (OLIVEIRA et al., 2016; MOTA et al., 2018), e desempenhos acadêmicos baixos (CROCHÍK, 2016; ZEQUINÃO et al., 2017).

Os alvos, por sua vez, apresentam baixa autoestima, sintomas de ansiedade, desinteresse pela escola, risco de depressão, suicídio, dificuldade de criar vínculos, baixo rendimento escolar e pouca flexibilidade psicológica perante o autor das agressões (SAMPAIO et al., 2015; OLIVEIRA et al., 2016; OLWEUS, 2010).

Já, as testemunhas, que não costumam ser foco das intervenções de enfrentamento ao *bullying* (TREVISOL; UBERTI, 2015), podem apresentar comportamentos semelhantes aos alvos, por conviverem e presenciarem situações de violência e tensão dos colegas, então, estão propensos a ansiedade, dificuldades de concentração e angústia (FANTE, 2005, OLWEUS, 2010).

Portanto, pelas descrições acima, é possível inferir que tanto as vítimas quanto os agressores e testemunhas, nesse contexto de violência, estão em situação de vulnerabilidade, são suscetíveis a sofrimento mental e a problemas de saúde, do ponto de vista do desenvolvimento integral, e possuem dificuldade de estabelecer adequados processos de socialização e de aprendizagem.

Ristum (2010) destaca, ainda, que existem diversos fatores que fundam os perfis dos alvos, autores e testemunhas, afirmando que o *bullying* não é produzido por uma causa única, mas que se configura como um fenômeno relacional, em rede a outros fatores que se inter-

relacionam e sugere que seja utilizado o termo “fatores causais” e não “causas” quando formos nos referir às origens do *bullying*.

Assim, podemos elencar diversos fatores causais que alimentam essa rede de violência, como as dinâmicas familiares condicionantes (com relações abusivas, punitivas, humilhantes, privação afetiva, falta de respeito, participação e atenção dos pais ou das figuras de referência), a cultura escolar (se competitiva e rígida ou de cooperação e aceitação) e as relações professor-aluno, por exemplo. Além disso, preconceitos de cor, raça, classe social, origem geográfica, entre outros, também são fatores que alimentam eventos agressivos (RISTUM, 2010).

Por ser um fenômeno relacional, complexo, multifacetado e contextual, e que costuma se apresentar dissolvido nas relações entre crianças e adolescentes no cotidiano escolar, é interpretado, muitas vezes, como sendo um processo ou uma etapa “normal” do desenvolvimento, o que dificulta sua detecção e enfrentamento. Mas, o *bullying* escolar, caracterizado por comportamentos agressivos e repetitivos nas interações grupos dentro da escola (OLIBONI, 2013), está longe de ser “normal” e, apesar de ser um problema que aparece entre pares (e que muitas vezes não é percebido pelos adultos no ambiente escolar), afeta as relações, os afetos e os processo de desenvolvimento e de aprendizagem de crianças e adolescentes.

Oliveira et al. (2016) investigando mais de cem mil estudantes (N=109.104) em todo o território brasileiro, através da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) (2015), verificaram que meninos (com média de idade de 14 e 15 anos) praticavam 2 vezes mais *bullying* do que meninas. Outras pesquisas (SAMPAIO et al., 2015; OLIVEIRA et al., 2016; ALCKMIN- CARVALHO; RAFIHI-FERREIRA; MELO, 2017) mostram haver uma relação entre idade e a incidência de *bullying*, com média de idade entre 13 e 15 anos, sendo as agressões contra os alunos mais novos, ou seja, os menores costumam ser alvos de violência, enquanto, os estudantes mais velhos costumam ser os agressores. A literatura atribui essa dinâmica às transições e às novas cobranças no avanço das etapas de ensino das escolas, assim como, às transformações biológicas e psicossociais da adolescência (SILVA et al., 2013; OLWEUS, 2013).

Os dados da alta prevalência costumam se repetir em diversos estudos, Costa et al. (2015) identificaram a prevalência de 26,2% de *bullying* em escolas Belo Horizonte (MG), e dentre os 598 adolescentes analisados em seu estudo, 28% dos agressores eram meninos e 24% eram meninas (dado que sugere não haver aí diferenças significativas em relação ao gênero); 70,5% das práticas de violência aconteciam dentro da escola, ou no caminho dela, enquanto

28,5% aconteciam nas ruas e 9,8% em casa – dados que reforçam a maior incidência de *bullying* no contexto escolar.

Em São Paulo, Aguiar e Barreira (2017) apontaram que dos 75 alunos entre 10 a 15 anos, investigados em seu estudo, 24% se identificaram como vítimas sistemáticas de *bullying* escolar – havendo aí maior incidência de agressores do gênero masculino na escola pública. Nesta pesquisa os autores foram identificados como tendo as mesmas idades e sendo das mesmas turmas das vítimas; constatou-se também que a maioria das práticas de violência aconteciam em sala de aula e não foram encontradas diferenças de prevalência entre os gêneros nas escolas particulares. Os dados estão em concordância com os achados de Zequinão et al (2017), um estudo com 409 crianças, entre 8 e 16 anos, de duas escolas públicas municipais de Florianópolis-Santa Catarina. Estes autores afirmam também que 17,7% dos meninos admitiram terem sido agressores em um ou dois eventos. Enquanto, 40,5% das vítimas, em seu estudo, eram meninas, ocorrendo de cinco ou mais eventos agressivos com 16,4% delas. Sobre as expressões, elas já ficaram uma ou duas vezes sozinhas, porque os outros colegas não queriam suas companhias (30,7%), foram apelidadas (33,8%) e sofreram agressões físicas (14,9%).

Diante do que nos dizem esses dados, importa ressaltar que estamos diante de um fenômeno relevante, que invade o cenário educacional em forma de violência virtual, simbólica e real, e afeta o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo dos nossos alunos, ao se instalar no espaço escolar de maneira quase invisível para professores e pais.

3 SOBRE CRIANÇAS E *BULLYING* NA ESCOLA

O estudo de revisão sistemática sobre o *bullying* escolar de Albuquerque e Maciel (2022, no prelo) apontou que poucos estudos possuem foco interventivo no período da infância. A revisão sistemática (RS) investigou pesquisas publicadas no Brasil entre os anos de 2015 e 2019, nas bases de dados dos SciELO, PEPSIC e LILACS, utilizando como descritores as palavras-chave *bullying* e escola. No total 39 artigos foram analisados e indicaram a prevalências de pesquisas descritivas e sobre fatores correlacionados ao *bullying*, apenas 4 estudos buscaram investigar a dinâmica relacional do *bullying* e 2 realizaram estudos de caso com as vítimas.

Destaca-se que esses resultados são similares aos achados da revisão sistemática sobre o *bullying* escolar feita por Coelho (2016) nos períodos de 2009 e 2014, reforçando a falta de estudos interventivos, qualitativos e idiográficos, e que talvez não tenhamos avançado na compreensão sistêmica deste fenômeno tão complexo, consequentemente, dificultando a produção de estratégias mais efetivas de enfrentamento e prevenção do *bullying* escolar.

As autoras (ALBUQUERQUE; MACIEL, 2022, no prelo) chamam atenção para a necessidade de estudos que se proponham a escutar o que as crianças têm a dizer, a partir do uso de estratégias lúdicas de pesquisa e enfatizando as suas experiências e as produções de sentidos acerca do *bullying* escolar. E essa falta de ludicidade nas técnicas de pesquisa encontra-se com a falta de estudos no período da infância. Os estudos, em sua maioria, têm como foco os adolescentes, e é neste grupo etário que se tem encontrado a maior incidência de comportamentos de *bullying* - esses achados se ligam a diversos fatores sociais, psicológicos e físicos, no entanto, não apagam a possibilidade da emergência de comportamentos agressivos antes deste período. Nesta revisão sistemática, as autoras encontraram apenas 3 estudos que chegaram até as crianças entre 2 a 8 anos (ZEQUINÃO et al., 2016, 2017; MARTINS; FAUST, 2018), evidenciando a necessidade de olhar para a infância com um olhar preventivo para o *bullying*.

No estudo de Zequinão et al. (2016) participaram 409 crianças e adolescentes de duas escolas públicas municipais, com idades entre 8 e 16 anos, eles verificaram que os agressores (em sua maioria, meninos) eram mais velhos que as vítimas (em sua maioria, meninas) de *bullying* e que ambos eram frequentemente da mesma turma, bem como, as vítimas estavam mais suscetíveis a ajudar outros colegas que alvos de agressão. Em outro estudo, Zequinão et al. (2017) levou em consideração a vulnerabilidade social de estudantes de 8 a 16 anos,

indicando que os alunos em condição de vulnerabilidade não só apresentaram um desempenho escolar abaixo do esperado nos subtestes da leitura, escrita e aritmética, como também, tinham participação em situações de *bullying*, como agressores, vítimas ou testemunhas.

E o terceiro estudo realizado na infância encontrado na RS foi interventivo, onde Martins e Faust (2018) se utilizaram de diversas técnicas da abordagem cognitiva comportamental atreladas às atividades com toda a equipe escolar, alunos e familiares, resultando em produtos técnicos, como uma cartilha para futuras intervenções, uma ação de formação dos professores para o manejo de situações de *bullying* e a propagação da cultura de paz entre os alunos. Portanto, podemos evidenciar a escassez de estudos no período da infância tanto de carácter interventivo como descritivo e qualitativo.

4 PSICOLOGIA CULTURAL PARA UMA INTERPRETAÇÃO DO *BULLYING* ESCOLAR

A partir de dados como esses, entendemos que a Psicologia Cognitiva pode não só oferecer subsídios para a ampliação das reflexões sobre o *bullying* escolar, mas também colaborar na geração de propostas de intervenção para a prática de diferentes profissionais que atuam em escolas (professores, pedagogos, psicólogos etc.).

Compreendendo o *bullying* escolar como um fenômeno relacional e complexo, podemos refletir sobre como os diversos processos cognitivos (ligados à aprendizagem, memória, à criatividade, à percepção, ao pensamento lógico, às relações socioafetivas e assim por diante) se movimentam, ou são influenciados, pela vivência de uma experiência de *bullying*.

Pesquisas sobre *bullying* (já brevemente referenciadas anteriormente) sugerem que a vivência de experiências de agressão e sofrimento afetam não somente as relações socioafetivas inter e extraescolares, mas também a saúde mental e as aprendizagens das crianças e jovens nelas envolvidas.

Em função disso, vamos desenvolver nossas reflexões no campo da Psicologia Cognitiva, sob a perspectiva da Psicologia Cultural – notadamente a partir da compreensão do *bullying* escolar não como um simples comportamento, mas como um fenômeno situado como uma experiência humana vivida em um cenário e tempo específicos.

Assim, sob a perspectiva que adotamos aqui, entendemos que lidamos com “a centralidade da experiência humana vivida dentro de seus contextos sociais e em toda sua singularidade” (VALSINER, 2012, p. 9). E para situarmos a base teórica que lançará luz sobre a nossa compreensão do *bullying*, destacamos alguns aspectos ligados aos fundamentos da Psicologia Cultural, como: a noção de cultura como um sistema de regulação, a compreensão da subjetividade como socialmente orientada, o entendimento das funções de autorregulação afetiva e os processos de produção de sentidos.

Sistemicamente, as funções psicológicas humanas, em parte, são organizadas pela cultura – que “assume a forma da construção e do uso de signos para transformar o contexto aqui-e-agora do ser humano” (VALSINER, 2012, p. 65). Desse modo, a cultura, com sua natureza dinâmica, funciona como um mediador semiótico, articulando processos, tanto intra como interpessoais, a partir e através do uso e criação de signos, pertencentes às funções psicológicas humanas. Isto é, a experiência com o mundo, de sentir, pensar, planejar e etc., envolve atos de regulação semiótica nos processos intrapsicológicos. Bem como a experiência

de conversar, brigar, persuadir, entre outras vivências nas relações com os outros, também envolvem a mediação semiótica (VALSINER, 2012).

Os sistemas de mediação semiótica que organizam a cultura permitem que os seres humanos produzam novos sentidos, na relação com os outros e com os contextos, tanto nos aspectos da cognição e do pensamento, quanto nos aspectos das emoções e afetividade. Portanto, “como uma parte da organização psicológica de toda pessoa, a cultura é a ferramenta primária para o viver humano” (VALSINER, 2012, p. 32).

Para a perspectiva da Psicologia Cultural, o ser humano tem um papel ativo nos seus processos de desenvolvimento, e a cultura é transformada em tempo real através de discursos sociais pelos seus atores sociais, construindo também uma cultura pessoal (de significados pessoais subjetivamente construídos) (VALSINER, 2012). A partir da cultura mais ampla e coletiva, fazemos uso de processos de internalização e externalização, em que realizamos sínteses de crenças, valores e significados por meio das fontes culturais. Podemos inferir, então, que as pessoas (e aqui especificamente as crianças) estão constantemente desenvolvendo e promovendo novas culturas.

Estamos ativamente reelaborando mensagens culturais do âmbito coletivo que ganham novas roupagens nos processos individuais, e com isso, processos metacomunicativos são estabelecidos, como modelos pelos quais os signos são usados com certos objetivos, para regular a ambiguidade das mensagens culturais que podem tomar diversas orientações/direções de acordo com cada indivíduo. Aqui, olhamos para as pessoas em interações com o contexto social, ou seja, não é o ambiente que as moldam, mas ele lhes fornece fontes ou pistas de suporte para a construção do *self* em um modelo bidirecional de transferência, ou até multidirecional, em que os processos se dão na forma de coconstrução ativa configurando uma dimensão individual, única, integral e complexa da cultural pessoal (VALSINER, 2012).

Os processos de coconstrução do *self* e do mundo sociocultural são compostos por processos de internalização e externalização (VALSINER, 2012). No processo de internalização, o indivíduo analisa materiais semióticos externos e sintetiza uma nova estrutura no domínio intrapsicológico. Os seres humanos estão envolvidos em constante reconstrução de seus mundos intrapsicológicos pela constante troca de materiais perceptivos e semióticos com o ambiente” (VALSINER, 2012, p. 283), portanto, a internalização é um processo construtivo. Em paralelo, temos os processos de externalização, onde na análise de processos individuais-culturais, durante a transposição do interior para o exterior geram alterações na cultura coletiva, e retroalimentam processos de internalização individuais. Nessa relação de externalização e

internalização na lógica construtiva são produzidos novos estados ou formas dos materiais intrapsicológicos.

Com a premissa de que as crianças, como quaisquer indivíduos de outras faixas etárias, contribuem ativamente, criativamente e de forma inovadora para a produção de cultura, bem como, são afetadas pela sociedade e cultura a qual pertencem - a partir dessa perspectiva, podemos olhar para o *bullying* como um fenômeno sociocultural, produzido conjuntamente pela família, por instituições diversas, pela escola e pelas relações sociais.

Diante de valores competitivos, violentos e individualistas, motivados pela sociedade capitalista, temos a emergência de comportamentos agressivos, não pró-sociais e empáticos, que orientam a produção de comportamentos de *bullying*. Por exemplo, um aluno que ao longo de sua vida vivenciou comportamentos agressivos, nas relações com seus pares ou familiares, e viveu com a falta de sentimentos de empatia nas relações, pode desenvolver dificuldades de considerar o outro, seus sentimentos e necessidades. Diante disso, podemos encontrar um aluno agressor, que pratica *bullying* em função de, ao longo de sua trajetória de vida ter desenvolvido pouca tolerância ou empatia em relação ao outro. Ou uma criança agressora que, por ser alvo de agressão ou exclusão pelos familiares, pais ou irmãos, pode provocar situações de *bullying* como uma forma de elevar sua autoestima ou conseguir aceitação em um grupo em meio a outras motivações (MANZINI; BRANCO, 2012).

Com base na concepção de que as pessoas (e entre elas as crianças) participam ativamente das mudanças e transformações do seu *self* e dos contextos culturais onde estão inseridas (estes igualmente mutáveis), entendemos que elas também podem escolher novos caminhos e modificar processos violentos, como os de *bullying*, construindo novos valores, crenças e motivações sociais com ênfase na cultura de paz, de cooperação e empatia, afetando as dimensões da família, das relações entre pares, da escola e da sociedade. Ao longo de todo o ciclo vital, nós humanos operamos sob a influência das sugestões sociais – não em estado de passividade, mas pelo contrário, como “participantes ativos na reconstrução das ordens sociais” (VALSINER, 2012, p. 107), alguns de nós cumprindo essas ordens, outros, questionando-as ou buscando criar novas ordens.

As crianças, ao participarem e produzirem cultura, compartilham em interação valores, preocupações, rotinas e comportamentos com os colegas, no entanto, essa fase não é passageira com a chegada de novos processos do desenvolvimento, pois as experiências de vida são incorporadas na cultura pessoal, e constantemente retomadas na vida adulta, permanecendo ao longo da história de cada pessoa, nesse caso, permanecendo em cada criança que foi vítima, agressora, vítima-agressora ou testemunha de *bullying* escolar (MANZINI; BRANCO, 2012).

Estamos atravessados por um contexto cultural, onde nossa subjetividade é socialmente orientada e que aponta para dados do desenvolvimento infantil, em termos de afetação. Isto é, o *bullying* vai interferir nos processos de desenvolvimento e na relação com os outros, afetando não só a relação entre criança, mas tendo repercussões ao longo da vida após a experiência de *bullying* (ALBUQUERQUE; WILLIAMS; D’AFFONSECA, 2013). Não podemos esquecer que existe algo da ordem da vivência cotidiana, que sinaliza para as crianças que o que elas sofreram machucava ou não era bom - mesmo que essas crianças não soubessem que era *bullying* ou que os adultos no seu entorno não percebessem que havia uma situação de *bullying* acontecendo. “Isso significa que as nossas relações com os outros, nossos posicionamentos em relação aos outros e a nós mesmos e nossa relação com os acontecimentos do mundo, não são apenas racionais e linguísticos, mas incorporados afetivamente” (MATTOS, 2016, p. 179).

Valsiner (2012) propõe um modelo de regulação afetiva semiótica da experiência humana organizada em cinco níveis, interdependentes e interligados. No nível 0, encontram-se as sensações fisiológicas e seus efeitos sobre as dimensões psicológicas e corporais do indivíduo. No nível 1, de sentimentos pré-semióticos e imediatos, observam-se sentimentos pré-verbais e imediatos, que utilizam experiências prévias, mas não requerem codificação por signos. No nível 2, de categorias específicas de emoção, encontra-se o fluxo de emoções que podem ser nomeadas, como raiva, alegria, entre outras. O nível 3 é o de categorias generalizadas de emoção, um nível mais alto de abstração, onde há uma descrição mais geral das emoções através do sistema cognitivo - passando, por exemplo, de um sentir-se triste (nível 2) para “eu me sinto mal” (nível 3). E por último, o nível 4, o dos campos afetivos-semióticos hipergeneralizados, onde os sentimentos são mediados por signos de um nível de supergeneralização devido à abstração. É neste nível de signos hipergeneralizados que os valores sociais ganham sentido e relevância na cultura. Desse modo, este campo afetivo tem o poder de exercer regulação sobre os outros níveis, com potencial de orientar a conduta humana e criar valores relevantes para a cultura coletiva. Por exemplo, como a solidariedade, a colaboração e a ética para o enfrentamento do *bullying*.

Desse modo, “os valores são concebidos como construções dinâmicas motivacionais mais elevadas, que são poderosas o suficiente para guiar nossa conduta e que estão profundamente imbricadas de afeto. Seu significado psicológico não pode ser descrito com palavras” (MATTOS, 2016, p. 179). O modelo de Valsiner (2012) mostra a natureza afetiva e semiótica da produção de sentidos - que organizam a experiência humana, e assim, criam valores propagados e produzidos em sociedade - e aponta para possibilidades, no caso deste estudo, de fazer leituras sobre situações de *bullying* e, em contraste, de apontar para a

possibilidade de criação de estratégias que levem à formação de valores construtivos e de cultura de paz, em situações de enfrentamento ao *bullying*.

Assim, a integração hierárquica de valores com as orientações pessoais funciona como um sistema aberto e mutável. Mas, diante das experiências humanas em contextos específicos, certos valores têm a capacidade de se tornarem dominantes e duradouros, orientando comportamentos para o futuro, relações nos contextos do cotidiano e a construção do *self* (MATTOS, 2016). Acerca disso, Manzini (2013) nos ajuda a pensar o fenômeno do *bullying* nas funções da autorregulação afetiva, em relação aos processos de internalização e externalização:

“No processo de internalização, o indivíduo seleciona e compõe um conjunto único de significados e no de externalização, efetua alterações na cultura coletiva. Portanto, considera-se que intervenções na escola podem promover o desenvolvimento de valores sociais construtivos, que podem ser internalizados e externalizados em contextos sociais mais amplos para construir, gradualmente, uma sociedade implicada na valorização das diferenças entre as pessoas e no respeito ao outro. Caso as crianças interajam em contextos sociais em que a cooperação, a solidariedade e a paz sejam valorizadas, é provável que esses valores sejam incorporados nas culturas de pares, ou seja, nas interações criança-criança e, a partir daí, permanentemente implicadas no desenvolvimento da pessoa, inclusive na vida adulta” (MANZINI, 2013, p. 9).

Portanto, a escola, a família e instituições sociais têm a capacidade de promover valores sociais construtivos e positivos para a prevenção e enfrentamento do *bullying* escolar, pois tanto as crianças como a cultura que elas vivenciam são constituídos mutuamente por meio de regulações afetivas e semióticas. É exatamente pelos encontros com outros, em diversos contextos, que progressivamente são internalizados e legitimados também o surgimento de signos promotores do desenvolvimento para uma determinada direção, ou do sentido para o presente, que afeta o futuro (MATTOS, 2016).

Os signos, no papel regulador subjetivo, criam possibilidades e impossibilidades (como, por exemplo, as de sentir e pensar do futuro) e nesse sentido, alguns funcionam como guias de possíveis caminhos do futuro. Assim, signos internalizados podem passar a ser signos promotores, operando com base nos valores pessoais e orientando a construção de significados possíveis no futuro. Rituais e papéis sociais são vistos como signos promotores e orientadores (VALSINER, 2012, p. 283).

Quando uma pessoa se depara com descontinuidades significativas no sistema do *self* e do cotidiano, isto permite a emergência/criação de signos - e os signos promotores aí “permitem que ela se distancie da experiência aqui-e-agora e construa pontes de sentido entre passado e futuro, ou entre diferentes esferas de experiência, promovendo a continuidade do sistema do *self* através do tempo e de diferentes espaços” (MATTOS, 2016, p. 180). Esses signos podem

ganhar uma posição relativamente estável, afetando todas as experiências de uma criança até a vida adulta, embora possam desenvolver novas formas ao longo das experiências humanas, exatamente pelo papel ativo das pessoas na construção do seu *self*.

Por isso, não é apenas falar de *bullying*, mas como falar de *bullying*, gerando quebras do cotidiano. Esse modo de falar tem relevância na promoção de valores construtivos, e mais ainda, de signos promotores para ao longo da vida. Se um pai orienta o filho a agir colaborativamente, mas quando um familiar pede ajuda ele se recusa, ele está metacomunicando que o valor da colaboração não é importante. Ou quando a professora se posiciona contra o *bullying*, mas a mesma ri ou coloca apelidos nos alunos constrangendo-os, ela também está metacomunicando que colocar apelidos é divertido ou bom. Se desde a infância fosse propagada, nos diversos contextos sociais, uma cultura de paz, colaboração, solidariedade e empatia, teríamos um forte fator de prevenção contra o *bullying*, visto que “o contexto escolar, ao valorizar as interpretações de mundo dos alunos, suas sugestões, afetividade e emoções, pode planejar intervenções mais efetivas contra o *bullying* e a favor da paz nas escolas” (MANZINI, 2013, p. 11), e nessa mesma perspectiva, em diversos contextos além da escola.

A compreensão desses processos acima referidos, sobre o papel regulador dos signos na constituição do sistema do *self*, dialoga com interpretações ligadas ao campo dos processos de produção de sentidos, que emergem da experiência comum entre as pessoas na relação com o mundo. Aqui, a linguagem - como fruto da interação entre os sujeitos sociais, históricos e ideologicamente constituídos - representa formas de vida, pois cria realidades (WITTGENSTEIN, 1989) e é também ação (ECHEVERRÍA, 2007), porque é uma ferramenta ativa na construção da realidade, fazendo as coisas acontecerem e organizando as relações entre o sujeito e o mundo.

Então, as funções psicológicas, reguladas por signos, articulam-se em processos de produção de sentidos nas relações sociais, apontando para o fato de sermos seres-no-mundo-com-outros (CORNEJO, 2008). Assim, como afirma Cornejo (2008, p. 176), situando sua visão da holística da experiência humana: “a compreensão do significado só é possível quando as pessoas estão compartilhando experiências semelhantes como resultado de estarem no mundo”³ (p. 176).

Para Cornejo (2008), portanto, o sentido é altamente sensível ao contexto dos usos, e impossível de ser desvinculado da linguagem (palavras, gestos) como ação. O conteúdo da

³ Tradução da autora para “(...) that meaning comprehension is only possible when people are sharing similar experiencing as result of their being-in- the-world” (CORNEJO, 2008).

experiência precisa de um cenário de fundo de sentidos - e caso essa experiência seja separada em pedaços, assumindo que nas partes serão encontrados sentidos, aí passará a não fazer “sentido algum”. Assim, como a linguagem permite cada vez mais complexas ações sociais, os sentidos deveriam ser interpretados numa coordenação socialmente interligada e intersubjetivamente compartilhada. Por isso, os sentidos sobre o *bullying* e a vivência do *bullying* não são uma criação individual, mas social (e, portanto, relacional), num espaço intersubjetivo onde somos seres-no-mundo-com-outros.

Desse modo, compreendemos as relações intra e intersubjetivas como processos de produção de sentidos, estabelecidos nos usos que fazemos da linguagem (palavras, desenhos, expressões corporais e faciais, gestos, sonorizações, imagens, etc.) em seus multifacetados jogos no cotidiano entre interlocutores.

Diversos estudos definem significado e sentido indiscriminadamente ou como distintos um do outro, porém, “a noção de sentido [é] concebida como algo que tem o significado como base e que surge durante o uso da palavra por sujeitos imersos em contextos específicos” (LEITE, 2010, p. 80). Logo, os significados são parte dos sentidos que são compartilhados e construídos nas relações sociais e históricas, possuem um corpo mais estável, passível de ser encontrados nos dicionários, devido a seu potencial de significação. E os sentidos se constroem nas relações sociais e históricas, com base nos significados, produzimos, geramos e enunciamos novos sentidos em cada frase, gestos, expressões, em cada pensamento (VYGOTSKY, 2007).

Sendo assim, por exemplo, as palavras, gestos, comportamentos possuem significados, e nas relações com o outro e com os usos contextualizados dos signos, as pessoas produzem sentidos, que só possuem significado no fluxo da vida (ECHEVERRÍA, 2007). Podemos dizer que produzir sentidos “é o que nos permite lidar com situações e fenômenos do dia-a-dia” (SPINK, 2010, p. 35). Sob esta perspectiva, a mente aqui é entendida como indissociada do corpo e do ambiente, diversas atividades do corpo estão imersas nas interações organismo-ambiente constituindo experiências individuais e grupais. Portanto, “Não há ruptura na experiência entre perceber, sentir e pensar” (Tradução da autora) (JOHNSON; ROHRER, 2007, p. 5)⁴.

Nesta pesquisa, por exemplo, o termo *bullying* perde sentido fora do contexto escolar e educativo, porque aqui o foco das análises e reflexões é especificamente sobre o *bullying* que acontece no cotidiano escolar. E cada criança poderá vivenciar, definir e descrever de diferentes

⁴ “There is no rupture in experience between perceiving, feeling and thinking” (JOHNSON; ROHRER, 2003, p. 5).

formas e diversas situações de *bullying* ou de violência escolar, empregando novos nomes e produzindo sentidos pessoais acerca das situações a partir das suas ferramentas da linguagem e fontes semióticas. Assim, os limites do mundo de cada pessoa são os limites da sua linguagem (WITTGENSTEIN, 1989).

Acessamos esses limites e possibilidades, quando uma criança, por exemplo, busca nomear uma vivência, especialmente quando já é claro qual o papel que aquela palavra ou signo deve desempenhar nos contextos socioculturais, como o *bullying*. Por isso, é importante que as instituições sociais forneçam espaço para a discussão do que seria o *bullying* escolar de acordo com cada experiência e o que é dado na cultura coletiva. E a escola por si só é um cenário com usos específicos da linguagem que produzem certos sentidos na construção do que é ser estudante, ser criança, do que é violência, e especialmente, sobre o que é *bullying*, e como cada um vivencia.

