

Um levantamento bibliográfico sobre bullying entre crianças de 3 a 6 anos

A bibliographic research on bullying among children of 3 to 6-years-old

Claudia Cardero é pedagoga, Especialista em Convivência Ética na Escola pelo Instituto Superior Vera Cruz e Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie.
Contato: claucardero@gmail.com

Sanderli Aparecida Bicudo Bomfim é pedagoga, Especialista em Relações interpessoais na escola e a construção da autonomia moral, Mestre em Educação Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (GEPEM - Unesp/Unicamp).
Contato: sanderli.bicudo@gmail.com

Resumo

O presente trabalho teve como objetivo identificar e analisar artigos sobre bullying em crianças de 3 a 6 anos publicados nos últimos cinco anos. Foram encontrados e analisados três artigos científicos que abordam a temática. A quantidade de artigos encontrados evidencia a escassez de pesquisas e publicações sobre situações de bullying entre crianças da referida faixa etária. Esta pesquisa pretendeu contribuir para a discussão sobre a importância da realização de pesquisas com todas as faixas etárias, a fim de ampliar a compreensão do bullying entre educadores e possibilitar uma atuação e um trabalho voltados para o cuidado das relações entre as crianças menores, com a intenção de diminuir o impacto e as graves consequências negativas que o bullying vem causando em crianças e adolescentes.

Palavras-chave: Bullying.; Desenvolvimento infantil.; Desenvolvimento moral.



Abstract

The present work aims to identify and analyze articles of bullying on children aged among 3 to 6-years-old, published in the last 5 years. Three scientific articles which address these issues have been found. The quantity of articles found in the databases in this research evidences few researches and publications about bullying situations among children of the referred age group.

This research has the intention to contribute to the discussion regarding the importance of undertaking researches considering all age groups in order to increase understanding on bullying among teachers and make it possible to work and create actions aiming to the care of the relationship among small children, in order to reduce the impact and the severe negative consequences that bullying has caused in children and teenagers.

Keywords: Bullying. Child development. Moral development

Introdução

Formas de violência como o bullying têm sido cada vez mais visíveis entre crianças e adolescentes no ambiente escolar. Não por se tratar de um fenômeno recente, mas por ser cada vez mais conhecido por professores, gestores e sociedade como um todo. De acordo com Fante (2012), esse comportamento cruel, caracterizado por atitudes agressivas, repetitivas e intencionais, que causa dor e sofrimento, muitas vezes é visto como “brincadeira”.

Algumas pesquisas (FANTE, 2012; GONÇALVES, 2011, por exemplo) apontam que nossos professores apresentam uma compreensão equivocada sobre o fenômeno e ainda não sabem distinguir condutas violentas de brincadeiras próprias da idade. Assim como lhes falta preparo para identificar e desenvolver estratégias pedagógicas de enfrentamento do problema, também acabam por terceirizar as intervenções a outras pessoas, como coordenadores, diretores ou mesmo para a família.

Definitivamente, o bullying não pode ser entendido como brincadeira, principalmente porque precisa também ser compreendido pela perspectiva moral. Por essa ótica esse fenômeno é um problema que atinge e fere as representações ou imagens que crianças e jovens em construção da personalidade têm de si.



As imagens ou representações que o sujeito tem de si mesmo podem levá-lo a dar-se menor ou maior valor; podem levar ao conformismo, assim como fazer com que esse mesmo sujeito imponha sua força para tornar o outro tão pequeno como vê a si mesmo (TOGNETTA, 2005, p. 9).

A motivação para este estudo se deu pela comprovação dentro do ambiente escolar da escassez de material com relação ao bullying entre crianças menores e dos equívocos entre professores na identificação e escolha

de ações para enfrentamento do fenômeno. Se do ponto de vista psicológico, como nos aponta Ruiz (1997b *apud* TOGNETTA 2005 p. 5), crianças de 3 anos quando se reconhecem como um outro já podem ser capazes de praticar ou sofrer bullying, cremos que seja preciso olhar também para esta faixa etária pouco estudada. Para que as ações da escola possam ser assertivas e colaborar para o desenvolvimento de relações éticas, as pesquisas precisam apontar caminhos que orientem as ações de educadores e gestores.

Com base nessa breve introdução, o objetivo deste trabalho é identificar e analisar artigos sobre bullying em crianças de 3 a 6 anos publicados nos últimos cinco anos.

A metodologia por nós escolhida para alcançar o objetivo ao qual nos propomos foi a da pesquisa bibliográfica.

Acreditamos com isso contribuir para que esse fenômeno, tão desafiador a professores e escola como um todo, tenha os olhares e as ações necessárias nas diferentes faixas etárias, para que favoreçam o desenvolvimento moral e social do aluno e se tornem oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento de relações éticas.

Revisão de literatura

De acordo com Wadsworth (1999), na teoria de Piaget o desenvolvimento intelectual é considerado como tendo um componente cognitivo e outro afetivo. Para Piaget, o afeto que se desenvolve inclui sentimentos, interesses, tendências, desejos, valores, emoções e tem profunda influência sobre o desenvolvimento intelectual.

Piaget (1964/2019) distingue seis estágios ou períodos do desenvolvimento. O período que vai do nascimento até a aquisição da linguagem é marcado por um grande desenvolvimento mental.



