

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ALUNOS COM ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E O FENÔMENO
*BULLYING***

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Miriam de Oliveira Maciel

Santa Maria, RS, Brasil

2012

**ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E O
FENÔMENO *BULLYING***

por

Miriam de Oliveira Maciel

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM,
RS), como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Soraia Napoleão Freitas

Santa Maria, RS, Brasil

2012

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**ALUNOS COM ALTA HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E O
FENÔMENO *BULLYING***

elaborada por
Miriam de Oliveira Maciel

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Soraia Napoleão Freitas, Prof^ª. Dra. (UFSM/RS)
(Presidente/Orientadora)

Miguel Claudio Moriel Chacon, Prof. Dr. (UNESP/SP)

Silvia Maria Pavão, Prof^ª. Dra. (UFSM/RS)

Santa Maria, 27 de Março de 2012.

DEDICATÓRIA

Dedico estas páginas a todos os que um dia sofreram e/ou ainda sofrem com a incompreensão, com a intolerância, com a violência e a exclusão.

Dedico ainda aos que “deram a outra face” e com exemplos lindos se mostraram fortes, corajosos e superaram os maus tratos sofridos.

Aos resilientes.

Aos pacíficos.

Por fim, aos agressores que podem se modificar, pois nunca é tarde para melhorar e aprender a amar.

AGRADECIMENTOS

Tenho muito a agradecer!

Agradeço a Deus que sempre me amparou em todos os momentos, sempre esteve presente nas alegrias e nas tristezas fortalecendo minha alma...

Ao meu amigo e mentor, meu guia e anjo de guarda!

Agradeço a meu pai Valter que sempre confiou no meu potencial, sempre me ouviu e me fortaleceu.

À minha mãe Iara que apesar de estar no Plano Espiritual, sempre esteve presente em meus sonhos, em meu coração...

Agradeço à Keli, minha madrastra que sempre me deu força quando eu esmorecia.

À minha irmã Jéssica que sempre ouvia meus desabafos...

Agradeço ao meu esposo Marcus Vinícius, por sempre estar paciente e confiante, pela sua compreensão e carinho.

Aos meus sogros Wolmar e Elizete por vibrarem comigo perante algumas vitórias.

Agradeço as minhas amigas Adriane, Karine, Carmen, Betânia e Charline por sua amizade e companheirismo, bem como pelo apoio nos momentos difíceis.

Agradeço aos meus professores, em especial aqueles que através do carinho e dedicação me inspiraram a ser professora.

Agradeço os professores da Banca Examinadora: Miguel, Silvia e Helenise, bem como à Soraia por tantos ensinamentos.

*Se uma criança vive na crítica, aprende a criticar.
Se uma criança vive com hostilidade, aprende a brigar.
Se uma criança vive com o ridículo, aprende a sentir-se culpada.
Se uma criança vive na tolerância, aprende a ser paciente.
Se uma criança vive com coragem, aprende a ter confiança.
Se uma criança vive com elogio, aprende a apreciar.
Se uma criança vive na retidão, aprende a ser justa.
Se uma criança vive com aprovação, aprende a gostar de si mesma.
Se uma criança vive com aceitação e amizade, aprende a encontrar amor no mundo.*

Dorothy Law Rothe

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E O FENÔMENO *BULLYING*

AUTORA: MIRIAM DE OLIVEIRA MACIEL

ORIENTADORA: SORAIA NAPOLEÃO FREITAS

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 27 de Março de 2012.

Os alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), muitas vezes não são identificados e desta forma, não são reconhecidos, tão pouco seus potenciais valorizados nos ambientes escolar e familiar. Isso ocorre em função dos vários mitos e concepções equivocadas que a sociedade, em específico a comunidade escolar (professores, pais e colegas) têm a respeito das AH/SD. No entanto, a violência nas escolas está aumentando significativamente e, uma de suas formas mais comum no ambiente escolar é o *Bullying*. Este fenômeno ocorre quando as agressões físicas, psicológicas, veladas ou não acontecem de forma repetitiva com a mesma vítima. Neste sentido, os alunos com AH/SD se não forem reconhecidos e estimulados podem canalizar seus potenciais para fins não construtivos. Contudo, em função dos mitos existentes sobre as AH/SD, estes sujeitos podem ser vitimados, visto que são caracterizados, muitas vezes, como NERDs, CDFs, “puxa-saco” de professores, entre outros estereótipos. Nesta perspectiva, surge um questionamento a ser investigado: “O *Bullying* no ambiente escolar está relacionado à ausência de reconhecimento dos potenciais dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação?”. Para responder a esta indagação, a Pesquisa intitulado “Alunos com Altas Habilidades/Superdotação e o Fenômeno *Bullying*” tem como principal objetivo pesquisar a relação entre a ausência de reconhecimento dos alunos com AH/SD e os comportamentos *Bullying* no ambiente escolar, de forma a compreender se há influência da ausência de reconhecimento de potenciais na formação dos comportamentos hostis entre colegas de escola. Para tanto, a metodologia utilizada está embasada em pesquisa exploratória descritiva, visto que este tipo de pesquisa proporciona aos pesquisador a descrição dos fenômenos, bem como suas possíveis relações. A abordagem desta pesquisa é qualitativa em virtude da produção de indicadores para formulação de dados possibilitarem a descoberta do número de alunos envolvidos no Fenômeno *Bullying*, bem como o número de alunos com AH/SD e o número de alunos que apresentam as duas características. Os resultados obtidos possibilitaram a compreensão de que o não reconhecimento e a não valorização dos alunos com AH/SD favorecem o envolvimento destes com o Fenômeno *Bullying*, e apontam a prevalência de potenciais canalizados de forma violenta. Além disso, os professores e a família, muitas vezes, desconhecem e/ou favorecem a não valorização e o desrespeito para com estas crianças. Por fim, espera-se que com esta pesquisa, a comunidade escolar e acadêmica compreenda as necessidades específicas de aprendizagem dos alunos com AH/SD, a fim de reconhecer e valorizar os potenciais destes alunos/filhos, bem como adotar medidas de minimização e combate ao Fenômeno *Bullying*.

Palavras-chave: Altas Habilidades/Superdotação. *Bullying*. Reconhecimento.

ABSTRACT
Dissertation
Graduate Program in Education
Federal University of Santa Maria, State of Rio Grande do Sul, Brazil

**STUDENTS WITH HIGH ABILITIES/GIFTEDNESS AND
BULLYING PHENOMENON**

AUTHOR: MIRIAM DE OLIVEIRA MACIEL

GUIDE: SORAIA NAPOLEÃO FREITAS

Date and place of defense: Santa Maria, March 27, 2012.

Students with High Abilities/Giftedness (HA/G) are not often identified and thus are not recognized, nor had their potential valued in school and family environments. This is due to various myths and misconceptions that society specifically the school community (teachers, parents, and classmates) has about HA/G. However, violence in schools is increasing significantly and one of its most common forms is Bullying. This phenomenon occurs when the physical, psychological, veiled or not, happen repeatedly with the same victim. In this sense, students with HA/G can guide their potential to non-constructive ways, if not recognized and encouraged. However, due to the prevailing myths about HA/G, these individuals can be victimized because they are characterized often as nerds, geeks, and ass-kisser of teachers, among other stereotypes. In this perspective, there is an issue to be investigated: "Bullying at school is related to recognition lack of students potential with High Abilities/Giftedness?" To answer this question, the Research Project "Students with High Abilities/Giftedness and Bullying Phenomenon" aims mainly to study the relationship between the recognition lack of students with HA/G and bullying behavior in schools, in order to understand whether there is influence of potential recognition absence for hostile behavior construction among classmates. For this purpose, the methodology used is based on exploratory research descriptive, since this type of research gives researchers the description of phenomena and their possible relationships. This research approach is qualitative, whereas the data collection instruments become possible the discovery of the number of students involved in bullying phenomenon, the number of students with HA/G, and the number of students who exhibit both characteristics. The results provided an understanding that non-recognition and no appreciation of students with HA/G promote their involvement with the Bullying Phenomenon, pointing to the prevalence of their potentials manifesting through violence. In addition, teachers and family often ignore and/or promote no appreciation and disrespect for these children. Finally, with this research, it is expected that academic community understand the specific learning needs of students with HA/G, in order to recognize and value their potential, and to adopt measures to anti-bullying phenomenon.

Keywords: High Abilities/Giftedness. Bullying. Recognition.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Quadro das Inteligências Múltiplas de Gardner.....	25
Figura 2 - O Modelo dos Três Anéis proposto por Renzulli.....	29
Figura 3 – Total de alunos indicados como protagonistas do Fenômeno <i>Bullying</i> que apresentam Altas Habilidades/Superdotação.....	97
Figura 4 – Fatores Promotores e Mantenedores da Cultura de Violência no Ambiente Escolar.....	109
Figura 5 – Os Três Anéis do Sistema de Arranjo Familiar.....	128

LISTA DE ORGANOGRAMAS

Organograma 1 – Categoria de Mitos elaborado pela pesquisadora com base em Pérez (2004).....	42
Organograma 2 – Diversas Formas de Manifestação do <i>Bullying</i>	62
Organograma 3 – Protagonistas do Fenômeno <i>Bullying</i>	64
Organograma 4 – Análise Entrevista Semi-estruturada e Questionário – Professora “B”.....	85
Organograma 5 – Análise Entrevista Semi-estruturada e Questionário – Professora “F”.....	86
Organograma 6 – Análise Entrevista Semi-estruturada e Questionário – Professora “I”.....	87
Organograma 7 – Análise Entrevista Semi-estruturada e Questionário – Professora “M”.....	89
Organograma 8 – Análise Entrevista Semi-estruturada e Questionário – Professor “R”.....	90
Organograma 9 – Análise Entrevista Semi-estruturada e Questionário – Professora “S1”.....	92
Organograma 10 – Análise Entrevista Semi-estruturada e Questionário – Professora “S2”.....	93
Organograma 11 – Participação dos Pais na Entrevista Semi-estruturada.....	100
Organograma 12 – Causas da Evasão Escolar.....	115
Organograma 13 – Arranjos Familiares.....	126
Organograma 14 – Fatores influentes na manifestação do Fenômeno da Resiliência....	143

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Características Cognitivas e Comportamentais dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação (Superdotação do Tipo Acadêmica e do Tipo Produtivo-Criativa).....	31
Quadro 2 – Características Cognitivas e Comportamentais dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação (Superdotação do Tipo Acadêmica e do Tipo Produtivo-Criativa).....	32
Quadro 3 – Caso 1 – Espectador Passivo.....	68
Quadro 4 - Caso 2 – Vítima Típica.....	69
Quadro 5 – Caso 3 – Vítima Agressora.....	70
Quadro 6 – Caso 4 – Vítima de <i>Bullying</i> Intelectual.....	71
Quadro 7 – Professores Participantes da Pesquisa.....	84
Quadro 8 – Principais Dificuldades no Âmbito Familiar.....	133
Quadro 9 – Caso 1 – Tom Cruise - Resiliente Talentoso (AH/SD).....	146
Quadro 10 – Caso 2 – Steven Spielberg - Resiliente Talentoso (AH/SD).....	146
Quadro 11 – Caso 3 – Paola – Resiliente.....	147
Quadro 12 – Caso 4 – Myriam – Resiliente.....	148

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1 – Total de alunos indicados na Entrevista Semi-Estruturada com os Professores sobre o Fenômeno *Bullying*.....94**
- Gráfico 2 – Protagonistas (vítimas e Agressores) do Fenômeno *Bullying*.....95**
- Gráfico 3 – Vítimas Típicas, Provocadoras e Agressoras encontradas na pesquisa.....96**
- Gráfico 4 – Total de alunos indicados como protagonistas do Fenômeno *Bullying* que apresentam Altas Habilidades/Superdotação.....98**
- Gráfico 5 – Percentual de alunos com indicadores de AH/SD e seu envolvimento com o Fenômeno *Bullying*.....99**
- Gráfico 6 – Participação dos Pais e/ou responsáveis na Entrevista Familiar (pais de alunos protagonistas do Fenômeno *Bullying* que não apresentaram características de AH/SD).....101**
- Gráfico 7 – Participação dos Pais e/ou responsáveis na Entrevista Familiar (Pais de alunos protagonistas do *Bullying* e que apresentam AH/SD).....102**

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Professores.....	159
APÊNDICE 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Pais.....	161
APÊNDICE 3 – Termo de Confidencialidade.....	164
APÊNDICE 4 – Entrevista Semi-Estruturada sobre o Fenômeno <i>Bullying</i> na escola para os Professores.....	165
APÊNDICE 5 – Entrevista Semi-Estruturada Familiar.....	166
APÊNDICE 6 – Cronograma de Atividades de Pesquisa.....	167

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 – Questionário para Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação – Professores (FREITAS & PÉREZ, 2010) e Ficha Complementar para Características Esportivas e Artísticas – Professores (FREITAS & PÉREZ, 2010).....	170
ANEXO 2 – Carta de Aprovação do Comitê de Ética da UFSM.....	174
ANEXO 3 – Respostas das entrevistas semi-estruturadas com os Professores.....	175
ANEXO 4 – Respostas das entrevistas semi-estruturadas com os Pais.....	182

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	18
CAPÍTULO I – ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: CARACTERÍSTICAS, COMPORTAMENTOS E MITOS.....	22
1.1 Inteligência e Altas Habilidades/Superdotação.....	22
1.2 As Contribuições de Howard Gardner.....	24
1.3 As Contribuições de Joseph Renzulli.....	28
1.4 Características Cognitivas e Comportamentais dos Alunos com Altas Habilidades/Superdotação.....	30
1.4.1 Terminologias Diferenciadas: Precoce, Prodígio, Gênio.....	35
1.5 Mitos sobre as Altas Habilidades/Superdotação.....	35
1.5.1 Mitos, Violência e Exclusão na História.....	37
1.5.2 Mitos, Violência e Exclusão na Atualidade.....	39
CAPÍTULO II – O DESRESPEITO DO VALENTÃO: DA INTOLERÂNCIA À DIVERSIDADE AO COMPORTAMENTO <i>BULLYING</i>.....	53
2.1 Da Intolerância aos Comportamentos Hostis Repetitivos.....	53
2.2 A Cultura da Violência: aspectos históricos.....	55
2.2.1 Tipologia das Violências que Perduram.....	56
2.3 Conceituando o <i>Bullying</i>.....	60
2.3.1 Variações da Manifestação do Fenômeno.....	61
2.3.2 Protagonistas do Fenômeno <i>Bullying</i>	63
2.3.3 Casos de <i>Bullying</i>	68
2.4 Altas Habilidades/Superdotação e <i>Bullying</i>.....	72
CAPÍTULO III – AS PISTAS E AS HIPÓTESES... DESVENDANDO OS ELOS ENTRE OS FENÔMENOS.....	76

3.1 O Caminho Metodológico.....	76
3.2 Pesquisa Exploratória Descritiva.....	77
3.2.1 O <i>Locus</i> da Pesquisa.....	79
3.3 A Produção de Indicadores.....	79
3.4 Os Passos Percorridos no Caminho Metodológico.....	81
CAPÍTULO IV – PISTAS RASTREADAS, CAMINHOS PERCORRIDOS E RESPOSTAS ENCONTRADAS.....	83
4.1. Análise das Entrevistas e Questionários – Professores.....	83
4.2 Análise das Entrevistas Realizadas com os Pais.....	100
CAPÍTULO V – A INCLUSÃO/EXCLUSÃO NO AMBIENTE ESCOLAR: ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E A VIOLÊNCIA COMO PRÁTICA MASCARADA.....	104
5.1 A Exclusão como Prática Velada no Ambiente Escolar.....	104
5.2 A Cultura da Violência e sua influência no ambiente escolar.....	107
5.3 <i>Bullying</i> e Evasão Escolar.....	113
5.3.1 Consequências do <i>Bullying</i> e da evasão escolar para os alunos envolvidos.....	116
5.3.1.1 Consequências para as Vítimas.....	117
5.3.1.2 Consequências para os Agressores.....	117
5.3.1.3 Consequências para os Espectadores.....	118
5.3.2 Consequências do <i>Bullying</i> e da evasão escolar para alunos com AH/SD.....	119
5.4 O Papel da Escola Frente à Violência e ao Fenômeno <i>Bullying</i> ...	120
5.4.1 O Papel da Escola Frente aos Alunos com AH/SD Protagonistas do Fenômeno <i>Bullying</i>	122
5.5 Participação dos Professores nesta Pesquisa: inquietações oriundas da produção de indicadores.....	123
CAPÍTULO VI – FAMÍLIA, ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E BULLYING: ELENANDO REFLEXÕES PERTINENTES.....	125

6.1 A Família e suas Implicações para o Desenvolvimento Humano.....	125
6.1.1 O Papel da Família no Desenvolvimento dos Filhos.....	128
6.2 A Família dos Alunos com Altas Habilidades/Superdotação e seus Principais Desafios.....	130
6.3 A Família Como Fator Promotor da Violência.....	135
6.4 O Papel da Família no combate ao Fenômeno <i>Bullying</i>.....	138
6.5 Participação dos Pais e/ou Responsáveis e suas Contribuições para esta Pesquisa.....	140
CAPÍTULO VII – DEPOIS DA TEMPESTADE O SOL VOLTA A BRILHAR: RESILIÊNCIA E SUPERAÇÃO.....	141
7.1 Conceituando a Resiliência.....	142
7.2 Resiliência, Altas Habilidades/Superdotação e <i>Bullying</i>.....	144
7.2.1 Casos de Pessoas que superaram o <i>Bullying</i>	146
7.3 A Família como Fator Promotor da Resiliência.....	148
7.4 A Escola como Fator Promotor da Resiliência.....	150
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	152
REFERÊNCIAS	154
APÊNDICES.....	158
ANEXOS.....	169

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A vontade de pesquisar sobre a temática das Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) sempre esteve presente em mim. Questionar a inteligência humana e suas diversas formas de manifestação sempre foi algo instigante e desafiador. Compreender as necessidades, os mitos e as dificuldades enfrentadas pelos alunos com AH/SD provocou em mim um encantamento, uma paixão à qual dediquei desde a graduação até os dias de hoje um envolvimento e certa preocupação.

Envolvimento, porque reconheço a relevância do estudo do Fenômeno das AH/SD para um atendimento de qualidade a esta população, e preocupação no sentido de esclarecimento da comunidade escolar (professores, colegas e pais) quanto ao comportamento, às características e peculiaridades, bem como às necessidades específicas de aprendizagem destes alunos.

Esta vontade foi se alargando no momento em que comecei a atuar nos Projetos de Pesquisa e de Extensão “Da Identificação à Orientação de Alunos com Características de Altas Habilidades/Superdotação” e “PIT – Programa de Incentivo ao Talento”. Ambos vinculados ao Grupo de Pesquisa em Educação Especial: Interação e Inclusão Social (GPESP), da Universidade Federal de Santa Maria, coordenados pela Professora Dra. Soraia Napoleão Freitas.

Meu Trabalho de Conclusão de Curso da Graduação em Educação Especial teve como temática principal a família do aluno com AH/SD, em específico as que participavam do PIT. Neste trabalho tive a oportunidade de conhecer a realidade, as dificuldades e as características do grupo familiar, bem como sua influência, por vezes positiva outras, negativa para o desenvolvimento cognitivo e emocional dos filhos com AH/SD.

No entanto, no decorrer de minha trajetória acadêmica outra temática também se fez foco de meu interesse, o Fenômeno *Bullying*, o qual surgiu em função de um evento sobre violência “A Escola que Protege: Enfrentando a violência contra crianças e adolescentes” organizado pela Professora Dra. Helenise Sangói Antunes no ano de 2008 e que teve sua segunda edição em 2009. Com as palestras e trabalhos que encontrei neste evento percebi o quanto a violência pode “passar despercebida” em vários ambientes, seja na família, na escola ou na comunidade em que se vive.

Com estas constatações e com base nas leituras sobre os mitos acerca das AH/SD, bem como a temática da Inclusão, questionei a possível relação entre os apelidos clássicos: NERDs, CDFs, “puxa-saco”, entre outros com o *Bullying* que vitimiza o aluno com AH/SD.

Contudo, a ideia de pesquisar a possível relação entre os fenômenos AH/SD e o *Bullying* amadureceu no ano de 2009 quando fui convidada a proferir uma palestra para os alunos do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM) na Universidade Federal de Santa Maria. Para minha surpresa, a temática era o *Bullying*.

Ao aprofundar as leituras sobre esta temática a paixão por ela foi crescendo. O curioso foi que nesta mesma época, durante o processo de identificação de alunos com características de AH/SD do projeto de Pesquisa vinculado ao GPESP, ao entrevistar uma professora, ela me relatou a existência de *Bullying* nas relações interpessoais de dois alunos de sua turma, que estavam sendo indicados com características de AH/SD. Um se encaixava no perfil de vítima e o outro no perfil de agressor.

Além destas pistas, outras como uma entrevista realizada com uma mãe em virtude da minha participação nos projetos sobre AH/SD me foram conduzindo a uma indagação: “O *bullying* no ambiente escolar está relacionado à ausência de reconhecimento dos potenciais dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação?” Entre as pistas, além da entrevista com esta professora, na entrevista com essa mãe, ela relatou que seu filho sofria muito, era ridicularizado pelos colegas por que apresentava notas excelentes, era organizado e tinha um bom relacionamento com a professora. Por ser sensível era chamado de “mariquinha”, “NERD”, “puxa-saco”, “CDF” e “fracote”. Segundo esta mãe, seu filho frequentava psicólogo, pois já estava escondendo seu potencial tirando notas baixas para não ser mais agredido.

Outra mãe, quando elaborei meu Trabalho de Conclusão de Curso, havia relatado que seu filho era arrogante, não aceitava que seus professores não soubessem responder a alguma questão e excluía os colegas que a seu ver eram “burros”. Segundo esta mãe, a agressividade, a hostilidade e a sátira presentes no comportamento do filho eram oriundas do fato de ele saber que “era mais inteligente” que muitos colegas e professores.

Com estas pistas, formulei a hipótese de que a ausência de reconhecimento de potenciais poderia estar relacionada ao Fenômeno *Bullying*, pois muitos potenciais podem ser canalizados para grandes obras, bem como para fins destrutivos. Muitos traficantes e chefes de favelas possuem várias inteligências¹ em destaque. No entanto, se utilizam delas para chefiar gangues e cometer a violência.

Nesta perspectiva, meu principal objetivo é pesquisar a relação entre a ausência de reconhecimento dos alunos com AH/SD e os comportamentos *Bullying* no ambiente escolar,

¹ Parto da Concepção de Gardner com a Teoria das Inteligências Múltiplas. Teoria esta descrita no Capítulo I.

de forma a compreender se há influência da ausência de reconhecimento de potenciais por parte dos professores e da família, na formação dos comportamentos hostis entre colegas de escola. Outros objetivos foram:

- Identificar os alunos protagonistas (vítimas e agressores) do Fenômeno *Bullying* em uma Escola no Município de Santa Maria/RS;
- Identificar, dentre os alunos protagonistas do Fenômeno *Bullying*, aqueles que apresentam também características de AH/SD; e
- Verificar uma possível relação entre o desperdício de potenciais e os comportamentos agressivos, típicos das vítimas dos referidos alunos desta Escola.

Para tanto, no Capítulo I, Altas Habilidades/Superdotação: Características, Comportamentos e Mitos, apresento a concepção de Inteligência de Gardner (2000, 1994), bem como sua teoria intitulada: Teoria das Inteligências Múltiplas. Relaciono esta teoria com as AH/SD e apresento as observações de Renzulli (2004) que contribui com a Teoria dos Três Anéis e os tipos de superdotação. Além disso, neste capítulo exploro as características cognitivas, comportamentais e emocionais dos alunos com AH/SD. Por fim, saliento os mitos existentes sobre a temática, bem como suas relações com a violência.

No Capítulo II, O Desrespeito do Valentão: Da Intolerância à Diversidade ao Comportamento *Bullying*, apresento alguns conceitos como o de violência e seus diversos tipos de manifestações, bem como o conceito de *Bullying* e suas variações de agressões. Neste Capítulo falo sobre os protagonistas deste fenômeno ressaltando suas características, bem como alguns casos de *Bullying*. Por fim, elaboro uma breve relação teórica entre os Fenômenos AH/SD e *Bullying*.

No Capítulo III, As Pistas e as Hipóteses... Desvendando os Elos entre os Fenômenos, apresento os caminhos metodológicos que percorro no decorrer desta investigação. Desta forma, neste Capítulo saliento que a metodologia que utilizo está embasada em estudo de caso, visto que a investigação ocorrer em uma escola do município de Santa Maria/RS.

No Capítulo IV, Pistas Desvendadas, Caminhos Percorridos e Respostas Encontradas, apresento os resultados obtidos nas entrevistas com professores e pais, bem como nos questionários aplicados aos professores. Neste contexto, desenvolvo a análise quanti-qualitativa dos dados coletados, bem como saliento as dificuldades e demais peculiaridades encontradas no caminho investigativo.

No Capítulo V, A Inclusão/Exclusão no Ambiente Escolar: Altas Habilidades/Superdotação e a Violência (Des)Mascarada, discuto aspectos referentes à prática da exclusão na história e na atualidade, salientando aspectos da educação inclusiva. Outro ponto que discuto neste Capítulo é a Associação do Fenômeno *Bullying* com a evasão escolar, bem como o papel da escola e do corpo docente no combate à violência e ao *Bullying*.

No Capítulo VI, Família, Altas Habilidades/Superdotação e *Bullying*: Elencando Reflexões Pertinentes, saliento a relevância da família para o desenvolvimento dos filhos, bem como suas dificuldades. A família da pessoa com AH/SD e suas peculiaridades são destacadas. Outro aspecto que abordo é a influência da família no desenvolvimento de comportamentos agressivos e seu papel no combate à violência.

No Capítulo VII, Depois da Tempestade o Sol volta a Brilhar: Resiliência e Superação, apresento o conceito de resiliência, bem como alguns casos de pessoas que apresentam AH/SD, sofreram *Bullying* e são resilientes. Por fim, nas Considerações Finais apresento as últimas considerações acerca do caminho trilhado na pesquisa, bem como o que desvendi com as pistas e hipóteses que me guiaram nesta investigação. Além disso, apresento algumas inquietações que podem ser investigadas e trabalhadas em futuras pesquisas.

CAPÍTULO I

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: CARACTERÍSTICAS, COMPORTAMENTOS E MITOS

*Sempre precisei de um pouco de atenção
Acho que não sei quem sou, mas sei do que não gosto!
Nesses dias tão estranhos fica a poeira se escondendo pelos cantos...
Este é o nosso mundo
O que é de mais nunca é o bastante [...]
Ninguém vê onde chegamos
Os assassinos estão livres! Nós não estamos! [...]
Renato Russo – Teatro dos Vampiros*

Ao abordar a temática das Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), primeiramente utilizo como fonte os Documentos do Ministério da Educação (MEC) para caracterizar as pessoas que a possuem. Desta forma, inicio este capítulo abordando a Inteligência e sua relação com as AH/SD bem como sua caracterização segundo a Secretaria de Educação Especial (BRASIL, 1995) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Após, apresento as contribuições dos autores Renzulli (2004) e Gardner (1994, 2000), pois considero que estas podem esclarecer algumas características peculiares e de comportamento que as pessoas com AH/SD podem apresentar. Por fim, considero as contribuições de Pérez (2004) a fim de apresentar alguns mitos sobre a temática bem como suas consequências para a educação e desenvolvimento cognitivo, emocional e social das pessoas com AH/SD.

1.1 Inteligência e Altas Habilidades/Superdotação

A inteligência humana durante muito tempo foi compreendida como uma faculdade que a pessoa possuía ou não. Estudiosos afirmavam que a inteligência estava relacionada ao tamanho do crânio, outros acreditavam que a inteligência fosse algo imutável, determinada pela hereditariedade. Costas *et al.* (1999) afirmam que já no século XVIII Gall relacionava a inteligência com o tamanho e a forma cerebral e que Galton, no século XIX, estabelecia

relação entre a genealogia e a inteligência. Percebo nessas concepções a desconsideração dos fatores ambientais e culturais, bem como o fato de que a inteligência era vista como fator genético e hereditário.

No entanto, para Gardner (2000), a inteligência não é uma faculdade única, mas pode ser didaticamente dividida em áreas específicas, as quais podem estar interligadas. Desta forma, “o que significa ser inteligente é uma questão filosófica profunda, uma questão que exige base em biologia, física e matemática” (GARDNER, 2000, p. 34) para ser compreendida em sua amplitude.

O autor conceitua inteligência como “um potencial biopsicológico para processar informações que pode ser ativado num cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa cultura” (2000, p. 47). Em conformidade, o autor cria a Teoria das Inteligências Múltiplas, na qual defende que há no ser humano não apenas uma única, mas várias inteligências.

Inicialmente, Gardner (1994) defendeu a existência de sete inteligências: Inteligência Linguística, Inteligência Lógico-Matemática, Inteligência Espacial, Inteligência Corporal-Cinestésica, Inteligência Intrapessoal e Inteligência Interpessoal e a Inteligência Musical. Mais tarde, Gardner (2000) considerou a existência de outra inteligência adicional, a Inteligência Naturalista, e as Inteligências Existencial e Espiritual, que ainda estão em estudo.

O autor salienta que todas as pessoas apresentam todas as inteligências em maior ou menor grau. Porém, há pessoas que se destacam em algumas áreas do conhecimento, apresentam uma ou mais inteligências acima da média geral da população e são, muitas vezes, criativas e “esforçadas”. Estas habilidades em determinadas inteligências que se apresentam acima da média geral em determinadas pessoas podem ser caracterizadas como AH/SD. A Secretaria de Educação Especial (BRASIL, 1995) entende que:

[...] altas habilidades referem-se a comportamentos observados e/ou relatados que confirmem a expressão de “traços consistentemente superiores” em relação à uma média [...] em qualquer campo do saber ou do fazer. Deve-se entender por “traços” as formas consistentes, ou seja, aquelas que permanecem com frequência e duração no repertório dos comportamentos da pessoa, de forma a poderem ser registrados em épocas diferentes em situações diferentes (BRASIL, 1995, p. 13).

A temática das AH/SD sempre foi constituída de mitos e concepções equivocadas. No entanto, as políticas vigentes caracterizam as pessoas que possuem AH/SD, bem como esclarecem que elas devem ser atendidas em suas necessidades específicas de aprendizagem.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) afirma que:

Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, p.15).

Os alunos com AH/SD apresentam características peculiares, necessidades específicas de aprendizagem e seu emocional não corresponde necessariamente à sua faixa etária, visto que seu cognitivo se desenvolve, muitas vezes, de forma discrepante com seu emocional. Porém, não se pode generalizar, pois há casos em que estas pessoas apresentam uma inteligência intra e interpessoal em destaque, o que facilita seu convívio social entre pares.

1.2 As Contribuições de Howard Gardner

Howard Gardner, psicólogo americano, é professor na Universidade de *Havard*, nos Estados Unidos. Com sua abordagem simbólico-cultural, Gardner (2000) em seus estudos sobre o desenvolvimento humano foca a inteligência como algo a ser analisado. Inquietando-se sobre os estudos da psicomетria, Howard Gardner amplia seus estudos sobre a mente humana, estabelecendo, através de alguns critérios (descritos posteriormente), a Teoria das Inteligências Múltiplas.

Criador da Teoria das Inteligências Múltiplas, Gardner (1994, 2000) apresenta uma nova percepção sobre a inteligência humana, visto que a compreende não mais como algo único e estagnado, mas como algo que pode ser aprimorado, que varia de acordo com a cultura em que a pessoa está inserida. Nesta perspectiva, Gardner (2000) afirma que:

[...] as inteligências não são objetos que podem ser vistos nem contados. Elas são potenciais – neurais presumivelmente – que poderão ser ou não ativados, dependendo dos valores de uma cultura específica, das oportunidades disponíveis nessa cultura e das decisões pessoais tomadas por indivíduos e/ou suas famílias, seus professores e outros (GARDNER, 2000, p. 47).

Neste contexto, determinada inteligência pode ou não ser valorizada, dependendo da cultura em que o sujeito está inserido. Desta forma, as Inteligências Múltiplas podem ser estimuladas e desenvolvidas, visto que a cultura e experiências influenciam o sujeito. Nesta

perspectiva, para melhor compreensão, as principais características das Inteligências Múltiplas de Gardner (1994, 2000) estão descritas na Figura 1.

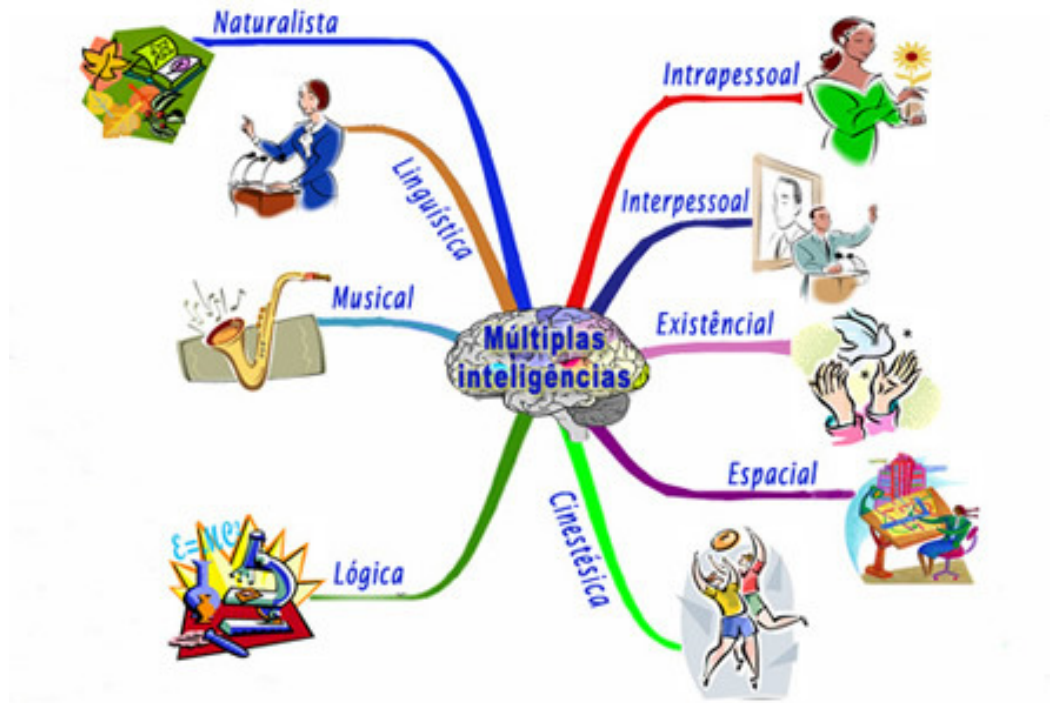


Figura 1 – Quadro das Inteligências Múltiplas de Gardner

Fonte: Figura apresentada no site: <http://www.educador.brasilecola.com/orientacoes/inteligencias-multiplasnovo-conceito-educacao.htm>

Conforme a Figura 1 e, com base na Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1994, 2000), apresento a seguir a caracterização de cada inteligência, bem como alguns exemplos que julgo explicitarem melhor suas características. Desta forma, conforme minha compreensão sobre a teoria do autor, cada inteligência pode ser caracterizada como:

- **Linguística (Verbal):** A criança que desenvolve esta inteligência é bastante imaginativa e quer passar esta imaginação para o papel. É uma criança comunicativa, pois possui um vocabulário rico e narra os fatos com precisão e detalhes. Exemplo: escritores como Machado de Assis, Clarisse Lispector, entre outros escritores de livros, novelas, peças teatrais;
- **Lógico-Matemática:** Esta Inteligência possibilita que a criança use e avalie relações abstratas. A criança com esta inteligência gosta de calcular, quantificar, considerar proposições e hipóteses e realizar operações matemáticas complexas. Também, é visível a sensibilidade a padrões de

relacionamento lógicos, funções, afirmações e proposições, entre outras abstrações. Como exemplos, cito Pitágoras, professores de matemática, física entre outros profissionais que se utilizam do cálculo;

- **Espacial:** A criança que tem esta inteligência demonstra grande capacidade de perceber formas e objetos mesmo vistos de ângulos diferentes. Esta criança gosta de elaborar e utilizar mapas, plantas e outras formas de representação e têm facilidade em se localizar no mundo visual com precisão. Por exemplo: astrônomos e marinheiros;
- **Cinestésico-Corporal:** Envolve o uso de todo o corpo ou partes do corpo para resolver problemas, criar produtos, expressar ideias e sentimentos. A criança com esta inteligência tem boa coordenação entre sistemas neurais, musculares e perceptuais, permitindo a manipulação de objetos e sintonia de habilidades físicas específicas. Esta inteligência envolve equilíbrio, destreza, força, flexibilidade e velocidade. Como exemplo, cito a ginasta Daiane dos Santos;
- **Musical:** A criança tem facilidade em perceber sons diferentes, perceber as nuances de sua intensidade, captar sua direcionalidade. Percebe com clareza o tom ou a melodia, o ritmo ou a frequência e o agrupamento dos sons. Um exemplo é Mozart;
- **Interpessoal:** Capacidade de se colocar no lugar dos outros, compreender as outras pessoas. Exemplo: Gandhi, que compreendeu as necessidades do povo da África do Sul e da Índia;
- **Intrapessoal:** Capacidade de autoestima, automotivação. Sabe lidar com as próprias emoções, não é tão frustrativa, pois reconhece suas limitações. A partir disso, forma um modelo verídico e coerente de si mesmo e usa isso para construção da felicidade, tanto pessoal quanto social. Por exemplo: Pessoas resilientes;
- **Naturalista:** Pessoas que possuem uma atração pelo mundo natural, sensibilidade para identificar a paisagem nativa e apresentam certo sentimento de êxtase diante do espetáculo da natureza. Como exemplo, cito os Biólogos;
- **Existencial (ainda em estudo):** Está diretamente relacionada à explicação da condição existencial, do cósmus e seus mistérios, dos elementos da condição humana, do significado da vida, do sentido da morte, do destino final do

mundo físico, enfim, dos aspectos relacionados à nossa condição existencial. Como exemplo, cito Jesus, que discutia estes aspectos da existência; e

- **Espiritual (ainda em estudo):** É entendida como a preocupação com certos conteúdos cósmicos, a obtenção de certos estados de consciência e os profundos efeitos que as pessoas possuidoras desta capacidade exercem sobre outros indivíduos. Exemplo: Buda, Madre Tereza de Calcutá, o Papa João XXIII, Confúcio e até mesmo o próprio Cristo.

Neste contexto, lembro que estas inteligências não são “estanques”, ou seja, não estão presentes de forma isolada nas pessoas. Estas inteligências estão interligadas e não separadas, visto que esta separação ocorre didaticamente para melhor compreensão na teoria de Gardner (2000). Nesta perspectiva, Antunes (2006) também faz uma separação, na qual apenas os nomes das inteligências são diferenciados, porém a concepção é semelhante à de Gardner (1994, 2000), tanto na caracterização das inteligências, quanto na interdependência delas. Para Antunes (2006),

A certeza de que a mente humana abriga diferentes inteligências pode ser confirmada quando se observa casos de lesão cerebral, adquirida ou não, e essa pessoa perde elementos específicos de uma ou mais inteligências, conservando intacto os demais (ANTUNES, 2006, p. 7).

Apesar da interdependência das Inteligências Múltiplas, algumas podem ser mais desenvolvidas do que outras, porém ao trabalhar na perspectiva de uma inteligência como a musical ou a corporal-cinestésica, por exemplo, posso estar estimulando e desenvolvendo a Naturalista ou Ecológica. Isso acontece porque as inteligências estão interligadas e, além disso, uma característica presente em uma inteligência, muitas vezes, está presente em outras.

Em outras palavras, a complexidade existente entre as coisas, o mundo, as pessoas, me permite compreender que no que se refere à inteligência não é diferente, visto que deixamos de lado a concepção de dualidade (ou a pessoa é inteligente ou é “burra”) e passamos a adotar a complexidade, a interdisciplinaridade.

[...] ao afirmar que certas faculdades eram relativamente independentes entre si, eu estava desafiando a crença difundida – adotada por muitos psicólogos e arraigada em nossas muitas línguas – de que inteligência é uma faculdade única e que ou a pessoa é “inteligente” ou “burra” (GARDNER, 2000, p. 47).

A Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1994, 2000) possibilita um novo olhar sobre a inteligência humana. Desta forma, considerando a cultura, o ambiente e os tipos de experiências vivenciadas pelas pessoas, saliento aqui a importância da oferta de atividades promotoras de habilidades gerais, significativas e interdisciplinares aos alunos com AH/SD.

Para Gardner (1994), as inteligências dependem de algumas variáveis, entre elas, o contexto, a cultura e as oportunidades de aprendizagem e a genética. Neste sentido, o autor afirma que a pessoa com AH/SD pode não apresentar apenas um tipo de inteligência, mas uma combinação de várias delas, com a finalidade de desenvolver algum produto.

1.3 As Contribuições de Joseph Renzulli

Joseph Renzulli, pesquisador americano, professor na University of Connecticut, é um dos profissionais mais respeitados na atualidade acerca da temática das AH/SD em função de muitos profissionais da área da Psicologia e da Educação Especial citarem sua teoria em seus artigos. Além disso, Renzulli é referência nos estudos sobre Superdotação e em todos os eventos da área há menções à sua teoria. Este autor desenvolveu uma teoria na qual afirma que uma pessoa apresenta AH/SD, à qual ele chama de Superdotação², se demonstrar três características concomitantemente que são: alta criatividade, envolvimento com a tarefa e habilidade acima da média. Estes fatores acima mencionados devem ser percebidos concomitantemente para se caracterizar o comportamento superdotado, ou seja, o comportamento dos alunos com AH/SD. Desta forma, a teoria é chamada pelo autor de Teoria dos Três Anéis, visto que cada fator corresponderia a um anel, e a intersecção entre os três fatores (anéis) seria os traços de AH/SD. Esta teoria pode ser mais bem compreendida na Figura 2.

² Os termos “Superdotação” e “Altas Habilidades/Superdotação” são considerados nesta dissertação sinônimos. No entanto, será utilizado apenas o segundo termo, salvo quando se tratar da teoria de Renzulli.

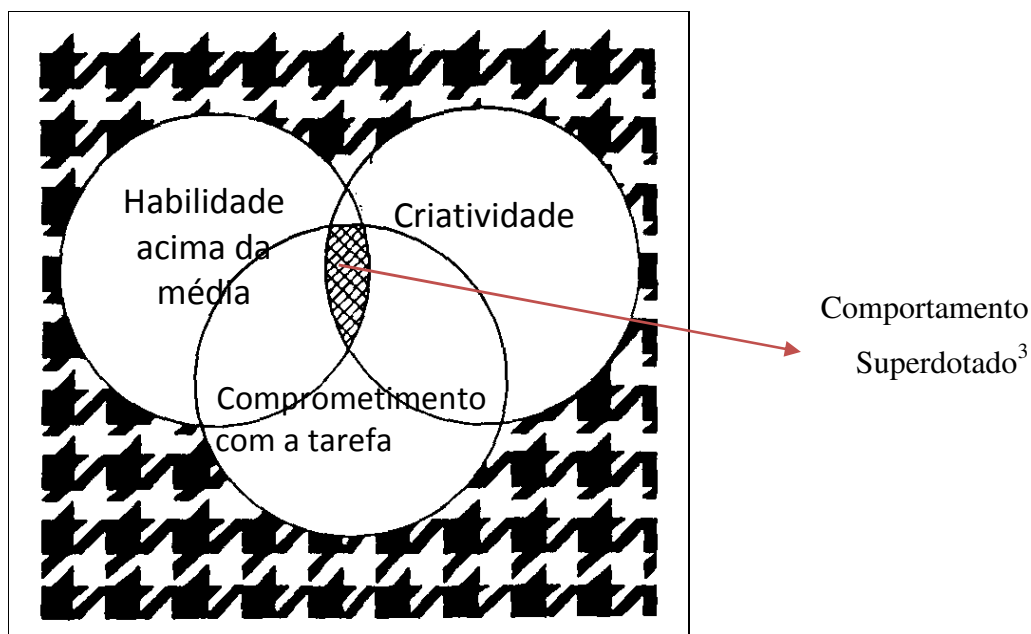


Figura 2 - Representação Gráfica da Definição de Superdotação, segundo Renzulli.

Fonte: Figura extraída de RENZULLI, J. *A Practical System for Identifying Gifted and Talented Students*. Disponível on-line em <http://www.gifted.uconn.edu/sem/semart04.html> Acesso em 16/09/2006. Permitida a reprodução pelo autor. Tradução de Nara Joyce Vieira.

A definição de Renzulli (2004) para a criatividade seria a originalidade de pensamento, a aptidão construtiva e habilidade para deixar de lado as convenções. O autor afirma ainda que o pensamento divergente é também uma característica de pessoas criativas. Comprometimento com a tarefa é a perseverança, o trabalho árduo e a confiança em si mesmo para executar trabalhos importantes como também a percepção e um sentimento aguçado para identificar problemas relevantes. Habilidade acima da média é caracterizada pelo autor como uma grande capacidade e domínio em determinada área do saber.

Além destes três fatores, é importante destacar a rede social – ambiente e os fatores de personalidade do aluno. Porém, o autor não menciona os fatores emocionais para a caracterização das AH/SD. A contribuição de Renzulli (2004) é importante ao passo que para reconhecer em sala de aula um aluno com AH/SD, primeiramente precisamos entender as características peculiares deste aluno. O autor afirma que lastima não ter focado seus estudos na criação de um quarto anel, o qual corresponderia aos fatores afetivos e emocionais presentes no indivíduo quando afirma que:

No trabalho original da Concepção de Superdotação dos Três Anéis, inseri a figura dos três anéis [...]. O fundo interativo em duas cores representava as influências de

³ A seta e as palavras “comportamento Superdotado” são alterações que fiz para maior elucidação da Teoria de Renzulli.

personalidade e ambientais que contribuem para a manifestação dos três anéis. Embora tenha listado vários fatores em cada categoria, lamento não ter dispensado mais tempo para examinar a pesquisa subjacente àquelas influências de personalidade e ambientais. Uma investigação desse tipo podia ter levado a um outro anel, que poderia refletir o agrupamento dos traços afetivos (REZZULLI, 2004).

Outro aspecto relevante sobre as AH/SD que Renzulli traz é a concepção de dois tipos de Superdotação - a Acadêmica e a Produtivo-Criativa. A primeira é a mais fácil de visualizar, pois está explícita nos ambientes escolares. Seria as AH/SD com as inteligências lógico-matemática e linguística acentuadas. Na superdotação do Tipo Acadêmica, as áreas de conhecimento em destaque seriam aquelas mais valorizadas no ambiente escolar.

Já a Superdotação Produtivo-Criativa é caracterizada pelo autor como aquela em que outras áreas não tão valorizadas academicamente são exploradas. Em outras palavras, seriam as AH/SD nas áreas das artes, ou em outras, mas com enfoque criativo, no qual o aluno deixa de ser meramente consumidor e passa a ser produtor de conhecimentos e novas invenções.

1.4 Características Cognitivas, Comportamentais e Emocionais dos Alunos com Altas Habilidades/Superdotação

Ferreira & Luz (1976) afirmam que a palavra “características” significa aquilo que caracteriza, ou seja, elementos individualizadores ou identificadores de uma pessoa. Neste sentido, as características são peculiaridades que servem para identificar pessoas, lugares ou objetos. Assim, as características de AH/SD correspondem às peculiaridades que estes indivíduos possuem.

Podem ser observadas algumas características peculiares aos alunos com AH/SD, que, em geral, se destacam dos demais por serem muito curiosos, por apresentarem um espírito de liderança, por serem críticos, por terem facilidade em aprender, se destacam ainda pelos seus interesses e se aborrecem com a rotina, entre outras características. É importante ressaltar que nem todos os alunos com AH/SD irão apresentar todas as características. Neste sentido, elas podem ser percebidas isoladas ou combinadas, mas não necessariamente deverão ser percebidas todas juntas.

De acordo com a concepção de Renzulli (2004) de que há dois tipos de Superdotação (Acadêmica e Produtivo-Criativa), considerada nesta pesquisa como AH/SD, e de acordo

com Virgolim (2007), elenco as principais características cognitivas, comportamentais e emocionais presentes em cada uma delas (Quadro 1).

SUPERDOTAÇÃO DO TIPO ACADÊMICA	SUPERDOTAÇÃO DO TIPO PRODUTIVO-CRIATIVO
Aspectos Cognitivos e Comportamentais	Aspectos Cognitivos e Comportamentais
Tira notas boas na escola.	Não necessariamente apresenta QI superior.
Apresenta grande vocabulário.	Pensa por analogias.
Gosta de fazer perguntas.	É criativo e original.
Necessita pouca repetição do conteúdo escolar.	Usa o humor.
Aprende com rapidez.	Demonstra diversidade de interesses.
Apresenta longos períodos de concentração.	Gosta de fantasiar.
Tem boa memória.	Gosta de brincar com as Ideias.
É perseverante.	Não liga para as convenções.
Apresenta excelente raciocínio verbal e/ou numérico.	É inventivo, constrói novas estruturas.
É um consumidor de conhecimento.	É sensível a detalhes.
Lê por prazer.	Procura novas formas de fazer as coisas.
Tende a agradar aos professores.	É produtor de conhecimento.
Gosta de livros técnico/profissionais.	Não gosta da rotina.
Tendência a gostar do ambiente escolar.	Encontra ordem no caos.

Quadro 1 – Características Cognitivas e Comportamentais dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação (Superdotação do Tipo Acadêmica e do Tipo Produtivo-Criativa).

Fonte: Adaptação elaborada pela autora com base em Virgolim (2007).

O Quadro 1 mostra que os aspectos cognitivos e comportamentais dos alunos com AH/SD podem ser caracterizados de forma distinta, mas não oposta nos dois tipos de Superdotação (RENZULLI, 2004). Desta forma, pode-se verificar que os alunos com AH/SD do Tipo Acadêmico apresentam em suas características cognitivas e comportamentais facilidades nas áreas mais valorizadas no ambiente escolar.

Já os alunos com AH/SD do Tipo Produtivo-Criativo, em seus aspectos cognitivos e comportamentais, se destacam por grande criatividade e produtividade, visto que seus interesses não estão focados nas áreas acadêmicas. Estes alunos são muito curiosos, perfeccionistas e gostam de coisas diferentes, visto que não adotam convenções.

Contudo, os aspectos afetivos e emocionais também são fatores importantes para identificar as características de AH/SD nos alunos. Neste sentido, com base em Virgolim (2007), no Quadro 2, apresento os principais aspectos afetivos e emocionais presentes nos Tipos Acadêmico e Produtivo-Criativo (REZULLI, 2004).

SUPERDOTAÇÃO DO TIPO ACADÊMICA	SUPERDOTAÇÃO DO TIPO PRODUTIVO-CRIATIVO
Aspectos Afetivo-Emocionais e Comportamentais	Aspectos Afetivo-Emocionais e Comportamentais
Tem necessidade de saber sempre mais e busca ativamente por novas aprendizagens. No entanto, pode estabelecer metas altas para si mesmo (às vezes reforçadas pelos pais) e sofrer por medo de não atingir tais metas.	Investe uma quantidade significativa de energia emocional naquilo que faz.
Demonstra perseverança nas atividades motivadoras a ele.	Apresenta preocupação moral em idades precoces.
Apresenta grande necessidade de estimulação mental.	Necessita de professores sensíveis aos seus intensos sentimentos de frustração, paixão, entusiasmo, raiva e desespero.
Apresenta grande intensidade emocional.	Precisa do apoio dos adultos para persistir em suas tarefas ou para canalizar suas energias de forma mais eficiente.
Tem paixão em aprender.	Frequentemente questiona regras/autoridade.
Revela intenso perfeccionismo.	Demonstra sensibilidade / empatia.
<p>Quadro 2 – Características Cognitivas e Comportamentais dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação (Superdotação do Tipo Acadêmica e do Tipo Produtivo-Criativa).</p> <p>Fonte: Adaptação elaborada pela autora com base em Virgolim (2007).</p>	Demonstra autoconsciência.
	Demonstra perceptividade (insight).
	Demonstra capacidade de reflexão.
	Apresenta forte senso de justiça.
	Apresenta imaginação Vívida.