A partir desses pontos destacados, das reflexões de Valsiner (2012) sobre Psicologia Cultural e dessas anotações sobre os processos de produção de sentido, podemos entender o fenômeno do *bullying* escolar como fortemente atrelado a aspectos socioculturais contemporâneos da experiência humana. E, em função disso, consideramos importante situar quem é o sujeito que aqui neste estudo representa a experiência humana que está sendo estudada: a criança, o escolar que experiencia o *bullying* de diversas formas. E esta criança é aqui considerada como um ser singular, uma criança nomeada, pertencente a um grupo familiar e cultural, no momento atual - a partir do entendimento de que cada ser humano é, a um só tempo, "pessoalmente singular", "socialmente constituído" e "produtor e modificador de cultura".

5 QUEM É A CRIANÇA SOBRE A QUAL FALAMOS?

O que é ser criança? A infância é a mesma para todas elas? Os processos de desenvolvimento e de subjetivação se estabelecem em diálogo com questões de ordem social, ambiental, relacional, fisiológica, educacional e política.

Ariès (1978), em sua já clássica *História Social da Criança e da Família*, disse-nos que a infância foi “inventada”, o sentimento da infância – que vem se desenvolvendo ao longo da história (graças aos significados e valores produzidos nos contextos socioculturais e nas relações entre a família, escola e sociedade) – foi socialmente construído na Europa, no período de transição da sociedade feudal para a sociedade industrial. Desse modo, a noção de infância hoje passou por diversos processos e dialoga com os estados mutáveis da sociedade atual.

A despeito de lidarmos, portanto, com um conceito de infância histórica e socialmente criado pelos adultos, pela cultura coletiva. Hoje, questionamo-nos sobre o conceito generalizante de infância e consideramos analisar as diversas infâncias singulares, encontradas nos tantos cenários deste planeta. Teorias de desenvolvimento que levam em conta aspectos ecológicos, sociais, históricos e ambientais em diálogo com os campos das neurociências apontam para uma enorme complexidade de sentidos de ser criança. Lanjonquière (2010), ao questionar a própria ideia de uma Psicologia do Desenvolvimento que não vê cada criança, mas situa padrões gerais, aponta a necessidade de criarmos uma perspectiva em Psicologia capaz de falar da criança nomeada, com uma história própria, com suas experiências singulares e, ao mesmo tempo, com muitas coisas em comum com outras crianças de seu grupo social e de sua geração. O autor pontua que “trata-se, sim, de pensar a infância além do registro habitual de idade natural da vida ou de humanidade pré-formada, passível de padecer representações sociais diversas, segundo a época e a geografia, ora a ser preservada, ora ultrapassada (p. 203)”.

Importante notar que na busca por compreender o que é ser criança e quem é a criança, vemos que há muito mais que a datação definida por códigos e estatutos – como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) que define a criança como uma pessoa com idade até os 12 anos incompletos e estabelece que o adolescente tem idade de 12 a 18 anos.

Considerando a criança a qual estamos nos referindo como um sujeito em processo de desenvolvimento (cognitivo, afetivo, relacional, linguístico, psicomotor, neural, social, subjetivo). Wallon (2007) aponta a necessidade de conhecer a infância do ponto de vista das crianças, das suas realidades, superando o egocentrismo do adulto. Daí a importância de podermos ouvir o que as crianças têm a dizer sobre nosso tema de estudo. Como compreender a infância e o *bullying* do ponto de vista das crianças?

As infâncias são marcadas pelo tempo e pelo espaço, pelas pessoas, objetos e situações. Assim, precisamos romper a dinâmica proposta na lógica adultocêntrica, introduzindo novas formas de viver, próprias da lógica infantil. Nas brechas ou nas quebras do cotidiano, as crianças encontram possibilidades de subverter a ordem imposta, reinventando, reconstruindo novas formas de se relacionar com o espaço e tempo. Vemos este movimento criador nas brincadeiras da infância, nelas são estabelecidas novas combinações de elementos da realidade e do vivido, a partir dos quais, recordam-se e se ressignificam experiências, e constroem-se novas realidades. E quanto mais elementos houver para esta atividade criadora, mais novas formas de viver consigo e com o outro as crianças nos apresentarão (CAMÕES; TOLEDO; RONCARATI, 2013).

Conhecer as infâncias do ponto de vista das crianças, aqui também implica em reconhecer as especificidades do seu desenvolvimento. Elas aprendem no espaço e com objetos que precisam ser brincáveis, transformáveis, promotores de aventuras e descobertas, favorecendo diversas possibilidades de interação. Como podemos observar nos espaços da educação infantil. Os espaços necessitam estimular o desenvolvimento sensorial, motor e cognitivo, estruturados para promover a construção de conhecimentos e sentidos (CAMÕES; TOLEDO; RONCARATI, 2013). Neste espaço precisa haver interações sociais genuínas, mediadoras de aprendizagem. Ou seja, precisa existir um Outro que interage, que produza sentidos, compartilhe significados. Que olhe para as crianças e entenda quando é hora de parar, de se movimentar, de promover outras experiências. E quando é hora de mobilizar, de abraçar, tranquilizar.

Portanto, precisamos firmar um compromisso com as culturas, as histórias e as infâncias, contemplando também as especificidades próprias de cada infância. Se as crianças negociam e criam realidades, então, precisamos de metodologias que consigam acessar suas vozes, experiências e pontos de vistas delas - de modo a questionar leis consideradas “universais” sobre a infância generalizada, para buscar respostas sobre a infância de cada um, usando para isso meios capazes de nos aproximar das experiências dos “pequenos”, permitindo-nos ouvir o que nos têm a dizer.

6 OBJETIVOS

6.1 OBJETIVO GERAL

Compreender os sentidos *bullying* escolar para crianças do primeiro ano do ensino fundamental (com idade entre 6 e 7 anos) a partir do que dizem acerca deste tema.

6.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar se há indícios nas narrativas imagético-discursivas (falas a respeito dos desenhos) de crianças do primeiro ano do ensino fundamental expressões de *bullying* escolar;
- Verificar como os indícios e expressões de *bullying* escolar aparecem nas narrativas dessas crianças;
- Investigar a produção de sentidos acerca do *bullying* escolar nas crianças participantes do estudo, no contexto da pesquisa-intervenção (tendo como estratégia geradora uma contação de história).

7 METODOLOGIA: vamos brincar?

7.1 SOBRE O MÉTODO: DEFININDO OS ATORES E CRIANDO O JOGO DE PESQUISA

Para a produção dos dados deste estudo de carácter exploratório, consideramos alguns critérios de inclusão e exclusão para a escolha dos nossos sujeitos de pesquisa, nossos criadores de dados.

Como critérios gerais, não deveriam participar da pesquisa, crianças que possuíssem algum comprometimento cognitivo, neurológico, físico ou algum modo de engajamento específico que dificultasse a produção de narrativas, ou seja, que não pudessem nos situar sobre o seu cotidiano escolar através da fala, ou que lhes impedisse a participação em todas as etapas da pesquisa, como na intervenção com contação de história e na produção de desenhos. Restringimos ainda os participantes do estudo a crianças matriculadas no primeiro ano do Ensino Fundamental, em escolas particulares da Região Metropolitana do Recife-PE. Essas crianças deveriam ter entre 6 e 7 anos, e seus pais (ou responsáveis) deveriam autorizar sua participação na pesquisa. Diante do cenário pandêmico, dois novos critérios foram adicionados para a participação no estudo: a criança deveria possuir acesso a um computador, celular ou tablet com internet e deveria ter acesso a materiais de desenho, como lápis e papel.

Estas escolhas foram feitas a partir da compreensão de que não há diferenças significativas de incidência de *bullying* escolar entre escolas particulares e públicas (AGUIAR; BARRERA, 2017) - ainda, que as escolas particulares apresentam maior prevalência destes comportamentos em comparação com às públicas (OLIVEIRA et al., 2016). Consideramos também que, nesta faixa etária, as crianças são plenamente falantes (levando-se em consideração estudos sobre processos de aquisição da linguagem)⁵ e, portanto, capazes de interagir no processo de construção de dados. E, por fim, como já dito, optamos por estudar esta faixa etária porque este é um público ainda pouco acessado em pesquisas de *bullying* escolar (ALBUQUERQUE, MACIEL, 2022, no prelo).

⁵ “Aí se estabelece mais um limite, dado pelos estudos na área de aquisição da linguagem, que diferencia infans de criança, entendendo o infans como a criança que ainda não fala e restringindo o termo criança para aquela que já faz pleno uso da palavra. Os estudos de aquisição da linguagem situam-se na linha de transição entre o infans e o falante. Importa salientar que nesse processo de transição vai se constituir, na criança, uma fala que é diferente da do adulto. E, nesse caso, é fundamental assumir o compromisso com a diferença que caracteriza a fala da criança, bem como com seu processo de mudança (MACIEL, 2018 p. 51)”.

Desse modo, a partir da amostragem por conveniência, 16 crianças, 6 meninos e 10 meninas, foram convidadas a participar da pesquisa através de videochamadas na plataforma *Google Meet*, no período de julho-agosto de 2020, após o consentimento dos pais, e selecionadas de forma aleatória e por conveniência para evitar distorções na criação dos dados (COZBY, 2006). A participação foi facilitada a partir de uma rede de indicações, estabelecida a partir de divulgações em diversas redes sociais (*Whatsapp e Instagram*) por um período de 2 semanas aproximadamente. Todas as crianças, com idades entre 6 e 7 anos, eram estudantes do primeiro ano do Ensino Fundamental (Anos Iniciais), de 9 escolas particulares da Região Metropolitana do Recife-PE - naquele momento, todas as escolas estavam funcionando no formato remoto de ensino, devido a pandemia do COVID-19.

Vale ressaltar, que a metodologia inicialmente foi construída para o formato presencial, na seguinte estrutura:

- 20 crianças, com idades entre 6 e 7 anos, de duas turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais de uma escola particular da Região Metropolitana do Recife-PE participariam da pesquisa.
- As duas turmas passariam pelas etapas de pesquisa separadamente, que estavam divididas em 3 encontros: Encontro 1: uso de desenhos como gatilho para facilitar a produção de sentidos sobre o tema *bullying*. E para as entrevistas com as crianças seria utilizado um modelo de entrevista semiestruturada (no Apêndice A). Encontro 2: uma oficina, dentro do caráter de pesquisa-intervenção, com contação de uma história sobre *bullying* escolar, a história seria de “Ernesto” (FRANCO, 2016) (no Apêndice B). E por último, Encontro 3: onde os alunos passariam pelos mesmos procedimentos do encontro 1.
- Todas as etapas da pesquisa seriam gravadas em áudio e vídeo (para posterior transcrição e análise) e aconteceriam na própria escola, em horário regular de aula, com uma semana de espaçamento entre os encontros.

Contudo, com o advento da pandemia do COVID-19 em 2020, e o fechamentos das escolas diante da necessidade do isolamento social, a metodologia foi adaptada para que a construção de dados se desse a partir de plataformas digitais, resguardando todos os elementos que deram vida à metodologia lúdica criada para este estudo, chamada de jogo de pesquisa e que será descrita a seguir.

7.2 PROCEDIMENTOS: AS REGRAS DO JOGO DE PESQUISA

Para executar o planejamento na modalidade online, buscamos preservar as propostas da contação de histórias, da produção de desenhos e das falas sobre os desenhos, instigados por entrevistas semiestruturadas, em um único encontro entre pesquisadora e cada criança, para evitar o efeito fadiga (COZBY, 2006). Desse modo, o consentimento dos pais ou responsáveis era verificado no preenchimento de 3 documentos através do *Google Forms* (Apêndices D, E e F, respectivamente): o Termo Consentimento Livre e Esclarecido (para pais e responsáveis), o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (os pais ou responsáveis eram orientados a ler para as crianças de 7 anos, solicitando seu consentimento) e Termo de autorização de uso de imagem (devido a gravação da entrevista pelo *Google Meet*). Com o preenchimento destes termos e sob a supervisão dos pais, um dia e horário foi marcado para o encontro com cada criança. Assim, os três encontros presenciais planejados na metodologia inicial, foram condensados em um único encontro virtual que será melhor descrito a seguir. Ressaltamos que, antes de iniciarmos o processo de criação de dados, verificamos, em conversa com cada criança, no início da sessão se, a despeito da autorização de seus pais/responsáveis, elas tinham interesse em participar da pesquisa.

Os pais eram previamente instruídos pela pesquisadora a adequar um espaço de suas casas para o cenário de pesquisa. Desse modo, os mesmos deveriam escolher um local livre de interrupções e ruídos, onde houvesse uma mesa adequada para as crianças desenharem, e a sua disposição papéis e um lápis grafite ou lápis de cor (para a realização dos desenhos) e que na mesma mesa tivesse espaço para utilizarem computador (*notebook* ou *desktop*) - aparelho recomendado, para melhor visualização da história que lhes seria contada para a pesquisa. Ao final de cada encontro, era solicitado aos pais que tirassem fotografias dos desenhos produzidos pelas crianças e enviassem à pesquisadora, por meio de *email* ou *whatsapp*.

Diante da disponibilidade da criança, de seus pais e da pesquisadora, um *link* era enviado aos pais para a videochamada no *GoogleMeet*. No início de cada encontro, iniciada a gravação da sessão, a pesquisadora criava um ambiente de apresentações, com perguntas sobre gostos e sobre o cotidiano escolar da criança, informava as etapas da pesquisa e verificava o interesse das crianças nas atividades, e se os pais haviam checado seus consentimentos também. Este momento permitiu a “quebra de gelo” e a construção de vínculos com as crianças.

Então, os três encontros da metodologia presencial foram organizados da seguinte forma, na proposta virtual em um único encontro (Imagens 1 e 2):

- Construindo vínculo/apresentações: A pesquisadora buscava saber dos gostos e da rotina das crianças e informava as etapas do jogo de pesquisa.
- Primeiro momento: A pesquisadora pedia que a criança desenhasse: 1) o que gosta e o que não gosta nos seus amigos da escola e 2) o que seus amigos gostam e não gostam que você faz a eles na escola. A pesquisadora solicitava que a criança falasse sobre os desenhos (Apêndice A). No total, produzindo 4 desenhos.
- Segundo momento: A pesquisadora contava a história de “Jonas”⁶, criada pela pesquisadora, apresentando slides através do *Google Meet*. As crianças eram convocadas/convidadas a interagir com a história. Cada criança produzia suas definições de *bullying* escolar em diálogo com a pesquisadora, esta etapa se enquadrava na perspectiva da pesquisa-intervenção também.
- Terceiro momento: A pesquisadora perguntava às crianças: “baseados no que aprendemos sobre *bullying* escolar na história, você já passou ou viu algo parecido?”. A pesquisadora pedia que as crianças desenhem uma situação de *bullying* escolar que tenham vivenciado ou testemunhado. E, por fim, pedia que a criança falasse sobre o desenho produzido (Apêndice C).

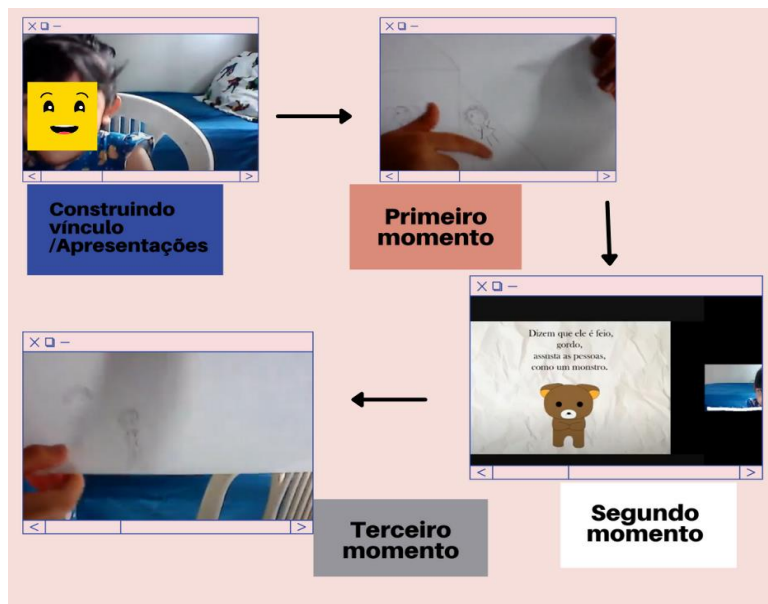


Imagem 1. Etapas do procedimento de pesquisa.

⁶ Diante da mudança para a modalidade virtual, e a necessidade de gravar as entrevistas, envolvendo questões de uso de imagens, para evitar conflitos com direitos autorais surgiu a necessidade de criar uma história autoral para o ambiente virtual.

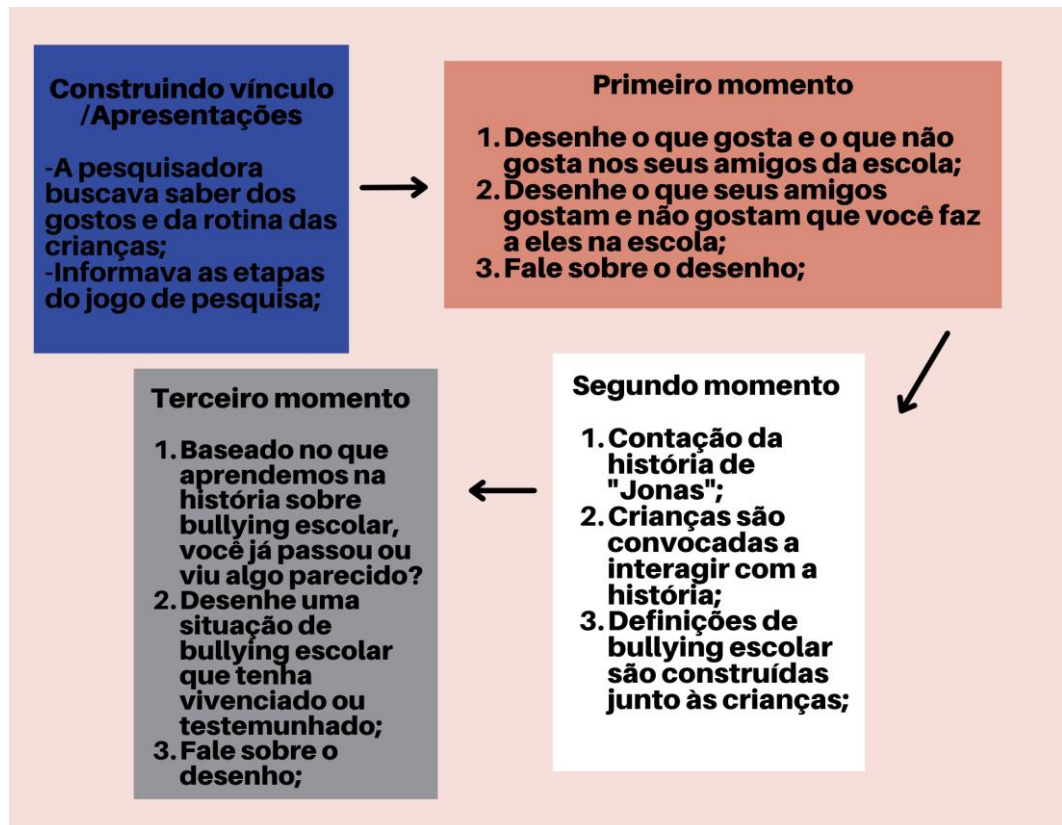


Imagem 2. Detalhes sobre as etapas do procedimento de pesquisa.

Após as apresentações, o primeiro momento consistia em solicitar que desenhassem coisas que gostam e o que não gostam nos seus amigos da escola e coisas que seus amigos da escola gostam e não gostam que façam com eles. Assim, ao final deste momento 4 desenhos eram produzidos com representações positivas e negativas das relações entre pares escolares. Algumas crianças refletiam em voz alta sobre as perguntas, outras descreviam o que pretendiam desenhar e outras desenhavam e posteriormente davam explicações. Ao fim do desenho, mostravam para a pesquisadora pela câmera do computador, notebook ou celular, assim, a mesma tinha uma imagem do cenário desenhado e poderia fazer questionamentos mais específicos de elementos dos desenhos, associados às perguntas do roteiro semiestruturado.

Os roteiros encontrados nos Apêndice A e C, foram criados buscando instigar através de perguntas a descrição dos desenhos, resgatando também quem são os atores, as frequências daqueles comportamentos, a intencionalidade dos atores e as emoções sentidas pelos participantes, atendendo os critérios básicos para a identificação de uma situação de *bullying* escolar.

No primeiro momento, ao solicitar às crianças que desenhem eventos que gostam e não gostam que os seus colegas pratiquem com elas, buscou-se identificar possíveis situações de

bullying como vítimas ou testemunhas. E ao pedir que desenhem situações que seus amigos gostam e não gostam que os participantes pratiquem, procurou identificar possíveis situações em que nossos participantes estivessem presentes como agressores, gerando desconfortos para os colegas. Por fim, no terceiro momento, a orientação “Desenhe uma situação de *bullying* escolar que tenha vivido ou testemunhado” buscou investigar após a contação de história, se os nossos participantes a partir dos sentidos produzidos sobre o que o *bullying* escolar, se identificariam em alguma situação, seja como agressor, vítima, vítima-agressor ou testemunha. Apenas as representações negativas, o que não gostam e o que não gostam que façam, foram analisadas neste estudo, pois apresentavam maior potencial investigativo de indícios de *bullying* escolar.

No segundo momento, uma história ilustrada (Apêndice G, Imagem 3) cujo o personagem sofria *bullying* verbal e indireto era contada e apresentada na tela para as crianças no formato de *slides* em *powerpoint*, com o objetivo de favorecer as construções de sentidos sobre o tema, na lógica de um gatilho para pensarem sobre o *bullying* escolar como na Entrevista com Foto-Elicitação (EFE) (HARPER, 2002), posteriormente será descrito. O texto desta história é de autoria da pesquisadora responsável e foi criado especificamente para este estudo, as ilustrações foram criadas por um *designer*, Lukas Albuquerque, de forma voluntária. Buscando destacar as cores para engajamento das crianças, e expressões faciais do personagem, como a tristeza para estimular a compreensão empática com o mesmo. O texto conta a história de um menino chamado “Jonas” que é humilhado, apelidado e julgado por pessoas sem nome, e que acaba triste e solitário no final. Em nenhum momento era informado que ele sofria *bullying*. Dentro do caráter de pesquisa-intervenção, o texto foi criado com perguntas para convidar o leitor a interagir com o personagem e refletir sobre suas vivências. Na última parte da história os participantes eram convocados a dizer algo a “Jonas” diante do que ele viveu e sugerir mudanças na história.

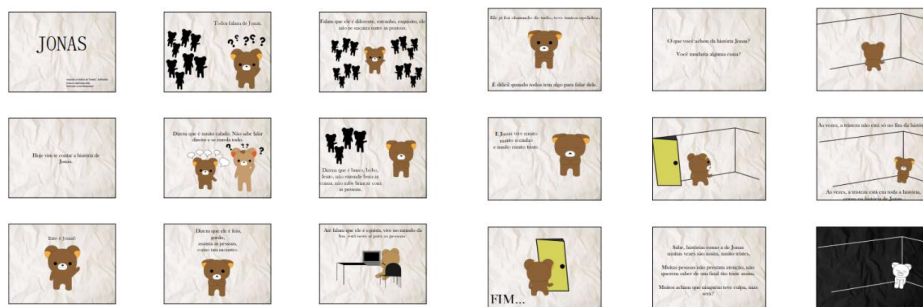


Imagem 3. Quadrinhos com a história de Jonas.

A partir destas interações com a história ilustrada, a pesquisadora buscava definir em conjunto com as crianças o que “Jonas” havia vivido, se já haviam vivido ou testemunhado alguma situação similar à de “Jonas”, o que era uma situação de *bullying* escolar, suas expressões, atores sociais e modos de intervenções. Este momento interventivo, facilitava a produção de novos sentidos sobre o cotidiano escolar e os desenhos previamente produzidos - neste momento as crianças já começavam a ter recursos agora para identificar possíveis situações de *bullying* vividas ou presenciadas na escola e a identificar que haviam desenhado cenas de *bullying* em seus desenhos, seja como vítimas, testemunhas ou agressores.

E por último, o terceiro momento implicava em a criança fazer um último desenho que representasse uma situação de *bullying* que tivesse vivenciado ou testemunhado (caso não tivesse vivenciado ou testemunhado uma situação de *bullying*, não precisaria desenhar). Na mesma estrutura do primeiro momento, as produções discursivas sobre os desenhos eram mediadas por perguntas de um roteiro semiestruturado, o mesmo utilizado no primeiro momento, apenas com a adição de uma pergunta aberta diretamente relacionado ao *bullying* escolar: “Baseados no que aprendemos na história sobre *bullying* escolar, você já passou por algo parecido?”.

Ao fim destes 3 momentos, a pesquisadora encerrava a pesquisa e agradecia a participação das crianças, abrindo espaço para relatarem como foi a experiência. Os encontros tiveram duração variada entre 30 a 40 minutos, por vezes se estendiam devido ao vínculo criado com a pesquisadora, muitos continuavam conversando sobre a escola, sobre seus gostos, mostrando objetos dos seus quartos, seus desenhos e livros. Ou os pais entravam na chamada para ouvir o *feedback* da pesquisa. Cada chamada de vídeo foi gravada em áudio e vídeo.

Vale ressaltar que todos os pais e responsáveis de cada participante receberam *feedback* da pesquisadora ao fim da sessão com a criança. Nessa conversa, a pesquisadora falava a eles sobre capacidade de empatia e de compreensão da criança sobre uma situação de violência escolar, relatava se estavam envolvidos ou não em situações de *bullying* escolar, e como os pais poderiam intervir em conjunto com a escola (caso no processo da pesquisa tivesse sido encontrados indícios de vivência de situações de *bullying* por parte das crianças).

7.3 JUSTIFICATIVA DO MÉTODO: O PORQUÊ DO JOGO DE PESQUISA

Para dar conta de construir os dados para esta pesquisa, acessando as crianças e suas compressões sobre os seus cotidianos escolares em relação à violência escolar, e especificamente, o *bullying* escolar, utilizamos do jogo da pesquisa (HUIZINGA, 2007).

Para conhecermos os sentidos da vida cotidiana escolar dos nossos sujeitos, fez-se necessário provocar quebras, interrupções na vida cotidiana dessas crianças criando um espaço lúdico de pesquisa, a que chamamos de “jogo de pesquisa”. Ao pedirmos a elas que parassem e desenhassem sobre as coisas boas e desagradáveis que fazem aos seus colegas e que fazem a elas, solicitamos, então, que realizassem um retrato de uma situação do seu cotidiano, sendo este o “gatilho” para memórias e reflexões, permitindo que saíssem do automatismo do cotidiano, fazendo algo lúdico, e divertido, como desenhar. E a partir deste jogo do registro com os desenhos, narrativas foram produzidas - outra quebra que surge da necessidade de compreender o que elas vivenciaram. Desse modo, avançamos ao entrelaçarmos as narrativas individuais das crianças com a de um personagem fictício, criando outros sentidos e quebras, neste encontro virtual com o outro (pesquisadora, participante, personagem, objetos e espaço virtual).

Portanto, o *design* desta pesquisa tem uma linguagem lúdica que cria possibilidades de as crianças pensarem e produzirem sentidos sobre o cotidiano. A brincadeira infantil inserida no contexto da pesquisa, aqui chamada de jogo de pesquisa, não só fornece espaços para “brincar” com o lúdico e o simbólico, onde as crianças podem fazer projeções dentro de um espaço seguro e que psicologicamente dão conta, como também, este jogo garante maior envolvimento dos participantes na pesquisa, se tornando o tom mais adequado para acessar as crianças (HUIZINGA, 2007).

O jogo é definido por Huizinga (2007) como uma função significante, pois “no jogo existe alguma coisa ‘em jogo’ que transcende as necessidades imediatas da vida e confere sentido à ação. Todo jogo significa alguma coisa (p. 4)”. Nele convidamos os outros a brincar ou se engajar em um ritual com certas atitudes, regras e objetivos. O jogo existe na cultura antes mesmo da existência da cultura, os animais jogam, os humanos jogam, fazemos jogos de palavras, de sentidos. O jogo possui uma realidade autônoma, quase que suspensa da realidade, é “uma suspensão temporária da vida social normal (p. 16)”.

O autor aponta características fundamentais, que são gerais e que podem, ao mesmo tempo, pertencer a jogos sociais específicos. A primeira característica de um jogo é a liberdade, ela é uma atividade voluntária, os sujeitos se engajam porque gostam de brincar, é nesse dado

que mora esta noção de liberdade. Ou seja, a qualquer momento o jogo pode ser suspenso ou adiado, não existe uma obrigatoriedade. Nesta pesquisa as crianças são os nossos jogadores, convidados de forma voluntária a brincar de desenhar dos seus jeitos e a ouvir uma contação de história, onde podem interagir e dialogar com o personagem também da sua maneira.

