



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**  
**MESTRADO EM PSICOLOGIA**

**IGOR HENRIQUE FARIAS SANTOS**

***BULLYING E DISLEXIA:***  
**UM ESTUDO A PARTIR DO PRECONCEITO NAS ESCOLAS PÚBLICAS**

**São Cristóvão/SE**

**2019**

**IGOR HENRIQUE FARIAS SANTOS**

***BULLYING E DISLEXIA:***  
**UM ESTUDO A PARTIR DO PRECONCEITO NAS ESCOLAS PÚBLICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Sergipe – UFS, na linha de pesquisa Saúde e Desenvolvimento Humano, como requisito para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

**Orientador:** Prof. Dr. Joilson Pereira da Silva.

**São Cristóvão-SE**

**2019**

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

S237b Santos, Igor Henrique Farias  
Bullying e dislexia : um estudo a partir do preconceito nas  
escolas públicas / Igor Henrique Farias Santos ; orientador Joilson  
Pereira da Silva. – São Cristóvão, SE, 2019.  
163 f. : il.

Dissertação (mestrado em Psicologia) – Universidade Federal  
de Sergipe, 2019.

1. Assédio nas escolas. 2. Dislexia. 3. Preconceitos. 4. Inclusão  
escolar. 5. Violência na escola. I. Silva, Joilson Pereira da, orient. II.  
Título.

CDU: 316.347.8:37.06

**IGOR HENRIQUE FARIAS SANTOS**

**BULLYING E DISLEXIA:  
UM ESTUDO A PARTIR DO PRECONCEITO NAS ESCOLAS PÚBLICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Sergipe – UFS, como requisito para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

**COMISSÃO JULGADORA**

---

**Prof. Dr. José Leon Crockik**  
**Universidade Federal de São Paulo - USP**  
**Membro externo**

---

**Profa. Dra. Leonor María Cantera Espinosa**  
**Universitat Autònoma de Barcelona**  
**Membro externo**

---

**Prof. Dr. André Faro Santos**  
**Universidade Federal de Sergipe – UFS**  
**Membro interno**

---

**Prof. Dr. Joilson Pereira da Silva**  
**Universidade Federal de Sergipe – UFS**  
**Professor Orientador – Presidente da Banca Examinadora**

**São Cristóvão-SE, 19 de dezembro de 2019**

A minha mãe Maria de Lourdes, que sempre promoveu incentivo aos estudos e possibilitou a minha formação. A minha tia Rosa Maria (*In Memoriam*), que tanto me aconselhou a jamais desistir de lutar pelos meus sonhos. E aos demais, amigos e familiares que, de algum modo, colaboraram, deram apoio e não me deixaram desistir. Muito obrigado!

## Agradecimentos

Pensar no mestrado não foi algo fácil em minha realidade, ainda mais sem bolsa de investimento em pesquisa. Foi optar por fechar outras portas e passar algumas dificuldades durante o processo. Porém, também se fez presente o apoio, ajuda, carinhos, cuidados e preocupações de verdadeiros anjos em minha vida.

Dito isso, agradeço primeiro a Deus, que me deu saúde, condições e força para não desistir. E quantas vezes me passou pela cabeça essa vontade, de desistir?!

Tal pensamento não se fez forte em minha mente, pois ao olhar e mensurar a dimensão do esforço que foi para minha mãe Maria de Lourdes de Farias me criar, manter, promover educação e me fazer um homem responsável e de caráter, só me fortaleceu. Sendo mãe solteira precisou trabalhar dia e noite, muitas vezes, me levando nas escolas em que trabalhava por não ter quem cuidasse de mim durante a sua ausência. Muito obrigado mãe!

Diante dessa realidade, o ambiente escolar sempre esteve presente em minha vida e durante toda a minha formação acadêmica. Nesse contexto, gostaria de agradecer a todos que fizeram parte de minha trajetória profissional, pois contribuíram, em algum grau, na construção do profissional que sou.

Em especial, gostaria de agradecer a Prof. Dra. Andréia Poschi e a Doutoranda Eliane Andrade pela promoção no anseio à pesquisa e oportunidade de ser aluno de iniciação científica durante a formação em Psicologia.

Agradeço a minha família, por todo o apoio, preocupação e respeito sob as minhas escolhas, faço parte dos primeiros a alcançar o grau de mestre.

Ainda sobre os familiares, gostaria de agradecer a minha tia Rosa Maria (*In Memoriam*), por todas as ligações nas quais se preocupava e demonstrava empatia ao perguntar “como você está”, pelos conselhos e incentivo de jamais desistir dos meus sonhos,

ainda que a luta fosse aparentemente mais dura do que poderia suportar. A Sra. fez a diferença em minha vida, ao demonstrar amor, cuidado e exemplo de determinação, força e coragem. Obrigado tia!

Agradeço a minha madrinha Jussara pela atuação materna em minha vida, me amparando nos momentos de tristeza, dor e dificuldades.

Agradeço a minha tia Gilda (*In Memoriam*), que mostrou que laços de amor são mais fortes que os de sangue e amparou a mim e a minha mãe em momentos de dificuldades.

Agradeço aos amigos, colegas e conhecidos que fizeram parte dessa trajetória, saibam que cada palavra, gesto e atitudes foi levado em consideração e me ajudou a crescer.

Em especial, gostaria de agradecer ao amigo Henio Rodrigues e Ivan Dionísio pelas palavras amigas, apoio de todas as horas (todas as horas mesmo!) e carinho ao se preocupar e fornecer apoio.

Nesse sentido, em que apoio social e emocional se fez presente, não poderia deixar de agradecer aos colegas de mestrado Cysney Pétala, Vitor José e, especialmente, Thiago Felizmino, que se tornou um amigo-irmão pra vida toda; Karine, pela co-orientação, mediante a sua disponibilidade e suporte que me forneceu durante a produção desta pesquisa; Valéria, ainda que tenha tido mais contato no final, forneceu apoio, motivação e contribuiu nesta pesquisa; Alana, que durante o seu processo de mestrado forneceu conselhos e apoio; Fábio, pelas importantes dicas e conselhos desde o processo seletivo; Maysa e Thaislla, que adentraram ao universo do mestrado nesse último ano e contribuíram com discussões e participação na análise dos dados.

Agradeço também aos alunos de iniciação científica, em especial, Bruna e Lavínia, pela contribuição, participação e empenho durante a coleta e análise dos dados. Sem vocês, e todos que contribuíram nesse processo, esse trabalho não seria possível.

Agradeço também as escolas e participantes que fizeram parte desta pesquisa, pois permitiram adentrar em seus espaços escolares e forneceram dados que competem aos seus respectivos dia a dia.

Agradeço a meu orientador o Prof. Dr. Joilson Pereira da Silva, pela oportunidade, contribuição profissional, apoio e fomento em pesquisa. Sei que não foi fácil, percebo que demorei um pouco para compreender as tuas sugestões e anseios, mas ao constatar pude crescer de diferentes maneiras possíveis. Obrigado por me fazer um profissional mais preparado, ético e por me apresentar as possibilidades de vida que o futuro me reserva. Seu apoio e incentivo foi fundamental!

Por fim, não menos importante, talvez aquele que mais viveu comigo esta fase, um agradecimento mais que especial a Jônatas Breno, pelo companheirismo, amor, amizade, apoio e paciência, sei que não foi fácil sairmos de nossa zona de conforto e enfrentar o mundo num relacionamento, morando sozinhos, com pouco dinheiro e sem oportunidades de emprego. Quantas noites mal ou nem dormidas produzindo nossas respectivas dissertações, foi uma luta vencida e um objetivo/sonho alcançado. Obrigado!!!

Gostaria de agradecer também aos membros que compuseram a banca, Profa. Dra. Leonor María Cantera Espinosa, Prof. Dr. José Leon Crockik, Prof. Dr. André Faro, por aceitar o convite e contribuir para com este trabalho.

Caso tenha esquecido alguém ou não tenha citado algum nome, peço desculpas. De todo modo, obrigado a todos!!!

“Se você quer ser feliz, mande embora seu ‘severo juiz’, ouça seu coração. Valorize o que sente e seja uma pessoa verdadeira. Assuma seus sentimentos. Só diga sim depois de sentir o que realmente quer. Caso contrário, não tenha receio de dizer não. Deixe de contar seus problemas aos outros e perguntar o que deve fazer. Confie em seus critérios. Você pode! Experimente” (Zibia Gasparetto, 1997).

## Resumo

O objetivo desta pesquisa foi investigar a caracterização do *bullying* nas escolas da Grande Aracaju e sua ocorrência contra estudantes considerados em situação de inclusão, em específico, naqueles que convivem com o quadro de dislexia. No capítulo 1, uma revisão integrativa, buscou-se analisar as produções científicas sobre os transtornos específicos de aprendizagem (TEAp), identificar como essa condição de vida é representada no ambiente escolar e verificar a associação dessa temática com o fenômeno do preconceito e do *bullying*. As buscas ocorreram nas Bases de dados científicas da *Web of Science*, Scopus, SciELO e LILACS, utilizando os descritores “transtorno de aprendizagem específico”, “ambiente escolar”, “preconceito” e “*bullying*”, tendo como resultado final 13 artigos, publicados entre 2008-2018. Os resultados evidenciaram que os TEAp são percebidos pelas suas limitações e dificuldades, bem como relativa escassez de trabalhos que relacionasse o *bullying* aos transtornos de aprendizagem, os quais, em sua maioria destacava a dislexia. No capítulo 2, um capítulo de livro, buscou-se investigar o grau de inclusão nas escolas públicas da Grande Aracaju a partir da equipe diretiva e dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, a fim de comparar as instituições de ensino e verificar as manifestações de violência escolar contra estudantes em situação de inclusão. Para isso, foram utilizados, junto aos diretores, dois questionários para caracterização das escolas e identificação do grau de inclusão nas mesmas e, com os estudantes, aplicou-se as escalas de manifestação de preconceito e de autoindicação de *bullying*. Os resultados indicaram um alto grau de inclusão escolar em cinco centros de ensino, uma diferença na manifestação de preconceito entre escolas com baixo e alto grau de inclusão, dependência entre menor frequência de *bullying* e maior nível de inclusão escolar, assim como a presença de uma maior manifestação de preconceito contra pessoas consideradas frágeis e com necessidade educacional especial. No capítulo 3, participaram 24

docentes, responsáveis pelas disciplinas de Língua Portuguesa, Educação Física e Artes.

Neste, o objetivo foi caracterizar o *bullying* através do discurso dos professores, verificando as causas, quem pratica, quem sofre e o que é necessário para combatê-lo. A partir dos resultados percebeu-se a presença da naturalização do *bullying* no ambiente escolar, sendo sua prática passível por qualquer estudante, enquanto os alvos geralmente são aqueles cujas características destoam do padrão social. As estratégias apontadas vão ao encontro de ações de caráter multidisciplinar que envolvam professores, funcionários, familiares, estudantes e a sociedade. Por fim, no capítulo 4, dessa vez com 12 professores, investigou-se a ocorrência de *bullying* e preconceito em alunos disléxicos, bem como o conhecimento que os docentes possuíam sobre dislexia e suas atitudes e estratégias frente a este quadro. Os resultados identificaram que alunos disléxicos sofrem mais *bullying* e preconceito, em comparação ao demais, bem como que há carência quanto ao conhecimento sobre dislexia por parte desses profissionais e suas atitudes e estratégias são mais intuitivas do que assertivas. De modo geral, a partir dos resultados obtidos em torno desta pesquisa, possibilitou-se ampliar os estudos no campo do preconceito, *bullying*, dislexia e educação inclusiva. Identificou-se que as escolas carecem de um maior cuidado com as práticas de violência entre seus estudantes, principalmente contra aqueles considerados em situação de inclusão. Assim como, constatou-se pouco conhecimento por parte dos educadores sobre as necessidades dos discentes com alguma necessidade educacional especial.

**Palavras-chave:** *Bullying*; Dislexia; Preconceito; Inclusão escolar; Violência escolar.

## Abstract

The aim of this research was to investigate the characterization of bullying in schools in Grande Aracaju and its occurrence against students considered to be in a situation of inclusion, specifically, in those who live with dyslexia. In chapter 1, an integrative review, we sought to analyze the scientific productions on specific learning disorders (SLD), identify how this life condition is represented in the school environment and verify the association of this theme with the phenomenon of prejudice and bullying. The searches took place in the scientific databases of the Web of Science, Scopus, SciELO and LILACS, using the descriptors "specific learning disorder", "school environment", "prejudice" and "bullying", resulting in 13 articles, published between 2008-2018. The results showed that TEAp are perceived by their limitations and difficulties, as well as the relative scarcity of works that related bullying to learning disorders, which, in their majority, highlighted dyslexia. In chapter 2, a book chapter, we sought to investigate the degree of inclusion in public schools in Grande Aracaju from the management team and 9th grade students, in order to compare educational institutions and verify the manifestations school violence against students in situations of inclusion. For this purpose, two questionnaires were used with the principals to characterize the schools and identify the degree of inclusion in them and, with the students, the scales of manifestation of prejudice and self-indication of bullying were applied. The results indicated a high degree of school inclusion in five teaching centers, a difference in the manifestation of prejudice between schools with low and high degree of inclusion, dependence between lower frequency of bullying and higher level of school inclusion, as well as the presence of a greater manifestation of prejudice against people considered fragile and with special educational needs. In chapter 3, 24 teachers participated, responsible for the subjects of Portuguese Language, Physical Education and Arts. In this, the objective was to

characterize bullying through the teachers' discourse, verifying the causes, who practices, who suffers and what is necessary to fight it. From the results, the presence of the naturalization of bullying in the school environment was perceived, its practice being open to any student, while the targets are usually those whose characteristics are out of line with the social standard. The strategies indicated are in line with multidisciplinary actions involving teachers, employees, family members, students and society. Finally, in chapter 4, this time with 12 teachers, the occurrence of bullying and prejudice in dyslexic students was investigated, as well as the knowledge that teachers had about dyslexia and their attitudes and strategies in this context. The results identified that dyslexic students suffer more bullying and prejudice compared to the others, as well as that there is a lack of knowledge about dyslexia on the part of these professionals and their attitudes and strategies are more intuitive than assertive. In general, from the results obtained around this research, it was possible to expand studies in the field of prejudice, bullying, dyslexia and inclusive education. It was identified that schools need greater care with the practices of violence among their students, especially against those considered to be in a situation of inclusion. As well, there was little knowledge on the part of educators about the needs of students with some special educational need.

**Keywords:** Bullying; Dyslexia; School inclusion; Prejudice; School violence.

## **Lista de Figuras**

### **Capítulo I: Transtornos de Aprendizagem Específicos no Ambiente Escolar: uma revisão integrativa**

*Figura 1.* Processo de busca e seleção dos artigos científicos.....34

### **Capítulo III: *Bullying* no contexto escolar: com a palavra, o professor**

*Figura 1.* Dendograma da Classificação Hierárquica Descendente do corpus sobre bullying 84

### **Capítulo IV: *Bullying and Dyslexia: an analysis from the teachers' perspective***

*Figure 1.* Tree diagram of the Descending Hierarchical Classification .....105

## **Lista de Tabelas**

### **Capítulo I: Transtornos de Aprendizagem Específicos no Ambiente Escolar: uma revisão integrativa**

*Tabela 1.* Características dos estudos selecionados para a revisão integrativa.....35

### **Capítulo II: Inclusão Escolar, Preconceito e Discriminação: uma análise nas escolas da Grande Aracaju**

*Tabela 1.* Fatores, itens e cargas fatoriais da Escala de Manifestação de Preconceitos .....54

*Tabela 2.* Perfil sociodemográficos dos estudantes .....61

*Tabela 3.* Caracterização das escolas quanto ao grau de inclusão .....63

## Lista de Abreviações e Siglas

<b>ABA-ABIPEME</b>	Associação Brasileira de Anunciantes
<b>APA</b>	<i>American Psychiatric Association</i>
<b>ASHA</b>	<i>American Speech-Language-Hearing Association</i>
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>BVS-Psi</b>	Biblioteca Virtual em Saúde - Psicologia
<b>CAAE</b>	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
<b>CEP-UFS</b>	Comitê de Ética em Pesquisa, envolvendo Seres Humanos da Universidade Federal de Sergipe
<b>CHD</b>	Classificação Hierárquica Descendente
<b>CID</b>	Manual de Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamentos
<b>DAE</b>	Dificuldade de Aprendizagem Específica
<b>DEA</b>	Diretoria de Educação de Aracaju
<b>DeCS</b>	Descritores em Ciências da Saúde
<b>DP</b>	Desvio padrão
<b>DSM</b>	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
<b>EP</b>	Escala de Manifestação de Preconceitos
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IRAMUTEQ</b>	<i>Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires</i>
<b>KMO</b>	<i>Kaiser-Meyer-Olkin</i>
<b>LGBTQI+</b>	Lésbicas, Gays, Bi, Trans, <i>Queer</i> , Intersexuais e mais
<b>LIBRAS</b>	Língua Brasileira de Sinais
<b>LILACS</b>	Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde

<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b><i>n</i></b>	Total
<b>NEE</b>	Necessidade Educacional Especial
<b>OMS</b>	Organização Mundial de Saúde
<b>SciELO</b>	<i>Scientific Electronic Library Online/Brasil</i>
<b>SE</b>	Sergipe
<b>SEED</b>	Secretaria de Estado da Educação de Sergipe
<b>SPSS</b>	<i>Statistical Program for Social Sciences</i>
<b>ST</b>	Segmentos de Texto
<b>TALE</b>	Termos de Assentimento Livre e Esclarecido
<b>TCLE</b>	Termos de Consentimento Livre e Esclarecido
<b>TDAH</b>	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
<b>TEAp</b>	Transtorno Específico de Aprendizagem
<b>U</b>	Teste <i>U</i> de Mann-Whitney
<b><i>x</i><sup>2</sup></b>	Teste Qui-quadrado

## Sumário

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>18</b>
<b>CAPÍTULO I.....</b>	<b>28</b>
<b>Transtornos de Aprendizagem Específicos no Ambiente Escolar: uma revisão integrativa.....</b>	<b>28</b>
<b>Introdução .....</b>	<b>30</b>
<b>Método .....</b>	<b>32</b>
<b>Resultados .....</b>	<b>36</b>
<b>Discussão .....</b>	<b>43</b>
<b>CAPÍTULO II .....</b>	<b>48</b>
<b>Inclusão Escolar, Preconceito e Discriminação: uma análise nas escolas da Grande Aracaju.....</b>	<b>48</b>
<b>Introdução .....</b>	<b>48</b>
<b>Método .....</b>	<b>51</b>
<b>Resultados e Discussão .....</b>	<b>56</b>
<b>Considerações Finais .....</b>	<b>68</b>
<b>CAPÍTULO III.....</b>	<b>74</b>
<b><i>Bullying</i> Escolar: com a palavra, o professor .....</b>	<b>74</b>
<b>Introdução .....</b>	<b>77</b>
<b>Método .....</b>	<b>80</b>
<b>Resultados .....</b>	<b>82</b>
<b>Discussão .....</b>	<b>86</b>
<b>Considerações Finais .....</b>	<b>93</b>
<b>CAPÍTULO IV .....</b>	<b>97</b>

<i>Bullying and Dyslexia: an analysis from the teachers' perspective</i> .....	97
Introduction.....	98
Method .....	100
Results .....	102
Discussion.....	106
Final Considerations.....	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	114
REFERÊNCIAS .....	120
APÊNDICES .....	139
ANEXOS.....	160

## APRESENTAÇÃO

Um recente estudo realizado no Brasil comprovou que estudantes, que têm dislexia, são dependentes do auxílio dos educadores e carecem de metodologias adaptadas às suas necessidades, as quais não foram apresentadas durante a formação docente. Em decorrência disto, esses estudantes são percebidos de acordo com sua limitação vocabular, erros de ortografia, bem como sua baixa fluência leitora (Rocha, Amorim, & Rocha, 2017).