No Quadro 2, pode-se compreender que as características afetivas e emocionais tanto dos alunos com AH/SD do Tipo Acadêmico quanto do Tipo Produtivo-Criativo estão em consonância com a criatividade, o perfeccionismo e a perseverança. Algumas características comportamentais e emocionais dos alunos com AH/SD podem ser facilmente reconhecidas, no entanto, podem dificultar a identificação destes alunos. Isso pode ser evidenciado a partir das constatações que fiz com base nas considerações de Virgolim (2007). Desta forma, seguem abaixo as características que considero dificultadoras da identificação destes alunos:

- Estes alunos ficam facilmente cansados, entediados e acham o trabalho rotineiro da sala de aula desestimulante. Dentre estes alunos, há os que reclamam e

demonstram seu desconforto, bem como os que se fecham e ficam cada vez mais desmotivados com a escola;

- Podem demonstrar grande empenho apenas nas áreas ou matérias de seu interesse, negligenciando as demais disciplinas escolares;
- Podem se utilizar de suas AH/SD como forma de menosprezar os colegas. Um exemplo claro: o uso do vocabulário avançado para intimidar os que não apresentam esta área em destaque;
- Podem monopolizar uma discussão sobre um assunto de seu interesse e, muitas vezes, tentam ensinar os colegas e professores sobre o assunto em questão, mostrando-se arrogantes e prepotentes;
- Estes alunos podem não gostar de trabalhar em dupla ou grupo, nos quais os colegas não apresentam habilidades superiores no assunto do trabalho. Muitas vezes verbalizam o descontentamento excluindo os colegas que não apresentam um desempenho acentuado;
- Podem possuir vasto conhecimento sobre uma temática e com isso o hábito de corrigir colegas, pais e professores sem a intenção de menosprezá-los, mas sem a percepção de que estão sendo inconvenientes;
- “[...] podem usar de seu senso de humor avançado e sagacidade para intimidar, manipular e humilhar os outros” (VIRGOLIM, 2007, p. 45);
- Podem preferir trabalhar individualmente, já que são perfeccionistas; e
- Não gostam de ser enquadrados em regras, principalmente as que não são apresentadas de forma lógica.

As características variam de acordo com a personalidade, o ambiente e os estímulos ofertados, bem como de acordo com a valorização e reconhecimento das AH/SD. Neste sentido,

Galbraith e Delisle (2002) argumentam ainda que alguns destes comportamentos negativos podem ser devidos às necessidades intelectuais e emocionais do superdotado que talvez não estejam sendo devidamente atendidas em casa ou na escola. Embora o comportamento arrogante não deva ser tolerado, e o desinteresse acadêmico não deva ser ignorado, é bom saber que a fonte destes problemas pode ser uma frustração intelectual, e não uma desordem emocional (VIRGOLIM, 2007, p. 45).

A frustração intelectual pode ser oriunda da indiferença dos professores e dos familiares. Esta, se não considerada e revertida pode ocasionar a evasão escolar, bem como afetar o emocional ocasionando, muitas vezes, comportamentos agressivos nestes sujeitos. O *Bullying* pode ser praticado por estes alunos como forma de extravasar a frustração e a arrogância. No entanto, há os que, em função dos mitos e concepções equivocadas que a sociedade possui com relação à temática das AH/SD, podem se tornar protagonistas do Fenômeno *Bullying* na qualidade de vítimas de outros.

Além das características já citadas, Virgolim (2007) aponta ainda outras que podem ser consideradas na identificação e reconhecimento dos sujeitos com AH/SD. Com base na autora, apresento minhas considerações sobre as elas:

- **Perfeccionismo:** Caracteriza-se pela exigência de altos padrões, muitas vezes impossíveis de serem alcançados;
- **Perceptividade:** Caracteriza-se por ser uma habilidade de raciocínio excepcional, o que origina mais *insights*;
- **Necessidade de Entender:** Caracteriza-se pela curiosidade intelectual aguçada;
- **Necessidade de Estimulação Mental:** Caracteriza-se pela aprendizagem rápida, memória prodigiosa e níveis avançados de desenvolvimento em tenra idade;
- **Necessidade de Exatidão e Precisão:** Caracterizada pelo comportamento de correção que o aluno apresenta para com os professores, pais e colegas quando estes fazem afirmações equivocadas;
 - **Senso de Humor:** “Muitas vezes os alunos que possuem um bom senso de humor também percebem absurdos e incongruências nas situações, e por sua imaginação vívida, muitas vezes exageram os aspectos cômicos dos eventos” (VIRGOLIM, 2007, p. 47);
- **Sensibilidade/Empatia:** Caracteriza-se pelo compromisso moral observado nas crianças com AH/SD que se preocupam com as outras formas de vida; por exemplo, as que apresentam a Inteligência Naturalista (GARDNER, 2000) ou Inteligência Ecológica (Antunes, 2006) em destaque;
- **Intensidade:** Caracterizada pela paixão em aprender, o envolvimento sério com o objeto de estudo;

- **Perseverança:** Está relacionada ao envolvimento com a tarefa (um dos anéis de Renzulli), a insistência em comprovar uma teoria, por exemplo;
- **Autoconsciência:** Caracteriza-se pelo intelecto analítico voltado para o próprio interior. Pode ser relacionada com a Inteligência Intrapessoal de Gardner (1994);
- **Não-conformidade:** “A não-conformidade, com frequência, aparece em conjunção com traços de pensamento divergente, o que causa problemas para professores e para os colegas” (VIRGOLIM, 2007, p. 48);
- **Questionamento da Autoridade:** “Um agudo senso de justiça invariavelmente leva ao questionamento das regras e de figuras de autoridade” (VIRGOLIM, 2007, p. 49);
- **Introversão:** Caracteriza-se pela busca de energia dentro de si, muitas vezes relacionada ao perfeccionismo. Pode ainda estar relacionada à disparidade entre o intelecto e a idade cronológica. Exemplo: uma criança de 10 anos que na escola não gosta de conversar com os colegas porque seu raciocínio é mais compatível com o de um adulto.

Estas características podem ser percebidas combinadas ou isoladas, visto que dependem dos fatores de personalidade, do ambiente social e dos modelos educacionais familiares. Se o modelo educacional familiar não for embasado em valores humanos, algumas destas características, como, por exemplo, o senso de humor, o individualismo e o perfeccionismo podem ser canalizadas para fins não construtivos, o que pode instigar a arrogância e os comportamentos agressivos.

1.4.1 Terminologias Diferenciadas: Precoce, Prodígio, Gênio

As diferentes terminologias “Precoce, Prodígio e Gênio” podem ser usadas equivocadamente. Cada uma delas tem um significado diferente como explicam (FELDMAN (1991); MORELOCK & FELDMAN (1993) apud VIRGOLIM (2007). Na obra de Virgolim (2007), compreendi que, para estes autores, o termo “Precoce” é dado ao indivíduo que apresenta alguma habilidade específica prematuramente, desenvolvida em qualquer área do conhecimento, como, por exemplo, uma criança que lê antes dos 4 anos; um aluno que

ingressa na universidade aos 13 anos. Estes indivíduos não apresentam necessariamente AH/SD, visto que podem, em determinada idade, entrar em harmonia com o nível de desenvolvimento cognitivo dos pares.

Já o termo “Prodígio” se refere àquelas crianças que, em uma idade precoce (aproximadamente até 10 anos), demonstram um desempenho no nível de um profissional adulto em algum campo específico. Por exemplo, podem-se citar Mozart na música e Josh Waitzkin no xadrez. Por fim, o termo “Gênio” implica transformação de um campo de conhecimento com consequências fundamentais e irreversíveis. O gênio seria aquele que, além de deixar sua marca pessoal no seu campo de atuação, leva as pessoas a pensar de forma criativa e diferente, como, por exemplo, Einstein (teoria da relatividade), Freud (psicanálise), dentre outros.

Estas terminologias não devem ser confundidas com as AH/SD, visto que uma criança precoce, por exemplo, pode não manter suas características em idade adulta, sendo que seu desenvolvimento acima da média pode ocorrer apenas em um período de seu desenvolvimento. As AH/SD podem ser entendidas como diferentes características que podem ser percebidas, combinadas ou isoladas, em alguns indivíduos, e que podem ser aprofundadas através das oportunidades que estas pessoas buscam e recebem. Ainda, as características de AH/SD devem ser persistentes, ou seja, devem ser constantes para que o sujeito seja caracterizado como tendo AH/SD.

1.5 Mitos sobre as Altas Habilidades/Superdotação

Os alunos com características de AH/SD são público alvo da Educação Especial, pois apresentam necessidades específicas de aprendizagem. Estes alunos possuem características peculiares de comportamento e de aprendizagem já citadas anteriormente. No entanto, muitas pessoas, com a concepção de que a inteligência é única, acreditam que estes alunos já possuem uma inteligência amplamente desenvolvida e não necessitam de apoio e estímulos.

Esta concepção equivocada surge da ideia inicial de que a inteligência é algo único, ou seja, a ideia de que a pessoa a possui ou não. No entanto, com o estudo das inteligências múltiplas e das características das pessoas com AH/SD, percebo que existem muitos mitos e credices que podem prejudicar a identificação, o reconhecimento e a oferta de estímulos aos potenciais dos alunos e filhos com AH/SD.

A falta de identificação e o não reconhecimento desses indivíduos se dão em função dos mitos e crenças existentes sobre a temática das AH/SD. Adoto a conceituação de mito encontrada na Associação Brasileira para Altas Habilidades/Superdotados (ABAH/SD) que afirma ser o mito “uma narrativa com utilização de elementos simbólicos e sobrenaturais para explicar o mundo [...] uma leitura imaginária do mundo e do que nele acontece” (ABAHSD, 1998). Nesta perspectiva, pontuo alguns mitos relacionados com as AH/SD, que contribuem para que as pessoas com estas características não sejam reconhecidas e estimuladas tanto na história da humanidade quanto na atualidade.

1.5.1 Mitos, Violência e Exclusão na História da Educação

Ao longo da história da Educação, especificamente da Educação Especial, pode-se constatar que as pessoas tidas como “diferentes”, tal como a pessoa com deficiência, eram excluídas nas sociedades primitivas. Na Grécia Antiga, a educação das pessoas sem deficiência já era discriminatória em virtude de que apenas os meninos alfabetizados tinham acesso, por exemplo, à educação física e musical, ao passo que as meninas se dedicavam aos afazeres domésticos (ARANHA, 2006).

Com relação às pessoas com necessidades específicas de aprendizagem, a discriminação e exclusão eram ainda mais fortes. Isso se evidencia desde a concepção de educação e escola que se desenvolvia em Esparta, baseada no culto ao corpo, preparando os sujeitos para uma educação militarista (CAMBI, 1999).

A educação das crianças com AH/SD não era diferente. Muitos personagens conhecidos de nossa história, como Mozart, Beethoven, Van Gogh, Einstein, Da Vinci, Michelangelo, Napoleão, Copérnico, Pitágoras, entre outros, foram taxados de loucos por apresentarem uma inteligência e criatividade muito além das pessoas de seu tempo. Além destes personagens, outros foram assassinados ou forçados a rechaçar suas teorias e descobertas para não serem executados. Eles foram visionários mal compreendidos, excluídos na sociedade em que viviam por suas diferentes formas de agir e pensar.

Estas constatações me permitem observar que desde tempos remotos as pessoas que apresentavam um ritmo diferenciado de aprendizagem, além de alta criatividade e envolvimento com tarefas que, para grande maioria da população pareciam desconexas, eram excluídas, satirizadas e algumas até assassinadas. Nesta perspectiva, os principais mitos sobre

as pessoas com AH/SD na história eram, entre outros, os de que estas pessoas eram loucas ou estavam possuídas pelo demônio. Neste sentido:

Nos séculos XV e XVI, por exemplo, os indivíduos que se destacavam por suas façanhas e proezas eram tidos como inspirados por demônios, apontados como hereges e queimados como bruxos. Já na Renascença, com o advento das novas teorias derivadas da observação e classificação, os demônios foram substituídos pela mente, concebida como função do cérebro e do sistema nervoso, o que deu origem a fatores interessantes sobre as diferenças individuais no comportamento mental (VIRGOLIM, 1997, p. 174).

Desse modo, o pensamento sobre as pessoas que demonstravam ideias grandiosas e novos *insights*, ou o que chamaríamos de AH/SD, foi que estas pessoas apresentavam instabilidade mental da mesma forma que as pessoas consideradas com insanidade e que apresentavam quadros de alucinações. Em outras palavras, as pessoas com AH/SD começaram, no período da Renascença, a serem consideradas aquelas que apresentavam sintomas de patologias mentais (VIRGOLIM, 1997, p. 174).

Neste contexto, “Esta concepção levou à crença de que crianças precoces estavam destinadas a ser diferentes, fisicamente fracas e neuróticas” (VIRGOLIM, 1997, p. 174), o que me leva à compreensão do fortalecimento de mitos que ainda hoje permeiam a nossa sociedade através dos estereótipos dos “NERDs”, por exemplo, que são caracterizados por um tipo físico frágil que usa óculos com lentes grossas e são neuróticos por objetos de estudo extremamente complexos, ou ainda como os gênios taxados como loucos com o estereótipo de doidos com cabelos desgrenhados. Estes mitos são fatores promotores da exclusão e da violência, física e psicológica, o que interfere de forma negativa nos processos cognitivos e emocionais da criança com AH/SD.

Pérez (2004, p. 68) afirma que “Historicamente, os mitos (do grego *mýthos*, ‘fábula’) surgem para explicar situações ou pessoas reais que a lógica humana não consegue compreender, e têm sua raiz no ‘*medo ao novo*’ que todo ser humano enfrenta.” Desta forma, compreendo que para as sociedades antigas, muitos comportamentos e ideias revolucionárias causavam estranhamento e este por sua vez, medo e falsos juízos das pessoas que hoje compreendemos como as que apresentam AH/SD.

Estes sentimentos de medo e repulsa, bem como as ideias equivocadas de que as pessoas com AH/SD são seres anormais e/ou muito raros, são ainda mantidas na atualidade. Além disso, estes fatores foram causadores de violências no decorrer da história da humanidade, assim como ainda são nos dias atuais.

1.5.2 Mitos, Violência e Exclusão na Atualidade

No momento histórico atual, a concepção da população em geral sobre as pessoas com AH/SD ainda é equivocada. Esta afirmação se confirma ao passo em que percebi, e ainda percebo, nas conversas com pais e professores⁴ de crianças com AH/SD, a dificuldade presente no processo de identificação destes filhos/alunos.

Muitos professores, com a concepção de genialidade e sem o conhecimento das características destes indivíduos, dificilmente apontam seus alunos. Nesta perspectiva, torna-se necessário que neste processo eu (nesta pesquisa) e eu e minhas colegas de grupo de pesquisa (no projeto de pesquisa já citado anteriormente) expliquemos aos professores as características dos alunos com AH/SD, bem como os mitos que permeiam esta temática.

No entanto, alguns professores se mostram incrédulos e custa-lhes desconstruir as concepções equivocadas que trazem de uma cultura e de uma tradição que alimentam mitos e ideias falsas da condição das pessoas com AH/SD. Com os pais e familiares, a situação não é diferente, pois muitos não aceitam a ideia de que seu filho tem AH/SD por terem a concepção equivocada de genialidade. Porém, para outros, o *status* de ter um filho com AH/SD, em função do mito de que estes são gênios que sabem tudo, é campo fértil para a aceitação de que seus filhos são crianças com AH/SD. Virgolim (1997) esclarece que estas crenças e valores “[...] sobrevivem e permanecem hoje como resquícios de uma tradição enraizada em crenças populares que se traduzem por mitos e falsos juízos sobre o que vem a ser a habilidade superior” (p. 174). Neste contexto,

Os indivíduos que se destacam por suas habilidades superiores sempre foram motivo de curiosidade. Independentemente de quando ou em que campo do conhecimento o ser humano se destaca por sua excelência, há sempre um movimento de reação, seja ele de interesse, aceitação, desconfiança ou antipatia, dependendo de como é visto pelo seu ambiente sócio-cultural (VIRGOLIM, 1997, p. 174).

Desse modo, uma habilidade superior em alguma inteligência pode ser identificada ou não de acordo com a cultura, e os valores bem como as concepções equivocadas podem ser enfatizadas ou descartadas, dependendo da cultura e do tempo histórico. Pérez (2004) aponta

⁴ Estas conversas se dão tanto em função desta pesquisa como nos projetos de pesquisa e extensão: “Da Identificação à Orientação de Alunos com Características de Altas Habilidades/Superdotação” e “PIT – Programa de Incentivo ao Talento”, já mencionados anteriormente.

alguns fatores promotores desta tradição de mitos sobre as AH/SD, que permeiam a sociedade desde a história e se perpetuam até o presente.

Acereda Extremiana (2000, p. 115 - 116) aponta quatro possíveis causas dos mitos e crenças populares que também podem ser encontradas no nosso meio: a falta de universalização do próprio termo, que provoca confusões e distorções; o desconhecimento de suas características, que fazem que algumas pessoas pensem que o desempenho superior seria, de alguma maneira, compensado por traços físicos ou de personalidade ‘inferiores’; a confusão com outros termos como gênio, criança-prodígio, criança precoce, hiperativo, já referida anteriormente e a atitude de rejeição e prevenção de algumas pessoas frente às PAHs (PÉREZ, 2004. p. 69).

Estes fatores ou causas dos mitos e crenças sobre as AH/SD são potenciais para a permanência deles na atualidade. A falta de universalização do próprio termo é compreendida como as variadas palavras utilizadas para designar as pessoas com AH/SD e as diferentes concepções que diversos autores apresentam para designar as AH/SD, tais como:

- **“Altas Habilidades”** – termo apresentado pelas Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional aos alunos Portadores de Altas Habilidades/Superdotação e Talentos (BRASIL, 1995);
- **“Superdotação”** – apresentado por Renzulli (2004);
- **“Altas Habilidades/Superdotação”** – termo apresentado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008);
- **“Dotado” e “Talentoso”** – termos utilizados por Zenita Guenther (2000) para indicar pessoas com AH/SD. Guenther (2000, p. 30) defende o termo talentoso, pois considera que:

Talento não é uma característica única, perene e global e, mesmo quando se fala em *capacidade*, não se refere a algo singular, estático e total, mas a uma pluralidade de atributos e aptidões diferenciados, existindo tanto sozinhos quanto combinados, e referindo-se a alguma área de atividade e da vida humana (GUENTHER, 2000, p. 30).

Já o desconhecimento das características das pessoas com AH/SD está baseado na pouca divulgação das peculiaridades cognitivas, emocionais e sociais destas pessoas. Os

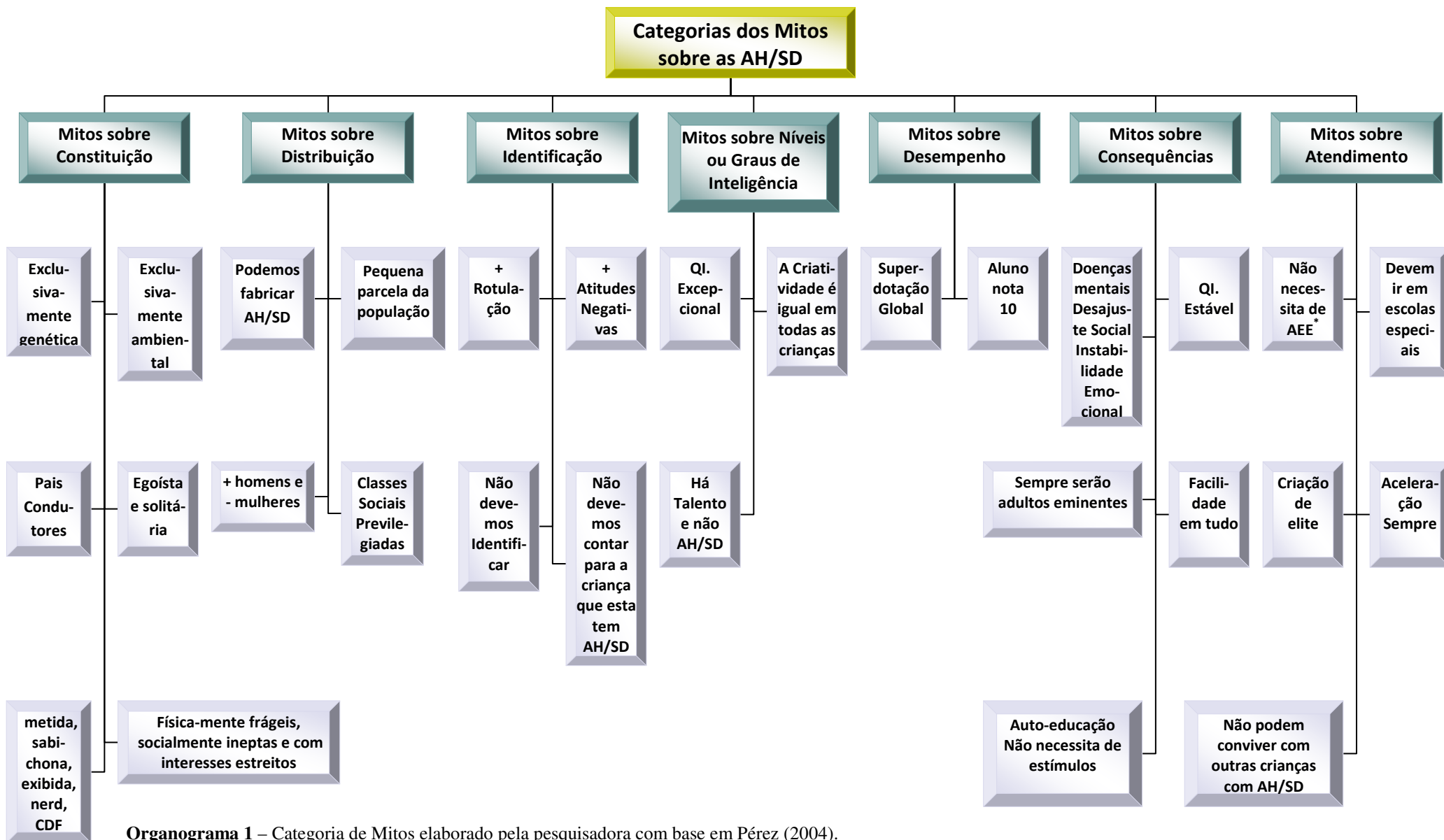
estudos sobre a temática das AH/SD ainda são poucos em comparação com os que encontramos sobre as deficiências, por exemplo.

No período de setembro a dezembro de 2006, encontramos 27 referências associadas à palavra-chave altas habilidades/superdotação e, no entanto, foram 22 trabalhos dessa natureza registrados entre 1996 e 2006, recorte desta pesquisa (TEIXEIRA & OLIVEIRA, 2010, p. 390).

Esta afirmação de Teixeira & Oliveira (2010) confirma a escassa publicação sobre a temática. Cabe destacar que a pesquisa das autoras se deu apenas em periódicos indexados, o que reduziu o número de publicações encontradas. Entretanto, no Brasil, “[...] ainda existem poucas pesquisas sobre a temática das altas habilidades, suscitando, assim, mais discussões no campo da [...] educação especial (TEIXEIRA & OLIVEIRA, 2010, p. 387).

Ainda, a confusão com outros termos como gênio, precoce, prodígio, hiperativo provém da falta de conhecimento das características das AH/SD, e a rejeição e prevenção às AH/SD se dão em função dos mitos já citados, bem como fortalecem a preservação destas concepções equivocadas.

Neste sentido, Pérez (2004) apresenta sete categorias de mitos sobre constituição, distribuição, identificação, níveis ou graus de inteligência, desempenho, consequências e atendimento. Cada uma destas categorias é constituída por uma série de mitos que dificultam a identificação e o reconhecimento das crianças com AH/SD.



Organograma 1 – Categoria de Mitos elaborado pela pesquisadora com base em Pérez (2004).

Fonte: PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. **Gasparzinho vai à escola:** um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo. Porto Alegre: PUCRS, 2004.

*Atendimento Educacional Especial

De acordo com Pérez (2004) e com o Organograma 1, compreendo cada uma destas categorias de mitos sobre as AH/SD, bem como os mitos característicos de cada categoria da seguinte maneira:

- **Mitos sobre Constituição:** Caracterizados por serem aqueles mitos que “vinculam as características da PAH⁵ a possíveis origens ou a características físicas ou de personalidade” (PÉREZ, 2004, p. 69). Dentre os principais destacam-se:

- **As AH/SD são uma característica exclusivamente genética** (ACEREDA EXTREMIANA, 2000; WINNER, 1998 apud PÉREZ, 2004, p. 70): Este mito afirma que a habilidade acima da média, as AH/SD são fruto, exclusivamente, da genética da pessoa. Em outras palavras:

A idéia de que as AH/SD devem-se exclusivamente a fatores biológicos é defendida pelas chamadas teorias geneticistas ou inatistas, lideradas principalmente pelos seguidores de Galton e suas pesquisas sobre hereditariedade (PÉREZ, 2004, p. 70).

Os fatores ambientais: sociais, históricos, culturais, não são considerados, o que confirma a não veracidade desta concepção.

- **As AH/SD são uma característica que depende exclusivamente do estímulo ambiental** (ACEREDA EXTREMIANA, 2000; WINNER, 1998 apud PÉREZ, 2004, p. 70): Este mito defende exatamente o contrário do mito anterior. As pessoas que apresentam esta concepção equivocada acreditam que através do esforço e do estímulo pode-se condicionar a criança e esta se tornará uma pessoa com AH/SD. Em outras palavras, as teorias comportamentalistas são consideradas, excluindo-se a genética, o que também fomenta o mito sobre as AH/SD.
- **Pais Condutores** (ACEREDA EXTREMIANA, 2000; WINNER, 1998 apud PÉREZ, 2004, p. 71): Este mito afirma que as pessoas com AH/SD “são produto de pais organizadores que conduziram e regraram suas vidas, levando-as a um desempenho excepcional” (PÉREZ, 2004, p. 71). Neste sentido, a família que acredita nesta concepção equivocada, muitas vezes exige perfeição

⁵ Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação. (Minha observação).

dos filhos em todos os setores do saber. Esta cobrança excessiva pode prejudicar a criança emocionalmente.

- **A criança com AH/SD é egoísta e solitária** (WINNER, 1998; PRIETO SÁNCHEZ e CASTEJÓN COSTA, 2000 apud PÉREZ, 2004, p. 71): Esta concepção é mito, visto que uma das principais características das AH/SD é a liderança. No entanto, este mito ainda existe em função de que algumas crianças com AH/SD, em virtude da disparidade entre sua faixa etária e seu cognitivo, preferem trabalhar individualmente, o que não é regra. Nesta perspectiva,

O egoísmo e a solidão são características do comportamento humano que podem ou não estar presentes nas PAHs e dependem de fatores como a educação familiar, suas próprias habilidades interpessoais e até do contexto em que elas vivem. A preferência por trabalhar sozinhas, bastante comum em crianças com AH/SD, pode decorrer de seus interesses frequentemente diferentes aos do seu grupo etário e de seus mecanismos de aprendizagem diferenciados que, muitas vezes, podem inviabilizar ou dificultar o trabalho em grupo, mas não da preferência por um isolamento mórbido (PÉREZ, 2004, p.71).

Outra possível explicação para os casos de isolamento e solidão que considero nesta pesquisa é a violência entre pares. Na escola, por exemplo, muitas crianças são apelidadas de NERDs, CDFs, “puxa-saco”, entre outros apelidos que podem feri-las a tal ponto que estas prefiram se isolar.

- **A criança com AH/SD é ‘metida’, ‘sabichona’, ‘exibida’, ‘nerd’, ‘CDF’** (WINNER, 1998; PRIETO SANCHEZ e CASTEJÓN COSTA, 2000 apud PÉREZ, 2004, p. 71): Este mito é um dos que considero mais importante de combater no ambiente escolar, visto que este fortalece a exclusão, a violência, o Fenômeno *Bullying* entre os colegas. Com relação a este mito, Pérez (2004, p. 71) afirma que:

A avidez de conhecimentos ou saberes, geralmente não aprofundados na sala de aula, e o elevado grau de curiosidade, levam estes alunos a possuir um acervo de informações bem superior ao dos colegas e inclusive dos próprios professores. Quando se discutem temas de seu interesse, costumam apresentar informações enriquecidas com dados obtidos em outras fontes ou, pelo contrário, indagar insaciavelmente, o que geralmente incomoda e/ou atrapalha o ritmo da aula. Perante esses comportamentos, vistos negativamente pelo grupo ou pelo professor, são ridicularizados com epítetos deste tipo.

As características cognitivas, comportamentais e emocionais das crianças com AH/SD, já citadas anteriormente, produzem nos colegas, professores e nas pessoas que não conhecem a temática, suas especificidades e necessidades, uma irritação que pode levar a esta rotulação. Portanto, para que este mito seja extinto, os professores e familiares deveriam estar mais abertos a conhecer as características dos alunos e filhos com AH/SD.

- **As crianças com AH/SD são fisicamente frágeis, socialmente ineptas e com interesses estreitos** (ALENCAR; FLEITH, 2001; HALLAHAN & KAUFFMAN, 1994, apud ACEREDA EXTREMIANA, 2000; GERSON; CARRACEDO, 1996 apud PÉREZ, 2004, p. 71): Este mito também é um dos mais frequentes e é grande causador de *bullying* nas escolas. Além disso, este “[...] está baseado no estereótipo tradicional de PAH, comumente veiculado pela mídia – uma pessoa magra, pálida, de óculos com lentes grossas, obsessiva e insociável” (PÉREZ, 2004, p.71).
- **Mitos sobre Distribuição:** Estão embasados na concepção de que as AH/SD são uma raridade, da qual existem mais homens do que mulheres com estas características e/ou a classe social destes é determinante. Dentre os mitos de distribuição estão:
 - **Todos temos AH/SD, basta estimulá-las e poderemos ‘fabricar’ uma criança com AH/SD** (GERSON e CARRACEDO, 1996 apud PÉREZ, 2004, p. 72): Este mito surge, muitas vezes na mídia, que apresenta fórmulas mágicas de como transformar a criança em um gênio. Nesta perspectiva,

[...] se uma criança com indicadores de AH/SD e outra que não os possua receberem os mesmos estímulos cognitivos, não se criarão estes indicadores na que não os tinha, embora possa haver ‘desempenhos’ diferenciados e até superiores aos observados antes da estimulação em ambas crianças (PÉREZ, 2004, p.72).

Não podemos fabricar as AH/SD, visto que estas não são fruto puramente do meio externo, dos estímulos ambientais. Portanto, esta concepção pode prejudicar crianças que não apresentam indicadores de AH/SD e que, muitas vezes, pais e professores exageram nas cobranças forçando um comportamento que a criança não apresenta.

- **A incidência das AH/SD na população é muito pequena** (ALENCAR e FLEITH, 2001; ACEREDA EXTREMIANA, 2000 apud PÉREZ, 2004, p. 72): Este mito provém da concepção de genialidade, ou ainda da valorização de algumas inteligências em detrimento de outras. Neste contexto,

Quando a concepção adotada tem a abrangência devida, considerando todas as inteligências, a incidência na população alcança índices muito superiores aos que comumente se pensa haver quando se vincula o conceito de AH/SD à idéia de genialidade (PÉREZ, 2004, p. 72).

Dependendo de como se faz o processo de identificação das pessoas com AH/SD e de quais inteligências são valorizadas neste processo, encontraremos poucas pessoas com os indicadores de AH/SD. No entanto, em um processo de identificação que valorize todas as inteligências encontraremos um número significativo de pessoas com AH/SD na sociedade.

- **Existem mais homens do que mulheres com AH/SD:** “Esta idéia, tendenciosamente androgênica, corresponde, mormente, a estereótipos e condicionantes culturais” (PÉREZ, 2004, p. 72-3).
- **As pessoas com AH/SD provêm de classes socioeconômicas privilegiadas:** Segundo Pérez (2004, p. 73), “A OMS estabelece claramente que a estimativa de 3,5 a 5% de *superdotados* refere-se a qualquer população, independente de raça, cultura ou proveniência sócio-econômica”.
- **Mitos sobre Identificação:** São os que buscam justificar a não identificação e o não reconhecimento da pessoa com AH/SD. “Estes mitos trazem à tona a discussão sobre vantagens ou desvantagens da ‘rotulação’ e colocam em tela a discussão sobre a identidade da PAH” (PÉREZ, 2004, p. 74).
- **A identificação fomenta a rotulação** (PÉREZ, 2004, p. 74): Este mito defende que se uma pessoa for identificada como tendo AH/SD haverá uma discriminação. Nesta perspectiva,

Os próprios mitos e crenças em relação a estas pessoas fazem que a identificação seja considerada uma rotulação e que ela seja vista como uma ‘discriminação’ dos

indivíduos identificados que, no imaginário popular, passam a ser ‘*melhores*’ que o resto da sociedade (PÉREZ, 2004, p. 74).

- **A identificação fomenta atitudes negativas na pessoa com AH/SD** (ALENCAR e FLEITH, 2001 apud PÉREZ, 2004, p. 74): Quem apresenta esta concepção equivocada acredita que se uma pessoa souber que tem indicativos de AH/SD esta se tornará vaidosa, arrogante e demonstrará menosprezo pelos demais. No entanto, estes comportamentos podem estar presentes “[...] em qualquer pessoa – com AH/SD ou não – e refletem traços de personalidade, ensinamentos e princípios que a criança aprende [...]” (PÉREZ, 2004, p. 74).
- **Não se deve identificar a pessoa com AH/SD** (PÉREZ, 2004, p. 74): Este mito “[...] se apóia em preconceitos político- ideológicos: se ‘*todos somos iguais*’, não se devem fazer diferenças entre as pessoas (PÉREZ, 2004, p. 74).
- **Não se deve comunicar à criança que ela tem AH/SD** (ALENCAR e FLEITH, 2001 apud PÉREZ, 2004, p. 75): Este mito está atrelado aos demais, visto que se refere também às concepções equivocadas quanto à possíveis atitudes negativas das pessoas com AH/SD. No entanto, muitas crianças com AH/SD se percebem diferentes, pois seu desempenho em relação ao dos colegas é diferente. É importante salientar que as necessidades de aprendizagem também existem e são diferentes.
- **Mitos sobre Níveis ou Graus de Inteligência:** Neste grupo de mitos existe “[...] a idéia de que a inteligência pode ser quantificada e traduzida em um número ou coeficiente [...]” (PÉREZ, 2004, p. 75).
 - **A pessoa com AH/SD é apenas aquela que tem um QI excepcional** (ACEREDA EXTREMIANA, 2000; WINNER, 1998 apud PÉREZ, 2004, p. 75): Neste caso apenas a superdotação acadêmica (Renzulli, 2004) é valorizada. No entanto, ao me reportar à superdotação produtivo-criativa (Renzulli, 2004), compreendo que esta não pode ser identificada nos testes de QI.

- **Criança talentosa, mas não com AH/SD** (COSTA, 1999; ACEREDA EXTREMIANA, 2000; WINNER, 1998 apud PÉREZ, 2004, p. 76): Este mito surge também em função da confusão de terminologias e dos conceitos a que cada uma nos remete. Por exemplo, se um crianças apresenta habilidade acima da média na área artística esta é considerada uma criança talentosa, mas não com AH/SD. Esta concepção está arraigada em nossa cultura também em função dos valores que damos ou não para determinadas áreas do saber.
- **As crianças inteligentes também são criativas, na mesma proporção** (ACEREDA EXTREMIANA, 2000; GERSON; CARRACEDO, 1996; WINNER, 1998 apud PÉREZ, 2004, p. 76): “[...] os graus de ambas não guardam proporcionalidade, conforme constatado nas diversas pesquisas que já foram discutidas anteriormente [...]” (PÉREZ, 2004, p. 76).
- **Mitos sobre Desempenho:** Estes mitos estão entre as maiores causas do não reconhecimento das crianças com AH/SD na escola, pois muitos professores e pais acreditam que apenas o desempenho acadêmico é indicativo de AH/SD (PÉREZ, 2004).
 - **A criança com AH/SD se destaca em todas as áreas de desenvolvimento humano - Superdotação Global** (ALENCAR e FLEITH, 2001; WINNER, 1998, ACEREDA EXTREMIANA, 2000 apud PÉREZ, 2004, p. 76): Quem defende este mito acredita que a criança com AH/SD é aquela que apresenta um desempenho parelho em todos os aspectos da vida. No entanto, conforme as características cognitivas e afetivas destas crianças, descritas nos Quadros 1 e 2, depreendo que estas apresentam uma disparidade entre sua cognição e seu emocional.
 - **A criança com AH/SD se destaca em todas as áreas do currículo escolar, tem que ter boas notas - é o aluno nota 10 em tudo** (ALENCAR e FLEITH, 2001; ACEREDA EXTREMIANA, 2000; WINNER, 1998 apud PÉREZ, 2004, p. 77): Conforme a “Teoria das Inteligências Múltiplas” de Gardner (1994, 2000), existem várias inteligências e, algumas pessoas desenvolvem mais umas do que outras em virtude de nossos interesses, da cultura em que vivemos e da

nossa genética. Em outras palavras, há vários fatores que interferem no desenvolvimento destas inteligências. Desta forma, quem acredita neste mito defende que o aluno com AH/SD é aquele nota 10 em tudo. Porém, este mito não considera as inteligências não tão percebidas no ambiente escolar. Seria a valorização apenas da superdotação acadêmica (Renzulli, 2004) em detrimento da superdotação produtivo-criativa (Renzulli, 2004) já discutidas anteriormente.

- **Mitos sobre Consequências:** Estes contribuem para a formação de estigmas, visto que “adjudicam determinadas consequências ao comportamento de superdotação às quais as PAHs estariam fadadas” (PÉREZ, 2004, p. 78).
 - **A pessoa com AH/SD desenvolve doenças mentais, desajustamento social e instabilidade emocional** (ALENCAR e FLEITH, 2001; ACEREDA EXTREMIANA, 2000; GERSON; CARRACEDO, 1996 apud PÉREZ, 2004, p. 78): è uma concepção equivocada, visto que as doenças mentais e as instabilidades emocionais não são presentes apenas nas pessoas com AH/SD, o que confirma ser mito, em virtude de não ser uma consequência das AH/SD. Nesta perspectiva, este mito surge:

[...] da constatação de períodos de instabilidade mental ou psicoses em muitos artistas, músicos e cientistas, mas não se deve esquecer que as realizações deles correram *‘apesar de’* e não *‘em consequência’* de seus problemas emocionais (PÉREZ, 2004, p. 78).
 - **O QI se mantém estável durante toda a vida** (GERSON e CARRACEDO, 1996 apud PÉREZ, 2004, p. 78): Este mito desconsidera as mudanças ocorridas nas pessoas por fatores internos e externos. Além disso, reafirma os testes de QI que não identificam todas as áreas de inteligência e desconsidera a cultura da pessoa, bem como desconsidera que os testes de QI são aplicados por pessoas e assim podem ser falíveis.
 - **Crianças com AH/SD serão adultos eminentes** (ALENCAR e FLEITH, 2001; ACEREDA EXTREMIANA, 2000; WINNER, 1998 apud PÉREZ, 2004,

p. 78): Esta concepção desconsidera as oportunidades, como apoio e estímulos, e os fatores de personalidade das pessoas com AH/SD (PÉREZ, 2004).

- **Tudo é fácil para a pessoa com AH/SD** (COSTA, 1999; ACEREDA EXTREMIANA, 2000 apud PÉREZ, 2004, p. 79): “Esta afirmação pressupõe uma pessoa que não tem que fazer esforços nem procurar soluções, num ambiente totalmente favorável” (PÉREZ, 2004, p. 79). Conforme as características da pessoa com AH/SD já descritas anteriormente, percebo que é o contrário que acontece, pois estas pessoas apresentam muitas dificuldades, seja de aprendizagem (em áreas que não são as que se destacam), seja em serem aceitos, seja a cobrança dos pais, ou a falta de estímulos, entre outras.

- **As crianças com AH/SD se auto-educam, não precisam de ninguém** (ALENCAR e FLEITH, 2001; ACEREDA EXTREMIANA, 2000; GERSON e CARRACEDO, 1996 apud PÉREZ, 2004, p. 79): Este mito surge da concepção de perfeição e de genialidade, na qual a criança já está pronta, já nasce sabendo. Quem acredita neste mito desconsidera que a pessoa com AH/SD “[...] é, primeiro, criança, depois, adolescente e, por fim, adulto, e que este processo de desenvolvimento deve ser balizado e apoiado por seus cuidadores” (PÉREZ, 2004, p. 79).

- **Mitos sobre Atendimento:** Pérez (2004) afirma que a falta de conhecimento sobre a temática das AH/SD, bem como os mitos que permeiam esta, associados ao desconhecimento das características, dificuldades e necessidades destas pessoas, dificultam a implantação de um atendimento que contemple as reais necessidades destas. Neste sentido, surgem os seguintes mitos:
 - **As crianças com AH/SD não precisam de atendimento educacional especial** (ACEREDA EXTREMIANA, 2000 apud PÉREZ, 2004, p. 79): Esta é uma concepção reducionista sobre a questão do atendimento. Em virtude das características cognitivas e emocionais dos alunos com AH/SD, bem como em razão das escolas, muitas vezes, não darem conta dos alunos que são

considerados “normais”, existe ainda a necessidade de um atendimento educacional especial.

- **O atendimento especial fomenta a criação de uma elite** (ACEREDA EXTREMIANA, 2000 apud PÉREZ, 2004, p. 80): “Este mito vem da idéia de atendimento segregado utilizado em alguns países, [...] para desenvolver habilidades específicas nas áreas acadêmicas” (PÉREZ, 2004, p. 80).
- **Crianças com AH/SD devem ir a escolas especiais** (PÉREZ, 2004, p. 81): Este mito contradiz o mito que afirma a não necessidade de um atendimento educacional especial. Este mito pode acarretar em comportamentos como: “[...] dificuldades para lidar com a diversidade, além de serem meios favoráveis para exacerbar comportamentos competitivos e individualistas” (PÉREZ, 2004, p. 80).
- **A aceleração é a abordagem de atendimento mais correta para os alunos com AH/SD** (PÉREZ, 2004, p. 81): Esta é uma opção, mas não necessariamente a melhor, visto a disparidade, o assincronismo entre a cognição, a idade cronológica e o emocional da criança com AH/SD. Portanto, “[...] inseri-la num grupo com idade cronológica mais avançada implica sujeitá-la a exigências emocionais e sociais diferentes das suas” (PÉREZ, 2004, p. 81).
- **Não se deve incentivar o agrupamento de crianças com AH/SD** (PÉREZ, 2004, p. 82): Este mito está embasado nos demais, como por exemplo o mito que afirma a formação de uma elite. Pérez (2004) é bastante explicativa ao afirmar que:

Se bem o agrupamento permanente de PAHs pode ser prejudicial, porque incentiva a segregação e o fortalecimento de traços de personalidade e/ou atitudes negativas, o ser humano tende a agrupar-se, trocar idéias e buscar *‘espelhos’* entre seus *‘semelhantes’*. Por isso, o agrupamento eventual é importante para poder conhecer outros *‘iguais’* e construir e reforçar a sua identidade (PÉREZ, 2004, p. 82).

Estes são alguns mitos que a sociedade em geral apresenta com relação à temática das AH/SD. Estas concepções equivocadas a respeito da temática dificultam o reconhecimento das potencialidades e, principalmente, das necessidades específicas de aprendizagem dos alunos com características de AH/SD.

CAPÍTULO II

O DESRESPEITO DO VALENTÃO: DA INTOLERÂNCIA À DIVERSIDADE AO COMPORTAMENTO *BULLYING*

Parece cocaína, mas é só tristeza [...]
Muitos temores nascem do cansaço e da solidão
Descompasso, desperdício...
Herdeiros são agora da virtude que perdemos[...]
Sonhos vêm, sonhos vão, o resto é imperfeito
Disseste que se tua voz tivesse força igual a imensa dor que sente
Teu grito acordaria não só a tua casa, mas a vizinhança inteira [...]
E há tempos nem os santos têm ao certo a medida da maldade
E há tempos são os jovens que adoecem
E há tempos o encanto está perdido e a ferrugem no sorriso [...]
Disciplina é liberdade
Compaixão é fortaleza
Ter bondade é ter coragem
Lá em casa tem um poço, mas a água é muito limpa
Legião Urbana – Há tempos

2.1 Da Intolerância aos Comportamentos Hostis Repetitivos

A violência é uma “qualidade de quem é violento, abuso de poder, tirania opressão, [...] coação” (FERNANDES & GUIMARÃES, 1965, p.1104). Segundo Pereira (2009), a violência está crescendo cada vez mais em nossa sociedade, pois ela aparece na mídia e se propaga através dos meios de comunicação. “A violência vem ocupando um espaço privilegiado em nosso meio, através da televisão, da internet, do cinema, que têm propiciado um maior acesso a esses eventos [...]” (PEREIRA, 2009, p. 13). Desta forma,

A violência, nos últimos anos, tem crescido no mundo todo. Da falta de respeito a crimes hediondos, a violência tem sido alarmante. Até mesmo na escola, lugar de construção de saberes, ela está presente. São inúmeros os casos: depredações e vandalismo, assassinatos, falta de respeito, indisciplinas e incivildades, estas também conhecidas como *bullying* (PEREIRA, 2009, p. 9).

Os atos de violência, quando presentes no ambiente familiar, podem causar um aumento da agressividade nos filhos. “A agressividade é uma faculdade inerente ao ser

humano, que o mobiliza a ações de sobrevivência, de enfrentamento e de autossuperação na vida [...]” (FANTE & PEDRA, 2008, p. 98). No entanto, o desequilíbrio e a violência tornam a agressividade algo ruim e fora do controle. Para Fante (2005),

[...] os atos de violência apresentam-se hoje na consciência social não apenas como crimes, homicídios, roubos ou delinquência, mas nas relações familiares, nas relações de gênero, na escola e nos diversos aspectos da vida social (FANTE, 2005, p. 156).

Nesta perspectiva, “podemos dizer que vivemos numa ‘selva de pedra’, em que predomina o poder do mais forte” (PEREIRA, 2009, p. 13). Desta forma, a violência pode ser caracterizada, de forma ampla, velada (mascarada) ou direta. Na primeira, considero que seja proveniente de agressões psicológicas e/ou morais, já na segunda, além destas, a agressão física também está presente.

A violência pode ser caracterizada como uma relação discrepante de poder, na qual o mais forte domina o mais fraco, seja de forma física ou psicológica. No entanto, “Todo poder implica a existência de uma relação, mas nem todo poder está associado à violência” (BRASIL, 2008b, p. 29). Neste sentido, Foucault (2008) compreende o poder como algo que funciona em rede, ou seja, algo que não pode ser de posse de alguns, mas que circula na sociedade. Em outras palavras:

O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão em condições de exercer este poder e de sofrer sua ação [...] (FOUCAULT, 2008, p. 183).

Contudo, nas relações de poder em que a violência é exercida por um dos membros, o poder pode ser adjetivado de violento. E este poder pode ser caracterizado por uma relação de forma da qual alguém se beneficia do outro, coagindo-o e anulando-o. Desta forma,

O poder é violento quando se caracteriza como *uma relação de força* de alguém que a tem e que a exerce visando alcançar objetivos de obter vantagens (dominação, prazer sexual, lucro) previamente definidos. A relação violenta, por ser desigual, estrutura-se num processo de dominação, através do qual o dominador, utilizando-se de coação e agressões, faz do dominado um objeto para seus “ganhos”. A relação violenta nega os direitos do dominado e desestrutura sua identidade (BRASIL, 2008b, p. 29).

O poder violento é aquele exercido por um agressor, e que se for praticado de forma contínua, pode ser caracterizado como Fenômeno *Bullying*. Portanto, o abuso desse poder ou o uso dele de forma violenta gera nas sociedades uma cultura da violência.

2.2 A Cultura da Violência: aspectos históricos

A cultura, segundo Ferreira & Luz (1976, p. 351), é o “ato de cultivar”. A cultura da violência é aquela que cultiva os atos violentos dentro de uma sociedade. Desta forma, neste tópico saliento os aspectos históricos desta cultura de agressão e competitividade.

Para tanto, inicio esta discussão me reportando ao filme “A Guerra do Fogo”, no qual os homens primitivos da pré-história, estando divididos em tribos, lutam constantemente pela posse de uma chama de fogo. Neste filme, é possível verificar que a violência, de forma diferente da que vemos hoje, já permeava as relações dos homens primitivos, os quais nos processos de evolução foram modificando os ambientes ecológicos (CABRAL & LUCAS, 2010). Neste contexto, “Esses processos, [...] foram sendo reproduzidos, a partir de conflitos e confrontos, muitas vezes violentos, de lutas, de guerras e de destruição de povos, dando surgimento a novos grupos sociais” (CABRAL & LUCAS, 2010, p. 31).

Após esse período histórico, outros ocorreram, nos quais a violência aconteceu modificando a realidade das sociedades que a enfrentaram. Dentre os períodos históricos, cito, por exemplo, a violência da escravidão. As autoras Cabral & Lucas (2010, p. 33) afirmam que “O homem, de diversas formas e maneiras, sempre tentou subjugar o seu semelhante, tomando-o sua propriedade”. Entretanto, apesar das mudanças ocorridas no decorrer da história, a escravidão deixou de existir da forma como esteve posta e passou a acontecer de forma diferenciada.

A evolução das sociedades não eliminou os comportamentos violentos de dominação, antes os refinou, como no período feudal, quando a tirania dos senhores da terra levou à subjugação dos camponeses que, por terras para plantarem seu sustento e pela necessidade de proteção, viraram servos (CABRAL & LUCAS, 2010, p. 33).

Outros períodos históricos como a Idade Média, o Renascimento e o Iluminismo, por exemplo, também foram marcados pela violência. Na Idade Média, a inquisição espalhou a violência, fomentando o terror através da ignorância religiosa que torturava e assassinava em nome de Deus. Neste período, as relações interpessoais eram embasadas no medo, na

obediência, mas também na revolta e no desprezo, o que proporcionava a efervescência da cultura da violência.

No Renascimento “[...] a burguesia em ascensão estimula a competição e a concorrência comercial” (CABRAL & LUCAS, 2010, p. 33). Neste período, as violências militares e econômicas também se instauraram nas sociedades. No entanto,

O Iluminismo surge como uma tentativa de chamar à razão todas as questões burguesas, na defesa da liberdade pessoal, das igualdades perante as leis e da tolerância religiosa. Esse movimento marca um momento histórico em que a ideologia cristã começa a ser questionada, e são reivindicados os direitos ao conhecimento e à busca pela igualdade entre os homens, que desta forma abandonam a ideia posta pelo clero de que a pobreza era uma predestinação divina, pondo em xeque as ideologias dominantes. Os intelectuais da época buscavam o conhecimento, entendido como luz, e o difundiam entre todos, numa forma de “iluminar” com a luz do conhecimento. Em seguida, com a evolução dessas tendências, transformações profundas vão surgindo em busca da valorização do homem, e do progresso de sua constituição no mundo (CABRAL & LUCAS, 2010, p. 34).

Entretanto, a Revolução Industrial, outro marco histórico da cultura da violência, através da exploração da mão-de-obra, e “em nome de um sistema de lucro cruel e desumano” (CABRAL & LUCAS, 2010, p. 36) foi mais um aspecto promotor da cultura da violência. A cultura da violência sempre esteve entrelaçada com os momentos históricos e culturais, das sociedades primitivas até os dias de hoje.

Podemos dizer que, em cada momento histórico, existiu uma lógica da violência utilizada para as necessidades emergentes de mudança; ou seja, a violência é um fenômeno social capaz de alterar o *modus vivendi* de qualquer sociedade, além de ser elaborada culturalmente, com o intuito de justificar, em determinados contextos, uma moralidade para sua existência e reprodução e ainda sua legitimação [...] (CABRAL & LUCAS, 2010, p. 40).