Na assimilação senso-motora¹, que vai até aproximadamente os 2 anos, podem-se distinguir três estágios entre o nascimento e o final desse período: o dos reflexos, o da organização das percepções e hábitos e o da inteligência senso-motora propriamente dita.

Ao primeiro estágio de técnicas reflexivas correspondem os impulsos instintivos elementares, ligados à alimentação, assim como os reflexos afetivos, que são as emoções primárias. O segundo estágio, de percepções e hábitos, é quando cognitivamente acontecem as primeiras experiências relativas ao próprio corpo, os sentimentos elementares ou afetos perceptivos: agradável e desagradável, prazer e dor, e os primeiros sentimentos de sucesso e fracasso. Ao terceiro estágio corresponde uma inteligência prática que se refere à manipulação dos objetos e que utiliza, no lugar de palavras e conceitos, percepções e movimentos organizados em “esquemas de ação”. É nesse momento da vida que a criança tem a possibilidade de entender os objetos

como separados de si. A afetividade aqui é marcada pela “escolha do objeto”, ou seja, pelo investimento de energia em determinada ação ou objeto.

O quarto estágio, ou segunda parte da primeira infância (de 2 a 7 anos aproximadamente), Piaget (Ibid) correspondeu à inteligência intuitiva, dos sentimentos interindividuais espontâneos e das relações sociais de submissão ao adulto. Com a aquisição da linguagem, a criança torna-se capaz de reconstituir ações passadas e antecipar ações futuras pela representação verbal, que resultam em três consequências essenciais para o desenvolvimento mental: uma possível troca entre os indivíduos (socialização), a interiorização da palavra e a interiorização da ação. Paralelamente, do ponto de vista afetivo, ocorre o desenvolvimento de sentimentos interindividuais como respeito, simpatias e antipatias ligadas à socialização das ações, a aparição de sentimentos morais intuitivos oriundos das relações entre adultos e crianças e as regularizações de interesses e valores ligados ao pensamento intuitivo em geral.

Segundo o autor, o quinto estágio vai aproximadamente dos 7 aos 11/12 anos e é o começo da lógica, das operações intelectuais concretas e dos sentimentos morais e sociais de cooperação. A criança começa a se libertar de seu egocentrismo social e intelectual e ao não confundir mais seu próprio ponto de vista com o dos outros é capaz de coordenar pontos de vista entre si.

1. Para Piaget (1964/2019), a assimilação senso-motora representa a conquista, por meio da percepção e dos movimentos, de todo universo prático que cerca a criança. Ao final desse período, a criança reconhece o mundo como exterior a si própria.



Na afetividade, o mesmo sistema de coordenações produz uma moral de cooperação em oposição à moral intuitiva de heteronomia. Surgem novos sentimentos morais como o respeito mútuo e, sobretudo, uma organização da vontade que leva a uma melhor integração do eu e a uma regulação da vida afetiva.

O sexto estágio, que corresponde à adolescência, é marcado pelas operações intelectuais abstratas, da formação da personalidade e da inserção afetiva e intelectual na sociedade dos adultos. É após os 11/12 anos que é possível deduzir conclusões de hipóteses e não mais apenas de uma observação real chegando-se a um pensamento formal. Isso permite ao

indivíduo construir a seu modo reflexões e teorias. Paralelamente, a vida afetiva do adolescente afirma-se pela conquista da personalidade e por sua inserção na sociedade adulta (Ibid).

Talvez possa parecer desnecessário apresentar, mesmo que brevemente, as questões relacionadas ao desenvolvimento cognitivo sugeridas pelo autor cujos pressupostos embasam o nosso trabalho. Porém, propomo-nos a fazê-lo pelo fato de iniciar nosso referencial com a ideia de que a construção moral, referência para o constructo central de nossa pesquisa, depende do DEVER e do QUERER, da razão e da afetividade respectivamente.

Segundo La Taille (2007), os estudos de Piaget, provam que a moralidade infantil não se resume a uma interiorização passiva, mas sim é produto da atividade da criança, que em contato com o meio social ressignifica os valores, princípios e regras que lhe são apresentados. Para Piaget (1932/1994), existem tendências morais caracterizadas pela forma como a criança assimila a moral: anomia, heteronomia e autonomia.

Para Piaget (Ibid), a anomia corresponde à fase do desenvolvimento em que a criança ainda não penetrou no universo moral. Embora em contato com regras sociais desde o nascimento, antes dos 4 anos, em média, as regras derivadas da moral ainda não estão associadas com valores como certo e errado, bom e mau; trata-se mais de hábitos de conduta.

O autor aponta que, por volta dos 4 anos, a criança começa a conceber ações que devem ou não ser realizadas. A apreensão da dimensão do dever significa que a moral passa a fazer parte do universo de valores da criança. Na moral heterônoma, a criança tende a interpretar as regras de forma literal e a privilegiar as



consequências da ação, sendo a intenção desta colocada em posição hierárquica inferior. Chamada por Piaget de moral da obediência, a moral heterônoma caracteriza-se também pela referência à autoridade, ao respeito unilateral.

Segundo ele, por volta dos 8 ou 9 anos, as concepções infantis a respeito da moral começam a mudar e a apresentar sinais de autonomia. A criança passa a poder julgar a partir de princípios e libera-se da obediência estrita às regras. A intencionalidade das ações passa a ser critério necessário para o julgamento moral e são os princípios da igualdade e da justiça a fonte de legitimidade das regras. Na autonomia, direitos e deveres se equilibram e deve-se obedecer a uma regra porque ela é boa.