No que concerne à conceituação em torno da dislexia, trata-se de um transtorno específico de aprendizagem (TEAp) relacionado à leitura, cuja característica principal volta-se à dificuldade em decodificar e compreender as palavras (Fonseca, 2011; Silva, 2015), ou ainda, como um distúrbio relacionado a fatores cognitivos (Amorim & Oliveira, 2016). Outras características evidenciadas são a troca, a omissão e as inversões das letras, durante a leitura e/ou escrita (Barros, 2015). A dislexia também pode estar associada a outros TEAp, por exemplo, disgrafia e discalculia, em decorrência da dificuldade no processamento da leitura, escrita e organização espacial. Tais aspectos estão relacionados à dificuldade com cálculos, gráficos, símbolos matemáticos, entre outros (Barros, 2015; Carvalho, Reis, & Nori, 2010; Santos & Bonifácio, 2016).

Para além dessas características, outras dificuldades são citadas pela *American Speech-Language-Hearing Association* (ASHA) sobre a dislexia: a) expressão de ideais de forma coerente; b) construção de seu vocabulário (oral ou lido); c) compreensão de questões e/ou instruções (ouvidas ou lidas); d) aprendizagem do alfabeto; e) identificação de sons com associação às letras; f) retenção de uma história; g) memorização de convenções de tempo; h) identificação das horas; i) concentração e foco; j) memorização de sequências numéricas; k) aprendizagem de rimas e sequências musicais; l) coordenação motora (Alves, Siqueira, Lodi, & Araújo, 2011).

Mediante essas dificuldades enfrentadas pelo aluno disléxico, a inclusão escolar se torna uma ferramenta fundamental de acolhimento e permanência deste discente, à medida que os métodos de aprendizagem, os conteúdos curriculares e os recursos utilizados em sala de aula são pensados e projetados para atender e acolher as necessidades específicas deste público. O processo de inclusão de alunos que possuem alguma necessidade educativa especial (NEE) ainda é algo recente. A implementação de leis, que acolhem e asseguram esse aluno, iniciou-se a partir da Constituição Federal de 1988, ao declarar, em seu Artigo 205, direito à Educação para todos, sendo dever do Estado e da família (Rocha, Amorim, & Rocha, 2017). Em 1994, a Declaração de Salamanca assegurou as práticas pedagógicas inclusivas, proclamando direitos a todos que possuíssem alguma NEE, integrando-os ao ensino regular, sendo a escola responsável por se adequar às necessidades desses alunos, e não o contrário, além de exigir que os governos acolham a educação inclusiva no formato de lei ou de política (<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>).

Apesar dos esforços promovidos pela proposta da escola inclusiva, os alunos com dislexia são alvos do *bullying*, conforme atestam pesquisas (Bissoto & Silva Filho, 2017; Menezes, Chaves, & Silva, 2015; Pereira, 2014; Rocha et al., 2017; Veras, 2013). Para melhor compreensão acerca do *bullying*, necessita-se entender o que é preconceito, uma vez que o *bullying* se trata de uma das formas de manifestação desse tipo de violência. Dito isso, o preconceito se refere a uma atitude relacionada aos estereótipos sociais, mobilizados pelos medos e desejos. Essa atitude está localizada na dimensão cognitiva, fundamentada em ações discriminatórias contra seus alvos (Crocchík, 2011a). Além disso, pode ser entendido como uma atitude hostil direcionada a um grupo de forma negativa e generalizada (Aronson, 2002); a isso, chamamos de estereótipo (Souza, 2013). Tal comportamento possui caráter rígido e duradouro, sendo difícil a sua mudança (Techio, 2011), podendo ser percebido tanto no

indivíduo quanto em grupos, estabelecendo hierarquias entre suas relações (Dovidio, Hewstone, Glick, & Esses, 2010).

Assim como o preconceito, o *bullying* é de ordem cultural e social, direcionado a uma minoria (Antunes, 2010); ambos possuem a mesma base: alteridade e intolerância. No preconceito, essa intolerância se refere às diferenças, no *bullying*, sendo a base ao comportamento agressivo e irracional (Souza, 2013). Além disso, são fenômenos, cujos alvos são direcionados àqueles considerados mais frágeis ou que não conseguem se defender. Entretanto, no *bullying*, qualquer um pode ser submetido a essa violência; já o preconceito, geralmente carece de alguma justificativa ao ato de discriminação (Crochick & Crochick, 2017).

Ainda que semelhantes, *bullying* e preconceito são fenômenos distintos, sendo esse último a base do primeiro (Antunes & Zuin, 2008; Chaves & Souza, 2018). As ações realizadas no *bullying* podem até ser direcionadas aos alvos do preconceito, entretanto, isso não determina que as manifestações de preconceitos sejam sempre consideradas como *bullying*, bem como que este seja uma forma de discriminação específica do preconceito (Crochick, 2019). Ambos os fenômenos se voltam aos mesmos alvos, geralmente aqueles considerados mais frágeis; o que difere é que, no preconceito, mesmo os mais frágeis também podem desenvolvê-lo, tornando o ato de discriminação mais sutil. Além disso, no preconceito, a dominação contra o alvo ocorre como forma de dar continuidade à projeção dos desejos, expectativas e medos do autor, enquanto que, no *bullying*, essa dominação tem como intenção destruir o alvo, o qual pode ser substituído (Crochick, 2015). Assim, o *bullying* pode ser considerado como uma forma de agressão e violência, relacionado a atos de discriminação (Batista, 2011).

Diante das possíveis dificuldades vivenciadas pelo discente disléxico, em sala de aula, supõe-se que ele pode ser um alvo de preconceitos e práticas violentas por parte dos seus

pares. No tocante ao *bullying*, assim como a dislexia, também é notado no ambiente escolar (Francisco & Libório, 2009; Estévez, Jiménez, & Musitu, 2008). Comumente, o *bullying* é interpretado como “brincadeira” entre estudantes, o que, muitas vezes, pode vir a desencadear quadros de adoecimento (Gomes, 2012; Lisboa, Horta, Weber, & Almeida, 2014), configurando-se tanto como forma de manifestação de preconceitos quanto fenômeno de violência escolar (Chapell et al., 2006; Crochik, 2015/2016; Crochick & Crochick, 2017; Francisco & Libório, 2009).

No que se refere à dislexia, nas escolas, o conhecimento sobre este transtorno ainda não alcançou boa parte dos educadores. Consequentemente, representações negativas são atribuídas aos estudantes disléxicos, tais como: “burro”, “preguiçoso”, “desatento”, dentre outras (Silva & Silva, 2016) e, em consequência, quadros de baixa autoestima, falta de autoconfiança, além de crenças negativas sobre si, em relação aos demais (Moura, 2013). Essas representações podem contribuir para um contexto de maior vulnerabilidade do aluno com dislexia à ocorrência do *bullying* escolar, uma violência produzida e/ou reforçada, a partir de suas regras e funcionamento (Paula & D’Aura-Tardeli, 2009), e que se materializa pela hostilidade do estudante mais forte/velho ou grupo de alunos, com intencionalidade repetida e em direção a um aluno considerado frágil (Fante, 2005; Olweus, 2013), a exemplo, o estudante disléxico.

Em vista disso, percebendo que tanto a dislexia quanto o *bullying* são fenômenos sociais e que estão cada vez mais presentes em nossa sociedade (Souza, 2013), torna-se importante o conhecimento sobre esses fenômenos por parte da população e, em específico, por toda a equipe de educadores, sejam aqueles responsáveis pela administração da escola ou pelo ensino, contribuindo, dessa forma, na redução da ocorrência de *bullying* e de seus impactos no ambiente escolar (Bell, MacPhillips, & Doveston, 2011; Giroto & Castro, 2011; Hornstra, Denessen, Bakker, Bergh, & Voeten, 2010; Medeiros, 2015; Moats, 1994; Pinto,

2012; Tabaquim et al., 2016; Washburn, Binks-Cantrell, & Joshi, 2011a, 2011b, 2014). Há pouco, ou nenhum, conhecimento sobre esses fenômenos no grupo escolar (Barros, 2007).

Assim, levando em conta que a prática de *bullying* pode estar diretamente ligada à dificuldade em aceitar o outro e suas características distintas, presume-se que esta manifestação de violência possa ocorrer contra alunos em situação de inclusão, dentre eles, estudantes com dislexia.

Desse modo, ao ser pensado o processo de inclusão e a realidade das escolas brasileiras, indaga-se a respeito da possível relação entre as práticas de violência escolar, especificamente a respeito do *bullying*, contra estudantes disléxicos, pois, como dito anteriormente, são percebidos em função de suas limitações e taxados de estereótipos negativos sobre si, tornando-os possíveis alvos da prática do *bullying* escolar. Assim, mediante o que foi dito até o momento, partindo desde os achados da literatura científica aos dados existentes na realidade escolar, esta pesquisa se propõe a responder os seguintes questionamentos:

- Pensando na dislexia como um transtorno de aprendizagem, o que a literatura tem produzido sobre os transtornos específicos de aprendizagem (TEAp) e sua relação com a prática de *bullying* e/ou outros tipos de preconceitos?
- Compreendendo que o estudante disléxico é um aluno em situação de inclusão e, ao pensar nas escolas em que estes estão sendo inseridos, será que o grau de inclusão presente nas instituições de ensino possui alguma inferência nas manifestações de violência escolar contra alunos em situação de inclusão? Esses discentes sofrem práticas de preconceito, discriminação e/ou *bullying*?
- Uma vez que os professores lidam com a prática de preconceitos e *bullying* entre seus alunos, qual o conhecimento que possuem sobre *bullying* e como atuam em sala de aula?

- Dentre os alunos em situação de inclusão, aqueles que convivem com a dislexia são mais propensos a sofrer algum tipo de *bullying* e/ou preconceito? Qual conhecimento que os professores possuem sobre dislexia, e suas atitudes e estratégias frente a esse transtorno?

Diante dessas informações, pensando em contribuir com a redução das práticas de violência escolar e índices de discriminação contra alunos em situação de inclusão, bem como ampliar os estudos sobre essas problemáticas, no que se refere ao conhecimento e estratégias de ação frente às mesmas, este estudo objetiva investigar a caracterização do *bullying* nas escolas da Grande Aracaju e sua ocorrência em estudantes considerados em situação de inclusão, especificamente, aqueles que convivem com o quadro de dislexia. A fim disto, os objetivos específicos se organizaram da seguinte maneira:

- a) analisar as produções científicas sobre os TEAp, verificando se há associação com o fenômeno do preconceito e do *bullying*;
- b) investigar, junto aos diretores e estudantes, a realidade vigente nas escolas da Grande Aracaju, a fim de compará-las quanto ao seu grau de inclusão, verificando ainda a manifestação de preconceitos, frequência de violência escolar e de *bullying*, contra alunos em situação de inclusão;
- c) caracterizar o *bullying* no contexto escolar, a partir da visão dos professores, investigando suas causas, provocadores, provocados e estratégias de combate ao mesmo;
- d) perceber se alunos disléxicos são alvos de *bullying* e/ou preconceito, bem como o conhecimento dos professores sobre dislexia e quais as suas atitudes e estratégias frente a este transtorno.

Para alcançar estes objetivos, foram utilizados os modelos teóricos referentes ao preconceito (Adorno, 2015; Crochík, 2011a, 2011b; Crochick & Crochick, 2017) e inclusão escolar (Crochík et al., 2013; Ohl et al., 2009; Oliva, 2016), frente à perspectiva do *bullying*

(Adorno, 2015; Crockick & Crockick, 2017; Fante, 2005; Lisboa, Horta, Weber, & Almeida, 2014; Olweus, 2013) e da dislexia (Amorim & Oliveira, 2016; Pinto, 2012; Silva, 2015; Silva & Silva, 2016). Esta dissertação foi organizada e formatada seguindo os critérios da 6<sup>a</sup> edição da *American Psychological Association* [APA] (2010). Em termos metodológicos, por se tratar de fenômenos complexos, *bullying* e dislexia, não teria como investigar a realidade escolar e transpor em apenas um estudo, assim, organizou-se em quatro capítulos, sendo: uma revisão integrativa da literatura (capítulo 1); um capítulo de livro (capítulo 2), realizado com os diretores e estudantes das escolas públicas da Grande Aracaju; e dois artigos empíricos elaborados a partir dos discursos de professores de Língua Portuguesa, Educação Física e Artes (capítulos 3 e 4).

O **capítulo 1** se propõe a analisar as produções científicas sobre os transtornos específicos de aprendizagem e identificar como são percebidos no ambiente escolar, bem como verificar a associação desta temática com o fenômeno do preconceito e do *bullying*. Para isso, foi realizada uma busca de estudos que tivessem, como temática central, os “transtornos específicos de aprendizagem”, publicados entre 2008-2018, nas Bases de dados científicas da *Web of Science*, *Scopus*, *SciELO* e *LILACS*. Foram selecionados 13 estudos que atenderam aos critérios de inclusão. Dentre os resultados obtidos, destaca-se que apenas um estudo se propôs a investigar a relação entre os transtornos de aprendizagem com o *bullying*, sendo a dislexia o transtorno de maior mensuração entre os achados.

Diante dos resultados da revisão integrativa, considerando a associação dos transtornos de aprendizagem como preditor às práticas de *bullying* nas escolas (Rose, Espelage, Monda-Amaya, Shogren, & Aragon, 2015), que se configura como uma violência escolar, este estudo adentra as escolas da Grande Aracaju, observando a política de inclusão existente nas mesmas, forte ferramenta de combate das violências no ambiente escolar, partindo do pressuposto de que quanto maior o grau de inclusão escolar, menor é a

manifestação de preconceitos, frequência da violência e incidência de *bullying*, contra alunos em situação de inclusão, a exemplo, o estudante disléxico. Assim, para compreender essa realidade, elaborou-se um estudo junto aos diretores e estudantes das referidas escolas.

O **capítulo 2** foi elaborado, em parceria a um projeto maior de nível nacional e internacional, com o objetivo de investigar, junto aos diretores/coordenadores pedagógicos e estudantes, o grau de inclusão presente nas escolas da Grande Aracaju, a fim de compará-las mediante os índices de violência escolar, manifestados por preconceitos, discriminação e *bullying*, contra alunos em situação de inclusão. Participaram desse estudo, oito diretores e 284 estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental. Com os diretores, aplicaram-se dois questionários, que buscavam caracterizar as escolas em função de suas estruturas físicas, materiais, pessoais e política de inclusão existente nas escolas. Com os estudantes, coletaram-se os dados pessoais e familiares, bem como foram aplicadas as escalas de manifestação de preconceito e de autoindicação de *bullying*. Os resultados das análises realizadas indicaram um alto grau de inclusão escolar em cinco centros de ensino, uma diferença na manifestação de preconceito entre escolas com baixo e alto grau de inclusão, assim como uma dependência entre menor frequência de *bullying* e maior nível de inclusão escolar. Além disso, identificou-se a presença de uma maior manifestação de preconceitos contra pessoas consideradas frágeis e com aquelas que possuem alguma necessidade educacional especial.

A partir da investigação realizada com a equipe diretiva e estudantes das escolas participantes, foram detectadas manifestações preconceituosas e discriminação contra alunos em situação de inclusão, bem como a relação entre inclusão e frequência de *bullying*. Esta pesquisa adentrou nas salas de aula para conversar com os professores sobre *bullying*, buscando averiguar a hipótese de que o conhecimento sobre este fenômeno pode relacionar suas causas e a elaboração de possíveis ações para combatê-lo.

O **capítulo 3** foi construído para apresentar a caracterização do *bullying* por meio do discurso de professores do Ensino Fundamental, verificando as causas, quem pratica, quem sofre e o que é necessário para combatê-lo. Participaram 24 professores de oito escolas públicas da Grande Aracaju. Os dados foram coletados por meio de uma entrevista semiestruturada, investigando o conhecimento, percepção, ocorrência, prática e estratégias quanto ao *bullying* nas escolas. Os resultados indicaram a presença da naturalização do *bullying*, no ambiente escolar, sendo sua prática passível de ser realizada por qualquer estudante, enquanto os alvos geralmente são aqueles cujas características destoam do padrão social. As estratégias apontadas vão ao encontro de ações de caráter multidisciplinar, que envolvam professores, funcionários, familiares e estudantes.

A partir dos discursos fornecidos pelos integrantes da equipe diretiva, bem como as informações coletadas com os estudantes e professores que compuseram este estudo, percebeu-se a existência da dislexia nas escolas participantes. Os diretores alegaram existir alunos disléxicos, mas não saberem como agir diante das necessidades desses estudantes. De igual modo, os professores também relataram ter alunos disléxicos em suas turmas, havendo certa confusão quanto aos sintomas correspondentes a esse quadro. Outrossim, foi identificado, nos dados pessoais dos estudantes, que alguns convivem com esse transtorno. Diante dessa percepção, ao serem observados os dados da revisão integrativa, em que a dislexia foi conferida em boa parte dos estudos analisados e, também, observada a ausência da relação entre dislexia e a prática de *bullying*, realizou-se outro estudo com os professores, uma vez que poucos estudantes informaram ter dislexia, contradizendo as informações fornecidas pelos diretores, durante a coleta dos dados.

O **capítulo 4** se propôs a verificar se, na visão dos professores, alunos que têm dislexia são alvos de *bullying* e/ou preconceito, averiguando ainda qual o conhecimento que os professores possuem sobre dislexia e quais são suas atitudes e estratégias frente a este

quadro. Para este fim, foi realizado um recorte nos participantes totalizando 12 docentes. Por meio de uma entrevista semiestruturada, específica para essa averiguação, a partir dos discursos dos professores, foi identificada a ocorrência de *bullying* e outros tipos de manifestações de preconceitos direcionados aos discentes disléxicos. Além disso, os docentes ressaltaram que há ausência do diagnóstico nestes estudantes. Os sintomas são identificados mediante a observação durante o processo de ensino e aprendizagem, carecendo da participação dos familiares do estudante para melhor acompanhamento e direcionamento para outros profissionais. No que diz respeito ao conhecimento dos professores sobre dislexia, percebeu-se que nenhum dos professores recebeu informações acerca desta temática durante a sua formação, assim, recorrem a outros meios, como internet, livros, curso e diálogos com outros docentes. Com isso, os resultados deste estudo demonstraram haver a necessidade de incentivo e investimento quanto à elaboração de cursos e/ou capacitações para estes profissionais, a fim de não somente ampliar seus conhecimentos sobre dislexia, mas aumentar o nível de inclusão estabelecido nas escolas, de modo a oferecer melhores condições de ensino e aprendizagem aos indivíduos que convivem com algum transtorno de aprendizagem, a exemplo, dislexia.

## CAPÍTULO I

### **Transtornos de Aprendizagem Específicos no Ambiente Escolar: uma revisão integrativa**

#### **Resumo**

Trata-se de uma revisão integrativa que se propõe a analisar as produções científicas sobre os transtornos específicos de aprendizagem (TEAp) e identificá-los como são percebidos no ambiente escolar, bem como verificar a associação desta temática com o fenômeno do preconceito e do *bullying*. Para isso, foi realizada uma busca de estudos que tivesse como temática central os transtornos específicos de aprendizagem, publicados, entre 2008-2018, nas Bases de dados científicas da *Web of Science*, Scopus, SciELO e LILACS; 13 estudos atenderam aos critérios de inclusão. Os resultados ressaltaram os transtornos específicos de aprendizagem sob o viés clínico-patológico. Houve escassez de estudos que realizassem associação dos TEAp com o fenômeno do preconceito e do *bullying*.