Neste sentido, “A história da humanidade sempre foi marcada a ferro e fogo, por suas guerras” (CABRAL & LUCAS, 2010, p. 36). Neste sentido, a cultura da violência está posta como uma espécie de tradição, da qual, em nossa sociedade insistimos em manter. Desse modo, a violência se mostrou na história da humanidade através de guerras, torturas e massacres e hoje mostra-se de várias formas, das quais descrevo no próximo tópico.

2.2.1 Tipologia das Violências que Perduram

A violência pode se apresentar em diferentes tipologias, dentre elas a violência estrutural, simbólica, institucional, negligência, agressão física, agressão psicológica, violência sexual, trabalho infantil, dentre outras, e o *bullying* (BRASIL, 2008b). Para maior elucidação do significado de cada uma, pontuo-as e as descrevo sintetizando e parafraseando o que diz o documento intitulado “A Escola que Protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes” (BRASIL, 2008, b).

- **Violência Estrutural:** caracterizada pela expressão das desigualdades e pelos altos índices de mortalidade de crianças e adolescentes provocada por causas externas ligadas ao tráfico de drogas e atuação de gangues de extermínio.
- **Violência Simbólica:** caracterizada pela construção da inferioridade. É uma difusão de uma superioridade fundada em mitos, imagens e construções sociais que discriminam, humilham e excluem. Trata-se de crenças, regras e valores que “obrigam o outro a consentir” pela obediência, dominação ou servidão. Como exemplo, podemos citar: “a mulher é mais fraca que o homem”, “todo adolescente é revoltado”.
- **Violência Institucional:** caracterizada pela falta de cuidados de quem deveria proteger. Este tipo de violência acontece nas instituições de ensino ou abrigos de crianças retiradas de suas famílias ou órfãos e se manifesta de diferentes formas (física, psicológica e/ou sexual).
- **Negligência e Abandono:** caracterizada pela negação da existência da criança e do adolescente, este tipo de violência está baseada na omissão, na rejeição, no descaso, na indiferença, no descompromisso, no desinteresse e até mesmo na negação da existência do outro. A negligência é a falta de compromisso com as responsabilidades familiares, sociais e governamentais, sendo que é a falta de proteção e cuidados da criança e do adolescente.
- **Violência/Agressão Física: Está caracterizada pela mortificação do corpo.** Este tipo de violência está fundamentado numa relação de poder que se manifesta nas marcas que ficam no corpo. Neste sentido, os adultos, pais/responsáveis e/ou outros detêm o poder e agredem os filhos através de fraturas, queimaduras, mordidas,

hematomas, mutilações, dentre tantos outros, podendo até chegar à desnutrição e à morte do agredido.

- **Violência/Agressão Psicológica:** caracterizada pela destruição da autoimagem da criança e do adolescente. É considerada uma relação de poder na qual os adultos são autoritários e as crianças e adolescentes são dominados. Esta violência acontece através de agressões verbais, chantagens, ameaças, humilhações, explorações econômicas e sexuais, entre outros. Pode também estar associada à violência física.
- **Violência Sexual e suas formas:** caracterizada pelo uso perverso da sexualidade do outro. Caracteriza-se também por uma relação de poder perversa e destruturante. Esta violência é o abuso delituoso que nega às crianças e adolescentes o direito de que sua sexualidade se desenvolva naturalmente, sendo considerada crime.
 - **Abuso Sexual.** As crianças e adolescentes são usados para a gratificação de um adulto ou adolescente mais velho, sendo que acontece uma relação de poder em que há desde a manipulação da genitália, mama, ânus, exploração sexual, pornografia, voyeurismo (prazer sexual através da observação de outros sem o consentimento deles), exibicionismo, ato sexual com ou sem penetração e com ou sem agressões físicas como socos, pancadas, tapas, entre outras.
 - **Exploração Sexual Comercial.** A exploração sexual comercial de crianças e adolescentes abrange o comércio do sexo e a indústria pornográfica. Este mercado é clandestino e é sustentado pelo lucro gerado na exploração do trabalho sexual de mão de obra adulta e infanto-juvenil.
 - **Prostituição.** Está definida como atividade na qual atos sexuais são negociados em troca de dinheiro para a satisfação de necessidades básicas como alimentação, vestuário e abrigo.

- **Pornografia.** Está presente não apenas em materiais considerados pornográficos como vídeos, fotografias, revistas e espetáculos, mas também está presente na literatura, publicidade, cinema, novelas.
 - **Turismo Sexual.** Pode ser autônomo ou vendido em pacotes turísticos ou excursões. Na verdade, este é o comércio sexual em cidades turísticas. O serviço sexual comercializado é a prostituição, estando esta atividade geralmente associada ao tráfico de pessoas para fins sexuais.
 - **Tráfico de pessoas para fins sexuais.** De acordo com as Nações Unidas, o tráfico de pessoas significa “recrutamento, transporte, transferência, abrigo e guarda de pessoas por meio de ameaças, uso da força ou outras formas de coerção para fins de exploração.
 - **Os Pactos de convivência e silêncio no abuso sexual e as redes do mercado do sexo.** Muitas vezes, crianças e adolescentes violentados e dominados são vitimizados tanto pelo agressor quanto pela existência de redes e pactos de silêncio, tolerância, convivência, medo, impunidade. Exemplos: familiares, vizinhos, colegas, profissionais da educação e da saúde, entre outros, presenciam a violência ou suspeitam do agressor e por medo ou convivência protegem o violentador.
- **Trabalho Infantil ou Exploração Econômica:** Caracteriza-se pelo trabalho infanto-juvenil. Ocorre quando crianças e adolescentes são constrangidos, obrigados ou convencidos a exercer funções e a assumir responsabilidades de adulto. A exploração econômica expõe suas vítimas a outras formas de violência como negligência, agressões físicas e psicológicas e torturas, que, muitas vezes, resultam em morte.
 - **A Violência Familiar:** Caracteriza-se pelo autoritarismo, machismo, preconceitos e conflitos em geral que acontecem nas famílias. A violência familiar está relacionada à relação de poder, estando “ancorada” na história e na cultura brasileira.

- **Bullying:** Caracteriza-se por ser um comportamento hostil, no qual há agressores, vítimas e expectadores. O *Bullying* pode ser compreendido como um conjunto de comportamentos explícitos e implícitos por parte de um agressor em relação a uma vítima com a finalidade de humilhar, tyranizar e rebaixar esta mesma vítima.

2.3 Conceituando o *Bullying*

O *Bullying* é um fenômeno mundial e histórico. Embora esta terminologia seja recente, sempre houve nas relações interpessoais comportamentos hostis que ocorriam com frequência. A palavra *Bullying* é oriunda da palavra *Bully*. No entanto, enquanto a primeira se refere ao comportamento agressivo, violento repetitivo, a segunda se refere à pessoa que apresenta esse comportamento. Nesta perspectiva,

Se recorrermos ao dicionário, encontraremos as seguintes traduções para a palavra *bully*: indivíduo valentão, tirano, mandão, brigão. Já a expressão *bullying* corresponde a um conjunto de atitudes de violência física e/ou psicológica, de caráter intencional e repetitivo, praticado por um *bully* (agressor) contra uma ou mais vítimas que se encontram impossibilitadas de se defender (SILVA, 2010, p. 21).

O termo *bully* pode ser traduzido como valentão, brigão, tirano. Para Fante & Pedra (2008), a estratégia do *bully* é o abuso de poder, a prepotência e a intimidação. Os autores afirmam que todos nós já fomos vítimas de *bullies*, seja na família, na escola ou no trabalho. Aquele chefe agressivo, pais intimidadores, colegas tiranos são típicos *bullies*. No entanto, o termo utilizado para nomear as atitudes de um *bully* é *bullying*. Segundo Fante (2005), *bullying* é uma:

[...] palavra de origem inglesa, adotada em muitos países para definir o desejo consciente e deliberado de maltratar uma outra pessoa e colocá-la sob tensão; termo que conceitua os comportamentos agressivos e anti-sociais, utilizado pela literatura psicológica anglo-saxônica nos estudos sobre o problema da violência escolar (FANTE, 2005. p. 27).

A palavra *Bullying* não possui tradução exata para a língua portuguesa, no entanto este fenômeno pode ser caracterizado como uma doença social, visto que pode acarretar em desordem emocional nos envolvidos. O Fenômeno *Bullying* pode ser caracterizado como:

[...] um comportamento cruel intrínseco nas relações interpessoais, em que os mais fortes convertem os mais frágeis em objetos de diversão e prazer, através de “brincadeiras” que disfarçam o propósito de maltratar e intimidar (FANTE, 2005, p. 29).

O *Bullying* é um fenômeno que acontece em todos os ambientes sociais, onde houver relações interpessoais, pois a violência e a agressividade sempre existiram e continuam existindo nas relações humanas. Neste contexto,

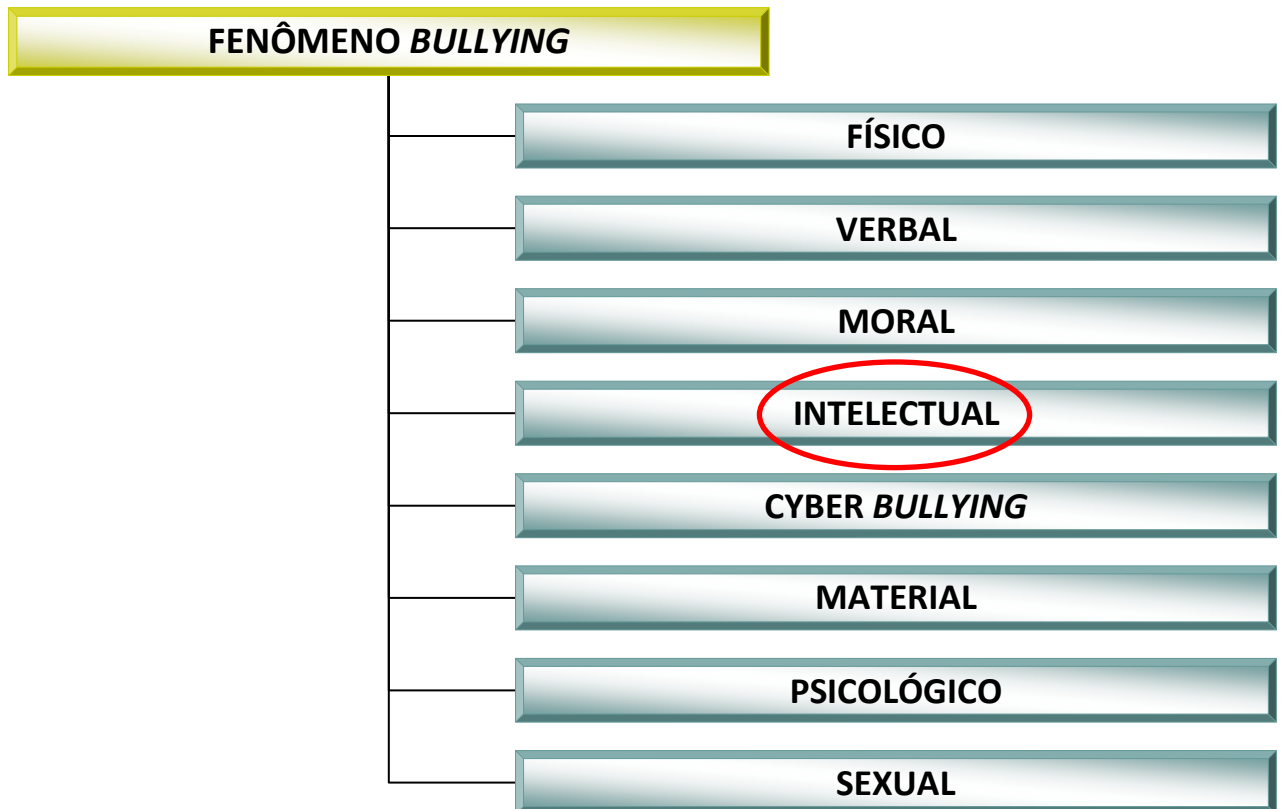
O *bullying* é um fenômeno mundial tão antigo quanto a própria escola. Apesar dos educadores terem consciência da problemática existente entre agressor e vítima, poucos esforços foram despendidos para o seu estudo sistemático até princípios da década de 1970 (FANTE, 2005, p.44).

As pesquisas sobre este fenômeno tiveram seu início com o pesquisador e psicólogo norueguês Dan Olweus, que “[...] desenvolveu os primeiros critérios para detectar o problema de forma específica [...]” (FANTE, 2005, p. 45). Este psicólogo desenvolveu uma pesquisa na Noruega, bem como um programa de intervenção, com o qual se propôs a desenvolver regras claras contra o *Bullying* nas escolas em parceria com pais e professores. Com este programa de intervenção, Dan Olweus conseguiu reduzir o índice de *Bullying* na Noruega em 50%.

No entanto, sendo o *Bullying* um fenômeno global, outros países indicaram e continuam indicando condutas *Bullying*. Entre estes estão: “[...] Suécia, Finlândia, Inglaterra, Estados Unidos, Canadá, Países Baixos, Japão, Irlanda, Espanha e Austrália” (FANTE, 2005, p.46), bem como o Brasil. Nos últimos anos, os casos de *Bullying* (principalmente os que envolvem homicídios e/ou suicídios) estão presentes na mídia e nos jornais brasileiros, o que confirma o aumento deste fenômeno.

2.3.1 Variações da Manifestação do Fenômeno

O Fenômeno *Bullying* é caracterizado por ser “[...] um problema epidêmico, específico e destrutivo, motivo pelo qual deve ser considerado questão de saúde pública” (FANTE & PEDRA, 2008, p. 33). Este Fenômeno pode ser expresso de diversas maneiras, visto que o agressor se utiliza de muitos meios e diversas formas de atingir suas vítimas. Entre as principais formas de manifestação da agressão de um *bully*, destaquei as agressões físicas, verbais, morais, intelectuais, virtuais, psicológicas, materiais e sexuais, que podem ser visualizadas no Organograma 2 e serão mais bem descritas a seguir.



Organograma 2 – Diversas Formas de Manifestação do *Bullying*

Fonte: Organograma elaborado pela pesquisadora (2011).

A manifestação do *Bullying* Físico, caracterizado pelas agressões físicas, ocorre quando o agressor apresenta as seguintes atitudes para com a vítima: bater, dar pontapés, chutar, ferir, dar socos, beliscar, empurrar, derrubar, entre outras agressões. Com relação ao *Bullying* Verbal, também chamado de agressão verbal, os agressores utilizam de apelidos de mau gosto, gozações e insultos para humilhar suas vítimas. Já o *Bullying* Moral pode ser caracterizado pelos atos de difamar, caluniar, discriminar e tiranizar, causando o isolamento e a exclusão da vítima.

O *Bullying* Intelectual pode estar caracterizado por ser aquele tipo de violência ocasionada por agressores que apelidam suas vítimas de NERDs e CDFs em função do desempenho acima da média da turma que a vítima apresenta, ou a apelidam de burra, ignorante, retardada, entre outros apelidos, por seu baixo rendimento em alguma disciplina escolar. Esta manifestação do Fenômeno *Bullying* está marcada no organograma por ser uma das mais importantes para esta pesquisa, visto que este tipo de agressão pode estar relacionado com as AH/SD.

O *Cyber Bullying*, ou *Bullying Virtual* pode ser definido como aquele em que o agressor se utiliza das outras formas de expressão da violência repetitiva através da internet e outros meios de comunicação. Já o *Bullying Material* é a forma de expressão do Fenômeno em que os agressores roubam e/ou destroem os pertences materiais e pessoais das vítimas de forma deliberada, intimidando-a.

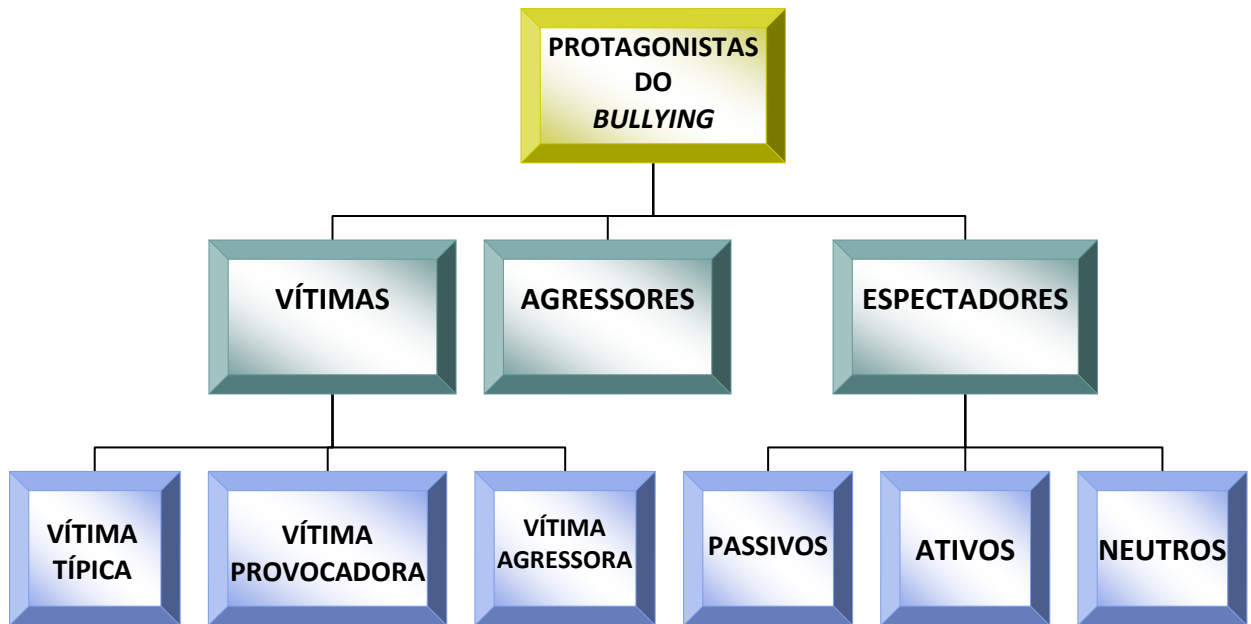
O *Bullying Psicológico* muitas vezes está associado a outras formas de manifestação do fenômeno, visto que suas principais características são intimidar, ameaçar, perseguir, ignorar, excluir, aterrorizar, humilhar e, inclusive, agredir fisicamente. Estes atos podem gerar traumas nas vítimas. Para Fante (2005),

A superação de traumas causados pelo fenômeno poderá ou não ocorrer, dependendo das características individuais de cada vítima, bem como sua habilidade de se relacionar consigo mesma, com o meio social, sobretudo com sua família. A não superação do trauma poderá desencadear processos prejudiciais ao seu desenvolvimento psíquico, uma vez que a experiência traumatizante orientará inconscientemente seu comportamento, mais para evitar novos traumas do que para buscar sua auto-superação (FANTE, 2005, p. 79).

Em todas as suas manifestações este fenômeno é de cunho psicológico, causando problemas emocionais e psíquicos às suas vítimas. No que se refere ao *Bullying Sexual*, ele está relacionado a atos de violência sexual como assediar, insinuar, abusar e violentar sexualmente. O que diferencia estes atos agressivos entre violência e *Bullying* é o fato de o *Bullying* ser uma forma de violência em que as agressões são praticadas de forma deliberada e repetitiva e, em geral, com a mesma vítima.

2.3.2 Protagonistas do Fenômeno *Bullying*

Os protagonistas do Fenômeno *Bullying* são todos os sujeitos envolvidos, mesmo aqueles que apenas observam a tirania e os maus-tratos entre os colegas. Entre os envolvidos, podemos citar os agressores, as vítimas e os espectadores. Conforme o Organograma 3, saliento que existe mais de um tipo de vítima, bem como mais de um tipo de espectador, o que permite ao comportamento do *bully* ser um ciclo de agressões e se perpetuar nas relações interpessoais.



Organograma 3 – Protagonistas do Fenômeno *Bullying*

Fonte: Organograma elaborado pela pesquisadora (2011).

De acordo com o Organograma 3, dentre os protagonistas do Fenômeno *Bullying* estão: vítimas, agressores e espectadores. Dentre as vítimas existem três categorias que são: vítima típica, vítima provocadora e vítima agressora.

A vítima típica é caracterizada por ser, geralmente, pouco sociável, por não possuir habilidade ou *status* para se defender, bem como por ser o “bode expiatório”, visto que pode apresentar um tipo físico mais frágil. Segundo Fante (2005, p.72), este tipo de vítima pode apresentar:

- Coordenação motora deficiente;
- Timidez;
- Baixa auto-estima;
- Aspectos depressivos;
- Dificuldades de Aprendizagem;
- Insegurança;
- Ansiedade;
- Submissão;
- Ansiedade;
- Medo;
- Dificuldade de impor-se.

A vítima típica possui uma conduta habitual não agressiva e isso facilita a conduta de agressão do *bully*, tornando-a “presa fácil” para seus abusos (FANTE, 2005). Esta vítima é aquela que dificilmente irá violar a lei do silêncio, pois teme denunciar seus agressores, “[...] por conformismo, [...] por vergonha de se expor [...]” (FANTE, 2005, p.69) ou medo de que ao falar sobre sua vitimização, as agressões e gozações se intensifiquem e/ou fiquem ainda mais penosas.

A vítima provocadora pode ser caracterizada por ser aquela que “provoca e atrai reações agressivas contra as quais não consegue lidar com eficiência” (FANTE, 2005, p. 72).

Dentre as características da vítima provocadora estão:

- Dispersiva;
- Inquieta;
- Pode ser hiperativa;
- Ofensora;
- Imatura.
- Apresenta posturas irritantes.

As vítimas provocadoras são “[...] aquelas capazes de insuflar em seus colegas reações agressivas contra si mesmas” (SILVA, 2010, p. 40). Esse tipo de vítima tenta reagir, no entanto, suas tentativas são ineficazes.

Já a vítima agressora é aquela que reproduz a violência sofrida. Fante (2005, p. 72) afirma que “A vítima agressora é aquele aluno que, tendo passado por situações de sofrimento na escola, tende a buscar indivíduos mais frágeis que ele para transformá-los em bodes expiatórios”.

A vítima agressora faz valer os velhos ditos populares “Bateu, levou” ou “Tudo que vem tem volta”. Ela reproduz os maus-tratos sofridos como forma de compensação, ou seja, ela procura outra vítima, ainda mais frágil e vulnerável, e comete contra esta todas as agressões sofridas. Isso adiciona o efeito “cascata” ou de círculo vicioso, que transforma o bullying em um problema de difícil controle e que ganha proporções infelizes de epidemia mundial de ameaça à saúde pública (SILVA, 2010, p. 42).

Este tipo de vítima reproduz os maus-tratos sofridos, fazendo com que o Fenômeno *Bullying* se transforme num ciclo repetitivo, numa dinâmica expansiva, da qual surgem novas vítimas. Muitos agressores de hoje foram vítimas no passado ou ainda o são na condição de

vítimas agressoras, visto que sofrem em outros ambientes e reproduzem a violência com os mais frágeis.

O agressor é aquele que se utiliza de força física para agredir os mais fracos, bem como pode praticar agressões morais, psicológicas, verbais, entre outras. Estudiosos afirmam que o agressor, geralmente, é membro de uma família desestruturada em que a afetividade praticamente não existe. Este protagonista, em geral, possui famílias em que “os pais ou responsáveis exercem supervisão deficitária e oferecem comportamentos agressivos ou violentos como modelos para solucionar os conflitos” (FANTE, 2005, p. 73). Dentre as principais características de um agressor estão:

- Impulsivo;
- Apresenta baixa resistência às frustrações;
- Intolerante;
- Não aceita normas;
- Adota condutas anti-sociais;
- Pode estar envolvido com roubo, vandalismo e uso de álcool, entre outras drogas;
- Atraído por más companhias;
- Não aceita ser contrariado;
- Manifesta pouca empatia.

Os agressores são caracterizados por serem aqueles alunos que vitimizam os mais fracos. Estes são *bullies*, pois se utilizam de artimanhas e trapagens, apresentando peculiaridades negativas que dificultam o convívio harmonioso no ambiente em que estão.

O agressor normalmente se apresenta mais forte que seus companheiros de classe e que suas vítimas em particular; pode ter a mesma idade ou ser um pouco mais velho que suas vítimas; pode ser fisicamente superior nas brincadeiras, nos esportes e nas brigas, sobretudo no caso dos meninos. Ele sente uma necessidade imperiosa de dominar e subjugar os outros, de se impor mediante o poder e a ameaça e de conseguir aquilo a que se propõe. Pode vangloriar-se diante a sua superioridade real ou imaginária sobre outros alunos (FANTE, 2005, p. 73).

Os agressores “podem ser de ambos os sexos” (SILVA, 2010, p. 43) podem agredir sozinhos ou em grupos. Muitos agressores formam gangues e, através de sua violência e da prática do *bullying* “dominam” territórios.

Por fim, os espectadores são aqueles alunos que presenciam o Fenômeno *Bullying* observando os maus tratos e o sofrimento dos colegas. Existem três tipologias de espectadores, que são: espectadores passivos, ativos e neutros.

Os espectadores passivos são aqueles que adotam a lei do silêncio por medo de se tornarem novas vítimas. Muitas vezes, esses alunos “Recebem ameaças explícitas ou veladas do tipo: “Fique na sua, caso contrário a gente vai atrás de você.” (SILVA, 2010, p. 45). São caracterizados por:

- Serem passivos;
- Apresentarem vontade de defender as vítimas;
- Apresentarem Medo;
- Propensos a sofrer as conseqüências psíquicas;
- Apresentam estruturas psicológicas frágeis;
- São possíveis vítimas em potencial.

Já os espectadores ativos são aqueles que “não se envolvem diretamente, mas isso não significa, em absoluto, que deixam de se divertir com o que vêem” (SILVA, 2010, p. 46). Dentre as principais características destes sujeitos estão:

- Manifestam “apoio moral” aos agressores;
- Ficam rindo das vítimas no momento das agressões;
- Lançam palavras de incentivo ao *bullying*;
- Adoram ver “o circo pegar fogo”.

Este tipo de espectador, muitas vezes é o sujeito que insufla a situação de violência repetitiva, visto que “misturados aos espectadores podemos encontrar os verdadeiros articuladores dos ataques, perfeitamente “camuflados” de bons moços” (SILVA, 2010, p. 46). Os espectadores neutros são aqueles que não demonstram sensibilidade pelas situações presenciadas. Dentre as principais características destes estão:

- Apresentam certa “anestesia emocional”;
- Não apresentam sensibilidade para com a vítima;
- A violência e agressões são normais;
- A violência faz parte de seu cotidiano;
- Demonstram compreender a violência com banalidade.

Embora não estejam envolvidos diretamente com este fenômeno, a maioria dos expectadores, em especial os passivos, sofre, pois “[...] seu direito de aprender em um ambiente seguro e solidário foi violado [...]” (FANTE, 2005, p. 74). Com o Fenômeno *Bullying*, a escola deixa de ser um ambiente seguro e confortável e passa a virar um martírio para muitas crianças, o que se confirma nos casos de *Bullying* que podemos encontrar na literatura e na mídia.

2.3.3 Casos de *Bullying*

Selecionei alguns casos de *Bullying* apontados por Ana Beatriz Barbosa Silva em seu livro “*Bullying: mentes perigosas nas escolas*”. Estes casos estão citados neste item com o intuito de exemplificar alguns problemas enfrentados pelas vítimas e expectadores, protagonistas do Fenômeno *Bullying*.

Luciano estudava em uma escola pública no município do Rio de Janeiro. Presenciava constantemente as brigas na escola que, geralmente, eram provocadas por um grupinho de alunos grandalhões, cheios de “marra” e que se achavam os donos da área. Um de seus melhores amigos, Gustavo, era humilhado praticamente todos os dias na frente de outros colegas só por que usava óculos e era meio tímido. Chamavam-no de “quatro-olhos”, “caladão”, “esquisitão”. Cada vez que Gustavo abria a boca, lá vinham as zombarias: “Aí, galera, o caladão resolveu falar, será que ele também enxerga?”. Nas vezes em que Gustavo tentava escapar, era agarrado pelas roupas e seu material escolar atirado ao chão. Luciano presenciava e era ameaçado com gestos e olhares intimidadores caso contasse alguma coisa. Sentia-se péssimo por não ter condições de defender seu melhor amigo e tampouco contar para os professores ou mesmo para os pais. Depois de quase um ano nessa agonia, Gustavo e Luciano saíram do colégio. [...] Luciano, sentindo-se responsável pelos constrangimentos sofridos pelo amigo, adoeceu e hoje sofre de fobia escolar. [...].

Quadro 3: Caso 1 – Espectador Passivo

Fonte: (SILVA, 2010, p. 46 – 7)

Na história acima, o espectador passivo ficou traumatizado ao presenciar as agressões físicas, verbais e psicológicas sofridas pelo amigo. Muitos espectadores presenciam o

Bullying na escola, porém, nem todos se apresentam sensíveis aos maus-tratos e à dor do colega que sofre as agressões, conforme já citado. Partimos agora para o Caso 2, no qual encontramos a história de uma vítima típica:

Antônio tinha 10 anos [...]. Ele relatou que fazia meses que vinha sofrendo agressões verbais e físicas por parte de alguns garotos da escola. Por medo de desapontar os pais e de sofrer agressões ainda mais violentas, ele permaneceu calado durante todo o primeiro semestre. Tinha esperança de que no reinício das aulas, em agosto, “eles” já o teriam esquecido. Puro engano! Tão logo as aulas recomeçaram, os ataques começaram a ocorrer dentro da sala de aula e no pátio, durante o recreio.

No início eles eram sutis, como pequenos golpes de régua na cabeça e o chamado “pedala”, que são petelecos e tapas nas orelhas. Como nenhum dos agressores foi reprimido pelas autoridades escolares, as ações de bullying se intensificaram, chegando a pontapés e socos.

Antônio passou a ser cada vez mais intimidado e ameaçado pelos seus agressores e resolveu desistir de tudo: “Não agüento mais, parece que eles gostam de fazer isso comigo!”, lamentou meu paciente.

A direção do colégio só tomou conhecimento do fato quando os pais de Antônio foram à escola relatar o ocorrido. Em nenhum momento cogitou-se advertência, expulsão ou denúncia dos agressores à órgãos responsáveis pela proteção de crianças e adolescentes. A diretora geral da escola (uma tradicional instituição de ensino particular de São Paulo) se limitou a dizer que medidas educativas seriam tomadas para resolver a situação, sem especificar que medidas seriam essas.

Diante de tal negligência, os pais de Antônio resolveram trocá-lo de escola, por temerem pela segurança física e pela saúde mental de seu filho.

Quadro 4: Caso 2 – Vítima Típica

Fonte: (SILVA, 2010, p. 116 – 7)

A vítima típica não apresenta reações agressivas. Como já citado anteriormente, este tipo de vítima é aquela que não irá revidar. Geralmente, esta adota a lei do silêncio, pois teme maiores agressões. No entanto, há outro tipo de vítima, a agressora, caracterizada por ser aquela que irá reproduzir os maus-tratos sofridos, conforme a história a seguir:

Depoimento de Sérgio (17 anos)

Estuda em um colégio particular e por três anos fui zoado pelos meus colegas de turma e por outros que freqüentavam a escola. Meus pais são pobres e não tínhamos a menor condição de arcar com as mensalidades. Lembro-me da batalha da minha mãe para arrumar uma bolsa de estudos depois de andar de escola em escola, provando que eu sempre fui um aluno 100% e merecia uma chance. Quando conseguimos, parecia um sonho. Sempre quis ser engenheiro e, dentro de um colégio conceituado, tudo ficaria mais fácil. Que sonho, que nada! Estudar ali se tornou um pesadelo. Meus colegas chegavam e voltavam de carrões, com seus pais ou motoristas. Eu ficava no ponto de ônibus ou voltava a pé para casa. Passavam por mim e faziam gestos obscenos, mostravam a língua ou me mandavam “uma banana”. Na sala de aula, ninguém queria conversar comigo. Eles me isolavam e faziam desenhos de mendigos, e escreviam meu nome embaixo. Isso rolava de mão em mão por todos os alunos da classe. Até hoje ouço aquelas gargalhadas ecoando na minha cabeça e os insultos: “cai fora seu pangaré! Vai procurar a sua turma!” Eles se divertiam às minhas custas e me evitavam como se eu tivesse uma doença contagiosa.

Até que um dia não agüentei mais, estava com tanta raiva que passei a agredir os garotos e as meninas de outra turma bem mais jovens do que eu. Perseguiu, ameaçava, fazia um montão de coisas que eu sabia que não eram legais, mas foi a única forma que encontrei para me vingar. Quanto mais eles me maltratavam, mais eu me vingava nas crianças. Certa vez fiz uma bomba caseira bem grande e coloquei no banheiro masculino. Não havia ninguém por lá, todos estavam em sala de aula. Acendi o fósforo e saí rapidamente, esperando o que iria acontecer. Ouvi um estrondo maior do que imaginava: uma porta estourou e um vaso sanitário foi pros ares. Voltei para ver o estrago, afinal até eu me assustei. O diretor e os inspetores entraram e me pegaram no flagra. Fui expulso e meus sonhos foram por água abaixo. Eu só queria me impor, mostrar que não era um “babaca” qualquer.

Quadro 5: Caso 3 – Vítima Agressora

Fonte: (SILVA, 2010, p. 42 – 3)

A vítima agressora, conforme já citado anteriormente, é aquela que com sua auto-estima abalada tenta provar a si mesma que é capaz de reagir. Para tanto, agride os mais fracos que ela, já que não pode vingar-se de seus agressores.

Felipe, um garoto tímido e reservado de 15 anos, estudava em um conceituado colégio em São Paulo, no bairro do Morumbi. Sempre foi um aluno exemplar: cumpria sem procrastinações seus afazeres estudantis, nunca ficou em recuperação e passava nas provas com notas excelentes. Os professores sempre relatavam que Felipe era um garoto brilhante e com um belo futuro pela frente. No entanto, um grupinho de alunos “da pá virada” passou a discriminá-lo e a importuná-lo sistematicamente. Na frente de todos, ele era alvo de chacotas e apelidado de “cê-dê-efe”, puxa-saco de professores, “nerd” e “esquisitão”.

Certa vez, o garoto foi agarrado e agredido fisicamente no banheiro da escola. Imobilizado e com a boca tapada, levou vários chutes no estômago e nas pernas, o que foi testemunhado por muitos colegas. Seus agressores impuseram silêncio: “Fique quieto senão a gente arranca a tua língua”, disse o mais valentão. Quem assistiu a tudo nada fez. Quem viu, fingiu não ver. Felipe, por algum tempo, ficou ali, estirado no chão, indefeso, desmoralizado, sem poder contar com o apoio e a solidariedade de ninguém.

O adolescente passou a ter verdadeiro pavor do grupo e, dali em diante, freqüentar as aulas se tornou um grande inferno. Os autores do ataque olhavam para Felipe com ar de ameaças e cochichavam entre si. Agora a classe toda já fazia piadinhas infames sobre aquele “fracote”, que apanhara junto as latrinas de um sanitário.

Cada vez mais excluído, cabisbaixo e acuado, ele pediu a seus pais que o trocassem de escola. Com um misto de medo e vergonha, não disse o porquê. Eles não aceitaram e tão pouco entenderam; afinal, a escola era excelente e seu filho um ótimo aluno.

*Felipe passou a matar aula, ir a shoppings, inventar doenças, andar a esmo. Tudo isso como forma de fuga para não enfrentar o horror que estava vivenciando. Suas notas despencaram, as faltas eram constantes e estava à beira de ser reprovado. O que **será que** estava acontecendo com aquele **inteligente e talentoso** aluno? Drogas? Problemas domésticos? Nada disso, Felipe era vítima de bullying escolar. [...]*

Grifei para relacionar com as AH/SD

Quadro 6: Caso 4 – Vítima de *Bullying* Intelectual

Fonte: (SILVA, 2010, p. 19 – 20)

A vítima de *Bullying* Intelectual é aquela que por apresentar boas notas é apelidada de “nerd”; “CDF” e “puxa-saco”. Pode ser aquele aluno que apresenta AH/SD do tipo Acadêmica (REZZULLI, 2004) e que por seu comprometimento com as disciplinas escolares, sua criatividade e suas notas chama a atenção de um *bully*. Por outro lado, a vítima pode ser apelidada de “retardada”; imbecil e burra por apresentar alguma dificuldade de aprendizagem.

Neste sentido, esta pesquisa, intitulada “Alunos com Altas Habilidades/Superdotação e o Fenômeno *Bullying*”, suscita em mim a indagação quanto à possível relação existente entre o não reconhecimento dos potenciais, as ideias preconcebidas, como os mitos e suas contribuições para a formação e estabelecimento deste fenômeno no ambiente escolar. Portanto, no próximo item, apresento uma discussão, em que tenho a pretensão de aproximar as temáticas AH/SD e *Bullying*, a fim de tentar desvendar suas relações (se é que existem).

2.4 Altas Habilidades/Superdotação e *Bullying*

Ao aproximar as temáticas AH/SD e Fenômeno *Bullying*, pressuponho que haja um elo entre ambas. Ao estudar os mitos (já citados no capítulo anterior) relacionados à primeira, percebi que eles podem influenciar nas relações interpessoais, causando, muitas vezes, reações agressivas nas pessoas que não apresentam AH/SD.

Considerando também os aspectos emocionais e as características cognitivas, comportamentais e socioafetivas dos alunos com AH/SD, percebo que estes alunos, em alguns momentos, podem “encaixar-se” no perfil de vítimas do *Bullying*. Contudo, em outros momentos, acredito que se seus potenciais não forem valorizados, eles podem canalizar suas inteligências⁶ para fins não construtivos, tal como as agressões e o Fenômeno *Bullying*.

Na perspectiva de que há relação entre AH/SD e *Bullying*, considero algumas peculiaridades nas relações interpessoais dos alunos com AH/SD que podem favorecer esta ligação. Neste sentido, Sabatella (2005) afirma que o entusiasmo e a motivação que os sujeitos com AH/SD apresentam, muitas vezes, são abafados por pessoas interessadas em forçar um ajustamento, além de fazer com que estes alunos se conformem com padrões já determinados. Para esta autora, esta pode ser a razão pela qual muitos educadores expressam seu desconforto ignorando os alunos com AH/SD, preferindo dar atenção aos que apresentam

⁶ Utilizo o termo no plural porque parto da concepção de Gardner de que existem múltiplas inteligências.

dificuldades. Para ela, este “descaso” causa problemas de comportamento nestes alunos, além de estes não se sentirem motivados no ambiente escolar.

Deste modo, evidencia-se que estes sujeitos, em muitos casos, aparentam certo sentimento de exclusão, diferença de ritmo de aprendizagem, diferença em seus interesses, e seus aspectos cognitivos não correspondem necessariamente à sua faixa etária, o que pode interferir no seu emocional e ocasionar desconforto nas suas relações interpessoais.

O isolamento quase sempre é consequência da conduta incomodativa dos outros ou da falta de entrosamento com alunos da mesma idade, ocasionada pela disparidade de nível de conhecimento em relação aos demais (SABATELLA, 2005, p. 69).

Portanto, o comportamento de isolamento ou a dificuldade de relacionamento pode acontecer em razão da maturidade intelectual precoce de alunos com características de AH/SD e da disparidade maturacional entre intelectual e emocional que estes sujeitos possam apresentar.

Neste contexto, estes alunos, por apresentarem tais diferenças, podem se “encaixar” no perfil de vítimas do Fenômeno *Bullying*, uma vez que os agressores, principalmente em ambiente escolar, apresentam comportamentos violentos com os colegas que demonstram alguma peculiaridade específica, como, por exemplo, a timidez - característica que também ocasiona o isolamento. No entanto, como já apontamos anteriormente, algumas vítimas do Fenômeno *Bullying* se tornam agressoras, visto que reproduzem os maus-tratos sofridos. Neste sentido, a vítima agressora maltrata os mais frágeis que ela, transformando-os em “bodes expiatórios”

[...] na tentativa de transferir os maus-tratos sofridos. Essa tendência tem sido evidenciada entre as vítimas, fazendo com que o *bullying* se transforme numa dinâmica expansiva, cujos resultados incidem no aumento do número de vítimas (FANTE, 2005, p. 72).

Para Fante (2005), existem fatores externos e internos à escola que viabilizam a promoção dos comportamentos *Bullying*. Os fatores externos à escola são cogitados no contexto social no qual o aluno – vítima ou agressor – está inserido, que se refere à pobreza e à falta de condições mínimas para uma vida digna. Ao citar o contexto social como fator externo causador de *Bullying* no ambiente escolar, Fante (2005) lembra uma frase de Mahatma Gandhi: “A pobreza é a pior forma de violência”.

Para Fante (2005), os meios de comunicação no mundo pós-moderno também contribuem para a formação dos comportamentos *Bullying*. Isso se evidencia uma vez que são preconizados pela mídia padrões de beleza e moda, além de serem exibidas cenas de violência em alguns programas de televisão. Além disso, os jogos de *videogames*, que são atividades elencadas como preferenciais por crianças e jovens, também incentivam atos violentos.

A interferência da família na educação dos filhos é outro ponto ressaltado pela autora na construção de comportamentos agressivos dos alunos. Fante (2005) considera que o modelo educativo familiar influencia ou não nos comportamentos *Bullying*, o que pode ser mais bem compreendido se consideramos a família como o fator primário de desenvolvimento global, seja biológico, como também emocional.

Para a autora, os fatores internos à escola, que são causadores do comportamento *Bullying*, estão associados ao clima escolar, caracterizado como a má organização escolar.

A escola, como as demais instituições de ensino, tem por objetivo a socialização centrada no princípio de equidade, o que significa dizer que todos têm os mesmos direitos. Seu propósito é igualar as discrepâncias e diferenças existentes na sociedade. Entretanto, esse objetivo que deveria ser atingido na escola, acaba não sendo alcançado, uma vez que se confunde equidade com homogeneidade. Os alunos acabam sendo tratados como se fossem iguais, sem que se leve em conta suas características e necessidades individuais, bem como suas diferenças pessoais (FANTE, 2005, p.185).

Esta afirmação nos remete à questão das AH/SD no sentido de que os alunos com tais características, muitas vezes, são reprimidos pelos colegas em ambiente escolar por apresentarem um potencial acentuado. Esta repressão acontece desde pequenas brincadeiras ofensivas a agressões físicas. Por outro lado, o aluno com AH/SD pode passar de vítima a agressor, perpetuando, assim, o ciclo de violência dentro da escola. Silva (2010) afirma que os agressores

Possuem em sua personalidade traços de desrespeito e maldade e, na maioria das vezes, essas características estão associadas a um perigoso poder de liderança que, em geral, é obtido ou legitimado através da força física ou de intenso assédio psicológico (SILVA, 2010, p. 43).

A liderança é outra característica do aluno com AH/SD. Entretanto, se for negativa, ela pode ser compreendida como um potencial canalizado para a violência. Neste sentido, por alunos com AH/SD apresentarem algumas características compatíveis com as das vítimas e

outras com as dos agressores, haverá possibilidade de estarem relacionadas com a ausência de reconhecimento?

CAPÍTULO III

AS PISTAS E AS HIPÓTESES...

DESVENDANDO OS ELOS ENTRE OS FENÔMENOS

*Eu segui os seus passos achando que você soubesse onde ir
Eu me vi em seus sonhos perdido sem saber que direção seguir
Mundos tão estranhos nas palavras que eu ouvi
No fundo dos teus olhos afogado em gelo eu descobri [...]
Capital Inicial – Falar de Amor não é amar*

Assim como falar de amor não é amar, falar nos fenômenos não é necessariamente investigá-los. Inicialmente, na posição de pesquisadora, senti a necessidade de falar nos fenômenos AH/SD e *Bullying*, no entanto, necessito seguir algumas pistas desvendadas a partir das leituras realizadas. Seguir as pistas e formar hipóteses são atitudes essenciais para que se efetive uma pesquisa. Desta forma, para que eu consiga descobrir se há um elo entre estes fenômenos e qual é este elo, em primeiro momento necessito conhecer as peculiaridades de cada temática, conforme apresentei nos capítulos anteriores. Após esta etapa sigo as pistas e levanto hipóteses, trilhando o caminho metodológico.

3.1 O Caminho Metodológico

A presente pesquisa surgiu a partir da minha participação na iniciação científica, em um projeto de pesquisa sobre AH/SD. Com esta experiência, e com o conhecimento sobre os mitos acerca da temática, surgiram questionamentos oriundos da prática. É nessa perspectiva que Gil (2008) conceitua a pesquisa. Segundo o autor, “Pode-se definir pesquisa como o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico” (GIL, 2008, p. 26). O autor defende que, a pesquisa social pode ser definida como “o processo que, utilizando a metodologia científica, permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da vida social” (GIL, 2008, p. 26).

A proposta de pesquisa intitulada “Alunos com Altas Habilidades/Superdotação e o Fenômeno *Bullying*” alinha-se às idéias do autor sobre pesquisa social em virtude de que esta qualifica-se, neste caso, como uma pesquisa aplicada, possibilitando uma ampla discussão

sobre estes fenômenos e suas conseqüências práticas do conhecimento adquirido sobre os mesmos. Desta forma, o problema de pesquisa surgiu de inquietações vivenciadas na prática de iniciação científica no Projeto de Pesquisa “Da Identificação à Orientação de Alunos com Características de Altas Habilidades/Superdotação”, vinculado ao Grupo de Pesquisa em Educação Especial: Interação e Inclusão Social (GPESP) da Universidade Federal de Santa Maria e coordenado pela Prof^a. Dr^a. Soraia Napoleão Freitas.

Além desta temática, outra, a da violência, especificamente o *Bullying* no ambiente escolar, também se fez importante na minha trajetória acadêmica. Meu conhecimento desse assunto surgiu no evento sobre violência “A Escola que Protege: Enfrentando a violência contra crianças e adolescentes” organizado pela Professora Dra. Helenise Sangói Antunes no ano de 2008.

Desse modo, a partir da presença de mitos e concepções equivocadas sobre a temática das AH/SD, bem como, em função de que os alunos com AH/SD se não forem reconhecidos e estimulados podem canalizar seus potenciais para fins não construtivos, senti-me instigada a desvendar a seguinte indagação: “O *bullying* no ambiente escolar está relacionado à ausência de reconhecimento dos potenciais dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação?”

Para responder a esta questão ou problema de pesquisa, optei por utilizar a pesquisa Exploratória Descritiva, visto que esse tipo de pesquisa possibilita ao pesquisador social uma dinâmica de investigação baseada no esclarecimento de fenômenos pouco discutidos, bem como a descrição minuciosa dos mesmos. Para maior elucidação, segue abaixo o tópico em que apresento a pesquisa exploratória descritiva, bem como esclareço sobre como se deu esta na durante a investigação.

3.2 Pesquisa Exploratória Descritiva

Com base no problema de pesquisa surge, a necessidade da pesquisa exploratória descritiva acerca das temáticas, pois “As pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática (GIL, 2008, p. 28). Conforme Gil (2008), a pesquisa exploratória tem como principal característica “[...] desenvolver, esclarecer e modificar idéias [...]” (p. 27). Segundo o autor:

Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximado acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis (GIL, 2008, p.27).

Desse modo, considero esta pesquisa exploratória em virtude das temáticas das AH/SD e do Fenômeno *Bullying* serem pouco divulgadas, bem como por haver escassas publicações que tenham alguma associação entre ambas. Desta forma, esclarecer sobre os fenômenos AH/SD e *Bullying* e modificar ideias equivocadas e mitos sobre os mesmos são características de uma pesquisa exploratória, a qual desenvolvi nos capítulos anteriores e nos que seguem.

Esta pesquisa também pode ser caracterizada como descritiva, pois neste tipo de pesquisa há a descrição das características de um fenômeno (GIL, 2008). O autor defende, sobre a pesquisa descritiva que:

As pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis [...]. Algumas pesquisas descritivas vão além da simples identificação da existência de relações entre as variáveis, pretendendo determinar a natureza dessa relação (GIL, 2008, p.28).

É o que desenvolvi nesta pesquisa, visto que busquei a identificação da existência de relação entre os Fenômenos AH/SD e *Bullying*, bem como investiguei a natureza dessa relação, ou seja, se há influência da ausência de reconhecimento de potenciais dos alunos com AH/SD. Neste contexto, a presente pesquisa configura-se como quanti-qualitativa. Quantitativa, já que busca identificar o número de alunos que apresentam características de AH/SD, e comportamentos *Bullying*, para então verificar o percentual de alunos que apresentam as duas características. Qualitativa, pois a pesquisa visa relacionar a ausência de reconhecimento e de estímulos de potenciais dos alunos com AH/SD e os comportamentos agressivos e de vitimização do Fenômeno *Bullying*.

A pesquisa quantitativa caracteriza-se por uma configuração experimental-matemática (SEVERINO, 2007), que permite ao pesquisador descobrir quantidades, fazer cálculos de porcentagem. Já a pesquisa qualitativa permite investigar aspectos subjetivos focados nas concepções e vivências, bem como nos significados que as pessoas dão aos fenômenos (TRIVIÑOS, 1987). Triviños (1987, p.111) esclarece que “A análise qualitativa, pode ter apoio quantitativo, mas geralmente se omite a análise estatística ou seu emprego não é sofisticado”. No entanto, busco nesta pesquisa desenvolver a análise quantitativa e qualitativa

com o intuito de que o processo de formação de indicadores seja rico em informações, abrangendo assim uma amplitude de discussões e constatações quanto às possíveis relações entre os Fenômenos AH/SD e *Bullying*. Por fim, sendo esta uma pesquisa exploratória descritiva de cunho quanti-qualitativo, cabe destacar o local da pesquisa, os participantes e a produção de indicadores que resultaram em dados. Estes aspectos estão descritos nos tópicos seguintes.

3.2.1 O *Locus* da Pesquisa

Em função da proposta de pesquisa partir de experiências anteriores da iniciação científica, os participantes e o local de pesquisa estão definidos. Trata-se de uma escola do município de Santa Maria – RS, a qual apresento como Escola “X”. Esta escola foi escolhida e convidada a participar desta pesquisa em virtude da mesma já ter participado de pesquisas anteriores sobre a temática das AH/SD. Neste sentido, os professores participantes foram aqueles que demonstraram interesse em participar da investigação.

A Escola “X” atende aproximadamente 500 alunos, sendo estes provenientes de várias classes sociais. Há alunos muito pobres, mas a maioria são filhos de militares e de professores universitários, visto que esta escola localiza-se em Camobi, perto da Base Aérea de Santa Maria e da Universidade Federal de Santa Maria.

Os pais participantes foram aqueles que têm filhos protagonistas do Fenômeno *Bullying*, bem como os pais de alunos com AH/SD que são concomitantemente protagonistas do *Bullying*. Já os professores participantes foram os que demonstraram interesse pelas temáticas. Saliento que todos os professores do 1º ao 9º ano foram convidados a participar, visto que tanto as AH/SD, quanto o *Bullying* podem ser percebidos em crianças e adolescentes. Entretanto, nem todos se mostraram interessados, como apresento no Capítulo seguinte.

3.3 A Produção de Indicadores

Não utilizo o termo “coleta de dados” em virtude de que estes não estavam “prontos” à espera que um pesquisador fosse “buscá-los”. Utilizo “produção de indicadores”, pois através da formulação do problema de pesquisa e das conversas iniciais que realizei com os

professores acerca das temáticas das AH/SD e do *Bullying*, instiguei os mesmos à reflexão sobre seu ambiente de trabalho, seus alunos, suas vivências e conhecimentos sobre as temáticas.

A produção de indicadores que me levaram a compreensão final do resultado desta investigação se deu através de uma entrevista⁷ semi-estruturada⁸ com os professores participantes, na qual os mesmos puderam indicar alunos que apresentam comportamentos agressivos e de vitimização que são frequentes e característicos do Fenômeno *Bullying*. Esta entrevista (APÊNDICE 4), contém perguntas elaboradas por mim, com base nas características do comportamento *Bullying* apontadas por Fante (2005), bem como perguntas sobre as AH/SD. Através desta entrevista pude compreender o conhecimento dos professores acerca das temáticas, bem como conhecer o número de alunos envolvidos com o Fenômeno *Bullying* e o número de alunos envolvidos com os dois fenômenos (AH/SD e *Bullying*). A questão quantitativa aparece nesta pesquisa como forma de tratamento dos indicadores produzidos pelos professores durante a entrevista. Este tratamento se deu através da verificação da parcela de alunos envolvidos concomitantemente com os dois fenômenos: AH/SD e *Bullying*.