A segunda característica é a evasão da realidade, temporariamente entramos no mundo do jogo, dentro de sua estrutura, características e regras. Assim, ele se apresenta como “um intervalo em nossa vida cotidiana” (HUIZINGA, 2007, p. 12), sem deixar de fazer parte da vida geral. Diante do cenário da pandemia do COVID-19, a ludicidade desta pesquisa permitiu por um tempo tirar as crianças da angústia do isolamento social, do medo do adoecimento, como uma fuga da realidade. Isto ficou claro quando as chamadas de vídeo não eram encerradas assim que finalizava o terceiro momento, elas queriam mais histórias, mais desenhos, elas queriam brincar no mundo deste jogo de pesquisa por mais tempo.

A terceira característica é o limite de tempo e espaço, jogamos até um determinado fim, desse modo, ele pode apresentar uma duração pré-definida ou não, permite ser replicado, e reproduzido em outros contextos com os mesmos limites. Como também, jogamos num espaço específico, seja na sala, num campo, num tabuleiro, numa mesa, num palco, numa tela de celular, assim, são espaços temporariamente criados para uma atividade com uma finalidade no espaço do dia-a-dia, no mundo real. Neste jogo de pesquisa havia procedimentos específicos, visto na distribuição dos 3 momentos, as perguntas semiestruturadas, e o ambiente virtual temporário à chamada de vídeo criado para tal ação, com os seus materiais, papel, lápis e história.

E por último, o jogo cria ordem, pois tem suas regras que determinam o que vale ou não dentro deste mundo, as regras são absolutas, se você desobedece, você “estraga o jogo”. Ao início da chamada, todos eram informados sobre os 3 momentos do jogo, a nossa metodologia de pesquisa, desenhar e falar sobre era essencial para que este jogo de pesquisa desse certo. No entanto, aconteceu de ter aqueles que fundam suas regras, os “fora da lei”, mas esses foram aqueles que não souberam se adequar ao jogo, “aqueles que não sabem jogar” (HUIZINGA, 2007). Tivemos uma participante que não soube jogar, pois não quis desenhar e preferiu mostrar seus brinquedos do que sentar-se diante da tela para interagir com a pesquisadora dentro dos 3 momentos estabelecidos, os dados desta criança não foram incluídos nesta pesquisa. Então, resumindo o jogo de pesquisa:

Poderíamos considerar uma atividade livre, conscientemente tomada como “não-séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de

maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticado dentro dos limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes (HUIZINGA, 2007, p. 16).

E como qualquer jogo possui regras, dentro de limites de espaço e tempo, ou seja, possuem características específicas que possibilitam seu funcionamento. As regras deste jogo de pesquisa orientaram como cada momento deveria acontecer e o que deveria ser produzido, com quais materiais, quais perguntas, quais intervenções, assim, esta estrutura proporciona maior engajamento emocional, criando momentos de tensões, estimulando a curiosidade e espontaneidade dos participantes, como um jogo. E conforme o combinado das regras do nosso jogo de pesquisa, os três momentos vão se desenrolando, com dados sendo criados, novos sentidos e discursos produzidos.

Neste jogo, quando foram solicitadas a falarem sobre seus desenhos, ou seja, produzirem narrativas que retratam situações entre pares do seu cotidiano, as crianças costuraram uma teia interpretativa de significados e sentidos, dados imagéticos e experienciais que refletiram as suas existências como seres-no-mundo-com-outros (CORNEJO, 2008). Os atos de desenhar e conversar sobre o retrato do cotidiano, produziram quebras nas ações rotineiras, dando munição para estes pequenos refletirem e intervirem sobre suas vidas - pois neste estudo, as crianças são sujeitos ativos que interferem no mundo e no seu desenvolvimento. E desse modo, conseguimos nos aproximar da dinâmica relacional e afetiva dessas crianças em busca de dados de violência escolar que podem aparecer e organizar suas práticas do dia-a-dia, focados aqui nas expressões de *bullying* escolar.

7.4 PORQUÊ JOGAR COM NARRATIVAS E DESENHOS?

Faz-se relevante justificar o uso do método de pesquisa visual, neste caso, com imagens e desenhos, articulados com a análise imagético-discursiva. Com esta estratégia pretende-se fazer emergir nos discursos das crianças, os sentidos sobre a vida cotidiana escolar e entre os pares, os sentidos sobre o *bullying* escolar, bem como, os sentidos acerca do contexto de produção e interação com os dados visual.

Sendo assim, os desenhos, imagens e histórias no nosso contexto foram usados como uma forma de auxiliar as entrevistas na coleta das histórias pessoais, ao mesmo tempo, teve o

objetivo de fugir das estruturas tradicionais de entrevistas, este método de pesquisa visual é chamado de *Photo-elicitation interviewing*, em português, Entrevista com foto-elicitación (EFE). É uma abordagem qualitativa no qual se utiliza imagens (normalmente fotografias, porém, podem-se usar pinturas, propagandas, desenhos, e outros dados visuais) para iniciar ou servir de base para uma entrevista, como um gatilho (HARPER, 2002). Este método costuma ser prazeroso e divertido para os participantes, visto que as imagens são produzidas ou trazidas pelos mesmos, fornecendo uma noção de controle sobre o curso da pesquisa, além de facilitar a rememoração de eventos específicos (PABIAN; ERREYGERS, 2019).

Harper (2002) em sua revisão deste método comentou que as áreas de processamento das informações visuais do cérebro são mais antigas evolutivamente que as partes responsáveis pelo processamento verbal, por isso, ativam mais partes do cérebro, logo, as imagens podem evocar elementos mais profundos e/ou diferentes da consciência do que as palavras. Acredita-se que as imagens têm o potencial de acessar a experiência individual, mesmo se estas imagens não refletem a vida dos sujeitos. O autor descreve alguns usos da EFE em pesquisas. O primeiro é a possibilidade de utilizar as imagens como âncora entre o pesquisador e pesquisado, já que normalmente existem diferenças na compreensão do mundo entre estes dois sujeitos, facilitando a comunicação. Segundo, a EFE pode gerar novas reflexões e/ou consciência da realidade social, e da existência fenomenológica dos participantes. Que passam a valorizar as experiências do cotidiano, obtém novos *insights* dos eventos da sua vida. E terceiro, este método consegue ultrapassar barreiras culturais, usando imagens para aproximar sociedades culturalmente e distintas. Assim, as imagens podem representar pessoas, objetos, artefatos, discursos, como também, podem acessar a vida dos sujeitos, e suas dimensões sociais (HARPER, 2002).

O estudo de Pabian e Erreygers (2019) buscou identificar se adolescentes envolvidos em *cyberbullying* também estavam em situações de *bullying* tradicional, seja como vítimas, testemunhas ou agressores. Utilizando EFE com 34 adolescentes de 13 e 14 anos de uma turma na Bélgica. Foi solicitado que os participantes tirassem 3 fotos ou *prints* por dia num celular, durante 5 dias, que captassem interações positivas e negativas entre os pares, como *bullying*, *cyberbullying* e outros comportamentos, seja *online* ou *offline*. Então, os pesquisadores utilizaram as próprias imagens tiradas de cada participante como gatilho para relembrar os eventos da semana, e para gerar diálogo numa entrevista.

A análise das entrevistas do estudo supracitado, apontou que incidentes que começaram *online*, continuaram *offline*, e vice e versa. Apenas um participante se identificou como vítima

de *cyberbullying*, todos os outros relataram nunca terem experienciado ou testemunhado tais situações, no entanto, pelas imagens produzidas e entrevistas, muitos deles haviam, sim, se engajado em diversas interações negativas online, e algumas poderiam ser caracterizadas como *cyberbullying*, pelas definições da literatura. Outro dado sobre os comportamentos *online* e *offline*, é que o meio não influenciava o tipo de interação, ou seja, a premissa de que possivelmente *online* os participantes sentiram maior liberdade de falar certas coisas aos colegas, devido ao anonimato, era incorreta, na realidade, dependia de quem era o par da interação, e para quem se direcionava os comportamentos negativos.

Os mesmos autores listaram as vantagens de utilizar EFE, eles puderam observar maior engajamento por parte dos adolescentes, e por estarem envolvidos na produção das imagens, se sentiam mais responsáveis pela pesquisa, e motivados a conduzir as entrevistas para tópicos que entendiam como mais importantes. As imagens produzidas também forneceram aos pesquisadores *insights* da vida privada destes participantes, e como se relacionavam no contexto das interações entre pares. Por mais que fosse uma perspectiva seletiva, e tendenciosa as fotos dos participantes, no final, refletiam o que os adolescentes realmente queriam dizer e mostrar sobre o tema, proporcionando evidências mais pessoais, que os métodos de pesquisa tradicionais não costumam dar conta (PABIAN; ERREYGERS, 2019).

Outra vantagem foi o uso das imagens como quebra-gelo para as conversas, alguns adolescentes apresentavam indícios de possível ansiedade para o procedimento das entrevistas. Além de amenizar as relações de poder entre os participantes e o pesquisador. Eles se mostraram felizes em contar detalhes das fotos, e de como surgiram e se relacionavam com as outras que produziram. Como também, reduziram a “*recall bias*” que seria lembrar só das situações mais relevantes, assim, olhando as fotos também se lembravam das interações menos significativas. Ademais, promoveu exemplos visuais das interações entre pares, e que não fariam sentido sem a explicação dos mesmos, estando suscetíveis a conclusões errôneas dos pesquisadores (PABIAN; ERREYGERS, 2019; CLARK-IBÁÑEZ, 2004).

Como desvantagem, Pabian e Erreygers (2019) comentam sobre a confidencialidade, visto que os alunos poderiam tirar fotos sem a autorização dos colegas ou da escola, como também, a dificuldade de alguns de utilizar os *smathphones*, tal como, de tirar 3 fotos por dias e lembrar de enviá-las diariamente. Outro ponto, alguns participantes sentiram que tirar fotos do seu dia-a-dia parecia intrusivo, e muitas fotos foram encenadas, não retratavam o desenvolvimento natural daquela interação, como fotos para *selfies* ou em posições específicas.

Ao nos debruçarmos sobre esta pesquisa, podemos ver o potencial para a criação de dados da EFE, como também, a capacidade de nos aproximar do campo experiencial dos participantes, além de ser mais engajador, se tornando um método adequado e lúdico para lidar com crianças (CLARK-IBÁÑEZ, 2004). Nosso *design* metodológico também supre as desvantagens apresentadas com o uso de fotografias, já que com os desenhos ou história, não teremos que lidar com as questões de confidencialidade, ou produção de imagens que não retratam o cotidiano, sendo encenadas. E por serem produzidos nos encontros programados como jogo de pesquisa, de forma pontual, não geraram desgastes nem pareceram causar qualquer sensação de invasão de privacidade dos participantes.

Andreou e Bonoti (2010), na Grécia, investigaram a percepção de comportamentos de *bullying* em 448 crianças com idade entre 9 a 12 anos, utilizando diversas escalas e o uso de desenhos dos participantes, solicitando que: “*Desenhe uma cena de vitimização de colegas ocorrendo em sua escola. Caso você participe da cena, por favor, marque-se com uma seta*” (Tradução da autora)⁷. Os pesquisadores identificaram que os desenhos das crianças são mais influenciados por estereótipos em relação ao *bullying*, como o agressor ser bem maior que as vítimas, do que expressam a realidade quando elas os produzem. Nos desenhos não foram encontrados indícios de manipulação social, ataques a objetos pessoais, propriedades, e nem os papéis de sujeitos que reforçam, ou assistem situações de *bullying*, assim, não havendo suporte para a associação entre os desenhos e escalas como medidores dos comportamentos de vítimas e agressores de *bullying*.

Desse modo, os autores apontaram que os desenhos funcionam como uma forma indireta de expressões de situações de *bullying*, uma vez que as crianças e adolescentes costumam ser relutantes em admitir que são vítimas ou agressores quando diretamente perguntados, por medo do estigma ou da repressão. Para pesquisas futuras, reforçaram a necessidade de pesquisas com múltiplas fontes de criação de dados para acessar o fenômeno com mais detalhes. E o potencial do desenho mais como um facilitador de narrativas sobre o *bullying*, especialmente para crianças, visto que desenhar é uma atividade comum nesta idade, podendo aumentar a quantidade de informações dadas se elas relembrares as experiências a partir dos seus próprios desenhos (ANDREOU; BONOTI, 2010). A partir destas referências, consideramos que a proposta metodológica deste nosso estudo está em consonância com outros estudos já realizados sobre o tema do *bullying*.

⁷ “Draw a scene of peer victimization taking place in your school. In case that you participate in the scene, please, mark yourself with an arrow” (Andreou; Bonoti, 2010).

Bosacki, Marini e Dane (2006), no Canadá, solicitaram que 82 crianças de 8 a 12 anos desenhasssem uma situação de *bullying* e contassem uma história relacionada, em seguida respondiam algumas perguntas sobre o *bullying*. Os autores entenderam que escalas não eram suficientes para captar todas as facetas de uma situação de *bullying*, e escolheram utilizar desenhos. Similar à nossa estrutura, os procedimentos desta pesquisa foram:

A 'tarefa de desenhar *bullying*' usada neste estudo exigia que as crianças completassem desenhos e narrativas para refletir as experiências de *bullying* nas escolas. Crianças individualmente foram removidas de sua sala de aula para participar de entrevistas individuais com o pesquisador que exigia que elas desenhasssem uma imagem de 'alguém sendo intimidado', contassem uma breve história sobre sua imagem e respondessem a perguntas abertas relacionadas ao processo subjacente ao *bullying* escolar, incluindo ideias sobre prevenção ao *bullying* (BOSACKI; MARINI; DANE, 2006, p. 233-234) (Tradução da autora)⁸.

Neste estudo (BOSACKI; MARINI; DANE, 2006) os desenhos também foram analisados por tamanho dos personagens, expressões faciais e outros. Os resultados mostraram as relações entre agressor e vítima no desenho das crianças mais novas, já as crianças mais velhas entre 10 e 12 anos conseguiram representar mais atores de uma situação de *bullying*, como agressor, vítima e testemunha, apontando que com o avançar da idade as relações ficam mais complexas. Os *bullies* foram representados por 78% das crianças sorrindo, e as vítimas chorando ou tristes em 48%. As crianças de 8 anos desenharam vítimas com “strong voices”, onde nos balões de fala elas questionavam a violência ou retrucavam aos seus agressores. Esse dado nos leva considerar a infância como um período com potencial para dar recursos e fortalecer os estudantes para prevenir e intervir no *bullying* escolar. Portanto, essa abordagem metodológica interpretativa permitiu desvelar os sentimentos, motivações e pensamentos das crianças sobre o *bullying* ao realizar perguntas abertas e desenhos, sem as restrições de uma escala ou questionário.

Na Turquia, Yurtal e Artut (2010) analisaram a percepção de violência escolar em 66 estudantes de 12 a 13 anos, solicitando que desenhasssem e criassem narrativas escritas sobre os desenhos neste estudo foram analisados em termos de temas, local e objetos usados para a prática de violência em consonância com as narrativas. Os resultados identificaram o ciclo de violência, onde os estudantes mais velhos eram agressores, e posteriormente, em retorno, os mais novos, ao crescerem, se comportavam da mesma maneira. Como também, foi verificado

⁸ “The ‘bullying drawing task’ used in this study required children to complete drawings and narratives to reflect bullying experiences in schools. Individual children were removed from their classroom to participate in individual interviews with the researcher that required them to draw a picture of ‘someone being bullied’, tell a brief story about their picture and answer related open-ended questions on the process underlying school bullying, including ideas about bullying prevention” (BOSACKI; MARINI; DANE, 2006, p. 233-234).

que a violência escolar aconteceu em diversos espaços, como no parque, nas salas, no corredor, até na sala do diretor. Esses dados ainda aparecem nas pesquisas de hoje. Para os autores, esta metodologia permitiu que os participantes expressassem espontaneamente comentários sobre suas experiências escolares.

Crianças nesta faixa etária, 12 e 13 anos, conseguem criar desenhos mais detalhados, se preocupando com a disposição realista dos objetos (YURTAL; ARTUT, 2010), por isso, no nosso estudo que foi com crianças ainda menores, de 6 e 7 anos, nos utilizamos de narrativas, ou a expressão das experiências escolares pela fala, já que os desenhos nesta idade não possuem tantos detalhes, diante de possíveis limitações motoras e cognitivas das crianças em desenvolvimento.

Ademais, Andreou e Bonoti (2010) apontaram que os desenhos carregam muitos estereótipos do que é passado na mídia ou visto nos papéis do gênero que refletem a realidade. No entanto, um estudo recente na Argentina (BRIGHI; FABI, 2020) buscou explorar a capacidade de 135 crianças de 7 a 12 anos de expressarem situações de *bullying* através de desenhos, buscando as características básicas de uma situação de *bullying*, como a intencionalidade, o desequilíbrio de poder, a dinâmica em grupo e os atores sociais. Os resultados reforçaram o uso dos desenhos como um método eficiente para investigar a percepção de crianças sobre *bullying*, como também, foi possível observar todas as características de uma situação de *bullying* emergindo nos desenhos.

Diante desta discussão, ainda assim optamos por não analisar os desenhos, mas usá-los como gatilhos de fala, pois acreditamos que focar no cotidiano, solicitando que falem das suas experiências do dia-a-dia escolar a partir do desenho como gatilho garantiria retratos mais próximos da realidade. Métodos que estimulam a produção de narrativas, desvelando sentidos do cotidiano, apresentam potencial para a criação de dados com maior profundidade, acessando diversas camadas do contexto relacional e fenomenológico dos sujeitos. O uso de entrevistas semiestruturadas também, com perguntas abertas, permite que ambos, o entrevistador e entrevistado, se envolvam na produção de sentidos e realidades, tornando a entrevista um processo ativo e colaborativo entre seres humanos, numa experiência em comum (CORNEJO, 2008).

As pessoas podem ser contadores de histórias que em sociedade e individualmente criam e protagonizam histórias vivas. Todas as experiências e interações se entrelaçam numa complexa teia de informações, com isso, precisamos organizar esses dados em unidades

significativas, dando sentidos para todas elas. Contar histórias se apresenta um processo onde naturalmente organizamos as experiências diante de uma ordem, estrutura, importância, e diversos outros fatores. A vida é uma narrativa. Assim, “narrativa é uma história que conta uma sequência de eventos que é significativa para o narrador ou seu público”⁹ (MOEN, 2006, p. 60) (Tradução da autora).

Diante disso, neste espaço intersubjetivo (ECHEVERRÍA, 2007), os sentidos das narrativas são produzidos diante das experiências, informações, opiniões dos participantes, como também, neste estudo, levou em consideração o manejo da entrevistadora, a capacidade de investigar as experiências, e os potenciais e limites dos desenhos como gatilhos para ativar memórias do cotidiano.

Sobre o cotidiano, Gillies-Rezo e Bosacki (2003) buscaram identificar se 15 crianças canadenses entre 5 e 6 anos percebiam o *bullying* como uma preocupação do seu dia-a-dia, visto que o assédio diário deste tipo de violência pode gerar grandes impactos na saúde mental. E crianças nesta idade podem se engajar em situações de agressividade entre pares da mesma maneira que as crianças mais velhas, porém, agindo de maneira mais física, e reativa do que por rumores, exclusão social, xingamentos, ou seja, comportamentos mais complexos.

Foi solicitado que os alunos contassem e desenhassem uma história sobre *bullying*. Neste período já surgiram dados apontando o envolvimento de meninas no *bullying* físico, seja como vítimas ou agressoras, contrariando dados da época. Foi também notada a melhor capacidade das meninas de reportarem situações de *bullying*, indicando que o gênero pode ser levado em consideração em futuros estudos com nossa metodologia. A conclusão do estudo é que crianças de 5 e 6 anos tinham consciência do que era o *bullying* e como sentem as vítimas, já que 87% deles se identificaram como uma, apesar de não conseguirem elaborar com maior complexidade as emoções presentes nesta situação de violência, devido ao desenvolvimento cognitivo, emocional e linguístico.

Numa revisão sistemática da literatura internacional sobre os métodos de pesquisas utilizados em estudos qualitativos de *bullying* e vitimização, nos períodos de 2004 a 2014, Patton et al. (2015) analisaram 24 estudos qualitativos na área, e as duas técnicas mais usadas foram entrevistas individuais e entrevistas com grupos focais. Apenas o estudo de Bosacki, Marini e Dane (2006), já discutido, apareceu na revisão utilizando desenhos e narrativas. Os

⁹ “Narrative is a story that tells a sequence of events that is significant for the narrator or her or his audience” (MOEN, 2006, p. 60).

autores ressaltaram que “O uso do desenho aliado a entrevistas com histórias também proporcionou compreensão descritiva e contextual das experiências de *bullying* e vitimização de pares dos participantes”¹⁰ (PATTON et al., 2015, p. 8-9) (Tradução da autora). Desvelando a complexidade do fenômeno relacional, e especialmente, com crianças que possuem maior facilidade de expressarem seus pensamentos e emoções visualmente do que verbalmente, assim, o desenho se torna um meio delas contextualizarem suas experiências do que simplesmente falarem sobre.

Desse modo, oferecer métodos mais focados nas especificidades do desenvolvimento das crianças pode oferecer maior congruência entre os dados produzidos e a realidade, levando em consideração como a pesquisa foi construída, e como as crianças reagem a ela também. Além disso, se apresenta uma extensão dos dados que podem ser produzidos em pesquisas quantitativas, no entanto, ganhando maior poder descritivo, significativo e afetivo dos participantes, eliciando suas vozes (JORGENSEN; SULLIVAN, 2009).

Nesta lógica, tratando-se de crianças e possíveis situações de *bullying* escolar, a combinação de narrativas, desenhos e história, permite a produção de discursos mais sofisticados, com maior compreensão contextual, descritiva das experiências e de estruturas em funcionamento, especialmente, de situações de violência (PATTON et al., 2015). Clark-Ibáñez (2004) complementa que utilizar o método de EFE intercalado com outras metodologias qualitativas, como entrevistas ou observações participantes, pode ilustrar dinâmicas do cotidiano, e *insights* das experiências, que não seriam possíveis com outras metodologias. A Psicologia Cultural, como teoria do nosso método também: “[...] acrescenta ao foco sobre o funcionamento de estruturas o estudo de veículos organizadores – os signos –, que garante explosões maciças, assim como constrições da significação, nas vidas sociais e pessoais” (VALSINER, 2012, p. 321).

Aspectos da brincadeira infantil, desenhar, narrar e ouvir histórias, no jogo de pesquisa se apresentam aqui como uma estratégia de investigação e de promoção dos processos de produção de sentidos diante do poder de gerar discontinuidades do cotidiano, promovendo envolvimento dos participantes no jogo da pesquisa, exatamente pelos mecanismos do lúdico e do simbólico (MACIEL, 2018). Os desenhos, associados às narrativas, faladas e ouvidas,

¹⁰ “The use of drawing coupled with storyinterviews also provided descriptive and contextual understanding of the participants experiences of bullying and peer victimization” (PATTON et al., 2015, p. 8-9).

podem ser considerados uma linguagem infantil adequada para nossos participantes, garantindo a imersão no jogo lúdico da pesquisa.

7.5 TRATAMENTO DE DADOS- ANALISANDO O JOGO DE PESQUISA

Para o tratamento de dados, nomes fictícios foram atribuídos aos participantes garantindo o anonimato dos mesmos. Após as transcrições das narrativas das crianças sobre os desenhos (análise imagético-discursiva), foi utilizada a técnica da análise temática dos conteúdos (BLANCHET; GOTMAN, 1992). Foram criados um conjunto de categorias, como “repetição”, “intencionalidade”, “desequilíbrio de poder”, e outras, permitindo a identificação de situações de *bullying*, suas expressões e especificidades a partir dos dados obtidos.

As filmagens foram transcritas pela pesquisadora, e analisadas, o primeiro passo foi codificar previamente elementos que precisavam ser encontrados nas narrativas, a partir dos consensos da literatura sobre o *bullying* escolar (PABIAN; ERREYGERS, 2019; GILLIES-REZO, BOSACKI, 2003). Desse modo, características da definição de *bullying*, como: comportamentos agressivos, intencionais, repetitivos, contra uma pessoa ou grupo, onde a vítima não consegue se defender devido a instauração de um desequilíbrio de poder físico e psicológico (OLWEUS, 1997, 2010; FANTE, 2005, 2015), deveriam emergir nas narrativas produzidas pelos desenhos e entrevistas, antes e/ou depois da intervenção, para atestar os indícios de *bullying* no cotidiano escolar.

A tabela 1, com as categorias finais, incluíram o que esperávamos encontrar a partir das definições de *bullying*, assim como, outros elementos que emergiram nas narrativas. Como disposta a seguir:

CODIFICAÇÃO DE CATEGORIAS (Para vítimas, agressores, vítima-agressor e testemunhas)	INDICADORES
Tipos de <i>bullying</i> (dentro de um quadro de repetição, intencionalidade e desequilíbrio de poder)	<i>Bullying</i> Verbal (Apelidos, provocações)
	<i>Bullying</i> Físico (Bater, chutar, socar roubar pertences, destruir propriedades)
	<i>Bullying</i> Indireto (Criar rumores, fofocas, exclusão social, ignorar)

Indícios de Intencionalidade	Violência é percebida como direcionada para as vítimas. É relatado como direcionado para um sujeito ou grupo pelos agressores.
Indícios de Repetição	Aconteceu em mais de um evento do cotidiano.
Indícios de Desequilíbrio de poder	Seja por um agressor fisicamente mais forte, mais velho, maior, mais popular, mais manipulador.
Pós-intervenção (viu ou sofreu uma situação de <i>bullying</i> ?)	Se após a contação de história e sensibilização sobre o <i>bullying</i> o participante se percebeu em uma situação de <i>bullying</i> , seja como vítima, agressor, vítima-agressor ou testemunha.

Quadro 1. Codificação de categorias de *bullying*.

A partir desta estrutura, trechos de entrevistas foram elencados como representativos de cada categoria para fomentar as expressões discursivas de possíveis situações de *bullying*, e estruturados em uma tabela do *excel*, visto no Apêndice H.

8 OS SENTIDOS DO *BULLYING* PARA CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL: um, dois, três e já!

8.1 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O processo de categorização visto no Apêndice H levou em consideração as narrativas produzidas pelos participantes dos 3 momentos distintos, já discutidos, que envolviam a produção de desenhos sobre o cotidiano escolar, a partir de um roteiro semiestruturado, a contação da história de “Jonas” e as definições de *bullying* criadas no diálogo com a pesquisadora e por último, a produção de um último desenho de uma possível situação de *bullying* vivida ou testemunhada, coordenada também por outro roteiro de entrevista. Desse modo, os resultados e discussão deste estudo estão organizados, a seguir, com os dados criados em cada um destes 3 momentos e de acordo com os indicadores da categorização.

No estudo foram identificadas expressões de todos os tipos de *bullying* escolar - e, a despeito de não ser foco desta pesquisa, destacamos que uma criança mencionou uma possível situação de *cyberbullying*, sugerindo o potencial deste procedimento de pesquisa investigar no futuro cenários deste tipo de violência.

Em 8 narrativas, os participantes descreveram situações que se enquadravam nos critérios de uma situação de *bullying* verbal, enquanto, em 6 narrativas foram identificados comportamentos típicos do *bullying* indireto, e com 2 crianças foram observadas situações de *bullying* físico.

Apenas uma criança foi classificada como vítima dos três tipos de *bullying* tradicional e escolar, e 6 participantes dos 16 no total não se encontraram em situação de *bullying*, e nenhuma foi identificada como agressora dentro de comportamentos instituídos pela literatura (OLWEUS, 2013). No entanto, nesta lógica, 3 crianças foram identificadas como testemunhas, portanto, nem todas as vítimas foram testemunhas de outras situações de violência com os colegas e vice-versa. O quadro com a codificação das categorias associadas às narrativas dos participantes que permitiu a construção destes dados se encontra no Apêndice H.

8.2 PRIMEIRO MOMENTO

8.2.1 “De vez enquanto ele bate, me belisca, puxa o meu cabelo”: *bullying* físico

A mãe de Nicolas¹¹ (6 anos) havia relatado que ele estava ansioso para o encontro com a pesquisadora, ele tinha sido informado que a ajudaria num trabalho importante da escola dela, o que lhe gerou preocupações devido ao tamanho da responsabilidade. No entanto, aos poucos foi se soltando, sempre parava alguns segundos para pensar em cada resposta. Havia um cuidado em se lembrar do máximo de detalhes para ajudar no “trabalho da escola da tia Amanda”.

O solícito Nicolas (6 anos) foi vítima de *bullying* físico e verbal. Seus relatos serão representativos de uma situação de *bullying* físico nesta sessão. Em diversos relatos ele se referiu a um colega chamado Luiz como protagonista de situações que lhe trouxeram desconforto, que nos termos deste estudo este colega foi tomado como agressor. Ele conta: “*Eu não gosto que Luiz fique batendo na minha bunda porque eu fico muito irritado*” (grifos nossos destacando a caracterização do comportamento de *bullying*).