**Palavras-chave:** Distúrbios da aprendizagem; Preconceito; *Bullying*; Ambiente escolar.

## Abstract

This is an integrative review that aims to analyze the scientific productions on specific learning disorders (TEAp) and identify them as perceived in the school environment, as well as to verify the association of this theme with the phenomenon of prejudice and bullying. To this end, a search for studies that had as its central theme specific learning disabilities, published between 2008-2018, in the Scientific Databases of the Web of Science, Scopus, SciELO and LILACS; 13 studies met the inclusion criteria. The results highlighted the specific learning disorders under the clinical-pathological bias. There was a scarcity of studies associating the ASDs with the phenomenon of prejudice and bullying.

**Keywords:** Learning disabilities; Prejudice; Bullying; School environment.

## Introdução

Os transtornos de aprendizagem, também chamados de transtornos específicos de aprendizagem (TEAp) ou de distúrbios de aprendizagem, são dificuldades que se caracterizam como disfunções ou desordens durante o processo de aquisição de conhecimento (Barbosa, 2015). Esses transtornos podem ampliar os riscos de ideação e a tentativa de suicídio em crianças, adolescentes e adultos (*American Psychiatric Association* [APA], 2014). No ambiente escolar, local que promove o processo de aprendizagem, percebe-se uma deficiência quanto ao conhecimento dos TEAp, por parte dos educadores (Gomes, 2012). Isso pode provocar, nos estudantes, sentimentos de negligência e até exclusão, podendo desencadear um processo de insucesso escolar (Correia, 2008).

Na literatura científica, há uma diversidade de nomenclaturas, em relação a esses transtornos, as quais surgem desde a concepção estabelecida pela APA (2014) – no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5); como na concepção da Organização Mundial de Saúde (OMS, 2008) – no Manual de Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamentos da CID-10; até a concepção do Ministério da Educação (Barbosa, 2015). Neste estudo, será empregado o termo TEAp, por se aproximar mais do descriptor utilizado na coleta de dados, bem como por ser um termo mais genérico e universal (Gonçalves & Crenitte, 2014).

A origem dos TEAp está associada a fatores biológicos, podendo ser genética, epigenética e/ou ambiental, em decorrência do método de ensino. De acordo com a APA, (2014) esses transtornos podem interferir no processamento das informações, sejam de ordem verbal ou não verbal, prejudicando diretamente no nível cognitivo do sujeito. No Manual da CID-10 (OMS, 2008), esse tipo de transtorno está inserido nos “Transtornos específicos do desenvolvimento das habilidades escolares” (F81), descrito como não sendo somente em consequência do processo de aprendizagem ou de alguma doença mental/cerebral, adquirida.

Sob uma dimensão médica/biológica, percebe-se a aprendizagem como um processo cerebral que necessita da integridade de suas estruturas e funções (Rotta, Ohweiler, & Riesgo, 2016). Nessa perspectiva, os TEAp são entendidos como desordens neurológicas, as quais afetam na recepção, integração e expressão das informações (Correia & Martins, 2005; Gimenez, 2015). Em uma dimensão voltada ao espaço educacional, são compreendidos como dificuldades no processo de aprendizagem da escrita, cálculo e leitura, bem como na aquisição de habilidades sociais (Correia & Martins, 2005). Além disso, são um conjunto de sintomas que desencadeiam perturbações durante o processo de aprendizagem, interferindo no processamento das informações (Ciasca, 2003; Gonçalves & Crenitte, 2014).

Os TEAp mais comuns são: dislexia – transtorno de aprendizagem voltado à leitura e escrita (Silva, 2015), caracterizado pelas trocas, omissões e inversões de letras (Barros, 2015); disgrafia – refere-se a uma leve incoordenação motora, que conduz o indivíduo a escrever de forma confusa, popularmente chamada de “letra feia” (Souza, 2017); e discalculia – caracterizada pela dificuldade com cálculos e números ; indivíduos que convivem com esse quadro apresentam prejuízos quanto ao desenvolvimento de operações aritméticas (Barros, 2015). Vale ressaltar que, para além da dificuldade no processamento da leitura e escrita, a dislexia também provoca desorganização espacial, bem como no manuseio de números, gráficos, símbolos matemáticos, entre outros. Assim, disgrafia e discalculia também podem ser percebidas no indivíduo que tem dislexia (Barros, 2015; Carvalho, Reis, & Nori, 2010; Santos & Bonifácio, 2016).

No ambiente escolar, os TEAp são evidenciados desde os primeiros anos, embora também percebidos mais tarde, por exemplo, durante a aplicação de testes cronometrados (APA, 2014). Para os professores, pode haver dificuldade quanto à detecção dos TEAp e como atuar diante dessa realidade, pois muitos desconhecem esses transtornos

(Gomes, 2012). Talvez, em decorrência de, em sua formação, não ter sido oferecido o conhecimento necessário e adequado sobre os mesmos (Capellini & Rodrigues, 2009).

Para aquele que possui algum TEAp, pode haver dificuldades constantes durante a execução de alguma tarefa escolar, levando-o ao evitamento destas, além de provocar comportamentos de desatenção, agitação e impulsividade (Dorneles et al. 2014). Além disso, pode vivenciar a escola de modo mais conflituoso e até excludente, desencadeando outras comorbidades, derivadas da baixa autoestima, decorrentes do insucesso social e escolar, somadas às mais variadas formas de violência e preconceito, por exemplo, *bullying* (Gomes, 2012). Estudos apontam maior ocorrência de *bullying* verbal e/ou físico, nas escolas, bem como suas consequências e formas de enfrentamento (Francisco & Libório, 2009; Estévez, Jiménez, & Musitu, 2008). Esse tema passou a ser discutido entre pais e educadores quando casos de suicídio, decorrentes desse fenômeno, foram evidenciados (Antunes, 2010), resultando em uma forma de violência cada vez mais presente em nossa sociedade (Souza, 2013).

Diante do que foi exposto, nota-se a importância em investigar os TEAp no ambiente escolar e sua possível relação com o fenômeno do *bullying*, uma vez que ambos estão cada vez mais presentes nas escolas e podem desencadear quadros de ideação e tentativa de suicídio, além de outras comorbidades (Antunes, 2010; APA, 2014). Desse modo, com esta pesquisa, pretende-se analisar as produções científicas sobre os TEAp e identificar como essa condição de vida é percebida no ambiente escolar, bem como verificar se há associação dessa temática com o fenômeno do preconceito e do *bullying*.

## **Método**

Trata-se de uma revisão integrativa de literatura, realizada no período de maio a junho de 2018, buscando investigar as produções científicas que aferiam como tema principal os

“transtornos de aprendizagem específicos”. Para tanto, foi realizada uma busca nas Bases de dados *Web of Science*, *Scopus*, *Scientific Electronic Library Online/Brasil* (SciELO) e Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), no período de 10 anos (2008-2018). Para cada base de dados investigada, foi realizado o cruzamento dos seguintes descritores: “transtorno de aprendizagem específico”, “ambiente escolar”, “preconceito” e “bullying”, todos correspondentes aos *Descritores em Ciências da Saúde* (DeCS) e com a *Biblioteca Virtual em Saúde - Psicologia* (BVS-Psi), sob o uso do operador booleano “AND”, escritos em português, inglês e espanhol.

Os critérios de inclusão foram: a) apenas artigos científicos; b) com resultados empíricos; c) publicados no intervalo entre 2008-2018; d) escritos em português, inglês e/ou espanhol; e) que tivessem, como temática principal, os “transtornos de aprendizagem específicos”; f) e que fizessem menção ao ambiente escolar. Enquanto os de exclusão foram: a) estudos que correspondessem a teses, dissertações, monografias, livros, capítulos, resenhas e similares; b) que estivessem fora do intervalo temporal definido; c) escritos em outros idiomas, senão aqueles explícitos nos critérios de inclusão; d) cuja temática não aferisse aos “transtornos de aprendizagem específicos”; e) com acesso restrito a pagamento; f) e que não estivessem na íntegra na Base de dados investigada.

A busca gerou um total de 361 artigos (*Web of Science*: 97, *Scopus*: 209, *SciELO*: 55 e LILACS: não foram encontrados artigos que correspondessem à combinação dos descritores utilizados). Desses artigos encontrados, 335 foram excluídos por não atenderem aos critérios desta revisão. Após, mais cinco artigos foram excluídos, por serem repetidos, restando 21 artigos para serem lidos na íntegra. Com a leitura completa, percebeu-se que oito dos artigos selecionados não se referiam aos transtornos específicos de aprendizagem no ambiente escolar. Ao final, 13 artigos publicados entre os anos de 2008 a 2018 fizeram parte

da amostra deste estudo. A Figura 1 apresenta o fluxograma com o processo de busca, seleção e filtragem dos artigos.

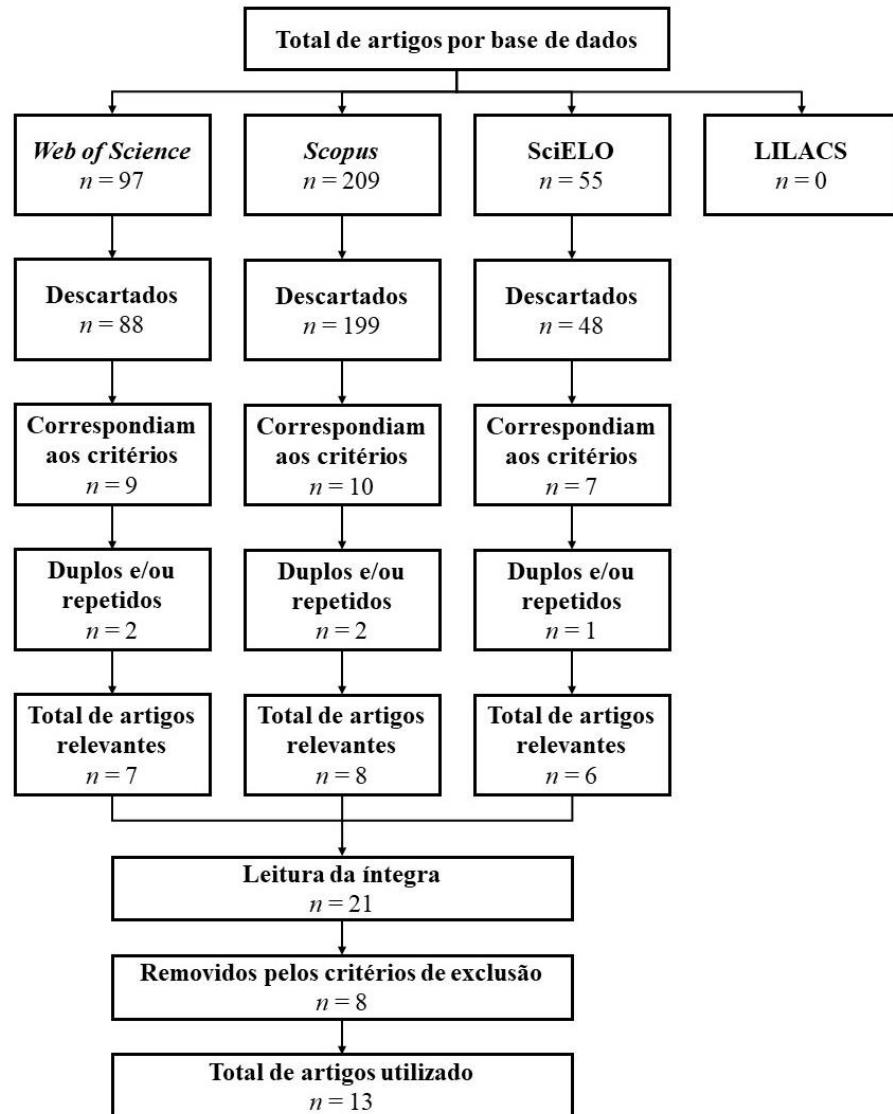


Figura 1. Processo de busca e seleção dos artigos científicos

A avaliação desses artigos foi realizada por dois juízes, de modo independente, a fim de verificar a congruência dos achados. As discordâncias foram discutidas e, apenas após o consenso entre os investigadores, foram selecionados quais artigos atendiam ao objetivo deste estudo. O conteúdo integral dos artigos selecionados foi sintetizado numa folha catalográfica, contemplando os seguintes itens: referência bibliográfica, banco de dados em que o artigo foi

encontrado, idioma do texto, palavras-chave, país em que o estudo foi realizado, objetivo, delineamento do estudo, resultados, problemas encontrados e sugestões dos autores do estudo. Esses dados serviram como base para a definição dos indicadores bibliométricos, bem como da análise descritiva e discussão.

Com a leitura detalhada dos artigos selecionados, três tipos de análise foram realizados: a) bibliométrica – buscando analisar a distribuição das publicações ao longo dos anos de 2008 a 2018, o país de origem e o idioma em que o artigo foi publicado; b) metodológica – verificando o fenômeno investigado, as terminologias e o tipo de instrumento utilizados; c) descritiva – averiguando o enfoque atribuído aos transtornos específicos de aprendizagem no ambiente escolar. As características dos estudos que compuseram esta revisão encontram-se na Tabela 1.

*Tabela 1. Características dos estudos selecionados para a revisão integrativa*

Autoria, ano, país e idioma	Objetivo principal	n	Tipo de instrumento
Battistutta, Commissaire, & Steffgen, 2018, França, inglês	Investigar quais diferenças o momento do diagnóstico de dislexia pode acarretar em relação à competência percebida dos adolescentes.	18	Entrevista e questionário
Choudhary, Jain, Chahar, & Singhal, 2012, Índia, inglês	Avaliar a prevalência de distúrbios de aprendizagem em escolares e comparar as variáveis sociodemográficas e outros fatores relacionados com o distúrbio de aprendizagem.	500	Questionário
Ginieri-Coccossis et al., 2013, Grécia, inglês	Explorar as diferenças de qualidade de vida entre crianças com dificuldades específicas de aprendizagem e um grupo controle de crianças com desenvolvimento típico da mesma idade e área.	70	Questionário
Hubert-Dibon, Bru, Le Guen, Launay, & Roy, 2016, França, inglês	Avaliar a qualidade de vida relacionada à saúde de crianças com distúrbio específico de linguagem.	134	Questionário
Inostroza-Inostroza, 2017, Chile, espanhol	Comparar o desempenho entre estudantes, com e sem transtorno de déficit de atenção, do quarto ano do ensino fundamental, em tarefas de compreensão de leitura e produção de textos.	40	Teste
Kapoula et al., 2016, França e Bélgica, inglês	Medir a criatividade de crianças e adolescentes disléxicos e não disléxicos, bem como comparar com a criatividade de estudantes universitários.	142	Teste

Ocampo Gaviria, & Sierra Fitzgerald, 2014, Colômbia, espanhol	Indagar a maneira como os diferentes componentes do modelo de memória operacional são afetados por dois tipos de transtornos na aprendizagem escolar em crianças de sete anos.	45	Entrevista e teste
Ozkan, Kara, Almbaideen, & Congologlu, 2018, Turquia, inglês	Determinar se havia aspectos distintivos dos testes cognitivos utilizados rotineiramente na avaliação de transtorno de aprendizagem específico e funcionamento intelectual <i>borderline</i> e investigar as habilidades de regulação de emoções e sintomas neurológicos menores.	60	Teste
Quijano Martínez, Aponte Henao, Suarez García, & Cuervo Cuesta, 2013, Colômbia, espanhol	Comparar as funções cognitivas em crianças com histórico de transtorno específico de aprendizagem em escolas particulares na cidade de Cali, Colômbia, com um grupo controle.	65	Questionário e teste
Rodrigues, Freire, Gonçalves, & Crenitte, 2016, Brasil, português	Comparar os sinais de depressão entre crianças com e sem transtornos de aprendizagem.	40	Teste
Rose, Espelage, Monda-Amaya, Shogren, & Aragon, 2015, Estados Unidos, inglês	Avaliar em que medida uma identificação de dificuldades de aprendizagem específicas prevê o envolvimento dentro da dinâmica do <i>bullying</i> e discernir a natureza preditiva do perfil demográfico e fatores sociais para o <i>bullying</i> , a vitimização, a luta e a raiva.	443	Entrevista e teste
Tabaquim, Dauruiz, Prudenciatti, & Niquerito, 2016, Brasil, português	Caracterizar o nível de informação sobre a dislexia de 27 professores de língua portuguesa da 5 <sup>a</sup> à 8 <sup>a</sup> série do ensino fundamental, sendo 17 da rede estadual e 10 da particular.	27	Questionário
Zakopoulou et al., 2014, Grécia, inglês	Determinar a importância de dificuldades de aprendizagem específicas como um fator subjacente em vários transtornos mentais.	835	Entrevista

Nota. “n” refere-se ao número de participantes.

## Resultados

### Análise Bibliométrica

Por meio dos dados apresentados na Tabela 1, é possível notar que não houve publicações, nos anos de 2008 a 2011, correspondentes à temática investigada e aos critérios utilizados, sendo o mais antigo de 2012 ( $n = 1$ ; 7,7%). Há maior número de estudos publicados no ano de 2016 ( $n = 4$ ; 31%), equivalendo a quase um terço do total de estudos analisados.

Ainda que o número de estudos seja pequeno, notou-se que há uma variedade de realidades socioculturais distintas, a maior parte situada na Europa e América do Sul. Em termos de distribuição, a França apresentou um maior número de artigos ( $n = 3$ ; 23,1%), seguida por Brasil, Colômbia e Grécia ( $n = 2$ ; 15,4% cada). Os demais países, Chile, Estados Unidos, Índia e Turquia obtiveram apenas um artigo válido para esta revisão.

Dentre os estudos que foram coletados e analisados, percebeu-se que a maioria era internacional ( $n = 11$ ; 84,6%), escrito em inglês ( $n = 08$ ; 61,5%) e espanhol ( $n = 03$ ; 23,1%). Apenas dois estudos (15,4%) eram brasileiros e escritos em português.

## **Análise de Tópicos Metodológicos**

### **Fenômenos, terminologias e instrumentos utilizados nos estudos.**

No que se refere aos fenômenos investigados pelos estudos, constatou-se que alguns abordavam mais de uma sintomatologia. Outros possuíam nomenclaturas que, em nível de literatura, se referem ao mesmo fenômeno, a exemplo: a dislexia ( $n = 4$ ; 23,5%), referida como um distúrbio específico de linguagem ( $n = 1$ ; 5,9%) ou transtorno de aprendizagem de leitura ( $n = 1$ ; 5,9%). As terminologias utilizadas aos transtornos específicos de aprendizagem também variaram, sendo: transtorno de aprendizagem ( $n = 1$ ; 5,9%); dificuldade de aprendizagem ( $n = 4$ ; 23,5%); distúrbio específico de aprendizagem ( $n = 2$ ; 11,7%); transtornos de aprendizagem específicos ( $n = 1$ ; 5,9%). Além disso, um estudo também investigou o transtorno de aprendizagem da matemática e outro o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Destaca-se que apenas um estudo fez menção ao *bullying*, não sendo evidenciada a presença de artigos cuja temática envolvesse o fenômeno do preconceito.

Em relação aos tipos de instrumentos utilizados, houve variância de 17 tipos, alguns sendo aplicados em conjunto. Assim, nesses estudos, os dados foram coletados por meio de

aplicação de testes ( $n = 7$ ; 41,2%), questionário ( $n = 6$ ; 35,3%) e entrevista ( $n = 4$ ; 23,5%).

Percebeu-se maior frequência de estudos que realizaram testagens, o que sugere que houve um enfoque mais elevado ao viés clínico-diagnóstico, seguido da utilização de questionários e entrevistas, o que denota a necessidade em ouvir os participantes acerca do fenômeno investigado.