Ainda segundo La Taille (2007), para Piaget o desenvolvimento do juízo moral depende do desenvolvimento da inteligência e das interações com o meio social. Se as relações sociais forem em sua maioria assimétricas (adulto/criança) prevalece a moral heterônoma. Já se as relações forem simétricas baseadas na reciprocidade e cooperação, a construção da moral autônoma será favorecida.

De acordo com Biaggio (2006), Lawrence Kohlberg aprofundou o estudo do desenvolvimento moral baseado nas ideias de Piaget, apresentando uma conceituação mais precisa e discriminada que identifica níveis e estágios de juízo moral. Para Kohlberg, tanto quanto para Piaget, todas as pessoas passam pela mesma sequência de estágios, embora nem todas atinjam os estágios mais elevados.

Kohlberg propõe seis estágios de juízo moral, incluídos em três níveis: pré-convencional (estágios 1 e 2), convencional (estágios 3 e 4) e pós-convencional (estágios 5 e 6).

No nível pré-convencional, característico da maioria das crianças até 9 anos, de alguns adolescentes e de muitos criminosos adolescentes e adultos, os indivíduos ainda não chegaram a compreender e respeitar regras e normas morais e expectativas compartilhadas. Não há ainda uma internalização de princípios morais e um ato é julgado por suas consequências e não por suas intenções.

No nível convencional, característico da maioria dos adolescentes e adultos, a moralidade consiste em sistemas de regras morais e normas socialmente compartilhadas. O indivíduo se identifica ou internaliza as regras em nome da amizade, aceitação ou do respeito à ordem estabelecida.



No nível pós-convencional, alcançado por uma minoria de adultos, geralmente depois dos 20 a 25 anos, as pessoas entendem e aceitam as regras da sociedade, mas esta aceitação baseia-se na formulação e aceitação dos princípios morais que sustentam as regras. Os pós-convencionais, julgam de acordo com seus princípios e não pela convenção.

As faixas etárias apresentadas tanto em Piaget quanto em Kohlberg não significam que elas sejam fator *sine qua non* para que o sujeito adentre as fases e/ou estágios correspondentes, entretanto, ao atingir as idades correspondentes a cada uma delas, ele já é capaz de estar na fase, se as experiências vividas tiverem favorecido isso.

Pontuadas, portanto, inicialmente as questões relacionadas aos desenvolvimentos cognitivo e moral, expliquemo-nas porque foram elencadas para este referencial teórico.

Segundo La Taille (2007), o desenvolvimento da moralidade para Piaget depende do desenvolvimento da inteligência e, assim como acontece com a construção das estruturas mentais, também é fruto de construções endógenas desencadeadas pelas interações da criança com o meio social através das quais ressignifica os valores, as regras e princípios que lhe são apresentados. Um “querer fazer” moral depende da vontade de agir e da intenção com a qual se age. Nesse sentido, a afetividade, para Piaget, diz respeito à motivação e a inteligência diz respeito às estruturas de pensamento; ambas e em consonância permitem que o sujeito guie suas ações.

La Taille (2007) chama de senso moral tanto a capacidade de conceber deveres morais quanto a de experimentar o sentimento de obrigatoriedade a eles referidos. Esse sentimento moral de obrigatoriedade é despertado ou composto por outros.

É por volta dos 4 ou 5 anos, quando se instala na criança a capacidade de distinguir as coisas “que se fazem” e as que “devem ser feitas”, que se pode experimentar o “querer fazer moral”. Sob a forma de regras e ainda frágeis, os deveres já fazem parte das inspirações que guiam as ações.

O autor (Ibid) elege seis sentimentos que inspiram o “querer agir moral” e devem ser entendidos como relacionados ao convívio social da criança. Os dois primeiros, **amor** e **medo**, aparecem indissociáveis do sentimento de obrigatoriedade. Nesse período em que compreende as regras de modo literal, as crianças obedecem



a elas não porque apreciam intelectualmente as regras morais, mas sim porque desenvolveram um sentimento de respeito pelas pessoas que as representam e têm, ao mesmo tempo, amor e medo de perdê-las ou serem punidas.

Complementar ao amor e medo, a **confiança** se refere àquela que as crianças têm nas figuras de autoridade. Ainda heterônoma, a criança precisa confiar nas qualidades morais de outras pessoas para que possa ela mesma adotá-las. Se percebe que as regras impostas não são seguidas pelos adultos, fragiliza-se a autoridade aos olhos destas.

A **simpatia** é considerada não como um sentimento, mas como uma dimensão afetiva. Trata-se de uma sensibilidade para com outras pessoas, a capacidade de perceber e ser afetado pelos sentimentos destas. La Taille (2007) lembra que, como é relacionada ao juízo de valor, irá se modificar ao longo do desenvolvimento e da vida. Sensibilizada pelos estados afetivos alheios, a criança é levada a esforços de descentração. Próxima da generosidade, a simpatia ajuda a superar a heteronomia e muito contribui para o desenvolvimento moral.