Para atingir o objetivo de confirmar as características de AH/SD, previamente apontadas pelos professores durante a entrevista semi-estruturada, os mesmos preencheram o “Questionário para Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação – Professores” (FREITAS & PÉREZ, 2010, p.41), bem como, se necessário e/ou dependendo do contexto (disciplina) que estes professores trabalham, a “Ficha Complementar para Características Esportivas e Artísticas – Professores” (FREITAS & PÉREZ, 2010, p.45) conforme (ANEXO 1).

No Questionário e na Ficha (FREITAS & PÉREZ, 2010), os professores responderam questões a fim de confirmar as características de AH/SD dos alunos indicados durante a entrevista semi-estruturada. Neste contexto, para que estas duas etapas fossem desenvolvidas, os professores que optaram por participar da pesquisa preencheram, em primeiro momento, um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE 1) a fim de que obtivessem todas as informações necessárias para sua adesão na pesquisa.

Após esta etapa, realizei uma entrevista semi-estruturada (APÊNDICE 5) com os pais dos alunos indicados como protagonistas do fenômeno *Bullying*, bem como com os pais de

⁷ Para Ferreira & Luz (1976), entrevista é um encontro combinado em que o entrevistado expõe verbalmente um comentário ou uma opinião para ser publicado.

⁸ Este tipo de entrevista foi escolhida visto que nesta modalidade de entrevista as perguntas não são “fechadas”, mas a partir de uma resposta podem surgir perguntas adicionais que venham a enriquecer a pesquisa.

alunos que apresentam concomitantemente características de AH/SD e de comportamento *Bullying*, a fim de que através dos questionamentos, a família pudesse esclarecer se há ou não relação entre o desperdício de potenciais e os comportamentos agressivos, e típicos das vítimas, dos referidos alunos. Para tanto, os pais tiveram acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme (APÊNDICE 2).

Com relação aos indicadores produzidos pelos pais, durante a entrevista semi-estruturada com os mesmos, utilizei a análise quantitativa para o tratamento dos indicadores a fim de ampliar a discussão qualitativa. Por fim, elaborei uma análise qualitativa dos indicadores, com a finalidade de verificar se há relação entre a ausência de reconhecimento e estímulos com o Fenômeno *Bullying*.

3.4 Os Passos Percorridos no Caminho Metodológico

Gil (2008) defende que as pesquisas sociais são diferentes entre si, o que dificulta generalizar, através de esquemas, os passos do processo de pesquisa. O autor defende que “[...] todo processo de pesquisa social envolve: planejamento, [...] análise e interpretação e redação do relatório” (GIL, 2008, p. 31).

Desta forma, apresento os passos metodológicos da pesquisa. As etapas práticas deste estudo estão na ordem de execução, bem como pontuadas nos itens a seguir:

- Contatar a Escola Municipal “X” de Santa Maria/RS, a fim de informá-la da pesquisa;
- Desenvolver conversas informativas sobre as temáticas: AH/SD e *Bullying* com professores da referida escola;
- Convidar os professores para participarem da pesquisa;
- Realizar entrevista semi-estruturada com os professores que se dispuserem a participar da pesquisa com a finalidade de que estes indiquem os alunos protagonistas (vítimas e/ou agressores) do Fenômeno *Bullying*;
- Solicitar aos professores participantes da pesquisa o preenchimento do “Questionário para Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação – Professores” (FREITAS & PÉREZ, 2010, p.41), e/ou da “Ficha Complementar para Características Esportivas e Artísticas – Professores” (FREITAS & PÉREZ, 2010, p.45) a fim de

confirmar as características de AH/SD nos alunos indicados pelos professores durante a entrevista semi-estruturada;

- Desenvolver a análise qualitativa dos indicadores produzidos pelos professores durante a entrevista e preenchimento do Questionário e/ou da Ficha (FREITAS & PÉREZ, 2010) realizado pelos professores;
- Desenvolver conversas informativas sobre as temáticas: AH/SD e *Bullying* com os pais dos alunos protagonistas do Fenômeno *Bullying* e dos pais dos alunos que apresentarem concomitantemente características de AH/SD e de protagonistas (vítimas e/ou agressores) do Fenômeno *Bullying*;
- Realizar entrevista semi-estruturada com os pais dos alunos que apresentarem as características já citadas;
- Desenvolver a análise qualitativa dos indicadores produzidos pelos pais durante as entrevistas realizadas com os mesmos;

Após estas etapas, os professores e pais terão acesso aos resultados da pesquisa. É importante ressaltar que a participação no estudo pode causar desconforto psicológico nos participantes. No entanto, esta participação poderá auxiliar na compreensão da dimensão do Fenômeno *Bullying* na escola, bem como a relevância do olhar atento dos pais e dos professores às necessidades específicas de aprendizagem dos alunos com AH/SD. Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICES 1 e 2), bem como o Termo de Confidencialidade (APÊNDICE 3) como forma de manter o sigilo dos mesmos. Além disso, deixei claro que os participantes (professores e pais) poderiam se recusar ou abdicar de sua participação na pesquisa a qualquer momento. Neste sentido, a identidade dos professores, pais e alunos foi e será preservada, tendo em vista que não é meu objetivo neste estudo expor os participantes do mesmo. As informações da pesquisa são utilizadas somente para fins de publicação dos resultados, respeitando os critérios acima descritos.

CAPÍTULO IV

PISTAS RASTREADAS, CAMINHOS PERCORRIDOS E RESPOSTAS ENCONTRADAS

*Não há nada que conduza à verdade.
Temos que navegar por mares sem roteiros
Para encontrá-la
J. Krisnamurti*

Apesar da sedução de navegar por mares sem roteiros, para chegar a algum lugar, sem deixar o romantismo e a aventura, mas pisando no chão de um caminho investigativo, compreendo que rastrear pistas e percorrer caminhos seja uma forma não estática, mas sólida para encontrar respostas aos questionamentos lançados em uma investigação. Não tenho a pretensão de encontrar uma verdade absoluta e imutável, mas a de encontrar respostas para as inquietações que trago neste momento histórico, social e cultural, bem como nesta fase de minha trajetória acadêmica.

Nesta perspectiva, as pistas rastreadas foram as leituras que me levaram a problematizar as temáticas das AH/SD e do *Bullying*. Com estas pistas, percorri o caminho metodológico da pesquisa qualitativa, caracterizada como exploratória descritiva, já explicitada no capítulo anterior. Ao percorrer o caminho metodológico, encontrei algumas respostas, mas também inquietações. Apresento inicialmente as respostas encontradas, bem como sua análise através de discussões pautadas na literatura sobre as temáticas. Já as inquietações, apresentarei mais tarde nos Capítulos que tratam da Escola e da Família, respectivamente.

4.1. Análise das Entrevistas e Questionários – Professores

Início este tópico apresentando os primeiros passos percorridos. O primeiro pode ser caracterizado como a dificuldade que tive em ser ouvida na Escola “X”. Os professores já estão cansados de pesquisas que não trazem soluções para os problemas elencados por eles e pela equipe diretiva. Percebi que a escola está se fechando aos pesquisadores de um modo geral, pois a maioria dos professores está sempre “correndo”, sem tempo para responder a entrevistas e preencher questionários. Desta forma, muitos optaram por não comparecer às

conversas informativas a que me propus, bem como optaram por não participar da pesquisa. Outros responderam às entrevistas, mas não entregaram os questionários, o que fica evidente no Quadro 7, onde apresento os sete professores que participaram da pesquisa, bem como alguns indicadores que caracterizam sua participação.

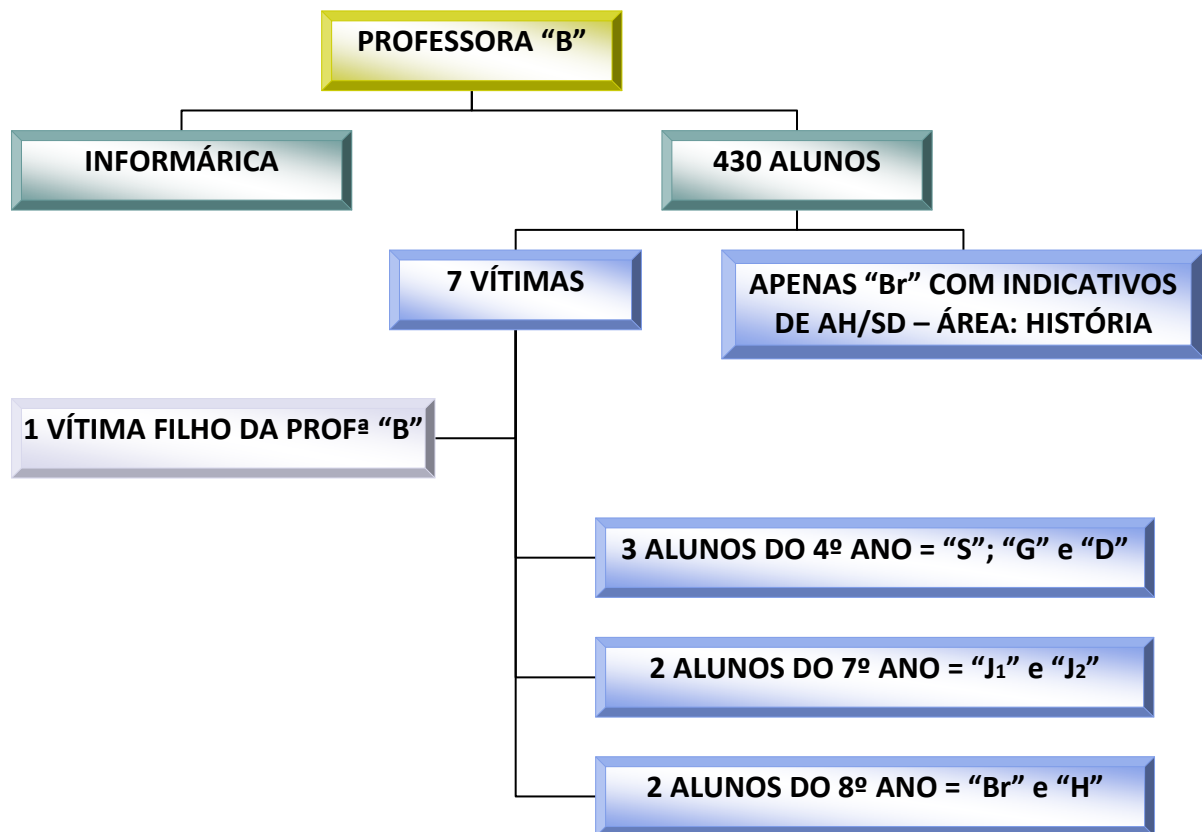
PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA					
Profesor (a)	Ano/ Disciplina	Alunos Indicados Entrevista	Fichas Questionário Entregou?	Peculiaridades da entrega dos questionários	Conhecimento da temática
“B”	Informática	7 alunos	Entregou 1 em branco e não entregou 2	Deveriam ser entregues	Trabalhou o Tema
“F”	5º ano	3 alunos	Entregou todas	—	Demonstrou conhecimento Razoável
“T”	6º ao 9º ano Artes	4 alunos	Preencheu 1	Em função da Entrevista	Demonstrou pouco conhecimento
“M”	3º e 4º ano	3 alunos	Não preencheu	Em função da Entrevista	Através da Televisão
“R”	Educação Física	22 alunos	Preencheu 11	Em função da Entrevista	Através dos Meios de Comunicação
“S1”	3º ano	3 alunos	Não entregou 2	Deveriam ser entregues	Através de palestra e televisão
“S2”	2º e 4º ano	4 alunos	Não preencheu	Em função da entrevista	Através de palestras e pesquisas

Quadro 7 – Professores Participantes da Pesquisa

Fonte: Elaborado pela autora com base nas entrevistas e questionários destinados aos Professores

No Quadro 7, apresentei os professores participantes da pesquisa através das letras iniciais de seus nomes, suas disciplinas ministradas e/ou o ano em que lecionam, o número de alunos indicados como protagonistas do Fenômeno *Bullying* na entrevista semi-estruturada realizada com cada professor, bem como delimito a entrega do “Questionário para Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação – Professores” (FREITAS & PÉREZ, 2010, p.41) e/ou “Ficha Complementar para Características Esportivas e Artísticas – Professores” (FREITAS & PÉREZ, 2010, p.45). No item “peculiaridades da entrega dos

questionários” do Quadro 7, saliento a razão pela qual alguns professores não preencheram o mesmo, bem como aponto os professores que deveriam tê-lo entregue e não o fizeram. Desta forma, especifico nos Organogramas 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10 as informações obtidas nas etapas da entrevista semi-estruturada realizada com cada professor sobre o Fenômeno *Bullying*, bem como os alunos indicados como protagonistas do Fenômeno *Bullying*, e destes os que apresentaram indicativos de AH/SD.



Organograma 4 – Análise Entrevista Semi-estruturada e Questionário – Professora “B”.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos indicadores obtidos durante a pesquisa (2011).

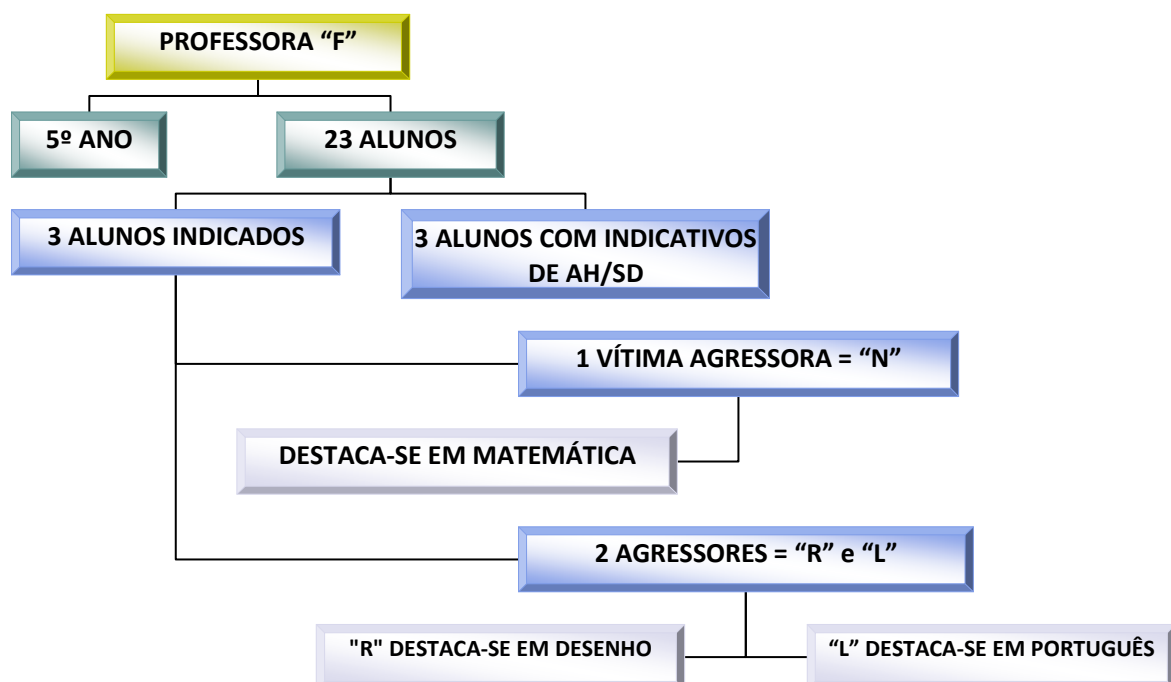
Conforme os dados apresentados no Quadro 7 e no Organograma 4, a professora “B” que trabalha com a disciplina de informática, durante a entrevista semi-estruturada sobre o Fenômeno *Bullying*, afirmou que atende em média 430 alunos. Esta professora apontou apenas sete alunos, sendo todos vítimas do Fenômeno. Um dos alunos apontados é filho da Professora “B”. Dentre os alunos, três são do 4º ano (“S”; “G” e “D”), dois do 7º ano (“J1” e “J2”) e dois do 8º ano (“Br” e “H”).

Quando perguntei sobre os agressores percebi que “B” ficou um tanto nervosa e não quis afirmar nada, preferindo mudar de assunto. “B” ressaltou que em 2010 trabalhou sobre o

Fenômeno *Bullying* com seus alunos e que muitos apresentaram trabalhos muito criativos sobre a temática. Com relação ao questionário, “B” entregou alguns preenchidos, um em branco e não entregou dois. Já nas perguntas específicas de conhecimento de “B” sobre a temática do Fenômeno *Bullying*, realizadas na entrevista semi-estruturada (APÊNDICE 4) encontrei em suas respostas (ANEXO 3) um conhecimento prévio da temática em função desta professora já ter trabalhado em 2010 sobre o *Bullying* com seus alunos.

A professora “B” salientou que seus alunos assistiram filmes que abordam esta temática e que muitos começaram a utilizar os apelidos que viram nos filmes para com os colegas. A partir disso, “B” ressaltou a importância de se frisar as boas maneiras ao invés de comentar os comportamentos violentos, pois, segundo “B” podemos estar dando exemplos e idéias negativas ao comentar sobre as formas de manifestação do *Bullying*.

“B” demonstrou conhecimento da temática do Fenômeno *Bullying*, desde a origem do nome, como os protagonistas do Fenômeno, as pessoas que podem estar envolvidas e o fato de que este é um fenômeno antigo, mas que apresenta esta nomenclatura recentemente. Por fim, “B” se deteve muito em comentar sobre seu filho “Br”, o único dentre os que tiveram o Questionário preenchido que apresentou indicativos de AH/SD, diferentemente dos demais alunos, talvez em virtude da riqueza de detalhes apontados por “B”. Com relação aos indicadores produzidos durante a entrevista semi-estruturada realizada com a professora “F”, apresento o Organograma 5 a seguir:



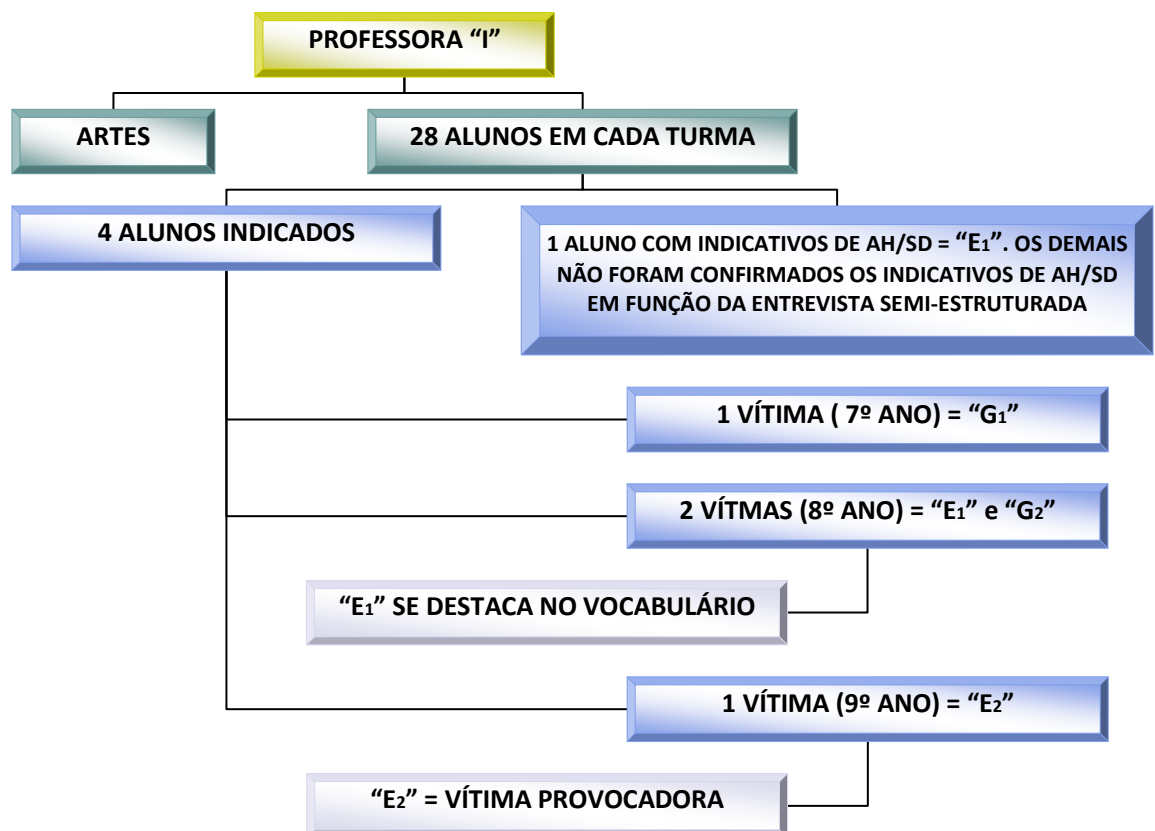
Organograma 5 – Análise Entrevista Semi-estruturada e Questionário – Professora “F”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos indicadores obtidos durante a pesquisa (2011).

A professora “F” trabalha no 5º ano e atende 23 alunos. Destes, a mesma apontou apenas três alunos, sendo uma vítima agressora (“N”) e dois agressores (“R” e “L”). A vítima agressora “N” se destaca em matemática, ao passo que o agressor “R” se destaca em desenho e o agressor “L” se destaca em português. As habilidades destes alunos foram confirmadas no “Questionário para Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação – Professores” (FREITAS & PÉREZ, 2010, p.41) devidamente preenchido e entregue pela Professora “F”.

Durante a realização da Entrevista Semi-estruturada sobre *Bullying* com a Professora “F” (ANEXO 3), esta demonstrou ter um conhecimento prévio da temática do Fenômeno em questão, visto que afirmou conhecer a temática em função das discussões que são feitas anualmente na escola sobre o tema. Porém, ao questionar sobre a origem da palavra *bullying* e seu significado, percebi que “F” não soube defini-la. Esta professora definiu o *Bullying* como algo antigo, mas que tem sido mais explorado ultimamente.

Já, com a professora “I”, os indicadores produzidos durante a entrevista e o questionário foram diferentes, como apresento no Organograma 6 a seguir:



Organograma 6 – Análise Entrevista Semi-estruturada e Questionário – Professora “I”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos indicadores obtidos durante a pesquisa (2011).

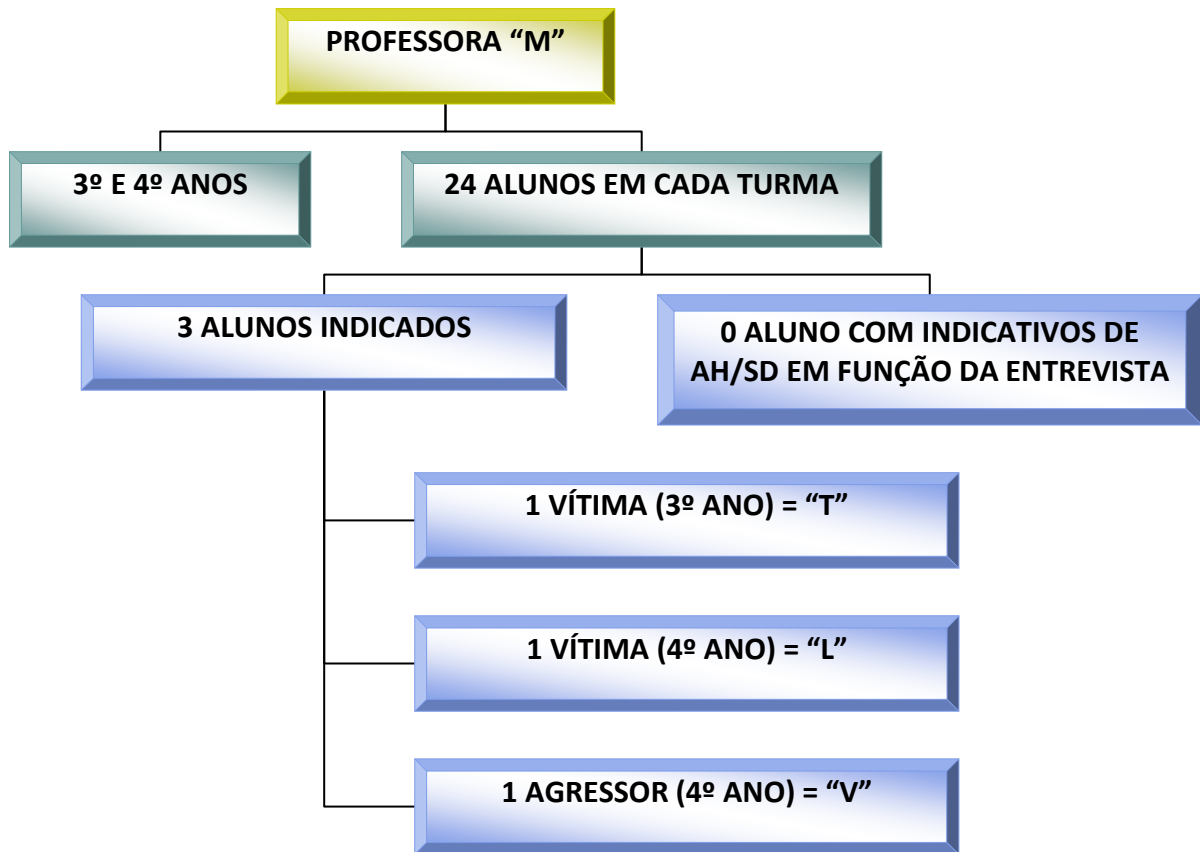
A professora “T” trabalha com a disciplina de Artes e atua com os alunos do 6º ao 9º ano. “T” atende em média 28 alunos em cada turma e, apesar de apontar quatro alunos como protagonistas do Fenômeno *Bullying*, pouco soube falar sobre os mesmos. Destes, um aluno é do 7º ano (“G₁” = vítima), dois são do 8º ano (“E₁” e “G₂” = vítimas) e um é do 9º ano (“E₂” = vítima provocadora). Esta professora afirmou que nenhum de seus alunos se destaca nas Artes e que o tempo de cada aula é pouco para conhecer os mesmos. Porém, afirmou que “E₁” se destaca no vocabulário.

A professora “T” preencheu apenas uma ficha do “Questionário para Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação – Professores” (FREITAS & PÉREZ, 2010, p.41) e/ou a Ficha Complementar para Características Esportivas e Artísticas – Professores (FREITAS & PÉREZ, 2010) referente ao aluno “E₁”. Este aluno apresenta indicativos de AH/SD e apresenta concomitantemente uma deficiência, uma paralisia que dificulta sua habilidade de copiar e escrever, no entanto seu vocabulário é avançado e sua criatividade é peculiar.

Durante a entrevista semi-estruturada sobre o Fenômeno *Bullying*, em suas respostas (ANEXO 3), “T” demonstrou certo conhecimento sobre a temática ao afirmar que já a conhecia através dos meios de comunicação. Quanto à terminologia “T” só afirmou que é um termo estrangeiro, mas não soube defini-lo. Apesar de afirmar que este tipo de violência sempre existiu, “T” afirmou que esta é atual em virtude das discussões e nomenclatura referente à mesma ser recente.

Como causa deste Fenômeno, a professora “T” apontou o desrespeito e a desestruturação familiar como principais fatores causadores da violência na escola. Além disso, “T” citou a mídia e a internet como principais propagadoras de exemplos de violência repetitiva.

A professora “M”, durante a entrevista e o preenchimento do questionário produziu os seguintes indicadores que apresento no Organograma 7 a seguir:



Organograma 7 – Análise Entrevista Semi-estruturada e Questionário – Professora “M”

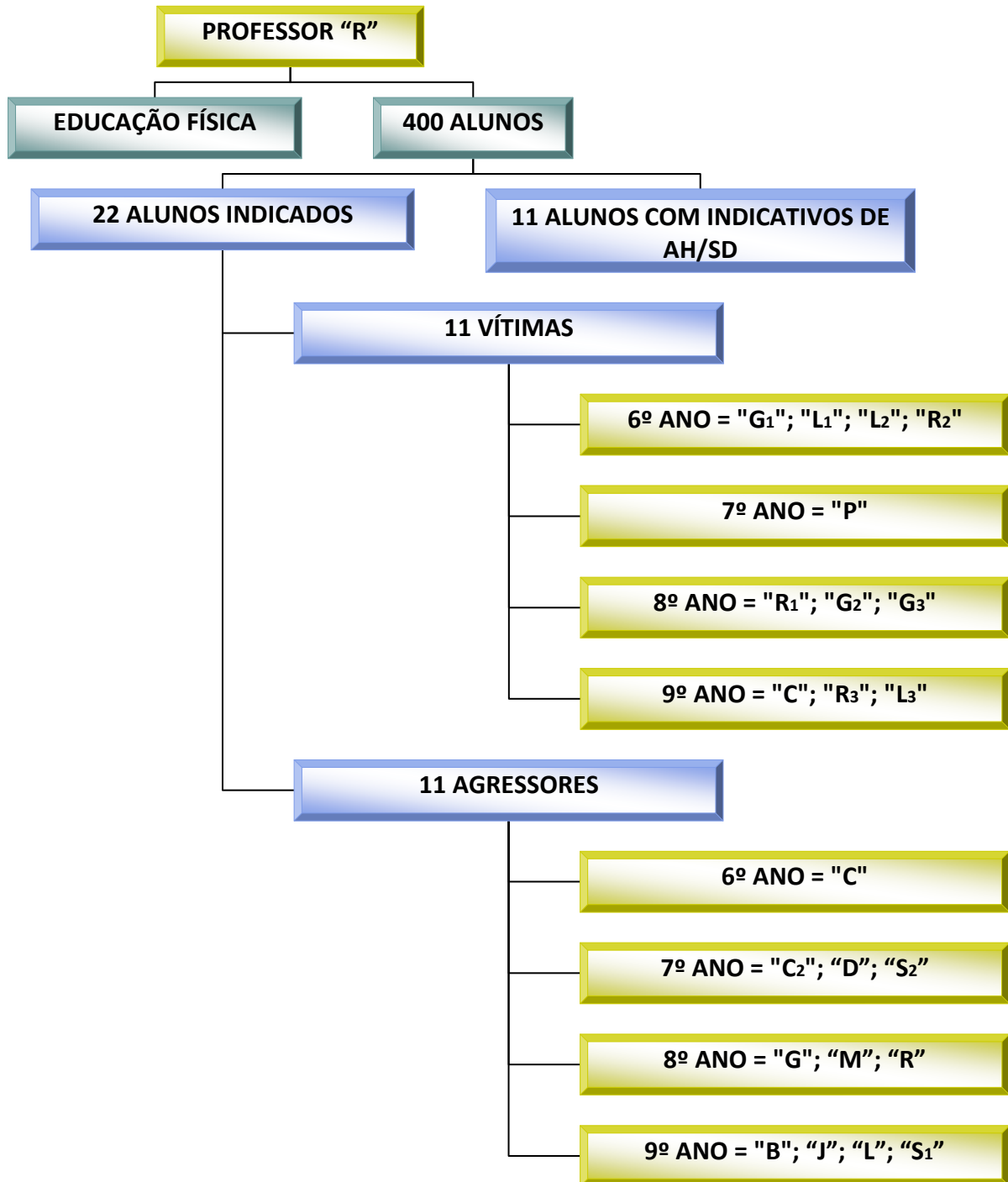
Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos indicadores obtidos durante a pesquisa (2011).

A professora “M” atua no 3º e no 4º ano e atende 24 alunos em cada ano. Esta professora, durante a entrevista apontou 3 alunos, sendo 1 vítima no 3º ano (“T”) e 1 vítima (“L”) e uma agressor no 4º ano (“V”). “M” salientou que nenhum dos alunos indicados na entrevista se destaca em habilidades acima da média, o que tornou desnecessário o preenchimento do “Questionário para Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação – Professores” (FREITAS & PÉREZ, 2010, p.41) e/ou a “Ficha Complementar para Características Esportivas e Artísticas – Professores” (FREITAS & PÉREZ, 2010).

Durante a entrevista semi-estruturada sobre o Fenômeno *Bullying*, “M” afirmou (ANEXO 3) conhecer este fenômeno através dos meios de comunicação. Além disso, esta professora salientou que considera o *Bullying* como sendo os apelidos maldosos que são impostos às pessoas. Quanto à denominação do fenômeno, “M” não quis responder, o que demonstra seu desconhecimento da origem e do significado da palavra *bullying*. No entanto, a professora salientou que este fenômeno sempre existiu e que as pessoas envolvidas podem

ser: alunos, pais e professores. Além disso, “M” afirma que a discriminação e o preconceito são fatores essenciais para a formação do comportamento *bullying* no ambiente escolar.

Com relação aos indicadores produzidos na pesquisa pelo professor “R”, apresento-os no Organograma 8 a seguir:



Organograma 8 – Análise Entrevista Semi-estruturada e Questionário – Professor “R”

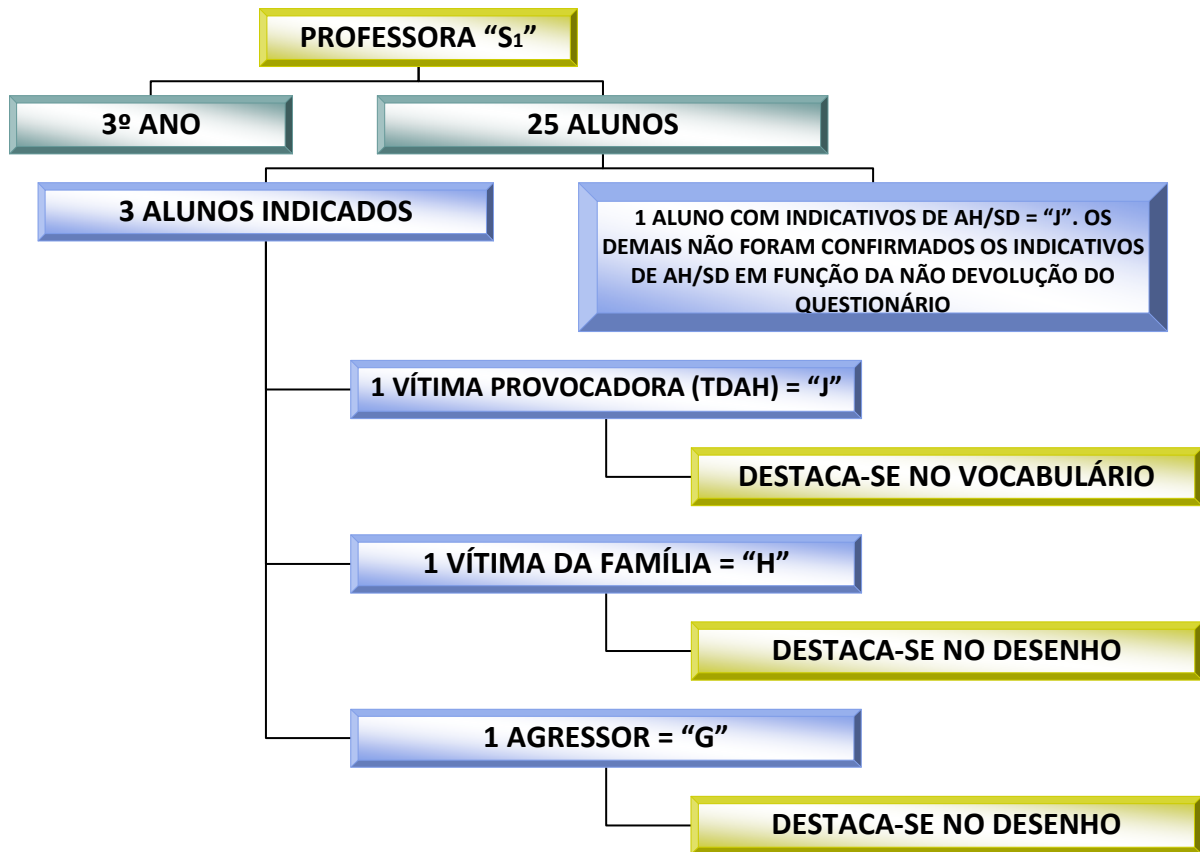
Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos indicadores obtidos durante a pesquisa (2011).

O professor “R” atua com a disciplina de Educação Física e atende em média 400 alunos. Este professor apontou durante a entrevista semi-estruturada sobre o Fenômeno *Bullying* 22 alunos. Destes 11 foram indicados como vítimas e 11 como agressores. As vítimas são: “G1”; “L1”; “L2”; “R2” (6º ano); “P” (7º ano); “R1”, “G2” e “G3” (8º ano) e “C”, “R3” e “L3” (9º ano). Os agressores são: “C” (6º ano); “C2”, “D” e “S2” (7ª ano); “G”, “M” e “R” (8º ano) e “B”, “J”, “L” e “S1” (9º ano).

A explicação dada por “R” para esta indicação foi de que nas aulas de Educação Física, as vítimas são aqueles alunos que não se destacam, mas que ao contrário apresentam dificuldades nas atividades e nos jogos. Por apresentarem dificuldades são satirizados pelos colegas que se destacam. Os agressores, segundo “R”, são aqueles alunos que se destacam por serem “muito bons nos jogos” – diz “R”. Desta forma, ficou evidente a questão da habilidade acima da média estar presente, neste caso, nos agressores. Neste sentido, o professor “R” preencheu apenas 11 fichas do “Questionário para Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação – Professores” (FREITAS & PÉREZ, 2010, p.41) e/ou a Ficha Complementar para Características Esportivas e Artísticas – Professores (FREITAS & PÉREZ, 2010), sendo desnecessário o preenchimento do mesmo para os demais alunos que não se destacam nos jogos e demais atividades das aulas de Educação Física.

Durante a entrevista semi-estruturada (ANEXO 3), o professor “R” salientou que conheceu o Fenômeno *Bullying* através dos meios de comunicação. “R” demonstrou conhecimento da temática ao caracterizar a palavra *bullying* como um termo oriundo da língua inglesa e que sua tradução significa “valentão”. Segundo “R”, este fenômeno sempre existiu na escola, apesar do termo ser recente este tipo de violência sempre existiu. Por fim, o professor “R” soube identificar os protagonistas do Fenômeno *Bullying*, bem como as pessoas que podem estar envolvidas com o mesmo, tais como: alunos, professores e pais.

Já a professora “S1”, produziu indicadores os quais apresento o Organograma 9 a seguir:



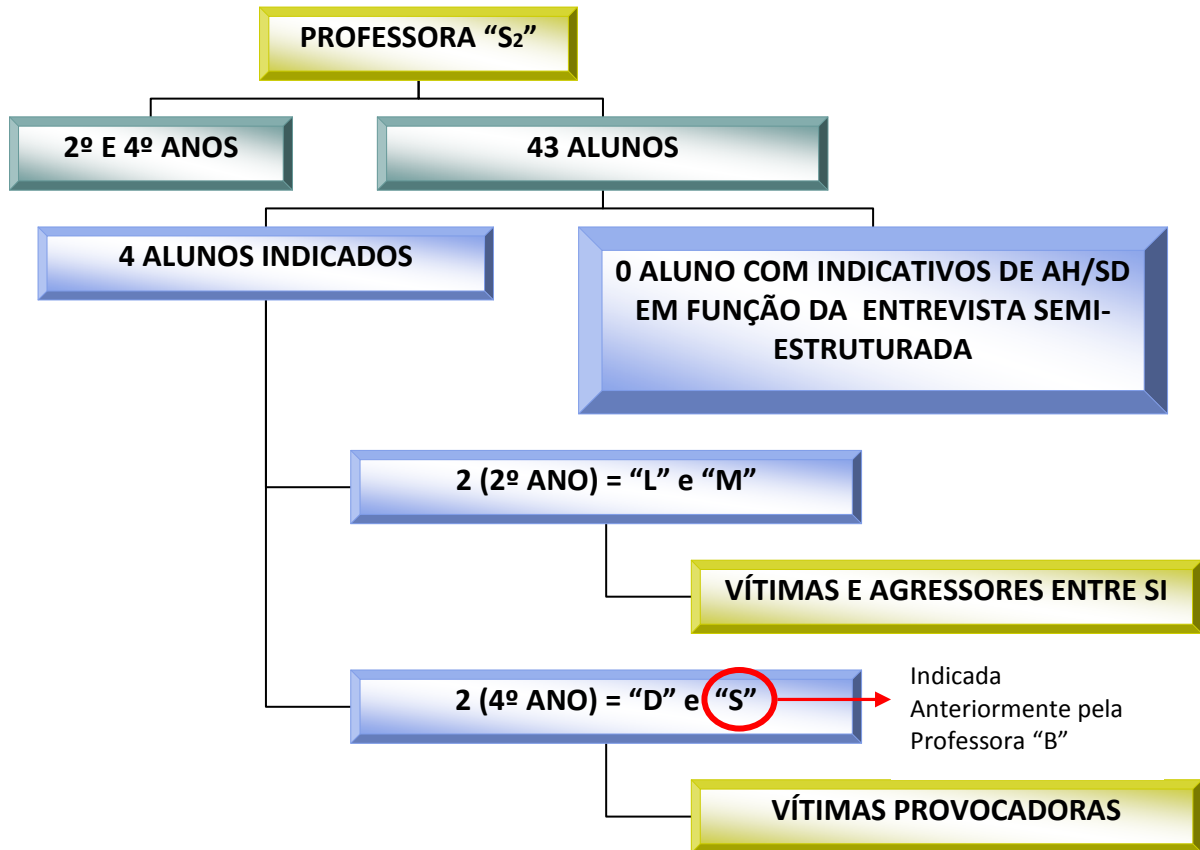
Organograma 9 – Análise Entrevista Semi-estruturada e Questionário – Professora “S1”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos indicadores obtidos durante a pesquisa (2011).

A professora “S1” trabalha no 3º ano e atende 25 alunos. Destes, “S1” apontou apenas três como protagonistas do *Bullying*. Dos três alunos indicados um é vítima (“H”), um é vítima provocadora (“J”) e um é agressor (“G”). “S1” afirmou que os três alunos se destacam dos demais, respectivamente no desenho (“G” e “H”) e no vocabulário - área lingüística (“J”). Porém, a professora “S1” preencheu apenas uma ficha do “Questionário para Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação – Professores” (FREITAS & PÉREZ, 2010, p.41), referente ao aluno “J”. Este aluno, segundo a professora, apresenta TDAH e “se acha burro” – afirma “S1”, “além de estar o tempo todo provocando os colegas”.

Durante a entrevista semi-estruturada sobre o Fenômeno *Bullying*, percebi que “S1” demonstrou conhecimento da temática ao afirmar que já conhecia a mesma através dos meios de comunicação e das palestras de formação continuada de professores na Escola. Além disso, “S1” soube qualificar o *bullying* como um comportamento violento de caráter repetitivo, bem como soube explanar sobre a origem e o significado do termo. Por fim, “S1” destacou os sujeitos envolvidos com este Fenômeno, bem como suas possíveis causas. (ANEXO 3).

Os indicadores produzidos pela professora “S₂”, estão postos no Organograma 10 a seguir:



Organograma 10 – Análise Entrevista Semi-estruturada e Questionário – Professora “S₂”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos indicadores obtidos durante a pesquisa (2011).

A professora “S₂” trabalha no 2º e no 4º ano e atende no total 43 alunos. Destes, “S₂” indicou quatro alunos, sendo dois do 2º ano (“L” e “M”) e dois do 4º ano (“D” e “S”). Segundo a professora “S₂”, os dois alunos do 2º ano apresentam dificuldades de concentração nas aulas e não apresentam destaque em nenhuma área, bem como brigam entre si o tempo todo. Segundo esta professora, não há como apontar quem dos dois é a vítima e quem é o agressor, pois os mesmos se provocam a todo o momento e esta provocação é instigada pelas mães dos alunos que são inimigas. Sobre os dois alunos do 4º ano, “S₂” apontou que os mesmos são vítimas provocadoras e que também não se destacam em habilidades acima da média da turma. Cabe aqui destacar que a aluna “S” já havia sido indicada anteriormente como vítima pela professora “B”. As afirmações de “S₂” a isentou do preenchimento do “Questionário para Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação –

Professores” (FREITAS & PÉREZ, 2010, p.41) e/ou a “Ficha Complementar para Características Esportivas e Artísticas – Professores” (FREITAS & PÉREZ, 2010).

Durante a entrevista semi-estruturada sobre o Fenômeno *Bullying*, “S2” demonstrou conhecimento sobre a temática ao afirmar que já conhecia a temática através de palestras e das pesquisas que algumas colegas fizeram. A professora “S2” afirmou que o bullying é toda forma de agressão física e emocional e a discriminação. Com referência ao termo, “S2” não lembrou a sua definição. Além disso, “S2” afirmou que este tipo de violência existe desde que o ser humano existe, mas que somente agora as pessoas estão atentando para esta questão. Por fim, “S2” salienta as pessoas que podem estar envolvidos neste Fenômeno tais como: as pessoas da família, da escola, do trabalho, das repartições públicas, enfim, onde houver grupos de pessoas.

Terminadas as discussões referentes à participação de cada um dos professores frente à pesquisa, como tratamento dos indicadores produzidos pelos mesmos, apresento no Gráfico 1 exposto abaixo, o panorama geral da porcentagem de alunos indicados como protagonistas do Fenômeno *Bullying* em cada ano a fim de salientar o crescente envolvimento dos alunos com este tipo de violência.

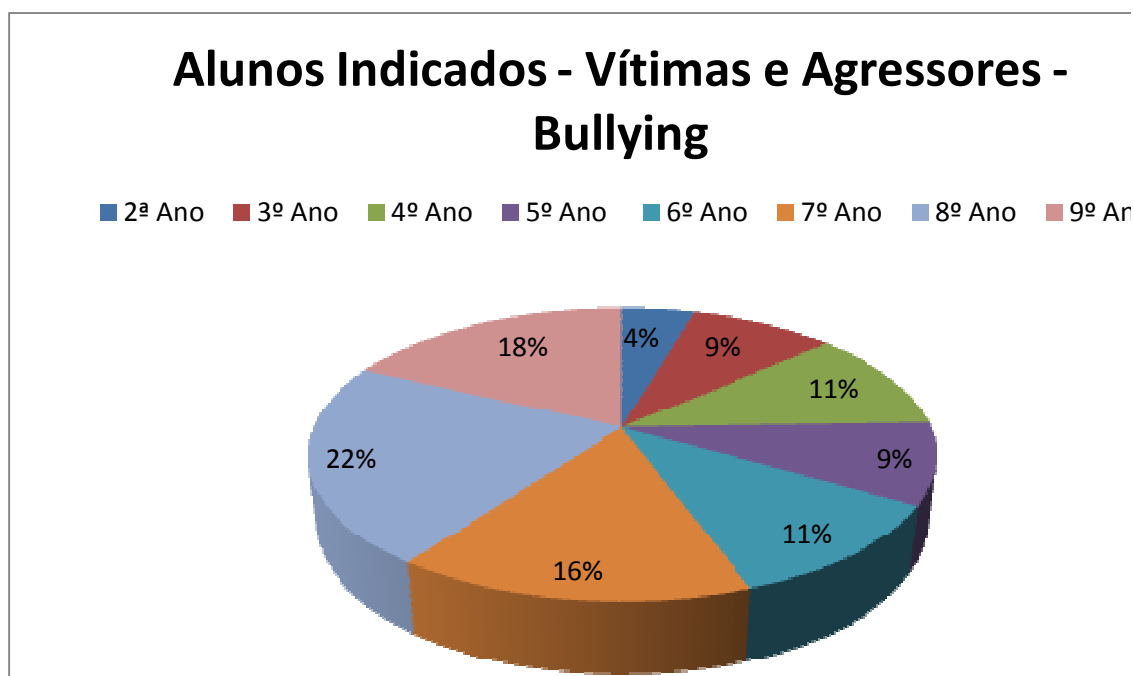


Gráfico 1 – Total de alunos indicados na Entrevista Semi-Estruturada com os Professores sobre o Fenômeno *Bullying*.

Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora com base nas respostas obtidas durante a Entrevista Semi-Estruturada com os Professores sobre o Fenômeno *Bullying* (2011).

De acordo com o Gráfico 1, verifico que, de um modo geral, conforme a progressão dos anos, o número de alunos envolvidos com o Fenômeno *Bullying* aumenta. Isto se ratifica de acordo com os números de alunos envolvidos com o Fenômeno *Bullying* em cada ano. No 2º ano, encontrei 4% dos alunos da turma envolvidos com o *Bullying*, ou seja, apenas 2 alunos. No 3º ano, a porcentagem foi de 9% na turma, caracterizando 4 alunos envolvidos. No 4º ano, o número cresce para 5 alunos, totalizando 11% dos alunos da turma.

No 5º ano, o número de alunos diminui para 4, ficando o percentual nesta turma de 9%. Porém, no 6º ano, a quantidade de alunos envolvidos com o *Bullying* cresce novamente, totalizando 5 alunos, o que equivale à 11%. Já no 7º e no 8º ano, o envolvimento com este Fenômeno é crescente, visto que no primeiro, 16% dos alunos estão envolvidos, o que significa dizer que 7 alunos são protagonistas (vítimas e/ou agressores) do *Bullying*. No segundo (8º ano), 22% dos alunos estão envolvidos, totalizando 10 escolares. Por fim, no 9º ano, 18% da turma, ou seja, 8 alunos são protagonistas do Fenômeno *Bullying*.

No Gráfico 2, apresento, a fim de tratamento dos indicadores, a porcentagem do total de alunos que foram indicados pelos professores como agressores e como vítimas. Neste, não saliento as peculiaridades das vítimas (se são vítimas típicas, provocadoras ou agressoras), pois estas serão melhor descritas no Gráfico 3. Desta forma, no Gráfico 2, representado abaixo, foram apontados pelos professores:

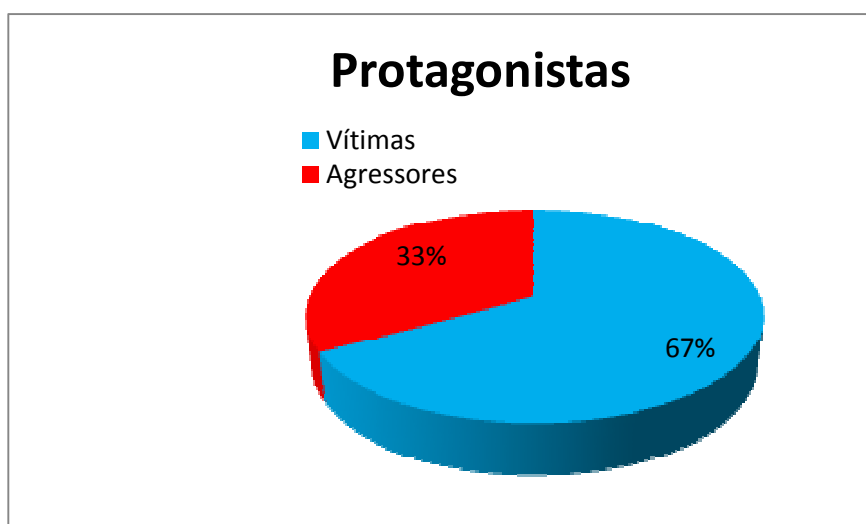


Gráfico 2 – Protagonistas (vítimas e Agressores) do Fenômeno *Bullying*.

Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora com base nas respostas obtidas durante a Entrevista Semi-Estruturada com os Professores sobre o Fenômeno *Bullying* (2011).

No Gráfico 2, apresento uma visão geral do percentual de agressores e vítimas. Os agressores estão apontados em 33% do total de alunos envolvidos com o Fenômeno *Bullying*,

o que em números totaliza 15 alunos. Já as vítimas representam 67% do total de envolvidos, ou seja, 30 alunos.

No Gráfico 3, apresento o número de vítimas típicas, provocadoras e agressoras, bem como descrevo algumas características das mesmas. Neste sentido, segue abaixo o Gráfico 3.