A partir desses dados, os estudos foram categorizados de acordo com sua abordagem, viés clínico-patológico e viés educacional e social, visando perceber como apresentavam os transtornos específicos de aprendizagem, no ambiente escolar, averiguando se faziam menção ao fenômeno do preconceito e/ou do *bullying*.

## **Análise de Conteúdo**

### **Aspectos clínicos-patológicos dos TEAp.**

Sob o viés clínico e diagnóstico, Battistutta et al. (2018) realizaram um estudo na França com o objetivo de explorar a competência percebida entre os estudantes com dislexia, relacionando o momento do diagnóstico com a autoeficácia e o autoconceito. Os resultados constataram que quanto mais precoce fosse o diagnóstico, maior era a percepção acadêmica e competência, níveis de representações mais adequados em relação à leitura e abertura para contar a outras pessoas sobre sua dislexia.

Ainda sobre o momento do diagnóstico, Ginieri-Coccossis et al. (2013) realizaram uma pesquisa, na Grécia, com crianças que possuíam diagnóstico recente de algum TEAp, a fim de avaliar sua qualidade de vida e perceber as diferenças nessas crianças com aquelas que não possuíam diagnóstico. Foi constatado que crianças com algum TEAp possuíam escores mais baixos em relação ao bem-estar emocional, autoestima e satisfação em seus relacionamentos familiares e com amigos, bem como que a qualidade de vida e que o bem-estar social dos pais podem influenciar na qualidade de vida dessas crianças.

Com associação entre os TEAp com outros transtornos, na Grécia, uma pesquisa foi realizada por Zakopoulou et al. (2014) para investigar a associação entre os transtornos de aprendizagem, mentais, sociais e psicoemocionais, com o ambiente familiar e escolar. Para aqueles com TEAp, que cresceram em um ambiente socialmente hostil, foi percebida maior inferência a problemas comportamentais e ao diagnóstico de esquizofrenia. Em alguns casos, ainda foram identificados problemas familiares e alcoolismo.

No Brasil, Rodrigues, Freire, Gonçalves e Crenitte (2016) realizaram um estudo para comparar os sinais de depressão entre crianças com e sem transtorno de aprendizagem. Os resultados mostraram maior frequência de sintomas depressivos em crianças diagnosticadas com algum transtorno de aprendizagem, variando de acordo com a faixa etária, com maior incidência naquelas do sexo feminino.

Na Turquia, uma pesquisa foi conduzida por Ozkan, Kara, Almbaideen e Congologlu (2018) com crianças que possuíam TEAp e com aquelas que possuíam funcionamento intelectual *borderline*. Nesse estudo, identificou-se que, dentre os participantes, de ambos os grupos, não houve diferença significativa nos testes cognitivos aplicados. Percebeu-se que a capacidade de regulação emocional foi melhor no grupo que tinha TEAp. Porém, no que se refere à integração sensorial e à coordenação motora, os escores foram maiores no grupo que tinha funcionamento intelectual *borderline*.

Na Colômbia, um estudo foi realizado por Quijano Martínez et al. (2013), a fim de comparar as funções cognitivas entre crianças que tinham TEAp com aquelas que não tinham. Identificou-se que as crianças com algum transtorno possuem um maior prejuízo no que diz respeito às funções cognitivas de atenção, memória, compreensão da linguagem e habilidades construtivas e/ou espaciais. Constatou-se que as habilidades escolares básicas, como leitura, escrita e cálculo, são afetadas e precisam de maior atenção quanto à forma de intervenção para com essas crianças.

Diante desses dados, percebeu-se maior inclinação de resultados que apontam a relação entre os TEAp com outros aspectos de ordem biológica, psicológica e/ou social. De modo geral, boa parte voltou-se para associações entre os TEAp com outros transtornos, seja de ordem mental, intelectual, social ou psicoemocional. Outro aspecto também presente foi o momento do diagnóstico como premissa principal, seja para avaliar a competência daqueles que convivem com algum transtorno de aprendizagem ou mesmo de sua qualidade de vida. A avaliação cognitiva se fez presente nesses estudos, utilizada para verificar a prevalência de outros “distúrbios” e seu impacto nas habilidades escolares.

### **Aspectos socioeducacionais dos TEAp.**

No que se refere à perspectiva educacional e/ou social, Kapoula et al. (2016) realizaram um estudo em três escolas da França e da Bélgica, buscando perceber se crianças e adolescentes disléxicos possuem maior nível de criatividade em comparação àquelas que não têm dislexia. Para aquelas com dislexia e/ou outro transtorno semelhante, o nível de criatividade foi mais elevado em comparação às não disléxicas. Essa medição também foi realizada com universitários de diferentes Universidades de Arte, o que possibilitou indagar que, a depender da abordagem educacional e das estratégias utilizadas com esses jovens, o nível de criatividade poderia ser tão alto quanto àqueles evidenciados nos universitários.

No Chile, Inostroza-Inostroza (2017) realizou um estudo com alunos do 4º ano, com e sem diagnóstico de TDAH. O objetivo foi comparar o desempenho desses estudantes no tocante à compreensão da leitura e produção de texto. Percebeu-se que, para aqueles com TDAH, o desempenho foi menor, confirmando a hipótese de que crianças com esse quadro apresentam diferenças significativas no desempenho escolar em comparação às demais.

Em um estudo realizado por Ocampo Gaviria e Sierra Fitzgerald (2014), na Colômbia, com crianças que possuíam algum transtorno na aprendizagem da leitura e/ou da matemática,

e com um grupo que não possuía nenhum dos dois transtornos, buscou-se compreender as diferenças entre os transtornos na aprendizagem escolar. Constou-se que as crianças que tinham algum transtorno de aprendizagem possuíam maior dificuldade quanto à memória operacional em relação às outras, o que implica em seu processo de aprendizagem escolar.

Sobre o conhecimento que os professores de língua portuguesa possuem acerca da dislexia, no Brasil, uma pesquisa foi conduzida por Tabaquim, Dauruiz, Prudenciatti e Niquerito (2016), a fim de caracterizar o nível de informações que os professores possuíam. Os resultados apontaram desconhecimento em relação aos aspectos etiológico-causais: aspectos genéticos, hereditários e neurológicos.

A respeito do fenômeno do *bullying*, Rose et al. (2015) realizaram um estudo, nos Estados Unidos, com o objetivo de avaliar em que medida a identificação dos TEAp pode prever o envolvimento numa situação de *bullying*. Os resultados demonstraram que os estudantes com algum TEAp, que recebem um serviço de educação especial em parte do seu dia a dia educacional, possuem um nível mais alto de apoio social em comparação àqueles que recebem em maior quantidade o mesmo serviço. Notou-se ainda, que o apoio social está relacionado como preditor ao *bullying*, vitimização, luta e raiva; quanto mais elevado é o apoio social, menor é o nível de *bullying* e vitimização.

Alguns estudos apresentaram resultados que podem ser considerados dentro de ambos os aspectos supracitados. Na Índia, Choudhary et al. (2012) buscaram avaliar a prevalência dos distúrbios de aprendizagem entre estudantes, comparando com os dados sociodemográficos e demais fatores associados ao transtorno vivenciado pelo aluno. Notou-se maior prevalência de algum distúrbio de aprendizagem entre os participantes do sexo masculino e confirmação do diagnóstico de dislexia, bem como características em comum, a exemplo, complicações durante o nascimento, existência de membros canhotos entre seus

familiares, são indivíduos que, em sala de aula, fazem menos perguntas e respondem com menor frequência, além de possuírem menor nível de atenção.

Sobre qualidade de vida, na França, em um estudo realizado por Hubert-Dibon et al. (2016), buscou-se avaliar a qualidade de vida relacionada à saúde de crianças e adolescentes com algum distúrbio específico de linguagem. Os resultados mostraram que, para aqueles que possuíam o distúrbio, os escores relacionados à saúde eram mais baixos, tanto em relação ao bem-estar físico e psicológico, quanto à sua autonomia, relação parental, apoio social e ambiente escolar. Além disso, para aqueles que foram submetidos a sessões de psicoterapia ou matriculados em programas escolares específicos, o escore também foi mais baixo em relação ao apoio social e ambiente escolar. Em contrapartida, o escore de bem-estar foi mais alto para aqueles que estavam matriculados em uma classe especial.

Com base nesses estudos, nos quais estabeleceram-se resultados mais provenientes do ambiente escolar, notou-se maior preocupação em relação ao processo de escolarização daqueles que convivem com algum TEAp: como a abordagem educacional, o conhecimento que os professores possuem e a qualidade de vida desses estudantes podem influenciar no desempenho escolar e nos aspectos biopsicossociais, seja em decorrência do *bullying* ou mesmo da falta de percepção quanto às necessidades desses sujeitos.

De modo geral, dentre os transtornos de aprendizagem, identificou-se a dislexia como tema central de parte dos estudos analisados. Quatro artigos buscaram investigar, em algum aspecto, a dislexia em seus estudos (Battistutta, Commissaire, & Steffgen, 2018; Choudhary, Jain, Chahar, & Singhal, 2012; Kapoula et al., 2016; Tabaquim et al., 2016). Embora, ainda que utilizando outra nomenclatura, alguns artigos também podem ser considerados como estudos que se relacionam à dislexia, ou por utilizar o termo “distúrbio específico de linguagem” (Hubert-Dibon, Bru, Le Guen, Launay, & Roy, 2016) ou “transtorno na aprendizagem da leitura” (Ocampo Gaviria, & Sierra Fitzgerald, 2014). Em relação aos

demais estudos, não há a especificação de qual transtorno foi investigado (Ginieri-Coccossis et al., 2013; Ozkan et al., 2018; Quijano Martínez, Aponte Henao, Suarez García, & CuervoCuesta, 2013; Rodrigues et al., 2016; Zakopoulou et al., 2014). Notou-se ainda que apenas um relacionou-se com o quadro de TDAH (Inostroza-Inostroza, 2017) e outro com o *bullying* (Rose, Espelage, Monda-Amaya, Shogren, & Aragon, 2015).

## Discussão

Os resultados mostraram que, dos 13 artigos analisados, pelo menos seis fizeram menção à dislexia, seja de forma direta, indicando sua terminologia, ou indireta, utilizando outros termos, a exemplo, “distúrbio específico de linguagem” ou “transtorno na aprendizagem da leitura”. De acordo com a literatura científica, ainda há desconhecimento significativo sobre esse transtorno de aprendizagem, seja em relação à sua origem, suas causas, ou sobre seu impacto no processo de ensino e aprendizagem (Dehaene, 2012; Instituto ABCD, 2019; Lima, 2015; Perez, 2016; Tabaquim et al., 2016).

Destaca-se que todos os estudos analisados foram desenvolvidos em torno dos transtornos específicos de aprendizagem, como requerido pelos critérios de inclusão. Assim, perceberam-se associações quanto à qualidade de vida e ao momento do diagnóstico (Ginieri-Coccossis et al., 2013), às funções cognitivas e às habilidades escolares (Quijano Martínez et al., 2013), bem como a relação com outros tipos de transtornos ou comorbidades, por exemplo: depressão (Rodrigues et al., 2016), transtornos mentais (Zakopoulou et al., 2014) ou intelectuais (Ozkan et al., 2018). No que diz respeito ao ambiente escolar, os resultados demonstraram que os TEAp são vistos em relação às dificuldades e limitações desencadeadas nos sujeitos que convivem com esse quadro. Constatou-se ainda que houve associações desses transtornos com a qualidade de vida (Hubert-Dibon et al., 2016), aprendizagem escolar (Ocampo Gaviria & Sierra Fitzgerald, 2014) e compreensão da leitura e produção de

texto (Inostroza-Inostroza, 2017), fatores que, em prejuízo, podem estar relacionados à vivência do *bullying*.

A quantidade de estudos, que fez parte desta revisão, pode ser considerada pequena, embora refira-se, em sua maioria, a uma produção recente, evidenciando relativa escassez de estudos voltados ao preconceito e/ou *bullying* com associações à temática dos TEAp. Apenas um estudo, desenvolvido nos Estados Unidos, realizou essa associação, relacionando a identificação do transtorno como preditor a situações de *bullying* (Rose et al., 2015). O fenômeno do *bullying* é investigado desde a década de 1990, nos Estados Unidos (Olweus, 2013). No Brasil, seu maior impulso foi em torno dos anos 2000 (Fante, 2005). Neste estudo, em nenhum dos artigos analisados, foi mencionado o preconceito como fenômeno de impacto em situações de *bullying* com sujeitos que tenham algum transtorno de aprendizagem, ainda que o *bullying* pode ser uma manifestação de preconceito e violência escolar (Chapell et al., 2006; Crochík, 2016; Francisco & Libório, 2009).

Adentrando ao contexto escolar, sobre aqueles que lidam no dia a dia com as dificuldades de aprendizagem de seus alunos em sala de aula, os professores, apenas um estudo se propôs a investigar o conhecimento desses profissionais em relação à dislexia (Tabaquim et al., 2016), corroborando com outros estudos que também se propuseram a realizar essa investigação nos últimos anos (Bell, MacPhillips & Doveston, 2011; Giroto & Castro, 2011; Hornstra, Denessen, Bakker, van den Bergh, & Voeten, 2010; Medeiros, 2015; Moats, 1994; Pinto, 2012; Washburn et al., 2011a, 2011b, 2014).

Sublinha-se que, um dos pontos fortes deste estudo, foi a identificação das diferentes realidades socioculturais apresentadas pelos estudos analisados, o que caracteriza os TEAp um fenômeno global, seja sob o viés clínico e/ou educacional. Essa variação quanto ao contexto em que os transtornos de aprendizagem são apresentados se dá em decorrência do olhar daqueles que os investigam, sendo a Psicologia, a Medicina e a Educação, as principais

áreas de conhecimento que estudam esse fenômeno, tanto em nível cerebral, devido à alguma disfunção/lesão, como em decorrência de alguma dificuldade no próprio processo de aprendizagem (Correia & Martins, 2005; Kirby & Williams, 1991; Kirk, Gallagher, Coleman, & Anastasiow, 2012; Mercer, 1991).

Esta revisão ampliou as discussões no que se refere aos transtornos de aprendizagem, analisou as produções científicas sobre os transtornos específicos de aprendizagem e buscou identificar como essa condição de vida era retratada no ambiente escolar. Verificou-se ainda a associação dessa temática com o fenômeno do preconceito e do *bullying*. Ademais, foi percebido que não houve a prevalência de estudos focais, centrados no relato do sujeito, da experiência e sentimentos vivenciados por aqueles que convivem com TEAp. Sob esse aspecto, os estudos acabam por adotar uma vertente mais clínico-diagnóstica, focados em dados de ordem patológica sob os critérios de comparações. Esse foco pode ser ampliado em investigações acerca de como reduzir as dificuldades percebidas naqueles que possuem algum transtorno de aprendizagem, discutindo sobre possíveis estratégias que podem ser aplicadas pelos educadores, em sala de aula.

Como limitação do presente estudo, observa-se a necessidade de ampliar a investigação em torno dos transtornos de aprendizagem, levando em consideração outras comorbidades que possam estar associadas às dificuldades de aprendizagem e desempenho escolar. Assim, sugere-se, para os próximos pesquisadores, investir suas buscas em outras bases de dados, visando à obtenção de mais informações e posteriores publicações de pesquisas sobre esse fenômeno. Outrossim, buscar investigar, junto aos educadores e estudantes, como os transtornos de aprendizagem são compreendidos, percebidos e vivenciados no dia a dia, averiguando, ainda, o conhecimento existente acerca dos mesmos e possíveis atitudes e estratégias aplicadas em sala de aula.

Sugere-se ainda que outros estudos possam investigar mais a fundo a associação entre possíveis casos de preconceito e/ou *bullying* naqueles que convivem com algum dos transtornos de aprendizagem, uma vez que, nesta revisão, dentre os fenômenos investigados, nos artigos analisados, o preconceito não se fez presente e apenas um se propôs a investigar o *bullying*. Adicionalmente, pode-se averiguar, de forma mais específica, se a dislexia pode ter alguma relação com a prática de *bullying* nas escolas, visto que, dentre os transtornos de aprendizagem, a dislexia foi evidenciada em boa parte dos estudos que compuseram esta investigação. E, por se tratar de temáticas presentes no ambiente escolar, julga-se relevante o investimento de pesquisas nesse espaço educacional, local que deve acolher e atuar, a partir das políticas de inclusão.

Desse modo, mediante o que foi identificado neste capítulo, indaga-se a necessidade de investir em pesquisas que possam adentrar o espaço escolar e investigar a realidade vigente. Seja por parte dos estudantes que convivem com algum transtorno de aprendizagem, ou mesmo por toda a camada pertencente ao grupo de vulneráveis (deficientes, surdos, negros, homossexuais, lésbicas etc.), ou seja, alunos em situação de inclusão, a fim de verificar se vivenciam alguma forma de agressão e/ou violência escolar, a exemplo: o *bullying*. Para isso, fez-se necessário ampliar esta investigação aos profissionais que lidam com esses discentes: educadores, responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem e equipe diretiva, encarregados de administrar e direcionar os recursos fornecidos à escola e ao processo educacional de toda a massa estudantil, independentemente das dificuldades/necessidades de seus alunos.

Tendo esses objetivos em vista, a presente pesquisa parte para as escolas, iniciando o processo de investigação, a partir da equipe diretiva e da classe estudantil, visando iniciar pelo poder administrativo, finalizando com os professores, observando-se a realidade escolar

em torno do processo de inclusão e situações de *bullying* e preconceito, naqueles tidos como mais vulneráveis (em situação de inclusão).

## CAPÍTULO II

### **Inclusão Escolar, Preconceito e Discriminação: uma análise nas escolas da Grande Aracaju**

#### **Introdução**

O movimento de inclusão escolar no Brasil tem a Declaração de Salamanca (1994) como documento internacional de influência em nossa legislação educacional. Dentre as prerrogativas estabelecidas nessa declaração, as escolas inclusivas devem atender às seguintes questões: a) acolher toda criança, independentemente das diferenças e dificuldades individuais, com exceção de casos justificados; b) propiciar programas educativos que atendam à diversidade das características e às necessidades da criança; c) favorecer o florescimento de comunidades abertas e solidárias; d) adotar uma pedagogia centrada na criança. A partir da década de 1990, a legislação brasileira vem agregando essa temática, nos estabelecimentos escolares, por meio da publicação de dispositivos legais, cuja divulgação mais atual corresponde à Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015 ou Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015).

A aproximação, com diferenças significativas, possibilita a minimização da violência e colabora para a criação de uma sociedade mais justa (Oliva, 2016). No entanto, a implementação dessa proposta requer que as instituições de ensino proporcionem um ambiente de aprendizagem favorecedor, disponha de salas de recursos audiovisuais, salas de apoio pedagógico para estimulação e acompanhamento suplementar, elimine as barreiras arquitetônicas e apresentem um currículo e estratégias de ensino adequados e de proveito de todos. Além disso, é necessário enfrentar adversidades de natureza material, estrutural e emocional dos agentes institucionais, políticos e culturais, nesses ambientes, para que a

inclusão não se torne uma modalidade de educação integrada, em que o aluno deve se adaptar às circunstâncias postas nos ambientes escolares (Ohl et al., 2009).

O ambiente escolar é espaço para reprodução das normas sociais, dos conflitos e dos marcadores culturais que caracterizam a sociedade da qual faz parte. Ao mesmo tempo, também são locais oportunos para o desenvolvimento de si, em relação aos outros, e um cenário propício para o contato com a diversidade humana (Pica-Smith, Contini, & Veloria, 2018). A maneira como o outro é percebido irá estabelecer a qualidade das relações interpessoais. A categorização das pessoas em função do que é considerado comum ou natural para um grupo social, uma faixa etária e um status social, pode culminar na emergência do preconceito, estereótipos e ações discriminatórias. Nos centros de ensino, esse tipo de violência se expressa no desrespeito, segregação, exclusão e indiferença ao outro (Salles & Silva, 2008).