A **indignação**, que se complementa à simpatia no despertar do senso moral, coloca a criança como sujeito de direitos. Trata-se de um sentimento negativo, que a criança experimenta quando é vítima ou observa outrem ser vítima de uma ação considerada imoral, desrespeitosa. O fato de experimentar a indignação é um sinal de que a fonte do valor de justiça não está apenas na interiorização do que dizem os adultos, mas também na expansão de si próprio.

Ainda para La Taille (2007), no despertar do senso moral, a **culpa** é o último sentimento que inspira o “querer fazer” moral. A capacidade de sentir culpa pelo que se fez ou desejou fazer age como um regulador da ação moral. “O ‘querer agir’ moral implica o ‘querer responsabilizar-se’ pelas ações, e somente possui tal querer quem é capaz de experimentar o sentimento de culpa” (p. 130).

Para o autor (2007), somente acontecerá o desenvolvimento desses sentimentos se as primeiras noções morais construídas penetrarem na personalidade, construindo uma “personalidade ética”. A vergonha é o sentimento central nessa construção.

A vergonha aqui colocada é aquela na qual ocorre um juízo negativo de si próprio e se traduz pelo sentimento de perda real ou virtual de valor. Refere-se ao eu e incide sobre valores morais.



A vergonha moral é experimentada quando o não cumprimento do dever está colocado. Ainda pouco importante no despertar do senso moral, se torna presente e forte na fase da construção da personalidade ética.

O meio social em que vive e as figuras de autoridade terão grande influência sobre os valores por meio dos quais a criança vê e julga a si mesma, uma vez que “se a criança viver em um meio social no qual ações morais são pouco valorizadas, pouco destacadas enquanto traduções de excelência do ser, o mais provável é que a expansão de si pouco se alimentará delas”. (LA TAILLE, 2007, p. 140).

Mas qual seria a relação dessas questões ao tema central de nossa pesquisa, o bullying?

O bullying tem sido descrito nos últimos tempos como um fenômeno mundial presente na realidade do cotidiano escolar. De acordo com Fante (2012), por definição universal é caracterizado como um conjunto de atitudes agressivas, repetitivas e intencionais, que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais indivíduos contra outros. Pode ser definido como um comportamento cruel que causa dor, angústia e sofrimento numa relação em que os mais fortes, por meio de “brincadeiras”², maltratam e intimidam alvos mais frágeis, incapazes de se defenderem.

Tognetta (2005) aponta ainda que é uma violência que ocorre entre pares, ou seja, ocorre entre crianças, adolescentes ou adultos que tenham o mesmo “poder instituído” de agir e, portanto, sem diferenças quanto à autoridade.

Segundo Fante (2012), o bullying tem um conceito específico, muito bem definido e que não deve ser confundido com outras formas de conflitos e violência. Isso porque apresenta características próprias, dentre elas, a propriedade de causar traumas ao psiquismo da vítima.

De acordo com Tognetta (2018, p. 9),

o autor escolhe um alvo frágil para agredir, ofender, maltratar, humilhar sempre diante de um público. Independentemente do tipo de agressão (física, verbal, psicológica) todas as situações de bullying são marcadas pelo desrespeito, já que guardam tanto a intenção do autor em ferir quanto a consequência danosa para a vítima, que se sente humilhada, diminuída e exposta diante dos outros colegas.

2. Este termo encontra-se entre aspas devido ao seu sentido conotativo. Posteriormente, essa questão será retratada no texto.



Vinha et al (2017) apontam que nas situações de bullying há uma espécie de concordância da vítima sobre o que pensam dela, pelo fato de se sentir merecedora de tais tratamentos. Os ataques são escondidos dos adultos, mas não dos pares. Há os espectadores, que são como uma plateia que testemunha as agressões e, silenciosamente, alimenta o problema dando prestígio ao autor. Segundo Avilés (2007, apud TOGNETTA e VINHA, 2008), normalmente o espectador assume uma posição como se não tivesse nada a ver com o problema, e pode também rir ou zombar da crueldade, nem sempre porque concorda com ela, mas sim por medo de uma punição da autoridade ou pelo temor de se tornar a próxima vítima.

O autor de bullying, aponta Tognetta (2005), busca uma vítima que lhe pareça vulnerável, atua de forma prepotente e tem domínio da vontade do outro porque reconhece suas dificuldades físicas e afetivas. Geralmente são sarcásticos e impõem sua autoridade através do medo, pelas ameaças morais ou da força física. Já as vítimas, geralmente são tímidas, ansiosas e inseguras de sua auto imagem e de seus gostos. Costumam sofrer caladas por medo ou por não terem forças para revidar.

De acordo com Tognetta e Vinha (2008), há um grande sofrimento em quem é alvo dessas intimidações. Vítimas de bullying sentem-se constantemente ameaçadas não somente por seu algoz, mas também porque se veem ou acreditam que merecem ser tratadas assim. São “meninos e meninas construindo uma identidade abalada por uma imagem de si corrompida, diminuída” (Ibid, p. 7). Por se verem como inferiores e não conseguirem pensar em possibilidades de se defender tenderão a reproduzir essa imagem também em relações futuras.

Para Tognetta e Vinha (2008), embora a vítima de bullying precise de ajuda para ter uma imagem melhor de si, o autor também é um sofredor e precisa de grande ajuda. Geralmente se esconde por trás de um comportamento de intimidação alguém em que a falta de valor de si é usada para rebaixar os outros. Além disso é alguém que não consegue sair de si e se colocar no lugar do outro, que aprendeu a valorizar a violência, a humilhação no lugar da justiça e da humildade.