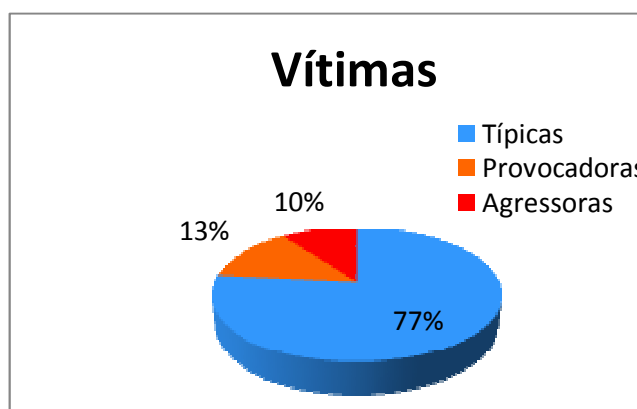


Gráfico 3 – Vítimas Típicas, Provocadoras e Agressoras encontradas na pesquisa

Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora com base nas respostas obtidas durante a Entrevista Semi-Estruturada com os Professores sobre o Fenômeno *Bullying* (2011).

Neste Gráfico 3, apresento a porcentagem da tipologia de vítimas que encontrei nas entrevistas semi-estruturadas realizadas com os professores. Desta forma, 77% dos alunos, ou seja, 23 alunos foram caracterizados pelos professores como vítimas típicas⁹. Conforme já exposto anteriormente, no Capítulo II, as vítimas típicas são aquelas que possuem pouco *status* entre os colegas e pouca habilidade para se defender dos maus tratos.

Já, 13% das vítimas (4 alunos) foram apontadas como vítimas provocadoras¹⁰. Estas são caracterizadas por instigar nos colegas o desafeto, bem como provocá-los até o momento em que estes sejam hostis para com ela, características estas já apontadas no Capítulo II.

Por fim, 10% das vítimas (3 alunos) foram apontadas como vítimas agressoras¹¹. As vítimas agressoras são aquelas que reproduzem os maus tratos sofridos, podendo se tornar novos agressores.

Outra questão a ser analisada nesta investigação é o percentual de alunos protagonistas (vítimas e/ou agressores) do Fenômeno *Bullying* que demonstram concomitantemente

⁹ Ver Página 58 – Capítulo II

¹⁰ Ver Página 59 – Capítulo II

¹¹ Ver Página 59 – Capítulo II

indicativos de AH/SD. Desta forma, apesar de já ter apontado estes nos Organogramas 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9, apresento-os a seguir na Figura 3 e no Gráfico 4 que seguem:

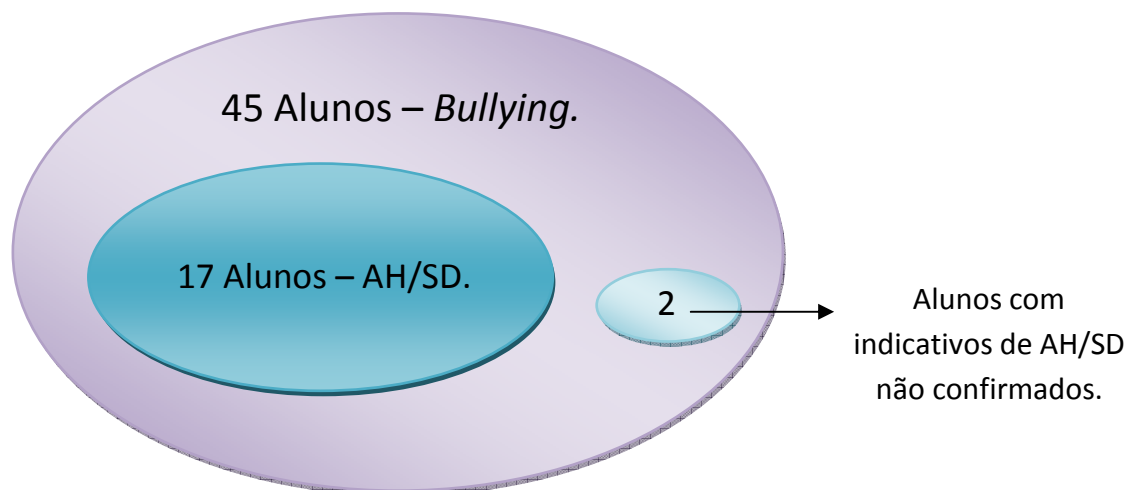


Figura 3 – Total de alunos indicados como protagonistas do Fenômeno *Bullying* que apresentam Altas Habilidades/Superdotação.

Fonte: Figura elaborada pela pesquisadora com base nas respostas obtidas durante a Entrevista Semi-Estruturada com os Professores sobre o Fenômeno *Bullying*, bem como com na análise do “Questionário para Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação – Professores” (FREITAS & PÉREZ, 2010, p.41) e/ou a “Ficha Complementar para Características Esportivas e Artísticas – Professores” (FREITAS & PÉREZ, 2010) preenchida por cada professor (2011).

Nesta figura (Figura 3), saliento o total de alunos apontados pelos professores como protagonistas (vítimas e agressores) do Fenômeno *Bullying*, ou seja, 45 alunos. Destes, apenas 17 apresentaram características de AH/SD e 2 demonstraram habilidade acima da média. No entanto, as características de AH/SD não foram confirmadas nestes dois alunos em função de que a professora não entregou a ficha do questionário sobre AH/SD (FREITAS & PÉREZ, 2010) preenchida. A análise do percentual de alunos com indicadores dos dois fenômenos (AH/SD e *Bullying*) está melhor descrita no Gráfico 4, exposto a seguir:

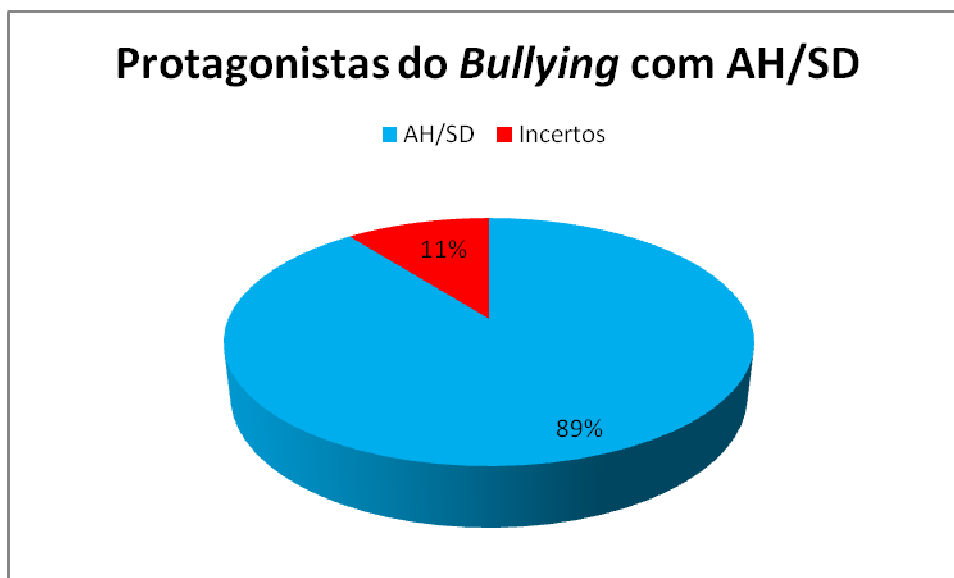


Gráfico 4 – Total de alunos indicados como protagonistas do Fenômeno *Bullying* que apresentam Altas Habilidades/Superdotação.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas respostas obtidas durante a Entrevista Semi-Estruturada com os Professores sobre o Fenômeno *Bullying*, bem como com a análise do “Questionário para Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação – Professores” (FREITAS & PÉREZ, 2010, p.41) e/ou a “Ficha Complementar para Características Esportivas e Artísticas – Professores” (FREITAS & PÉREZ, 2010) preenchida por cada professor (2011).

De acordo com o Gráfico 4 e com a Figura 3, foram apontados pelos professores como protagonistas (vítimas e agressores) do Fenômeno *Bullying* 45 alunos, o que considero 100% para fazer a relação entre a porcentagem de alunos participantes do Fenômeno que apresentam AH/SD. Desta forma, 89% (17 alunos) do total de alunos protagonistas do *Bullying* apresentam concomitantemente AH/SD. No entanto, este número poderia ser maior se a professora “S₁” houvesse entregado todas as fichas do Questionário sobre AH/SD (FREITAS & PÉREZ, 2010). Nesta perspectiva, 11% (2 alunos: “H” e “G”) foram apontados por seu desempenho nas artes, especificamente no desenho, durante a entrevista semi-estruturada, mas suas características não foram confirmadas em função da não entrega do “Questionário para Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação – Professores” (FREITAS & PÉREZ, 2010, p.41) e/ou a “Ficha Complementar para Características Esportivas e Artísticas – Professores” (FREITAS & PÉREZ, 2010).

Por fim, apresento no Gráfico 5, o percentual de alunos que apresentam concomitantemente envolvimento com o *Bullying* e características de AH/SD que são vítimas e agressores. Portanto, segue abaixo o Gráfico 5.

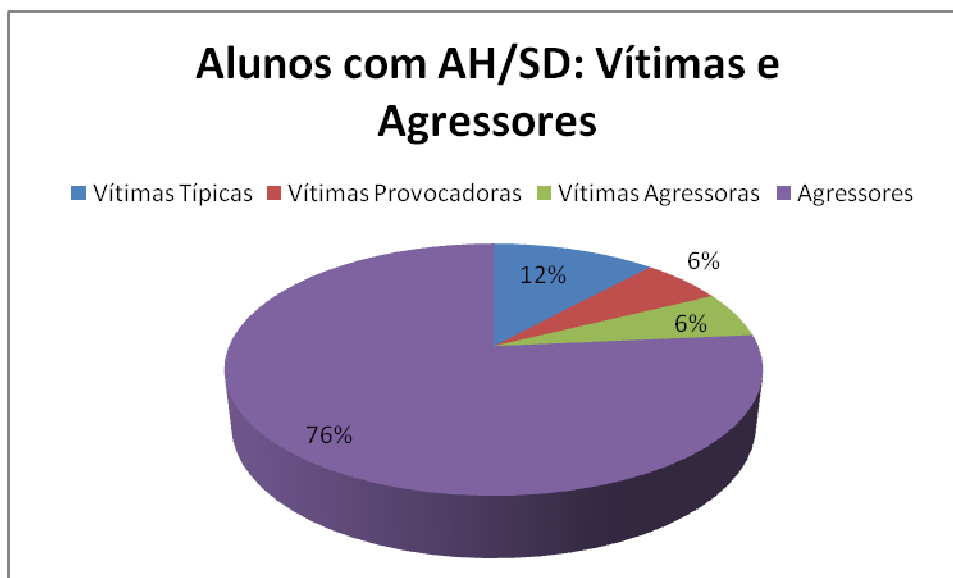


Gráfico 5 – Percentual de alunos com indicadores de AH/SD e seu envolvimento com o Fenômeno *Bullying*.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas respostas obtidas durante a Entrevista Semi-Estruturada com os Professores sobre o Fenômeno *Bullying*, bem como com na análise do “Questionário para Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação – Professores” (FREITAS & PÉREZ, 2010, p.41) e/ou a “Ficha Complementar para Características Esportivas e Artísticas – Professores” (FREITAS & PÉREZ, 2010) preenchida por cada professor (2011).

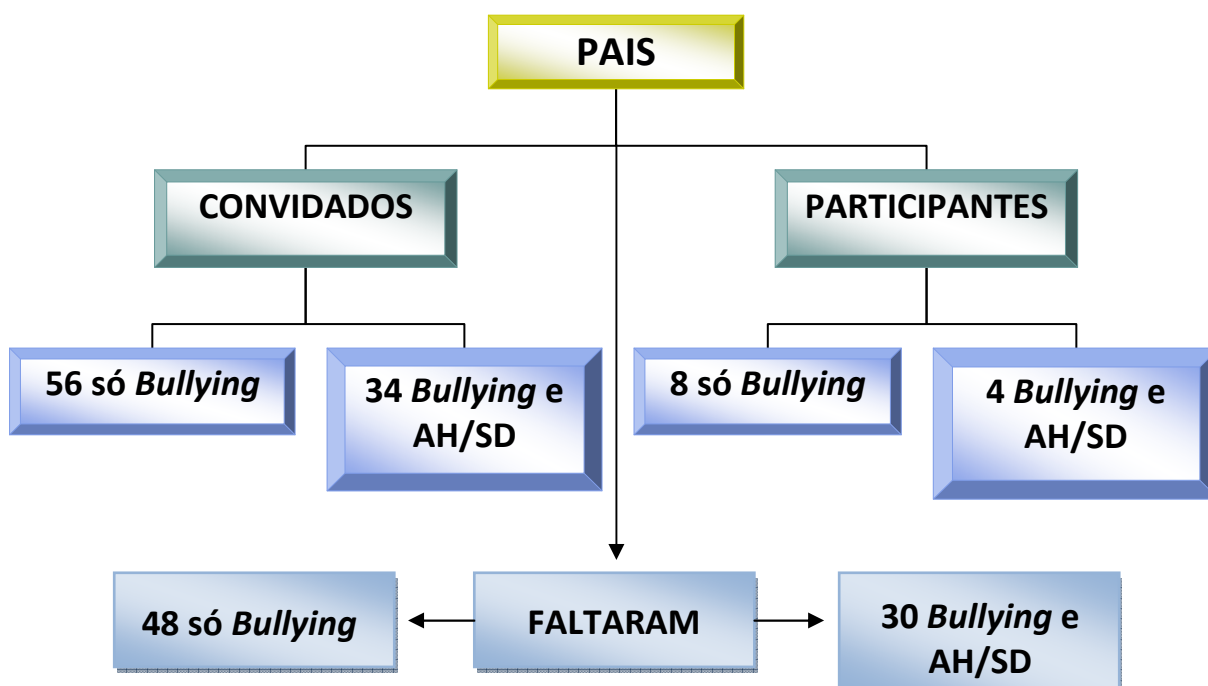
No Gráfico 5, analiso o percentual de alunos com AH/SD apontados pelos professores como agressores, vítimas típicas, vítimas provocadoras e vítimas agressoras. Neste sentido, 76% dos alunos com AH/SD foram caracterizados pelos professores como agressores, o que em números significa 13 alunos; 12% (2 alunos) foram apontados como vítimas típicas; 6% (1 aluno) como vítima provocadora e 6% (1 aluno) foi apontado como vítima agressora.

Nesta perspectiva, no caso da Escola Municipal “X”, encontrei dentre os alunos com AH/SD mais agressores do que vítimas. Acredito que este número de agressores com AH/SD ocorra em função da entrevista realizada com o professor “R” da disciplina de Educação Física. Nesta disciplina, conforme afirmação do professor, os melhores alunos, em termos de desempenho, são os mais agressivos. Entretanto, não generalizo esta afirmação, visto que cada disciplina apresenta suas peculiaridades. Além disso, este resultado é específico desta escola, o que não significa que em todas as escolas a realidade seja a mesma.

Por fim, lembro ainda dos mitos, expostos no Capítulo I, que dificultam a identificação e o reconhecimento dos potenciais dos alunos com AH/SD e que pode ter influenciado nas respostas dos professores entrevistados. Estes mitos não são desconstruídos em poucas conversas informativas sobre a temática e desta forma podem ainda estar arraigados nas concepções dos professores participantes desta pesquisa.

4.2 Análise das Entrevistas Realizadas com os Pais

Após os resultados apontados anteriormente, decorrentes da entrevista semi-estruturada realizada com cada professor participante da pesquisa, convidei os pais e/ou responsáveis dos alunos indicados como protagonistas do Fenômeno *Bullying* a participar de uma entrevista semi-estruturada direcionada aos familiares. Dentre estes, foram convidados também os pais e/ou responsáveis pelos alunos protagonistas do *Bullying* que apresentaram concomitantemente características de AH/SD, visto a necessidade de se reconhecer os aspectos familiares que podem ou não favorecer a identificação e o reconhecimento dos potenciais dos alunos com AH/SD, bem como por estes serem os principais familiares a participar desta pesquisa. Estas informações estão descritas no Organograma 11:



Organograma 11 – Participação dos Pais na Entrevista Semi-estruturada.

Fonte: Organograma elaborado pela pesquisadora com base nas Entrevistas Semi-estruturadas realizadas com os Pais (2011).

De acordo com o Organograma 11, foram convidados à entrevista semi-estruturada familiar 90 pais, sendo destes 56 pais de alunos envolvidos apenas com o Fenômeno *Bullying* e 34 pais de alunos protagonistas do *Bullying* e que apresentam concomitantemente características de AH/SD. Neste contexto, compareceram na entrevista apenas 12 pais, sendo que destes, somente 4 eram pais de alunos com AH/SD. Desta forma, faltaram 78 pais, sendo

que destes, 30 pais são os de alunos com AH/SD. Estes indicadores estão expostos em porcentagem nos Gráficos 6 e 7 expostos a seguir:

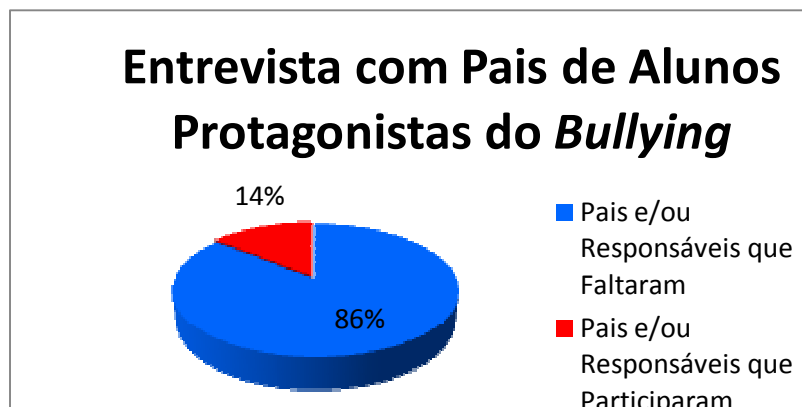


Gráfico 6 – Participação dos Pais e/ou responsáveis na Entrevista Familiar (pais de alunos protagonistas do Fenômeno *Bullying* que não apresentaram características de AH/SD).

Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora com base nas reuniões com os familiares dos alunos indicados como protagonistas do Fenômeno *Bullying* (2011).

Conforme o Gráfico 6, no qual apresento os indicadores referentes à participação dos pais de alunos protagonistas do Fenômeno *Bullying*, apenas 14% (8 pais) participaram da pesquisa. No entanto, 86% (48 pais) faltaram à entrevista. Durante as entrevistas (ANEXO 4) os pais participantes, de um modo geral, afirmaram ter um breve conhecimento sobre a temática do Fenômeno *Bullying*, bem como sobre o envolvimento de seus filhos com este fenômeno no ambiente escolar. Os pais demonstraram confiança ao afirmar que seus filhos eram agressores, outros vítimas e alguns espectadores do *Bullying* na escola.

Outro dado importante é a porcentagem de pais de alunos envolvidos com o Fenômeno *Bullying* que apresentaram também AH/SD. Este dado apresento no Gráfico 7, exposto a seguir:

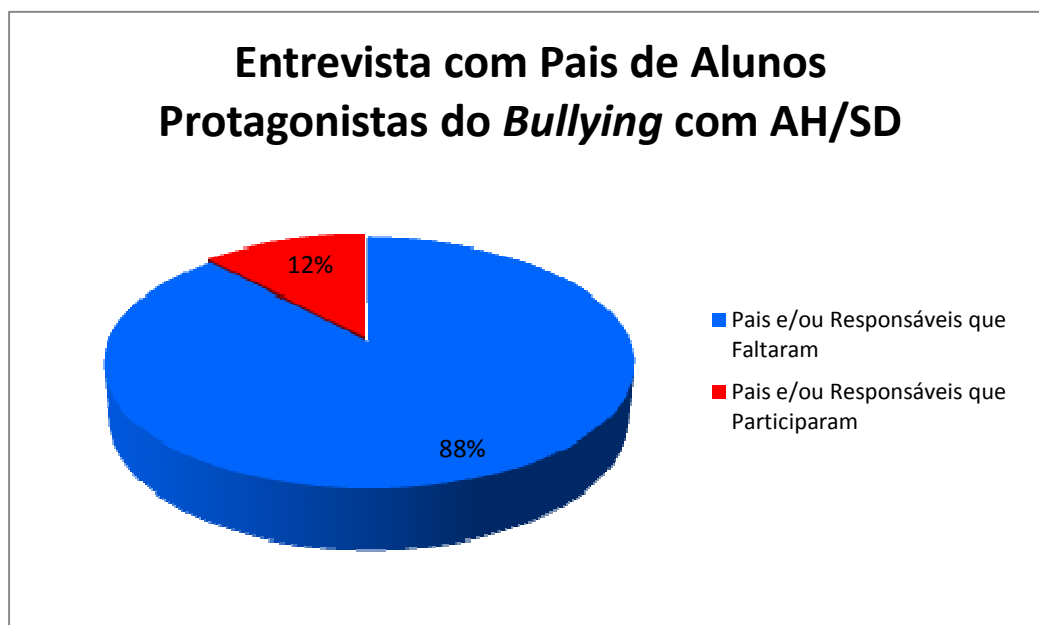


Gráfico 7 – Participação dos Pais e/ou responsáveis na Entrevista Familiar (Pais de alunos protagonistas do *Bullying* e que apresentam AH/SD).

Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora com base nas reuniões com os familiares dos alunos indicados como protagonistas do Fenômeno *Bullying* e que apresentam AH/SD (2011).

Conforme o Gráfico 7, 88% (30 pais) dos pais de alunos protagonistas do Fenômeno *Bullying* que apresentaram concomitantemente AH/SD, faltaram à entrevista semi-estruturada direcionada aos familiares. Nesta perspectiva, apenas 12% dos pais convidados (4 pais) comparecem à entrevista e participaram da mesma.

Durante a entrevista realizada com os pais “P” e “B”¹² (ANEXO 4), os mesmos afirmaram que seu filho apresenta grande interesse nas disciplinas de História e Geografia e que se destaca nestas disciplinas, bem como é tímido, gosta muito de ler e de ficar sozinho. Com relação ao *Bullying*, os pais apontaram que o filho é vítima em função de sua timidez e dificuldade de relacionamento com os colegas e primos.

Já, os pais “R” e “C”¹³, durante a entrevista semi-estruturada familiar (ANEXO 4), afirmaram que seu filho é agressivo e “senhor da razão” e que chama a atenção o tempo todo. No entanto, quando perguntei aos pais se eles consideravam o filho vítima, agressor ou espectador, os mesmos afirmaram que o menino é vítima. Esta informação, associada às respostas anteriores e às respostas dos professores, parece ser equivocada, pois “D”, conforme

¹² Pais de “Br” – Vítima.

¹³ Pais de “D” – Agressor.

as respostas dos pais e as informações dos professores, comporta-se em casa de forma agressiva.

Por fim, a discussão com referência ao envolvimento dos professores e pais/responsáveis quanto às temáticas em questão, serão melhor abordadas nos capítulos “V – A Inclusão/Exclusão no Ambiente Escolar: As Altas Habilidades/Superdotação e a Violência (Des) Mascarada” e “VI – Família, Altas Habilidades/Superdotação e *Bullying*: Elencando Reflexões Pertinentes”. Nestes capítulos abordo aspectos teóricos e ao final de cada um faço uma relação entre a teoria apresentada e o envolvimento dos professores e pais/responsáveis nesta pesquisa.

CAPÍTULO V

INCLUSÃO/EXCLUSÃO NO AMBIENTE ESCOLAR: AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E A VIOLÊNCIA (DES) MASCARADA

*Seja gentil com os nerds-
você pode acabar trabalhando para um deles*
Bill Gates

Esta frase de Bill Gates me remete a uma reflexão pertinente para este capítulo: Certa vez, sonhei com alguém que no momento se mostrava superior a outrem abusava do poder que detinha, humilhando-o e desprezando-o. Passado certo tempo, o homem arrogante se percebeu em uma situação na qual estava desprovido dos títulos de superioridade e o homem humilhado estava consciente de si, utilizando sua inteligência. Foi quando o homem que outrora fora humilhado teve a oportunidade de se vingar daquele que tanto mal lhe fizera. Coube-lhe então escolher como usar seu livre arbítrio: reproduzindo o mal que sofrera ou ensinando ao arrogante a prática do bem.

5.1 A Exclusão como Prática Velada no Ambiente Escolar

Na atualidade, nos ambientes escolares, temos duas realidades para refletir: a primeira consiste na Educação Inclusiva, que está em processo de construção, e a segunda, no despreparo da comunidade escolar (professores, alunos, pais e funcionários da escola) sobre o processo de aceitação das diferenças, o que pode acarretar atos de violência e intolerância que, quando acontecem de forma repetitiva, são caracterizados como Fenômeno *Bullying*. Por não aceitarem e por não compreenderem o que foge dos padrões de normalidade¹⁴, alguns alunos e professores assumem posturas que favorecem a violência na escola, o que pode acarretar evasão escolar dos alunos. Conforme afirmam Coll *et al.* (2004, p. 45):

¹⁴ Considero que os padrões de normalidade são as concepções, os mitos que muitos professores nutrem de que os alunos deveriam ser todos iguais, aprenderiam da mesma forma e no mesmo tempo. Nesta concepção, estes alunos seriam normais, ou seja, nem menos, nem mais inteligentes, educados, passivos e aceitariam tudo o que viesse dos professores, seriam como tábulas rasas sem nenhum conhecimento prévio ou desprovidos de experiência.

As escolas inclusivas não aparecem da noite para o dia, mas vão se configurando mediante um longo processo; portanto, é preciso tomar consciência dos objetivos que se tenta alcançar e o tipo de estratégias que se deve impulsionar.

De fato, o movimento para uma escola inclusiva demanda novas reflexões sobre processo educacional e principalmente a forma como se dá esse processo, pois ao propor a inclusão, as políticas públicas e decretos de lei desconsideraram, em primeira instância, que há barreiras materiais e atitudinais que inviabilizam a implementação da Educação Inclusiva em sua amplitude. Tais barreiras podem ser caracterizadas como: recursos financeiros para poder possibilitar aprendizagem de qualidade a todos; formação docente para atender as demandas educacionais dos alunos com necessidades específicas de aprendizagem; aspectos interpessoais da gestão escolar e sua estruturação, bem como a ausência de programas e estratégias metodológicas que possibilitem aos alunos o respeito às diferenças seja dentro ou fora da escola.

Início este capítulo com a discussão sobre as dificuldades apresentadas nas escolas no processo de efetivação de uma Educação Inclusiva para demonstrar que esta, se implementada de forma ineficaz¹⁵, pode acarretar, de modo geral, na exclusão que acontece de forma velada no ambiente escolar. Mas, que exclusão é esta que se apresenta mascarada no espaço escolar e que favorece comportamentos agressivos, instigando assim o desânimo e a evasão dos alunos? Para responder a esta questão, me reporto, primeiramente, à afirmação da psicóloga Cleo Fante (2005), na qual esclarece que:

A angústia, o desinteresse e o desencanto que muitos alunos manifestam como repúdio ao sistema escolar, uma vez que não conseguem vislumbrar outro meio legal para ascender socialmente, colaboram para que percam o sentido da própria vida. Associado a inúmeras variáveis, esse conglomerado de sentimentos pode resultar em ansiedade, estresse, depressão, agressividade, violência, ódio, idéias e pensamentos de vingança contra a instituição escolar, além de condutas autodestrutivas, como o suicídio. Tais sintomatologias não resultam de patologias, mas como resposta inevitável a um mundo frustrante (FANTE, 2005, p. 190).

Por que a instituição escolar torna-se um mundo frustrante para os alunos que a frequentam? Se há uma Educação Inclusiva, o que há de errado com o ambiente escolar que gera revolta e/ou evasão por parte dos alunos?

¹⁵ Considero como ineficaz aquela Educação Inclusiva que acontece em muitas escolas, ou seja, a que inclui os alunos com necessidades específicas de aprendizagem, no entanto não está embasada em uma organização da gestão escolar que contemple cada necessidade de cada aluno.

Considero que as relações interpessoais tanto entre os pares quanto entre professores e alunos podem influir de forma positiva ou negativa na adaptação da criança à escola. A falta de adaptação dos alunos ao espaço escolar e dos professores aos alunos, bem como a fraqueza de laços de amizade e de confiança nas relações interpessoais das pessoas que estão no ambiente escolar (alunos, professores, funcionários, pais) pode acarretar em uma exclusão que se apresenta de forma mascarada, velada. Neste contexto,

A adaptação do aluno à escola depende, fundamentalmente, do tipo de relacionamento que estabelece com os professores e com seus iguais quando essas relações se estabelecem de forma adequada, proporcionam, segundo a opinião emitida pelos alunos, o que há de melhor na escola. Entretanto, quando essas relações não são adequadas, como ocorre com crianças discriminadas ou ignoradas, a escola se transforma em fonte de estresse e inadaptação, resultando em conflitos interpessoais e em diversas formas de violência, comprometendo a qualidade do ensino-aprendizagem (FANTE, 2005, p. 190).

No entanto, alguns professores desacreditam ou não confessam que possa haver, por parte deles, exclusão dentro da escola. Afirmam que com a Educação Inclusiva estão recebendo em suas classes os alunos com necessidades educacionais especiais, entretanto suas ações e a preparação que dão ou não aos demais alunos influem na aceitação e adaptação às diferenças. De modo geral, cada aluno é diferente, tenha ou não necessidades específicas de aprendizagem. Estas diferenças se não trabalhadas e respeitadas pelos professores podem ser fator de exclusão e violência dentro da instituição escolar.

Outro fator de exclusão no espaço escolar que ocorre apesar da Educação Inclusiva é o desconhecimento que muitos professores têm da temática das AH/SD. Muitos professores ainda estão arraigados aos mitos¹⁶ e concepções equivocadas acerca desta temática e não aceitam reconhecer as necessidades específicas de aprendizagem desses alunos.

Muitos alunos com AH/SD já estão nas escolas regulares e muitas vezes não são identificados e reconhecidos pelos professores. Estes alunos, muitas vezes são caracterizados pelos professores como desmotivados, bagunceiros, ou até mesmo chatos em função de que sempre querem participar das aulas sem perceberem a necessidade de participação dos demais colegas, em função de suas características cognitivas, afetivas e comportamentais¹⁷. Nesta perspectiva, a organização da gestão escolar deve estar pautada nas necessidades de cada aluno, a fim de evitar conflitos e minimizar a violência dentro da escola.

¹⁶ Ver Página 32 – Capítulo I.

¹⁷ Ver página 26 – Capítulo I.

A organização do trabalho pedagógico com vistas ao desenvolvimento afetivo e cognitivo e, portanto, moral, pressupõe que suas bases estejam alicerçadas na cooperação e no respeito mútuo. [...] um ambiente escolar cooperativo, ou seja, aquele em que se considera toda a dimensão humana, nos seus aspectos morais, cognitivos e afetivos favorece a construção dos valores morais nos sujeitos (TOGNETTA *et. al.*, 2010, p. 26).

Desse modo, a organização do trabalho pedagógico deve estar imbuída do princípio de equidade, a fim de que a escola valorize as diferenças, as experiências, a realidade familiar e os conhecimentos prévios que cada aluno traz, bem como sua cultura. Se não valorizados esses fatores, os alunos não se sentirão acolhidos, podem sentir-se entediados e mascaradamente excluídos. Desta forma, muitos destes alunos acabam por odiar a escola e assim evadem, canalizando seus potenciais para outros fins que não a educação.

5.2 A Cultura da Violência e sua influência no ambiente escolar

Segundo os autores Ferreira & Luz (1976), a cultura estaria relacionada ao sistema de atitudes e modo de agir das pessoas de uma sociedade, bem como os costumes e os valores espirituais e materiais da mesma. Neste contexto, a cultura da violência¹⁸ pode ser considerada como um sistema de atitudes agressivas no qual os costumes e valores (espirituais e materiais) são os da intolerância e da agressão.

A cultura da violência pode ser visualizada em diversos setores da vida. Dentre eles, cito os que considero principais para que a violência continue a se propagar e continue a ganhar sempre forças, apesar de alguns projetos como o “Programa Educar para a Paz” de Cleo Fante (2005) e o “Programa de Educação em Valores Humanos” de Maria Fernanda Nogueira Mesquita (2003).

Nestes projetos ou programas de educação, a cultura que seus organizadores tentam formar é a cultura da paz, da humanização na educação pautada em valores morais. No “Programa Educar para a Paz”, Cleo Fante (2005), apresenta estratégias de diagnóstico, intervenção e prevenção do Fenômeno *Bullying* que podem ser adaptadas à realidade de cada escola. Fante (2005) afirma que no Programa Educar para a Paz,

Filosoficamente, adotamos como sustentáculos do programa os valores humanos da tolerância e da solidariedade, a fim de que os alunos nele envolvidos desenvolvam habilidades para resolver seus conflitos domésticos de maneira não-violenta (FANTE, 2005, p. 94).

¹⁸ Ver Página 51 – Capítulo II.

Já no “Programa de Educação em Valores Humanos”, Maria Fernanda Nogueira Mesquita (2003) apresenta a ideia de que “Não basta apenas a mera transmissão de conhecimentos científicos. No novo padrão de conduta é vital reconhecer os valores inerentes ao homem: *verdade, retidão, paz, amor e não-violência*” (MESQUITA, 2003, p. 42-3).

Estes valores inerentes ao homem são oriundos de Sai Baba, visto que “A proposta de Sai Baba diferencia-se das demais, justamente por ter sintetizado um método de trabalho com as crianças fundamentando os cinco valores absolutos [...]” (MESQUITA, 2003, p. 44). A verdade seria “[...] a constante busca pelo auto-conhecimento para responder à pergunta ‘quem sou eu?’” (MESQUITA, 2003, p. 45). Já com relação à retidão, a autora afirma que:

[...] é uma virtude que se revela no homem com o aprimoramento do caráter, em decorrência do processo de auto-conhecimento. A retidão é a manifestação concreta da consciência humana por meio do corpo físico, pois é através dela que desenvolvemos a lei de ação e reação. É nesse valor que percebemos nossa seqüência de erros durante a vida e temos a oportunidade de mudá-los e por conseqüência mudar a nossa vida, porque ela é o resultado de nossas ações: se plantamos tomates, colheremos tomates, não adianta esperar batatas! (MESQUITA, 2003, p. 53).

A paz, segundo Mesquita (2003, p. 59) é alcançada “[...] quando conseguimos controlar as oscilações emocionais [...]”. O valor do amor, presente na estratégia educacional do Programa de Educação em Valores Humanos é baseado na amizade, dedicação, generosidade, simpatia, perdão, igualdade, gratidão, dentre outras virtudes que são trabalhadas.

Por fim, o princípio da não-violência adotado no Programa de Educação em Valores Humanos, baseia-se em “[...] abstinência de ferir por pensamento, palavra ou ação” (MESQUITA, 2003, p. 71). Este princípio prioriza entre os estudantes a solidariedade, a união, o altruísmo, a solidariedade, o respeito, dentre outros sentimentos e atitudes que promovam a harmonia nas relações interpessoais.

No entanto, a cultura da paz ainda está restrita a alguns programas educacionais que se não forem adotados por toda a equipe escolar (professores, diretores, funcionários e os pais dos alunos) podem tornar-se uma luta árdua e com poucos retornos. A coesão entre os profissionais da educação e a comunidade escolar, bem como a gestão da organização escolar devem estar alicerçadas na colaboração mútua de seus integrantes.

Apesar de estes esforços ocorrerem em algumas realidades escolares, a cultura da violência ainda prevalece na maioria das escolas. Isso por que há fatores não apenas internos à

escola, mas também externos a ela que estão a influenciá-la a todo momento. Para maior definição destes fatores, apresento a seguir a Figura 4. Nesta figura (Figura 4) os fatores promotores e mantenedores da cultura da violência que permeiam a sociedade e a instituição escolar estão melhor descritos e estão sistematizados com base nas leituras que realizei dos autores Fante (2005), Cabral & Lucas (2010) e Beaudoin & Taylor (2006).

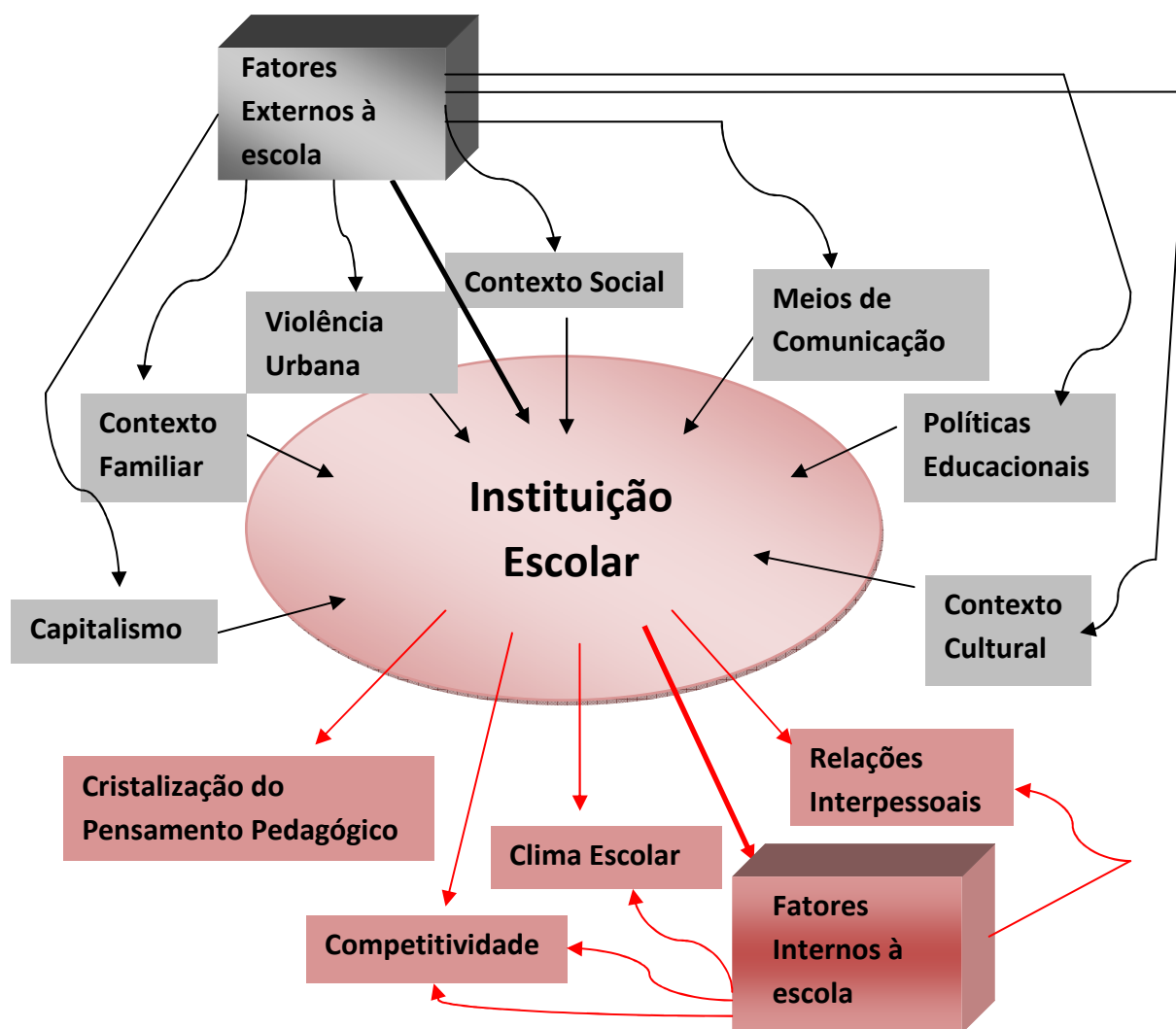


Figura 4 – Fatores Promotores e Mantenedores da Cultura de Violência no Ambiente Escolar.

Fonte: Figura elaborada pela pesquisadora com base nas leituras realizadas: Fante (2005), Cabral & Lucas (2010) e Beaudoin & Taylor (2006).

De acordo com a Figura 4, existem fatores externos e internos à instituição escolar que favorecem e mantêm a cultura da violência e que, portanto, dificultam a erradicação da mesma na escola. Os fatores externos ao espaço escolar são aqueles que permeiam a

sociedade em todos os âmbitos, sejam eles familiares, escolares, no trabalho, entre outros. Neste contexto,

Em termos especificamente institucionais, a ação escolar seria marcada por uma espécie de “reprodução” difusa de efeitos oriundos de outros contextos institucionais molares (a política, a economia, a família, a mídia etc.), que se fariam refletir no interior das relações escolares (AQUINO, 1998, p. 8).

Estes fatores, conforme a Figura 4 são: o capitalismo; o contexto familiar; o contexto social; a violência urbana; meios de comunicação; políticas educacionais e o contexto cultural. O capitalismo é um “Regime social baseado na influência ou predomínio do capital” Ferreira & Luz (1976, p. 236). Neste sentido, o capitalismo é gerador do consumismo, pois, pode ser caracterizado por atitudes de quem busca da ascensão material e financeira, através de comparações e competições, das quais sempre alguém é vencedor ao passo que outro é o perdedor. Nesta concepção, as pessoas dão menos valor ao ser do que ao fazer (BEAUDOIN & TAYLOR, 2006). O capitalismo e, conseqüentemente o consumismo interferem nas relações interpessoais dentro da escola, visto que esse apego aos padrões, o que se encontra na mídia, seja material ou na forma de comportamentos, está arraigado nos hábitos da sociedade capitalista na qual vivemos. Cabe destacar que os comportamentos oriundos desse sistema capitalista e consumista favorecem a discriminação, a intolerância e a exclusão entre os pares dentro do ambiente escolar, o que ao perpetuar-se transforma-se em *Bullying*.

O contexto familiar refere-se ao modelo educativo familiar ao qual a criança foi criada. Este modelo pode ser caracterizado como causador do comportamento agressivo, pois depende da educação passada de geração a geração, na qual a criança aprende a portar-se, bem como os valores morais que são transmitidos dos pais para os filhos. Dependendo da situação em que se encontra a família, e ainda, dependendo dos valores morais transmitidos por ela, a criança vai à escola e reproduz lá o que de bom ou ruim aprendeu em casa.

O contexto social pode influenciar na permanência da cultura da violência, visto que “Os grandes problemas da sociedade atual, como a pobreza e o desemprego, responsáveis pela desigualdade social, favorecem um ambiente de agressividade, delinqüência e atitudes anti-sociais” (FANTE, 2005, p.169).

A violência urbana, por sua vez pode ser lembrada através da corrupção. A corrupção, segundo Fante (2005) é uma violência que:

[...] diz respeito às condutas que induzem crianças e jovens a se prostituírem, a usar ou comercializar drogas e armas, enfim, a participar do mundo do crime. Nesses

casos, a socialização do indivíduo fica completamente prejudicada, o que possibilita o desenvolvimento de atitudes violentas (FANTE, 2005, p. 180).

Nesta perspectiva, a violência urbana alimenta a violência escolar. Considero como um círculo vicioso, no qual uma fortifica a outra e vice-versa. Os meios de comunicação estão também interligados, visto que é através deles que a violência se propaga. Através dos jornais, das novelas, de filmes e programas de televisão a violência vai tornando-se cada vez mais natural. O descaso com a vida e o bem estar social toma espaço e tempo de quem se condiciona a assistir programas que só trazem exemplos de como trapacear, como mentir e como vingar-se. Todos estes exemplos serviriam para mostrar às crianças o que não devemos fazer, mas em geral, não é o que acontece no seio das famílias.

As políticas educacionais, por sua vez, são uns dos fatores externos à escola que afetam diretamente o contexto interno das instituições escolares.

No campo das políticas educacionais e curriculares, princípios e tendências conflitantes coexistem, ampliando as tensões e diversificando as forças em jogo no contexto escolar. Exemplo disso são as políticas que estabelecem, ao mesmo tempo, a gestão democrática, cujo princípio básico é a participação, a autonomia e a avaliação externa em larga escala, que estabelece índices aos quais todas as escolas são igualmente submetidas (EYNG, 2010, p. 398).

Por fim, o contexto cultural é aquele que permeia todos os demais já citados, é o contexto em que cultivamos, conscientes ou inconscientemente o capitalismo, o consumismo, a violência urbana, os maus hábitos dentro do contexto familiar, enfim, a violência.

Já os fatores internos à instituição escolar que favorecem para que a cultura da violência continue se perpetuando são aqueles que são produzidos dentro do ambiente escolar, e que podem ser trabalhados a fim de que a gestão escolar se organize para erradicá-los. Estes fatores são: cristalização do pensamento pedagógico; competitividade; clima escolar e as relações interpessoais.

A cristalização do pensamento pedagógico pode ser considerada como a inflexibilidade oriunda de alguns professores ou até mesmo da equipe diretiva da escola. A imposição de regras sem uma fundamentação, o preconceito e a ilusão de um padrão de alunos na sala de aula podem contribuir para a revolta e a violência por parte dos alunos. Neste sentido,

[...] para muitos professores, a aula tenderia mais para um pesadelo que para momento mágico de aprendizagem. Tudo por que esses docentes resistem a mudar sua forma de trabalhar, cristalizando posicionamentos que os levam, quase sempre, ao preconceito diante do aluno cujos comportamentos fogem aos padrões nos quais

ele, inconscientemente, se estabeleceu: conformismo, imobilidade, passividade, aceitação de métodos pedagógicos antiquados e desmotivadores, num momento em que a realidade que cerca o aluno é tecnologicamente dinâmica quanto às formas de divulgação das informações (FANTE, 2005, p. 200).

Associado a tudo isso está a dinâmica das relações interpessoais. Estas por sua vez, estão submersas em atitudes e disputa de poder entre alunos e professores. Isso confirma-se ao passo que “[...] de um lado, o professor luta pelo controle de sua classe; de outro o aluno coloca em xeque a competência do professor com o objetivo de mostrar seu poder entre os seus iguais” (FANTE, 2005, p. 198).

Cabe aqui destacar que este comportamento, por parte dos alunos, pode ser característico dos alunos com AH/SD; não com a intenção deliberada de disputar poder, mas com a intenção de saciedade. Esta saciedade está relacionada à sua curiosidade, seu envolvimento com as tarefas e sua habilidade acima da média. Esses alunos, muitas vezes, por duas características cognitivas, deixam alguns professores em “saías justas” ao elaborarem questões que vão além do conteúdo apresentado em sala de aula. Estas características, se não compreendidas e trabalhadas, podem influir de forma negativa na relação interpessoal dos professores para com estes alunos com AH/SD e, destes alunos para com seus colegas de aula.

Desse modo, se estas relações interpessoais forem embasadas em uma guerra de poder, como afirma Fante (2005), serão geradoras de mais violência na escola. Neste sentido, estão também associadas ao clima escolar que muitas vezes instiga a competitividade entre os alunos.

Essa competitividade, este clima de guerra entre professores e alunos e entre os alunos e seus colegas, gera um sentimento de desgaste, de desânimo e desconforto, o que pode acarretar em evasão escolar. No entanto, se as relações interpessoais forem embasadas em modelos educativos que valorizem a humanização, o respeito, a tolerância e a paz, as escolas terão mais chance de minimizar ou até mesmo erradicar a violência que acontece dentro de seu espaço.

5.3 *Bullying* e Evasão Escolar

A escola deveria ser um lugar seguro, agradável e instigante para as crianças e jovens que a frequentam. Entretanto, a instituição escolar vem se organizando de forma a liquidar com as expectativas e os anseios de aprendizagem dos alunos. “*Quando criança eu queria*

muito ir logo para a escola, mas depois de certo tempo, passei a adorar os feriados” – disse-me uma amiga. Sua razão para tal descontentamento com a escola era a falta de vínculo afetivo com seus professores, o tempo demasiado a ter que ficar sentada na carteira de forma desconfortável e os apelidos pejorativos por parte de alguns colegas que a chamavam de “CDF”. Fante (2005) esclarece que:

Todo esse clima gerado pela escola como instituição recai sobre os alunos, desenvolvendo um conglomerado de sentimentos que se apresenta desde a apatia até a explosão de agressividade e violência, um despertar de sentimentos contortados que se expressam em aborrecimento, ansiedade e insatisfação, ou seja, tédio (FANTE, 2005, p. 187).

Em outras palavras, de um modo geral, a instituição escolar tem gerado nos professores e nos alunos um mal estar constante, visto que “a profissão docente representa, na atualidade, sinônimo de estresse” (FANTE, 2005, p. 203) e os alunos, muitas vezes são tratados “[...] como se fossem iguais, sem que se leve em conta suas características e necessidades individuais, bem como duas diferenças pessoais (FANTE, 2005, p. 185). Muitos alunos reclamam da escola, destacando os seguintes aspectos, que pontuo baseada na leitura de Fante (2005):

- Falta de perspectiva de uma vida melhor através da educação;
- Autoritarismo que a escola impõe aos alunos através de:
 - Organização de horários;
 - Quantidade de matérias obrigatórias;
 - Agressividade dos professores;
 - Falta de clareza dos professores;
 - Aulas monótonas;
 - Obrigatoriedade de permanecer muito tempo sentado e de forma desconfortável dentro da sala de aula;
 - Obrigatoriedade de assistir as aulas e de apresentar frequência;
- Ausência de regras claras;
- Não participação dos alunos na elaboração das regras;
- Indisciplina, perturbação e violência por parte de alguns colegas, seja através de apelidos ou de agressões físicas.

Estas reclamações ou inquietações dos alunos são frequentes e, apesar de os parâmetros políticos, como por exemplo, no decreto nº 6.094/2007, garantir a todos os indivíduos acesso e permanência no ensino regular, muitos estudantes estão evadindo da escola. Muitos são os fatores que influenciam e contribuem para esta problemática da evasão e do estresse na instituição escolar. Desta forma, classifico estes fatores em duas categorias que são: o mal estar docente e o tédio e/ou medo dos alunos.

A primeira categoria de fatores promotores da evasão escolar, o mal estar docente caracteriza-se pelo estresse ao qual muitos educadores estão submetidos. Fante (2005) afirma que “Os problemas enfrentados pelos docentes são quase que exclusivamente disciplinares, o que gera uma angústia cada vez maior no profissional” (p. 202).

Desta forma, o mal estar docente possibilita apatia, estresse, mau humor, desarmonia, inflexibilidade, autoritarismo, impaciência e conseqüentemente, a antipatia entre professores e alunos. Estes sentimentos e atitudes são formas de violência velada, que surgem de maneira mascarada e que atingem não apenas os alunos que convivem com estes professores, mas também os próprios professores. Desse modo, “[...] nós, educadores brasileiros, além de nos encontrarmos adoecidos, obviamente estamos adoecendo aqueles que convivem conosco” (FANTE, 2005, p. 205).