As instituições sociais (escola, mídia e governo) podem fortalecer as manifestações preconceituosas, seja através de políticas explícitas segregatórias, ou da manutenção do *status quo* (Myers, 2014). O preconceito é uma atitude e, como tal, possui suas dimensões pautadas em cognição diretamente relacionada aos estereótipos sociais, fundamentada nos medos, desejos e identificações negadas dos que manifestam o preconceito, e é, também, comportamental, porque se baseia em ações discriminatórias direcionadas contra seus alvos (Crochík, 2011a). Essas ações são movidas por sentimentos hostis e crenças estereotipadas, resultando em atuações que vão desde um tratamento distinto a manifestações verbais de desprezo e atos explícitos de agressividade (Rodrigues, Assmar, & Jablonski 1999).

Como ferramenta de combate ao preconceito e à hierarquização do ser humano, a inclusão escolar se apresenta como uma oportunidade de começar novos contatos e de identificar características humanas diversas. Uma dessas condições experienciadas é a fragilidade humana perante a natureza, materializada em alunos com deficiência, com

transtornos globais de aprendizagem, dentre outros. Assim, uma educação com diversidade nos modelos de identificação, possibilita a construção de egos diferenciados e menos predispostos a manifestações preconceituosas (Oliva, 2016). Desse modo, o direito às diferenças nas escolas dificulta a homogeneização como norma e impulsiona a desconstrução de sistemas excludentes (Vieira, 2010).

No entanto, há um conjunto de obstáculos para a implantação da educação inclusiva de ordem cultural, ideológica, financeira, institucional, educacional e atitudinal de alunos, professores, dirigentes e pais (Crochík et al., 2009). Essa realidade é atestada pelas lacunas na formação dos professores no tocante à inclusão escolar e ao atendimento de alunos com necessidade educacional (Bazon et al., 2018; Martini & Souza, 2019), pela pouca adaptação das escolas e falhas na aprendizagem (Medeiros & Barreira, 2018), barreiras, limitações e inadequações na acessibilidade nas escolas (Almeida et al., 2015), ausência de um planejamento educacional individualizado mais voltado para as necessidades dos alunos (Valadão & Mendes, 2013) e pelas estratégias pedagógicas insatisfatórias, no atendimento aos alunos em situação de inclusão, como, por exemplo, estudantes com dislexia (Figueira, 2012).

Diferentes pesquisas foram produzidas para relatar a vitimização em ambientes escolares sofrida por alunos, em situação de inclusão como, por exemplo: os deficientes (Alves & Duarte, 2013; Santos & Molon, 2016); os com dificuldades de aprendizagem (Norwich & Kelly, 2004); os indivíduos LGBTQI+ (Berry, 2018; Kosciw et al., 2018); os imigrantes (Nikolaou, Kaloyirou, & Spyropoulou, 2019); os autistas (Humphrey & Symes, 2010; Zweers, Schotle, & Didden, 2017); dentre outros. Será então que as escolas públicas brasileiras estão de fato atendendo à política de inclusão? Os alunos em situação de inclusão estão sendo respeitados conforme as suas respectivas necessidades? E quanto à discriminação, será que esses estudantes são mais suscetíveis a esse tipo de violência?

Diante das considerações apresentadas sobre inclusão escolar, preconceito e discriminação, este estudo adentra no espaço educacional para investigar, junto aos diretores e estudantes, a realidade vigente nas escolas da Grande Aracaju, a fim de compará-las quanto ao seu grau de inclusão, e verificar se as instituições diferem no que se refere à manifestação de preconceito, frequência de violência escolar e de *bullying*, investigando o processo de discriminação contra alunos em situação de inclusão.

## **Método**

Trata-se de um estudo quantitativo com delineamento descritivo, vinculado a um projeto maior intitulado “Violência escolar: discriminação, *bullying* e responsabilidade”, organizado por Crockick (2017), que está sendo aplicado em Portugal, na Espanha, na Argentina, no México e em diferentes regiões do Brasil. Os procedimentos adotados, bem como os critérios de seleção dos participantes e escolha dos testes nas análises realizadas neste estudo, estão de acordo com o estabelecido e padronizado no projeto maior.

## **Participantes**

Participaram oito escolas públicas da Grande Aracaju-SE e seus respectivos diretores, bem como 284 estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental. Os critérios para seleção das escolas foi de que possuíssem o Ensino Fundamental II, como modalidade de ensino, e, quanto aos estudantes, aqueles matriculados regularmente, de ambos os sexos.

## **Instrumentos**

### **Questionários para caracterização do grau de inclusão escolar.**

Para medir o grau de inclusão das escolas, a partir das respostas fornecidas pelos diretores/coordenadores pedagógicos, utilizou-se o questionário elaborado por Crockík

(2016), construído com base nos resultados de estudos anteriores de Crochík et al. (2009), Crochík et al. (2011) e Crochík et al. (no prelo), bem como, do *Index* produzido por Ainscow e Both (2002). Esse instrumento se divide em duas partes:

- Questionário de caracterização das escolas: refere-se à parte estrutural das escolas, possui sete itens e seu escore máximo é de até 7,5 pontos. Seus itens identificam a modalidade de ensino da escola; o ano de fundação; os níveis de ensino; período de funcionamento; número total de alunos e de alunos considerados em situação de inclusão; construções; mobiliários e recursos, que facilitam o acesso a alunos com alguma dificuldade de locomoção e os possíveis obstáculos. Para cada item, há um indicador que aponta para a inclusão. O cálculo é realizado a partir da soma do escore obtido nos itens; assim, quanto maior o escore mais elevado é o grau de inclusão escolar.
- Questionário para os diretores/coordenadores pedagógicos: complementa o anterior; ambos foram aplicados aos diretores/coordenadores pedagógicos. Composto por 21 itens, sua pontuação máxima pode atingir 21 pontos. Seus itens possuem foco no atendimento aos alunos considerados em situação de inclusão, desde a existência dos mesmos à política de inclusão adotada pelas escolas, bem como a participação do quadro de funcionários, pais e outros profissionais de apoio (Intérprete de LIBRAS, professor de Braille, entre outros) nas atividades existentes na instituição de ensino, além das práticas de combate à intimidação e ao *bullying*. Juntamente ao questionário anterior, esse instrumento visa avaliar o grau de inclusão das escolas, a partir da soma do escore obtido em ambos.

Munido da pontuação quanto ao grau de inclusão das escolas, aplicaram-se algumas escalas com os estudantes, partindo do pressuposto de que, quanto maior o grau de inclusão das escolas, menor seria a manifestação de preconceitos, violência e *bullying*.

### **Questionário de dados pessoais do aluno.**

Para coletar os dados pessoais dos alunos, utilizou-se um questionário, cujas variáveis identificavam: sexo, idade, religião, deficiência, raça/etnia e tempo em que o discente estava matriculado na escola em que foi realizada a pesquisa. Também foram coletados os dados socioeconômicos, em conformidade com o instrumento Critério de Classificação Econômico Brasil, elaborado pela Associação de Anunciantes (ABA-ABIPEME), analisando a estrutura física do imóvel em que mora, quantitativo de bens existentes na residência (geladeira, micro-ondas, secadoras de roupas, automóveis etc.), nível de saneamento básico e grau de instrução do(a) chefe familiar. Esse questionário também foi elaborado junto ao projeto maior.

### **Escala de Manifestação de Preconceitos (EP).**

Para medir o índice de manifestação de preconceitos entre os estudantes, foi aplicada a Escala EP. Constituída por sete perguntas, essa escala avalia possíveis casos de preconceito em relação a alunos que: possuam alguma deficiência, tenham dificuldade de se relacionar/autista, tenham comportamento agressivo, tenham a cor de sua pele diferente da cor da pele do participante, sejam afeminados ou masculinizadas, sejam impopulares e aqueles considerados como mau aluno/má aluna. Cinco desses itens avaliam as situações em que ocorre a manifestação de preconceito, enquanto as outras duas avaliam a opinião dos sujeitos quanto aos alvos: se conseguem fazer amizade com os mesmos, se aprendem o que é ensinado. Para cada item, foram apresentadas as seguintes alternativas, com suas respectivas pontuações: não = 1 ponto e sim = 0 ponto. O escore, em relação a cada alvo, é somado e obtido da seguinte forma: quanto maior for o escore, maior a manifestação do preconceito. Levando em consideração os oito alvos como itens dessa escala sobre o preconceito, foi obtido um Coeficiente Alpha de Cronbach de 0,74.

Respeitando os padrões estabelecidos no projeto maior, uma vez que essas informações também estão sendo coletadas em outras localidades e, tomando como base o estudo de Crochick e Crochick (2017), foi realizada a Análise Fatorial Exploratória (AFE) dessa escala. A partir do método do componente principal, com rotação *Varimax*, obteve-se KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) considerado mediano (0,708), conforme postulado por Sharma (1996). O teste de esfericidade de Bartlett apontou  $p<0,001$  [ $\chi^2 (28) = 905,642$ ], indicando valor significativo e rejeitando a hipótese nula de matriz de correlação identidade. Nessa análise, foram identificados dois fatores, explicando 61,44% de sua variância total. Para cada fator, um Coeficiente Alpha de *Cronbach* foi encontrado: 0,83 no primeiro e 0,73 no segundo. As cargas fatoriais, bem como o alfa identificado nessa análise, foram semelhantes ao estudo supracitado. Os fatores, alvos e cargas fatoriais estão apresentados na Tabela 1.

*Tabela 1.* Fatores, itens e cargas fatoriais da Escala de Manifestação de Preconceitos

<b>Fator</b>	<b>Alvo do preconceito</b>	<b>Carga fatorial</b>
Preconceito contra pessoas consideradas frágeis	Deficiência	0,79
	Afeminado	0,78
	Cor de pele diferente	0,75
	Autismo	0,71
	Masculinizada	0,68
	Impopular	0,67
Preconceito contra o aluno de mau comportamento	Agressivo	0,88
	Mau aluno/má aluna	0,87

#### **Escala de Autoindicação de *Bullying* (Escala B).**

A Escala B foi utilizada para medir a frequência de violência e de *bullying* entre os estudantes. Elaborada para obter os dados referentes à auto-observação do *bullying*, como procederam Roth, Kanat-Maymon Bibi (2010), Salmivalli, Kärnä e Poskiparta (2011) e Hein, Koka e Hagger (2015), e aplicada nos estudos de Crochick e Crochick (2017), nessa escala, os participantes respondem a dois quadros, os quais apresentam diferentes tipos de agressões: xingamento, ameaças de bater, bater, espalhar boatos, excluir/rejeitar, atribuir apelidos

ofensivos, estragar o material ou roupa, pegar sem o consentimento o material ou dinheiro e acariciar sem permissão. Essas agressões são divididas em dois grupos: um, quanto às agressões cometidas contra os colegas, e outro, quanto às possíveis agressões sofridas. Para responder, cinco alternativas são apresentadas, indicando a frequência em que a agressão foi cometida e/ou sofrida.

## **Procedimentos de Coletas de Dados**

### **Cuidados éticos.**

Foi encaminhado um ofício à Diretoria de Educação de Aracaju (DEA), órgão ligado à Secretaria de Estado da Educação de Sergipe (SEED), apresentando o referido projeto e solicitando a autorização de sua aplicação nas escolas estaduais que, após análises, assinaram a anuência. Com a assinatura firmada, foram visitadas quinze escolas públicas da Grande Aracaju, nove delas possuíam o nono ano, critério estabelecido pelo projeto maior; oito escolas aceitaram a realização de visitas, com o intuito de formalização e assinatura da declaração pelos gestores escolares e autorização dos pesquisadores em adentrarem nas dependências das escolas para a coleta de dados.

No dia previamente agendado, foram entregues os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os participantes maiores de idade. De igual modo, os Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) foram encaminhados, pelos próprios alunos menores de 18 anos, para seus responsáveis, a fim de que autorizassem suas participações. Na oportunidade, foi esclarecido o objetivo da pesquisa, ao tempo em que foram dirimidas as dúvidas existentes e aplicado o questionário de caracterização das escolas ao diretor/coordenador pedagógico.

Foi garantido o sigilo sobre os dados dos sujeitos e das escolas, assim como o anonimato foi assegurado. Informou-se aos participantes que poderiam abandonar a pesquisa

a qualquer momento, se assim julgassem conveniente, sem nenhum ônus. Este estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa, envolvendo Seres Humanos da Universidade Federal de Sergipe (CEP-UFS), com o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) 94220618.0.0000.5546 e número de parecer de aprovação 2.897.758.

### **Análise de dados.**

Para cumprir os objetivos, foram realizados os seguintes passos: a) coleta dos termos assinados para aplicação das escalas com os alunos; b) os dados coletados foram digitados na planilha do Excel e analisados pelo programa estatístico *Statistical Program for Social Sciences* (SPSS), versão 25; c) foram avaliados os graus de normalidade das variáveis estudadas em questão, cujos resultados sinalizaram uma ausência de normalidade de todos os constructos analisados; d) para caracterizar as escolas quanto ao seu grau de inclusão, os escores obtidos nos questionários, aplicados aos diretores, foram somados. A partir deles, realizaram-se correlações entre os graus de inclusão escolar com a manifestação de preconceitos, violência escolar e *bullying*, obtidos por meio das escalas respondidas pelos estudantes. Para fins comparativos entre as escolas, aplicou-se o teste não paramétrico *U* de Mann-Whitney, uma vez que foram utilizadas duas amostras independentes, e o teste qui-quadrado para verificar se havia relação entre *bullying* e grau de inclusão escolar.

### **Resultados e Discussão**

#### **Processo de Inclusão nas Escolas**

Para responder às informações referentes às escolas participantes, aplicaram-se dois questionários aos diretores. A partir das análises desses questionários, percebeu-se que as escolas possuíam ano de fundação entre 1950 a 2003, todas com ensino fundamental II, a

maioria delas com ensino médio ( $n = 7$ ; 87,5%), apenas duas com ensino infantil e/ou fundamental I (25%). A respeito do período de funcionamento, todas estão abertas no turno da manhã e tarde, sendo que quatro também no turno da noite (50%) e apenas uma no período integral (12,5%). Ressalta-se que foi informado pela equipe diretiva que o número máximo de alunos por sala varia entre 25 a 30 alunos. Nessa estrutura, percebeu-se que o número de alunos considerados em situação de inclusão (percebido pela equipe diretiva), alocados em cada sala, é menor do que a proporção destacada no município ( $n = 5$ , por sala). Vale destacar que esse número não condiz com a realidade observada nas instituições participantes, uma vez que alunos considerados em situação de inclusão não são apenas aqueles com alguma necessidade educacional especial (NEE), mas também aqueles pertencentes aos grupos de minorias, os quais são mais propensos a ser alvo de *bullying* (Antunes & Zuin, 2008; Crockick, 2017).

Sobre as características físicas das escolas, foi perguntado quais “construções que facilitam o acesso a todos os espaços da escola para alunos com impedimentos de locomoção”. Dentre as opções, nenhuma mencionou possuir elevador, sete alegaram ter rampas de acesso e metade (50%) possuíam corrimãos em algum local da escola. Ainda sobre acessibilidade, apresentaram-se algumas opções quanto às “construções/mobiliários de acessibilidade aos espaços da escola para os alunos com dificuldades de locomoção”. Dentre as opções, a maioria informou ter banheiros adaptados (87,5%) e não possuir mobiliário específico para canhoto, obesos e/ou com alguma deficiência física ou com paralisia cerebral, justificando o fato de que o mobiliário são cadeiras e mesas desacopladas, e não carteiras de um braço.

Além disso, foram citados alguns dos possíveis “obstáculos que dificultam a circulação de alunos com limitação de locomoção”; metade do número de escolas tem degraus (50%) e não mencionaram possuir quaisquer outros obstáculos, ou mesmo objetos,

nos corredores, que dificultem a circulação destes alunos. Em relação à pergunta se “há recursos pedagógicos para superar obstáculos de aprendizagem”, as respostas evidenciaram que a maioria não possui método Braille e/ou escrita ampliada ( $n = 7$ ; 87,5%), Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS,  $n = 6$ ; 75%) e todas mencionaram não possuir comunicação alternativa e/ou tecnologia assistiva ou outros recursos pedagógicos que quisessem citar.

No que se refere ao processo de inclusão, nessas escolas, mencionou-se se “a escola tem ou teve alunos considerados em situação de inclusão”, destacando o tempo (presente e passado). Dentre as respostas, tanto para o presente quanto para o passado, a maioria dos diretores informou ter alunos negros e com baixa renda (87,5%), com deficiência intelectual (75%) ou com distúrbios de comportamento (62,5%). Não foi evidenciada a presença de imigrantes nessas escolas, tanto no presente quanto no passado. Outras opções informadas pela equipe diretiva: alunos com baixa visão, disléxicos, indivíduos LGBTQI+, deficientes mentais e desabrigados.

Essas escolas aceitam alunos considerados em situação de inclusão há mais de dez anos (50%), não havendo alguma restrição para a matrícula destes (87,5%). Foi informado ainda, haver política de inclusão em seu espaço educacional (50%), não existindo obstáculos quanto à permanência dos mesmos (75%). A política de inclusão é bastante apoiada pelos professores, alunos e funcionários da escola ( $n = 6$ ; 75%). Em contrapartida, não foi muito evidenciado o apoio por parte dos pais dos alunos ( $n = 4$ ; 50%).

A ênfase dada nessas escolas, quanto ao principal objetivo frente aos alunos considerados em situações de inclusão, volta-se à aprendizagem ( $n = 4$ ; 50%). Vale ressaltar que a maioria informou não haver educadores de apoio que atuam junto ao professor em sala de aula ( $n = 5$ ; 62,5%), bem como que não há acompanhantes de apoio ao aluno considerado em situação de inclusão dentro da sala de aula ( $n = 5$ ; 62,5%). Além disso, não há intérpretes de LIBRAS, professores de Braille ou outros profissionais de apoio.

Foi perguntado ainda se havia “critérios quanto ao número de alunos considerados em situação de inclusão em sala de aula”. Quase por total, as escolas participantes alegaram não haver critérios. Porém, uma delas ressaltou ter 20 a 30% de negros por sala, dois alunos deficientes físicos, deficiente intelectual, com múltiplas deficiências e/ou autistas, por sala. Ressalta-se que a maioria dessas escolas informou admitir mais do que um tipo de aluno considerado em situação de inclusão por sala e não haver restrição quanto à sua permanência (o período inteiro) em sala de aula ( $n = 6$ ; 66,7%).

Em relação ao conteúdo, método de ensino e à avaliação, a maioria dos diretores alegou não existir uma diversificação do conteúdo voltado à necessidade educacional do aluno considerado em situação de inclusão ( $n = 5$ ; 62,5%). Quanto ao processo de ensino e de avaliação, as respostas foram divididas para ambas as opções; parte delas possui essa diversificação e outra não ( $n = 4$ ; 50%). Quando há essa diversificação, três dessas escolas ressaltaram que ocorre a adaptação dos instrumentos utilizados mediante as necessidades do aluno, atendendo a 80% dessa necessidade, bem como, ocorre a elaboração de projetos, reestruturação de provas escritas (ou não), buscando avanços no desempenho desses alunos. Quanto a esse desempenho, as classes não são formadas mediante o mesmo ( $n = 7$ ; 87,5%).