Ainda de acordo com as autoras (2008), as condutas de vítimas e autores de bullying se dão a partir do valor de si que constroem nas relações com os pares e figuras de autoridade.



Meninos e meninas que, equacionando suas experiências com os outros, se vêem pequenos demais, tendem a se conformar e atribuir-se menos valor. Ao mesmo tempo, podem, pelo mesmo motivo, fazer com que os outros se sintam tão mal como eles próprios se sentem, ou seja, inferiorizá-los, menosprezá-los, para que o peso que carregam consigo possa ser menor. Claro que ao agressor soma-se uma outra característica: como já o dissemos, os autores de bullying não conseguem uma dupla perspectiva de ver a si e ao outro. Falta-lhes um conteúdo ético, portanto, o valor de si agregado ao valor do outro (TOGNETTA e VINHA, 2008 p. 12).

Segundo Tognetta (2005), crianças de até 8 ou 9 anos são movidas por um pensamento baseado em ações concretas, em aspectos observáveis das ações ou objetos. Assim, de acordo com Fante (2012), os maus-tratos físicos são, sem sombra de dúvidas, os que mais incidem nessa faixa etária. Entre adolescentes, que operam com um pensamento formal, as agressões são verbais, sendo mais comuns as ofensas, acusações e discriminações especialmente por meio de apelidos e xingamentos.

De acordo com Ruiz (1997b, apud TOGNETTA 2005, p. 5), os estudos de psicologia vão afirmar que mais ou menos aos 2 anos de idade há uma primeira tomada de consciência do eu separado de outros objetos. Nesse sentido, crianças de 3 anos já podem, do ponto de vista psicológico, praticar ou sofrer bullying porque passaram pela constituição da identidade, quando se reconhecem como outro. Entretanto, tais condutas são muito mais frequentes quando as relações entre pares são mais cotidianas e intensas, como aquelas vividas na escola.

Os estudos pioneiros de Fante (2012) sobre o bullying apontam, desde o ano 2000, para a pouca conscientização da realidade do fenômeno no meio educacional e um despreparo dos professores e gestores para lidar com a violência, especialmente a velada.

De acordo com Vinha (2013), estudos indicam também que as escolas têm lidado com todo tipo de conflito como se fosse “indisciplina”, contendo-os e utilizando métodos para evitá-los, ou ainda ignorando-os, como se fossem “incivilidades”³.

Tognetta e Vinha (2008) pontuam que, em geral, professores e educadores voltam sua atenção às formas de indisciplina e constante desinteresse dos alunos às matérias escolares. Por não os atingirem diretamente os adultos que educam, geralmente, não estão atentos a esse tipo de intimidação.

Além de negarem a existência, para alguns educadores esse tipo

3. Garcia (2006) conceitua as “incivilidades” como as situações que relacionam-se ao rompimento das regras da boa convivência.



de relação baseada na submissão sempre existiu, devendo os alunos “aprender sozinhos a conviver e a lidar com essas situações impostas por seus agressores, pois, afinal, experiências assim os tornarão fortes para enfrentarem os desafios futuros”. (FANTE, 2012, p. 51).

De acordo com a autora (2012), talvez seja um sinal de que nossos professores ainda não sabem distinguir condutas violentas de brincadeiras próprias da idade, e lhes falte preparo para identificar e desenvolver ações para o enfrentamento do problema.

Para Gonçalves (2017), a realidade escolar também evidencia significativas falhas no processo de implicação moral dos docentes diante das situações de conflito. O desengajamento moral docente é um fator decisivo para que educadores não se indignem perante a violência da qual são vítimas os alunos na escola.

Fante (2012) pontua também que esse despreparo ocorre porque tradicionalmente os cursos de formação acadêmica e de capacitação para professores preparam unicamente para o ensino das disciplinas, sem valorizar a necessidade de lidarem com os conflitos e sentimentos dos alunos.

Para Tognetta e Vinha (2008), ao não intervir e negligenciar o que ocorre dentro das escolas, a instituição acaba perpetuando as situações de maus-tratos entre pares.

Gonçalves (2017) acrescenta que, ao negligenciar tais episódios de violência, a escola perde oportunidades privilegiadas para que os educandos evoluam moralmente e construam representações de valores e formas de relacionamento que influenciarão nas suas interações com os pares e consigo mesmos ao longo da vida.

Metodologia

Esta pesquisa vem da necessidade como professora de 1º ano do Ensino Fundamental I de identificar possíveis situações de bullying entre alunos desta faixa etária (5/6 anos).

A metodologia por nós escolhida para alcançar o objetivo ao qual nos propomos, de identificar e analisar artigos sobre bullying em crianças de 3 a 6 anos publicados nos últimos 5 anos, foi a da pesquisa bibliográfica.

Para o levantamento bibliográfico realizado neste estudo, foram utilizadas as seguintes bases de dados: SCIELO, CAPES e LILACS. A



busca foi realizada nos meses de janeiro e fevereiro de 2020, por meio dos seguintes termos de busca: Bullying pré-escolar, Bullying entre crianças e *Acoso escolar*. Como filtros foram utilizados o ano de publicação (artigos publicados nos últimos 5 anos – 2015 a 2019) e o idioma (Português, Inglês e Espanhol).