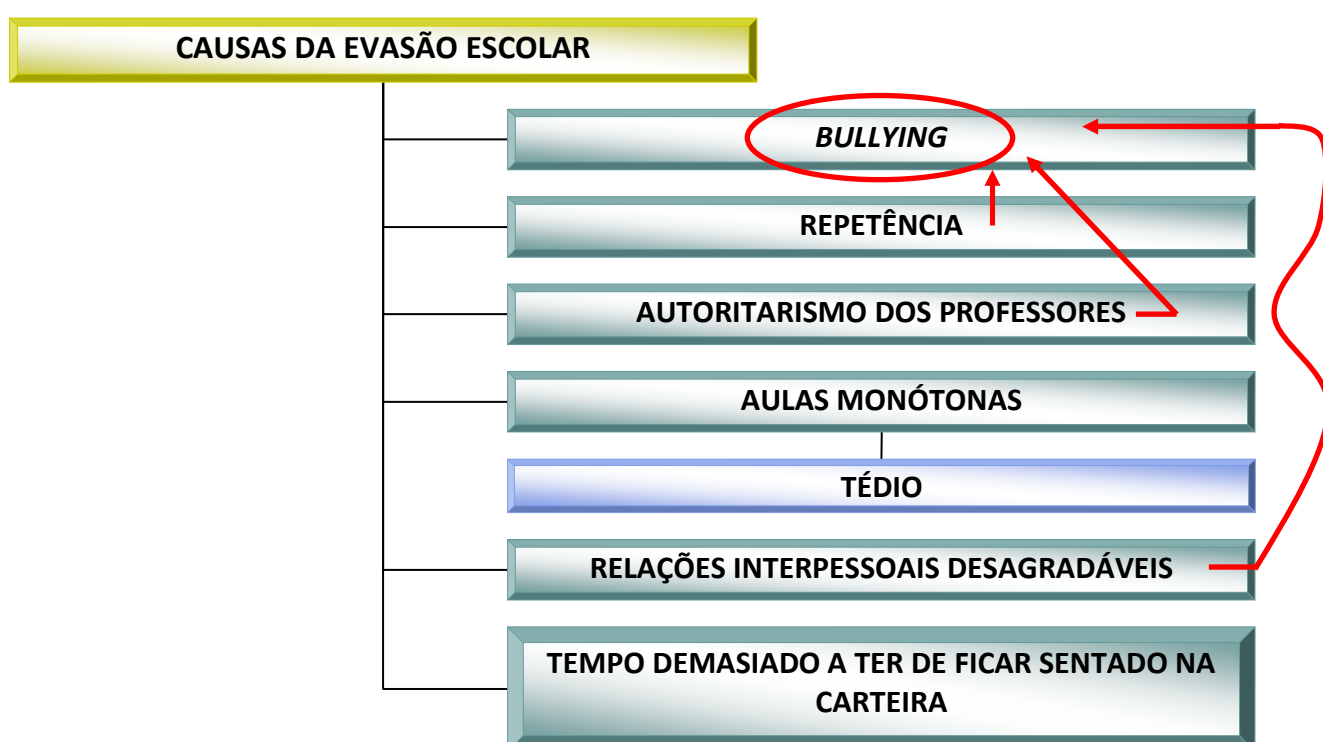
Como se pode notar, os educadores quase sempre acabam padecendo de uma espécie de sentimento de “mãos atadas” quando confrontados com situações atípicas em relação ao plácido ideário pedagógico. Entretanto, o cotidiano escolar é pródigo em eventos alheios a esse ideário-padrão. E os efeitos da violência representam, sem dúvida, a parcela mais onerosa de tais vicissitudes (AQUINO, 1998, p. 9).

Este sentimento de “mãos atadas” representa o conformismo com a situação de violência que se instaura na escola. Este conformismo origina-se da indiferença e, esta por sua vez, tem sua origem na cultura da violência. Entretanto, por ser pródigo em eventos, o espaço escolar continua abrigando situações de desentendimentos e de *Bullying* entre os alunos, o que permite aos professores uma nova chance de tomar a iniciativa necessária para gerar as mudanças nas relações interpessoais.

A segunda categoria de fatores promotores da evasão escolar, o tédio e/ou medo que os alunos têm de seus pares ou mesmo dos próprios professores está vinculado à má organização da gestão escolar. Esta por sua vez pode ocorrer em função das más relações interpessoais existentes entre os próprios professores. Estas relações conflitivas entre os

profissionais da educação geram um clima hostil na escola e conseqüentemente atinge os alunos.

O Fenômeno *Bullying* que acontece no âmbito escolar pode ocorrer não apenas entre os alunos, mas entre os professores e entre uns e outros. Muitas crianças que “[...] experimentam o *bullying* em casa podem se sentir inadequadas e ‘excluídas’ na escola” (MIDDELTON-MOZ & ZAWADSKI, 2009, p. 82). Este sentimento gera medo, desconfiança e evasão escolar. Outros fatores da desistência de muitos alunos em freqüentar a escola podem ser melhor descritos no Organograma 12.



Organograma 12 – Causas da Evasão Escolar.

Fonte: Organograma elaborado pela pesquisadora com base nas leituras de Fante (2005) e Middleton-Moz & Zawadski (2009).

Dentre os fatores causadores da evasão escolar, apresentados no Organograma 12, o que destaque é o *Bullying*. Os demais fatores: repetência, autoritarismo dos professores, aulas monótonas que geram tédio nos estudantes, as relações interpessoais desagradáveis e o tempo demasiado a ter de ficar sentado de forma desconfortável na carteira, também são fatores muito importantes, pois são estes que desmotivam os alunos e tornam as aulas maçantes, cansativas e desagradáveis.

Cabe destacar que a repetência, o autoritarismo dos professores e as relações interpessoais desagradáveis são fatores promotores do fenômeno *Bullying* na escola. Desta forma, com relação às relações interpessoais Rolim (2008) afirma que:

É verdade que, quando se sentem acolhidos, os estudantes desenvolvem uma relação diferenciada com a escola e tornam-se menos vulneráveis à evasão escolar (ROLIM, 2008, p. 16).

A principal causa para a desistência de freqüentar a escola entre os estudantes é o Fenômeno *Bullying*, o qual pode ser originado e alimentado pelas relações interpessoais conflitivas. Por seu caráter intimidador, no qual não apenas as agressões verbais e psicológicas, mas também as agressões físicas ocorrerem, o *Bullying* gera medo, insegurança e vergonha nas vítimas. Estes três fatores são as razões mais fortes para que uma criança ou jovem desista de um espaço que, embora muitas vezes seja chato, é o que permite uma ascensão social.

5.3.1 Consequências do *Bullying* e da evasão escolar para os alunos envolvidos

O Fenômeno *Bullying* é um dos principais fatores promotores da evasão escolar. No entanto, esta não é a única consequência na vida dos envolvidos com o *Bullying*. Consequências psicológicas, de ordem emocional e até mesmo físicas perduram. O suicídio é uma consequência extrema, visto que “O *bullying* afeta seriamente suas vítimas, causando prejuízos físicos, mentais, emocionais, sociais e espirituais, e costuma desencadear suicídio e atos de violência” (MIDDELTON-MOZ & ZAWADSKI, 2007, p. 125).

No entanto, não são apenas as vítimas que sofrem consequências, como traumas, marcas físicas e psicológicas, mas os demais envolvidos com o Fenômeno *Bullying* também saem chamuscados desta cultura de violência que se propaga cada vez mais dentro das escolas. Desse modo, “As consequências da conduta *bullying* afeta todos os envolvidos e em todos os níveis, porém especialmente a vítima, que pode continuar a sofrer seus efeitos negativos muito além do período escolar” (FANTE, 2005, p. 78-9).

5.3.1.1 Consequências para as Vítimas

Os alunos que são vítimas do Fenômeno *Bullying*, sejam eles vítimas típicas, provocadoras ou agressoras, sofrem a violência dentro da escola. No entanto, as consequências desta violência podem perdurar para toda sua vida, visto que o *Bullying* causa traumas que “[...] dependendo das características individuais de cada vítima, bem como sua habilidade de se relacionar consigo mesma [...]” (FANTE, 2005, p. 79) perduram através da baixa auto-estima, falta de confiança em si mesma, fobias sociais, entre outros fatores.

Ainda no ambiente escolar, as vítimas apresentam estresse, o que causa um “[...] rebaixamento da resistência imunológica e sintomas psicossomáticos” (FANTE & PEDRA, 2008, p. 83). Dentre a sintomatologia de uma vítima do Fenômeno *Bullying*, os autores apontam;

[...] dores de cabeça, tonturas, náuseas, ânsia de vômito, dor no estômago, diarreia, enurese, sudorese, febre, taquicardia, tensão, dores musculares, excesso de sono ou insônia, pesadelos, perda ou aumento de apetite, dores generalizadas, dentre outras. Podem surgir doenças de causas psicossomáticas, como gastrite, úlcera, colite, bulimia, anorexia, herpes, rinite, alergias, problemas respiratórios, obesidade e comprometimento de órgãos e sistemas (FANTE & PEDRA, 2008, p. 83).

Estes sintomas físicos e doenças psicossomáticas são algumas das consequências do *Bullying* na vida das vítimas. No entanto, há ainda consequências psicológicas que afetam as relações interpessoais das mesmas. Tais podem ser percebidas através sentimentos e sensações de “[...] ansiedade, medo, tensão, angústia, tristeza, desgosto, apatia, cansaço, insegurança, retraimento, sensação de impotência, rejeição, [...] pensamentos suicidas, depressão, fobias [...]” (FANTE & PEDRA, 2008, p. 84).

Por fim, com relação aos aspectos cognitivos das vítimas os autores Fante & Pedra (2008) afirmam que esta, geralmente apresenta baixas notas em função das faltas, do medo e da ansiedade. Além disso, “[...] o indivíduo poderá ter comprometimentos no desenvolvimento de sua inteligência, da capacidade de criatividade e liderança, bem como sérios problemas no desenvolvimento afetivo, [...]” (FANTE & PEDRA, 2008, p. 85).

5.3.1.2 Consequências para os Agressores

Os protagonistas do Fenômeno *Bullying* que atuam na qualidade de agressores também sofrem as consequências de seus atos violentos. Muitos agressores tornam-se delinquentes e se voltam para a criminalidade.

Os praticantes de *bullying* comumente apresentam distanciamento dos objetivos escolares, baixo nível acadêmico e dificuldades de adaptação às regras escolares e sociais devido às suas atitudes indisciplinadas, desafiadoras, perturbadoras, resultando em déficit de aprendizagem e desinteresse pelos estudos. [...]. Podem introjetar a noção de que conseguem destaque e notoriedade social por meio de comportamentos autoritários, abusivos e violentos, o que pode conduzi-los ao caminho da delinqüência e da criminalidade. [...] O autor do *bullying* tem grande probabilidade de adotar comportamentos anti-sociais ou delinqüentes, devido á falta de limites ou de modelos educativos que direcionem seu comportamento de auto-realização na vida para ações proativas e solidárias (FANTE, 2008, p. 90).

Os agressores iniciam seus problemas na escola, pois apresentam, geralmente, notas baixas e pouca preocupação com os conteúdos escolares. Cabe destacar que no caso de crianças com AH/SD, estas podem apresentar um mau desempenho escolar além de canalizar seus potenciais para fins não construtivos, como a criminalidade, tornando-se líderes do crime como os grandes traficantes e chefes de gangues, visto que utilizam-se da liderança, da criatividade e de sua habilidade acima da média para estes fins.

5.3.1.3 Consequências para os Espectadores

Os espectadores do Fenômeno *Bullying*, sejam eles passivos, ativos ou neutros, também sofrem as consequências desta cultura de violência que se instaura nas escolas. Estes estudantes, sentem-se em geral inseguros. Desta forma,

Mesmo não sofrendo diretamente as agressões, muitos deles podem se sentir inseguros, incomodados e mesmo traumatizados pelo sofrimento do outro. Alguns espectadores reagem negativamente, uma vez que seu direito de aprender em um ambiente seguro e solidário foi violado, o que pode influenciar seu progresso acadêmico e social, além de prejudicar sua saúde física e emocional (FANTE, 2008, p. 93-4).

Com relação aos aspectos cognitivos, os espectadores em geral se inibem dentro da sala de aula e “O medo de ser alvo do *bullying* faz com que muitos espectadores se inibam, prejudicando sua participação nas aulas. Não se atrevem a fazer perguntas ao professor para sanar suas dúvidas por temerem ‘zoações’ ou rótulos” (FANTE & PEDRA, 2008, p. 94). Desse modo, as consequências do *Bullying* na escola não são apenas os traumas físicos e psicológicos, mas também o baixo rendimento escolar e o prejuízo do processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos e, em casos mais sérios, a evasão, os homicídios e suicídios.

5.3.2 Consequências do *Bullying* e da evasão escolar para alunos com AH/SD

Os alunos com AH/SD, podem ser tanto vítimas como agressores do Fenômeno *Bullying*, visto que este é ensejado pela cultura da violência dentro do ambiente escolar. As consequências de seu envolvimento com este fenômeno são as mesmas já citadas anteriormente para as vítimas e para os agressores.

Além destas, outras consequências maléficas podem ser apontadas. Tais seriam o desperdício de potenciais e a canalização dos mesmos para fins geradores de mais violência. Guenther (2000) afirma que “Evitar que o talento humano seja perdido, ou desviado, e proporcionar a estimulação e orientação necessárias ao desenvolvimento sadio e apropriado, são as grandes tarefas da educação” (p. 18).

As AH/SD podem ser desperdiçadas se estes alunos não forem amparados e contemplados com uma educação que esteja preocupada com suas necessidades específicas de aprendizagem. Para que isso se efetive, em primeiro momento, os professores necessitam de conhecimento acerca das características cognitivas, emocionais e comportamentais dos alunos com AH/SD.

Devido a rapidez e estilo de aprendizagem, as vivências escolares para os alunos mais capazes e bem-dotados quase sempre são diferentes daquelas experimentadas pelas outras crianças. Na tentativa de conseguir amigos e se “misturar” melhor com os outros em um grupo comum, os mais capazes podem dissimular e esconder sua excepcionalidade (FREEMAN & GUENTHER, 2000, p. 98).

Desse modo, os alunos com AH/SD, muitas vezes, para serem aceitos nos grupos e/ou para não serem ridicularizados e para não se tornarem vítimas do *Bullying*, escondem seus potenciais e/ou adotam hábitos que são desfavoráveis como: falta de estudo, deixam de pesquisar sobre os temas de seu interesse, deixam de expressar seus conhecimentos, entre outros. Esses hábitos podem “abafar” as AH/SD ou ainda potencializar a liderança e a criatividade para a criminalidade e a cultura da violência.

Quando há uma canalização dos potenciais ou das AH/SD para fins não construtivos, a situação vincula-se ao *Bullying* e à cultura da violência dentro e fora dos muros escolares. Portanto,

Se for feito um balanço realístico dos maiores problemas atuais da humanidade, passando necessariamente pelo narcotráfico, corrupção, terrorismo, crime organizado, exploração de pessoas e grupos marginalizados, vamos encontrar, com toda certeza, uma grande quantidade de talento humano investido nessas atividades.

A cada momento tem-se testemunhado de quanta criatividade, inteligência, liderança, capacidade e energia mental são desviados para ações contra a humanidade, contra a sociedade e até mesmo contra os próprios indivíduos envolvidos.

A ausência de valores claros, a aceitação implícita e indiferenciada do “certo” e do “errado”, do “bem” e do “mal”, deixa espaço aberto para que valores opostos e nebulosos venham a orientar e desenvolver essa capacidade e talento, desviando-o para direções contrárias ao bem estar comum e à melhoria da humanidade (GUENTHER, 2000, p. 17).

Nesta perspectiva, Guenther (2000), esclarece quanto às consequências de uma canalização de potenciais vinculada com a violência para os alunos com AH/SD que não são identificados e reconhecidos no ambiente escolar. Estas consequências surgem do clima de violência e desmotivação que permeiam a escola, e estes por sua vez geram a evasão.

Por fim, a evasão escolar associada aos demais fatores promotores de violência, do desperdício de potenciais e da canalização dos mesmos para a criminalidade tem sua origem na cultura da violência alimentada pela sociedade à qual influencia as relações interpessoais na escola. Portanto, as consequências do Fenômeno *Bullying* e da evasão escolar para os alunos com AH/SD são devastadores, visto que uma inteligência acima da média baseada na criatividade e na violência proporciona grandes conflitos a todos.

5.4 O Papel da Escola Frente à Violência e ao Fenômeno *Bullying*

O Fenômeno *Bullying*, por ser oriundo da cultura de violência alimentada dentro e fora do contexto escolar, deve ser enfrentado pelos educadores e demais integrantes das instituições educativas.

Para alcançarmos êxito na redução da violência, precisamos, primeiramente, conquistá-la na escola, por ser lá que os primeiros sinais da violência se manifestam entre os alunos. Devido ao seu poder propagador e multiplicador, a escola deve ensinar os alunos a lidarem com suas emoções para que não se envolvam em comportamentos violentos, transformando-os em agentes disseminadores de uma cultura da paz que se estenda aos seus demais contextos da vida (FANTE, 2005, p. 209).

Em outras palavras, cabe à escola e seus membros a conquista de uma educação pautada na cultura de paz, em que cada integrante, seja aluno, professor, funcionário ou familiares, possa conviver com as diferenças e respeitá-las. No entanto,

De um lado, a escola se preocupa em despejar uma enorme gama de conteúdos com o objetivo de preparar os alunos para a competição de um mundo globalizado, onde só se torna vencedor aquele que for o melhor, o mais preparado tanto para o vestibular quanto para o mercado de trabalho. Por outro lado, os alunos percebem que tudo o que lhes é ensinado vai se desmoronando diante da realidade que enfrentam, cotidianamente, fora do espaço escolar (FANTE, 2005, p. 188).

A escola, de modo geral, prima pela competitividade entre os alunos, o que enfatiza a cultura da violência em seu espaço. Prima também, por métodos de ensino que estão, muitas vezes, dissociados da realidade que os alunos enfrentam na sociedade, o que torna os conteúdos escolares desinteressantes e inúteis, na concepção desses alunos.

Com o Fenômeno *Bullying* a escola torna-se um ambiente desmotivador, agressivo e violento, no qual o medo e a insegurança tomam conta das pessoas que a frequentam. Entretanto, o papel da escola é o de oferecer conhecimento e primar pela qualidade com que este é transmitido. Além disso, a escola tem o dever de promover um ambiente seguro, no qual o respeito e a tolerância à diversidade seja o ponto primordial a ser trabalhado na educação.

As escolas mais sensíveis e atentas às mudanças globais do nosso tempo já estão procurando iniciar processos de inovação e de reforma que poderão dar conta de novos desafios. É necessário modificar não somente a organização escolar, os conteúdos programáticos, os métodos de ensino e estudo, mas, sobretudo, a mentalidade da educação formal (SILVA, 2010, p. 63).

A educação necessita de mudanças, às quais irão favorecer não apenas os alunos, mas também os professores e demais envolvidos com as instituições escolares. Neste sentido, “Essas mudanças devem redefinir papéis, funções e expectativas de todas as partes envolvidas no contexto educacional” (SILVA, 2010, p. 63).

As mudanças devem estar pautadas na educação em valores humanos, na qual, a tolerância, a motivação e a cultura da paz estejam presentes. Neste contexto, com relação ao Fenômeno *Bullying*, a instituição escolar, ou seja, cada membro da equipe diretiva, bem como cada professor, deve promover a cultura da paz a fim de erradicar a cultura da violência. Para tanto, cada escola deve promover atividades às quais os valores humanos na educação sejam priorizados. Desta forma,

A escola precisa ser objetiva, falar abertamente e diretamente com seus alunos, sem rodeios sobre a existência de uma cultura da violência, que, de maneira alvitante, desestrutura todas as ações fundamentadas nos princípios norteados da educação democrática, a qual valoriza a ética social acima de tudo. A partir do estabelecimento de normas de convívio, elaboradas por todos que fazem parte da comunidade escolar, baseadas numa gestão democrática e participativa, na criação de projetos elaborados com a ajuda dos próprios estudantes, talvez seja possível

reduzir e, por que ao dizer, pôr fim às violências nas escolas e à reprodução de sua cultura (CABRAL & LUCAS, 2010, p. 50).

No entanto, para que a cultura da paz se efetive considero que o papel da escola é o somatório do papel de cada membro que a compõe. Se cada membro da equipe escolar estiver consciente de sua importância na transformação da cultura (de violência para paz) cultivada no espaço escolar, bem como se cada pessoa estiver disposta a modificar a atual realidade conflitiva em outra harmoniosa, ocorrerão grandes progressos educacionais, menos evasão e mais educação.

5.4.1 O Papel da Escola Frente aos Alunos com AH/SD Protagonistas do Fenômeno *Bullying*

Frente aos alunos com AH/SD, a escola possui um papel fundamental quanto à valorização de potenciais e à educação inclusiva pautada na permanência desses alunos na escola, bem como na promoção de uma cultura da paz. A educação desses alunos deve estar fundamentada no princípio de equidade, o qual preconiza a valorização das especificidades e cada aluno.

Entretanto, se os alunos com AH/SD não forem identificados, reconhecidos e valorizados no ambiente escolar, seus potenciais, como já mencionado anteriormente, podem ser desperdiçados e/ou canalizados para fins com a delinquência e a violência.

A posição da educação, como propulsora do desenvolvimento de capacidades e talentos, é necessariamente tentar balancear essas forças contrárias: de um lado estancar o desperdício, incentivando a procura, a busca, a captação do talento, em toda a sua diversidade, quantidade e permanência, abrangendo toda a população e todas as fazes da vida humana; e de outro lado cuidando com muito carinho, atenção, esforço dedicação e competência dessa frágil qualidade que tão facilmente pode desaparecer ou ser distorcida (GUENTHER, 2000, p. 17-8).

O papel da escola frente a estes estudantes, especificamente aqueles que são vítimas e/ou agressores do Fenômeno *Bullying*, é o de incentivá-los à paz. Assim como nos demais casos, de alunos protagonistas do *Bullying* que não apresentam AH/SD, as ações e medidas de minimização e combate à violência no espaço escolar devem ser pautadas no mesmo princípio: respeito às diferenças.

O papel de cada educador é o de proporcionar um ambiente reflexivo, no qual os alunos com e sem AH/SD possam refletir sobre suas atitudes e pré-conceitos, bem como eles mesmos possam elaborar metas e ações às quais possam ser propulsoras de uma convivência na qual os valores humanos e a paz sejam os principais atores. Portanto, uma educação pautada em valores humanos é aquela que

[...] é o caminho que conduz à paz. A solidariedade, a tolerância e o amor são os ingredientes que compõem o antídoto contra a violência e que deve ser aplicado no coração de cada criança, de cada adolescente, de cada jovem, enfim, no coração de todos os seres humanos, em especial no coração daqueles que se dedicam à arte de educar (FANTE, 2005, p. 213).

A arte de educar é a mesma arte de tolerar, respeitar e perdoar. Em outras palavras, se a escola quer erradicar com o Fenômeno *Bullying* e a cultura da violência em seu espaço, deve em primeiro momento, iniciar um movimento de transformação de seus membros mais maduros, os educadores.

A violência não está presente apenas nas relações interpessoais das crianças, mas também nas dos professores entre si e nas relações entre os professores e os alunos. Os adultos educadores devem iniciar a transformação em si mesmos, bem como em sua organização do trabalho e do espaço pedagógico a fim de incitar nas crianças e adolescentes o exemplo de conduta harmoniosa.

5.5 Participação dos Professores nesta Pesquisa: inquietações oriundas da produção de Indicadores

Conforme os indicadores produzidos pelos professores durante as entrevistas semi-estruturadas, apresentados no capítulo anterior (Capítulo IV), apenas 7 professores da Escola “X” optaram por participar das conversas informativas sobre as AH/SD e o *Bullying*, bem como aceitaram participar desta pesquisa. No entanto, a equipe diretiva da escola aceitou que a mesma fosse palco desta investigação com a expectativa de que os dados obtidos pudessem ser utilizados em futuros programas educacionais de valores humanos na educação e que, esta seja promotora da paz no espaço escolar.

No entanto, poucos professores se disponibilizaram a responder as perguntas de um assunto que, conforme a equipe diretiva desta escola afirmou, é de interesse de todos. Com isso, surgiu em mim uma inquietação: Se a escola sente a necessidade de mudança, no sentido

da valorização de potenciais de alunos com AH/SD, bem como referente à questão da violência escolar, por que apenas sete professores aceitaram participar da entrevistas semi-estruturadas sobre o *Bullying* e dos Questionários sobre AH/SD (FREITAS & PÉREZ, 2010)? Outra inquietação oriunda da coleta de dados referente aos professores é: Dos professores participantes, alguns não entregaram os Questionários sobre AH/SD (FREITAS & PÉREZ, 2010), qual seria a razão para a não entrega dos mesmos? Por que alguns questionários foram devolvidos a mim em branco? Será que os professores não conhecem seus alunos ou preferem não “perder” tempo com perguntas sobre a violência na escola e as características de seus alunos?

Por fim, a equipe diretiva da escola se prontificou a entregar para os pais os bilhetes que elaborei para convidá-los a participar de conversas informativas e das entrevistas semi-estruturadas direcionada aos mesmos. Questiono o porquê poucos pais participaram e se todos os pais foram avisados da pesquisa e dos encontros. Questiono ainda se houve ou não confusão por parte da equipe diretiva, ao entregar os convites aos pais, visto que uma mãe e uma avó de alunos que não foram indicados nem na entrevista sobre o *Bullying*, nem no Questionário sobre AH/SD, compareceram agradecendo o convite e optaram por participar da entrevista.

Estas questões me proporcionaram inquietações que me instigaram a novas investigações, especificamente com relação à organização da gestão escolar no que se refere às temáticas das AH/SD e do Fenômeno *Bullying*. Finalizo este capítulo, após expor, no decorrer do mesmo, os aspectos da instituição escolar, da cultura da violência, da evasão e do papel da escola para a formação de uma cultura da paz com estas inquietações que ratificam a necessidade de transformação da instituição escolar.

CAPÍTULO VI

FAMÍLIA, ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E *BULLYING*: ELENCANDO REFLEXÕES PERTINENTES

*[...] O que está acontecendo?
O mundo está ao contrário e ninguém reparou
O que está acontecendo?
Eu estava em paz quando você chegou!
E são dois cílios em pleno ar
Atrás do filho vem o pai e o avô
Como um gatilho sem disparar
Você invade mais um lugar
Onde eu não vou [...]
Nando Reis - **Relicário***

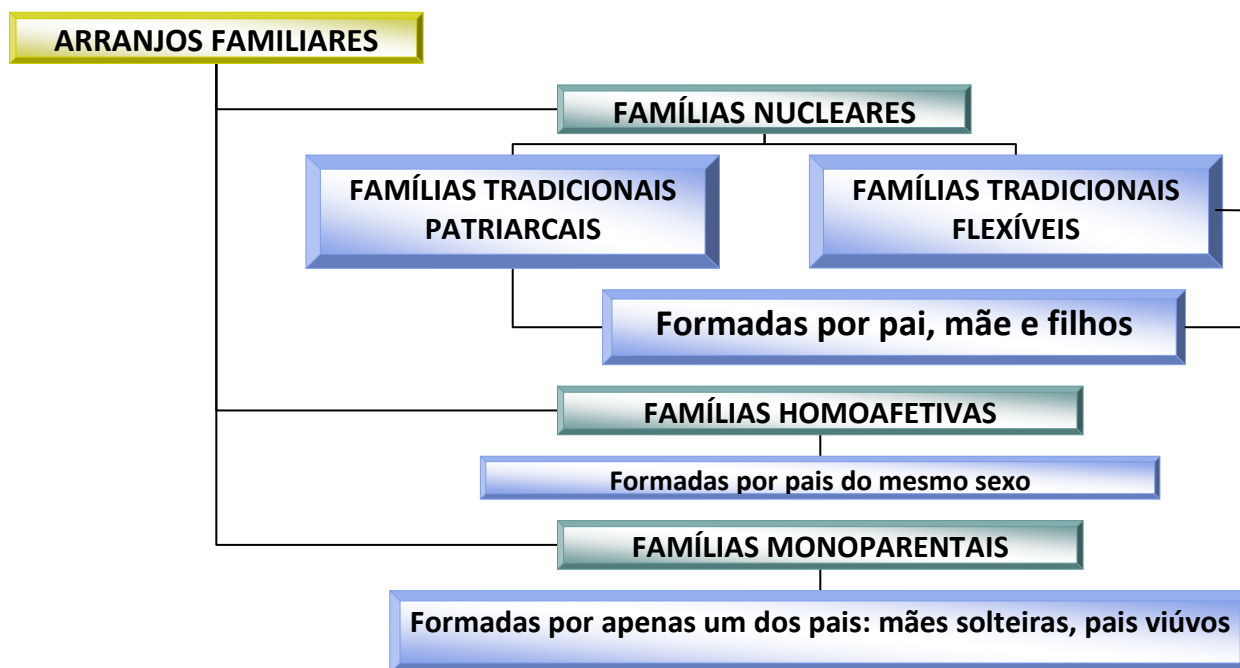
A convivência entre os membros de uma família pode ser agradável ou desagradável. No entanto, apesar de todas as possíveis divergências, é com a família que convivemos a maior parte de nosso tempo, pelo menos durante a fase da infância. Desse modo, é lá, no ambiente familiar que deveríamos ter a abertura para sermos nós mesmos, para sermos amados pelo que somos. Quando digo sermos amados pelo que somos, não quero dizer que não devemos ser corrigidos em nossos erros, mas que devemos ter a liberdade de escolha entre o que somos e o que queremos ser, não o que nossos pais querem que sejamos.

Ouvir os conselhos dos pais e demais familiares, muitas vezes é essencial! Corrigir nossas atitudes também o é! Entretanto, amarmos a nós mesmos é um dos desafios mais difíceis que poderemos enfrentar.

6.1 A Família e suas Implicações para o Desenvolvimento Humano

A família é uma “[...]. Comunidade formada por indivíduos que são ou se consideram consangüíneos uns dos outros, ou por descendentes de um tronco ancestral comum (*filiação natural*) ou estranhos admitidos por adoção [...]” (FERREIRA & LUZ, 1976, p. 535). Entretanto, na atualidade há vários arranjos familiares, os quais são caracterizados por suas peculiaridades específicas.

Desse modo, o termo “Família”, já não nos remete especificamente às figuras – pai, mãe e filhos, mas a uma diversidade de possibilidades que pode ser denominada por: famílias nucleares; tradicionais patriarcais; tradicionais flexíveis; homoafetivas e monoparentais. Estes arranjos estão ilustrados no Organograma 13, exposto abaixo:



Organograma 13 – Arranjos Familiares

Fonte: Organograma elaborado pela pesquisadora (2011).

As famílias constituídas pela tríade pai, mãe e filhos, são chamadas de famílias nucleares, visto que existe um núcleo, ou seja, um provedor material que possui autoridade maior. Estas são famílias patriarcais, visto que o homem provê o sustento material da mulher e dos filhos e toma as decisões, resolve os problemas e, em geral, usa do autoritarismo.

Porém, nem sempre as famílias são constituídas dentro desta tríade, pois existe uma diversidade de arranjos familiares. Dentre estas, as tradicionais podem ser consideradas nucleares, sendo que geralmente os papéis de cada membro estão definidos como: pai – provedor material da família; mãe – responsável pelas tarefas domésticas e pelo cuidado dos filhos; e filhos – submissos e obedientes aos pais.

Contudo, cabe destacar que o autoritarismo é uma violência velada e que “Muitas crianças e adolescentes são vítimas da violência doméstica e do excesso de correção disciplinar” (FANTE & PEDRA, 2008, p. 126). Dessa forma,

As crianças criadas em famílias e comunidades emocional e fisicamente violentas, frias, negligentes, inconstantes, restritivas, punitivas e/ou indulgentes vivenciam a desorganização de padrões normais de desenvolvimento que resultam em problemas emocionais, comportamentais e cognitivos (MIDDELTON-MOZ & ZAWADSKI, 2007, p. 55).

Entretanto, há também as famílias que se constituem com base na tríade – pai, mãe e filhos, mas que são mais flexíveis quanto ao papel de cada membro. Nestas famílias a mãe pode ser a provedora material, o pai cuidar da casa e dos filhos e ambos se ajudarem mutuamente. Nas famílias mais flexíveis ou “não tradicionais” caracterizadas por não serem patriarcais, os filhos, muitas vezes, podem se expressar de forma mais autêntica, sendo questionadores e não submissos, o que deveria facultar aos membros do grupo familiar harmonia, tolerância e respeito. Porém, se a família for permissiva,

Cria-se, assim, um ambiente familiar aparentemente harmônico, no qual a função mais importante para os pais é ser um ponto de referência material e financeiro capaz de simular uma afetividade difícil de ser exercida. Constrói-se, dessa maneira, um cenário doméstico de falsa tranquilidade e segurança. É a política do “com o tempo tudo se resolve”. No entanto, a sabedoria popular costuma dizer o contrário: “um dia a casa cai” (SILVA, 2010, p. 61-2).

Estas famílias permissivas podem ser tanto as tradicionais flexíveis quanto às demais. Na atualidade existem outros arranjos familiares, trata-se daquelas famílias compostas por pais do mesmo sexo (homoafetivas) e filhos adotivos e/ou filhos adventos da inseminação artificial. Há também, as famílias que são formadas por apenas um dos genitores (monoparentais) e os filhos, como nos casos de viúvos, pais separados, mães solteiras, etc.

No entanto, independente do arranjo familiar, os filhos constituem nos pais as referências iniciais para a convivência em sociedade, pois compreendem nestes os modelos a serem seguidos. A família, sendo o primeiro ambiente de convivência social da criança configura-se como o principal fator promotor da educação, da formação de valores e de socialização dos filhos.

Dentro da família, seja qual for o arranjo familiar existente, há um espaço de transmissão de cultura, em que são repassados significados sociais, bem como os conhecimentos comuns acumulados ao longo das gerações. Neste sentido, a família pode ser “[...] vista como um dos primeiros contextos de socialização dos indivíduos, possuindo um papel fundamental para o entendimento do processo de desenvolvimento humano.” (DESSEN, 1997; KREPPNER, 1992, 2000, 2003 *apud* DESSEN, 2007, p. 15). Neste contexto,

Família é um sistema complexo, composto por subsistemas integrados e interdependentes que estabelece uma relação bidirecional e de mútua influência com o contexto sócio-histórico-cultural no qual está inserida (DESSEN & BRAZ, 2005 *apud* DESSEN, 2007, p. 15).

O contexto familiar está permeado pela história, pela cultura, bem como pelo contexto social em que a cada membro da família está inserido, conforme apresento na Figura 5. Outros sistemas fora da família influenciam nas interações dos seus membros, tais como a escola, o local de trabalho, a vizinhança, o grupo religioso, entre outros.

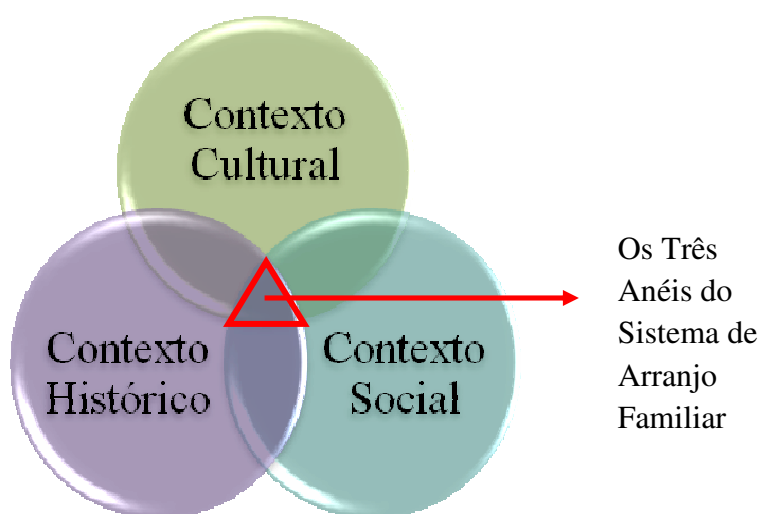


Figura 5 – Os Três Anéis do Sistema de Arranjo Familiar.

Fonte: Figura elaborada pela pesquisadora com base na leitura realizada (DESSEN & BRAZ, 2005 *apud* DESSEN, 2007, p. 15).

As famílias, sejam elas nucleares (tradicionais patriarcais ou flexíveis), homoafetivas e/ou monoparentais, possuem um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos filhos. Desse modo, cada membro do grupo familiar, através do modelo educativo que transmite aos filhos, tem a função de repassar valores importantes para a cultura em que vivem.

6.1.1 O Papel da Família no Desenvolvimento dos Filhos

A socialização da criança inicia-se no começo da vida restritamente dentro da família e lentamente vai se ampliando para a sociedade. Apesar da hereditariedade exercer o papel da constituição biológica do ser humano, é nas relações sociais exercidas dentro do grupo familiar que começa a construção da personalidade da criança, pois através do modelo que os pais representam para a mesma, e da imitação que esta faz dos pais e, através dos parâmetros ético-morais cultivados pelo grupo familiar é que terá início a formação da personalidade dos filhos.

Neste sentido, Miller (1986), afirma que os pais podem “formar” ou “deformar” a vida emocional dos filhos, o que afetará a personalidade destes. Para esta autora, quando uma criança externaliza um sentimento que não é aceito pelos pais como, por exemplo, ciúmes ou raiva, a reação dos mesmos pode conduzir a criança, inconscientemente, por medo de “perder” a atenção, o amor e o carinho, a reprimir seus sentimentos, sua verdadeira personalidade para ser aceita. A autora reflete “[...] até que ponto nos é possível apreender a extensão da solidão e deserção às quais fomos expostos quando crianças [...]” (MILLER, 1986, p. 16).

No caso de pais violentos, os filhos podem desenvolver a agressividade, inicialmente pela imitação que faz do modelo educativo familiar no qual está inserido, bem como para serem aceitos na família. Há casos em que a criança, na escola ou em outros ambientes, reproduz os maus-tratos sofridos no grupo familiar como uma forma de defesa, ou adota condutas agressivas como um estilo de vida.

Miller (1986) considera que apesar desta repressão inconsciente, a criança, quando adulta poderá reviver estes sentimentos, pois estes ficam “arquivados” em sua mente e poderão mais tarde ser revividos como vagas lembranças. Crianças reprimidas na infância poderão ser adultos frustrados que apresentam certo sentimento de vazio e solidão e poderão apresentar uma personalidade depressiva ou até mesmo agressiva.

Neste contexto, o papel da família no desenvolvimento dos filhos é significativo, pois é nas relações sociais primárias estabelecidas dentro do grupo familiar que a criança irá adquirir os valores ético-morais, os modelos a serem seguidos e principalmente a formação ou deformação de uma personalidade segura, confiante e aberta ao desenvolvimento de seus potenciais e das relações sociais sadias.

Não basta que crianças e adolescentes apresentem, espontaneamente, talentos e capacidades precoces ou que exibam notável potencialidade nas diversas áreas do aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, ou do aprender a ser, se a família não estiver atenta para o importante papel que ela exerce sobre o desenvolvimento dos filhos. (DELOU, 2007, p. 51).

Portanto, para que a criança desenvolva seus potenciais, além de sentir-se segura e confiante no ambiente familiar, necessita também ser reconhecida e valorizada pelos pais, além de estimulada. Neste sentido, os pais devem estar atentos às potencialidades que os filhos apresentam e reconhecer o papel importante, por vezes positivo outras negativo, que exercem no desenvolvimento dos filhos. Por fim, a família primar por uma educação pautada em valores humanos, valores morais, dos quais proporcionarão aos filhos o controle sadio de suas emoções, uma auto-estima saudável e comportamentos condizentes com a paz em todos os ambientes da sociedade que estes freqüentem. Estas ações educativas no contexto familiar possibilitam a minimização do Fenômeno *Bullying*.

6.2 A Família dos Alunos com Altas Habilidades/Superdotação e seus Principais Desafios

As famílias de alunos com características de AH/SD, assim como as famílias de alunos que não têm AH/SD, muitas vezes, encontram dificuldades de ordem emocional e social, bem como no que se refere à educação dos filhos. No entanto, em função das características cognitivas, comportamentais e afetivas dos filhos com AH/SD, os pais destas crianças e jovens enfrentam dificuldades específicas. Tais dificuldades são, em geral, as relações interpessoais no âmbito familiar, as reclamações de comportamento oriundas da escola, bem como a vitimização do filho frente ao Fenômeno *Bullying*, seja no ambiente escolar ou em outros espaços da sociedade como: igrejas, clubes, entre outros. Entretanto, outros problemas como a agressividade e a intolerância podem ser observados, pois a criança com AH/SD não deixa de ser criança por apresentar tais características.

As reclamações de comportamento que, muitas vezes, a escola faz aos pais de alunos com AH/SD se dão em virtude das características cognitivas, comportamentais e afetivas dessas pessoas¹⁹, já citadas anteriormente. Pode-se considerar também, os fatores propulsores da desmotivação e da evasão escolar apontadas no Capítulo anterior.

Muitos são os aspectos que favorecem a presença de dificuldades a serem enfrentadas pelos pais de alunos com AH/SD. Desse modo, pode-se dizer que há duas ordens de

¹⁹ Ver Capítulo I.

dificuldades, nas quais todos os aspectos referentes às características dos filhos com AH/SD estão presentes.

A primeira ordem de dificuldades está explícita no âmbito familiar, de um modo geral, em que os pais podem não estar certos de seu papel e com isso não contribuem para o desenvolvimento emocional e intelectual dos filhos, mas, ao contrário, prejudicam seu desenvolvimento.

[...] pais muito rígidos e autoritários ou, por outro lado, os permissivos, são citados como não promotores de talentos dos filhos. Quando os pais se mostram extremamente exigentes com seus filhos, com padrões muito altos de desempenho, preocupando-se apenas com as habilidades superiores da criança e não com o desenvolvimento global do filho, geralmente provocam ressentimento, depressão e falta de motivação nos filhos (ASPESI, 2007, p. 34).

Entretanto, as consequências do autoritarismo ou da permissividade dos pais, além de promover a desmotivação e a não promoção dos talentos dos filhos com AH/SD também influenciam a criança à agressividade. Estes pais podem se tornar agressores do Fenômeno *Bullying* sem que percebam e seus filhos, podem ser suas vítimas e ou tornar-se novos agressores, em função dos padrões educativos familiares a que estão submetidos.

É oportuno que os pais façam uma reflexão profunda sobre suas próprias condutas em relação aos filhos e sobre o modelo de educação familiar, predominante em casa, que vem sendo aplicado. Nem sempre os pais se dão conta de que certos comportamentos que o filho manifesta são aprendidos em casa, como resultado do tipo de interação entre os familiares que é percebida por ele; muito menos procuram checar e refletir se o que o filho está realmente aprendendo tem relação com aquilo que “eles pensam” que está sendo ensinado (FANTE, 2005, p. 76).

Já, a segunda ordem de dificuldades encontradas pelas famílias dos alunos com AH/SD, refere-se aos mitos, preconceitos e concepções equivocadas²⁰ que a sociedade tem a respeito da temática das AH/SD, e que, em alguns casos, as próprias famílias alimentam. Estes mitos são fatores promotores de violência e de agressões psicológicas e físicas, típicas do Fenômeno *Bullying*. Quando a família alimenta estes pré-conceitos sobre as AH/SD, os filhos que apresentam estas características, tornam-se vítimas de seus próprios familiares.

Não somente os pais, mas outros integrantes da família colocam a vítima numa situação de inferioridade ainda maior. Não são poucos os casos em que ela é exposta perante irmãos e colegas de escola, parentes, amigos da família ou vizinhos. São feitos comentários irônicos e ela é responsabilizada pela falta de competência para lidar com a situação difícil em que se encontra (FANTE & PEDRA, 2008, p. 124).

²⁰ Já citados anteriormente no Capítulo I.

No entanto, por apresentarem algumas características de liderança, em alguns casos, os filhos com AH/SD podem ser considerados pelos familiares como adultos em miniaturas, os quais, muitas vezes sofrem pela ausência de posicionamento dos pais diante das situações cotidianas. Neste contexto, com relação a estas concepções equivocadas, pode-se salientar que muitas vezes, os pais podem criar uma falsa imagem de seu filho. Porém, se a família procurar informações a respeito da temática das AH/SD e compreender as características peculiares e necessidades específicas de aprendizagem dos filhos, as relações interpessoais entre os familiares podem ficar mais harmoniosas. Neste sentido, os pais e demais familiares necessitam entender que assim como qualquer outra criança, o filho com AH/SD também necessita de carinho, compreensão e estímulo, bem como pode apresentar dificuldades em alguma área do conhecimento. Miller (1986) afirma que:

Quase sempre estamos aqui face a face com pacientes bem dotados que foram louvados e admirados por seus talentos e suas realizações. [...]. De acordo com atitudes predominantes e gerais, essas pessoas – orgulho de seus pais – deviam ter tido um senso de auto-segurança forte e estável. Mas exatamente o oposto é o que ocorre. Em tudo que empreendem-se saem-se bem e muitas vezes excelentemente; são admirados e invejados; são bem-sucedidos sempre que se importam ser [...]. Atrás de tudo isso espreita a depressão, o sentimento de vazio e a auto-alienação e um senso de que suas vidas são destituídas de sentido. Esses sentimentos sombrios virão à tona assim que a droga da grandiosidade falhar, assim que não estiverem “no topo”, definitivamente não a “superestrela”, ou sempre que repentinamente sentirem que falharam em corresponder a uma imagem idealizada e na medida em que sentem que deviam aderir a ela. Então são atormentados pela ansiedade ou por profundos sentimentos de culpa e vergonha (MILLER, 1986, p. 17).

Essa pressão psicológica a qual, muitos pais impõem aos filhos com AH/SD, é um tipo de violência velada, da qual, nem mesmo esses pais percebem que estão praticando. Em outras palavras, surge na criança ou adolescente com AH/SD um sentimento de vazio e de inutilidade que, dependendo do grau de internalização pode proporcionar um terreno fértil para que esta pessoa se torne vítima do Fenômeno *Bullying*.

Em casos extremos, em que a família se mostra autoritária através de cobranças e pressões, os filhos podem reagir negativamente através de atos agressivos e violentos para com seus colegas de escola ou em outros ambientes. As famílias de crianças e adolescentes com AH/SD (em função das características dos mesmos) enfrentam dificuldades nas relações interpessoais e na educação dos filhos.

Listei as dificuldades mais relatadas pelos pais e responsáveis nas bibliografias pesquisadas e as possíveis atitudes que a família pode tomar para abrandar os conflitos no

âmbito familiar, sugeridas pelo Manual de Orientação para Pais e Professores da Associação Brasileira para Superdotados (ABSD/RS, 2000), as quais foram adaptadas.

DIFICULDADES MAIS ENCONTRADAS PELAS FAMÍLIAS	POSSÍVEIS ATITUDES PARA AMENIZAR OS CONFLITOS
Os pais não sabem se devem dizer ou não a seus filhos que estes têm AH/SD.	É preciso sinceridade às perguntas dos filhos, pois muitas vezes a própria criança se percebe diferente dos demais colegas, o que pode gerar um sentimento de exclusão.
Dificuldade que a família tem de dialogar com os filhos, o que muitas vezes, faz com que a criança ou adolescente com AH/SD acabe anulando seu potencial por pensar que ser diferente é ruim.	Apoio dos pais e responsáveis: mostrar à criança ou adolescente com AH/SD que ser diferente pode ser bom e que suas características são aceitas pela família. O apoio é de extrema importância para que esta criança não se anule e se mostre autêntica.
Dificuldade que os alunos/filhos com AH/SD têm em aceitar e cumprir regras.	A família deve explicar as regras e impor limites, fundamentando muito bem as regras e suas razões para que estas sejam aceitas e compreendidas pelos filhos com AH/SD.
Dificuldade que os alunos com AH/SD apresentam com relação à tolerância para com as outras pessoas.	A família pode explicar ao filho com AH/SD que este necessita ser tolerante e que isto é importante para a convivência em sociedade. Os valores e princípios éticos-morais devem ser transmitidos pela família.

Quadro 8 – Principais Dificuldades no Âmbito Familiar.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na leitura realizada no Manual de Orientação para Pais e Professores da Associação Brasileira para Superdotados (ABSD/RS, 2000, p. 20-1).

Com base no Quadro 8, considero que a família precisa compreender que responder com sinceridade às perguntas dos filhos, tenham estes AH/SD ou não, visto que o diálogo deve estar presente nas relações familiares a fim de que o grupo familiar seja efetivamente unido. Os pais não sabem se devem dizer ou não a seus filhos que estes têm AH/SD e muitas vezes, a própria criança pergunta por que se sente diferente²¹ das demais. Neste caso, a família pode explicar à criança que ela se sente diferente porque aprende de uma maneira um pouco mais rápida e de forma diferenciada dos colegas, mas que isso acontece em algumas

²¹ Muitas crianças com AH/SD percebem que possuem características diferenciadas das demais, percebem que seu aprendizado em determinada área acontece mais facilmente e que sua forma de aprender é mais rápida e seus interesses, muitas vezes não correspondem ao de seus pares.

atividades, não em todas, e que também possui dificuldades em algumas disciplinas escolares ou em outras áreas.

Nesse momento, é importante que a família não alimente, direta ou indiretamente, nos filhos com AH/SD, sentimentos de superioridade em função de suas habilidades. Para estas crianças, é essencialmente importante saber que podem falar abertamente com a família sobre suas habilidades, dificuldades e anseios. Estas relações de confiança entre os membros de uma família, especificamente entre pais e filhos são essenciais para o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos filhos, bem como para o fortalecimento de uma auto-imagem adequada na criança.

O vínculo saudável com pais permite que uma criança assimile do exterior e traga para dentro de si um sentimento de amor-próprio, a capacidade de confortar a si mesma em situações emocionalmente difíceis e a internalização de limites saudáveis que mantenham os impulsos agressivos controlados (MIDDELTON-MOZ & ZAWADSKI, 2007, p. 63).

No entanto, nem todas as famílias estão dispostas ao diálogo e ao cuidado. Algumas não se encontram abertas a conversas e isso pode ocasionar nos filhos sentimentos de indiferença, descaso, intolerância e, conseqüentemente pode ocorrer o desperdício dos potenciais, muitas vezes canalizados para fins não construtivos. O filho com AH/SD pode internalizar a idéia de que ser diferente²² é algo ruim que deve ser modificado. Esta criança, no ambiente escolar, pode camuflar seu potencial para ser aceito pelos pares, além de desenvolver comportamentos agressivos, podendo escolher um colega para servir de “bode expiatório” como forma de adquirir reconhecimento e respeito por parte dos demais colegas. Isto pode vir a fortalecer as dificuldades que muitas crianças com AH/SD encontram em ser tolerantes e em aceitar e cumprir regras, que são características próprias das AH/SD.

Desse modo, se a família não estiver atenta, os filhos com AH/SD podem canalizar seus potenciais para fins não construtivos, como a violência e a delinquência, tornando-se agressores em busca de reconhecimento. Por outro lado, estas crianças podem se retrair ao ponto de se tornarem vítimas dos mitos e suas conseqüências, tais como chacotas, agressões psicológicas e até físicas. Esta dinâmica de comportamentos pode ser caracterizada como o Fenômeno *Bullying* e pode ser evitada através do diálogo e das boas relações interpessoais dentro do grupo familiar.

²² Apresentar características de AH/SD.

[...] é imprescindível encontrar tempo para a convivência saudável, especialmente com os filhos, manter diálogo constante, conversar sobre os diversos aspectos da vida, conhecer o mundo deles e deixar que conheçam o seu. É importante que os filhos encontrem em casa um ambiente de amor e aceitação, favorável a que se expressem, tanto sobre seus triunfos e suas conquistas como sobre seus fracassos e suas dificuldades nos relacionamentos, nos estudos ou em relação a si mesmos (FANTE & PEDRA, 2008, p. 123).

O papel da família de crianças e adolescentes com AH/SD é o de, em primeiro momento, buscar informações a respeito da temática das AH/SD, em segundo momento buscar compreender as características cognitivas, comportamentais e afetivas de seus filhos, bem como as necessidades específicas de aprendizagem dos mesmos e; por fim, respeitar as peculiaridades, valorizar os potenciais e proporcionar um ambiente confiável e de harmonia. Portanto, os pais e demais familiares dos alunos com AH/SD, estarão transmitindo uma educação pautada em valores ético-morais, nos quais os valores humanos e a tolerância sejam a bússola norteadora.

6.3 A Família Como Fator Promotor da Violência

A violência é considerada um fenômeno de conceituação complexa e polissêmica, no qual pode ser caracterizada por “ação que ocasiona danos físicos, emocionais ou morais a si próprio ou a outros [...] também ocorre por omissão e não apenas por ação” (DOMINGUEZ & MACHADO, 2010, p. 10). Neste sentido, a violência, no âmbito familiar, pode ser compreendida por maus-tratos físicos, emocionais e morais, bem como pelo descaso e negligência por parte dos pais.

As crianças de famílias negligentes ou permissivas – as quais são deixadas para que criem a si próprias, sejam criadas por outras crianças ou experimentem poucas conseqüências de seu comportamento – podem ter que desenvolver prematuramente limites internos ou necessitar constantemente de limites de fora, por não tê-los dentro de si. Essas crianças, quando adultas, culpam continuamente outras pessoas por seu comportamento e usam o mundo exterior como sua consciência (MIDDELTON-MOZ & ZAWADSKI, 2007, p. 63).

Entretanto, no contexto do grupo familiar existem modelos educativos positivos, que primam pela educação em valores humanos. Estas famílias são caracterizadas pelo vínculo saudável, pela empatia e pelo hábito do diálogo, gerando a confiança entre seus membros.