Ao analisar sua fala e outras descrições é possível perceber dados de frequência, ou repetição, bem como, a intenção das ações do agressor e a incapacidade de Nicolas (6 anos) de se defender diretamente do colega, como em:

*“Eu não gosto, num tem Luiz? (...)
Na escola ele fica batendo na minha bunda (...)
Eu contei para o pai dele que estava na porta. (O pai) não ficou chateado não, mas ficou com raiva. (Depois que reclamou ao pai, Luiz) parou não, continuou”.*

O seu desconforto devido às ações provocadas pelo colega também foi ilustrado quando foi solicitado que desenhasse coisas que não gostavam dos amigos da escola na imagem 4.

¹¹Todos os participantes possuem nomes fictícios, alguns inspirados em personagens famosos de desenhos e de séries de TV envolvidos em situações de *bullying* escolar ou de violência entre pares.

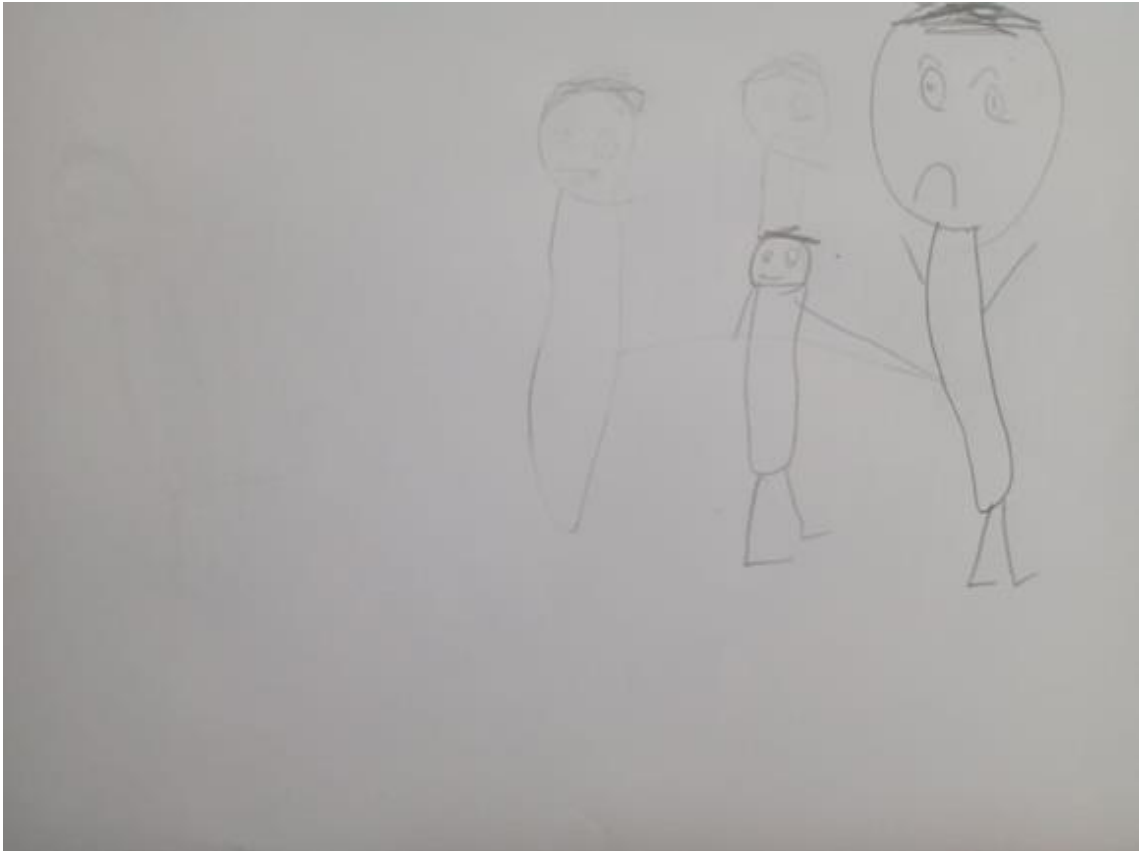


Imagem 4. Desenho de Nicolas. Demonstra uma situação de *bullying* físico relatado e desenhado por Nicolas (6 anos): “Ele bateu na minha bunda e ele (fica) achando graça. (...) Esse daqui sou eu quando tô bravo (pessoa maior) e essa aqui é Luiz (pessoa menor)”.

Chamamos aqui a atenção para as expressões do personagem representado por Nicolas (6 anos), com a boca desenhada invertida, olhos esbugalhados, mãos para o alto, como se expressasse raiva, frustração em relação ao agressor que parece estar sorrindo. O desenho apresentou-se em consonância com o seu relato que apontou ficar bravo com os comportamentos do colega.

Lembrando que nosso objetivo não é análise do desenho, mas em relação ao discurso. Ao desenhar os personagens, as crianças buscam se aproximar o máximo, diante das limitações motoras e cognitivas, das situações reais, e ao buscarmos o grau de similaridades entre as expressões e aparência dos personagens, podemos acessar traços psicológicos importantes entre as pessoas, como os desequilíbrios de poder. Sendo assim, as similaridades, e neste caso, as diferenças entre as expressões e tamanhos dos personagens não só refletem a aparência real dos mesmos, mas também as representações mais abstratas e não visíveis, como o sofrimento da vítima e alegria do agressor (BRIGHI; FABI, 2020).

Estudos apontam que crianças e adolescentes costumam desenhar as vítimas tristes ou chorando, enquanto, os agressores sorrindo, o que indica haver uma compreensão comum dos impactos negativos do *bullying* nas vítimas, associada a intencionalidade e falta de empatia nas

ações dos autores (BRIGHI; FABI, 2020, BOSACKI et al, 2007), do mesmo modo, que aparece em desenhos de vítimas reais, como no de Nicolas.

Sobre as expressões dos desenhos e os retratos da realidade, o estudo de Sampaio et al. (2015) identificou que agressores, ao serem questionados sobre as emoções nas práticas de violência, não relataram sentir emoções ao abusar dos pares – entretanto, as vítimas relataram vivenciar emoções como raiva, tristeza e vergonha. Desse modo, vítimas reais como Nicolas apontam o potencial dos desenhos de não só representar expressões e aparências dos atores sociais dos cenários de violência escolar, como também, de retratar emoções, sofrimento e outras sutilezas da vivência de *bullying* escolar.

Observando este relato podemos identificar os processos interpessoais e intrapessoais na constituição do sujeito operando por meio da autorregulação afetiva-semiótica que integram as experiências da criança e da cultura que ela habita (VALSINER, 2012). Ou seja, temos eventos externos que interferem nos processos de subjetivação, neste caso eventos de *bullying* ou violência escolar, que movimentam mecanismos internos, como sentimentos, emoções e as reflexões sobre o sentir. No relato de Nicolas, e nos de todos os outros que serão apresentados neste estudo, vemos representações de expressões que remetem à raiva, à angústia, à tristeza, à frustração, oriundas das vivências de quem sofre *bullying*.

Isto é, estas crianças produzem sentidos sobre o *bullying* tanto na situação da pesquisa, como na rememoração da relação com os colegas, com a cultura escolar e com o mundo - envolvendo os sentimentos e as reflexões sobre o sentir. A vivência do *bullying*, tal como Nicolas nos mostrou, não gerou sentimentos positivos, pelo contrário, o que dá sentido aos comportamentos do agressor e às experiências de Nicolas com Luiz, são os seus comportamentos e os sentimentos negativos e desconfortáveis oriundos desta relação.

Possivelmente as sutilezas das expressões de *bullying* físico escolar em crianças menores, como da faixa etária deste estudo, não são tão nítidas e convergentes com o que a literatura vem apontando em atos de empurrar, chutar, socar e outros (OLWEUS, 1997). Não só isso, um estudo aponta (BRIGHI; FABI, 2020), por exemplo, que o desequilíbrio de poder entre os atores sociais, é comumente visto nas diferenças de tamanho dos personagens, normalmente, os agressores são maiores e mais altos, independente do gênero, indicando diferenças na hierarquia psicológica e física. Entretanto, no caso de Nicolas (6 anos), Vanessa (6 anos), Quinn (6 anos) e outros participantes, não houve diferenças significativas nas proporções dos personagens, indicando a possibilidade de haver novos comportamentos para o desequilíbrio de poder nas expressões gráficas de situações de *bullying*.

Desse modo, as expressões de *bullying* físico não estão presentes apenas nos atos de bater, chutar, como nossos participantes apontaram existem outras expressões como beliscar, puxar o cabelo e apertar/bater nas partes íntimas, como apareceu em destaque nos relatos das 2 crianças que sofreram violência física neste estudo, Nicolas (6 anos) e Angélica (6 anos). E também estão presentes nas expressões das emoções negativas que vem das experiências de *bullying*.

Portanto, percebe-se a necessidade do reconhecimento de que há novas expressões e ainda mais sutis de *bullying*, e normalmente, consideradas brincadeiras no cotidiano das crianças, são tão danosas quanto os mais expressivos, apresentando o mesmo potencial de gerar desconforto e sofrimento nas crianças, e que merecem um novo olhar para efetivas intervenções.

8.2.2 “De vez em quando, ele pede para eu sair da brincadeira”: *bullying* indireto

O *bullying* indireto costuma ser o mais difícil de identificar no cotidiano escolar, pois aparece “dissolvido” nas relações entre crianças e adolescentes na forma de brincadeiras ou de comportamentos que fazem parte das interações dos escolares, nos relatos dos participantes apareceram desta maneira: “*Eu fico triste, porque eles não brincam comigo, porque eles não são meu amigo (sic), porque eles não gostam de mim, eu sempre tento brincar (Chloe, 6 anos)*”, “*Só que eu sei de uma coisa, que é assim que eles querem, que eu fique, brava, tensa ou assustada. (...) E às vezes eles ficam fazendo fofoquinha (Vanessa, 6 anos)*” e “*De vez em quando, ele pede para eu sair da brincadeira (Angélica, 6 anos)*”.

Seis crianças foram percebidas como vítimas de *bullying* indireto escolar.

Chloe (6 anos) foi a participante mais falante de todas, contava as histórias nos mínimos detalhes, até encenava as expressões e tons de vozes dos seus colegas nas diversas situações. Chloe (6 anos) parecia se sentir injustiçada pelo tratamento recebido pelas pessoas, as “gêmeas” e Valentina - ela foi vítima de *bullying* indireto. Seus relatos serão utilizados aqui para explorar as expressões deste tipo de violência.

A participante descreveu diversas interações negativas com as “gêmeas” e Valentina, aqui suas agressoras, apontando traços de intencionalidade e repetição dos comportamentos agressivos. Ela relatou uma situação onde Valentina pegou um lápis de cera vermelho, mastigou e cuspiu do seu lado para parecer que a sujeira era sua, ela relatou:

“Aí chamei a professora e ela disse: “O que é isso?””.

Aí a Valentina disse: “Não, eu tô brincando”.

Aí eu disse: “Não, eu vi você pegando o lápis de cera, e mordendo e depois cuspiendo”.

Neste cenário, a agressora criou uma situação esperando que Chloe (6 anos) levasse a culpa, apresentando-se uma dinâmica relacional com os aspectos de intencionalidade, visto que foi uma ação premeditada e que buscava responsabilizar nossa participante. Além disso, mostra-se um comportamento agressivo sofisticado em busca de prejudicar alguém.

Em outro momento, ela informou o desejo de brincar com as colegas descritas, onde foi rejeitada, esta situação parece ter se repetido em diversos momentos da sua vivência escolar, ela relatou:

“Olha, vocês querem brincar comigo? Eu posso brincar com minha amiga?”

Aí eu fui para as meninas gêmeas: “Você pode brincar comigo?” (...)

Aí elas: “Não, você não vai pegar o meu brinquedo, (não) vai brincar com minha amiga Valentina. (...) Não vai deixar você, então a gente vai sentar junto com ela”.

Aí eu falei: “Nossa como vocês são muito egoístas”,

aí foi ela disse: “A gente não é não”.

Aí eu disse: “Como vocês são muito egoístas, eu acho que vou dizer tudo para minha professora quando ela sair da sala da diretora, eu vou contar tudo”.

Aí foi, eu contei tudo para professora, aí ela: “Porque vocês fizeram isso com Chloe?”.

De acordo com os relatos de Chloe em diversos cenários a professora foi acionada por ela para cessar este ciclo de exclusão, mesmo reprimindo as agressoras, o cenário de violência relacional se mantinha no seu cotidiano escolar.

Em um terceiro cenário de rejeição, Chloe (6 anos) informa que não tem amigos e gostaria de brincar com as colegas em questão, ainda assim, é excluída, e chamada de “chata”, (expressão que no nosso estudo é tomada como uma expressão verbal de violência), quando se encontra em um quadro de repetição, intencional e gerando perturbação e sofrimento para as vítimas:

“Aí elas disseram: “Nossa como essa menina é chata, ela só faz brincadeira (incompreensível), aí vamos brincar de pegar, brincar de pique esconde”.

Aí elas dizem: “Como você é chata, você só quer brincar de pique esconde, de pega pega, eu não vou brincar com você, a gente quer brincar de uma coisa normal. A gente quer brincar com Valentina. Valentina faz uma brincadeira bem legal, (incompreensível), fazendo piquenique, no chão, coloca um monte de toalhinhas para a gente. Meninas, vamos brincar (sem Chloe)?”. (...)

Aí eu digo: “Vamos? Eu não tenho nenhum amigo para brincar, eu nunca arrumei amigo”.

No entanto, foi observado um movimento de virar o jogo e enfrentando o desequilíbrio entre pares ao Chloe trazer um brinquedo para escola que chamaria atenção das “gêmeas”, mas desta vez ela rejeita brincar com elas e compartilhar seu brinquedo, levanta-se a hipótese da vítima desejando experimentar o papel de agressora aqui também, vejamos o que Chloe nos contou:

“(...) Quando eu ontem levei minha bebê reborn (ela conta como se tivesse revivendo o cenário, apesar de que as aulas estavam suspensas há meses devido a pandemia do COVID-19), ela (uma das gêmeas) disse: “Vamos brincar comigo?”

Aí eu disse: “Não, porque ontem você me tratou mal e disse que não queria brincar comigo, disse que ia brincar com Valentina”.

Aí eu fui e disse: “Não. Eu não quero brincar com vocês, porque vocês são muito chatas e não querem ser minha amiga”.

Aí foi e elas disseram: “Nossa é verdade, você não terá nenhum amigo, arruma sua amiguinha, a sua amiga Valentina, eu não quero mais brincar com você”.

Eu arrumei uma amiga nova, quem é minha amiga nova é uma menina que tem cabelo preto e tem uma boneca que tem um negócio igual ao meu, aí fui com ela e deixa eu brincar com minha boneca reborn, deixa ela brincar comigo”.

Eu fiquei muito triste, aí eu resolvi ir para a sala da diretora, aí eu fui desci as escadas e fui ali, eu achei a sala da diretora, abri lá a porta e ‘professora posso mandar um áudio para minha mãe?, porque elas me deixaram tão tristes’, aí a diretora foi lá e mandou, aí eu fui e fiquei bem. (...) (Aconteceu) Foi várias vezes. Elas não fizeram mais isso comigo, aí eu disse: “(incompreensível), eu não vou dizer mais não”. Se não, a diretora vai me expulsar da escola (fala das “gêmeas”)”.

Diante destes dois trechos de entrevista vemos o movimento de Chloe de quebrar as relações de poder entre suas agressoras e solicitar a intervenção de adultos. Nos parece que ela precisou recorrer à diretora e à professora, várias vezes até surtir algum efeito para a finalização do ciclo de violência. Percebe-se a relativização, banalização e aceitação moral das situações de violência pelos adultos - que parecem tratar o caso como algo “cotidiano” (no sentido de corriqueiro e que não merece maior atenção), no entanto, por ser “cotidiana”, ou seja, frequente que se torna tão grave e nocivo. Além disso, parece existir falta de clareza conceitual por parte dos professores sobre o *bullying*, todos estes dados acabam por apontar a escola como reprodutora de violência (MANZINI, 2013). Em paralelo, reforça a necessidade formativa dos agentes educativos para o fenômeno em questão e suas possíveis formas de enfrentamento, já que os estudos parecem indicar que os professores não se sentem capazes de intervir.

O estudo de Santos, Perkosi e Kienen (2015) avaliou a percepção de alunos e professores sobre o *bullying* e identificou haver divergências nas percepções das intervenções do ponto de vista dos professores e alunos. Enquanto, os alunos afirmaram que medidas comumente tomadas pelos professores, eram a retirada de alunos da sala de aula e seu encaminhamento à coordenação, ausentando-se de intervenções pontuais; os professores afirmaram utilizar o diálogo para a resolução dos conflitos. Este dado reforça como as situações de *bullying* têm sido banalizadas no ambiente escolar, e que diversas possibilidades de intervenções têm sido perdidas, possivelmente, por falta de conhecimento e valorização destas situações por parte da escola e professores. Lembrando que temos leis, como a Lei nº 13.185 de 06 de novembro de 2015 (BRASIL, 2015), que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*), exigindo que as escolas promovam a conscientização e

enfrentamento do *bullying*. Apesar de todos os atores sociais, alunos, pais e funcionários das escolas terem acesso a informações pontuais sobre o *bullying*, comumente por meio de palestras, vídeos e relatos, é necessário que estratégias sejam efetivamente elaboradas para o enfrentamento (BRINO; LIMA, 2015),

Observamos haver uma questão de ordem cultural em relação à postura de desvalorização do *bullying*, especialmente no período da infância, pelo corpo escolar adulto (gestores, docentes, funcionários). A falta de ações da escola e a postura dos profissionais são geradores de consequências sobre as crianças - entendemos que a falta de ações metacomunica que as experiências negativas entre os pares não são importantes, silenciando os sentimentos que este fenômeno relacional produz e as suas repercussões no futuro do desenvolvimento infantil. A escola e seus atores sociais são coparticipantes, mesmo que de forma inconsciente; são, portanto, cúmplices dos mecanismos culturais que invisibilizam os processos de *bullying* escolar, principalmente na infância (MANZINI, 2013).

Nesses processos, estes atores sociais também estão sendo modificados de alguma forma pelo fenômeno cultural do *bullying*. Consideramos que as intervenções do corpo escolar têm potencial de promover valores sociais construtivos e positivos, que podem ser internalizados e externalizados na cultura pessoal e coletiva de toda uma rede, se implicada em promover contextos sociais onde as crianças interajam com cooperação, solidariedade e paz. Nessa lógica:

“[...] crianças tanto apreendem a cultura dos adultos (na família, na escola e em outras instituições) quanto produzem novidades e mudanças culturais de abrangência variável – a depender da valorização que os adultos dispensam a falas, emoções e produções infantis (MANZINI, 2013, p.9)”.

Portanto, se na experiência de Chloe os atores sociais responsáveis no cenários escolar (os adultos da escola) estimulassem o compartilhamento do brinquedo, a brincadeira que inclui todos os colegas, a mediação de conflitos, levando em consideração o respeito e os sentimentos do colega, e se mostrassem atentos e atenciosos para intervir nas situações de *bullying*, a sua história poderia ter tido outros rumos mais positivos, com o suporte de um mediador, como o professor, a diretora ou um funcionário da escola.

As vivências de Chloe poderiam ter sido diferentes com a assistência imediata, efetiva e afetiva da escola. Mesmo assim, Chloe não deixou de acreditar nos adultos da escola. Mas, outras crianças sem a assistência imediata, podem acreditar que o sistema escolar é falho e injusto, que não os protege, que os encurrala na violência, tal como se pode verificar no relato de Jéssica (7 anos):

PESQUISADORA: “(Tu já pensou em dizer a tia que jeito fica te chamando de *banguela*?)

JÉSSICA: “Nunca.”

PESQUISADORA: (Por que tu nunca pensou nisso?)

JÉSSICA: “Porque não.”

PESQUISADORA: (Se dissesse a tia, será que ele não parava não, de te chamar *assim*?)

JÉSSICA: “Não.”

E ao final nos perguntamos, que tipo de escola queremos oferecer aos nossos estudantes? Que valores estamos produzindo nos contextos sociais para serem internalizados para o futuro dessas crianças?

Ao que tudo indica Chloe conseguiu quebrar este ciclo, muito mais por mérito próprio, apesar de relatar que nas aulas *online* mais recentes as “gêmeas” parecem ainda implicar com ela no *chat* das videochamadas. Na imagem 5, Chloe (6 anos) desenhou as “gêmeas”, suas agressoras, quando foi solicitada que desenhasse coisas que não gosta que seus amigos façam.



Imagem 5. Desenho de Chloe. Demonstra as agressoras de uma situação de *bullying* indireto, chamadas de “gêmeas” por Chloe (6 anos), ela comentou sobre o desenho: “Elas têm cabelos pretos, vou fazer os olhos delas primeiro, fazer agora a boca, fazer a boca porque elas estão feliz, porque elas me trataram (incompreensível). Vou fazer aqui o corpo delas, o corpo delas é um pouco longo. (Elas tão felizes porque te trataram mal?) Sim, ela tá com uma boquinha assim”.

Em termos da vivência de violência, as expressões de sorriso ou felicidade dos agressores apareceram nos desenhos dos nossos participantes (poderiam estar ligadas a algum tipo de satisfação ao prazer de praticar ações agressivas?). Acreditamos que devido exatamente à frequência dos atos contra certos alvos, e toda a dinâmica do desequilíbrio de poder - neste caso, visto no ato de prejudicar o outro e diminuí-lo - as vítimas entendem que a explicação

para esses atos que lhe geram sofrimento deve ser atribuída aos agressores sentirem prazer ou felicidade ao praticá-los, visto também em outros estudos (BRIGHI, FABI, 2020).

Desse modo, o *bullying* indireto apareceu nas interações entre as crianças de 6 e 7 anos na forma de exclusão de brincadeiras, recusa em compartilhar brinquedos e provocando o isolamento social. Seis crianças foram percebidas como vítimas de *bullying* indireto. Nenhum dos relatos desta categoria de violência, incluindo os de Chloe (6 anos), aconteceram na frente de professores e adultos, reforçando a invisibilidade como característica mais latente deste tipo de *bullying*, sendo embutida nas relações entre pares o que dificulta sua detecção por adultos (MANZINI, 2013).

Sobre a complexidade dos comportamentos agressivos, Vaillancourt et al. (2003) abandonam a perspectiva de que só os adolescentes ou crianças mais velhas apresentam expressões de *bullying* mais complexas, que vêm da ideia de que crianças começam com comportamentos agressivos físicos ou mais expressivos, diante do nível de maturação cognitiva e social, e posteriormente desenvolvem recursos mais sutis.

Os autores apontam que o *bullying* indireto, costuma ser esperado por adolescentes, por ser uma expressão de violência mais sofisticada e sutil, com a exclusão, isolamento social, rumores e outros, no entanto, este tipo de *bullying* também foi observado em crianças com idade a partir de 4 anos - no caso de algumas delas até apresentando padrões comportamentais agressivos indiretos desde muito novas e perdurando ao longo do seu processo de desenvolvimento.

Isto aponta a necessidade revisitar as habilidades sociais e relacionais das crianças contemporâneas, que estão sendo expostas e demandadas, cada vez mais cedo, a novas exigências sociais, culturais e comportamentais - neste caso, produzindo comportamentos cada vez mais complexos e sutis de violência entre pares.

8.2.3 “Você é muito chata. Você é feia”: *bullying* verbal

Para explicitar os fenômenos deste item duas participantes chamaram atenção: Vanessa (6 anos) e Marinete (7 anos). Vanessa (6 anos) mostrou seus desenhos, relatou gostar do estilo “*kawaii*” (referência à fofo na cultura japonesa), ela também se apresentava focada nas perguntas e respondia com clareza, com vocabulário robusto para a sua idade. Ela foi vítima de *bullying* indireto, porém, foi uma participante percebida também como testemunha de situações de *bullying*, neste caso, o verbal (OLWEUS, 2013). Enquanto isso, Marinete (7 anos) falava

pouco, demorou para se soltar no encontro, bem como, demorava para resgatar da memória as situações que lhe machucaram, ela foi vítima de *bullying* verbal.

Por outro lado, Vanessa (6 anos) não hesitou em relatar que não gostava dos apelidos que dois meninos da sua turma davam a sua amiga Sofia, a seguir seu relato:

VANESSA: *“Ele só deu para uma amiga. (...) É uma amiga muito boa, muito gente boa. (...) Sofia e chamam ela de “Sopia”. Um dia eu chamei ela, falei errado, mas não era de briga. Sem querer falei e ela disse: “Tá tudo bem”. E eu disse que foi sem querer que eu falei. Eu ia dizer Sofia e sem querer falei aquele apelido, “Sopia”.*
 PESQUISADORA: *(Eles ficam chamando ela de “Sopia”, mesmo ela não gostando?)*
 VANESSA: *“É, mas eu sempre ajudava ela, quando me deixavam triste ela me ajudava”.*

O relato de Vanessa (6 anos) sugere que o apelido dado à amiga surge em função da escrita do nome de Sophia com "ph" e não "f". Entendemos que a frequência de uso deste apelido pela turma, para se referir a sua amiga, era tão alta, que Vanessa, mesmo sem intenção, acabava reproduzindo-o. Contudo, Vanessa demonstra ter consciência de que o apelido era indesejado pela vítima, ao afirmar que *“(falaram) mesmo ela não gostando”*. Como testemunha, Vanessa (6 anos) percebia as emoções negativas destas ações sobre a amiga, como vimos por seu relato e seu desenho, e de forma empática, buscava apoiar a amiga.

Ressaltando que Vanessa (6 anos) foi vítima de *bullying* indireto por colegas desta mesma classe - tendo, inclusive, como agressor o mesmo menino que apelidava sua amiga (e que foi desenhado) -, percebemos que ela se encontrava no ciclo de violência como vítima e testemunha. Sabemos que as testemunhas, por presenciarem situações de violência, convivem em um ambiente que as tornam suscetíveis a quadros de ansiedade, angústia e dificuldades de concentração, enquanto, as vítimas convivem com o risco de depressão, baixa autoestima, dificuldades de criar vínculos, baixo rendimento escolar e outros danos à saúde mental (TREVISOL; UBERTI, 2015). Em vista disso, observamos aqui a vivência de uma criança como vítima e testemunha, fato que agrava o risco de efeitos negativos na saúde, do ponto de vista integral, como também, nos processos de socialização e de aprendizagem (FANTE, 2005, OLWEUS, 2010; SAMPAIO et al., 2015; OLIVEIRA et al., 2016).

O fenômeno do *bullying* precisa ser considerado através da análise das relações entre os atores, os fatores de contextos e os comportamentos/sentimentos que autorregulam as dinâmicas relacionais desta violência. Por isso, neste estudo, os atores sociais têm sido identificados, seja como vítimas, agressores ou testemunhas, para a melhor compreensão de que assumem papéis ao estarem inseridos em um sistema relacional dinâmico e aberto. Esse sistema faz com que cada uma dessas crianças se constitua como sujeito numa rede que interliga diversas outras pessoas, em função de serem “seres-no-mundo-com-os-outros” (CORNEJO,

2008) - essa rede interrelacional parece aqui retroalimentação as práticas e significados que circulam na cultura, e neste caso, as práticas de *bullying* e de violência escolar. Em vista disso, quando analisamos os atores sociais de uma situação de *bullying*, falamos sobre:

“[...] a pessoa social – um ser subjetivo dentro do contexto social – está constantemente agindo dentro da gama de possibilidades abertas por seu papel ou norma social. Além disso, empenhando esforços para reorganizar seus papéis sociais, desafiando os próprios limites (VALSINER, 2012, p. 79)”.

Neste estudo conseguimos identificar crianças vivenciando mais de um papel neste ciclo de violência, como exemplificadas por Vanessa, o que aumenta a possibilidade de prejuízos de diversas ordens, nos processos de desenvolvimento destas pessoas.

Seguindo com mais exemplos de Vanessa, vimos que com outros colegas, ela também presenciou outros cenários de *bullying*, como descreveu:

VANESSA: “Eu acho que sim, um dia que eu tava fazendo bom dia na minha escola, tinha dois (incompreensível), um é Leandro e Pedro, eles tavam dizendo Vanessa. Eles achavam que era eu, mas não era eu, era a outra. Aí chamaram ela de gordinha, aí chamaram outro amigo que eles conheciam de gordo. (...) Não, um foi, uma vez, foi dois. E o outro, disse que ela era gordona e não gordinha. Aí assim que ela começou, chamaram ela de gordinha e gordona. Só que aí, a professora dessa menina, ela escutou e disse para a tia. (...) Aí eu falei, que foi eles dois.”

Apesar de viver em mais de um papel neste ciclo de violência, Vanessa (6 anos) nos pareceu apresentar recursos psicológicos para testemunhar, no sentido, de identificar expressões de *bullying* ou desconforto das ações no cotidiano dos colegas, assim como, mostrou-se capaz de acolher a amiga vítima e apontar os agressores no outro cenário para a professora.