Os artigos foram selecionados primeiramente pela leitura dos títulos e posteriormente pelos resumos. Foram descartados artigos que abordavam o tema com crianças mais velhas, além daqueles que relacionavam o bullying a outras questões, como tipo de família, gênero, homofobia etc.

Resultados e discussão

Dentre os artigos encontrados nas bases pesquisadas, apenas dois abordavam de alguma forma o bullying entre crianças pequenas. Uma pesquisa realizada na Costa Rica e outra na Suécia. Um terceiro artigo, publicado no Brasil em 2016, fazia uma revisão da literatura sobre bullying de 2002 a 2012.

O artigo “O impacto do bullying no desenvolvimento e aprendizado de meninos e meninas em idade pré-escolar e escolar” (MORALES, VILLALOBOS, 2017), publicado na Costa Rica, tinha como objetivo principal analisar o impacto do bullying no desenvolvimento de crianças em idade pré-escolar e escolar para promover estratégias de prevenção e intervenção nesse problema. Com um estudo de enfoque misto (qualitativo e quantitativo), os participantes foram alunos de pré-escola, série III, série VI, pais e funcionários de ensino e administração de 14 centros educacionais públicos e privados localizados na província de Heredia. Dentre as crianças, 237 eram alunos da pré-escola, 286 da terceira série e 334 da sexta série. Como informações relevantes destacam-se que: 229 (26,7%) meninos e meninas relataram ter sofrido bullying, o que corresponde a 42,4% dos alunos da pré-escola e da terceira série, respectivamente, e a 15,2% da sexta série. Além disso, verificou-se que 3,4% dos pré-escolares (8), 7% da terceira série (20) e 5,7% da série VI (19) reconheciam abertamente que estavam intimidando um de seus colegas. As razões pelas quais eles o fazem giram em torno de se defender de outros assuntos de assédio que os incomodam e os atingem. No entanto, vale ressaltar que uma criança em idade pré-escolar (2,1%) o faz “por diversão” e seis crianças do III e do sexto ano (12,8%) indicam que o fazem para “irritar” o parceiro por um tempo. Também é importante



destacar que 33 (70,2%) dizem que se sentem mal quando atacam seus pares e que 78,7% (37) gostariam de parar de fazê-lo.

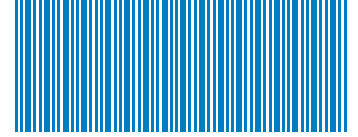
O segundo artigo, “Pesquisa expandindo os entendimentos atuais sobre o bullying na Suécia” (CEDERBORG, SYLWANDER e BLOM, 2015), discutiu uma pesquisa que estava em andamento sobre o fenômeno do bullying no Departamento de Estudos da Criança e da Juventude da Universidade de Estocolmo. Como dados relevantes para este estudo, os autores descrevem que a maioria das pesquisas sobre bullying se concentrou em crianças do Ensino Fundamental (obrigatório) e do Ensino Médio. Muito poucos estudos se concentraram nas classes pré-escolar (idades de 1 a 6). De acordo com o texto, a falta de pesquisas específicas dedicadas ao estudo do comportamento de bullying em pré-escolas e, portanto, a falta de compreensão de como as interações das crianças nessas idades contribuem para comportamentos em idades posteriores levaram a um interesse na pré-escola como um cenário importante para futuras pesquisas.

O último artigo selecionado, “Intervenções para o fenômeno bullying na infância: uma revisão sistemática de literatura” (PUREZA, MARIN e LISBOA, 2016), publicado no Brasil, teve como objetivo apresentar uma revisão sistemática da literatura de 2002 a 2012 sobre intervenções para o bullying na infância. Como aspecto importante, o trabalho relata que não foi encontrada nenhuma pesquisa sobre bullying com crianças menores de 8 anos. Dados levantados revelam que o fenômeno é menos frequente na Educação Infantil e Ensino Médio. O texto aponta também que existe uma dificuldade de acesso e realização de pesquisa com crianças menores em função da não utilização de instrumentos de autorrelato, uma vez que ainda estão desenvolvendo a linguagem, dificultando a mensuração dos fenômenos.

A quantidade de artigos encontrados nas bases de dados pesquisadas neste estudo, que compreende publicações no período de 2015 a 2019,

evidencia que há pouca pesquisa e, por conseguinte, pouquíssimo material publicado a respeito das situações de bullying entre crianças pequenas.