Em contrapartida, há famílias que podem ser caracterizadas como um dos principais fatores promotores de violência, visto que, ou são extremamente rígidas e inflexíveis, agindo

de forma violenta e agressiva para com os filhos; ou são demasiadamente tolerantes e permissivas, não desempenhando seu papel formador de valores e princípios éticos e morais.

A dificuldade de estabelecer disciplina e limites para os filhos tem sido decisiva para a expressão da agressividade e da violência infanto-juvenis. Além disso, muitas crianças e jovens aprendem o comportamento agressivo e violento justamente no ambiente familiar, quando precisavam justamente do oposto, ou seja, de modelos educativos positivos na família para serem imitados (FANTE & PEDRA, 2008, p. 98).

Tanto a ausência de limites, quanto a imposição e o autoritarismo dos pais são fatores geradores de comportamentos agressivos e violentos nos filhos, salvo casos em que as crianças se retraem e deixam de ser autênticas, tornando-se alvos de vitimização também em outros ambientes sociais, tal como a escola. Crianças resilientes²³ também não adotam os comportamentos agressivos, visto que possuem grande capacidade de compreensão com as adversidades sofridas.

No entanto, os casos de resiliência são raros e a tendência maior é que as crianças que sofrem com a violência no âmbito familiar projetem sua agressividade nas atitudes adotadas com os pares. Neste sentido, os sentimentos de impotência, tristeza e vingança quase sempre estão presentes nestes sujeitos.

Infelizmente, o comportamento violento e agressivo que um aluno apresenta na escola, provocando sofrimentos a muitos outros – de forma velada ou não –, tem sua origem, dentre outros fatores, no modelo educativo familiar de acordo com o qual foi criado (FANTE, 2005, p. 173).

O modelo educativo familiar pode influenciar a criança a desenvolver a agressividade, a violência e a se tornar um *bully*. Existem muitas famílias que incentivam os filhos a serem agressivos com os colegas com o intuito de que estes não “levem desaforo para casa”. Outras, falam em respeito mútuo, mas agem de forma divergente dentro do grupo familiar. Exemplo comum é quando um pai ou uma mãe, ou ambos dizem aos filhos para não mentirem e quando o telefone toca dizem: “Se for o fulano diga que não estou!”.

Em situações como esta os pais estão mentindo e desconstruindo, através de seus exemplos, os valores morais e éticos que tentaram passar aos filhos. No entanto, ninguém dá o que não tem e “Em lugar de aprender valores que sustentem a conexão, a interconexão e a solução de conflitos, muitas crianças aprendem valores que dão sustentação à agressividade, ao desrespeito e ao “cada-um-por-si” (MIDDELTON-MOZ & ZAWADSKI, 2007, p. 71).

²³ A resiliência será tratada com maior profundidade no Capítulo Sguinte.

Muitos cuidadores ensinam suas crianças os benefícios da comunicação e de resolver conflitos de maneira saudável, ao mesmo tempo em que se envolvem em “guerras frias” ou em agressões verbais com seus companheiros. Mais uma vez, o que se aprende é aquilo que é dado como exemplo. As crianças prestam muito mais atenção às ações do que às palavras (MIDDELTON-MOZ & ZAWADSKI, 2007, p. 71).

No caso das famílias de alunos com AH/SD não é diferente, visto que a família é o primeiro ambiente de contato social estabelecido com a criança. No ambiente familiar são criadas as primeiras experiências emocionais, bem como as primeiras relações de afeto e confiança. “A partir dessas primeiras experiências é que ocorre a introjeção dos modelos de identificação, decisivos no desenvolvimento de seu processo socioeducacional” (FANTE, 2005, p. 174).

É no ambiente familiar que a criança aprende ou deveria aprender a relacionar-se com as pessoas, respeitar e valorizar as diferenças individuais, desenvolver a empatia e adotar métodos não violentos de lidar com seus próprios sentimentos e emoções e com os conflitos surgidos nas relações interpessoais. Portanto, é nesse contexto que a criança deveria aprender a criar mecanismos de defesa e de auto-superação e desenvolver atitudes e valores humanistas que a estruturam psicologicamente e norteiem seu desenvolvimento social (FANTE, 2005, p. 174).

Porém, nem todas as famílias possuem consciência da sua importância para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos filhos. Alguns pais nem cogitam a ideia do diálogo entre os membros do grupo familiar. Não apenas os maus-tratos, mas também a desestruturação familiar, bem como o descaso marcado pela ausência de tempo para os filhos podem influir na formação de comportamentos hostis dentro da família e em outros segmentos da sociedade, como a escola. Todavia, a família que possui um modelo educativo baseado em valores humanos pode desempenhar relevante papel no combate à violência, especificamente se seus filhos estão envolvidos (como vítimas, agressores ou expectadores) com o Fenômeno *Bullying*.

6.4 O Papel da Família no combate ao Fenômeno *Bullying*

Os modelos educativos baseados em valores humanos são de suma importância para o combate ao Fenômeno *Bullying* tanto no âmbito familiar quanto no escolar. Há famílias que nem imaginam que seus filhos são vítimas do *Bullying* na escola, visto que muitas crianças sofrem caladas por vergonha ou medo de que seus agressores aumentem os maus-tratos.

Entretanto, quando o sentimento de confiança e o diálogo estão presentes nas relações interpessoais dos membros de uma família, torna-se mais fácil identificar nos filhos características que denotem o envolvimento destes com este fenômeno.

Fante (2005, p. 77), aponta alguns aspectos que podem ser observados pelos familiares a fim de detectar o envolvimento dos filhos com o Fenômeno *Bullying* (na qualidade de vítimas). Dentre estes, os pais podem observar se o filho:

- apresenta, com frequência, dores de cabeça, pouco apetite, dor de estômago, tonturas, sobretudo de manhã?
- muda o humor de maneira inesperada, apresentando explosões de irritação?
- regressa da escola com roupas rasgadas ou sujas e com o material escolar danificado?
- apresenta desleixo gradual nas tarefas escolares?
- apresenta aspecto contrariado, triste, deprimido, aflito ou infeliz?
- apresenta contusões, feridas, cortes, arranhões ou estragos na roupa?
- apresenta desculpas para faltas às aulas?
- raramente possui amigos, ou possui ao menos um para compartilhar seu tempo livre?
- pede dinheiro extra à família ou furta?
- apresenta gastos altos na cantina da escola? (FANTE, 2005, p. 77).

Estes sintomas são típicos de vítimas de *Bullying*. Entretanto há pais e familiares que pensam e dizem que a criança está com manhas e que não está com vontade de ir à escola por que não gosta de estudar e prefere ficar em casa para brincar. Todavia, a família deve observar cada detalhe comportamental e emocional destes filhos antes de afirmar que seu comportamento é oriundo de mimos.

Também, há pais e familiares que desconhecem o fato de que seus filhos estão envolvidos com o Fenômeno *Bullying* na qualidade de agressores. Nestes casos, podemos depreender que há negligência por parte da família, visto que o descaso e a falta de convivência entre os membros do grupo familiar estão diretamente relacionados com a formação de comportamentos agressivos nas crianças. Nesta perspectiva, Fante (2005, p. 77) destaca aspectos que podem indicar características de envolvimento dos filhos como agressores, no Fenômeno *Bullying*. Desta forma, os pais podem observar se o filho apresenta os seguintes indícios:

- regressa da escola com as roupas amarrotadas e com ar de superioridade?
- Apresenta atitude hostil, desafiante e agressiva com os pais e irmãos, chegando ao ponto de atemorizá-los sem levar em conta a idade ou a diferença de força física?
- É habilidoso para sair-se bem de situações difíceis?

- Exterioriza ou tenta exteriorizar sua autoridade sobre alguém?
- Porta objetos ou dinheiro sem justificar sua origem? (FANTE, 2005, p. 77).

A família pode observar os filhos a fim de identificar nestes o envolvimento (como vítimas e/ou agressores) com o *Bullying*. Neste sentido, os familiares poderão adotar medidas de minimização de conflitos e de combate ao Fenômeno. É imprescindível que os pais encontrem tempo para dialogar com os membros do grupo familiar, conhecer os filhos, bem como repassar, através das falas e de exemplos, os valores éticos e morais, transmitindo assim, uma educação embasada nos valores humanos.

Para tanto, os familiares devem estar atentos aos aspectos relacionados à violência, agressividade e ao *bullying* de forma que estejam conscientes do importante papel que exercem no combate ao Fenômeno *Bullying*. No entanto,

Na maioria das vezes, os pais não questionam suas próprias condutas, deixando de atribuir a devida importância que suas ações possuem no trato com os filhos. Assim, desqualificam totalmente o valor educativo com suas posturas. Eles se esquecem que um embate crítico, um confronto respeitoso, um chamado às regras, pode ser um dos maiores atos de amor oferecidos a um filho. Quem ama não mata, não bate, não desrespeita, mas certamente educa e luta para melhorar o ser amado. [...]. A indiferença dos pais equivale a uma renúncia oficial e perigosa ao papel essencial que eles deveriam exercer: o de educar os filhos. E educar é confrontar os filhos com as regras e os limites, além de oferecer-lhes condições para que possam aprender a tolerar e enfrentar suas frustrações do cotidiano (SILVA, 2010, p. 62).

Desse modo, os pais e demais familiares, para desempenhar seu papel fundamental no desenvolvimento emocional, cognitivo e social dos filhos, devem impor limites se exaustos. Educar e respeitar são condições inevitáveis para que uma criança, com e sem AH/SD, tenha alicerces fortes na construção de sua personalidade. Portanto, a educação pautada no respeito, na Tolerância e no diálogo é aquela que dá suporte emocional aos filhos vitimizados pelo *Bullying*, bem como para que estes não se envolvam com este fenômeno na condição de agressores.

6.5 Participação dos Pais e/ou Responsáveis e suas Contribuições para esta Pesquisa

A participação dos pais e familiares nas entrevistas semi-estruturadas sobre o *Bullying* e as AH/SD, foi de extrema relevância para a confirmação ou não das características de AH/SD, bem como do envolvimento do filho com o Fenômeno *Bullying*. Entretanto, curioso

foi, a afirmação contraditória de dois pais em específico que relataram, durante as primeiras perguntas, que seu filho é agressivo e violento tanto em casa quanto na escola, e por fim afirmaram que esta criança é vítima no espaço escolar.

Poderia deduzir que trata-se de uma vítima agressora. Contudo, as informações oriundas dos professores e das primeiras respostas dos pais me reportam à percepção de que esta criança é um agressor. Muitos são os fatores que levam uma criança a tornar-se agressora do Fenômeno *Bullying*. Dentre estes estão: o modelo educativo familiar; a conduta e a postura de alguns professores ou da escola, de forma geral, e; a vitimização não trabalhada internamente pela criança.

Neste contexto, conhecer o universo da família, seus diversos aspectos e peculiaridades, bem como, descobrir como as crianças indicadas pelos professores como protagonistas do *Bullying* e com características de AH/SD, se portam no ambiente familiar e como este ambiente interfere no desenvolvimento delas é de extrema importância para uma pesquisa que abarque a educação. Por fim, conhecer o universo familiar é tão importante quanto conhecer a realidade escolar das crianças, suas necessidades específicas de aprendizagem, seus potenciais e seu envolvimento com o Fenômeno *Bullying*.

CAPÍTULO VII

DEPOIS DA TEMPESTADE O SOL VOLTA A BRILHAR: RESILIÊNCIA E SUPERAÇÃO

*Mas é claro que o sol vai voltar amanhã
Mais uma vez eu sei
Escureidão já pior, de endoidecer gente sã
Espera que o sol já vem
Tem gente que está do mesmo lado que você
Mas deveria estar do lado de lá
Tem gente que machuca os outros
Tem gente que não sabe amar [...]
Confie em si mesmo
Quem acredita sempre alcança!*

*Renato Russo e Flávio Venturini – **Mais uma Vez***

Havia uma menina que sofria com o autoritarismo do pai. Este, com a finalidade de corrigi-la em suas falhas e de educá-la, usava de violência física, “surrava a menina com um relho trançado”. No entanto, a mãe da menina era doce e apaziguava estas situações. Certo dia, a amável mãe adoecera. Foi diagnosticado um câncer de mama. Após longo tratamento, a mãe falecera. Com todo esse sofrimento, uma promessa que fizera à sua mãe, no leito de morte, a manteve firme, a de cuidar da irmã menor.

O pai autoritário foi aos poucos modificando sua conduta agressiva e passou a ser um pouco flexível. Entretanto, outras situações traumatizantes foram acontecendo. O pai teve algumas namoradas. Uma delas vendeu suas roupas e quando a menina voltou da escola percebeu que seu roupeiro estava praticamente vazio; outra ateou fogo em algumas fotografias e pertences que eram da sua mãe.

Mas estas, não eram as únicas dificuldades enfrentadas pela jovem. O *Bullying* escolar também figurou no cenário que descrevo. Esta jovem usava jeans velhos e fora de moda e isso era motivo bastante forte para que alguns colegas a satirizassem não só na escola, mas também mais tarde na faculdade.

Hoje, a jovem quase não fala sobre as dores, perdas e tristezas que teve em sua caminhada. Somente sabe que faria qualquer coisa para ver seu pai, sua irmã e sua nova

madrasta bem. Ela busca sempre as qualidades. Usa sempre uma lupa sobre as qualidades e sempre busca uma desculpa para os equívocos alheios.

7.1 – Conceituando a Resiliência

Embora nesta pesquisa não tenha abordado a resiliência diretamente na coleta de dados, acredito que fazer algumas reflexões sobre este tema, mesmo que estas sejam breves, possibilite a mim e a quem for ler esta dissertação a compreensão de uma alternativa, uma luz no fim do túnel, no caminho das vítimas de *Bullying*. Desta forma, inicio este capítulo conceituando a resiliência a fim de discutir aspectos relevantes deste fenômeno.

Neste contexto, a capacidade que algumas pessoas têm de superar situações traumatizantes da vida, de transpor as barreiras, as violências sofridas, a exclusão, o *Bullying*, tanto na família quanto nos demais ambientes sociais como: escola, clubes, grupos religiosos, orfanatos, entre outros é chamada de resiliência. Desse modo, a resiliência pode ser compreendida como “[...] um conjunto de qualidades que favorecem o processo de adaptação criativa e transformação a despeito dos riscos e adversidades” (POLETTI & DOBBS, 2010, p. 13).

[...] as diferentes definições do conceito de resiliência enfatizam características do sujeito resiliente: *habilidade, adaptabilidade, baixa suscetibilidade, enfrentamento efetivo, capacidade, resistência à destruição, condutas vitais positivas, temperamento especial e habilidades cognitivas*, todas desenvolvidas durante situações vitais adversas, estressantes, etc., que lhe permitem atravessá-las e superá-las (MELILLO *et. al.*, 2005, p. 61).

Com relação ao Fenômeno *Bullying* a situação não é diferente. Há pessoas que sofreram este tipo de violência na família e/ou na escola e que transformaram suas dores em poesia, outras pegaram o limão e fizeram uma bela limonada. Em outras palavras, tiraram proveito das dificuldades, tornaram-se pessoas brilhantes, amorosas e humanitárias.

[...] vemos que muitas vítimas de bullying são capazes de transformar dor, mágoas e sofrimentos em superação e transcendência: são os *excluídos resilientes*. Muitos deles farão histórias em sua comunidade, em seu país e até na sociedade como um todo (SILVA, 2010, p. 82).

Entretanto, cabe destacar que a superação de eventos traumáticos não ocorre da mesma maneira para todos. Cada pessoa tem suas características de personalidade próprias,

bem como inteligências múltiplas em diversas áreas, podendo ter mais ou menos acentuadas, por exemplo, as Inteligências Intra e Interpessoal²⁴.

[...] é importante notar que cada um vive seus dramas e feridas de maneira única e individual. Não se pode fazer uma descrição padronizada das conseqüências de um trauma ou de outro, numa criança. A maneira pela qual ela vai superá-lo ou não depende de seu patrimônio genético, das circunstâncias de sua primeira infância, das mensagens que recebeu, das relações afetivas que criou e da segurança que estas lhe fizeram sentir. É determinada também pela sua maneira de entrar em contato com os adultos, sua saúde psíquica, sua aparência, inteligência e criatividade. Além disso, influenciam o ambiente no qual ela se encontra, a presença ou ausência de pessoas sadias ao seu redor e o contexto político, religioso, social e cultural ao qual ela evoluiu (POLETTI & DOBBS, 2010, p.40-1).

Desse modo, não são apenas as influências genética e da personalidade que favorecem a resiliência, mas fatores externos como o contexto social, cultural, político e religioso, bem como a forma pela qual esses contextos são assimilados e internalizados pela criança traumatizada, que favorecem ou não a resiliência. No Organograma 14, os fatores que interferem de forma positiva ou negativa para o Fenômeno da Resiliência são:



Organograma 14 – Fatores influentes na manifestação do Fenômeno da Resiliência.

Fonte: Organograma elaborado pela pesquisadora com base na leitura de Poletti & Dobbs (2010).

²⁴ Ver Capítulo I.

Dentre todos estes fatores, circulei a inteligência e a criatividade a fim de salientar que estes estão interligados com as AH/SD. Desta forma, no próximo tópico apresento algumas reflexões acerca dos fenômenos das AH/SD, *Bullying* e Resiliência.

7.2 – Resiliência, Altas Habilidades/Superdotação e *Bullying*

Os fenômenos das AH/SD, Resiliência e *Bullying*, estão diretamente relacionados, visto que entre os fatores promotores da resiliência estão a inteligência, a habilidade cognitiva e a criatividade, fatores estes presentes nas AH/SD. Neste tópico apresento alguns apontamentos feitos por Sally Reis e colaboradores (2005), nos quais são observados pontos de conexão entre estes fenômenos. Neste contexto, Reis *et. al.* (2005) defendem que:

Vários fatores protetores pareceram contribuir para o desenvolvimento da resiliência nos alunos com elevado rendimento, incluindo: a autoconfiança, as características pessoais (sensibilidade, independência, a determinação de alcançar o sucesso, a apreciação da diversidade cultural), os sistemas de apoio (classes de honras, uma rede para os alunos de elevado rendimento, o apoio da família), a participação em programas especiais, as atividades extracurriculares e os programas de enriquecimento de verão, além das aulas avançadas adequadamente desafiadoras (REIS *et. al.*, 2005, p. 116)²⁵.

Cabe destacar que a realidade à qual os autores se referem é a norte americana, na qual os programas de enriquecimento escolar para alunos superdotados (com AH/SD) dispõem de mais recursos financeiros e de capacitação de profissionais para o efetivo atendimento. Entretanto, os autores salientam a existência de alunos com AH/SD que apresentam baixo rendimento escolar e que estão envolvidos com fatores de risco, os quais me proporcionam considerar que estes alunos podem estar envolvidos com o Fenômeno *Bullying*. Desse modo,

Os alunos com baixo rendimento e de elevada capacidade experimentavam vários fatores de risco que podem ter contribuído para o seu baixo desempenho na escola. Eles percebem as suas experiências escolares como tediosas e a maioria indicou que suas aulas não se encaixavam no seu estilo preferido de aprendizado. Os alunos com baixo rendimento também experimentavam problemas pessoais e familiares, tais como pais abusivos, questões negativas com os irmãos e a ausência de apoio ou monitoramento familiar. Eles também apresentavam dificuldades em estabelecer redes de amizades positivas e com o uso construtivo do tempo livre (REIS *et. al.*, 2005, p. 116)²⁶.

²⁵ Tradução de Elisandro Lorensi.

²⁶ Tradução de Elisandro Lorensi.

Esta afirmação vai ao encontro das questões discutidas no Capítulo V, especificamente nos itens “5.3 *Bullying* e evasão escolar” e “5.3.2 Consequências do *Bullying* e da Evasão Escolar para os Alunos com AH/SD”, nos quais os aspectos referentes as peculiaridades, dificuldades e necessidades dos alunos com AH/SD são apontados. Esses fenômenos estão entrelaçados, visto que algumas características cognitivas, afetivas e comportamentais são peculiares aos mesmos. Estas, são melhor descritas por Ana Beatriz Barbosa Silva (2010) quando a autora se refere à crianças resilientes e talentosas.

1. Eles, em sua maioria são crianças ou adolescentes com interesses diferenciados de seus pares. Muitos desses interesses são produtos de talentos inatos que desenvolvem desde muito cedo.
2. Esses jovens, ao serem rejeitados, tendem a utilizar seu tempo de solidão para se dedicar àquilo que os faz se sentirem diferentes, no sentido positivo; isto é, com certo destaque. Eles demonstram que têm domínio em algumas áreas e, nesses nichos de conhecimento, tendem a se fechar para se sentirem melhores com relação a si mesmos. Acabam por se tornarem ótimos naquilo em que já são bons.
3. Os adultos, pais, familiares e professores, ao perceberem o talento inato desses jovens, devem sempre estimulá-los e procurar métodos eficazes para que esse dom seja exercido. Isso vale tanto para que se sintam melhores consigo mesmos quanto para que desenvolvam, com maior eficácia, toda a potencialidade que eles manifestam desde cedo.
4. Por fim, muitos revelam, de forma explícita, o poder interno de “acionar” a resiliência que existe dentro de cada um. De forma produtiva, e não violenta, transformam seus sofrimentos em combustíveis potentes para serem profissionais de reconhecimento inquestionável. É nessa hora que muitos deles se sentem encorajados o suficiente para encarar seus agressores do passado, e constatar que as fragilidades que lhes foram atribuídas eram, na realidade, “forças” embrionárias à espera do “Senhor Tempo” para fazê-los gigantes no exercício de suas aptidões inatas (SILVA, 2010, p. 84-5).

Deste modo, as características de uma criança resiliente são, de um modo geral, capacidade de superação; reversão do cenário traumático através da adoção de condutas contraditórias à qual foi submetido; inteligência, especificamente inteligência emocional interpessoal e intrapessoal e criatividade para transformar situações desagradáveis em possibilidades de progresso. Por fim, estas características de resiliência podem ser encontradas em figuras ilustres na nossa cultura, as quais apresento no tópico seguinte.

7.2.1 – Casos de Pessoas que superaram o *Bullying*

Algumas histórias de pessoas resilientes nos tocam e nos marcam profundamente. Desta forma, apresento histórias de pessoas que superaram o Fenômeno *Bullying* através do Fenômeno da Resiliência. Dentre as histórias apontadas, há as que tratam de grandes talentos, os quais eu vinculo com as AH/SD. Desse modo, segue abaixo a história descrita por Ana Beatriz Barbosa Silva em seu livro “*Bullying: mentes perigosas nas escolas*” sobre um ator famoso de Hollywood, Tom Cruise.

Tom Cruise [...] vivenciou uma infância difícil e traumática. De origem católica e muito pobre, teve um pai extremamente agressivo e dominador. [...] considerado baixo para sua idade e disléxico, era um alvo fácil de ataques de bullying. Por diversas vezes na escola foi intimidado e empurrado por valentões bem maiores do que ele. Isso fazia seu coração disparar e tinha vontade de vomitar. Sentia-se excluído, sozinho, e ansiava em ser aceito. [...]. Na adolescência, frequentou um mosteiro franciscano, em Cincinnati, onde permaneceu por pouco mais de um ano. Após esse período de meditação e introspecção, Tom Cruise seguiu para Nova Jersey, onde iniciou os estudos de interpretação e descobriu o seu grande talento para a arte dramática.

Quadro 9: Caso 1 – Tom Cruise - Resiliente Talentoso (AH/SD).

Fonte: (SILVA, 2010, p. 94 a 96).

Descendente de família tradicional judia, Steven Spielberg, durante a infância e adolescência, mudou-se várias vezes de cidade em função do trabalho de seu pai, Arnold, um engenheiro eletrônico. Steven sempre foi uma criança solitária, desengonçada e excluída, que sofreu intensos ataques antisemitas dos vizinhos e dos colegas de escola. Havia épocas em que ele apanhava diariamente no recreio, era sempre o último a ser escolhido para os jogos e, comumente, crianças da região vociferavam frases do tipo “Spielbergs, os judeus sujos”. [...] o garoto se sentia cada vez mais acuado, indefeso e inadequado, tal qual um “patinho feio”. [...]. Apesar de todos os obstáculos, o menino estava determinado a ser um cineasta e se dedicou a este sonho como uma das formas de superar seus temores e as humilhações causadas pela crueldade do bullying. Spielberg fez de sua experiência de vida a mola propulsora para a realização de seus filmes, cujo sucesso só foi possível pela perseverança em continuar acreditando em si mesmo.

Quadro 10: Caso 2 – Steven Spielberg - Resiliente Talentoso (AH/SD).

Fonte: (SILVA, 2010, p. 100 a 103).

Essas duas histórias de vida de pessoas de sucesso não são únicas, bem como não são apenas as pessoas talentosas, com AH/SD que podem ser resilientes. “Não se pode [...] traçar um modelo-robô de resilientes. Pode-se somente reconhecer neles certos comportamentos específicos e considerar sua trajetória de vida [...]” (POLETTI & DOBBS, 2010, p. 94-5). Isso pode ser observado nas próximas duas histórias que selecionei para figurar o cenário de nossas reflexões. Desta forma, as histórias a seguir são fatos reais, como as anteriores, os quais foram descritos por Rosette Poletti e Barbara Dobbs no livro “*A Resiliência: a arte de dar a volta por cima*”.

De sua infância tem poucas lembranças precisas. Viveu num orfanato onde a disciplina era dura e os castigos corporais, frequentes. [...]. Os responsáveis por esta instituição de “acolhimento” às crianças eram muito religiosos. Os versículos bíblicos eram “descarregados” em cima das crianças a qualquer hora [...]. Certo dia, quando ela não havia se comportado direito, aos olhos da mulher do diretor do orfanato, esta lhe disse que Paola era fruto do pecado da carne cometido por sua mãe, que tivera de abandoná-la, pois não podia sustentá-la. Esta frase havia perturbado muito Paola, e durante um longo tempo. [...]. Foi enquanto diaconisa enfermeira, assumindo grandes responsabilidades, que ela viveu toda a sua vida adulta. Paola terminou seu testemunho assim: “Posso ter nascido do pecado, mas esse fruto do pecado, afinal, foi bem útil à sociedade”.

Quadro 11: Caso 3 – Paola – Resiliente.

Fonte: (POLETTI & DOBBS, 2010, p. 19 a 21).

O que mais marca nesse testemunho é a intensidade da rejeição dessa criança pela mãe, rejeição esta que começa desde seu nascimento, uma vez que sua mãe diz: “Uma menina?...Não, não queria uma menina. Por que fizeram isso comigo?...” [...]. Sua infância foi uma sequência de humilhações: sua mãe a chamava de mijona e, quando ela molhava as calças, obrigava-a a tirá-las, esfregava em seu rosto e exigia que vestisse novamente as mesmas roupas. Ela não comia o suficiente, devia percorrer um longo trajeto, no limite de suas forças, até a escola, pois sua mãe não lhe dava café da manhã e a proibia de tomar o ônibus. Ela foi espancada e sua vida correu perigo, pois sua mãe provavelmente tentou matá-la por diversas vezes. [...]. Ela foi hospitalizada durante longos meses e não ousava contar a ninguém seu calvário. No entanto, num hospital, ela descobriu que o amor existia. Deram-lhe afeição e ela recebeu o carinho das enfermeiras e dos outros doentes. Mas, no dia em que sua mãe foi buscá-la [...] lhe disse: “Você deveria ter morrido logo, porque assim eu ficaria livre de você, seu estúpido!”. [...]. Felizmente, a história evoluiu positivamente quando Myriam encontrou seu marido [...] deu à luz duas meninas.

Quadro 12: Caso 4 – Myriam – Resiliente.

Fonte: (POLETTI & DOBBS, 2010, p. 21 a 24).

Nestas duas histórias, especificamente na história de vida de Myriam, a violência com que era tratada é terrível, causando traumas inexplicáveis. No entanto, pela capacidade de superação, através de um convívio saudável com sua nova família denota indícios de resiliência. Neste contexto, em que a família é um ambiente social tão significativo, apresento no tópico seguinte algumas discussões sobre a importância de uma família harmoniosa para o desenvolvimento humano, bem como para a promoção da resiliência.

7.3 A Família como Fator Promotor da Resiliência

Sendo a família o ambiente primário de desenvolvimento cognitivo, afetivo e social de uma criança, conforme as discussões postas no Capítulo anterior, é dentro de seu contexto que há as primeiras relações ineterpessoais. Um modelo educativo familiar que esteja embasado

em princípios ético-morais pode favorecer o desenvolvimento da resiliência nos filhos vítimas de *Bullying*.

Desse modo, o apoio familiar no enfrentamento da violência velada ou explícita é de suma importância para uma criança ou um adolescente, visto que no ambiente familiar é onde acontecem os primeiros vínculos de confiança. Neste contexto, uma família bem estruturada, em termos emocionais, alicerçada na confiança, no diálogo e na valorização de potenciais, fortifica os vínculos e estes, por sua vez, possibilitam à vítima uma segurança que favorece sua resiliência. Isto confirma-se, visto que

[...] a construção da resiliência de uma criança se elabora como uma espécie de tecelagem que leva em conta todos os elementos: aqueles ligados ao seu desenvolvimento e os que vêm do contexto no qual está inserida, o tipo de síntese que ela faz entre os dois e o olhar dos outros em relação ao que ela vive (POLETTI & DOBBS, 2010, p. 48).

Neste sentido, os pais e familiares, através de seus modelos educativos pautados em valores humanos são responsáveis pela educação, pelo desenvolvimento e pelo exemplo que dão aos filhos. Isso implica em carinho, cuidado, atenção, diálogo, respeito, e confiança mútua.

As sementes de cuidado, preocupação e vínculo que germinam e florescem mais tarde, tornando-se a capacidade de uma criança estabelecer empatia com os sentimentos dos outros são semeadas nos primeiros meses de vida. O alicerce da empatia começa quando o cuidador principal da criança avalia com precisão suas necessidades e responde a elas com empatia, de forma imediata e constante (MIDDELTON-MOZ & ZAWADSKI, 2007, p. 60).

As bases sólidas de uma relação interpessoal entre os membros de uma família é a empatia. Sentimento este que considero como um fator promotor da resiliência. A empatia entre os familiares está relacionada à compreensão, ao estímulo e à observação atenta dos comportamentos da criança vítima de *Bullying*. Esta observação possibilitará aos pais a percepção de comportamentos que são característicos de uma vítima deste fenômeno. Desse modo, a partir da constatação de que o filho é vítima, os pais podem acionar a resiliência dos filhos através de seu apoio, bem como do clima familiar que constroem.

Pais e professores costumam ter nas mãos a varinha de condão que aciona o poder da resiliência adormecida em cada ser humano. A observação atenta, a compreensão e o estímulo são capazes de despertar talentos inatos e fazer prosperá-los com ajuda e apoio adequados. [...]. E são pais e professores que fazem a diferença; são os educadores brilhantes que sabem identificar seus alunos fora de série e neles investir (SILVA, 2010, p. 85-6).

Neste contexto, a escola, através dos professores pode também ser uma grande aliada na prevenção da violência e na promoção da resiliência para as vítimas de *Bullying*. Portanto, no próximo tópico apresento uma breve discussão sobre os aspectos que podem ser trabalhados no ambiente escolar a fim de que a resiliência seja instigada nas crianças e adolescentes vitimados.

7.4 A Escola como Fator Promotor da Resiliência

A escola é um dos ambientes no qual mais ocorre o Fenômeno *Bullying*. Apesar de algumas iniciativas contra este tipo de violência, muitas escolas ainda lutam contra este fenômeno que tantos traumas acarretam para os envolvidos.

Desse modo, algumas realidades escolares, além de programas de prevenção e minimização do *Bullying*, também buscam alternativas para a amenização de suas conseqüências através da promoção da resiliência. As escolas, assim como as famílias, podem favorecer a resiliência na criança através de atividades que favorecem o desenvolvimento de:

- 1) Competências sociais, ou seja, a capacidade de se dar bem com os outros, de “colocá-la do seu lado”, de ser flexível e passar de uma cultura à outra. É também ajudá-la a desenvolver sua capacidade de empatia, quer dizer, de se colocar no lugar do outro para tentar imaginar o que ele está sentindo.
- 2) Capacidades de comunicação, uma maneira construtiva de ver os acontecimentos e utilizar o senso de humor.
- 3) Capacidade de resolver os problemas por si mesma ou pedir ajuda, bem como o estabelecimento de objetivos realistas.
- 4) Capacidade de tomada de consciência da realidade. Trata-se de compreender de onde vem a opressão e como se pode evitá-la (seja pais alcoólatras ou uma sociedade racista!).
- 5) Capacidade de autonomia, que lhe permite desenvolver sua própria identidade, agir de maneira independente mantendo o controle da situação e aceitando a responsabilidade das coisas que dependem dela (o contrário da mentalidade de quem se faz de vítima). Esse aspecto lhe permite recusar as mensagens negativas quanto a si mesma e escolher aceitar somente as que são positivas e favorecem o crescimento (POLETTI & DOBBS, 2010, p. 50-1).

Estes fatores possibilitam que a vítima de *Bullying* deixe de sentir piedade por si mesma e busque, em suas estruturas internas e nas relações interpessoais familiares, motivação para a superação dos traumas oriundos da violência sofrida. A escola, através de atividades pautadas em valores educativos pode também favorecer a resiliência nos alunos vítimas do *Bullying*. Entretanto, cabe destacar que

A resiliência não é um atributo fixo nos indivíduos e a negociação bem sucedida dos riscos psicológicos em um ponto na vida de uma pessoa não garante que o indivíduo não irá reagir de forma adversa a outros estresses quando as situações mudam (REIS *et. al.*, 2005, p. 111)²⁷.

Em face disso, as ações promotoras de resiliência em crianças e jovens vítimas de *Bullying* nas escolas e/ou nas famílias devem ser permanentes. Além disso, ações de combate e minimização da violência e do Fenômeno *Bullying* devem ser adotadas nas instituições de ensino. Para tanto, a equipe diretiva e a organização da gestão escolar devem estar atentas para as ocorrências deste fenômeno, bem como buscar alternativas e estratégias de educação em valores humanos e de superação da cultura de violência. Por fim, a escola como instituição de ensino deve primar por um ambiente de aprendizado seguro e saudável, no qual as relações interpessoais sejam pautadas em valores humanos, promovendo ainda a resiliência nos alunos vitimados.

²⁷ Tradução de Elisandro Lorensi.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As temáticas das AH/SD e *Bullying*, bem como a da Resiliência foram abordadas em capítulos específicos, nos quais apresentei suas características peculiares. Desse modo, apesar de ser foco desta pesquisa as duas primeiras, desenvolvi, no Capítulo VII, a temática da resiliência como uma possibilidade a ser trabalhada em futuras pesquisas.

Considero relevante a possibilidade de novas indagações, visto que uma pesquisa com relação às AH/SD e *Bullying*, abrangendo o âmbito escolar e familiar, não pode ser esgotada. O conhecimento acerca das temáticas também não chega ao fim, o que impulsiona a mim e pode instigar a quem mais ler esta dissertação novos questionamentos a serem desvendados.

Acredito que alcancei o objetivo principal desta pesquisa: “Pesquisar a relação entre a ausência de reconhecimento dos alunos com AH/SD e os comportamentos *Bullying* no ambiente escolar, de forma a compreender se há influência da ausência de reconhecimento de potenciais na formação dos comportamentos hostis entre colegas de escola. Neste sentido, ao desenvolver as entrevistas semi-estruturadas com os professores e pais, bem como ao aplicar o Questionário e/ou Ficha Complementar (FREITAS & PÉREZ, 2010) aos professores, pude identificar os indicadores produzidos pelos participantes (professores e pais), o que me possibilitou a compreensão da quantidade de alunos envolvidos com o Fenômeno *Bullying* e com características de AH/SD.

Outra análise que pude realizar foi a da relação existente entre o desperdício de potenciais e a canalização dos mesmos para fins não construtivos, bem como a relevância da família e da escola para a minimização da cultura da violência e da formação da resiliência em alunos e filhos vitimados pelo *Bullying*. Ao discutir sobre as características cognitivas, afetivas e comportamentais dos alunos/filhos com AH/SD, compreendi as dificuldades e necessidades dessas pessoas. Também, relacionei essas características com algumas típicas de vítimas e agressores do Fenômeno *Bullying*, bem como com alguns casos de resiliência que apresentei no Capítulo VII.

Relacionei os fatores promotores da violência nos âmbitos escolares e familiares, bem como os promotores da resiliência nos alunos/filhos vitimados. Além disso, descobri que na Escola “X”, na qual realizei a pesquisa, a realidade encontrada foi a de que a ausência de reconhecimento e de valorização dos potenciais dos alunos com AH/SD facilitou a canalização destes para a violência. Isso evidencia-se nos resultados apresentados pelo

professor “R”. Este salientou que nas suas aulas de Educação Física, os alunos com destaque, aqueles que apresentam AH/SD são todos agressores.

Entretanto, saliento que apesar do maior número de alunos com AH/SD da Escola “X” ser identificado como agressor, os mitos sobre esta temática continuam existindo e estes alunos rotulados em outras escolas e setores da sociedade. Apesar desta realidade escolar (Escola “X”), há outras diferenciadas e não posso generalizar estes resultados.

Com isso, ficou evidente que a falta de reconhecimento e de valorização dos alunos com AH/SD contribuem muito para a canalização de potenciais para fins não construtivos, dentre eles o *Bullying*. Portanto, a escola e a família possuem o grande papel de educar essas crianças e jovens dentro de valores humanos pautados na tolerância, no respeito e na diversidade.

Neste sentido, ao percorrer o caminho metodológico da pesquisa social, neste caso, caracterizada como exploratória descritiva, compreendi que o envolvimento dos profissionais da educação e dos familiares dos alunos indicados como protagonistas do *Bullying* é de suma importância para a erradicação dessa violência entre os alunos e filhos. Além disso, através dos modelos educativos familiares e escolares, crianças e jovens formam seu caráter.

Por fim, saliento que é dever da escola e da família proteger, educar e respeitar os alunos e filhos. Estas ações podem se dar através de programas de educação em valores humanos na educação, como os que citei no Capítulo V, por exemplo. Portanto, a arte de educar, seja na escola ou no ambiente familiar, requer atenção, dedicação, respeito, tolerância e acima de tudo, valorização de potenciais.

REFERÊNCIAS

ABAHSD. **Crianças Superdotadas: mitos.** Vitória – ES 1998. Disponível em: <http://www.ut.com.br/altashabilidades/index.htm> Acesso em: 11/08/2010.

ABSD, Associação Brasileira para Superdotados. Seção RS. **Altas habilidades/superdotação e talentos:** manual de orientação para pais e professores. Porto Alegre/ RS, 2000.

ANTUNES, Celso. **Inteligências Múltiplas e seus Jogos:** inteligência cinestésico-corporal. Vol. 2. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

AQUINO, Júlio Groppa. **A violência escolar e a crise da autoridade docente.** Cadernos Cedes, ano XIX, nº 47, 1998. Disponível em: http://scholar.google.com.br/scholar?q=mal+estar+docente+e+viol%C3%Aancia+escolar&hl=pt-BR&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar. Acesso em: 23 de janeiro de 2012.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia.** São Paulo: Moderna, 2006.

ASPESI, Cristina de Campos. A Família do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação. In: FLEITH, Denise de Souza (Org). **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação: Volume 3: o aluno e a família.** Brasília - DF, 2007.

ASSIS, Simone Gonçalves de. *et al.* **Resiliência na Adolescência:** refletindo com educadores sobre superação de dificuldades. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/ENSP/CLAVES/CNPq, 2008.

BARROS, Jussara de. **Inteligências Múltiplas:** Novos conceitos em Educação. s.a. Disponível em: <http://www.educador.brasilecola.com/orientacoes/inteligencias-multiplasnovo-conceito-educacao.htm> Acesso em: 10/03/2011.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional aos Alunos Portadores de Altas Habilidades/Superdotação e Talentos.** Brasília: MEC/SEESP, 1995.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. **A Escola que Protege:** enfrentando a violência contra crianças e adolescentes. 2 ed. Brasília: MEC/ SECAD, 2008b.

CABRAL, Stelamaris R. & LUCAS, Sônia. **Violências nas Escolas:** desafio para a prática docente? Rio de Janeiro: Gramma, 2010.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia.** São Paulo: UNESP, 1999.

COLL, C.; MARCHESI, A. & PALÁCIOS, J. (Org). **Desenvolvimento Psicológico e Educação:** transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Trad. Fátima Murad. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

COSTAS, Fabiane Adela Tonetto *et al.* As várias formas de inteligência. In: Dani, L. S. C. **Cenas e Cenários: Reflexões sobre a educação.** Santa Maria: Pallotti, 1999. (p. 67-81).

DECRETO 6.571/2008 (DECRETO DO EXECUTIVO) 17/09/2008. Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/DEC%206.571-2008?OpenDocument. Acesso em: 14/02/2012.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. O papel da Família no Desenvolvimento de Altas Habilidades/Superdotação. In: FLEITH, Denise de Souza (Org). **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação: Volume 3: o aluno e a família.** Brasília - DF, 2007.

DESSEN, Marília Auxiliadora. A Família como Contexto de Desenvolvimento. In: FLEITH, Denise de Souza (Org). **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação: Volume 3: o aluno e a família.** Brasília - DF, 2003.

DOMINGUEZ, Bruno; MACHADO, Katia. Lei Maria da Penha: limites ou possibilidades? In: Revista **RADIS: Comunicação em Saúde.** Nº 92 – Abril, 2010. (p. 10-15).

EYNG, Ana Maria. Políticas e Práticas Curriculares, Diversidade e Violências nas Escolas. **Revista do Centro de Educação.** Universidade Federal de Santa Maria, vol. 35, n. 7, p. 395-412, set./dez., 2010.

FANTE, Cleo; PEDRA, José Augusto. **Bullying Escolar: perguntas e respostas.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

FANTE, Cleo. **Fenômeno Bullying: Como prevenir a violência nas Escolas e educar para a paz.** Programa Educar para a Paz. 2 ed. Campinas – SP: Verus Editora, 2005.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda; LUZ, José Baptista da. **Pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa.** 11 ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S. A., 1976.

FERNANDES, Francisco; GUIMARÃES, F. Marques. **Dicionário Brasileiro contemporâneo Ilustrado.** 2 ed. Porto Alegre: Editora Globo, 1965.

FREEMAN, Joan; GUENTHER, Zenita Cunha. **Educando os Mais Capazes: idéias e ações comprovadas.** São Paulo: EPU, 2000.

FREITAS, Soraia Napoleão; PÉREZ, Suzana Graciela Pérez Barrera. **Altas Habilidades/Superdotação: atendimento especializado.** Marília: ABPEE, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder.** 26 ed. Rio de Janeiro: Edições Grall, 2008.

GARDNER, Howard. **Inteligência: um conceito reformulado.** Rio de Janeiro: Editora Objetiva LTDA, 2000.

_____. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GATES, Bill. **Frases**. Disponível em:

http://translate.googleusercontent.com/translate_c?hl=pt-BR&langpair=en%7Cpt&rurl=translate.google.com.br&u=http://www.brainyquote.com/quote/s/authors/b/bill_gates.html&usg=ALkJrhg9viOYUUfrCEriaBsy_gmKrHEOCg. Acesso em: 03/02/2012.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUINThER, Zenita Cunha. **Desenvolver Capacidades e Talentos**: um conceito de inclusão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

INICIAL, Capital. **Falar do Amor não é Amar**. Disponível em: <http://www.vounessa.com.br/musica/366885/capital-inicial/falar-de-amor-nao-a-amar.html>. Acesso em: 11/01/2012.

KRISNAMURTI, J. **Frases**. Disponível em: <http://www.frases.mensagens.nom.br/frases-autor-j-jkrishnamurti.html>. Acesso em 03/02/2012.

MELILLO, Aldo; *et. al.* Alguns Fundamentos Psicológicos do Conceito de Resiliência. In: MELILLO, Aldo; *et. al.* Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MESQUITA, Maria Fernanda Nogueira. **Valores Humanos na Educação**: uma nova prática na sala de aula. São Paulo: Editora Gente, 2003.

MIDDELTON-MOZ, Jane; ZAWADSKI, Mary. **Bullying**: Estratégias de sobrevivência para crianças e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MILLER, Alice. **O Drama da Criança Bem Dotada**: como os pais podem formar (e deformar) a vida emocional dos filhos. São Paulo: Summus, 1986.

PEREIRA, Sônia Maria de Souza. **Bullying e suas Implicações no Ambiente Escolar**. São Paulo: Paulus, 2009.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. **Gasparzinho vai à escola**: um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo. Porto Alegre: PUCRS, 2004.

POLETTI, Rosette; DOBBS, Barbara. **A Resiliência**: a arte de dar a volta por cima. 2 ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2010.

REIS, Nando. **Relicário**. Disponível em: <http://relicario.nandoreis.letrasdemusicas.com.br/>. Acesso em: 11/01/2012.

REIS, Sally M. *et. al.* Understanding Resilience in Diverse, Talented Students in an Urban High School. **Roeper Review** Winter 2005, Vol. 27, No. 2, 110-120.

RENZULLI, Joseph. **A Practical System for Identifying Gifted and Talented Students**. Disponível on-line em <http://www.gifted.uconn.edu/sem/semart04.html> Acesso em 16/09/2006. Permitida a reprodução pelo autor. Tradução de Nara Joyce Vieira.

_____. O Que é Esta Coisa Chamada Superdotação, e Como a Desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Revista de Educação Ano XXVII**, n. 1 (52), p. 75 – 131, Jan./Abr. Porto Alegre – RS, 2004.

ROLIM, Marcos. **Mais educação, menos violência**: caminhos inovadores do programa de abertura das escolas públicas nos fins de semana. Brasília : UNESCO, Fundação Vale, 2008.

RUSSO, Renato. **Teatro dos Vampiros**. Disponível em: <http://topmusicas.net/renato-russo/teatro-dos-vampiros.htm>. Acesso em: 11/01/2012.

_____. **Há Tempos**. Disponível em: <http://topmusicas.net/renato-russo/ha-tempos.htm>. Acesso em: 11/01/2012.

RUSSO, Renato & VENTURINI, Flávio. **Mais uma Vez**. Disponível em: <http://www.vounessa.com.br/musica/214199/renato-russo/mais-uma-vez.html>. Acesso em: 11/01/2012.

SABATELLA, M. L. P. **Talento e Superdotação**: Problema ou solução? Curitiba: Ibpe, 2005.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Bullying**: mentes perigosas nas escolas. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

TEIXEIRA, Veridiana Vicenti & OLIVEIRA, Cynthia Garcia. Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação: Análise das produções científicas brasileiras na área da Psicologia e da Educação no período de 1996 a 2006. In: **Anais do I Congresso Internacional sobre Altas Habilidades/Superdotação, IV Encontro Nacional do ConBraSD e IV Seminário de Altas Habilidades/Superdotação da UFPR**. Curitiba: UFPR, 2010.

TOGNETTA, Luciene R. P. *et. al.* **Um panorama geral da violência na escola...e o que se faz para combatê-la**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo. Atlas, 1987.

VIRGOLIM, Angela. **Altas Habilidades/Superdotação**: Encorajando Potenciais. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

_____. O Indivíduo Superdotado: História, Concepção e Identificação. **Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Jan – Abr. Vol.13, nº. 1, p. 173 – 183, 1997.

APÊNDICES

APÊNDICE 1
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PROFESSORES

Título do estudo: Alunos com Altas Habilidades/Superdotação e o Fenômeno *Bullying*

Pesquisador responsável: Prof.^a Dr.^a Soraia Napoleão Freitas

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria

Telefone para contato: (55) 91397820 e (55) 99060204

Local da coleta de dados: Escola Municipal “X”

Prezado(a) Senhor(a), você está sendo convidado(a) a ser entrevistado(a) de forma totalmente voluntária, assim:

- Antes de concordar em participar desta pesquisa, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento.
- As pesquisadoras deverão responder todas as suas dúvidas antes de você se decidir a participar.
- Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade.

Objetivo do estudo. Pesquisar a relação entre a ausência de reconhecimento dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação e os comportamentos *bullying* Lno ambiente escolar de forma a compreender se há influência da ausência de reconhecimento de potenciais na formação dos comportamentos hostis entre colegas de escola.

Justificativa. Os alunos com características de Altas Habilidades/Superdotação – AH/SD, muitas vezes não são reconhecidos, tanto no ambiente escolar quanto no ambiente familiar. Por não serem reconhecidos, não terem seus potenciais estimulados e as suas relações interpessoais fortalecidas, os alunos com características de AH/SD podem desenvolver o comportamento chamado *bullying*. O *bullying* é uma doença social que tem como conseqüências desordens que podem ser de ordem psíquica, causando, em alguns casos, suicídio e até homicídio. Desta forma, a relevância desta pesquisa está explícita, visto que ao reconhecer os alunos com AH/SD, professores e pais estarão diminuindo a violência e/ou vitimização de seus alunos/filhos.

Procedimentos. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder algumas perguntas numa entrevista semi-estruturada; as repostas serão anotadas e poderão ser revisadas.

Benefícios. Sua participação nesta pesquisa poderá contribuir para que a comunidade escolar e acadêmica compreenda as necessidades específicas de aprendizagem dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação, bem como voltem seu olhar para reconhecer e valorizar os potenciais destes sujeitos. Além disso, outro benefício esperado com esta pesquisa é o de discutir, e assim, diminuir os casos de violência entre pares, como o *bullying*.

Riscos. A sua participação nesta pesquisa não representará qualquer risco físico e moral, porém existe a possibilidade de desconforto psicológico durante a entrevista.

Sigilo. As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelas pesquisadoras responsáveis. Os nomes dos sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma. Além disso, os participantes terão o direito de se manterem atualizados sobre os resultados obtidos a partir da pesquisa, podendo buscar informações desta na sala 3243 - A, no Centro de Educação/UFSM, prédio 16, com a professora coordenadora da pesquisa Soraia Napoleão Freitas.

É importante esclarecer que não há despesas pessoais para o participante deste estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação. Se existir qualquer despesa adicional em materiais e outros, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____, estou de acordo em participar desta pesquisa, sendo entrevistado(a).

Assino este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Santa Maria,dede.....

Assinatura do sujeito de pesquisa

N. identidade

(Somente para o responsável do projeto)

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Santa Maria,dede.....

Profª. Drª. Soraia Napoleão Freitas
Coordenadora da Pesquisa

Garantia de acesso: em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas

Qualquer dúvida quanto aos procedimentos, objetivos, andamento, resultados da pesquisa, entre em contato pelo fone (55)91397820 ou pelo e-mail miriam_maciel.ufsm@yahoo.com.br

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP-UFSM

Av. Roraima, 1000 – Prédio da Reitoria – 7º andar – Campus Universitário – 97105-900 – Santa Maria-RS – tel. (55) 32209362 e-mail: comiteetica@mail.ufsm.br

APÊNDICE 2
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PAIS

Título do estudo: Alunos com Altas Habilidades/Superdotação e o Fenômeno *Bullying*

Pesquisador responsável: Prof.^a Dr.^a Soraia Napoleão Freitas

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria

Telefone para contato: (55) 91397820 e (55) 99060204

Local da coleta de dados: Escola Municipal “X”

Prezado(a) Senhor(a), seu filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Alunos com Altas Habilidades/Superdotação e o Fenômeno *Bullying*”, assim:

- Antes de concordar em seus filhos(as) participarem desta pesquisa, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento.
- As pesquisadoras deverão responder todas as suas dúvidas antes de você autorizar a participação de seus filhos(as) na pesquisa.

Objetivos da Pesquisa. A pesquisa intitulada “Alunos com Altas Habilidades/Superdotação e o Fenômeno *Bullying*”, orientada pela Professora Dr.^a Soraia Napoleão Freitas, tem como objetivo geral pesquisar a relação entre a ausência de reconhecimento dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação e os comportamentos *bullying* no ambiente escolar, de forma a compreender se há influência da ausência de reconhecimento de potenciais na formação dos comportamentos hostis entre colegas de escola.