Dentre todos os participantes deste estudo, ela apresentou mais potencial, em termos de recursos psicológicos, para sair do seu ciclo de violência e intervir, no seu papel de testemunha, ao apresentar estratégias de intervenção, como comunicar um adulto, dar apoio à vítima e confrontar os agressores. Quando a testemunha mostra indignação e defende a vítima, ou solicita ajuda a um adulto, ela rompe as expectativas de aceitação e motivação social dos agressores, tendo um grande potencial interventivo em situações de *bullying*. No entanto, de modo geral, as testemunhas não costumam apresentar subsídios para dar suporte aos colegas e interferirem na resolução das situações de *bullying* – seja reprovando as atitudes dos autores ou acionando a comunidade escolar (BRINO; LIMA, 2015).

Quando olhamos para os processos de autorregulação afetiva e para estes relatos, conseguimos enxergar com clareza um funcionamento social sistêmico, pois não estamos isolados, organizamo-nos em redes. Então, mesmo que as ações não fossem dirigidas à Vanessa (6 anos), ela faz parte de uma rede - de crianças, de estudantes de uma escola, de amigos -, que

lhe afeta, as ações praticadas contra a amiga, incomodam-na. Observamos, assim, que crianças nesta idade demonstram capacidade de se colocar no lugar do outro e perceber o que é uma vivência ruim ou que não deseja para si, isso é empatia (VALSINER, 2012).

A empatia é um comportamento pró-social, e desenvolvê-la na escola, na família e nas instituições sociais, com práticas cotidianas, é essencial para o enfrentamento e prevenção de situações de *bullying*. Ações de empatia podem ser entendidas como signos promotores orientadores de comportamentos e valores (VALSINER, 2012). Vanessa, por já possuir esta postura empática, demonstrava ter mais recursos para sair e intervir em situações de *bullying*, reconhecendo seu papel de testemunha, dando apoio à amiga e solicitando suporte de um adulto.

Informações consistentes e ações constantes de enfrentamento ao *bullying* (seus efeitos, como identificar os papéis e comportamentos etc.) também se configuram como signos promotores orientadores para a construção de habilidades necessárias, tanto para as vítimas se reconhecerem neste lugar e buscarem ajuda, como para as testemunhas, ou ouvintes (como os adultos, professores, coordenação) saberem como intervir em situações como essas. Contudo, de um modo geral, o que vemos acontecer nas escolas, são ações meramente informativas e pontuais, como palestras, aulas expositivas, punições, que não têm potencial de diminuir os variados fatores de risco e aumentar os fatores de proteção (BRINO; LIMA, 2015; OLIVEIRA-MENEGOTTO; MACHADO, 2018).

No caso de Marinete (7 anos), há o relato de uma ação em grupo, de 4 meninos, que praticavam *bullying* com “metade da turma”, de acordo com sua descrição, sendo ela mesma uma das vítimas. Segue seu relato e desenho na imagem 6:

MARINETE: *“Por acaso é meus amigos sempre me chamam de chata. (...) Porque eles têm um grupinho e o grupinho deles é de luta e eles só gostam de quem é do grupinho deles, só que tem um que não me chama de chata. (...)”*

PESQUISADORA: *(A chamam de chata)*

MARINETE: *Às vezes no recreio, também na hora da história.*



Imagem 6. Desenho de Marinete. Marinete (7 anos) descreve: *“Vou desenhar quando eles me chamam de chata e que quando eu vou dizer para a professora. (...) Aqui é ele dizendo “chata”. (...) (Ela está se sentindo) Triste. (O agressor deve estar se sentindo) Feliz”*. A personagem maior é a professora que parece estar sorrindo ao lhe receber, mas Marinete está no centro com feição triste, a boca invertida, enquanto o agressor está atrás dela sorrindo.

Nos relatos das crianças deste estudo apareceram termos como “gordo(a)”, “feio(a)”, “gordinho(a)”, gordona”, “banguela”, “playboy” (na lógica de estar nu, pelado), trocadilhos com nomes e outros. No entanto, “chato(a)” nos parece ter sido um termo recorrente, que apareceu também nas narrativas de Marinete. Eventualmente, “chata(o)” pode ser socialmente considerado um termo até menos depreciativo que os outros - consideramos, no entanto, que para essas crianças, o fato de serem constantemente chamadas de “chatas” pode implicar em interferências negativas no processo de desenvolvimento de recursos psicológicos e habilidades sociais. No momento em que as relações entre pares são uma das bases para a construção identitária, ser taxada de “chata” pode ser muito doloroso - entendemos que, inclusive, pode interferir nos processos de subjetivação, a partir da fala de Marinete quando disse *“(Me sinto) Triste”* ao ouvir, de colegas da sua turma e círculo social, que era uma “chata”. Pelo que pudemos perceber (nesses relatos) ser chamada de “chata” parece ter um peso muito maior para estas crianças, no cenário de *bullying* verbal, do que teria para os adolescentes.

Marinete (7 anos) apontou outras nuances deste tipo de violência. Nos relatos dela podemos identificar uma ação grupal contra ela e colegas da turma, mostrando a intencionalidade dos atos, sem motivos aparentes, bem como, sua frequência e dificuldade de se defender, reforçando o desequilíbrio de poder, como ela relatou:

MARINETE: *“Não, eu não falo nada aí eles vão lá e diz “Você é chata”. (...) Digo para a professora. (...) Às vezes eles vão para a diretoria ou às vezes eles ficam perto da professora para não ter mais briga.*

PESQUISADORA: *(Eles continuam te chamando de chata?)*

MARINETE: *No outro dia sim.*

PESQUISADORA: *(Não adianta?)*

MARINETE: *É.*

Novamente vemos as crianças com dificuldade de se posicionar e se defender contra os agressores recorrendo aos adultos e figuras de autoridades da escola, que ao mesmo tempo é um movimento em busca da saída da situação de violência ao pedir ajuda, porém, os mesmos não possuem sucesso com as estratégias que utilizaram para intervir e encerrar o ciclo de violência em que as crianças se encontram (OLIVEIRA-MENEGOTTO; MACHADO, 2018). Parece-nos também que as crianças recorrem mais aos adultos para solicitar ajuda, diferentemente dos adolescentes, entre 10 e 16 anos, que possuem maior percepção da falta de eficácia das intervenções da comunidade escolar, e buscam mais ajuda nos pares - também pela possibilidade de que outros colegas possam estar na mesma situação - o que gera empatia e facilita a revelação do *bullying* (BRINO; LIMA, 2015).

As expressões de *bullying* verbal encontrados neste estudo reforçam a necessidade de um olhar particular para a infância e a violência escolar, visto que novos termos e apelidos, ou seja, novas linguagens têm surgido como forma de agressão verbal, que afligem esta faixa etária e que estudos sobre as crianças maiores e adolescentes não dão conta de diagnosticar a vivência do *bullying* escolar em crianças de 6 e 7 anos.

8.2.4 “Às vezes acontece”: repetição

Sabe-se que ainda não há consenso na literatura sobre o número ou duração de eventos necessários para enquadrar um cenário de *bullying* escolar (OLIBONI, 2013). Trabalhamos com a perspectiva de que mais de um evento de violência escolar precisa ser vivenciado pelos nossos participantes para ser classificado como *bullying*, e nos nossos relatos emergiram dados que fizeram referências a tempo e frequência, indicando que mais de um evento fez parte do cotidiano das nossas crianças. Sobre este aspecto, ao serem perguntadas sobre a frequência dos atos apareceram relatos da seguinte forma nas entrevistas:

“(PESQUISADORA PERGUNTA: Acontecia muitas vezes do colega bater na sua bunda?) De vez em quando, assim, não é tantas vezes não” (Nicolas, 6 anos)

“(Acontece) às vezes não, mas às vezes sim” (Marinete, 7 anos)

“Foi várias vezes” (Chloe, 6 anos)

“(PESQUISADORA PERGUNTA: Isso acontece muito, eles te deixando de fora) Sim” (Francis, 6 anos)

“Mas às vezes acontece, às vezes acontece. (...) Mas toda hora não, todo tempo não, todo dia, feito toda hora” (Vanessa, 6 anos)

“Duas no primeiro ano, três no infantil 5 e zero no segundo ano que eu tô agora” (Oliver, 7 anos)

Podemos observar diversos marcadores de tempo e frequência nos relatos, perpassando nos três tipos de expressão de *bullying* escolar. Vale destacar, ainda, levando em consideração que as entrevistas foram realizadas no período de suspensão das aulas presenciais devido ao COVID-19, que as crianças não conseguiram precisar o número de eventos de violência, no entanto, estas práticas deixaram marcas subjetivas nos nossos participantes que permitiram apresentar noções de tempo nos relatos - vistos em termos como: às vezes, sempre, de vez em quando, não todo tempo, várias vezes, tantas vezes não, entre outros. Estes marcadores nos sinalizam repetição, ou seja, a ocorrência de mais de um evento de agressão.

Entendemos que, na lógica dos níveis de autorregulação afetiva, a percepção de tempo trazida pelas crianças passa pelos fenômenos psicológicos que são verbalmente acessíveis, a partir dos processos intrapessoais e interpessoais. Ou seja, o “às vezes acontece” e as outras diversas expressões de frequência, são atravessados por reconstruções dos seus mundos intrapsicológicos mediante as trocas de materiais semióticos e perceptivos com o ambiente. Nestes casos, o incômodo, a vergonha, os sentimentos de inferioridade, a raiva, a tristeza, associados às interações e práticas dos agressores, como que “capturam” simbolicamente o *self* dessas crianças em uma rede de sofrimento, permitindo que acessem noções de tempo e frequência, mesmo que imprecisos.

Maurício (6 anos), um dos participantes da pesquisa que não queria que a entrevista acabasse, mostrava-se focado nas perguntas que lhe fazíamos e detalhou os desenhos que produziu - e, às vezes, suas interpretações pareciam ser frutos da sua imaginação.

Ele foi vítima de *bullying* indireto, pois era impedido de brincar com um colega, como relatou e nos apresentou em seu desenho na imagem 7: “É porque ele **fala para eu brincar com Alan na outra semana**, porque sempre ele quer brincar com Alan primeiro. (...) (Sobre falar para não brincar, acontece) **Alguns dias (...)** De vez em quando ele faz (o agressor não deixa brincar)” (grifos da autora).

Este exemplo destaca o aspecto da repetição dos eventos como um fator necessário para enquadrar uma situação como sendo de *bullying* (OLWEUS, 2010; RISTUM, 2010) (esta

situação específica, *bullying* indireto), bem como, pode ser interpretada como sendo base para o crescente sofrimento psicológico das vítimas, visto que os relatos apontam para a soma de eventos. O que reforça como não só os eventos causam sofrimento, mas como sua frequência está movimentando processos intersubjetivos, com consequências que podem ser devastadoras no futuro.

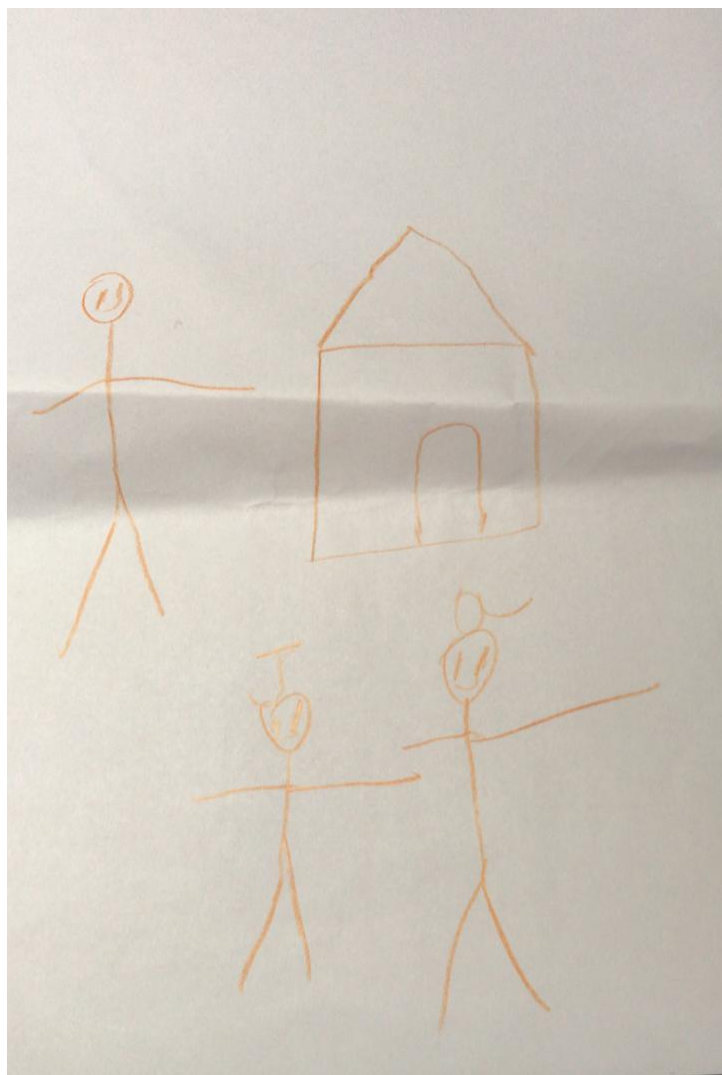


Imagem 7. Desenho de Maurício. “Ele não gosta que eu brinque com Alan, mas eu brinco mesmo assim. Eu vou fazer Jeferson (representado com a letra J) brincando com Alan (representado com a letra A)”. Maurício (6 anos) retratando uma situação de exclusão social.

O estudo de Albuquerque e Williams (2018) identificou que as violências verbal e indireta foram as mais citadas - por 691 participantes (com idade entre 17 e 61 anos) - como tendo sido as piores experiências escolares vivenciadas, demonstrando os efeitos de longo prazo do *bullying* escolar.

No nosso estudo, com crianças pequenas, conseguimos observar sinais que indicam a possibilidade de formação de efeitos de médio ou longo prazo das práticas de *bullying* escolar entre esta faixa etária - pois a pesquisa acessou memórias de mais de 6 meses anteriores à Julho e Agosto de 2020, visto que nossos participantes relataram situações escolares vividas antes da pandemia do Coronavírus.

Quinn (6 anos) contou, por exemplo, que sua colega da sala ouvia apelidos no cotidiano escolar, porém ele não se recordava quais eram esses nomes, lembrava apenas que era “*algo ruim*” – indício que reforça as marcas afetivas deixadas por este tipo de violência nas testemunhas de uma situação de *bullying*.

Angélica (6 anos), ao longo do nosso encontro de pesquisa, se distraía com facilidade com os objetos do cômodo em que estava durante a entrevista, porém, parecia motivada em fazer desenhos e ouvir histórias. Ela foi a única participante identificada como vítima dos três tipos de *bullying*. A repetição apareceu na sua fala da seguinte maneira:

“Um coleguinha de lá da escola, de vez enquanto ele bate, me belisca, puxa o meu cabelo. (...) Ele disse “Você é muito chata”, “Você é feia”. (...)

De vez em quando, ele pede para eu sair da brincadeira. (...)

Um coleguinha de lá da escola, de vez em quando ele bate, me belisca, puxa o meu cabelo” (grifos da autora).

O termo “de vez enquanto” sinalizou para nós o período de violência vivida por Angélica, indicando haver frequência de mais de um evento de *bullying* no seu cotidiano escolar - neste caso, atravessado pelas três expressões de *bullying* escolar, bem nítidas nos seus relatos.

Esses marcadores, mesmo que imprecisos semanticamente, nos informam sobre o tempo. O que nos toca na imprescindibilidade de considerar outras expressões sobre a repetição nos cenários de violência, e nas vivências das crianças, visto que “diferentes experiências de vida no passado, sobretudo do passado mais recente, insistem em referenciar o modo por meio do qual a pessoa constrói um sentido do presente” (VALSINER, 2012, p. 41). As crianças podem não se remeter ao dia ou momento exato da vivência, mas ainda assim são atravessadas pela violência que deixa outras marcas de periodicidade que devem ser consideradas (ALBUQUERQUE; WILLIAMS, 2018; ALBUQUERQUE; WILLIAMS, D’AFFONSECA, 2013).

8.2.5 “Eu não faço nada”: desequilíbrio de poder

Neste estudo, os marcadores do desequilíbrio de poder entre pares foram identificados nas narrativas a partir do relato da incapacidade das crianças de se defenderem. Vemos isso em

falas como: “*Eu não faço nada* (Francis, 6 anos)” e “*Ela não faz nada, ela não faz nada. (...) Ela é quieta* (Quinn, 6 anos).

Percebemos também a dificuldade das crianças de saírem sozinhas do ciclo de violência, precisando solicitar a intervenção de outros atores sociais adultos, como os pais e professores. Exemplo disso pode ser visto quando Marinete (7 anos) responde: “*No outro dia sim*”, quando a pesquisadora pergunta sobre se os colegas continuam apresentando os mesmos comportamentos ruins, mesmo quando ela os relata à professora.

Esses dados apontam que o desequilíbrio de poder não está apenas relacionado à força física (OLWEUS, 2013; FANTE, 2005), parece-nos que nesta faixa etária (6 e 7 anos) o desequilíbrio psicológico é proeminente, pois nenhum dos relatos apontaram diferenças físicas significativas entre os alvos e autores. Essa assimetria foi observada nas crianças a partir da incapacidade de confrontar diretamente os agressores, devido possivelmente ao desenvolvimento em curso de recursos psicológicos, fazendo com que buscassem suporte de outras pessoas, como os pais, professores e a coordenação da escola.

Em consonância com resultados de outros estudos, como por exemplo, o realizado por Smith e Shu (2000), os autores verificaram que, enquanto os alunos mais velhos tinham desenvolvido estratégias de enfrentamento do *bullying* (74% dos alunos de 14 anos ignoravam os episódios, fomentando o declínio da incidência de *bullying* com o aumento das idades), os mais novos choravam ou fugiam das situações, indicando terem menos recursos psicológicos para cessarem ciclos de violência escolar.

No nosso estudo, o relato de Maurício (6 anos) se destacou como exemplo de uma situação de desequilíbrio de poder psicológico, o que reforçou a hipótese de que esta criança também se encontrava em uma situação de *bullying*. Nos seus relatos, ele descreveu um colega autor de *bullying* que parecia apresentar relativo poder manipulativo e coercivo sobre Maurício, que por sua vez, se mostrava incapaz de identificar saídas ou apresentar recursos para lidar com esta situação de *bullying*, cedendo aos desejos do agressor. Quando questionado pela pesquisadora, na ocasião da pesquisa, se havia expressado seu desconforto com as ações do agressor, Maurício respondeu: “*Eu brinco com eles, porque eu não deixo ele (o agressor) triste, se não ele fala para tia, eu não gosto de deixar ele triste*”.

Algumas falas de Angélica (6 anos), de Jéssica (7 anos) e de Oliver (7 anos) retratam a impotência diante dos agressores, sejam os agressores indivíduos ou grupos:

“(PESQUISADORA: Tu chegasse a dizer a ele que tu não gostava, quando ele fazia isso contigo?) Sim. (...) Ele ficou bravo” (Angélica, 6 anos)

“Eu falo para ele cuidar da vida dele. (...) (PESQUISADORA: E ele continua a chamando de banguela?) Sim” (Jéssica, 7 anos)

“Eu disse várias vezes (a tia da escola)” (Oliver, 7 anos)

Percebemos que, mesmo informando as práticas desagradáveis a outras pessoas adultas ou falando diretamente com os agressores (dizendo, por exemplo: “cuide da sua vida”), ao ser instaurado este desequilíbrio entre os pares (que nesta faixa etária nos parece predominantemente psicológico) nenhuma das crianças apresentou relatos bem sucedidos de saída deste ciclo de violência. Vanessa (6 anos) relatou que as agressões cessaram apenas quando o autor mudou de turma durante a pandemia do COVID-19, quando as aulas ficaram remotas.

Nesta perspectiva estas crianças podem ficar suscetíveis a se engajarem em novos ciclos de violência com outros atores sociais e em outros cenários (SMITH; SHU, 2000). O *bullying* escolar aqui é um fenômeno relacional que acontece com crianças na escola, e que é alimentado por uma complexidade de mecanismos intrapsicológicos de mediação semiótica. Esses mecanismos podem criar hierarquias e diferenças interindividuais entre as pessoas, alimentadas por valores individualistas e competitivos da sociedade - e que, no contexto sociocultural viram “armadilhas semióticas” (VALSINER, 2012), que “aprisionam” o *self* em uma rede de inferioridade, de vergonha, de incapacidade de se defender, de se expressar ou se posicionar. Ou por outro lado, em uma rede de superioridade que os agressores colocam como “armadilha” para os alvos, e desse modo, encontramos a presença dos desequilíbrios de poder nas situações de *bullying*.

Já destacamos aqui que as crianças não tinham sucesso confrontando seus agressores, e precisavam recorrer à intervenção de terceiros (notadamente pais e figuras de poder da comunidade escolar), e que, ainda assim, as situações de *bullying* continuavam acontecendo, apontando para as dificuldades na atuação dos pais e da escola na intervenção de situação de violência escolar (VALLE et al., 2018; SANTOS; PERKOSKI; KIENEN, 2015). A constatação das dificuldades de as crianças confrontarem os autores pode ser um reforçador da compreensão equivocada de que crianças não sofrem e/ou praticam *bullying*, e que comportamentos agressivos nesta faixa etária são “normais” ou são “brincadeiras” ou são parte de uma “fase” do desenvolvimento.

Ao analisar a percepção dos professores sobre o *bullying* escolar (SILVA et al., 2013) foram observados posicionamentos sem criticidade em relação ao fenômeno, o que favorece a banalização dessas situações, referindo a necessidade da implantação de políticas de enfrentamento ao *bullying* e de conscientização, específicas para a formação dos professores, que devem ser os mediadores capazes de intervir nessas situações no contexto escolar, e não os reforçadores da cultura da invisibilização do *bullying* infantil.

8.2.6 “É só comigo, sim”: intencionalidade

A intencionalidade foi observada nos relatos de crianças que se percebiam sendo alvos dos seus colegas e dos comportamentos agressivos. Constatamos que essas crianças percebem o direcionamento dos atos, como em: “*Porque eles **não brincam comigo**, porque eles **não são meus amigos**, porque **eles não gostam de mim***” (Chloe, 6 anos) e “*Quer dizer, eles são amigos, só que eles **não tratavam ela bem**, como uma amiga*” (Vanessa, 6 anos).

Quando essas crianças elaboram sentidos de que ‘se não brincam comigo, é por que não gostam de mim’, ou ‘não são meus amigos’, ou ‘que amigos se tratam bem’, demonstram a prevalência de valores sociais sobre a amizade positiva, que os permitiram compreender também os valores sociais que favoreceram comportamentos agressivos promovidos pelos pares. O afeto embutido nos signos promotores promove o potencial dessas crianças de identificarem situações de *bullying* ou de violência escolar. Consideramos (como possibilidade interpretativa) que, esses relatos, como signos promotores (VALSINER, 2012) que orientaram a internalização de sentidos e significados para os comportamentos do presente e do futuro, podem gerar algum tipo de distanciamento psicológico, levando as crianças a refletir sobre os eventos passados a partir de comportamentos atuais.

Esses achados ilustram que a intencionalidade da violência é perceptível no cotidiano escolar destas crianças vítimas e testemunhas, seja por afetações de sentimentos e emoções negativas que as situações suscitam, seja pelas reações de defesa (“*Eu não gosto...*”, “*Eu não sou assim*”), seja por comportamentos, como chorar e se encolher no canto da sala (como a amiga de Vanessa), seja através da percepção de diferença (“*É só comigo sim*”, como diz Jéssica), ou ainda da percepção de similaridades (“*Na verdade eles fazem isso com a metade da sala*”, como fala Marinete sobre os apelidos). Ou seja, na referência do eu ou do outro, as vítimas percebem as intenções dos agressores e compreendem seu direcionamento com aparente nitidez.

A partir do que foi dito até o momento, podemos observar um elemento essencial para reconhecimento das vítimas e testemunhas do *bullying*: o modo como elas se referem a si mesmas. As crianças deste estudo foram expostas a situações de violência, onde as intenções dos agressores eram perceptíveis e, como vítimas e testemunhas, elas se sentiam afetadas, passando a referir-se a si mesmas, ou a colegas também vítimas, a partir de expressões como: “*não gostam de mim*” ou “*não tratavam ela bem*”.

Sobre essa intencionalidade a qual nos referimos, surge um questionamento: como sabemos se o agressor tem realmente a intenção de machucar? Consideramos que a chave para

compreender se há intencionalidade está em olharmos atentamente para o contexto da violência. Ao avaliarmos este contexto podemos avaliar se os autores têm capacidade (por processos de autoregulação afetiva e do *self*) de se colocar no lugar do outro e de perceber que suas ações geram estresse, desconforto ou machucam as pessoas e, acima de tudo, se os agressores percebem que seus comportamentos são indesejados pelos alvos. Com isto, e associando às percepções, sentimentos, emoções e valores sociais das próprias vítimas sobre as situações e as motivações dos agressores, temos um quadro nítido da intencionalidade dos autores (OLWEUS, 2013).

Em situações de *bullying* físico, Nicolas (6 anos) e Angélica (6 anos) nos mostraram aspectos da intencionalidade quando afirmaram que, “na escola ele fica **batendo na minha bunda**” (Nicolas) e que “ele bate, **me belisca, puxa meu cabelo**” (Angélica). Há aqui uma relação entre a intencionalidade e a frequência das ações do agressor que “bate” e “fica batendo” - podemos destacar ainda o tempo verbal de ambas as falas, o tempo é o presente, a situação mantém-se recente na memória das crianças, a despeito de terem ocorrido quando as crianças estavam ainda em atividades presenciais na escola, antes da pandemia, portanto.

Com o *bullying* verbal, por sua vez, notamos que as crianças apresentaram percepções que também indicam uma direção dos comportamentos agressivos - como: “**Chamou ela de gorda**” (Nicolas, 6 anos) ou “**Meus amigos me chamam de chata**” (Marinete, 7 anos) - bem como revelam o quanto as agressões os marcaram - Angélica (6 anos) lembra: “Ele disse: *você é muito chata. Você é feia*”. Neste tipo de *bullying* as intenções do agressor parecem ser nítidas para as vítimas e testemunhas.

Por outro lado, nos parece que as expressões de *bullying* indireto, devido a suas forças invisíveis na manipulação do ambiente social das vítimas, é percebido muito mais por afetações, ou seja, pelas emoções e sentimentos que tocam as crianças ao serem excluídas ou serem centro de fofocas. Exemplo disso pode ser ouvido em frases como: “*Eu fico triste, eles não brincam comigo. (...) Por que eles não gostam de mim*” (Chloe, 6 anos) ou “*Ele pede para eu sair da brincadeira*” (Angélica, 6 anos) e “*Eles querem que eu fique brava, tensa e assustada. (...) E às vezes eles ficam fazendo fofquinha*” (Vanessa, 6 anos). Neste aspecto, a intencionalidade das práticas de violência mostra o potencial de opressão da dignidade e subjetividade das crianças (CAVALCANTI et al., 2018; SILVA et al., 2018).

Assim, diante destas formulações, foi possível identificar essas 3 características ou aspectos básicos de uma situação de *bullying* (intencionalidade, desequilíbrio de poder e repetição) nos relatos de 10 crianças, evidenciando a hipótese de que essas crianças de 6 e 7

anos, do primeiro ano do ensino fundamental, vivenciaram situações de *bullying* na escola. Consideramos que estes dados merecem atenção porque para compreendermos as especificidades deste fenômeno nesta faixa etária, é fundamental construir novos parâmetros para a identificação das nuances desta violência entre os pequenos, levando em consideração o que elas nos dizem (dando voz às crianças) e colaborando com educadores e pais para que sejam capazes de desenvolver maior atenção e sensibilidade frente a este fenômeno.

8.3 SEGUNDO MOMENTO

8.3.1 Vamos ouvir uma história? A contação de história

Na segunda etapa do jogo de pesquisa, as crianças, após relatarem e desenharem sobre os seus cotidianos escolares a partir das perguntas instigadoras (sobre o que gostam e não gostam que seus amigos façam e o que seus amigos gostam e não gostam que os participantes façam), produziam desenhos que refletiam os cenários escolares descritos.

O item “O que você não gosta que seus amigos façam?” nos permitiu acessar situações de violência, como discutido anteriormente - 10 crianças, entre 6 e 7 anos do Ensino Fundamental Anos Iniciais apresentaram quadros que se encaixaram nos critérios de *bullying* escolar estipulados pela literatura (OLWEUS, 2013; FANTE, 2005), com as especificidades que o olhar para esta faixa etária exige.

Ao fim dos 4 desenhos produzidos sobre as coisas boas e ruins que fizeram aos participantes e que eles fizeram aos colegas, as crianças eram convidadas a ouvir a história de “Jonas” (apresentado na imagem 8), que era lida pela pesquisadora e apresentada, em *slides* de *powerpoint*, nas suas telas de notebook ou celular (apesar das orientações aos pais que se utilizasse apenas do notebook para facilitar a visualização da história, algumas crianças usaram o celular e seus pais justificaram que não tinham notebook ou que estava em uso na ocasião da sessão da pesquisa, mas que desejavam que as crianças participassem; assim, diante desse interesse, as entrevistas foram mantidas, mesmo mediadas pela tela menor de celulares).