Visto como fenômeno mundial, o bullying tem sido pesquisado e descrito em estudos de diferentes países. Aqui no Brasil, apesar do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), desde 1990, em seu texto garantir direitos fundamentais às crianças e adolescentes,



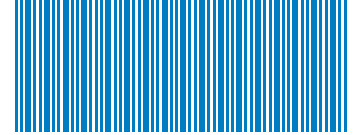
como o respeito e a dignidade, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, vexatório, aterrorizante ou constrangedor (artigos 17 e 18), pesquisas têm nos mostrado que essa violência é comum entre crianças e adolescentes. Fante (2012), pioneira nos estudos sobre o bullying, verificou que, no ano 2000, em escolas do interior paulista, 41% dos entrevistados relataram casos de bullying. Pesquisas mais recentes publicadas por Tognetta e Rosário (2013) relatam que, dentre os alunos de 9º ano entrevistados, 15,9% já foram vítimas de intimidações recorrentes. Em 2015, foi criado o Programa de Combate à Intimidação Sistemática, por meio de uma lei nacional (Lei 13.185, de 06 de novembro de 2015), com o objetivo de combater e prevenir o bullying, colocando como dever dos estabelecimentos de ensino a prevenção, diagnose e combate a todo tipo de violência. No mesmo ano, a Pesquisa Nacional de Saúde Escolar (PeNSE) de 2015 realizada pelo IBGE, também com alunos de 9º ano, aponta que 7,4% dos entrevistados afirmaram que na maior parte do tempo ou sempre se sentiram humilhados por provocações de colegas nos 30 dias anteriores à pesquisa.

Embora esses dados sejam todos relativos a uma faixa etária de crianças mais velhas, são dados que se aproximam dos encontrados na Costa Rica e publicados no artigo “O impacto do bullying no desenvolvimento e aprendizado de meninos e meninas em idade pré-escolar e escolar” (MORALES, VILLALOBOS, 2017), que aponta que 15,2% das crianças mais velhas do estudo já sofreram bullying. Entre crianças em idade pré-escolar e da terceira série esses números correspondem a 42,4% dos entrevistados.

A proximidade dos dados encontrados aqui no Brasil entre crianças mais velhas aos dados encontrados na pesquisa publicada na Costa Rica nos indica que, independentemente da faixa etária, o bullying está presente nas relações.

A falta de pesquisa com crianças menores, como citada no artigo “Pesquisa expandindo os entendimentos atuais sobre o bullying na Suécia” (CEDERBORG, SYLWANDER e BLOM, 2015), que afirma que muito poucos estudos se concentraram nas classes pré-escolares (idades de 1 a 6), também foi apontada no trabalho “Intervenções para o fenômeno bullying na infância:

uma revisão sistemática de literatura” (PUREZA, MARIN e LISBOA, 2016), que relata que não foi encontrada nenhuma pesquisa sobre bullying com crianças menores de 8 anos.



A escassez de pesquisas dedicadas à faixa etária do nosso estudo aponta para uma dificuldade de acesso e realização de pesquisa com crianças menores, em função da não utilização de instrumentos de autorrelato que dificultam a mensuração dos fenômenos e também a falta de compreensão de como as interações das crianças nessas idades contribuem para comportamentos em idades posteriores.

Visto desse modo, é possível retomarmos os estudos de Fante (2012) que destacam a pouca conscientização da realidade do fenômeno no meio educacional e um despreparo dos professores e gestores para lidar com a violência, especialmente a velada.

Destacamos ainda, segundo a autora (2012), que talvez também seja um sinal de que nossos professores ainda não sabem diferenciar brincadeiras próprias da idade de condutas violentas e lhes falte preparo para o enfrentamento do problema.

Embora os conflitos sejam parte das relações e ótimas oportunidades para o desenvolvimento das crianças no que se refere à expressão de sentimentos, coordenação de pontos de vista e construção de estratégias mais assertivas, percebe-se uma dificuldade de compreensão dos educadores de como se dão as interações entre os pequenos, bem como dos conflitos como oportunidade de desenvolvimento infantil. Acreditamos que a falta de diferenciação entre os conflitos comuns à faixa etária de possíveis situações de bullying acabam assim por dificultar a identificação do fenômeno entre crianças de 3 a 6 anos, uma vez que todos são compreendidos como, já dito acima, conflitos comuns.

Como já apontado anteriormente, considerando a fala de Ruiz (1997b, *apud* TOGNETTA 2005 p. 5), que aponta que crianças de 3 anos já podem praticar ou sofrer bullying porque começam a se identificar como um indivíduo diferente do outro, mas que tais ações são mais comuns quando as relações entre pares se tornam mais frequentes, como as encontradas no ambiente escolar, torna-se fundamental que educadores e instituição, mais do que ensino formal, contribuam para a construção de valores morais e relações respeitadas entre todos.

Posto isso, torna-se importante a realização de pesquisas com todas as faixas etárias, a fim de ampliar entre educadores a compreensão do bullying e possibilitar uma atuação e um trabalho voltado para o cuidado das relações entre os pequenos,



a fim de diminuir o impacto e as graves consequências negativas que o bullying vem causando em crianças e adolescentes.

Considerações finais

A motivação para este estudo se deu a partir da necessidade de reconhecer situações de bullying entre crianças menores, da escassez de material com relação ao tema e dos equívocos entre professores na identificação e escolha de ações para enfrentamento do fenômeno. Nosso objetivo inicial foi identificar e analisar artigos sobre bullying em crianças de 3 a 6 anos, publicados nos últimos cinco anos. Para alcançar tal objetivo fizemos a escolha pela pesquisa bibliográfica.

A pouca quantidade de artigos encontrados nas bases de dados selecionadas comprova que existe pouco estudo e por conseguinte poucas publicações a respeito do fenômeno entre crianças menores.

De maneira geral, os artigos encontrados apontam para uma dificuldade de acesso e realização de pesquisa com crianças menores e também para a falta de compreensão de como as interações das crianças nessas idades contribuem para comportamentos em idades posteriores.