Justificativa. Os alunos com características de Altas Habilidades/Superdotação – AH/SD, muitas vezes não são reconhecidos, tanto no ambiente escolar quanto no ambiente familiar. Por não serem reconhecidos, não terem seus potenciais estimulados e as suas relações interpessoais fortalecidas, os alunos com características de AH/SD podem desenvolver o comportamento chamado *bullying*. O *bullying* é uma doença social que tem como conseqüências desordens que podem ser de ordem psíquica, causando, em alguns casos, suicídio e até homicídio. Desta forma, a relevância desta pesquisa está explícita, visto que ao reconhecer os alunos com AH/SD, professores e pais estarão diminuindo a violência e/ou vitimização de seus alunos/filhos.

Procedimentos. Os instrumentos de pesquisa envolvem a participação dos professores da Escola, de seus filhos(as) e de vocês (pais) através de entrevistas semi-estruturadas.

Benefícios. Sua participação nesta pesquisa poderá contribuir para que a comunidade escolar e acadêmica compreenda as necessidades específicas de aprendizagem dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação, bem como voltem seu olhar para reconhecer e valorizar os potenciais destes sujeitos. Além disso, outro benefício esperado com esta pesquisa é o de discutir, e assim, diminuir os casos de violência entre pares, como o *bullying*.

Riscos. A sua participação nesta pesquisa não representará quaisquer riscos físicos e morais para você e seu filhos(as), porém existe a possibilidade de desconforto psicológico durante as entrevistas.

Sigilo. A pesquisa reserva o direito de confidencialidade dos participantes, não divulgando o nome destes. Além disso, os participantes terão o direito de se manterem atualizados sobre os resultados obtidos a partir da pesquisa, podendo buscar informações desta na sala 3243-A, no Centro de Educação/UFSM, prédio 16, com a professora coordenadora do projeto Soraia Napoleão Freitas.

É importante esclarecer que não há despesas pessoais para o participante em qualquer etapa deste estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação. Se existir qualquer despesa adicional em materiais e outros, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa.

Dessa forma, solicitamos sua autorização para sua participação na pesquisa, sendo que é garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento e conseqüente desistência da participação no estudo.

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o Projeto ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E O FENÔMENO *BULLYING*. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação é isenta de despesas.

Concordo voluntariamente em participar desta pesquisa e poderei retirar o consentimento a qualquer momento, antes ou durante a mesma, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que ele possa ter adquirido.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____, estou de acordo em participar desta pesquisa, sendo entrevistado(a).

Assino este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Santa Maria,dede.....

Assinatura dos pais (sujeitos de pesquisa)

N. identidade

(Somente para o responsável do projeto)

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do sujeito de pesquisa para a participação neste estudo.

Santa Maria,dede.....

Prof^a. Dr. Soraia Napoleão Freitas
Coordenadora da Pesquisa

Garantia de acesso: em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas

Qualquer dúvida quanto aos procedimentos, objetivos, andamento, resultados da pesquisa, entre em contato pelo fone (55)91397820 ou pelo e-mail miriam_maciel.usm@yahoo.com.br

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP-UFSM

Av. Roraima, 1000 – Prédio da Reitoria – 7º andar – Campus Universitário – 97105-900 – Santa Maria-RS – tel. (55) 32209362 e-mail: comiteetica@mail.ufsm.br

APÊNDICE 3

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: Alunos com Altas Habilidades/Superdotação e o Fenômeno *Bullying*

Pesquisador responsável: Prof.^a Dr.^a Soraia Napoleão Freitas

Instituição/Departamento: UFSM/Centro de Educação

Telefone para contato: (55) 91397820 e (55) 99060204

Local da coleta de dados: Escola Municipal “X”

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos alunos cujos dados serão coletados em observações durante aula; entrevista com professores e pais na Escola Municipal de Ensino Fundamental Vicente Farenzena. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na sala 3243-A no Centro de Educação/UFSM, prédio 16, localizado na Av. Roraima, nº 1000, Santa Maira – RS, por um período de 2 anos a partir da conclusão do projeto, sob a responsabilidade da Sr.^a Soraia Napoleão Freitas. Após este período, os dados serão destruídos. Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM em/...../....., com o número do CAAE

Santa Maria,dede.....

.....

Soraia Napoleão Freitas

APÊNDICE 4
ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA SOBRE O FENÔMENO *BULLYING* NA
ESCOLA PARA OS PROFESSORES

Instituição de Ensino: Escola Municipal “X”

Professor (a): _____

Ano/Série: _____ nº de Alunos em cada ano: _____

Disciplina(s) Ministrada(s): _____

Perguntas:

- 1) Você já ouviu falar em *Bullying*? Onde? Quando?
- 2) O que você considera que seja o Fenômeno *Bullying*?
- 3) Por que este tipo de violência tem esta denominação?
- 4) Você considera o *Bullying* como um fenômeno atual? Por quê?
- 5) Quais são os sujeitos envolvidos com este Fenômeno?
- 6) Quais são as causas do Comportamento *Bullying* no ambiente escolar?
- 7) Você considera que o *Bullying* esteja presente nesta Escola?
- 8) Quais dos seus alunos você indicaria como protagonistas do Fenômeno *Bullying*? Cite as características de cada aluno indicado justificando sua resposta.
- 9) Quais as habilidades dos alunos indicados como agressores?
- 10) Quais as habilidades dos alunos indicados como vítimas?
- 11) Você tem algum dado familiar que possa justificar o comportamento dos alunos indicados como agressores e dos alunos indicados como vítimas?
- 12) Observações e/ou Informações adicionais:

Santa Maria,dede.....

APÊNDICE 5
ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA FAMILIAR

Aluno (a): _____

Idade: _____ Habilidade: _____

Ano/Série: _____ Professora(o): _____

Pai: _____ Idade: _____

Mãe: _____ Idade: _____

Com quem residem no momento? _____

Perguntas:

- 1) Quais as principais características de seu filho(a)?
- 2) Como seu filho(a) se comporta em casa?
- 3) Quais as brincadeiras preferidas de seu filho(a)?
- 4) Como seu filho(a) se comporta na escola?
- 5) Quais as disciplinas escolares são as preferidas por seu filho(a)? Por quê?
- 6) Você sabe o que são Altas Habilidades/Superdotação?
- 7) Por que você acha que seu filho(a) foi identificado(a) com Altas Habilidades/Superdotação?
- 8) Você acredita que seu filho(a) realmente apresenta estas características? Por quê?
- 9) Quais as principais dificuldades encontradas por seu filho(a) em casa?
- 10) Quais as principais dificuldades encontradas por seu filho(a) na escola?
- 11) Você já ouviu falar em *Bullying*? Onde? Quando?
- 12) O que você considera que seja o Fenômeno *Bullying*?
- 13) Quais são os sujeitos envolvidos com este Fenômeno?
- 14) Você considera que o *Bullying* esteja presente nesta Escola?
- 15) Você acredita que seu filho esteja envolvido com o Fenômeno *Bullying*? Como vítima, agressor ou espectador?
- 16) Quais são as causas do Comportamento *Bullying* ?
- 17) Como você(s), na família, pode(m) prevenir e combater o Fenômeno *Bullying*?
- 18) Você já sofreu/sofre *Bullying* na Escola, na Família e/ou no Trabalho?
- 19) Como reagiu/reage diante das agressões do *Bullying*?
- 20) Observações e/ou Informações adicionais:

Santa Maria,dede.....

APÊNDICE 6
CRONOGRAMA DE ATIVIDADES DE PESQUISA

	2011												2012		
	J	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D	J	F	M
Revisão Teórica	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Qualificação da Dissertação								X							
Contatar a Escola informando da Pesquisa								X							
Conversas Informativas com os Professores de 2º a 5º ano								X				X			
Convite aos Professores de 2º a 5º ano para participarem da Pesquisa								X							
Entrevista Semi-estruturada com os Professores sobre <i>Bullying</i>								X							
Preenchimento do Questionário (FREITAS & PÉREZ, 2010) e da Ficha Complementar (FREITAS & PÉREZ, 2010) pelos Professores sobre Altas Habilidades/Superdotação									X						
Análise quantitativa e qualitativa dos dados obtidos com os Professores									X						
Conversas Informativas com os Pais										X		X			
Convite aos Pais para										X					

ANEXOS

ANEXO 1

**QUESTIONÁRIO PARA IDENTIFICAÇÃO DE INDICADORES DE ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO – PROFESSORES (FREITAS & PÉREZ, 2010)**

**FICHA COMPLEMENTAR PARA CARACTERÍSTICAS ESPORTIVAS E
ARTÍSTICAS – PROFESSORES (FREITAS & PÉREZ, 2010)**

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

**ANEXO 4 - QUESTIONÁRIO PARA IDENTIFICAÇÃO DE INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES/
SUPERDOTAÇÃO – PROFESSORES (5º A 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL E 1º A 3º ANO DO ENSINO
MÉDIO)**

DATA: ____/____/20____.		NÚMERO QUEST: _____	
ESCOLA: _____		TURMA: _____	
NOME DO ENTREVISTADO: _____			
NOME DO ALUNO: _____			
PROFESSOR DE (DISCIPLINA): _____			
FORMAÇÃO: _____			
ENDEREÇO: _____		CIDADE: _____	
BAIRRO: _____		CEP: _____	
TELEFONE: _____		E-MAIL: _____@_____	
1. HÁ QUANTO TEMPO CONHECE O(A) ALUNO/A? Até 2 meses 2 a 4 meses 4 a 6 meses 6 meses a 1 ano 1 a 2 anos Mais de 2 anos		HABILIDADE ACIMA DA MÉDIA	
2. VOCÊ CONSIDERA QUE ESTE/A ALUNO/A TEM HABILIDADE ESPECIAL E SE DESTACA DOS DEMAIS? 1 – Sim 2 – Não		19. Tem uma memória é muito destacada?	
3. EM QUAIS ÁREAS ESTE/A ALUNO/A TEM HABILIDADES ESPECIAIS? 1 – Matemática 7 – Biologia 13 – Planejamento 1º 2 – Português 8 – Esportes 14 – Observação 2º 3 – História 9 – Artes 15 – Memória 3º 4 – Química 10 – Liderança 16 – Abstração 4º 5 – Física 11 – Comunicação 17 – Outra. Qual?		20. Tem muitas informações sobre os temas que são de seu interesse?	
4. AS NOTAS OU CONCEITOS DO/A SEU/SUA ALUNO/A NA SUA MATÉRIA, EM GERAL, SÃO: baixas (0 – 4) médias (5 – 7) altas (8 – 10)		21. Tem um vocabulário muito extenso e rico, para sua idade (considerando a variedade de palavras, a precisão vocabular, a complexidade das palavras utilizadas e a construção dos argumentos)?	
5. AS NOTAS OU CONCEITOS, DO/A SEU/SUA ALUNO/A NA ESCOLA, EM GERAL, SÃO: baixas (0 – 4) médias (5 – 7) altas (8 – 10)		22. Tenta entender coisas complicadas examinando-as parte por parte?	
CARACTERÍSTICAS GERAIS DO/A ALUNO/A (Marcar com "X" a frequência adequada)		23. Aprende rapidamente coisas que lhe interessam e usa o que aprendeu em outras áreas?	
		24. Percebe facilmente as relações entre as partes e o todo?	
		25. Normalmente aprende mais de uma história, um filme, etc. do que as outras crianças de sua idade?	
		26. Tenta descobrir o "como" e o "porquê" das coisas fazendo perguntas inteligentes?	
		27. Aprende mais rápido que seus colegas?	
		28. Adapta-se facilmente a situações novas ou as modifica?	
		29. Tem um pensamento abstrato muito desenvolvido?	
		30. Tem um raciocínio lógico-matemático desenvolvido (Não só na matemática)?	
		31. As ideias que propõe são vistas como diferentes ou esquisitas pelos demais?	
		32. É muito curioso/a?	
		33. Tem muitas ideias, soluções e respostas incomuns, diferentes e inteligentes?	
		34. Gosta de arriscar-se?	
		35. Gosta de enfrentar desafios?	
		36. É muito imaginativo/a e inventivo/a?	
		37. É sensível às coisas bonitas?	
		38. É inconformista e não se importa em ser diferente?	
		39. Sabe compreender ideias diferentes das suas?	
		40. Faz perguntas provocativas? (perguntas difíceis, que exploram outras dimensões não percebidas, que expressam crítica, inquietude intelectual)	
		41. Fica chateado/a quando tem que repetir um exercício de algo que já sabe?	
		42. Descobre novos e diferentes caminhos para solucionar problemas?	
		43. É questionador/a quando algum adulto fala algo com o qual não concorda?	
		44. Presta atenção, mesmo que o assunto não lhe interesse?	
		45. Seus cadernos são completos e organizados?	
		46. Gosta de cumprir regras?	
LIDERANÇA			
14. É autossuficiente?			
15. É escolhido/a pelos seus colegas e amigos para funções de líder (líder de turma, representante de turma, coordenador/a de atividades)?			
16. É cooperativo/a com os demais?			
17. Tende a organizar o grupo?			
18. Sabe se expressar bem e convence os outros com os seus argumentos?			

Soraia N. Freitas & Susana G. P. B. Pérez

COMPROMETIMENTO COM A TAREFA									
47. Dedica muito mais tempo e energia a algum tema ou atividade que gosta ou que lhe interessa?					53. Deixa de fazer outras coisas para envolver-se numa atividade que lhe interessa?				
48. É muito exigente (crítico/a) com ele/a mesmo/a?					54. Sabe identificar as áreas de dificuldade que podem surgir em uma atividade?				
49. Insiste em buscar soluções para os problemas?					55. Sabe estabelecer prioridades com facilidade?				
50. Tem sua própria organização?					56. Consegue prever as etapas e os detalhes para realizar uma atividade?				
51. É muito seguro/a e, às vezes, teimoso/a, em suas convicções?					57. É persistente nas atividades de seu interesse, buscando a conclusão das tarefas?				
52. Precisa de muito estímulo para terminar um trabalho que lhe interessa?					58. É interessado/a e eficiente na organização de tarefas?				
					59. Sabe distinguir as consequências e os efeitos de ações?				

Adaptado por Susana G. P. Barrera Pérez (2009) de RENZULLI, J. S.; SMITH, L. H.; WHITE, A. J.; CALLAHAN, C. M.; HARTMAN, R. K. Scales for Rating the behavioral characteristics of superior students. IN: BARBE, W. B.; RENZULLI, J. S (Eds.). Psychology and Education of the Gifted. 2. ed. New York: John Wiley & Sons, 1975, p. 264 - 273 e do Questionário Segmento Alunos do Estudo de Prevalência de Alunos com Altas Habilidades (ABSD-RS, 2001)

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

ANEXO 6 – FICHA COMPLEMENTAR PARA CARACTERÍSTICAS ESPORTIVAS E ARTÍSTICAS – PROFESSORES (5º A 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL E 1º A 3º ANO DO ENSINO MÉDIO)

HABILIDADE ACIMA DA MÉDIA					
Como você avalia o desempenho do seu aluno/a na área na qual ele/a se destaca? Marque sua resposta com X					
NATAÇÃO					
1. Desenvolve as atitudes psicomotoras em todos os segmentos corporais?	Excelente	Muito Bom	Bom	Regular	Ruim
2. Domina os fatores de resistência?					
3. Domina os fatores de estrutura muscular e flexibilidade específica dos nados?					
4. Desenvolve a força muscular específica para nadar?					
5. Desenvolve técnicas de saída, virada e chegada de cada um dos 4 nados?					
6. Tem habilidades no meio líquido?					
7. Apresenta estrutura emocional para treinamentos?					
VOLEIBOL					
8. Analisa, mentaliza e raciocina sobre os fatores básicos da regulamentação do jogo?	Excelente	Muito Bom	Bom	Regular	Ruim
9. Exercita-se em habilidades de atenção, velocidade de reação, força, agilidade, flexibilidade e resistência?					
10. Desenvolve a mecânica de acionamento técnico e tático?					
FUTEBOL					
11. Analisa, mentaliza e raciocina sobre os fatores básicos da regulamentação do jogo?	Excelente	Muito Bom	Bom	Regular	Ruim
12. Exercita-se em habilidades de atenção, rapidez de reação, força, agilidade, flexibilidade e resistência?					
13. Domina as técnicas do passe curto, médio e longo nas diversas formas de receber e passar a bola?					
14. Domina as técnicas dos passes comuns (de frente e de costas), bate falta, bola parada e cabeceio, descolamento variados, distância e velocidade, desenvolvendo a acuidade, precisão e reflexos de movimentos?					
15. Desenvolve e aperfeiçoa as diversas formas de execução do chute?					
16. Exercita-se na mecânica do chute, aliada à técnica da batida na bola, nas mais diversas situações, acompanhadas de técnicas e mecânica de cabeceio e cobertura?					
17. Aprimora os deslocamentos defensivos, seguidos de quedas, atitudes defensivas e volta à postura básica de defesa e ataque?					
18. Desenvolve as estratégias específicas?					
19. Desenvolve a mecânica de acionamento técnico e tático?					
DANÇA					
20. Coordenação motora e senso de ritmo?	Excelente	Muito Bom	Bom	Regular	Ruim
21. Destreza nos trabalhos realizados com movimentos motores restritos ou amplos?					
22. Usa o corpo para criar e explorar uma história?					
ATLETISMO					
23. Forma uma "imagem mental" (interiorização) do impulso retilíneo de lançamento, qualquer que seja a atitude de partida?	Excelente	Muito Bom	Bom	Regular	Ruim
24. Conscientiza-se da importância da relação entre a amplitude da preparação e a eficiência do impulso?					
25. Identifica constantemente a ligação entre o deslocamento retilíneo e o impulso final?					
26. Desenvolve uma atitude favorável a um bom deslocamento de todo o corpo?					
MÚSICA					
27. Cria músicas diferentes?	Excelente	Muito Bom	Bom	Regular	Ruim
28. Cria "jingles"?					
29. Improvisa com voz e/ou instrumentos sonoros em conjunto?					
30. Mantém um conjunto instrumental para interpretação musical?					
31. Conhece a divisão histórica da música e as variações dos estilos musicais?					
TEATRO					
32. Improvisa diálogos dramáticos a partir de situações cotidianas?	Excelente	Muito Bom	Bom	Regular	Ruim
33. Redige diálogos dramáticos a partir de situações cotidianas?					
34. Faz improvisações em torno de personagens de textos teatrais?					
35. Interpreta textos a partir do tema e de estilo?					
36. Desenvolve a linguagem gestual e fisionômica?					
ARTES VISUAIS					
37. Percebe e produz imagens mentais, pensa através de imagens e visualiza detalhes?	Excelente	Muito Bom	Bom	Regular	Ruim
38. Gosta de rabiscar, desenhar, pintar ou reproduzir objetos em formas visíveis?					
39. Constrói imagens em tridimensão, modelando, esculpindo ou agregando formas com volume (sucatas)?					

Soraia N. Freitas & Susana G. P. B. Pérez



40. Cria representação concreta ou visual da informação?					
41. Faz caricaturas, cartazes espirituosos, capas elaboradas de trabalhos?					
42. Percebe tanto padrões óbvios quanto padrões sutis das obras de arte?					
43. Reproduz, com exatidão e características próprias, grafismos, imagens e/ou objetos tridimensionais em superfícies planas?					
44. Desenvolve suas próprias soluções para o desenho, pintura ou escultura, sem cópias?					
45. Cria efeitos de tri-dimensão em espaços bidimensionais fazendo uso de recursos de perspectiva de forma espontânea, sem o conhecimento técnico?					

Responda às questões seguintes em relação à(s) área(s) artísticas ou esportivas que você acabou de avaliar:

CARACTERÍSTICAS GERAIS (Marque a resposta mais adequada com um "X")		Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
46. É diferente aos seus colegas na maneira de pensar, de sentir ou de agir?						
47. Prefere treinar ou praticar sozinho/a?						
48. É independente e faz as atividades sozinho/a?						
49. Tem elevados padrões éticos e morais nas suas atividades?						
50. É perfeccionista?						
51. É mais observador/a que seus colegas, percebendo coisas que os demais não percebem?						
LIDERANÇA						
52. É autossuficiente?						
53. É escolhido/a pelos seus colegas para funções de liderança, (líder de grupo, capitão de equipe)?						
54. É cooperativo/a com os demais, tem espírito de equipe?						
55. Tende a organizar o grupo?						
56. Sabe se expressar bem e convence os outros com os seus argumentos?						
CRIATIVIDADE						
57. As ideias que propõe são vistas como diferentes ou esquisitas pelos demais?						
58. É muito curioso/a?						
59. Tem muitas ideias, soluções e respostas incomuns, diferentes e inteligentes?						
60. Gosta de arriscar-se?						
61. Gosta de enfrentar desafios?						
62. É muito imaginativo/a e inventivo/a?						
63. Tem senso estético desenvolvido?						
64. É inconformista e não se importa em ser diferente?						
65. Sabe compreender ideias diferentes das suas?						
66. Fica chateado/a quando tem que repetir um exercício de algo que já sabe?						
67. Descobre novos e diferentes caminhos para solucionar problemas?						
68. Presta atenção, mesmo que o assunto não lhe interesse?						
69. Gosta de cumprir regras?						
COMPROMETIMENTO COM A TAREFA						
70. Dedicar muito mais tempo e energia a uma atividade que gosta ou que lhe interessa mais?						
71. É muito exigente (crítico/a) com ele/a mesmo/a?						
72. Insiste em buscar soluções para os problemas?						
73. Tem sua própria organização?						
74. É muito seguro/a e, às vezes, teimoso/a, em suas convicções?						
75. Precisa de muito estímulo para terminar uma atividade que lhe interessa?						
76. Deixa de fazer outras coisas para envolver-se numa atividade que lhe interessa?						
77. Sabe identificar as áreas de dificuldade que podem surgir em uma atividade?						
78. Sabe estabelecer prioridades com facilidade?						
79. Consegue prever as etapas e os detalhes para realizar uma atividade?						
80. É persistente nas atividades de seu interesse, buscando a conclusão das tarefas?						
81. É interessado/a e eficiente na organização de tarefas?						
82. Sabe distinguir as consequências e os efeitos de ações?						
83. Treina por conta própria para aprimorar sua técnica?						

Adaptado por Susana Graciela Pérez Barrera Pérez (2009), da Ficha Complementar para Características Esportivas e Artísticas - Professores (PÉREZ, 2004) com a colaboração dos seguintes professores: Natação - Dra. Alessandra M. Scarton (PUCRS); Dança - Dra. Aline N. Haas (PUCRS); Voleibol - Dr. Christiano Guedes (PUCRS); Artes visuais - Profa. Denise Calomeno Martini (SEED-PR/IBPEX/CEPPEP), 2009.

ANEXO 2
CARTA DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE
ÉTICA

 MINISTÉRIO DA SAÚDE Conselho Nacional de Saúde Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)	 UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa Comitê de Ética em Pesquisa - CEP- UFSM REGISTRO CONEP: 243
---	--

CARTA DE APROVAÇÃO

O Comitê de Ética em Pesquisa – UFSM, reconhecido pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – (CONEP/MS) analisou o protocolo de pesquisa:

Título: Alunos com Altas Habilidades/superdotação e o fenômeno Bullying
Número do processo: 082/2011
CAAE (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética): 0238.0.243.000-11
Pesquisador Responsável: Soraia Napoleão Freitas

Este projeto foi APROVADO em seus aspectos éticos e metodológicos de acordo com as Diretrizes estabelecidas na Resolução 196/96 e complementares do Conselho Nacional de Saúde. Toda e qualquer alteração do Projeto, assim como os eventos adversos graves, deverão ser comunicados imediatamente a este Comitê. O pesquisador deve apresentar ao CEP:

Abril/ 2012- Relatório final

Os membros do CEP-UFSM não participaram do processo de avaliação dos projetos onde constam como pesquisadores.

DATA DA REUNIÃO DE APROVAÇÃO: 13/09/2011

Santa Maria, 27 de Setembro de 2011



Félix A. Antunes Soares
 Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa-UFSM
 Registro CONEP N. 243.

ANEXO 3
RESPOSTAS DAS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS REALIZADAS COM OS
PROFESSORES

Entrevista 1:

Instituição de Ensino: **Escola Municipal “X”**.

Professor (a): **“B”**

Ano/Série: **Todas** n° de Alunos em cada ano: **Total, em média 430 alunos.**

Disciplina(s) Ministrada(s): **Informática.**

Perguntas:

- 1) Você já ouviu falar em *Bullying*? Onde? Quando? **Sim, trabalhei esta temática no ano de 2010 com a disciplina de Ensino Religioso. Nesta, olhamos filmes, fizemos cartazes e teatro.**
- 2) O que você considera que seja o Fenômeno *Bullying*? **Toda forma de agressão: física, verbal, humilhação constante, cyberbullying. É importante buscar alternativas que incentivem a convivência e a tolerância.**
- 3) Por que este tipo de violência tem esta denominação? **Significa valentão, do Inglês.**
- 4) Você considera o *Bullying* como um fenômeno atual? Por quê? **Agora está mais em evidência, mas sempre existiu. Agora as autoridades estão mais preocupadas em proteger. Está escapando mais do controle da família. Esta está deixando a desejar. Muitos alunos não sabem que estão magoando e o maior problema atual é que os pais não estão acompanhando o desenvolvimento dos filhos.**
- 5) Quais são os sujeitos envolvidos com este Fenômeno? **Na escola, professores, alunos e funcionários. Há alunos que destratam a merendeira.**
- 6) Quais são as causas do Comportamento *Bullying* no ambiente escolar? **Os alunos desta escola têm um poder aquisitivo melhor, gostam de popularidade e imitam muito os filmes americanos. Querem sempre escolher grupos.**
- 7) Você considera que o *Bullying* esteja presente nesta Escola? **Sim, sempre existe! Existe também de professor para professor, pois faz parte da sociedade, mas temos que ter cuidado em tratar com seres humanos.**
- 8) Quais dos seus alunos você indicaria como protagonistas do Fenômeno *Bullying*? Cite as características de cada aluno indicado justificando sua resposta. **Ver Organograma 4.**

- 9) Quais as habilidades dos alunos indicados como agressores? ----
- 10) Quais as habilidades dos alunos indicados como vítimas? **Ver Organograma 4.**
- 11) Você tem algum dado familiar que possa justificar o comportamento dos alunos indicados como agressores e dos alunos indicados como vítimas? **Um aluno passa muito tempo sozinho. Pais desatentos.**
- 12) Observações e/ou Informações adicionais: **Não soube – não quis apontar os agressores.**

Entrevista 2:

Instituição de Ensino: **Escola Municipal “X”.**

Professor (a): **“F”**

Ano/Série: **5º** nº de Alunos em cada ano: **23 alunos.**

Disciplina(s) Ministrada(s): **Currículo para atividades.**

Perguntas:

- 1) Você já ouviu falar em *Bullying*? Onde? Quando? **Sim, na escola atualmente.**
- 2) O que você considera que seja o Fenômeno *Bullying*? **Explosão de violências.**
- 3) Por que este tipo de violência tem esta denominação? **Por que é velada.**
- 4) Você considera o *Bullying* como um fenômeno atual? Por quê? **Não. Sempre existiu, mas atualmente é mais explorado.**
- 5) Quais são os sujeitos envolvidos com este Fenômeno? **Pessoas obesas, tímidas, pessoas violentadas quando pequenos.**
- 6) Quais são as causas do Comportamento *Bullying* no ambiente escolar? **Frustrações, falta de ética.**
- 7) Você considera que o *Bullying* esteja presente nesta Escola? **Sim.**
- 8) Quais dos seus alunos você indicaria como protagonistas do Fenômeno *Bullying*? Cite as características de cada aluno indicado justificando sua resposta. **Ver Organograma 5.**
- 9) Quais as habilidades dos alunos indicados como agressores? **Ver Organograma 5.**
- 10) Quais as habilidades dos alunos indicados como vítimas? **Ver Organograma 5.**
- 11) Você tem algum dado familiar que possa justificar o comportamento dos alunos indicados como agressores e dos alunos indicados como vítimas? **Um aluno tem os pais separados e convive com a avó materna.**
- 12) Observações e/ou Informações adicionais: **Não possuo.**

Entrevista 3:

Instituição de Ensino: [Escola Municipal “X”](#).

Professor (a): “T”

Ano/Série: [6º ao 9º ano](#) n° de Alunos em cada ano: [28 alunos em cada ano](#).

Disciplina(s) Ministrada(s): [Artes. Trabalha 7 anos nesta escola](#)

Perguntas:

- 1) Você já ouviu falar em *Bullying*? Onde? Quando? [Sim, na escola trabalho, vi na TV, faz tempo! Desde que surgiu.](#)
- 2) O que você considera que seja o Fenômeno *Bullying*? [Quando repete uma situação de desrespeito.](#)
- 3) Por que este tipo de violência tem esta denominação? [Termo estrangeiro.](#)
- 4) Você considera o *Bullying* como um fenômeno atual? Por quê? [Atual porque o nome é atual, mas sempre existiu. Também há mais casos hoje em função da desestrutura familiar.](#)
- 5) Quais são os sujeitos envolvidos com este Fenômeno? [A mídia foca bastante, foca muito na violência e gera mais violência, principalmente a Internet.](#)
- 6) Quais são as causas do Comportamento *Bullying* no ambiente escolar? [A principal causa é a falta de limites dos alunos que vêm de uma desestruturação familiar.](#)
- 7) Você considera que o *Bullying* esteja presente nesta Escola? [Existe de leve, mas existe.](#)
- 8) Quais dos seus alunos você indicaria como protagonistas do Fenômeno *Bullying*? Cite as características de cada aluno indicado justificando sua resposta. **Ver Organograma 6.**
- 9) Quais as habilidades dos alunos indicados como agressores? **Ver Organograma 6.**
- 10) Quais as habilidades dos alunos indicados como vítimas? **Ver Organograma 6.**
- 11) Você tem algum dado familiar que possa justificar o comportamento dos alunos indicados como agressores e dos alunos indicados como vítimas? [Um aluno tem paralisia e dificuldade de copiar.](#)
- 12) Observações e/ou Informações adicionais: [Não possuo.](#)

Entrevista 4:

Instituição de Ensino: [Escola Municipal “X”](#).

Professor (a): “M”

Ano/Série: 3º e 4º ano nº de Alunos em cada ano: 24 alunos em cada ano.

Disciplina(s) Ministrada(s): Todas. **Trabalha 13 anos nesta escola**

Perguntas:

- 1) Você já ouviu falar em *Bullying*? Onde? Quando? **Sim, só na TV.**
- 2) O que você considera que seja o Fenômeno *Bullying*? **São apelidos dados às pessoas.**
- 3) Por que este tipo de violência tem esta denominação? **Não soube responder.**
- 4) Você considera o *Bullying* como um fenômeno atual? Por quê? **Não. Porque sempre existiu.**
- 5) Quais são os sujeitos envolvidos com este Fenômeno? **Alunos, pais e professores.**
- 6) Quais são as causas do Comportamento *Bullying* no ambiente escolar? **A discriminação e o preconceito.**
- 7) Você considera que o *Bullying* esteja presente nesta Escola? **Algumas vezes sim.**
- 8) Quais dos seus alunos você indicaria como protagonistas do Fenômeno *Bullying*? Cite as características de cada aluno indicado justificando sua resposta. **Ver Organograma 7.**
- 9) Quais as habilidades dos alunos indicados como agressores? **Não se destaca.**
- 10) Quais as habilidades dos alunos indicados como vítimas? **Não se destaca.**
- 11) Você tem algum dado familiar que possa justificar o comportamento dos alunos indicados como agressores e dos alunos indicados como vítimas? **Não.**
- 12) Observações e/ou Informações adicionais: **A vítima o é por ser gordinha, estar sempre comendo e reclamando de tudo o que tem que fazer.**

Entrevista 5:

Instituição de Ensino: **Escola Municipal "X".**

Professor (a): **"R"**

Ano/Série: **Todas** nº de Alunos em cada ano: **Em torno de 400 alunos.**

Disciplina(s) Ministrada(s): **Educação Física.**

Perguntas:

- 1) Você já ouviu falar em *Bullying*? Onde? Quando? **Sim, principalmente meios de comunicação, TV, internet, pois o *bullying* sempre existiu nas escolas.**
- 2) O que você considera que seja o Fenômeno *Bullying*? **Atitudes agressivas entre os alunos da escola, entre professor-aluno, aluno-professor, que traz transtornos físicos e psicológicos para as pessoas agredidas.**

- 3) Por que este tipo de violência tem esta denominação? **Termo em Inglês – Valentão.**
- 4) Você considera o *Bullying* como um fenômeno atual? Por quê? **Sempre existiu, não com esta palavra, mas não é de hoje que tem uns que querem humilhar os outros.**
- 5) Quais são os sujeitos envolvidos com este Fenômeno? **Alunos, professores e pais (Há pais que vêm na escola para tirar satisfação).**
- 6) Quais são as causas do Comportamento *Bullying* no ambiente escolar? **Entre os alunos, um que quer se destacar mais que o outro, que quer ser o centro das atenções e pega no pé de alguém em função da popularidade.**
- 7) Você considera que o *Bullying* esteja presente nesta Escola? **Sim.**
- 8) Quais dos seus alunos você indicaria como protagonistas do Fenômeno *Bullying*? Cite as características de cada aluno indicado justificando sua resposta. **Ver Organograma 8.**
- 9) Quais as habilidades dos alunos indicados como agressores? **Nos jogos e atividades da aula de Educação Física.**
- 10) Quais as habilidades dos alunos indicados como vítimas? **Não se destacam.**
- 11) Você tem algum dado familiar que possa justificar o comportamento dos alunos indicados como agressores e dos alunos indicados como vítimas? **Não.**
- 12) Observações e/ou Informações adicionais: **Os alunos que são melhores nas minhas aulas se sobrepõem aos que não são através de agressão física ou psicológica.**

Entrevista 6:

Instituição de Ensino: **Escola Municipal “X”.**

Professor (a): **“S1”**

Ano/Série: **3º** nº de Alunos em cada ano: **25 alunos.**

Disciplina(s) Ministrada(s): **Bidocência.**

Perguntas:

- 1) Você já ouviu falar em *Bullying*? Onde? Quando? **Sim, meios de comunicação, palestras de formação continuada na escola.**
- 2) O que você considera que seja o Fenômeno *Bullying*? **Acredito que seja um comportamento inadequado, com caráter repetitivo, com certo segmento que vêm prejudicar outros.**
- 3) Por que este tipo de violência tem esta denominação? **Surgiu do Inglês, não lembro o significado exato.**

- 4) Você considera o *Bullying* como um fenômeno atual? Por quê? Sempre existiu. Porém, agora está sendo mais observado. Quando pequena também sofri apelidos, mas antigamente as crianças tinham mais controle. Muitos pais são agressivos e as crianças seguem os modelos. Há muito individualismo! Há a necessidade de mais valores humanos para com a escola.
- 5) Quais são os sujeitos envolvidos com este Fenômeno? Na escola: alunos causadores de *Bullying* e alunos que sofrem. Agora está rotineiro “coisa normal”. Os alunos sentem que seu comportamento é normal. Os pais dão o exemplo.
- 6) Quais são as causas do Comportamento *Bullying* no ambiente escolar? Alunos muitas vezes introspectivos, sofrem dentro de casa agressões e extravasam, outros se reprimem.
- 7) Você considera que o *Bullying* esteja presente nesta Escola? Bem presente! Presente em qualquer meio: igreja, clube, escola.
- 8) Quais dos seus alunos você indicaria como protagonistas do Fenômeno *Bullying*? Cite as características de cada aluno indicado justificando sua resposta. **Ver Organograma 9.**
- 9) Quais as habilidades dos alunos indicados como agressores? **Ver Organograma 9.**
- 10) Quais as habilidades dos alunos indicados como vítimas? **Ver Organograma 9.**
- 11) Você tem algum dado familiar que possa justificar o comportamento dos alunos indicados como agressores e dos alunos indicados como vítimas? Não.
- 12) Observações e/ou Informações adicionais: Não.

Entrevista 7:

Instituição de Ensino: Escola Municipal “X”.

Professor (a): “S2”

Ano/Série: 2º e 4º ano nº de Alunos em cada ano: 43 alunos.

Disciplina(s) Ministrada(s): Currículo. **Trabalha já 16 anos na escola.**

Perguntas:

- 1) Você já ouviu falar em *Bullying*? Onde? Quando? Sim, na escola, através de palestrantes e colegas em TCC e na mídia.
- 2) O que você considera que seja o Fenômeno *Bullying*? Toda a forma de agressão física e emocional. O uso de palavras que machucam, ofendem e discriminam a pessoa.
- 3) Por que este tipo de violência tem esta denominação? Não recordo.

- 4) Você considera o *Bullying* como um fenômeno atual? Por quê? Não. Já vem de muito tempo. Desde que existe o ser humano, mas agora as pessoas estão se dando conta.
- 5) Quais são os sujeitos envolvidos com este Fenômeno? A pessoa que está sofrendo, a família e o estabelecimento (escola, trabalho, etc.). Até na praça, no shopping, repartições públicas, ou seja, onde há grupos de pessoas.
- 6) Quais são as causas do Comportamento *Bullying* no ambiente escolar? A rivalidade entre as partes, atrito entre os familiares.
- 7) Você considera que o *Bullying* esteja presente nesta Escola? Tem!
- 8) Quais dos seus alunos você indicaria como protagonistas do Fenômeno *Bullying*? Cite as características de cada aluno indicado justificando sua resposta. Ver Organograma 10.
- 9) Quais as habilidades dos alunos indicados como agressores? Não há habilidades!
- 10) Quais as habilidades dos alunos indicados como vítimas? Não há habilidades!
- 11) Você tem algum dado familiar que possa justificar o comportamento dos alunos indicados como agressores e dos alunos indicados como vítimas? Sim. As mães das crianças não se dão bem! Brigam o tempo todo e instigam os filhos a brigar.
- 12) Observações e/ou Informações adicionais: Uma das mães me ameaçou.

ANEXO 4

**RESPOSTAS DAS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS REALIZADAS COM OS
PAIS E/OU FAMILIARES**

Pais de Alunos Envolvidos com o Fenômeno *Bullying* e com Características de AH/SD

Entrevista 1:

Aluno (a): “D” – Apontado pelos professores como agressor.

Idade: 13 anos Habilidade: Inteligência Cinestésico-Corporal Destaca-se em Educação Física

Ano/Série: 7º Professora(o): Vários

Pai: “R” Idade: 39 anos

Mãe: ”C” Idade: 38 anos

Com quem residem no momento? Mãe

Perguntas:

- 1) Quais as principais características de seu filho(a)? Mais agressivo do que amável.
- 2) Como seu filho(a) se comporta em casa? Agressivo “senhor da razão”.
- 3) Quais as brincadeiras preferidas de seu filho(a)? Computador, nio game, máquinas.
- 4) Como seu filho(a) se comporta na escola? Agressivo, chama a atenção o tempo todo.
- 5) Quais as disciplinas escolares são as preferidas por seu filho(a)? Por quê? Nenhuma. Acha que sabe tudo.
- 6) Você sabe o que são Altas Habilidades/Superdotação? Sim.
- 7) Por que você acha que seu filho(a) foi identificado(a) com Altas Habilidades/Superdotação? Não deixa ninguém em paz.
- 8) Você acredita que seu filho(a) realmente apresenta estas características? Por quê? Não.
- 9) Quais as principais dificuldades encontradas por seu filho(a) em casa? Obedecer ordens.
- 10)Quais as principais dificuldades encontradas por seu filho(a) na escola? Executar tarefas.
- 11) Você já ouviu falar em *Bullying*? Onde? Quando? Sim. Meu filho disse que estava sofrendo na escola.
- 12) O que você considera que seja o Fenômeno *Bullying*? Ignorância.
- 13) Quais são os sujeitos envolvidos com este Fenômeno? Os que não são amigos.
- 14) Você considera que o *Bullying* esteja presente nesta Escola? Mais ou menos.

- 15) Você acredita que seu filho esteja envolvido com o Fenômeno *Bullying*? Como vítima, agressor ou espectador? **Vítima.**
- 16) Quais são as causas do Comportamento *Bullying*? **A agressão.**
- 17) Como você(s), na família, pode(m) prevenir e combater o Fenômeno *Bullying*? **Falando sobre o assunto.**
- 18) Você já sofreu/sofre *Bullying* na Escola, na Família e/ou no Trabalho? -----
- 19) Como reagiu/reage diante das agressões do *Bullying*? **Bate nos outros.**
- 20) Observações e/ou Informações adicionais: **O “D” está sendo transferido por parte da escola com os argumentos de que ele quer ser o dono da escola, dentre outros motivos.**

Entrevista 2:

Aluno (a): **“Br” – Apontado pelos professores como vítima.**

Idade: **13 anos** Habilidade: **Destaca-se em disciplinas como História e Geografia**

Ano/Série: **8º** Professora(o): **Vários**

Pai: **“P”** Idade: **42 anos**

Mãe: **”B”** Idade: **43 anos**

Com quem residem no momento? **Com ambos**

Perguntas:

- 1) Quais as principais características de seu filho(a)? **Timidez. Gosta de ler e ficar sozinho.**
- 2) Como seu filho(a) se comporta em casa? **Tranquilo. Fica muito tempo no computador.**
- 3) Quais as brincadeiras preferidas de seu filho(a)? **Jogar no computador game.**
- 4) Como seu filho(a) se comporta na escola? **Tímido, quieto, às vezes fica bravo.**
- 5) Quais as disciplinas escolares são as preferidas por seu filho(a)? Por quê? **História, Geografia e Educação Física.**
- 6) Você sabe o que são Altas Habilidades/Superdotação? **Acho que sim.**
- 7) Por que você acha que seu filho(a) foi identificado(a) com Altas Habilidades/Superdotação? **Não sei.**
- 8) Você acredita que seu filho(a) realmente apresenta estas características? Por quê? **Sim porque muitas vezes faz questionamentos e argumentos que surpreendem.**
- 9) Quais as principais dificuldades encontradas por seu filho(a) em casa? **Na sociedade, com a família, tios, avós e primos (relacionamento).**
- 10) Quais as principais dificuldades encontradas por seu filho(a) na escola?

Relacionamento com colegas.

- 11) Você já ouviu falar em *Bullying*? Onde? Quando? **Sim, na escola.**
- 12) O que você considera que seja o Fenômeno *Bullying*? **Toda forma de Discriminação.**
- 13) Quais são os sujeitos envolvidos com este Fenômeno? **Professores, colegas, comunidade.**
- 14) Você considera que o *Bullying* esteja presente nesta Escola? **Sim.**
- 15) Você acredita que seu filho esteja envolvido com o Fenômeno *Bullying*? Como vítima, agressor ou espectador? **Sim, como vítima.**
- 16) Quais são as causas do Comportamento *Bullying*? **Por ser quieto e ter dificuldade de relacionamento.**
- 17) Como você(s), na família, pode(m) prevenir e combater o Fenômeno *Bullying*? **Com diálogo.**
- 18) Você já sofreu/sofre *Bullying* na Escola, na Família e/ou no Trabalho? **Sim, na escola.**
- 19) Como reagiu/reage diante das agressões do *Bullying*? **Não reagia.**
- 20) Observações e/ou Informações adicionais: **Não.**

Pais de Alunos Envolvidos Apenas com o Fenômeno *Bullying*

Entrevista 1:

Aluno (a): “R” – Apontado pelos professores como vítima.

Idade: 12 anos Habilidade: -----

Ano/Série: 6º Professora(o): Vários

Pai: “M” Idade: 56 anos

Mãe: ”M” Idade: 48 anos

Com quem residem no momento? **Com ambos e um irmão.**

Perguntas:

- 1) Quais as principais características de seu filho(a)? **Curioso, inquieto, desorganizado e estressado.**
- 2) Como seu filho(a) se comporta em casa? **Sempre procurando algo novo.**
- 3) Quais as brincadeiras preferidas de seu filho(a)? **Jogos do computador, gosta de montar e inventar objetos.**
- 4) Como seu filho(a) se comporta na escola? **Conversador, inquieto e desinteressado.**
- 5) Quais as disciplinas escolares são as preferidas por seu filho(a)? Por quê? **Artes,**

- Matemática e História, porque são as disciplinas que estimulam o pensamento.
- 6) Quais as principais dificuldades encontradas por seu filho(a) em casa? **Manter o conteúdo escolar em dia.**
 - 7) Quais as principais dificuldades encontradas por seu filho(a) na escola? **Prestar atenção na aula, estar atento e ficar quieto em sala de aula.**
 - 8) Você já ouviu falar em *Bullying*? Onde? Quando? **Sim, na mídia e na escola (mais neste ano).**
 - 9) O que você considera que seja o Fenômeno *Bullying*? **Uma agressão psico-física.**
 - 10) Quais são os sujeitos envolvidos com este Fenômeno? **Crianças principalmente.**
 - 11) Você considera que o *Bullying* esteja presente nesta Escola? **Sim.**
 - 12) Você acredita que seu filho esteja envolvido com o Fenômeno *Bullying*? Como vítima, agressor ou espectador? **Sim, como vítima, talvez como espectador.**
 - 13) Quais são as causas do Comportamento *Bullying*? **Falta de auto-estima e reconhecimento.**
 - 14) Como você(s), na família, pode(m) prevenir e combater o Fenômeno *Bullying*? **Orientando e informando os filhos.**
 - 15) Você já sofreu/sofre *Bullying* na Escola, na Família e/ou no Trabalho? **Não.**
 - 16) Como reagiu/reage diante das agressões do *Bullying*? **----**
 - 17) Observações e/ou Informações adicionais: **Não.**

Entrevista 2:

Aluno (a): “J” – Apontado pelos professores como vítima.

Idade: 12 anos

Habilidade: ---

Ano/Série: 7º

Professora(o): Vários

Pai: “F”

Idade: 47 anos

Mãe: ”R”

Idade: 47 anos

Com quem residem no momento? **Com a mãe e irmãos.**

Perguntas:

- 1) Quais as principais características de seu filho(a)? **Não pára. Pouca concentração.**
- 2) Como seu filho(a) se comporta em casa? **Aagitado.**
- 3) Quais as brincadeiras preferidas de seu filho(a)? **Jogar bola.**
- 4) Como seu filho(a) se comporta na escola? **Pouca concentração, agitado, revoltado.**
- 5) Quais as disciplinas escolares são as preferidas por seu filho(a)? Por quê? **Educação**

Física.

- 6) Quais as principais dificuldades encontradas por seu filho(a) em casa? **Relacionamento afetivo com todos.**
- 7) Quais as principais dificuldades encontradas por seu filho(a) na escola? **Fazer as atividades, estudar.**
- 8) Você já ouviu falar em *Bullying*? Onde? Quando? **Sim, na escola.**
- 9) O que você considera que seja o Fenômeno *Bullying*? **Falta de respeito com o outro.**
- 10) Quais são os sujeitos envolvidos com este Fenômeno? **Adolescentes.**
- 11) Você considera que o *Bullying* esteja presente nesta Escola? **Sim.**
- 12) Você acredita que seu filho esteja envolvido com o Fenômeno *Bullying*? Como vítima, agressor ou espectador? **Sim, como agressor.**
- 13) Quais são as causas do Comportamento *Bullying*? **Falta de ouvido.**
- 14) Como você(s), na família, pode(m) prevenir e combater o Fenômeno *Bullying*? **Tentando mostrar que o respeito é importante.**
- 15) Você já sofreu/sofre *Bullying* na Escola, na Família e/ou no Trabalho? **Sim, no trabalho.**
- 16) Como reagiu/reage diante das agressões do *Bullying*? **Respondi.**
- 17) Observações e/ou Informações adicionais: **Não.**

Entrevista 3:

Aluno (a): **"L" – Apontado pelos professores como vítima.**

Idade: **12 anos**

Habilidade: **---**

Ano/Série: **6º**

Professora(o): **Vários**

Pai: **"L"**

Idade: **30 anos**

Mãe: **"D"**

Idade: **31 anos**

Com quem residem no momento? **Com os pais.**

Perguntas:

- 1) Quais as principais características de seu filho(a)? **Imaturidade, ingenuidade, inteligência. Ele é reservado e de fácil diálogo.**
- 2) Como seu filho(a) se comporta em casa? **Comporta-se bem. Há diálogo.**
- 3) Quais as brincadeiras preferidas de seu filho(a)? **Jogos de computador e homenzinhos de guerra.**
- 4) Como seu filho(a) se comporta na escola? **Geralmente é quieto, reservado.**

- 5) Quais as disciplinas escolares são as preferidas por seu filho(a)? Por quê? **Inglês, geografia, pelas possibilidades da língua distinta e pela identificação.**
- 6) Quais as principais dificuldades encontradas por seu filho(a) em casa? **Não há dificuldades em casa.**
- 7) Quais as principais dificuldades encontradas por seu filho(a) na escola? **Relacionamento com os colegas.**
- 8) Você já ouviu falar em *Bullying*? Onde? Quando? **Sim, principalmente na mídia, depois internet e na escola.**
- 9) O que você considera que seja o Fenômeno *Bullying*? **Tratamento diferente com as pessoas, discriminação.**
- 10) Quais são os sujeitos envolvidos com este Fenômeno? **Sujeito que sofre, o que pratica mais os que assistem.**
- 11) Você considera que o *Bullying* esteja presente nesta Escola? **Sim.**
- 12) Você acredita que seu filho esteja envolvido com o Fenômeno *Bullying*? Como vítima, agressor ou espectador? **Vítima.**
- 13) Quais são as causas do Comportamento *Bullying*? **Diversas.**
- 14) Como você(s), na família, pode(m) prevenir e combater o Fenômeno *Bullying*? **Através do diálogo.**
- 15) Você já sofreu/sofre *Bullying* na Escola, na Família e/ou no Trabalho? **Sim, na escola.**
- 16) Como reagiu/reage diante das agressões do *Bullying*? **Passivamente.**
- 17) Observações e/ou Informações adicionais: **Não.**

Entrevista 4:

Aluno (a): **“G” – Apontado pelos professores como vítima.**

Idade: **13 anos**

Habilidade: **---**

Ano/Série: **9º**

Professora(o): **Vários**

Pai: **“R”**

Idade: **47 anos**

Mãe: **”T”**

Idade: **49 anos**

Com quem residem no momento? **Com os pais.**

Perguntas:

- 1) Quais as principais características de seu filho(a)? **Sociável, um pouco quieto em casa.**
- 2) Como seu filho(a) se comporta em casa? **Normal. Um pouco quieto.**
- 3) Quais as brincadeiras preferidas de seu filho(a)? **Jogos de computador, play, vôlei.**

- 4) Como seu filho(a) se comporta na escola? **Conversa um pouco em sala de aula.**
- 5) Quais as disciplinas escolares são as preferidas por seu filho(a)? Por quê? **Inglês, pois tem mais facilidade.**
- 6) Quais as principais dificuldades encontradas por seu filho(a) em casa? **A princípio não apresenta maiores dificuldades.**
- 7) Quais as principais dificuldades encontradas por seu filho(a) na escola? **Aprendizado de matemática e português.**
- 8) Você já ouviu falar em *Bullying*? Onde? Quando? **Sim, meios de comunicação diariamente.**
- 9) O que você considera que seja o Fenômeno *Bullying*? **Qualquer tipo de ofensa, agressão moral, psicológica e física.**
- 10) Quais são os sujeitos envolvidos com este Fenômeno? **Uma vítima e geralmente um grupo (como autor).**
- 11) Você considera que o *Bullying* esteja presente nesta Escola? **Dentro do conceito atual, com certeza sim.**
- 12) Você acredita que seu filho esteja envolvido com o Fenômeno *Bullying*? Como vítima, agressor ou espectador? **Acredito que não, pois seguidamente perguntamos e este alega que não.**
- 13) Quais são as causas do Comportamento *Bullying*? **Talvez necessidade de afirmar-se perante os demais.**
- 14) Como você(s), na família, pode(m) prevenir e combater o Fenômeno *Bullying*? **Dialogando e procurando buscar a origem.**
- 15) Você já sofreu/sofre *Bullying* na Escola, na Família e/ou no Trabalho? **Não.**
- 16) Como reagiu/reage diante das agressões do *Bullying*? **Repudio, procurando orientar a não devolver tais agressões.**
- 17) Observações e/ou Informações adicionais: **Não.**