Imagem 8. O personagem Jonas da história “Jonas”.

O momento de ouvir a história era o mais esperado para muitas crianças, já que a entrevistadora ao se apresentar, logo no início, já informava da historinha quando relatava os procedimentos da pesquisa e perguntava às crianças se estavam de acordo - então, esta informação já criava um interesse que facilitava a recepção para a produção dos desenhos que era a etapa necessária para chegar à história.

A entrevistadora quando contava a história de “Jonas” para garantir o engajamento e atenção das crianças, enfatizava certas palavras, reagia com expressões faciais a trechos da história e fazia perguntas, como: “Você conhece algum Jonas?”, “O que você achou dele (aparência)?”, “Como acha que ele se sente?”. A leitura história era interrompida na parte que se lia: “E Jonas vive muito muito sozinho e muito muito triste” (Imagem 9):

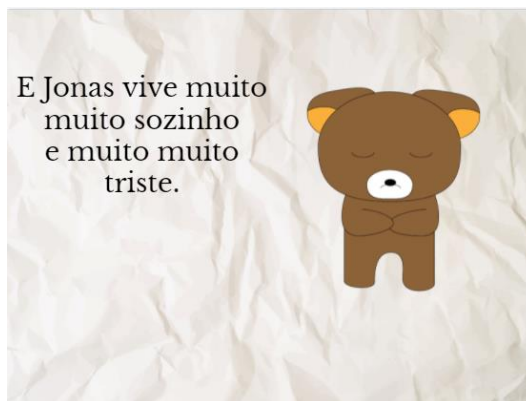


Imagem 9. Texto final da primeira parte da história.

Diante dos apelidos e julgamentos que “Jonas” recebia dos colegas, neste momento as crianças eram questionadas sobre o que achavam da história, todas disseram que era triste, ou até que não haviam gostado da história por ser triste:

“Eu achei triste. (...) Porque ninguém gostava dele, mas o que importa da pessoa é o que tem dentro” (Quinn, 6 anos).

“Foi que as pessoas falam muita coisa com ele e ele ficou triste, porque os outros chamaram ele de muitas coisas e ele não gostou, e ficou bravo e triste. (...) Ele ficou muito triste” (Angélica, 6 anos).

Eram também questionadas se mudariam algo na história, disseram que mudariam:

“Para os amigos gostar dele” (Quinn, 6 anos)

“(...) que fosse mais alegre. (...) Que ele brincasse e tivesse amigos” (Diana, 6 anos)

“Eu mudaria, tirar essas pessoas daí e botasse outras pessoas novas e daí ele ia arrumar amizade” (Angélica, 6 anos).

Todas crianças propuseram mudanças por reconhecerem que “Jonas” estava triste ou bravo pelas coisas “feias” que ouvia dos colegas na história, em outros termos elas reconheceram que ele estava em sofrimento na relação entre pares.

Marinete (7 anos), com sensibilidade em relação a vivência de “Jonas” até comenta: *“Naquela parte que ele tem tantos apelidos, eu acho que ele tem tantos apelidos que se esqueceu do nome dele”*. Indicando que o *bullying* verbal na sua construção de violência perturba processos identitários e subjetivos e que também é percebida pelos menores. Desde o início da história os diversos comentários sobre Jonas, já nos informaram da capacidade empática das crianças de se colocarem no lugar do personagem em sofrimento e de compreenderem as estruturas básicas de uma situação de violência e de *bullying* escolar, sendo capazes de elaborar construções de sentidos sobre a partir de histórias (BOSACKI et al., 2007).

Reiteramos o funcionamento sistêmico dos processos intrapsicológicos que permitem que crianças não estejam isoladas das relações com meio e com os outros. Na escuta da história de Jonas, as crianças produzem sentidos sobre os personagens, a história e as imagens - em relação às suas vivências agressivas entre pares - e esses processos, interpessoais e intrapessoais, permitem, por autorregulação afetiva (e também cognitiva), que elas sintam empatia, colocando-se no lugar do personagem e tendo a capacidade de dizer “que ele ficou triste” após vivência de ouvir a história. Isto, por si só, mostra o potencial das crianças para empatia, demonstrando como acessam e vivenciam fenômenos complexos como o *bullying* escolar.

Depois da pausa, na cena em que lê “E Jonas vive muito muito sozinho e muito muito triste”, a pesquisadora informava que a história realmente não tinha acabado - revelação que surpreendia as crianças. Quanto a parte final era apresentada com o trecho que tratava das consequências e da responsabilização do que foi vivido por “Jonas” (Imagem 10), mais uma vez elas eram questionadas, agora lhes era perguntado se gostariam de dizer algo a “Jonas”.

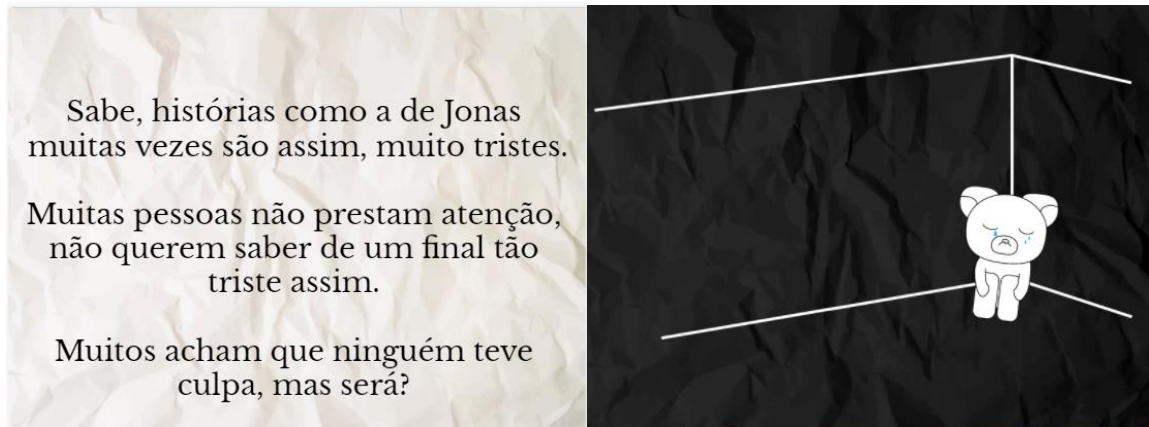


Imagem 10. Texto sobre as consequências e responsabilização. E a ilustração apontando a tristeza vivida pelo personagem, com lágrimas e como se seu mundo perdesse cores.

As diferentes respostas de cada participante também refletiam suas percepções de uma situação de sofrimento e os sentidos que foram construídos a partir das suas próprias vivências entre pares. Angélica (6 anos), por exemplo comentou que: *“Eu vou dizer que é para ele ser uma pessoa meio alegre, meio feliz e para Jonas eu vou falar que ele tem que fazer novos amigos e deixar aquelas pessoas chatas para lá”* - ela traz um posicionamento mais positivo, indicando que um novo círculo social o pode deixar mais feliz e lhe tirar do ciclo de agressões. Por outro lado, Vanessa (6 anos), que já foi descrita como a com mais recursos psicológicos do grupo de participantes para sair de uma situação de *bullying*, nos trouxe outra percepção:

“Tenho, mas ele não vai escutar, né?”

PESQUISADORA: *(Mas diz, eu conto para ele).*

“Se você mudar esse comportamento e não for as pessoas falando isso de você, não liga, mostra que você não é um ursinho fofo assim. (...) Eu disse, se isso for verdade, muda seu comportamento. (...) E se for deboche das pessoas mostra que você não é um ursinho fofo assim”.

Vanessa nos traz dois olhares para o nosso personagem, tanto que ele pode ter motivado as agressões dos colegas, talvez até sendo um autor, já que os julgamentos contra ele podem ser fundados na realidade, ou seja, ele realmente pode ser “egoísta”, por exemplo, e com isso ele deveria mudar seus comportamentos. Ou que pode ser fruto de “deboche” dos colegas, e aí ele deveria se posicionar, enfrentar, não ser um urso “fofinho” e se defender. O *insight* de Vanessa apresenta a possibilidade de sair de um ciclo de violência, restabelecendo o equilíbrio de poder, se posicionando.

Francis (6 anos), por outro lado, aponta menos recursos de saída com um relato que indica fuga das situações de violência - ele já havia relatado que não fazia nada em relação ao *bullying* indireto que sofria, quando fala da sua exclusão em brincadeiras. Ele disse à “Jonas”: *“Ele pode ficar em casa. (...) Para ele ficar em casa para os amigos não verem”.*

Já Diana (6 anos), que neste estudo não foi reconhecida como vítima, testemunha ou autora de *bullying* escolar, e provavelmente por não ter vivenciado este tipo de vivência, não tinha o que dizer a “Jonas”: “*Não, não sei o que eu diria para ele*”.

Marinete (7 anos), por sua vez, vítima de *bullying* verbal, tinha uma percepção que refletia a de vários estudos sobre os agressores, como pessoas em sofrimento (OLIVEIRA et al., 2016): “*Que ele (Jonas) não se aborreça com as outras pessoas, quem fala dele assim é por que é. (...) É porque tipo assim, eles falam que ele é gordo porque eles também são*”. E Quinn (7 anos) reforçou o potencial interior dos sujeitos ao dizer: “*Eu queria que ele existisse, eu ia dizer para não ficar triste porque o que importa é o que a gente tem dentro*”.

Estes resultados mostram o potencial das intervenções com contação de histórias para a reflexão dos sentimentos, percepções e sentidos vivenciados e construídos na vida real dos participantes. Ou seja, ações mais lúdicas de intervenção parecem garantir maior engajamento das crianças e acabam sendo tão efetivas quanto outros recursos para acessar todo o cenário de *bullying* escolar (PEDRO-SILVA; PRADO; MORENO, 2017).

Quebras no fluir cotidiano (ECHEVERRIA, 2007), como a vivência nesta intervenção de pesquisa, possibilitaram que significados pudessem emergir nas falas das crianças sobre o tema do *bullying*. A pesquisadora proporcionou a “quebra”, gerou uma descontinuidade significativa das rotinas destas crianças permitindo que pudessem parar para refletir sobre o *bullying*. Com ação metodológica possibilitando que as crianças pudessem falar sobre como era o cotidiano na escola na sua relação entre pares, ouvir uma história e interagir com o personagem, tudo isso gerou um movimento que permitiu que a própria metodologia da pesquisa gerasse novos sentidos (VALSINER, 2012) sobre o *bullying* para as crianças. Ao envolverem-se na ludicidade da contação de história, as crianças transcendem, de forma criativa, categorias já estabelecidas pelo sistema cultural e pelos cenários do aqui-e-agora (o que foi possibilitado pelo papel ativo que têm sobre nosso próprio *self*). Assim sendo, as interações com a pesquisadora no processo da construção dos dados da pesquisa permitiram que as crianças modificassem um aspecto conhecido do seu cotidiano escolar, ampliando significados sobre o *bullying*.

Depois da pergunta sobre o que diriam a Jonas, as crianças eram indagadas se conheciam alguém que tivesse vivenciado o que Jonas passou ou se elas já haviam passado por algo parecido. A maioria dos participantes respondeu que não havia testemunhado ou passado pelo o que Jonas viveu na história (e lembramos aqui que na história não é nomeada a vivência de Jonas como *bullying*). Chloe (6 anos) relatou que nunca havia sofrido uma situação como a de Jonas, apesar de ter sido identificada como vítima de *bullying* verbal e indireto - mas, a partir

da história, identificou similaridades com uma pessoa, retratando o caso como testemunha e falando especificamente o termo *bullying*:

“Eu já vi alguém. (...) Que se chamava, é que eu não sei o nome, (incompreensível) que ninguém me falou, não sei, não me lembro. (...) Ele ficou sofrendo, todo mundo disse, só porque ele era magrelo, você é magrelo, você não brinca direito, a gente fica todo assim (incompreensível), eu não faço bullying, aí foi aí que ela disse magrelo, dentuço, medroso, aí foi (incompreensível) isso”.

Oliver (7 anos) afirmou já ter testemunhado situações como a de Jonas no seu bairro - e este é um relato que aponta para o potencial de violência do *bullying* escolar entre pares ampliando-se para além da escola, chegando ao bairro, ao parque, a outros espaços de interação entre crianças: *“Já vi, um dia. (...) Chamando apelido, de chorão, chamaram outro amiguinho que tá aqui em casa que é Emília de feia, chamaram Camila de cabeçuda. (...) Eu esqueci, eu sei quem é ele, mas eu esqueci o nome. (...) (Ele é) do beco que a gente mora”.*

Vemos aqui o papel da contação de histórias como geradora de sentidos sobre as vivências das crianças, e a importância do papel consciente da pesquisadora de que suas intervenções e o conteúdo que produziu levam à alguma compreensão sobre as experiências humanas em torno dos comportamentos agressivos entre crianças.

Concluimos, portanto, que as repercussões da história foram positivas, uma vez que todas as 16 crianças apresentaram formulações que indicaram compreensão da história, entendendo que estávamos discutindo sobre uma situação em que se “machucava” ou “magoava” os colegas, e que isso não era correto.

Algumas crianças conseguiram transpor a experiência do personagem para suas vidas - como vimos nos relatos de Oliver e Chloe, no papel de testemunhas. A história de “Jonas” entrou aqui como um signo promotor orientador concreto (VALSINER, 2012), que permitiu a tomada de consciência das crianças sobre comportamentos que são certos ou errados na relação entre pares. E no encontro com a pesquisadora, elas construíram ativamente os sentidos sobre as situações de violência e internalizaram a importância de comportamentos pró-sociais para o enfrentamento de situações de *bullying*.

Esse dado aponta para o potencial das crianças de 6 e 7 anos de compreender situações complexas de violência, quando estas situações lhes são apresentadas num contexto e numa linguagem adequada (BOSACKI; MARINE; DANE, 2006). Além disso, ressaltamos que a história de “Jonas”, criada para a pesquisa em questão, pode ser utilizada como um instrumento para sensibilizar crianças entre 6 e 7 anos sobre *bullying* escolar e violência entre pares,

especialmente, pela presença de perguntas direcionadas ao leitor, e neste caso, as crianças ouvintes, reforçando o poder interventivo e comunicativo da história criada.

As ilustrações para história de “Jonas” foram produzidas com atenção para que as expressões faciais de tristeza ficassem nítidas na imagem do personagem e o texto foi escrito com o objetivo de gerar interesse para as crianças e sentidos sobre a situação retratada. Outro detalhe das ilustrações está no uso de cores: a página em preto indicando o nível de tristeza da personagem, ao final da história, pois não houve um final feliz diante desta violência. Além disso, as perguntas propostas ao leitor/ouvinte (“Será que ninguém teve culpa?” e “Você tem algo para dizer a Jonas”), convidaram-no a interagir e se aproximar do personagem. Todos estes aspectos foram levados em consideração para que a história tivesse um potencial não só informativo, mas interventivo, lúdico, engajador e mobilizador de emoções, reflexões e sentidos nas crianças da pesquisa. Por tudo isso, entendemos que a história cumpriu seu objetivo, e foi bem recebida pelos participantes, bem como, pode ser utilizada em cenários educacionais e familiares para a educação da cultura de paz (MARTINS; FAUST, 2018).

No último momento das entrevistas, a pesquisadora então informava que o que havia se passado com Jonas tinha o nome de *bullying*. Nos encontros com as crianças, diversas formulações foram realizadas para definir uma situação de *bullying*, junto a cada criança em particular, numa linguagem acessível e compreensível a cada uma delas. Também se conversava com as crianças sobre possíveis formas de intervenção, como: informar a um adulto, comunicar ao colega que os atos machucam, ajudar e defender colegas que são vítimas e outras ideias que elas pudessem trazer. Buscava-se trazer dados das histórias de cada um para produzir sentidos sobre o *bullying*, como quando a pesquisadora pergunta à Vanessa (6 anos): “*Será que quando os meninos chamaram Sophia e Sopia, será que também era bullying?*”.

Esse processo de recursividade no jogo da pesquisa, não dava a compreensão de *bullying* a priori para as crianças. Primeiro elas conheciam a história de “Jonas” apenas como uma experiência negativa entre os pares, e após todo o ciclo que foi produzido para este jogo de pesquisa, é que, no diálogo com a pesquisadora, as compreensões sobre o *bullying* escolar eram produzidos em processos de autorregulação semiótica. As crianças refletiram sobre a história e suas experiências no campo dos significados e no campo dos metassentimentos, se colocavam no lugar de “Jonas”, percebiam seus sentimentos e comparavam sentimentos que podem ter surgido em experiências similares (VALSINER, 2012).

8.4 TERCEIRO MOMENTO

8.4.1 O que aprendemos? A verificação

A verificação dos sentidos produzidos pós-intervenção do segundo momento, com a história e os esclarecimentos sobre o que é uma situação de *bullying*, eram investigados na seguinte pergunta base (que teve variações na fala da pesquisadora): “Agora que você sabe o que é *bullying*, queria que você desenhasse uma situação de *bullying* que tenha visto ou que tenha acontecido contigo”.

E as confirmações das respostas apresentadas pelas crianças eram verificadas na produção de um último desenho, de uma situação de *bullying* que viveu ou testemunhou. Algumas, ao serem questionadas a partir dos sentidos produzidos sobre as vivências de *bullying*, conseguiam se identificar como vítimas ou testemunhas e isto se confirmava no desenho.

Sete (7) participantes conseguiram reconhecer que haviam testemunhado um colega sofrer *bullying* ou que haviam sofrido uma situação de *bullying*, após as intervenções da história, das definições de *bullying* e do diálogo com a pesquisadora - três (3) crianças foram identificadas como vítimas ou testemunhas, mas ao final da intervenção não se perceberam em uma situação de *bullying*. Entendemos que fornecer um espaço de diálogo, com escuta acolhedora, engajando as crianças, permitiu sensibilizar esses atores sociais de uma situação de *bullying*, gerando algum nível de autoconhecimento, de tomada de consciência e de recursos de saídas de uma situação de violência (MIURA et al., 2018).

Ao ser questionada se era *bullying* quando os meninos chamavam Sophia de “Sopia”, Vanessa (6 anos) afirmou: *“Era. Não era coisa boa. Se ela disse ‘ah gostei desse apelido’, ela gostaria né? Mas ela saiu chorando, eu fui para lá, para onde ela foi e disse ‘Não acredita neles’ e quando isso acontece comigo, ela faz a mesma coisa ‘Não fica assim Vanessa, não fica assim’”*.

Por outro lado, apesar de o desenho de Vanessa ter retratado uma situação de *bullying* que havia testemunhado, ela não conseguiu se perceber como vítima (pelos nossos parâmetros): *“Então, nunca aconteceu alguma coisa comigo, que eu vi e tal”*.

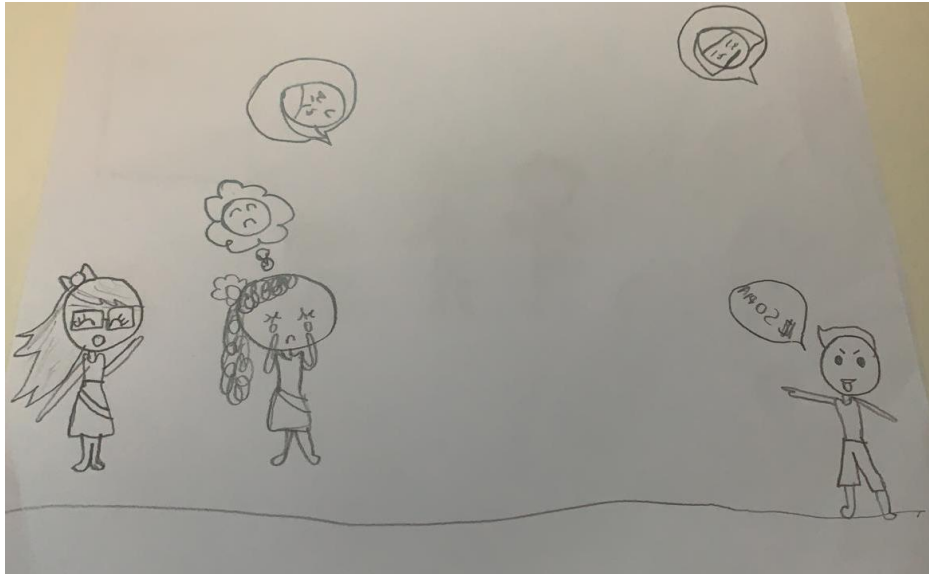


Imagem 11. Desenho de Vanessa (6 anos) retrata a sua amiga sendo chamada de “Sopia”, no centro, triste, Vanessa atrás dela tentando ajudá-la e o agressor lhe apelidando. A face na parte superior esquerda do desenho é sua professora, brava com a situação, e no canto superior direito, temos um colega da turma de testemunha, indiferente. O desenho de Vanessa toca com nitidez nas emoções, atores sociais e comportamentos que organizam uma situação de bullying. “É sempre quando acontece uma coisa dessas, tem que se desculpar. (...) Às vezes eles faziam uma briga comigo, mas nunca me chamaram de um apelido” (Vanessa, 6 anos).

Entendemos que ao desenhar, as crianças materializam os sentidos produzidos sobre os eventos do seu cotidiano escolar e da relação entre pares - o que é possibilitado pelo distanciamento psicológico, como dispositivo de autorregulação semiótica, mecanismo chave para este jogo de pesquisa. “Os processos de internalização e externalização tornam possível estabelecer meios semióticos intrapsicológicos que modificam toda a compreensão subjetiva de uma ação em curso” (VALSINER, 2012, p. 285), permitindo que as crianças por meio de construções intrapsicológicas, gatilhadas pelos desenhos fossem conduzidas para situações fora e distantes cronologicamente do aqui-e-agora e pudesse identificar, então, uma situação de *bullying* que fazia parte do seu cotidiano (Imagem 11).

Marinete (7 anos) em nenhum momento na primeira parte da pesquisa relatou que não gostava que seus amigos fizessem com ela coisas que indicassem ter vivenciado situações de *bullying*, até ouvir a história de Jonas e dialogar com a pesquisadora, quando passou a ser capaz de apontar novos sentidos sobre suas vivências:

PESQUISADORA: (Tu já viu alguma coisa parecida com essa, com bullying?)

MARINETE: Não.

PESQUISADORA: (Tu acha que o que os meninos fazem com esse grupinho te chamando de chata é bullying?)

MARINETE: Eu acho que sim.

PESQUISADORA: (Tu acha que sim, por que tu acha que sim?)

MARINETE: Porque eles sempre falam disso e eles falam sempre grossamente. (...)

PESQUISADORA: (Isso te machuca?)

MARINETE: Sim. (...) Eles dizem assim “você é chata”.

PESQUISADORA: (*Entendi. Então, será que tu passou por uma situação de bullying?*)

MARINETE: *Sim.*

Portanto, no seu relato o “grossamente” e o “sempre falam” apontam os sentidos que produziu sobre *bullying* fazendo com que argumentasse de forma adequada aspectos da repetição e o desconforto de uma situação de violência escolar que lhe fizeram concluir que foi vítima dessa prática - ressaltamos que modos de saídas dos ciclos de violência foram discutidos com todas as crianças, independente do seu papel.

Quinn (6 anos), enquanto testemunha, reconheceu a situação de *bullying* indireto que a colega vivenciava também no final do ciclo da intervenção: “*Não, com Lana as pessoas falam bullying dela. (...) Não contando no ouvido né, falando mal dela. (...) (Chama ela de) menina que não fala nada. (...) Parece que tem outra (apelido). Machuca!*”.

Quinn até se recusa a fazer o último desenho de uma situação de *bullying*, pois percebeu que já havia feito quando foi solicitado que desenhasse o que não gostava que seus amigos fizessem lá no primeiro momento da pesquisa, indicando que se utilizou de mecanismos de distanciamento psicológico, nos processos de internalização e externalização construídos no encontro com a pesquisadora. Ela conseguiu ressignificar as suas experiências escolares e concluir que já testemunhava uma situação de *bullying* na escola. Quinn é uma ótima representante da capacidade reflexiva e observacional das crianças, bem como, da capacidade de desconstruir e produzir novos sentidos sobre o que viveu, e neste caso, desenhou (Imagem 12).

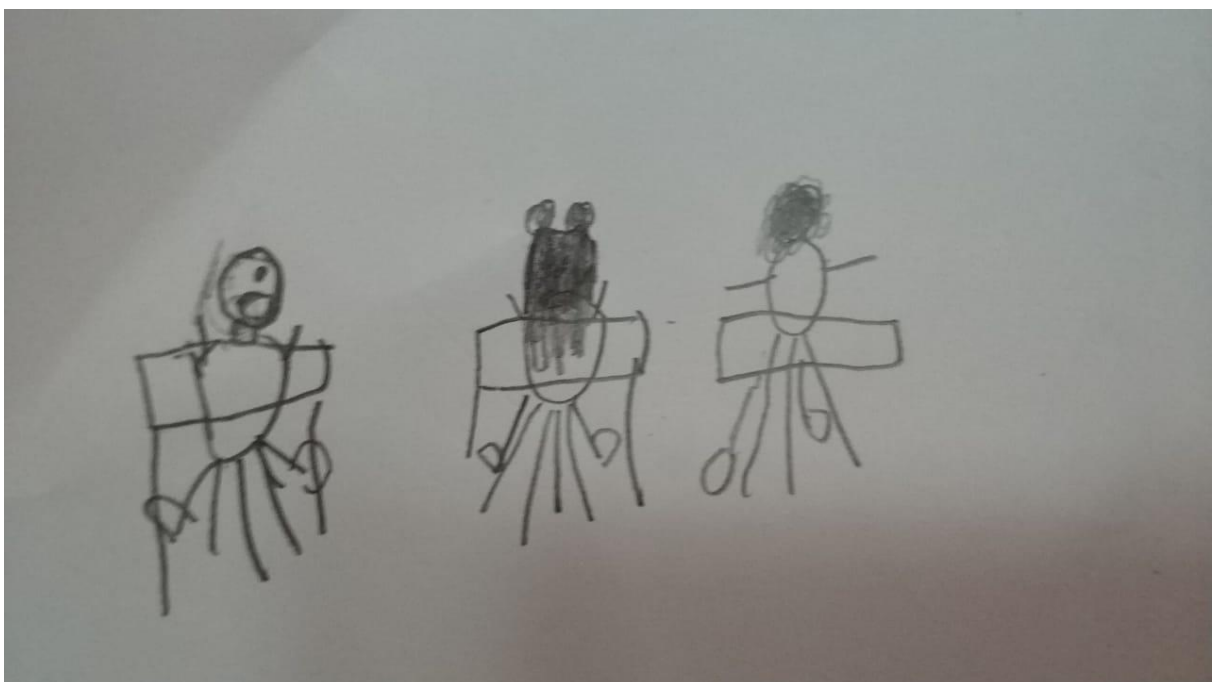


Imagem 12. Desenho de Quinn. Quinn descreveu a cena em que um colega a importuna e sua amiga, no entanto, identificamos que sua amiga era a vítima: *“Aqui é o menino (à esquerda), aqui sou eu (no meio) e aqui é Lana (à direita), que eu sempre fico perto dela. (...) Ele, eu não sei se dá para entender, tá com a cabeça assim, eu tô de costa e Lana também. E ele tá falando com Lana. (Ele tá dizendo alguma coisa ruim para ela?) É. (...) Eu lembrava só que eu esqueci. (...) O nome é, a primeira frase que ele fez foi “Lana alguma coisa”, eu não lembro”*. Quinn foi a única que não se recordava dos apelidos entre todos os participantes, mas nos chama atenção que independente destes detalhes aquela ação verbal havia lhe marcado como “algo ruim”.

Podemos observar nestes relatos pós-intervenção a capacidade reflexiva e os processos de autorregulação semiótica nos nossos participantes, quando mobilizadas por um evento instigador (neste caso, a contação de histórias associada a sensibilização sobre as situações *bullying* e o encontro com a pesquisadora) - o que nos permite sugerir que o método utilizado nesta pesquisa tem potencial de se constituir como um método interventivo também, afinal, sabe-se que a contação de histórias permite alcançar e desvelar pensamentos, emoções e sentimentos, de maneira indireta através de um personagem (WHITE; FOODY; NORMAN, 2019). O método de criação de dados utilizados neste estudo, portanto, permitiu acessar a percepção das crianças sobre seu cotidiano escolar, instigou reflexões sobre as relações entre pares, bem como, mobilizou a capacidade de se colocar no lugar do outro e de reconhecer emoções.

Valorizando o processo criativo desta estratégia metodológica, quando a pesquisadora cria um método participativo, lúdico e com linguagem adequada para o engajamento dos participantes (a partir do seu histórico profissional, acadêmico e pessoal), gera-se engajamento. As crianças queriam jogar o jogo da pesquisa, e se divertiram fazendo isso. A partir disso, a criação dos dados de pesquisa se tornou possível. A ação metodológica tem papel fundamental na produção dos resultados deste estudo.