Nesse processo de inclusão, a colaboração dos professores é mútua e considerada pela equipe diretiva das escolas como satisfatória (87,5%), destacando o empenho da escola em minimizar as formas de discriminações presentes em nossa sociedade, buscando “solucionar os problemas disciplinares sem ‘exclusão’ dos alunos da escola” (87,5%). Os pais também atuam nesse processo, seja na elaboração do projeto pedagógico ( $n = 4$ ; 50%) ou, mesmo, na maioria das vezes, na participação do conselho escolar, nas comemorações e nas reuniões de pais e mestres. Destaca-se que as escolas participantes alegaram que “os alunos considerados em situação de inclusão são estimulados a participar de todas as atividades, ainda que de

forma diferenciada”. Quanto à prática de *bullying* nas escolas, foi questionado se “há práticas para combater a intimidação entre os alunos”: a maioria alegou que sim ( $n = 6$ ; 66,7%).

Diante dos dados supracitados, percebe-se a existência de obstáculos que dificultam a implantação da educação inclusiva nas escolas. Obstáculos como: o baixo número de alunos considerados em situação de inclusão alocados por sala; a falta de recursos materiais e suporte institucional, inclusive por parte dos pais – ressaltado pelos diretores entrevistados como mais ausentes que presentes. Esses fatores acomodam obstáculos de ordem institucional, educacional, ideológica e até cultural (Crochík et. al, 2009). Tal realidade pode ser alterada mediante a elaboração de um planejamento educacional mais individualizado e específico, tanto por parte dos gestores como por parte dos professores envolvidos em busca de novas estratégias pedagógicas, que auxiliem no processo de inclusão dos alunos com alguma necessidade mais específica, bem como pela atenção para a disponibilidade de recursos materiais e humanos necessários a uma educação inclusiva (Bazon et al., 2018; Seabra & Oliveira, 2017; Valadão & Mendes, 2013).

### **Perfil Sociodemográfico dos Estudantes**

Sobre os estudantes: participaram, deste estudo, discentes, em sua maioria do sexo feminino ( $n = 174$ ; 61,3%), com média de idade de 15,4 anos ( $DP = 1,15$ ), que tinham alguma religião ( $n = 187$ ; 65,8%) e não tinham deficiência ( $n = 279$ ; 98,2%). Sobre a raça/etnia, maior parte se identificou como pardo ( $n = 140$ ; 49,3%) e estuda, desde o ano de 2015, na escola em que a pesquisa foi realizada ( $n = 79$ ; 27,8%). O perfil sociodemográfico mais detalhado está apresentado na Tabela 2.

Tabela 2. Perfil sociodemográficos dos estudantes

Características sociodemográficas	<i>n</i>	%
<b>Idade</b>		
14	71	25,0
15	105	37,0
16	57	20,0
17	34	12,0
18	17	6,0
<b>Sexo</b>		
Feminino	174	61,3
Masculino	110	38,7
<b>Possui alguma religião? Se sim, qual?</b>		
Não possui alguma religião	70	24,6
Católica	107	37,7
Evangélica	75	26,4
Espírita	1	0,4
Candomblé	1	0,4
Umbanda	2	0,7
Mórmon	1	0,4
Não informou a religião	27	9,5
<b>Possui alguma deficiência? Se sim, qual?</b>		
Não possui alguma deficiência	279	98,2
Dislexia	4	1,4
Vesga	1	0,4
<b>Raça/etnia</b>		
Preto	63	22,2
Branco	43	15,1
Pardo	140	49,3
Indígena	1	0,4
Amarelo	4	1,4
Não respondeu	33	11,6
<b>Desde qual ano estuda nesta escola?</b>		
2006 a 2009	13	4,6
2010 a 2013	23	8,1
2014 a 2018	248	87,3
<b>Grau de instrução do(a) chefe familiar</b>		
Analfabeto/ Fundamental I Incompleto	36	12,7
Fundamental I Completo/Fundamental II Incompleto	41	14,4
Fundamental II Completo/Ensino Médio Incompleto	71	25,0
Ensino Médio Completo/Superior Incompleto	88	31,0
Superior Completo	48	16,9

Os dados da Tabela 2 mostram que a idade dos estudantes participantes apresenta variância entre 14 e 18 anos, o que, de imediato, chama a atenção, uma vez que, de acordo com o Ministério da Educação (MEC), considera-se como ideal que o estudante inicie seus

estudos aos seis anos e conclua o nono ano do Ensino Fundamental aos 14 anos (Brasil, 2006). Talvez essa realidade ocorra, diferentemente do idealizado, em decorrência do nível socioeconômico da família desses estudantes, interferindo na adesão ao processo de escolarização (Vieira & Tenório, 2012), ou, mesmo, devido ao grau de instrução do(a) chefe familiar dessas famílias, visto que a maioria não possui o 2º grau completo – Ensino Médio completo ( $n = 148$ ; 52,1%).

Dentre as raças/etnias, nota-a certa escassez em relação àqueles que se consideram indígena ( $n = 1$ ; 0,4%) ou amarelo ( $n = 4$ ; 1,4%). Como mencionado, anteriormente, a maioria se considera parda ( $n = 140$ ; 49,3%), seguido de preto ( $n = 63$ ; 22,2%) e branco ( $n = 43$ ; 15,1%). Essa realidade talvez seja explicada em decorrência da população brasileira ser miscigenada, em sua maioria, por mestiços (pardos) – índice apresentado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em pesquisa realizada entre os anos de 2012 a 2016 (IBGE, 2017). Vale ressaltar que, parte dos participantes deste estudo, não identificou a sua raça/etnia ( $n = 33$ ; 11,6%). Supõe-se que essa “resistência” em se autodeclarar pertencente a alguma raça/etnia esteja relacionada ao não conhecimento da mesma ou a fatores movidos pelo preconceito com as diferenças, evidenciados em nossa sociedade (Brasil, 2009). Esse dado também pode ser atribuído à não identificação da qual raça/etnia o estudante pertence, uma vez que, durante a aplicação dos instrumentos, muitos não souberam a qual pertenciam/se consideravam.

A partir dos dados obtidos nos questionários respondidos pelos diretores e nas escalas aplicadas com os estudantes, analisaram-se as possíveis relações entre o grau de inclusão escolar com a manifestação de preconceitos e violência escolar, investigando a discriminação contra estudantes em situação de inclusão.

### **Grau de Inclusão, Preconceito e Violência Escolar**

A partir dos dados obtidos na Escala EP, analisou-se a inferência do grau de inclusão escolar sob o índice de manifestação de preconceitos. Incialmente, para identificar as escolas com o maior grau de inclusão escolar, foi realizada uma análise estatística descritiva, agrupando os escores. Identificou-se que três escolas foram consideradas com baixo grau de inclusão, enquanto as outras cinco, com alto grau de inclusão (Tabela 3). Os escores obtidos nesta análise variaram de 13,94 a 20,08; o máximo de escore possível seria de 28,5 (soma dos escores obtidos no questionário de caracterização das escolas e no questionário da equipe diretiva). Assim, foram consideradas com alto grau de inclusão as escolas que obtiveram escores acima de 15 pontos. As informações fornecidas serviram como variáveis de mensuração quanto ao processo de inclusão existente em cada escola, cada uma com sua respectiva pontuação. Assim, quanto maior fosse a pontuação, maior seria o indicador de grau de inclusão (Crochick, 2017).

*Tabela 3. Caracterização das escolas quanto ao grau de inclusão*

<b>Identificação</b>	<b>Caracterização</b>		<b>Grau de Inclusão</b>
	<b>Escolar</b>	<b>Pedagógica</b>	
Escola 1	2,6	11,65	14,25
Escola 2	2,85	16,9	19,75
Escola 3	3,1	15,69	18,79
Escola 4	2,1	13,49	15,59
Escola 5	2,35	17,73	20,08
Escola 6	2,85	11,09	13,94
Escola 7	1,95	15,0	16,95
Escola 8	1,95	15,89	17,84

Vale ressaltar que esse indicador foi verificado, conforme a soma dos itens contidos, tanto no questionário de caracterização das escolas, quanto no instrumento para os diretores/coordenadores pedagógicos. Assim, conforme exposto na Tabela 3, percebe-se que a escola de maior grau de inclusão foi a Escola 5, pois apresentou melhor avaliação escolar e

pedagógica por parte do diretor(a)/coordenador(a) pedagógico(a) que foi entrevistado(a).

Diante disso, apesar das falhas detectadas no processo de implementação da educação inclusiva, tais como a existência de barreiras arquitetônicas, a falta de mobiliário específico para canhoto, obesos e/ou com alguma deficiência física ou com paralisia cerebral, a ausência de docentes e acompanhantes de apoio e a falta de um conteúdo curricular diversificado, cinco escolas pesquisadas ainda se destacaram no tocante à temática em questão.

A partir dos dados sobre a inclusão escolar, foi aplicado o teste *U* de Mann-Whitney, que detectou um  $p < 0,05$  ( $U: 8540$ ), e isto indica que escolas com alto grau de inclusão (Mediana: 18,79) e escolas com baixo grau de inclusão escolar (Mediana: 13,94) diferem no tocante à manifestação de preconceito. Tal constatação aponta que, apesar do preconceito poder ser minimizado com a aproximação de diferenças significativas, facilitadas pela inclusão (Oliva, 2016), essa atitude é passível de amparar determinado tipo de inclusão, bem como em apoiar a manifestação de preconceitos.

Sabe-se que o preconceito flagrante, característico de épocas anteriores, foi substituído por uma expressão mais sutil e oculta traduzida pela ambiguidade de sentimentos mediante seu alvo, que é digno de aceitação e respeito, mas que não é acolhido em seu interior. Desse modo, como um mecanismo de ocultação de si mesmo, da não aceitação do outro, há uma ampliação na defesa dessa parcela de indivíduos menosprezados, que são incluídos, de maneira obrigada, a um grupo em que o agressor acredita, de forma não manifesta, que ele não deveria ser membro (Crochík, 2011a).

Assim, mesmo que a experiência tenha impacto em reduzir a manifestação de preconceito como o étnico e o imigrante (Sparkman & Eidelman, 2018), entende-se que não é somente dispor dois grupos juntos e em convivência, o discriminado e o agressor, para que essa atitude seja aniquilada. Para experienciar e se abrir para o outro, é preciso relativizar o previamente pensado, isto é, aquilo já aguardado na relação de como o outro deve ser, de

alguma maneira, alterado pelo que o objeto carrega de si (Nunes, Saia & Tavares, 2015).

Com isso, cabe entender que tipo de inclusão está sendo praticado no ambiente escolar, que confirmam o já esperado pelos grupos incluídos e, assim, criam um terreno propício para o preconceito e prática de *bullying*.

Para isso, foi aplicada a Escala de Manifestação de Preconceitos (EP) com os estudantes, a fim de constatar o nível de preconceitos entre os mesmos. A partir da análise dessa escala, foi possível notar uma variação de 0 a 46, em que o máximo seria 56 (por estudante). Assim, 28 (9,8%) estudantes pontuaram 0; 249 (87,7%) pontuaram entre 1 a 28 pontos, metade do escore máximo total; e apenas 7 (2,5%) pontuaram acima de 28, demonstrando os primeiros indícios de manifestação de preconceitos. Nesta análise, avaliaram-se, ainda, ações voltadas contra alunos considerados em situação de inclusão: estudantes com alguma deficiência, autistas ou com alguma dificuldade de se relacionar, afeminados ou masculinizadas, e de cor de pele diferente da do participante. Ações como: conversar no recreio, fazer um trabalho de escola, convidar para ir na casa, auxiliar nas dificuldades, ser amigo, bem como se o participante acreditava que os alunos, com as características em questão, conseguem fazer amizades e se aprendem o que é ensinado. Dentre as respostas de recusa a executar alguma dessas ações, de modo geral, percebeu-se uma maior manifestação preconceituosa direcionada aos alvos: afeminado ( $n = 191$ ; 67,2%), autista ( $n = 254$ ; 89,4%), masculinizada ( $n = 121$ ; 42,6%) e com alguma deficiência ( $n = 86$ ; 30,3%).

Esses dados reproduzem a realidade brasileira ainda enraizada no preconceito para com aqueles com características ditas diferentes, seja em função de sua orientação sexual, aqui não apresentada diretamente, ou mesmo por apresentar alguma dificuldade cognitiva/comportamental. Os resultados de maior nível de manifestações preconceituosas voltados para indivíduos LGBTQI+ estão em consonância com diferentes pesquisas (Araújo,

2016; Perucchi & Correa, 2016; Peter, Taylor, & Edkins, 2016), que apontam para a discriminação sistemática realizada por alunos, professores e servidores das escolas. Por sua vez, os altos índices de preconceito direcionados para os alunos autistas também são confirmados por pesquisas que indicam o exercício dessa violência tanto pelos discentes, como pelos professores (Al-Sharbati et al., 2015; Cassimos et al., 2015; Taylor, 2018).

Diante dos resultados obtidos, em torno do preconceito e da discriminação contra estudantes em situação de inclusão, verificou-se a possível relação entre o grau de inclusão das escolas com a frequência de violência. Para isso, utilizou-se o mesmo teste não paramétrico da análise anterior, que identificou um  $p>0,05$  ( $U: 9499,5$ ) e, sendo assim, não há diferença na frequência de violência escolar entre escolas com alto grau de inclusão (Mediana: 18,79) e baixo grau de inclusão escolar (Mediana: 13,94); ou seja, não houve relação entre o grau de inclusão das escolas com a frequência de violência entre os estudantes. Esse fato é explicado pela idealização do indivíduo incluído, tendo em vista que, ao longo da socialização, esse mecanismo é mais estimulado do que as identificações nos sujeitos. Isto traz, como consequência, uma possível menor frequência de prática de violência escolar uma vez que, no processo de idealização, o objeto odiado nessa condição é idealizado (Crochík, 2011b).

Conforme assinalado por Max Horkheimer e Theodor W. Adorno (1985), o medo mediante o desconhecido cria uma disposição a sujeitar o não conhecido a um espectro de invariabilidade em seus comportamentos. No entanto, quando essa constância é posta em questão, outras maneiras de sujeição podem emergir para enfrentar o medo e, dentre essas formas, a violência é um recurso utilizado para esse fim. Como os resultados não se direcionaram para esse entendimento, neste caso, comprehende-se que a preservação do objeto idealizado seja um mecanismo em ação para impedir a prática de violência escolar.

Porém, isto não denota uma explicação total e acabada de que o aluno não sofra violência, pois, inúmeros obstáculos foram constatados na investigação de campo e isto já posiciona o estudante nessa condição em um campo de vulnerabilidade para a violência sutil ou implícita nas instituições escolares. Em virtude da realidade observada, que envolve manifestações de preconceito e violência no espaço escolar, além da discriminação em torno dos alvos considerados em situação de inclusão, este estudo expande seu escopo de análise sobre o fenômeno da violência escolar ao investigar a relação entre o processo de inclusão nas escolas participantes com a possível prática de *bullying* entre os estudantes.

### **Grau de Inclusão Escolar e *Bullying***

Dentre as diversas formas de violência escolar, cita-se o *bullying*. Esse fenômeno vem ganhando maior visibilidade no ambiente escolar, pois sua prática, antes confundida como “brincadeira”, revelou-se como um agravo ao bem-estar e qualidade de vida dos envolvidos. Trata-se de um fenômeno social caracterizado por ações repetitivas e abusivas, de ordem verbal, material, física ou mesmo excludente, provocando dor e sofrimento nos alvos (Souza, Silva, & Faro, 2015). Essa manifestação de violência é direcionada aos alvos considerados mais frágeis e sem poder de revidar, classificados conforme as suas hierarquias escolares: a oficial e a não oficial. A primeira é definida em razão do rendimento escolar e a segunda, de acordo com as habilidades prático-corporais, tendo a força e a virilidade como um dos critérios (Adorno, 1995b).

O agressor sente uma necessidade inadiável de dominar e subjugar os outros e de se impor mediante o poder e a ameaça. Ele direciona seus comportamentos agressivos para indivíduos ou grupos pouco sociáveis e que não dispõem de recursos, *status* ou habilidades para revidar ou suspender as condutas abusivas (Fante, 2005). Dessa forma, alunos em situação de inclusão são considerados alvos propícios para a vitimização do *bullying* escolar. Essa afirmação é corroborada por pesquisas que relatam a incidência dessa violência

direcionada para alunos com necessidades educativas especiais (Andreou, Didaskalou, & Vlachou, 2015; Saylor & Leach, 2009), com problemas de comportamento (Monchy, Pijl, & Sandberg, 2004), com dificuldades moderadas de aprendizagem (Norwich & Kelly, 2004) e lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros (Gower et al., 2017).

Assim, a fim de verificar se quanto maior o grau de inclusão escolar, menor a frequência de *bullying*, foi aplicado o teste qui-quadrado, no qual obteve-se um  $p < 0,05$  demonstrando haver dependência entre o grau de inclusão e a frequência de *bullying*. Mediante os resultados sobre uma menor frequência dessa prática violenta, na medida em que há um maior grau de inclusão, os ambientes pesquisados indicam que o contato com os grupos minoritários não suscita a prática desse tipo de violência nos alunos. No entanto, ao proceder a uma leitura mais ampla da implementação da educação, destaca-se que a questão a ser sinalizada é que os discentes e os agentes institucionais preservam a imagem do objeto idealizado de maneira que não o agridem, seja através de manifestações preconceituosas, seja por meio de práticas de *bullying*. Essa realidade, em escolas inclusivas, torna-se bastante preocupante, uma vez que o *bullying* escolar pode desencadear agravos no processo de aprendizagem dos estudantes e comorbidades, como ansiedade, depressão e baixa autoestima (Oliveira et al., 2019), ou mesmo ideação e tentativa de suicídio (Antunes, 2010).

### **Considerações Finais**

Mediante os resultados obtidos neste estudo, percebeu-se que a implementação da proposta inclusiva, nos ambientes pesquisados, apresenta algumas falhas, como a quantidade de alunos em situação de inclusão, que é menor que a proporção destacada pelo município de Aracaju; a existência de barreiras arquitetônicas, que limitam a circulação de estudantes com dificuldades de locomoção; a falta de mobiliário específico para canhoto, obesos e/ou com alguma deficiência física ou com paralisia cerebral; a ausência de docentes e acompanhantes

de apoio, intérpretes de LIBRAS, professores de Braille e/ou outros profissionais de suporte aos alunos em situação de inclusão e a falta de um conteúdo curricular diversificado. Além disso, detectou-se a presença de maior manifestação de preconceitos direcionados para as pessoas consideradas frágeis e aquelas com necessidades educacionais especiais.

Por outro lado, algumas constatações sinalizam para tentativas de efetiva materialização da educação inclusiva nesses cenários, como: a existência de banheiros adaptados; a falta de impedimentos para a matrícula dos alunos considerados em situação de inclusão e a permanência dos mesmos por parte dos centros de ensino pesquisados; a busca da socialização e aprendizagem destes estudantes; a colaboração mútua e satisfatória dos professores e da equipe diretiva para o feito em questão; o estímulo à participação do grupo incluído por parte das escolas e a existência de medidas de combate ao *bullying*. De maneira geral, uma parcela significativa das escolas apresenta um alto grau de inclusão.

Ao ampliar o olhar sobre as nuances envolvidas na prática da violência, indaga-se se mecanismos individuais e sociais ocultos, como o preconceito compensatório, ou identificação negada se fazem presentes nos cenários escolares pesquisados. Isso se torna mais contundente quando são avaliados os níveis de manifestação de preconceito direcionados a pessoas frágeis e com necessidade educacional especial. Assim, conforme exposto por Crochík (2011a, 2011b), o preconceito contribui para uma modalidade de inclusão em que as pessoas localizadas nessa condição são aceitas e respeitadas pelos outros alunos que, por sua parte, em seu mundo interior, não o acolhem, pelo contrário, os evitam, ao passo que se utilizam de uma idealização dos alvos do preconceito e resistem em se deparar com suas diferenças e fragilidades.