Os dados encontrados em nosso estudo evidenciam a necessidade de pesquisas voltadas para essa faixa etária, porque, como nos disse La Taille (2007), se a criança viver num meio social em que ações morais são pouco valorizadas o mais provável é que a expansão de si pouco se alimentará delas.

Infelizmente, como ressaltam Tognetta e Vinha (2008), escolas e professores voltam sua atenção muito mais para indisciplinas e desinteresses ligados às matérias escolares do que para as condutas violentas que vão muito além de “brincadeiras da idade”. Assim, como nos aponta Fante (2012), deixam de desenvolver ações para enfrentamento do problema.

Entendida como espaço privilegiado para a convivência, a escola e seus educadores precisam voltar seu olhar para as relações desde as idades menores. Saber diferenciar conflitos normais da idade daqueles que não são normais, propor situações que oportunizem os conflitos de forma saudável e promover intervenções variadas e adequadas que ajudem no desenvolvimento moral e social do



aluno se torna fundamental quando se pensa na construção de um ambiente favorável às relações de respeito entre todos.

Acreditamos, assim, que a promoção de um ambiente e práticas saudáveis que permitam aos educandos relações de respeito e a cooperação desde pequenos colaboram para a construção de uma convivência ética capaz de superar o bullying e as consequências negativas que esse fenômeno vem causando em crianças e adolescentes.

REFERÊNCIAS

BIAGGIO, A. *Lawrence Kohlberg, ética e educação moral*. São Paulo: Moderna, 2006.

BRASIL. *Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990*. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm. Acesso em: 09 dez. 2020.

BRASIL. *Decreto-lei n. 13.185, de 06 de novembro de 2015*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm. Acesso em: 09 dez. 2020.

CEDERBORG, A.C.; SYLWANDER, K.R.; BLOM, K.A. Research Expanding Current Understandings of Bullying in Sweden. *Pensamiento Psicológico*, Stockholm, v. 14, n. 1, p. 131-146, jun. 2016. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-89612016000100011&lang=pt. Acesso em: 03 fev. 2020.

FANTE, C. *Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. Campinas, SP: Verus, 2012.

GARCIA, J. Indisciplina, incivilidade e cidadania na escola. *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, SP, v. 8, n. 1, pp. 121-130, dez. 2006.



GONÇALVES, C.C. *Concepção e julgamento moral de docentes sobre bullying na escola*. 2011. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPB/CE, João Pessoa, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/4658/1/arquivototal.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2020

GONÇALVES, C.C. *Engajamento e desengajamento moral de docentes em formação diante de situações de bullying envolvendo alvos típicos e provocadores*. 2017. 263 f. Tese (Doutorado) – Curso de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/9914>. Acesso em: 25 mar. 2020.

IBGE. *Pesquisa nacional de saúde do escolar: 2015*. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv97870.pdf>. Acesso em: 02 maio 2020.

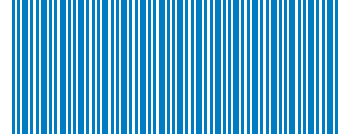
LA TAILLE, Y. *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MORALES, M.E.R.; VILLALOBOS, M.C. El impacto del *bullying* en el desarrollo integral y aprendizaje desde la perspectiva de los niños y niñas en edad preescolar y escolar. *Revista Eletrônica Educare*, Heredia, v. 21, n. 3, pp. 25-44, 2017. Disponível em: https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582017000300025. Acesso em: 06 fev. 2020.

PIAGET, J. *O juízo moral na criança*. 3. ed. São Paulo: Summus, 1932/1994.

PIAGET, J. *Seis estudos de Psicologia*. 25. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1964/2019.

PUREZA, J.R.; MARIN, A.H.; LISBOA, C.S.M. Intervenções para o fenômeno bullying na infância: uma revisão sistemática de literatura. *Interação em Psicologia*, Curitiba, v. 20, n. 3, p. 341-352, 2016. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1021172>. Acesso em: 10 fev. 2020.



TOGNETTA, L.R.P. Violência na escola: os sinais de bullying e o olhar necessário aos sentimentos. In: PONTES, A.; LIMA, V. S. de. *Construindo saberes em educação*. Porto Alegre: Zouk, 2005. pp. 11-32.

TOGNETTA, L.R.P. *Bullying: quem tem medo?* Americana, SP: Adonis, 2018.

TOGNETTA, L.R.P.; VINHA, T.P. Estamos em conflito, eu comigo e com você: uma reflexão sobre o bullying e suas causas afetivas. In: CUNHA, J.L.; DANI, L.S.C. *Escola, conflitos e violências*. Santa Maria, RS: Ed. da UFSM, 2008. p. 199-246.

VINHA, T.P. *Os conflitos interpessoais na escola*. In: GARCIA, J.; TOGNETTA, L.R.P.; VINHA, T.P. *Indisciplina, conflitos e bullying na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2013. pp. 61-90.

VINHA, T.P. et al. Os problemas de convivência. In: TOGNETTA, L.R.P.; MENIN, M.S.S. (Orgs.). *Da escola para a vida em sociedade: o valor da convivência democrática*. Americana, SP: Adonis, 2017. pp. 87-145.

WADSWORTH, B.J. *Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget*. Traduzido por Esméria Rovai. 5. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

Recebido em: 23/10/2020.

Aceito em: 07/12/2020.