Ao final das entrevistas todos os pais ou responsáveis recebiam um feedback da pesquisa, onde eram informados sobre os resultados do estudo: se as crianças conseguiram compreender a história e o cenário de violência apresentado, se compreendiam as características de uma situação de *bullying*, se foram identificadas pela pesquisadora ou se a própria criança se reconheceu numa situação de *bullying*. Foram dadas aos pais orientações sobre como intervir e eles foram especialmente informados das consequências nos processos subjetivos e cognitivos, caso não houvesse intervenção da escola e dos pais em situações de *bullying*. Então, a pesquisadora solicitava uma foto dos desenhos que eram enviados pelos pais via *whatsapp*, e se mostrava disponível para dirimir quaisquer dúvidas e dar mais orientações, caso necessitassem.

Vale ressaltar, que a maioria dos pais se mostrou surpresa com a informação que de seus filhos, tão pequenos, em termos de maturidade cognitiva, conseguiram compreender uma

violência tão complexa como o *bullying*, e conseguiram apontar formas de intervenções e até apontar situações vividas ou testemunhadas no seu cotidiano escolar. Esta observação só reforça como as crianças não têm sido reconhecidas no seu lugar de potencial humano, de produzir sentidos dentro do seu universo infantil e de intervir/agir no seu cotidiano, continuando sendo vistas pela perspectiva adultocêntrica e não de forma nomeada, singular, pertencente a um grupo cultural atual.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo revelou que crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais vivenciaram situações de violência escolar, identificadas aqui como situações de *bullying* escolar. As narrativas dos participantes, tanto imagéticas quanto discursivas, eliciadas pelo jogo de pesquisa e a contação de história, permitiu constituir uma experiência comum, compartilhada com a investigadora, dando acesso a eventos que apresentaram expressões de *bullying* físico, verbal e relacional, em vários ambientes da escola, especificamente, na sala de aula.

Desse modo, as crianças tem sido entrelaçadas em teias discursivas e culturais agressivas, e o evento do jogo de pesquisa, possibilitou que elas (res)significassem e dessem sentidos as situações relacionais entre seus pares no cotidiano escolar, identificando também os impactos indesejados no seu bem-estar (DE CONTI; SPERB, 2009).

O universo infantil escolar se vê ameaçado por mecanismos da violência por *bullying* escolar, e nesta estrutura, não é possível falar em desenvolvimento integral e saudável no ambiente escolar. Os achados indicam a importância e necessidade de ações, agora não só preventivas, porém, interventivas, visto que foram encontrados indícios de *bullying* escolar em 10 crianças entre 6 e 7 anos.

Os resultados também apontaram que essas crianças possuem recursos cognitivos e afetivos, para compreender eventos complexos como *bullying* escolar e a violência entre pares, assim como, apresentaram a capacidade de dar novos sentidos ao seu cotidiano escolar, fazendo os desenhos falarem de si mesmas – que possibilitou algumas a se reconhecerem em situações de *bullying* (DOLTO; NASIO, 2008).

Assim, “[...] nós participamos ativamente da construção de tais experiências, criando drama, tragédias, aventuras e normas sociais” (VALSINER, 2012, p. 250) e o uso de narrativas imagéticas e discursivas, permitiu que as crianças falassem de si, e da relação com o mundo e os outros, contando uma história ou sendo ouvidas por um outro; na sua narrativa, as crianças produziram sentidos (MACIEL, 2018).

A associação entre a produção de desenhos, narrativas e contação de histórias, permitiu eliciar comentários espontâneos sobre as vivências dos escolares, fornecendo novas ferramentas de investigação de situações de *bullying*. Os desenhos serviram de reforçadores das narrativas, como fotografias, registros de uma situação real. A análise imagética ganha sentido articulada com a análise discursiva. E por ser um fenômeno complexo e multifatorial, abordagens

multifacetadas possuem potencial maior de abrangência e eficácia no enfrentamento do *bullying* escolar (MARTINS; FAUST, 2018).

Portanto, esta metodologia imagético-discursiva serviu como instrumento investigativo adequado e promissor para acessar o universo do *bullying* infantil e processos dinâmicos complexos da vida humana, com potencial de ser replicado. Esta metodologia, então, é sistêmica, qualitativa e idiográfica, pois “[...] é uma estratégia para compreender a generalidade dentro de particulares sempre únicos” (VALSINER, 2012, p. 320). Dando conta das lacunas na literatura sobre *bullying* escolar no Brasil, como a escassez de estudos na infância e ideográficos, apontados por Albuquerque e Maciel (2022, no prelo).

Observa-se a necessidade de superar métodos tradicionais e rígidos investigativos, levando em consideração, como neste estudo fez, aspectos como ludicidade, desenvolvimento infantil e linguagem da criança contemporânea, capazes de gerar engajamento e efetiva colaboração com a pesquisa - como prova disso, a maioria das crianças convidava a pesquisadora para “brincar” mais, após terem sido concluídos os procedimentos de produção de dados.

Vale ainda destacar dois pontos relevantes deste estudo. O primeiro, é aquele que revela a ligação da criança com o ambiente físico escolar e com os colegas de escola, a despeito de terem passado (na ocasião das entrevistas) um semestre sem aulas presenciais, em função da pandemia da COVID-19. O segundo, aponta para a permanência, na memória infantil, de eventos ocorridos em situações específicas de violência - a criança passa a ser capaz de classificar um evento ocorrido no passado como *bullying*, após a produção de narrativas imagéticas e discursivas, neste cenário de lembranças da vivência escolar.

Diante destes dois pontos, consideramos a importância de construirmos reflexões cuidadosas sobre as memórias que se criam nas vivências escolares de crianças de primeira infância (até os 6 anos), compreendendo que elas podem deixar marcas significativas em seus processos de desenvolvimento e subjetivação (ALBUQUERQUE; WILLIAMS, D’AFFONSECA, 2013). No caso deste estudo, memórias de eventos de violência, testemunhadas e vividas por crianças que ainda não eram sequer capazes de elaborar conceitualmente o sentido e a recorrência do episódio violento, emergiram no jogo de pesquisa.

Assim, a identificação do episódio vivido no passado como sendo de *bullying*, aponta para o papel significativo do resgate da memória, e da produção de sentidos na proposta da Entrevista com Foto-Elicitação (EFE) (HARPER, 2002), que possibilitou tanto a compreensão do ocorrido como algo significativo, como a construção de sentidos sobre o evento, e a conscientização de saídas de um ciclo violento.

Este estudo buscou analisar as experiências de *bullying* no cotidiano escolar de crianças de 6 e 7 anos de escolas particulares, e os resultados apontaram que 10 participantes estavam inseridos em situações de *bullying* escolar, se enquadrando em todas as características e expressões elencadas para este estudo. Sugerindo a necessidade de um novo olhar dos profissionais de educação sobre a infância e as expressões de violência entre pares.

Destacam-se algumas dificuldades no caminho de pesquisa em relação ao encontro virtual. Em alguns momentos houve oscilações na rede de *internet* e rápidos travamentos, afetando a qualidade da imagem na visualização dos desenhos e o fluxo da comunicação. Além disso, nem todos os pais seguiram as orientações dadas referentes ao local de pesquisa, por vezes os materiais ainda não estavam dispostos para a criança, ou as mesmas eram posicionadas na sala de casa, onde poderia haver interrupções. Apesar dessas intercorrências, como contribuição, este estudo aponta novos caminhos para a pesquisa através de interfaces eletrônicas e mediados pela internet, onde desenhos podem ser produzidos, histórias e narrativas podem ser contadas através de um encontro pelas telas. Também indicamos limitações em relação ao número de participantes e a distribuição em relação ao gênero.

Do ponto de vista metodológico, a pergunta do roteiro semiestruturado do terceiro encontro, “Desenhe uma situação de *bullying* escolar que tenha vivido ou testemunhado”, mesmo com variações, pareceu apenas acessar as vítimas e testemunhas, e não possíveis agressores de *bullying*, apesar de nenhum dos participantes ter sido identificado como agressor através das narrativas em todo o estudo, recomenda-se a verificação desta etapa para estudos futuros. Bem como, apesar da história de “Jonas” ter sido utilizada como gatilho para a produção de sentidos do *bullying* associados ao diálogo com a pesquisadora, destaca somente o papel de vítima, e por não apresentar outros atores sociais pode ter dificultado também a percepção das crianças como agressoras no terceiro momento, pós-intervenção.

Sugere-se para estudos futuros considerando os aspectos anteriormente referido como limitações, bem como, seguindo este modelo de criação e análise de dados, poderíamos analisar aspectos do *bullying* e características dos atores sociais nos desenhos produzidos por estas crianças, já salvos em um banco de dados. Ou poderíamos propor desenhos que acessassem crianças que se reconhecem como vítimas, buscando acessar as emoções, sentimentos e como percebem as ações da comunidade escolar e familiar. Ainda mais, todo este estudo poderia acessar práticas de *cyberbullying*. Podemos mudar a estrutura e linguagem do jogo de pesquisa para acessar os adolescentes, que poderiam tirar fotografias do cotidiano escolar ou realizar *posts* em redes sociais e em diários virtuais como registro do cotidiano. Existe um vasto número de possibilidades, quando associamos a produção de sentidos com o jogo de pesquisa como

uma estratégia de investigação. Além disso, o quadro de categorização que foi criado para nossas análises, também pode se tornar um produto técnico para a investigação de *bullying* no ambiente escolar.

Além disso, vale ressaltar que dois artigos, frutos desta dissertação, foram aceitos para a publicação na revista *Contexto & Educação* em 2022, e foram apresentados no 7º Congresso Internacional em Saúde, organização do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), do Instituto de Educação da Universidade do Minho, em Portugal. Um dos artigos foi uma revisão sistemática da literatura sobre *bullying* escolar no Brasil, entre 2015 e 2019, o que justificou a produção desta pesquisa apontando a escassez de dados sobre a violência escolar na infância. Enquanto, o segundo artigo apresentou dados preliminares desta pesquisa com 10 entrevistados, apontando indícios de *bullying* escolar entre crianças do Primeiro Ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais (depois da publicação deste artigo com a análise de 10 entrevistas, mais 6 entrevistas foram analisadas, compondo as análises desta dissertação). A publicação e apresentação destas produções, apontam para o fenômeno do *bullying* escolar como uma problemática emergente e relevante no contexto educacional e de saúde.

Por fim, concluímos que as implicações deste estudo do ponto de vista teórico compreendem, então: contribuir para a literatura do *bullying* escolar, especificamente no período da infância, bem como, articulando este fenômeno com a Psicologia Cognitiva e a Psicologia Cultural. Trazendo uma metodologia idiográfica, qualitativa, lúdica e sistêmica para a análise imagética e discursiva (narrativas e desenhos) das experiências humanas e cotidianas de crianças. E a implicação prática vem dos resultados obtidos neste estudo que nos fornecem informações sobre as expressões, dinâmicas e particularidades do *bullying* escolar no universo infantil, e especialmente, para esta faixa etária, permitindo ações preventivas e interventivas que podem impedir que o ciclo de violência continue nos anos escolares subsequentes.

Assim como, traz dois possíveis produtos técnicos: a história de “Jonas” pode ser utilizada por pais e professores com o potencial interventivo e de conscientização sobre cenários de *bullying* escolar e de comportamentos pró-sociais. E o quadro com as categorias de análise e indicadores podem servir de base para o diagnóstico deste fenômeno, sendo impresso em uma ficha ou até estruturado em um site ou aplicativo, onde a partir do checklist o professor, coordenador ou psicóloga escolar pode investigar indícios de *bullying* no cenário infantil, podendo ser ampliado para o cenário dos adolescentes também. Este produto técnico pode atuar como uma estratégia de enfrentamento deste fenômeno, assim, quanto antes diagnosticado, maior o potencial das intervenções.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, L. G. F.; BARRERA, S. D. Manifestações de Bullying em Diferentes Contextos Escolares: um Estudo Exploratório. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 37, n. 3, p. 669-682, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pcp/a/VsFcwh63RWWvgfFQTV64kCH/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 10 jan. 2021.
- ALBUQUERQUE, P. A.; MACIEL, S. F. M. Bullying escolar: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Contexto & Educação**, 2022. No prelo.
- ALBUQUERQUE, P. P.; WILLIAMS, L. C. A. "Minha pior experiência escolar": Caracterização retrospectiva da vitimização de estudantes. **Estud. psicol.**, v. 23, n. 2, p. 133-144, 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2018000200005>. Acesso em: 10 jan. 2021.
- ALBUQUERQUE, P. P.; WILLIAMS, L. C.; D'AFFONSECA, S. M. Efeitos tardios do bullying e transtorno de estresse pós-traumático: Uma revisão crítica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 91-98, 2013. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/ptp/a/9CSyDcyzjxBhyP6txFNYfVp/?lang=pt>>. Acesso em: 10 jan. 2021.
- ALCKMIN-CARVALHO, F.; RAFIHI-FERREIRA, R. E.; MELO, M. H. S. Bullying and behavior problems reported by victims and teachers: Brazilian findings. **Psico (Porto Alegre)**, v. 48, n. 1, p. 31-39, 2017. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-53712017000100004&script=sci_abstract&tlng=en>. Acesso em: 10 jan. 2021.
- ALMEIDA, L. S.; LISBOA, C. Habilidades sociais e bullying: uma revisão sistemática. **Contextos Clínicos**, São Leopoldo, v. 7, n. 1, p. 62-75, 2014. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cclin/v7n1/v7n1a07.pdf>>.
- ANDREOU, E.; BONOTI, F. Children's bullying experiences expressed through drawings and self-reports. **School Psychology International**, v. 31, n. 2, 2010. Disponível: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0143034309352421>>. Acesso em: 17 jan. 2021.
- ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.
- BLANCHET, A.; GOTMAN, A. **A enquete e seus métodos: a entrevista**. Paris: Editions Nathan, 1992.
- BOSACKI, S. et al. Peer relationships and internalizing problems in adolescents: Mediating role of self-esteem. **Emotional and Behavioural Difficulties**, v. 12, p. 261-282, 2007. Disponível: <https://www.researchgate.net/publication/242115938_Peer_Relationships_and_Internalizing_Problems_in_Adolescents_Mediating_Role_of_Self-Esteem>. Acesso em: 17 jan. 2021.
- BOSACKI, S.; MARINI, Z.; DANE, A. Voices from the classroom: pictorial and narrative representations of children's bullying experiences. **Journal of Moral Education**, v. 35, n. 2, p. 231-245, 2006. Disponível: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03057240600681769>>.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

BRASIL. **Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015**. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano CLII 213, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2015/Lei/L13185.htm>. Acesso em: 18 jan. 2021.

BRIGHI, A.; FABÍ, I. Drawings Say More Than Words: Bullying Representation in Children's Drawing in Argentina. In: CICALÒ, E. (Org.) **Proceedings of the 2nd International and Interdisciplinary Conference on Image and Imagination**. Switzerland: Springer, p. 203-215, 2020. Disponível em: <https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-41018-6_19>. Acesso em: 18 jan. 2021.

BRINO, R. F.; LIMA, M. H. C. G. Compreendendo estudantes vítimas de bullying: para quem eles revelam? **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 40, p. 27-39, 2015. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/26718>>. Acesso em: 18 jan. 2021.

CAMÕES, M.C.; TOLEDO, L.P.B.; RONCARATI, M. Infância, tempos e espaços: tecendo ideias. In: KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CARVALHO, M. C. (Org.). **Educação infantil. Formação e Responsabilidade**. São Paulo: Papirus, 2013.

CAVALCANTI, J. G. et al. Vitimização e Percepção do Bullying: Relação com a Sintomatologia Depressiva de Adolescentes. **Revista de Psicologia da IMED**, Passo Fundo, v. 10, n. 1, p. 140-159, 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2175-50272018000100010&lng=pt&nrm=i.p>. Acesso em: 09 jan. 2021.

CLARK-IBÁÑEZ, M. Framing the Social World With Photo-Elicitation Interviews. **American Behavioral Scientist**, v. 4, n. 12, p. 1507-1527, 2004. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/247752163_Framing_the_Social_World_With_Photo-Elicitation_Interviews>. Acesso em: 01 fev. 2021.

COELHO, M. T. B. F. Bullying escolar: revisão sistemática da literatura do período de 2009 a 2014. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 33, n. 102, p. 319-330, 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-84862016000300010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 04 abr. 2021.

CORNEJO, C. Intersubjectivity as co-phenomenology: from the holism of meaning to the being-in-the-world-with-others. **Integrative Psychological and Behavioral Science**, v. 42, n. 2, p. 171-178, 2008. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/5655870_Intersubjectivity_as_Co-phenomenology_From_the_Holism_of_Meaning_to_the_Being-in-the-world-with-others>. Acesso em: 11 fev. 2021

COSTA, M. R. et al. Bullying among adolescents in a Brazilian urban center– “Health in Beagá” Study. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, v. 49, n. 1, 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rsp/a/NhWGkjh6V7B77Q4hBnYmmqn/abstract/?lang=en>>. Acesso em: 25 fev. 2021.

COZBY, P. C. Delineamento experimental: objetivos e ciladas. Em: COZBY, P. C. **Métodos de Pesquisa em Ciências do Comportamento**. São Paulo: Editora Atlas, p. 171-193, 2006.

CROCHIK, J. L. Hierarchy, Violence and Bullying Among Students of Public Middle Schools. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 26, n. 65, p. 307-315, 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/paideia/a/PKmfL3QzKnvsxXmgz6nNVSF/?lang=en>>. Acesso em: 14 mar. 2021.

DE CONTI, L.; SPERB, T. M. A composição de narrativas pela dupla terapeuta-paciente: uma análise da sua organização e da sua sequência de ações. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 22, n. 1, p. 119-127, 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/prc/a/NqB5QRs9PdBTpt8LcycPzmt/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 14 mar. 2021.

DOLTO, F.; NASIO, J.D. **A criança do espelho**. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

DREAMCATCHER. Odd eye. Compositor: Ollounder; LEEZ. In: Dystopia: Road to Utopia. Intérprete: Dreamcatcher. Coréia do Sul: Dreamcatcher Company. 2021. 1 CD, faixa 2.

ECHEVERRÍA, R. **Ontología del language**. Buenos Aires: Granica, Juan Carlos Saez (Editor), 2007.

FANTE, C. **Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. 2 ed. Campinas. Editora Versus, 2005.

FANTE, Cléo. Bullying no ambiente escolar. In: FANTE, C. PRUDENTE, Neemias Moretti (Org.). **Bullying em debate**. São Paulo: Paulinas, p. 79-108, 2015.

FRANCO, B. **Ernesto**. Companhia das letrinhas, 1ª ed., 2016.

GILLIES-REZO, S.; BOSACKI, S. Invisible bruises: Kindergartners' perceptions of bullying, **International Journal of Children's Spirituality**, v. 8, p. 163-178, 2003. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/233071358_Invisible_Bruises_Kindergartners'_perceptions_of_bullying>. Acesso em: 14 jan. 2021.

HARPER, D. Talking About Pictures: A Case for Photo Elicitation. **Visual studies**, v. 17, n. 1, p. 13-26, 2002. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/233121561_Talking_About_Pictures_A_Case_for_Photo_Elicitation>. Acesso em: 14 mar. 2021.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. Tradução de João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 5 ed., 2007.

JOHNSON, M.; ROHRER, T. We Are Live Creatures: Embodiment, American Pragmatism, and the Cognitive Organism. In: ZLATEV, J.; ZIEMKE, T.; FRANK, R.; DIRVEN, R. (eds.). **Body, Language, and Mind**. Berlin: Mouton de Gruyter, v.1, 2007. Disponível em: <<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.87.4006&rep=rep1&type=pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2021.

JORGENSEN, J.; SULLIVAN, T. Accessing Children's Perspectives Through Participatory Photo Interviews. **Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social**

Research, v. 11, n. 1, 2009. Disponível em:
<https://www.researchgate.net/publication/287436869_Accessing_Children's_Perspectives_Through_Participatory_Photo_Interviews>. Acesso em: 14 mar. 2021.

LANJONQUIÈRE, L. **Figuras do infantil: a psicanálise na vida cotidiana com as crianças**. Petrópolis: Vozes, 2010.

LEITE, I. D. C. **A produção de sentidos na conversação com chatterbots**. 266 f. Tese (Doutorado em Psicologia Cognitiva) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Recife, 2010.

MACIEL, S. F. M. Sondas culturais como método para a criação de dados em pesquisas com crianças. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 19, p. 155-168, 2018. Disponível em:
<http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-03052018000200155&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 abr. 2021.

MANZINI, R. G. P. **Bullying no contexto escolar: prevenção da violência e promoção da cultura da paz na perspectiva de adultos e crianças**. 2013. 198 f. Tese (Doutorado em Psicologia)- Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

MANZINI, R. G. P.; BRANCO, A. U. O bullying na perspectiva sociocultural construtivista. **Boletim de psicologia**, São Paulo, v. 62, n. 137, p. 169-182, 2012. Disponível em:
<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0006-59432012000200006>. Acesso em: 19 abr. 2021.

MARCOLINO, E. C. et al. Bullying: prevalência e fatores associados à vitimização e à agressão no cotidiano escolar. **Texto contexto - enferm.**, Florianópolis, v. 27, n. 1, 2018. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/j/tce/a/3zS6tSTHCvCRsC6g6bCpxCH/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 19 abr. 2021.

MARTINS, F. S.; FAUST, G. I. Prevenção ao bullying: intervenção baseada na Abordagem Cognitivo-Comportamental. **Rev. bras. ter. cogn.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 113-120, 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-56872018000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 abr. 2021.

MATTOS, E. A mediação semiótica da "responsabilidade": um estudo sobre a construção de valores na transição para a vida adulta. **Psicologia USP**, v. 27, n. 2, p. 178-188, 2016. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/j/psup/a/vn86bxymYMTdT5H3Zbcs4Kb/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 12 abr. 2021.

MIURA, P. O. et al. O ambiente escolar como espaço potencial para adolescente: relato de experiência. **Pesqui. prá. psicossociais**, São João del-Rei, v. 13, n. 2, p. 1-14, 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1809-89082018000200013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 19 maio. 2021.

MOEN, T. Reflections on the Narrative Research Approach. **International Journal of Qualitative Methods**, v. 5, n. 4, p. 56-69, 2006. Disponível em:
<<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/160940690600500405>>. Acesso em: 19 maio. 2021.

MOTA, R. S. et al. Adolescentes escolares: associação entre vivência de bullying e consumo de álcool/drogas. **Texto contexto- enferm.**, Florianópolis, v. 27, n. 3, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tce/a/JZy8H7z6JsSn9kDcRcSmKNH/?lang=pt>>. Acesso em: 27 jun. 2021.

OLIBONI, S. P. O bullying sob o entendimento de adolescente: reflexões e construções. In: XI Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, Curitiba, 2013. **Anais**. Curitiba, 2013. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/10440_6790.pdf>. Acesso em 12 de out. 2020.

OLIVEIRA, W. A. et al. Associations between the practice of bullying and individual and contextual variables from the aggressors' perspective. **J. Pediatr.**, Porto Alegre, v. 92, n. 1, p. 32-39, 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/jped/a/wbjvcttSCjHD5rMZc3s6ZVm/?lang=en>>. Acesso em: 19 maio. 2021.

OLIVEIRA-MENEGOTTO, L. M., PASINI, A. I.; LEVANDOWSKI, G. O bullying escolar no Brasil: uma revisão de artigos científicos. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 15, n. 2, p. 203-215, 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872013000200016>. Acesso em: 19 maio. 2021.

OLIVEIRA-MENEGOTTO, L. M.; MACHADO, I. Bullying escolar na perspectiva dos professores. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 321-340, 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812018000100018>. Acesso em: 28 maio. 2021.

OLWEUS, D. Bully/Victim Problems in School: Facts and Intervention. **European Journal of Psychology of Education**, v. 12, p. 495-510, 1997. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/225364136_Bullyvictim_problems_in_school_Facts_and_intervention>. Acesso em: 04 fev. 2021.

OLWEUS, D. School bullying: development and some important challenges. **Annual Review of Clinical Psychology**, v. 9, p. 751-780, 2013. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/234087483_School_Bullying_Development_and_Some_Important_Challenges>. Acesso em: 02 abr. 2021.

OLWEUS, D. Understanding and researching bullying: Some critical issues. In: JIMERSON, S. R.; SWEARER, S. M.; ESPELACE, D. L. (Org.). **Handbook of bullying in schools: An international perspective**. New York: Routledge, p. 9-33, 2010. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/285012514_Understanding_and_researching_bullying_Some_critical_issues>. Acesso em: 08 jun. 2021.

PABIAN, S.; ERREYGERS, S. Generating Personal Stories on Negative Online Peer Interactions Through a Photo-Elicitation Method. In: VANDEBOSCH, H.; GREEN, L. **Narratives in Research and Interventions on Cyberbullying among Young People**. Switzerland: Springer, p.77-93, 2019. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/330607097_Generating_Personal_Stories_on_Negative_Online_Peer_Interactions_Through_a_Photo-Elicitation_Method>. Acesso em: 02 jun. 2021.

PATTON D. U. et al. A Systematic Review of Research Strategies Used in Qualitative Studies on School Bullying and Victimization. **Trauma, Violence, & Abuse**, v. 18, n. 1, p. 3-16, 2015. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/278787107_A_Systematic_Review_of_Research_Strategies_Used_in_Qualitative_Studies_on_School_Bullying_and_Victimization>. Acesso em: 02 jun. 2021.

RISTUM, M. Bullying escolar. In: ASSIS, S. G.; CONSTANTINO, P.; AVANCI, J. Q. (Org.). **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação; Editora FIOCRUZ, p. 95-119, 2010.

SAMPAIO, J. M. C. et al. Prevalência de bullying e emoções de estudantes envolvidos. **Texto contexto- enferm., Florianópolis**, v. 24, n. 2, p. 344-352, 2015. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/tce/a/MR8ZKtr94qtv8jBtRbMHcF/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 02 jun, 2021.

SANTOS, M. M.; PERKOSKI, I. R.; KIENEN, N. Bullying: atitudes, consequências e medidas preventivas na percepção de professores e alunos do ensino fundamental. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 23, n. 4, p. 1017-1033, 2015. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2015000400017>. Acesso em: 02 jun, 2021.

SILVA, B. R. V. S. et al. Autopercepção negativa de saúde associada à violência escolar em adolescentes. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 9, p. 2909-2916, 2018.

Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/csc/a/6Z5X4k7TydPtwhkSzLxNhhj/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2021.

SILVA, J. L. et al. Bullying na sala de aula: percepção e intervenção de professores. **Arq. bras. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 65, n. 1, p. 121-137, 2013. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672013000100009>. Acesso em: 10 jun. 2021.

SMITH, P. K.; SHU, S. What good schools can do about bullying: Findings from a survey in English schools after a decade of research and action. **Childhood: A Global Journal of Child Research**, v. 7, n. 2, p. 193-212, 2000. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/249671619_What_Good_Schools_can_Do_About_BullyingFindings_from_a_Survey_in_English_Schools_After_a_Decade_of_Research_and_Action>. Acesso em: 10 jun. 2021.

SPINK, M. J. **Linguagem e produção de sentidos no cotidiano**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010.

TREVISOL, M. T. C.; UBERTI, L. Bullying na escola: a compreensão do aluno no papel de testemunha. **Psicol. teor. prat.**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 164-176, 2015. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872015000300013>. Acesso em: 10 abr. 2021.

VAILLANCOURT, T. et al. A longitudinal confirmatory factor analysis of indirect and physical aggression: evidence of two factors over time? **Child Dev**, v. 74, n. 6, p. 1628-38,

2003. Disponível em: < <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/14669886/>>. Acesso em: 29 jun. 2021.

VALLE, J. E. et al. Influence of bullying and teacher-student relationship on school engagement: Analysis of an explanatory model. **Estud. psicol.**, Campinas, v. 35, n. 4, p. 411-420, 2018. Disponível em: <<https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-975292>>. Acesso em: 10 jun. 2021.

VALSINER, J. **Fundamentos da psicologia cultural: mundos da mente, mundos da vida**. Tradução de Ana Cecília de Sousa Bastos. Porto Alegre: Artmed, 2012.

VENTURA, A.; FANTE, C. Flagelos da modernidade: *cyberbullying*. In: FANTE, C. PRUDENTE, Neemias Moretti (Org.). **Bullying em debate**. São Paulo: Paulinas, p. 23-49, 2015.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, H. **Evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WHITE, I.; FOODY, M.; NORMAN, J. O. Storytelling as a Liminal Space: Using a Narrative Based Participatory Approach to Tackle Cyberbullying Among Adolescents. In: VANDEBOSCH, H.; GREEN, L. **Narrative approaches in research and interventions addressing cyberbullying**. Switzerland: Springer, p. 133-146, 2019. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/330613911_Storytelling_as_a_Liminal_Space_Using_a_Narrative_Based_Participatory_Approach_to_Tackle_Cyberbullying_Among_Adolescents>. Acesso em: 10 jun. 2021.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações Filosóficas**. Tradução de José Carlos Bruni. São Paulo: Nova Cultural, 1989.