Nesse sentido, o acolhimento da diversidade deve ser facilitado, principalmente, nos primeiros anos escolares. Assim, a educação inclusiva infantil tem um papel relevante na consolidação das experiências de abertura ao outro, que se mantém ao longo da vida (Sekkel

& Matos, 2014). Em consonância com esse aspecto, também cabe destacar que a escola revise os modelos de ensino e aprendizagem e socialização dos alunos, pois, conforme discutido por Magalhães e Ruiz (2011), essas instituições costumam distribuir o poder desigualmente na proporção que classifica, rotula e disciplina os estudantes e isto se torna um parâmetro para os discentes de como eles devem se relacionar com os seus pares.

Sendo assim, ao pensar em uma escola que possibilite uma inclusão efetiva e eficaz, que atenda de modo estrutural e pedagógico às necessidades do alunado em situação de inclusão, ou não, é preciso promover, além da mensuração e correlação de fenômenos como proposto no presente estudo, formas de intervir junto aos adolescentes, a fim de gerar reflexões e autorreflexões acerca de seus papéis sociais, assim como, questionar quais as perspectivas pensadas por eles para uma melhor convivência entre seus pares e conclamá-los à reflexão. Isso se materializa, ao ofertar programas de combate às violências escolares e melhor acolhimento aos alunos vítimas desta violência, mas iniciar o processo de inclusão já no pensar e no articular dos atores que compõem e definem o espaço escolar. Isto evitaria que os alunos incluídos carecessem de se adaptar às estruturas oferecidas pelas escolas, devendo haver o oposto.

Vale ressaltar que foi percebida certa naturalização da violência nos ambientes visitados, tanto nos discursos ofensivos entre os estudantes, no período da visita e aplicação dos questionários nas escolas, como nos discursos dos diretores, ao negligenciar as características dos estudantes em situação de inclusão, dificultando o entendimento das necessidades e da redução do processo de violência contra esses discentes. Além disso, por se tratar de um momento conturbado na sociedade, período de eleições do ano de 2018, a população, de modo geral, encontrava-se sob vertentes preconceituosas, incentivadas pelas campanhas políticas realizadas naquele ano, conforme pesquisa realizada sob os discursos voltados à região Nordeste do país (Lopes & Silva, 2019). Isso provocou um

desentendimento ainda maior acerca da importância do apoio ao respeito às diferenças e políticas de combate ao *bullying*, por exemplo, realidade ainda presente na sociedade. Nesse sentido, indaga-se a realidade escolar daqueles que possuem alguma necessidade educacional especial, com transtornos de aprendizagem, entre outros.

Diante do que foi exposto, este estudo mostrou a relevância dos investimentos em políticas de inclusão, de acessibilidade nas escolas e na disseminação de mais conhecimento acerca do que é um aluno considerado em situação de inclusão. Foi percebido que a equipe diretiva ainda associa a educação inclusiva a alunos com alguma necessidade educacional especial, por exemplo, autismo e dislexia, e, com isso, grupos minoritários e vulneráveis, como negros, indivíduos LGBTQI+, deficientes, com baixo nível socioeconômico, dentre outros, não são representativos da condição de incluídos no ambiente escolar. De modo geral, percebeu-se uma inclinação dos participantes ao aspecto idealizador, um modelo de escola ideal, o que, por vezes, destoava da realidade vigente. E isto pode ter conduzido aos resultados e às inferências sinalizadas quanto ao grau de inclusão das escolas e os fenômenos investigados nesta proposta.

Assim, sugere-se que outros estudos possam ir além do que foi realizado neste estudo, uma vez que foram ouvidos diretores e estudantes, que seja investigado, por meio dos professores, como a realidade escolar se encontra dentro do campo das manifestações de preconceitos e violência em geral, bem como do *bullying*, pois se refere à prática evidenciada no espaço escolar e, assim como o preconceito, interfere no bem-estar dos estudantes. Além disso, também é recomendável o investimento em pesquisas que ouçam os educadores quanto ao seu conhecimento acerca do processo de inclusão e em possíveis intervenções que promovam o conhecimento quanto as estratégias de ensino, aprendizagem e suporte ao aluno considerado em situação de inclusão.

Sugere-se ainda que outros estudos se debrucem de forma mais específica nas manifestações de violência, preconceito e/ou *bullying* contra estudantes com algum transtorno de aprendizagem, por exemplo, dislexia. Neste estudo, os diretores informaram, no momento da entrevista e nos questionários com as características dos alunos em situação de inclusão, haver alunos disléxicos matriculados e que requeriam maior atenção e cuidados. Além disso, entre os discentes, ao ser informado qual deficiência possuíam, constatou-se que parte deles mencionou ter dislexia. Isso implica dizer que, assim como os outros fenômenos investigados, a dislexia também pode ser um campo de estudo a ser averiguado, no que se refere à relação entre esse transtorno com possíveis ocorrências do *bullying* escolar, em virtude dos dados aqui referidos como significativos às práticas dessa manifestação de violência, nas instituições de ensino.

Com isso, diante do processo de inclusão e da necessidade de melhores condições de ensino e aprendizagem nas escolas, e sua relação com os aspectos discriminatórios daqueles em situação de inclusão, julga-se importante favorecer possíveis discussões acerca do combate à violência escolar e à promoção de melhores condições de inclusão, independente das características do estudante. Para isso, recomenda-se ouvir os educadores, a fim de averiguar a realidade nas salas de aula e possíveis impactos no processo de ensino e aprendizagem, pressupondo que o nível de conhecimento sobre *bullying*, por parte dos educadores, pode favorecer na redução dessa manifestação de violência nas escolas.

Mediante o que foi observado, neste capítulo, percebeu-se o ambiente escolar sob vertentes de violências contra estudantes em situação de inclusão. Ademais, notou-se relação entre o grau de inclusão das escolas com a frequência de *bullying*, denotando de grande relevância a ampliação dessa investigação. Além disso, comprehende-se que as escolas inclusivas são de grande relevância ao combate às práticas de violência e ao processo de ensino e aprendizagem de alunos com alguma necessidade educacional especial, por

exemplo, estudantes com dislexia, transtorno de aprendizagem bastante evidenciado nos artigos analisados do Capítulo I e identificado neste capítulo nos questionários e escalas aplicados aos diretores e estudantes, respectivamente. Desse modo, partindo do pressuposto que os educadores são os profissionais que mais evidenciam a ocorrência de preconceito e/ou *bullying* entre os estudantes, este estudo adentra na sala de aula para ouvir os professores sobre o seu entendimento acerca do *bullying* e da ocorrência contra estudantes em situação de inclusão, especificamente aqueles com dislexia.

## CAPÍTULO III

### ***Bullying Escolar: com a palavra, o professor***

#### **Resumo**

Este estudo objetiva caracterizar o *bullying* pelo discurso de professores do Ensino Fundamental, verificando as causas, quem pratica, quem sofre e o que é necessário para combatê-lo. Participaram 24 docentes de oito escolas públicas da Grande Aracaju-SE. Os dados foram coletados por meio de uma entrevista semiestruturada, investigando o conhecimento, percepção, ocorrência, prática e estratégias quanto ao *bullying* nas escolas. A análise textual foi realizada pelo programa informático IRAMUTEQ (Classificação Hierárquica Descendente - CHD). Nos discursos dos participantes, percebeu-se a presença da naturalização desse tipo de violência no ambiente escolar, sendo sua prática passível a qualquer estudante e os alvos geralmente são aqueles cujas características destoam do padrão social. As estratégias apontadas vão de encontro a ações de caráter multidisciplinar que envolvam professores, funcionários, familiares, estudantes e a sociedade.

**Palavras-chave:** *Bullying*; Professores; Ambiente escolar; IRAMUTEQ.

## Abstract

This study aims to characterize bullying through the speech of elementary school teachers, verifying the causes and identifying the practices, those who suffer, and what is needed to combat it. Twenty-four teachers from eight public schools in the Greater Aracaju-SE participated. Data was collected through semi-structured interviews, investigating knowledge, perceptions, occurrences, practices and strategies regarding bullying in schools. The textual analysis was performed by IRAMUTEQ (Hierarchical Classification Descending – HCD). In the speeches of the participants, we noticed the presence of naturalization of this type of violence in the school environment, its practice is open to any student, and the targets are usually those whose characteristics are different from the social standard. The mentioned strategies are in line with multidisciplinary actions involving teachers, staff, family members, students and society.

**Keywords:** Bullying; Teachers; School environment; IRAMUTEQ.

## Resumen

Este estudio tiene como objetivo caracterizar el bullying mediante el discurso de los maestros de primaria, verificando las causas, quién práctica, quién sufre y qué se necesita para combatirlo. Participaron 24 docentes de ocho escuelas públicas alrededor de la ciudad de Aracaju-SE. Los datos fueron recolectados a través de una entrevista semiestructurada, investigando el conocimiento, la percepción, la ocurrencia, la práctica y las estrategias acerca del bullying en las escuelas. El análisis textual fue realizado por el programa informático IRAMUTEQ (Clasificación Hierárquica Descendente – CHD). En los discursos de los participantes, fue posible percibir la presencia de la naturalización de este tipo de violencia en el entorno escolar, su práctica afecta, de manera general, a todos los estudiantes, principalmente, aquellos cuyas características difieren del estándar social. Las estrategias mencionadas están en línea con acciones multidisciplinarias que involucran a maestros, funcionario, miembros de la familia, estudiantes y la sociedad.

**Palabras clave:** Bullying; Profesores; Ambiente escolar; IRAMUTEQ.

## Introdução

A escola é uma instituição, cujo papel requerido a assumir, por parte da sociedade, é cuidar, orientar e conduzir o alunado ao desenvolvimento intelectual dos conteúdos ministrados e das competências afetivo-emocionais, bem como de comportamentos pró-sociais e da moral. No entanto, apesar dos papéis assumidos, esse espaço também constitui local para práticas violentas entre os diferentes agentes desse ambiente (Martins & Kampf, 2014). E, nesse sentido, o fator violência, que pode ser expresso de diversas formas pela hostilidade e pela raiva, tem a finalidade de provocar sofrimentos físicos, psicológicos, sociais e patrimoniais no outro. Trata-se de um dos principais condicionantes que tem adentrado ao contexto escolar e interferido diretamente no processo de escolarização (VandeBos, 2010).

Um fenômeno característico da violência da escola, aquele que é gerado e/ou fortalecido dentro da própria escola, mediante suas regras e funcionamento, é o *bullying* escolar (Paula & D'Aura-Tardeli, 2009). Ele se materializa pela hostilidade de um aluno mais velho ou mais forte, ou grupo de alunos, com intencionalidade e repetidas vezes, em direção a um aluno considerado frágil (Fante, 2005; Olweus, 2013). Nas situações desse tipo de violência, estão envolvidos os seguintes papéis: autores, alvos e testemunhas (plateia ou espectadores alheios) (Crochik, 2015; Giordani, 2015).

Esse tipo de violência escolar pode ser classificado como: a) direto e físico – agressões físicas, roubos, destruição de objetos de colegas, exploração sexual; b) direto e verbal – insultos, apelidos, pirraças, comentários ofensivos; c) indireto – fofocas, boatos e ameaças (Antunes & Zuin, 2008). Dentre as consequências para os envolvidos em situações de *bullying*, destacam-se cinco aspectos principais: a) problemas no processo ensino-aprendizagem – fracasso ou abandono escolar, por exemplo; b) prejuízos à saúde mental – quadros de baixa autoestima, ansiedade e depressão; c) adoção de comportamentos

infracionais – uso de álcool e/ou outras drogas ou de criminalidade (Oliveira et al., 2019); d) prejuízos no desenvolvimento intelectual; e) comprometimentos no potencial social, podendo ser percebidos também na idade adulta (Reisen, Viana, & Santos-Neto, 2019).

O *bullying* entre estudantes, de modo geral, é uma realidade na maioria das escolas, independente das diferenças sociais, culturais e econômicas de seus alunos. Isso foi revelado por pesquisa realizada em mais de 40 países, pois 14% dos adolescentes participantes, de 13 anos, referiram já ter sido alvo dessa prática violenta, nos últimos dois meses, demonstrando que, esse tipo de violência escolar, é um problema global (Mello, Malta, Santos, Silva, & Silva, 2018). No Brasil, um estudo mostrou que as taxas de prevalência desse tipo de violência podem variar por região. Entre os estudantes entrevistados, de 7,2% a 48,5% disseram já ter sido, em algum momento, alvo dessa forma de violência escolar (Valle, Stelko-Pereira, Peixoto, & Williams, 2018). Dentre os estados brasileiros, um estudo foi realizado em Sergipe, com 808 estudantes de escolas estaduais sobre esse fenômeno: 32% dos jovens ocupavam o papel de alvos, 12% como autores, 22% ambos os papéis e 34% como testemunhas, demonstrando a presença, desse tipo de violência, no espaço escolar (Souza, Silva, & Faro, 2015).

Não alheios a essa realidade, estão os docentes que, além de peças fundamentais na promoção dos conteúdos, são também corresponsáveis decisivos no enfretamento a essa situação, de forma interdisciplinar (Barreto, Enríquez-Guerrero, Pardo-García, & Valero, 2018). Isso porque a relação com os profissionais da Educação influencia, de modo direto e indireto, no envolvimento escolar dos alunos. Destarte, a relação professor-aluno pode ser positiva e contribuir para o engajamento escolar, a ponto de os alunos demonstrarem maior senso de pertencimento, participando de atividades, seguindo regras e motivados a aprender. Diferentemente, também pode ser negativa, o que prejudica o engajamento escolar; neste caso, não há a sensação de pertencimento por parte dos alunos, pelo contrário: evitam ir à

escola, tendem a não trabalhar com afinco e apresentam muitos problemas comportamentais (Valle et al., 2018).

Pesquisa realizada com alunos de uma escola pública de Curitiba, objetivando investigar como a qualidade das relações professor-aluno poderia facilitar a relação entre agressão, vitimização desse comportamento violento e o engajamento escolar dos alunos, revelou que as agressões diretas, as agressões relacionais e a vitimização estão negativamente associadas ao envolvimento na escola. Além disso, relações professor-aluno positivas estão negativamente associadas à agressão e vitimização, e os aspectos negativos estão positivamente associados à agressão e vitimização (Cunha, 2012).

Os resultados de estudo, realizado com docentes do Rio de Janeiro, mostraram que o preconceito e o *bullying* são amplamente percebidos por esses profissionais, ao tempo em que apontaram que o *bullying* é o principal problema enfrentado por determinados alunos no ambiente escolar. Ainda de acordo com a percepção dos educadores, outros problemas, que estudantes alvos desse tipo de violência escolar venham a sofrer, são geralmente em consequência desse fenômeno. Em suma, essa pesquisa frisou que o docente é um dos principais responsáveis por desenvolver ações que possam promover discussões acerca da diversidade cultural, bem como estratégias que venham atenuar ou mesmo eliminar esse tipo de violência no contexto educacional (Costa, Souza, & Oliveira, 2012).

Dessa forma, justifica-se o investimento neste estudo, por levar em consideração dois aspectos fundamentais: a) as consequências do *bullying* para os envolvidos (Almeida & Lisboa, 2014; Antunes & Zuin, 2008; Fante, 2005); b) a importância do papel do docente no enfrentamento a esse fenômeno violento no ambiente escolar. Dados de pesquisa endossam tal importância ao revelar que, profissionais da Educação, por decisão própria, intervêm em 50% das situações de violência e, se não intervieram, segundo 39,7%, dos entrevistados, é por não terem tomado conhecimento das mesmas (Ventura, Pedrosa Vico, & Ventura, 2016).

Assim sendo, este estudo objetiva caracterizar o *bullying*, na opinião dos professores da Rede Pública de Ensino, quanto às suas causas, sobre os provocadores, sobre os provocados e acerca do que é necessário fazer para impedir essa manifestação de violência nas escolas.

### **Método**

Trata-se de um estudo quanti-qualitativo com delineamento descritivo, desenvolvido nas escolas estaduais da rede pública da Grande Aracaju-SE.

### **Participantes**

Participaram deste estudo 24 docentes do 9º ano do Ensino Fundamental, sendo 12 do sexo feminino e 12 do sexo masculino, responsáveis pelas disciplinas de Língua Portuguesa, Educação Física e Artes, de oito escolas da Grande Aracaju, selecionadas a partir de suas modalidades de ensino.

### **Instrumentos**

Os dados foram coletados a partir de uma entrevista semiestruturada, composta por sete itens, os quais se voltam ao conhecimento, percepção, ocorrência, prática e estratégias quanto ao *bullying* nas escolas, essa entrevista foi elaborada pelos autores exclusivamente para esta pesquisa. Os dados pessoais buscavam identificar: a disciplina que o educador entrevistado leciona; gênero; idade; formação; se possuía outra formação ou pós-graduação; tempo de magistério; e tempo que leciona na escola, onde a entrevista ocorreu.

## **Procedimentos de Coleta de Dados**

Com a seleção das escolas, uma visita prévia foi realizada, a fim de verificar o interesse quanto à participação nesta pesquisa. Essas visitas ocorreram, apenas, após autorização da Diretoria de Educação de Aracaju (DEA), órgão pertencente à Secretaria de Estado da Educação de Sergipe (SEED). No dia da entrevista, os participantes foram direcionados a uma sala em particular, reservada pelo (a) diretor (a) e/ou coordenador (a) pedagógico (a); iniciou-se com os itens da entrevista e se finalizou com a coleta dos dados pessoais.

## **Procedimentos de Análise de Dados**

A partir dos dados coletados nas entrevistas, elaborou-se o *corpus* textual, analisado por meio do método de Classificação Hierárquica Descendente (CHD), pelo programa informativo *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (IRAMUTEQ), versão 0.7. Essa análise e elaboração do *corpus* respeitou o sugerido por Lins (2017). E os dados pessoais dos participantes, analisados pelo programa estatístico *Statistical Program for Social Sciences* (SPSS), versão 25.

## **Procedimentos Éticos**

Antes da coleta de dados, forneceram-se todas as informações necessárias a respeito do estudo e apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); a gravação da entrevista foi iniciada após assinatura do termo. Esta pesquisa está baseada na Resolução nº 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde e está vinculada a um projeto maior intitulado: “Violência Escolar: discriminação, *bullying* e responsabilidade”, o qual está sendo aplicado em diferentes países. Este estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa, envolvendo Seres Humanos da Universidade Federal de Sergipe (CEP-UFS), com o Certificado de

Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) 92386818.8.0000.5546 e número de parecer de aprovação 2.868.836.

## Resultados

Os resultados demonstraram que, dos 24 professores participantes, maior parte leciona a disciplina de língua portuguesa (37,5%;  $n = 9$ ). A distribuição por sexo foi homogênea (50,0%;  $n = 12$ ) para ambos; as idades variaram entre 32 a 56 anos, sendo maior parte com faixa etária entre 41 a 50 anos (45,8%;  $n = 11$ ); licenciados em Letras (45,8%;  $n = 11$ ); a maioria não possui mestrado/doutorado (87,5%;  $n = 21$ ); com tempo de magistério entre 10 a 15 anos (37,5%;  $n = 9$ ); e lecionam na escola em que foi realizada a entrevista entre 1 a 5 anos (41,7%;  $n = 10$ ).