YURTAL, F.; ARTUT, K. An investigation of school violence through Turkish children's drawings. **Journal of Interpersonal Violence**, v. 25, n. 1, p. 50-6, 2010. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0886260508329130>>. Acesso em: 10 abr. 2021.

ZEQUINÃO, M. A. et al. Bullying escolar: um fenômeno multifacetado. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 181-198, 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/tfsmpDFp9d73b75mLTPvVDR/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 26 jun. 2021.

ZEQUINÃO, M. A. et al. Desempenho escolar e bullying em estudantes em situação de vulnerabilidade social. **J. Hum. Growth Dev.**, São Paulo, v. 27, 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/316839848_Desempenho_escolar_e_bullying_em_estudantes_em_situacao_de_vulnerabilidade_social>. Acesso em: 10 jun. 2021.

APÊNDICE A- Roteiro da entrevista (presencial e online)

Primeiro Momento

1) ORIENTAÇÃO ÀS CRIANÇAS: “Desenhe o que gosta e o que não gosta nos seus amigos da escola”.

2) DEPOIS DE FEITOS OS DESENHOS, pergunte:

-O que você desenhou?

- Quem são as pessoas que aparecem no desenho? Da sua turma? O que está acontecendo aqui nessa imagem?

-Esse tipo de coisa já aconteceu antes? Quantas vezes já aconteceram? Quando isso aconteceu?

-Sempre fazem essas coisas com você? Só com você?

-Como você se sente nessas situações?

3) ORIENTAÇÃO ÀS CRIANÇAS: “Desenhe o que seus amigos gostam e não gostam que você faz a eles na escola”.

4) DEPOIS DE FEITOS OS DESENHOS, pergunte: Para as coisas boas e ruins, pergunte:

-O que você desenhou?

- Quem são as pessoas que aparecem no desenho? Da sua turma? O que está acontecendo aqui nessa imagem?

-Esse tipo de coisa já aconteceu antes? Quantas vezes já aconteceram? Quando isso aconteceu?

-Sempre fazem essas coisas com você? Só com você?

-Como você se sente nessas situações?

APÊNDICE B- Roteiro da oficina com contação da história (presencial)

Segundo Momento

DESCRIÇÃO DO LOCAL: A contação de história será realizada numa sala disponibilizada pela escola, isolada de interferências externas, com espaço para as crianças se sentarem no chão em círculo.

MATERIAIS: Papéis A3, lápis coloridos, disponibilizados pela pesquisadora.

DURAÇÃO: Aproximadamente 50 minutos.

LIVRO INFANTIL: “Ernesto” de Bladina Franco e José Carlos Lollo, editora Companhia das letrinhas, 2016.

ETAPAS: A pesquisadora irá solicitar que as crianças da turma sentem em círculo, e irá iniciar a contação da história de “Ernesto”. Livro possui duas partes, na primeira, a pesquisadora irá estimular que reajam a história até aquele momento. Então, continuará a leitura da segunda parte do livro, ao final da história, irá solicitar que digam algo ao personagem da história, e como sentiram com seu desfecho. A pesquisadora começará puxar a discussão para o cotidiano escolar dessas crianças, se já sentiram como Ernesto, ou se sabem de alguém, entrando em temas como exclusão, tristeza, julgamentos e ao *bullying*. Irá questionar o que sabem de *bullying*, a partir das informações trazidas fará a conscientização desse fenômeno. Após a discussão, todos ficaram diante de materiais para desenho, onde irão presentear os colegas com palavras ou desenhos positivos, apontando qualidades do outro. Ao trocarem os presentes, todos mostraram o que receberam e outros colegas terão oportunidade acrescentar mais qualidades os colegas, finalizando, a etapa da intervenção.

APÊNDICE C- Roteiro da entrevista (online)

Terceiro momento

1) ORIENTAÇÃO ÀS CRIANÇAS: “Desenhe uma situação de *bullying* escolar que tenha vivido ou testemunhado”.

2) DEPOIS DE FEITO O DESENHO, pergunte:

-Você já viveu ou viu uma situação de *bullying*? Se sim, por qual motivo você acredita ter passado ou visto algo similar?

-O que você desenhou?

- Quem são as pessoas que aparecem no desenho? Da sua turma? O que está acontecendo aqui nessa imagem?

-Esse tipo de coisa já aconteceu antes? Quantas vezes já aconteceram? Quando isso aconteceu?

-Sempre fazem essas coisas com você? Só com você?

-Como você se sente nessas situações?

APÊNDICE D- Termo de consentimento livre e esclarecido online

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS – CFCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA COGNITIVA – UFPE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ONLINE
(PARA RESPONSÁVEL LEGAL PELO MENOR DE 18 ANOS)

Solicitamos a sua autorização para convidar o (a) seu/sua filho (a), ou menor que está sob sua responsabilidade, para participar, como voluntário (a), da pesquisa **PROCESSOS DE PRODUÇÃO DE SENTIDOS NA VIDA COTIDIANA DE CRIANÇAS DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE SABEM SOBRE BULLYING ESCOLAR.**

Esta pesquisa é da responsabilidade da pesquisadora Amanda Pereira de Albuquerque, Endereço: Rua Dom Manoel da Costa, Nº 321, Madalena, Recife-PE e CEP: 50710-395/Telefone: (81) 9 9113-9140/e-mail: amanda.palbuquerque@hotmail.com, para contato do pesquisador responsável, inclusive para ligações a cobrar, e está sob a orientação de: Sílvia Fernanda de Medeiros Maciel, Telefone: (81) 997850576, e-mail: silviamaciel.psicologia@gmail.com.

O/a Senhor/a será esclarecido (a) sobre qualquer dúvida a respeito da participação dele/a na pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e o/a Senhor/a concordar que o (a) menor faça parte do estudo, pedimos assinale o campo que concorda em participar desta pesquisa. Uma via lhe será enviada por *email*.

O/a Senhor/a estará livre para decidir que ele/a participe ou não desta pesquisa. Caso não aceite que ele/a participe, não haverá nenhum problema, pois desistir que seu filho/a participe é um direito seu. Caso não concorde, não haverá penalização para ele/a,

bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Descrição da pesquisa: A pesquisa tem como objetivo de analisar a fala dos seus filhos a respeito de desenhos que retratem seu cotidiano escolar, buscando indícios de *bullying* escolar. Participaram outras crianças do primeiro ano do ensino fundamental para que tenham suas informações coletadas nas tarefas e comparadas.

Esclarecimento do período de participação do adolescente na pesquisa: O encontro terá duração de 40 a 60 minutos, e será um vídeo chamada com a pesquisadora num notebook ou computador, gravada, através da plataforma do Google Meet ou Skype, acontecerá nas instalações da sua casa, num cômodo isolado de ruídos e interrupções. Primeiramente, a pesquisadora irá solicitar que a criança produza 2 desenhos a partir das seguintes instruções: 1) “Desenhe o que gosta e o que não gosta nos seus amigos da escola” e 2) “Desenhe o que seus amigos gostam e não gostam que você faz a eles na escola”. Para esta etapa, você irá disponibilizados papéis A4, num total de 5 folhas, um lápis de escrever e uma borracha. A criança será convidada a falar sobre seus desenhos, e responder algumas perguntas do roteiro semiestruturado da pesquisadora. Em seguida, a pesquisadora contará através de slides a história de Jonas, uma história de *bullying* escolar, convidando o participante a refletir sobre a história, suas experiências, ao final definindo o que é *bullying*. Então, será solicitado que faça um desenho de uma situação de *bullying* que tinha vivido ou visto um amigo passar. Por último, irá descrever seu desenho, e responder algumas perguntas do roteiro semiestruturado da pesquisadora.

RISCOS diretos para o responsável e para o voluntário: O responsável pode sentir-se ansioso ou desconfortável durante a participação da criança na pesquisa. Se isso for verificado, o pesquisador poderá ouvir e acolher o responsável para compreender o desconforto aparente. Sendo assegurado que você poderá encerrar a participação da criança na pesquisa, mesmo já tendo sido iniciada a coleta. Caso seja detectado qualquer tipo de desconforto no participante, provocado por cansaço ao longo de sua participação no processo de coleta de dados, a pesquisadora responsável fará um atendimento inicial a suas queixas e procederá indicando, encaminhando e/ou realizando os cuidados necessários. Os participantes poderão desistir a qualquer momento de participar deste

estudo, e sua desistência implicará que os dados que tenham sido produzidos com sua participação não mais farão parte do estudo – o participante desistente será informado de que sua não-participação não gerará qualquer consequência ou repercussão presente ou futura para ele.

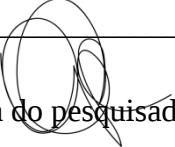
BENEFÍCIOS diretos e indiretos: Seu filho (a) se beneficiará das informações que serão obtidas sobre o *bullying* escolar na contação de história, assim como, sobre os danos a saúde mental, como identificar, intervir e prevenir. Além disso, terá espaço de fala e acolhimento para expor suas experiências, caso ele (a) se encontre em uma situação de *bullying*. O principal benefício desta pesquisa será poder ampliar a compreensão, a partir de informações coletadas, sobre a incidência do *bullying* escolar ainda no início do Ensino Fundamental. Como benefício secundário, as informações obtidas neste estudo poderão servir de base para o estabelecimento de futuras ações informativas e formativas, que venham a capacitar profissionais de educação, de psicologia e familiares de crianças desta faixa etária, acerca de possibilidades de prevenção do *bullying*.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (desenhos, vídeo gravação e transcrições), ficarão armazenados em um computador, numa nuvem sob a responsabilidade da pesquisadora Amanda Pereira de Albuquerque, e de sua orientadora Sílvia Fernanda de Medeiros Maciel, pelo período de mínimo 5 anos, após o término da pesquisa.

O (a) senhor (a) não pagará nada e nem receberá nenhum pagamento para ele/ela participar desta pesquisa, pois deve ser de forma voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação dele/a na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial. Se houver necessidade, as despesas para a participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento com transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: (Avenida da Engenharia s/n – Prédio do CCS - 1º Andar, sala 4 - Cidade

Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br).



(assinatura do pesquisador)

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Obs.: Não marque a opção "aceito" deste termo se ainda tiver dúvida a respeito.

* ☐ O Aceito

☐ O Não aceito

CONSENTIMENTO DO RESPONSÁVEL PARA A PARTICIPAÇÃO DO/A VOLUNTÁRIO

Nome do responsável*:

CPF*:

Endereço de e-mail *:

Nome do voluntário *:

***Obrigatório**

APÊNDICE E- Termo de assentimento livre e esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS – CFCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA COGNITIVA – UFPE

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ONLINE
(PARA MENORES DE 7 a 18 ANOS)

Convidamos você, após autorização dos seus pais, ou responsáveis, para participar como voluntário (a) da pesquisa: **PROCESSOS DE PRODUÇÃO DE SENTIDOS NA VIDA COTIDIANA DE CRIANÇAS DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE SABEM SOBRE BULLYING ESCOLAR**. Esta pesquisa é da responsabilidade da pesquisadora Amanda Pereira de Albuquerque, Endereço: Rua Dom Manoel da Costa, Nº 321, Madalena, Recife-PE e CEP: 50710-395/Telefone: (81) 9 9113-9140/e-mail: amanda.palbuquerque@hotmail.com, para contato do pesquisador responsável, inclusive para ligações a cobrar, e está sob a orientação de: Sílvia Fernanda de Medeiros Maciel, Telefone: (81) 9 9785 – 0576, e-mail: silviamaciel.psicologia@gmail.com.

Você será esclarecido (a) sobre qualquer dúvida com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos assinale o campo que concorda em participar desta pesquisa. Uma via lhe será enviada por e-mail.

Você estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu. Para participar deste estudo, um responsável por você deverá autorizar e assinalar um Termo de Consentimento, podendo retirar esse consentimento ou interromper a sua participação em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Descrição da pesquisa: A pesquisa tem como objetivo de analisar sua fala a respeito de desenhos que você irá produzir retratando seu cotidiano escolar. Participaram outras crianças do primeiro ano do ensino fundamental para que tenham suas informações coletadas e as tarefas comparadas.

Esclarecimento do período de participação do adolescente na pesquisa: O encontro terá duração de 40 a 60 minutos, e será um vídeo chamada gravada num notebook ou computador, através da plataforma do Google Meet ou Skype com a pesquisadora. Acontecerá nas instalações da sua casa, num cômodo isolado de ruídos e interrupções. Primeiramente, a pesquisadora irá solicitar que você produza 2 desenhos a partir das seguintes instruções: 1) “Desenhe o que gosta e o que não gosta nos seus amigos da escola” e 2) “Desenhe o que seus amigos gostam e não gosta que você faz a eles na escola”. Para esta etapa, seus pais irão disponibilizar papéis A4, num total de 5 folhas, um lápis de escrever e uma borracha. Você será convidado a falar sobre seus desenhos, e responder algumas perguntas do roteiro semiestruturado da pesquisadora. Em seguida, a pesquisadora contará através de slides a história de “Jonas”, sobre violência escolar, onde você poderá refletir sobre a história, suas experiências na escola. Então, será solicitado que faça um desenho de uma situação de *bullying* que tinha vivido ou visto um amigo passar. Por último, irá descrever seu desenho, e responder algumas perguntas do roteiro semiestruturado da pesquisadora.

RISCOS diretos para o responsável e para o voluntário: Caso seja detectado qualquer tipo de desconforto, provocado ao longo de sua participação no processo de coleta de dados, a pesquisadora responsável fará um atendimento inicial a suas queixas e procederá indicando, encaminhando e/ou realizando os cuidados necessários. Você poderá desistir a qualquer momento de participar deste estudo, e sua desistência implicará que os dados que tenham sido produzidos com sua participação não mais farão parte do estudo – o participante desistente será informado de que sua não-participação não gerará qualquer consequência ou repercussão presente ou futura para ele. O responsável pode sentir-se ansioso ou desconfortável durante a participação da criança na pesquisa. Se isso for

verificado, o pesquisador poderá ouvir e acolher o responsável para compreender o desconforto aparente. Sendo assegurado que ele poderá encerrar a participação da criança na pesquisa, mesmo já tendo sido iniciada a coleta.

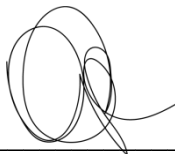
BENEFÍCIOS diretos e indiretos: Você se beneficiará das informações que serão obtidas sobre o cotidiano escolar na contação de história, assim como, sobre os danos a saúde mental, como identificar, intervir e prevenir situação de violência entre os colegas. Além disso, terá espaço de fala e acolhimento para expor suas experiências, caso se encontre em uma situação similar as descritas. O principal benefício desta pesquisa será poder ampliar a compreensão, a partir de informações coletadas, sobre a incidência do *bullying* escolar ainda no início do Ensino Fundamental. Como benefício secundário, as informações obtidas neste estudo poderão servir de base para o estabelecimento de futuras ações informativas e formativas, que venham a capacitar profissionais de educação, de psicologia e familiares de crianças desta faixa etária, acerca de possibilidades de prevenção do *bullying*.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. As informações produzidas nesta pesquisa – desenhos, filmagens e transcrições – serão armazenados nos computadores pessoais e numa pasta de arquivos sob a responsabilidade da pesquisadora Amanda Pereira de Albuquerque e orientadora Sílvia Fernanda de Medeiros Maciel, no endereço: departamento de Psicologia do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH), 9º andar, Av. Prof. Moraes Rego s/n, Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50670-901. Tel.: (81) 9 9785 – 0576, pelo período mínimo de 05 anos.

Nem você e nem seus pais, ou responsáveis legais, pagarão nada para você participar desta pesquisa, também não receberão nenhum pagamento para a sua participação, pois é voluntária. Se houver necessidade, as despesas (deslocamento e alimentação) para a sua participação e de seus pais serão assumidas ou ressarcidas pelos pesquisadores. Fica também garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da sua participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no

endereço: (Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br.



(assinatura do pesquisador)

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu assentimento em participar da pesquisa.

Obs.: Não marque a opção "aceito" deste termo se ainda tiver dúvida a respeito.

* O Aceito

O Não aceito

**ASSENTIMENTO DO(DA) MENOR DE IDADE EM PARTICIPAR COMO
VOLUNTÁRIO(A)**

Nome do responsável*:

Nome do menor*:

Endereço de e-mail *:

***Obrigatório**

APÊNDICE F- Termo de autorização de uso de imagem e depoimento

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS – CFCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA COGNITIVA – UFPE

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTO
ONLINE

Eu, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora Amanda Pereira de Albuquerque e a orientadora Sílvia Fernanda de Medeiros Maciel do projeto de pesquisa intitulado: PROCESSOS DE PRODUÇÃO DE SENTIDOS NA VIDA COTIDIANA DE CRIANÇAS DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE SABEM SOBRE BULLYING ESCOLAR a realizar as fotos/filmagem que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos/imagens (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto minha autorização para o uso de imagem e depoimento na pesquisa.

Obs.: Não marque a opção "aceito" deste termo se ainda tiver dúvida a respeito.

*

O Aceito

O Não aceito

Nome do responsável*:

CPF*:

Nome da criança*:

Endereço de e-mail *:

***Obrigatório**

APÊNDICE G- História de Jonas

JONAS

Inspirada na história de "Ernesto", de
Blandina Franco e José Carlos Lollo
Ilustração: Lucas Albuquerque

Hoje vim te contar a
história de Jonas.

Este é Jonas!



Todos falam de Jonas.



Dizem que é muito calado. Não sabe
falar direito e se enrola todo.



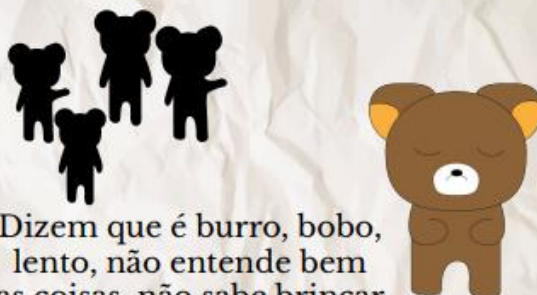
Dizem que ele é feio,
gordo,
assusta as pessoas,
como um monstro.



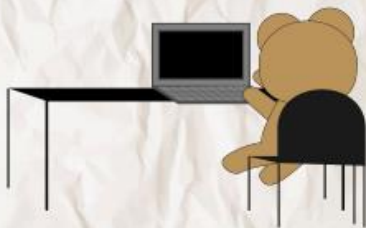
Falam que ele é diferente, estranho,
esquisito, ele não se encaixa entre as
pessoas.



Dizem que é burro, bobo,
lento, não entende bem
as coisas, não sabe brincar
com as pessoas.



Até falam que ele é egoísta, vive no mundo da lua, está nem aí para as pessoas.



Ele já foi chamado de tudo, teve tantos apelidos.



É difícil quando todos tem algo para falar dele.

E Jonas vive muito muito sozinho e muito muito triste.



FIM..

O que você achou da história Jonas?

Você mudaria alguma coisa?



Sabe, histórias como a de Jonas muitas vezes são assim, muito tristes.

Muitas pessoas não prestam atenção, não querem saber de um final tão triste assim.

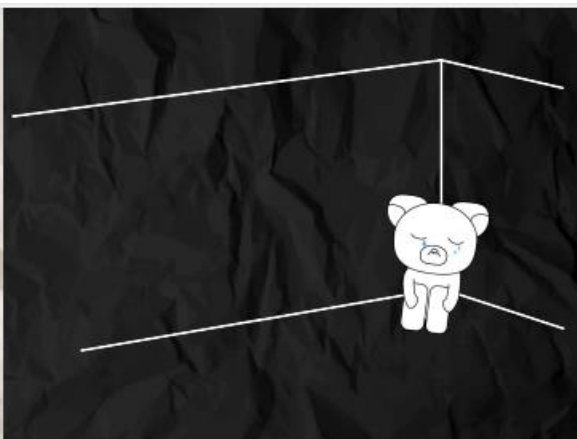
Muitos acham que ninguém teve culpa, mas será?



Às vezes, a tristeza não está só no fim
da história.



Às vezes, a tristeza está em toda a
história, como na história de Jonas.



Agora é com você!
Diga alguma coisa para Jonas!

APÊNDICE H- Categorização

CATEG Verbal			
PARTICIPANTES	Bullying Físico	Bullying Direto	Bullying Indireto
NICOLAS, 6 anos	TPO: BATER/ AGRESSÕES FÍSICAS (Eu não gosto, num tem lui z? (...) Na escola ele fica batendo na minha bunda. (...). Eu contei para o pai dele, que tava na porta o pai. (O pai) Não ficou chateado não, mas ficou com raiva).	TPO: APELIDOS/ OFENSAS (Tem uma menina lá que é a Ana e ela e tem a outra que era a Sayuri, o nome, aí elas chamaram a Sayuri de feia, chamou ela de gorda).	
PAULA, 6 Anos		TPO: APELIDOS/ OFENSAS (Por acaso é meus amigos sempre me chamam de diata. (...). Porque eles têm um grupinho e o grupinho deles é de luta e eles só gosta de quem é do grupinho deles, só que tem um que não me chama de chata).	
MARINETE, 7 anos			
DIANA, 6 anos			

CATEGORIAS

Repetição	Intencionalidade	Desequilíbrio de Poder	Pós-teste (Viu ou sofreu uma situação de bullying?)
("Acontecia muitas vezes do colega bater na sua bunda?" De vez em quando assim, não é tantas vezes não).	(Eu não gosto que Luiz fique batendo na minha bunda porque eu fico muito irritado).	(Eu contei para o pai dele, que tava na porta o pai (Sobre o colega bater na bunda dele). (...) (O colega) não ficou chateado não, mas ficou com raiva) (...) (Depois que tu reclamou ao pai dele) Parou não, continuou).	SIM (Isso é bullying né, já que ele faz isso tantas vezes, deixa todo mundo tão triste).
			NÃO
([Acontece] às vezes não, mas às vezes sim).	(Eles só gosta de quem é do grupinho deles, só que tem um que não me chama de chata)	("Então, mesmo quando tu diz para a professora e eles vão para diretoria ou que eles fiquem perto da professora, eles continuam chamando de chata?" No outro dia sim).	SIM (Se acredita sofrer bullying) Eu acho que sim. (...) Porque eles sempre falam disso e eles falam sempre grossamente).
			NÃO

CATEG Verbal			
PARTICIPANTES	Bullying Físico	Bullying Direto	Bullying Indireto
CHLOE, 6 anos		TIPO: APELIDOS/OFENSAS (Aí elas disseram, nossa como essa menina é chata [...]. Não falo com as amigas chatas [se referindo a paridici pante]).	TIPO: EXCLUSÃO/AUSAÇÕES DFAMATÓRIAS (Eu fico triste, porque eles não brincam comigo, porque eles não são meu amigo, porque eles não gostam de mim, eu sempre tento brincar. Aí chama Ana, muito chata na outra escola, aí ela estava com uma menina igual a ela, aí elas estavam e aí pagou um lápis de cera e depois cuspiu em mim).
MAURÍCIO, 6 anos			TIPO: EXCLUSÃO (É porque ele fala para eu brincar com Artur na outra semana, por que sempre ele quer brincar com Artur primeiro).
QUINN, 6 anos		TIPO: APELIDOS/OFENSAS ([Sobre o que o bully disse] Algo ruim!).	
FRANCIS, 6 anos			TIPO: EXCLUSÃO (Porque eles não querem brincar comigo).
VANESSA, 6 anos		TIPO: APELIDOS/OFENSAS (Sofia e chamam ela de Sopia [referência a pia]). [Sobre outra colega] Chamaram ela de gordinha e gordona).	TIPO: RUMORES/INTIMIDAÇÃO (No dia do brinquedo, podia levar qualquer brinquedinho da sua casa, ele tinha uma cobra de brinquedo, aí assustou, mas eu não me assustei. [...]) Só que eu sei de uma coisa, que é assim que eles querem, que eu fique, brava, tensa ou assustada. [...] É às vezes eles ficam fazendo fôfoquinha).

CATEGORIAS			
Repetição	Intencionalidade	Desequilíbrio de Poder	Pós-teste (Viu ou sofreu uma situação de bullying?)
(Foi várias vezes).	(Porque eles não brincam comigo, porque eles não são meu amigo, porque eles não gostam de mim).	(Eu falei, nossa como vocês são muito egoístas, aí foi ela disse “a gente não é não”. (...) Eu fiquei muito triste, aí eu resolvi ir para a sala da diretora, aí eu fui desci as escadas e fui ali, eu achei a sala da diretora, abrir lá a porta e (falei) professora posso mandar um áudio para minha mãe, porque elas me deixaram tão tristes, aí a diretora foi lá e mandou, aí eu fui e fiquei bem).	NÃO
([Sobre falar para não brincar, acontece] Alguns dias (...) De vez em quando ele faz (Não deixa brincar).	Não, só (acontece do colega não deixar brincar) comigo.	(“Tu dizia que não gostava, que queria brincar com eles?” Eu brinco com eles, porque eu não deixei ele (o bully) triste, se não ele fala para tia, eu não gosto de deixar ele triste.	NÃO
([Sobre desenhar uma situação que colega passou] Pode ser, é porque já foi muitas vezes).	(Eu acho que ele já falou uma 3 vezes com Larissa e falou 1 comigo. O mesmo nome que falou com a Larissa falou comigo).	(Eu falo com a pessoa, eu com minha tia e falo com a Larissa (a vítima). Ela não faz nada, ela não faz nada. (...) Ela é quieta).	SIM (“Então tu acha que Larissa sofreu bullying?” Sim, não contando no ouvido né, falando mal dela).
(“Isso acontece muito, eles te deixando de fora?” Sim).	(Porque eles não querem brincar comigo).	(Eu não faço nada).	SIM (“Quando teus amiguinhos te deixam fora da brincadeira, tu acha que isso é bullying?” Sim).
(Mas às vezes acontece, às vezes acontece. (...). Mas toda hora não, todo tempo não, todo dia, feito toda hora).	(Quer dizer, eles são amigos, só que eles não tratavam ela bem, como uma amiga).	(Ela dizia não não, não é isso. Mas faziam mais com ela. (...) Ela disse “sou não”, mas aí ela chorou e foi para o mesmo cantinho que sempre vai para se esconder. Aí eu sempre acalmava ela quando acontecia e ela sempre me acalmava. E somos melhores amigas).	SIM (“Será que quando os meninos chamaram Sofia e Sophia, será que também era bullying?” Era. Não era coisa boa. Se ela disse “Ah gostei desse apelido”. Ela gostaria né, mas ela saiu chorando, eu fui para lá, para onde ela foi e disse “Não acredita nelas” e quando isso acontece comigo, ela faz a mesma coisa nelas” e quando isso acontece comigo, ela faz a mesma coisa “Não fica assim Maria, não fica assim”).

CATEGORIAS			
PARTICIPANTES	Bullying Físico	Bullying Direto	Bullying Indireto
LILY, 7 anos			
ANGÉLICA, 6 anos	TIPO: BATER/AGRESSÕES FÍSICAS (Um coleguinha dela da escola, de vez em quando ele bate, me belisca, puxa o meu cabelo).	TIPO: APELIDOS/OFENSAS (Ele disse "Você é muito chata", "Você é feia").	TIPO: EXCLUSÃO (De vez em quando, ele pede para eu sair da brincadeira).
JÉSSICA, 7 anos		TIPO: APELIDOS/OFENSAS Eu não gosto que eles me chamam de banguela).	
OLIVER, 7 anos		TIPO: APELIDOS/OFENSAS (Não, tu sabe o que é playboy? (...) Por que meus amigos me chama, são 3 e um saiu da escola, mas ninguém me chama mais. (...) E me chamavam de chato também. (...) Playboy é uma pessoa nu. (...) Mangando).	TIPO: EXCLUSÃO (Eu não tive nenhuma briga, mas me expulsaram da brincadeira. (...) Isabela ficou expulsando da brincadeira).
ALANA, 7 anos			
JACK, 6 anos			
MARCELO, 7 anos			

CATEGORIAS				
Repetição	Intencionalidade	Desequilíbrio de Poder		Pós-teste (Viu ou sofreu uma situação de bullying?)
				NÃO
(Um colegainha dela da escola, de vez em quando ele bate, me belisca, puxa o meu cabelo).	(“E ele fazia isso com outros colegas ou só contigo?” Com outros colegas também).	(“Tu chegasse a dizer a ele que tu não gostava, quando ele fazia isso contigo?” Sim. (...) Ele ficou bravo).		NÃO
(De vez em quando, quando eu olho para ele, ele me chama de banguela).	(É só comigo sim).	(Eu falto para ele cuidar da vida dele. (...)) “E continua a chamando de banguela?” Sim).		SIM (“Tu acha que tu sofre bullying com Heltor?” Um pouquinho).
(Duas no primeiro ano, três no infantil 5 e zero no segundo ano que eu tô agora).	(Mas me expulsaram da brincadeira).	(Eu disse várias vezes [a tia]).		SIM (Pode ser aquela [situação de bullying] que me chamou de chorão?)
				NÃO
				NÃO
				NÃO