O *corpus* textual foi composto por 24 entrevistas, cuja separação, efetivada pelo método de Classificação Hierárquica Descendente (CHD), identificou 391 segmentos de texto (ST), com aproveitamento de 354 ST (90,54%). Emergiram 11.467 ocorrências (palavras, formas ou vocábulos), sendo 2.060 palavras distintas e 1.187 (57,62%) com uma única ocorrência. A partir dos dados fornecidos pelo IRAMUTEQ, o conteúdo analisado foi categorizado em cinco classes: classe 5, com 82 ST (23,16%); classe 4, com 79 ST (22,32%); classe 1, com 68 ST (19,21%); classe 3, com 63 ST (17,8%); classe 2, com 62 ST (17,51%).

Essas cinco classes se encontram divididas em três ramificações (A, B e C) do *corpus* total em análise. O subcorpus A, nomeado “O *bullying* nas escolas”, composto pela classe 5 (“Percepção e estratégias sobre *bullying* nas escolas”) e pela classe 4 (“Ocorrência de *bullying* nas escolas”), refere-se à percepção dos professores quanto ao fenômeno do *bullying* nas escolas e possíveis estratégias de combate ao mesmo. O subcorpus B, denominado “Prática de *bullying* nas escolas”, contém os discursos correspondentes à classe 1 (“Prática de *bullying* nas escolas: quem pratica e quem sofre”) e contempla o conhecimento que

professores possuem acerca do *bullying* e sua prática nas escolas. Enquanto o subcorpus C, “Causas e consequências de *bullying* nas escolas”, contém a classe 3 (“Causas de *bullying* nas escolas?”) e a classe 2 (“Conhecimento, ocorrências e prática de *bullying* nas escolas”), as quais possuem mais itens da entrevista e abordam questões como: o conhecimento do *bullying*, sua ocorrência e a identificação de quem o pratica e de quem sofre essa prática violenta.

Por meio da CHD, foi elaborado um Dendograma com a lista de palavras de cada classe, geradas a partir do teste qui-quadrado ( $\chi^2$ ). Nele, emergem as evocações que apresentaram vocábulo semelhante entre si e vocábulo diferente das outras classes, destacando aquelas que atingiram um  $\chi^2 \geq 3,80$  (Figura 1).

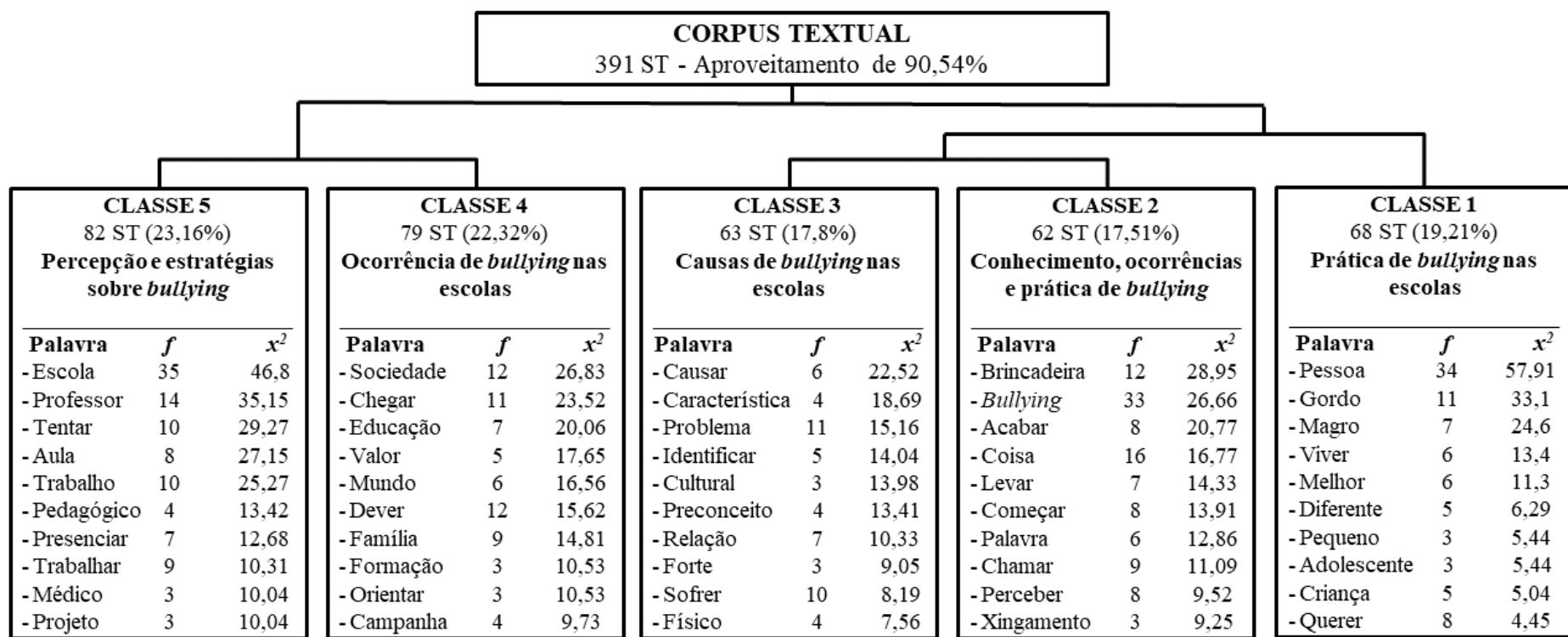


Figura 1. Dendograma da Classificação Hierárquica Descendente do corpus sobre *bullying*

Os segmentos de texto da Classe 5 são respostas atribuídas pelos participantes aos itens da entrevista: “Você testemunhou casos de *bullying* (intimidação) nesta escola?” e “O que é necessário fazer para combater o *bullying*? Como os gestores escolares devem atuar no caso de ocorrer o *bullying*?” A Classe 4, configurou-se pela ocorrência de *bullying* nas escolas com alunos considerados, ou não, em situação de inclusão. Nesta análise, contemplaram-se os itens da entrevista que questionavam: “Por que ocorre o *bullying*?” e “Os alunos considerados em situação de inclusão têm sido alvo do *bullying* tanto quanto os outros alunos?”.

Na Classe 1, foi possível verificar quem são os provocadores e os provocados quanto à prática de *bullying* nas escolas. Para os provocadores, aqueles que praticam *bullying*, os professores possuem uma visão generalista, acreditando que todos estão suscetíveis a essa prática, uma vez que tal manifestação de violência já é vista como naturalizada na cultura e, consequentemente, na sociedade. Enquanto que, para aqueles que sofrem *bullying*, o discurso é permeado por referências a pessoas mais frágeis, de personalidade mais sensível, tímida e introspectiva.

A Classe 3 complementa as anteriores, pois, a partir da percepção quanto ao *bullying* (descrita na classe 5) e sua prática nas escolas (apresentada na classe 1), foi possível investigar quais as causas e consequências dessa forma de violência no ambiente escolar. Também contempla questões inerentes à ocorrência do *bullying*, as quais foram identificadas na classe 4. A Classe 2 sinaliza o conhecimento que os docentes possuem acerca do *bullying*, verificando também se esse conhecimento engloba a prática e a ocorrência dessa manifestação de violência nas escolas. Assim, quando perguntado aos professores “O que você entende por *bullying*?", de modo geral, os discursos voltam-se ao *bullying* como uma agressão (física ou psicológica), uma violência (intencional e repetida), bem como brincadeiras (abusivas, sem graça) e desrespeito.

## Discussão

Por meio dos discursos da classe 5, notaram-se expressões que denotaram uma visão naturalizada do *bullying*, demonstradas pela afirmativa de um dos participantes a respeito da escola como um espaço habitual para a ocorrência dessa prática. A naturalização da violência, nesses ambientes, é identificada nos momentos de intervenção dos docentes sobre essa prática violenta, quando os mesmos se deparam com o discurso da “brincadeira” por parte dos alunos. Ainda dentro deste contexto, de ação dos professores sobre esse fenômeno, esses agentes também o percebem como algo que requer punição, assim que percebido, semelhante ao que foi identificado no estudo de Borges e Dellazzana-Zanon (2018), em que uma das ações pontuada pelos participantes foi a de punir o autor da violência escolar.

No que se refere às estratégias de ação/combate a essa violência escolar, enfatizadas pelos profissionais da Educação entrevistados, constataram-se aquelas voltadas à formação de uma equipe multi e interdisciplinar, atuando diretamente nas escolas, bem como de ampliação do conhecimento e atitudes, frente a essa prática, dos pais e demais funcionários da escola, promovendo o respeito às diferenças. Concatenando a linha de pensamento dos professores tanto quanto ao respeito, que deve ser estabelecido nas relações entre pares, quanto em não excluir aquele que possui alguma característica “diferente” do habitual, faz-se importante frisar que o *bullying* emerge a partir do preconceito, o qual, devido à rejeição às diferenças pode, inclusive, levar a situações de agressões entre os envolvidos (Braga & Lisboa, 2010; Malta et al., 2010).

Assim, no processo de educação por parte dos docentes e das famílias dos estudantes, torna-se fundamental, nessa construção de valores, o respeito para com o outro, devendo a família também ser preparada e ensinada a lidar com situações de *bullying* (Dellazzana, Sattler, & Freitas, 2010). Concernente à participação da família e à intervenção por parte dos

professores, Trevisol e Campos (2016) alegam que essa prática violenta é um fenômeno que deve ser investigado com base não somente nos aspectos individuais dos sujeitos, mas levando em consideração a família, a escola e os aspectos sociais que compõem a sociedade. Cabe aos profissionais da Educação agir de forma imediata e com muita cautela ao testemunharem algum caso dessa prática violenta, tomando cuidado para não expor o autor a algum constrangimento, nem superproteger o alvo, pois estariam dificultando o processo de desenvolvimento da capacidade de autodefesa do mesmo (Fante & Pedra, 2008).

Vale ressaltar que, para que haja de fato maior mobilização por parte dos educadores, em relação à percepção e às estratégias frente a esse tipo de violência escolar, necessita-se que os professores busquem saberes atitudinais, tenham empatia para com aqueles em situação de inclusão e atuem em conjunto aos demais profissionais envolvidos no processo de aprendizagem. Além disso, fomentem a colaboração entre pares, trabalhos em equipes e a prática da inclusão, favorecendo assim a redução dos índices desse tipo de violência nas escolas (Nozi & Vitaliano, 2017).

Nesse sentido, em que a sociedade pode estar ligada diretamente à ocorrência dessas práticas violentas na escola, para os participantes de um estudo, realizado por Trevisol e Campos (2016), esse tipo de violência é referido como um “problema muito sério”, configurado por um “desajuste e/ou desequilíbrio comportamental do indivíduo” em consequência da modernidade, fruto dos valores distorcidos. Além disso, atribuem esse fenômeno como sendo um problema social, o qual já existia em nossa sociedade há anos, um desafio às equipes educacionais.

As expressões identificadas nos discursos da classe 4 demonstraram uma inclinação a questões voltadas à cultura, à relação de poder, a valores e ao desrespeito às diferenças novamente sendo discutidas, a partir da configuração cultural desse tipo de violência escolar em nossa sociedade. Destaca-se que o próprio sistema educacional atual é fruto de um

processo histórico segregador, no qual as classes sociais se dividiam mediante o seu poder econômico e aquisitivo (Guzzo & Euzébios, 2005). Essa segregação se manifestava a partir do Regime Militar que, em meados da década de 60, agia sob repressão e controle político e ideológico do ensino, a fim de reduzir as críticas e consolidação de sua dominação (Germano, 2011). Uma vez que a dominação militar e política já não surtiam mais os efeitos esperados, a escola passou a ser um recurso para dominação intelectual e ideológica, assim, a Educação servia como instrumento de controle entre a classe social dominante, mais forte, sobre a mais fraca (Ponce, 2010). Desse modo, percebe-se que o processo de segregação, opressão e desigualdades possuem caráter histórico e cultural, devendo ser combatidos, instaurando-se a promoção da importância no combate às diferenças, seja por uma questão de classe social, gênero, raça ou por ter alguma deficiência.

Essas questões estabelecem as estruturas de personalidade afeitas a desenvolver tal tipo de violência. Mergulhados em um contexto social de hierarquização e classificação do ser humano, os autores da prática violenta direcionam seus atos para os alvos considerados mais frágeis, sem poder de revidar e localizados nas bases das hierarquias oficiais e não oficiais. A existência desses dois tipos de hierarquias é postulada por Adorno (1995a), de maneira que a oficial é construída tendo o rendimento escolar como referência classificatória e a não oficial é conformada pelas habilidades prático-corporais e a virilidade (Crochick & Crochick, 2017).

A percepção dos docentes quanto à ocorrência dessa violência contra alunos em situação de inclusão corrobora com a literatura científica, ao apontar que crianças/adolescentes com algum tipo de deficiência, ou seja, em situação de inclusão, vivenciam situações de *bullying* e/ou algum outro tipo de preconceito em maior proporção que as demais (Borges & Dellazzana-Zanon, 2018; Fante, 2005; Rose, Monda-Amaya, & Espelage, 2011; Sullivan, 2015) ou como autor dessa prática de violência (Lindsay, Dockrel,

& Mackie, 2008). Quanto às possíveis justificativas para embasar a menor propensão dos alunos em situação de inclusão serem alvos desse fenômeno, os respondentes alegaram que estes alunos são mais protegidos pelos demais estudantes e que, por vezes, são os discentes em situação de inclusão que excluem os demais. Além disso, informaram que os alvos geralmente são sujeitos que possuem alguma necessidade educativa especial ou alguma deficiência, física ou intelectual.

Ao analisar a configuração dos discursos estabelecidos pelos educadores, nota-se que eles não entendem que os grupos vulneráveis são alunos em situação de inclusão; com isso, identificam, de modo geral, aqueles que possuem alguma deficiência. Essa compreensão limitada sobre os alunos considerados em situação de inclusão sinaliza para os potenciais prejuízos dos alvos de *bullying*, nesta condição. Isto porque, de acordo com Costantini (2004), os indivíduos em situação de vulnerabilidade são os mais acometidos dessa prática de violência no ambiente escolar, pois não conseguem se defender, facilitando a condição de sujeição, isolamento, sofrimento e marginalização. Essa realidade pode afetar, de diferentes maneiras, as relações entre as crianças/adolescentes com seus pares, pois desencadeiam dificuldades no desenvolvimento de habilidades sociais e nas relações interpessoais. Além disso, pode provocar exclusão e baixo status social, bem como a ocorrência de situações desse tipo de violência escolar (Borges & Dellazzana-Zanon, 2018).

Os segmentos explicitados na classe 1 demonstraram aspectos voltados a fatores intrínsecos do sujeito, de ordem familiar e de poder. Tais aspectos, quanto àqueles que praticam *bullying*, estão associados a uma postura agressiva e de violência em relação ao alvo. Nesse quesito, de base familiar, Bandura (1986, citado por Lisboa, Horta, Weber, & Almeida, 2014) enfatiza o papel da família e sua influência no desenvolvimento psicossocial dos sujeitos, que pode estar relacionado aos aspectos desencadeadores da manifestação dessa prática violenta. Assim, aqueles que praticam essa violência escolar, possivelmente pertençam

a famílias desestabilizadas, as quais resolvem seus conflitos na base da violência, que passa a ser reproduzida nos comportamentos da criança/adolescente (Souza, 2013).

De acordo com Fante (2005), dentre os comportamentos adotados pelos autores de *bullying*, destacam-se: participar de grupos criminosos, uso de drogas, porte ilegal de armas, furtos, ser indiferente à realidade que o cerca e seguir as crenças de levar vantagem em tudo e imposição de seus desejos através da violência. Além disso, essa violência é motivada pela rejeição em aceitar uma diferença no outro, seja ela qual for, e engloba religião, raça, estatura física, cor dos cabelos, deficiências visuais, auditivas, físicas, ou assimetrias de ordem psicológica, social, sexual e física. Outrossim, os autores são impulsivos, intolerantes, possuem dificuldade em se adequar às normas e em lidar com frustrações. Suas motivações vão ao encontro de quatro necessidades básicas: poder, destaque, ser diferente e preenchimento de um vazio emocional (Estévez, Jiménez, & Musitu, 2008).

Por meio de uma análise detalhada das entrevistas, constatou-se que os professores, independentemente da disciplina que lecionam, concordam que todos estão suscetíveis a praticar essa violência em algum momento. Porém, para aqueles estudantes que “não têm base familiar”, “que querem atenção” e que “se sentem superiores”, as chances são maiores. Outra característica apontada é que são os meninos que geralmente praticam esses atos de violência. Explica-se essa menção a partir do fator cultural da sociedade, uma vez que é esperado que meninos pratiquem mais atos violentos, pois teriam mais comportamentos agressivos explícitos, enquanto à menina é imputada a imagem de algo “feio”, o ato de agredir ou ser violenta para com o outro (Bandeira & Hutz, 2012).

No que se refere aos discursos sobre as características dos alvos, desse tipo de violência, estes se alinham com os estudos de Olweus (1978), que apontam algumas características indicativas do alvo de *bullying*, no ambiente escolar: estar frequentemente isolado ou separado do grupo; ficar próximo de algum adulto ou docente; apresentar

ansiedade e/ou insegurança; dificuldade em interagir com os seus pares; exibir um aspecto contrariado, triste, deprimido ou aflito; faltar às aulas com frequência; perder os objetos de maneira constante; bem como apresentar marcas físicas, como feridas e arranhões, ocasionalmente (Fante, 2005).

Sobre competitividade e importância da família, presentes nos discursos da classe 3, Fante e Pedra (2008) ressaltam haver, nas escolas e dentro dos núcleos familiares, algo que tanto estimula e incentiva o individualismo quanto a não ter empatia pelo outro, aspectos decorrentes da falta de exemplos educativos voltados aos valores humanos, o que pode ser uma das causas da ocorrência desse tipo de violência. Essa competição é uma tendência estimulada pelo capitalismo em nossa sociedade, que provoca no sujeito sempre o querer mais, o ser melhor, aquele que tem o poder. De acordo com Pereira, Silva e Nunes (2009), o indivíduo, em sua educação familiar, desde criança, já é centrado na competitividade e no almejo do sucesso a qualquer custo, de forma individual e indiferente aos demais. Além disso, a escola também incentiva esse tipo de comportamento, pois o reforça de várias maneiras possíveis, contrariando comportamentos de cooperação e solidariedade, que poderiam partir do indivíduo em construção social.

Vale ressaltar que, em geral, o conhecimento, por parte dos educadores e dos pais, ocorre quando os danos causados por esse tipo de violência escolar são mais evidentes (Borges & Dellazzana-Zanon, 2018). Para aqueles que são alvos dessa violência, o medo de ser retaliado pelo autor desse tipo de violência ou mesmo de não conseguir ajuda por parte de algum adulto é eminente (Zequinão, Medeiros, Pereira, & Cardoso, 2016). Assim, a intervenção da equipe escolar é essencial para mitigar a ocorrência da prática de *bullying*. A não atuação desses profissionais pode reforçar a prática por parte do autor (Dellazzana et al, 2010).

A partir dos segmentos de texto da classe 2, identifica-se a primeira e última palavra de maior força, destacada nesta análise: “brincadeira” e “xingamento”, respectivamente. A primeira, bastante relacionada a essa forma de violência escolar, por haver uma naturalização quanto à percepção dessa prática de violência como uma brincadeira inofensiva. A diferença entre *bullying* e brincadeira está, principalmente, no ato de provocar sofrimento e tristeza (Lisboa et al., 2014). Além disso, a prática violenta ocorre de forma repetida, por meio de comportamentos agressivos e praticados de forma intencional, bem como estabelece desigualdade de poder, angústia, humilhação e dor (Braga & Lisboa, 2010; Malta et al., 2010; Lisboa et al., 2014). No que se refere ao uso de xingamentos ofensivos, essa prática também pode ser considerada como *bullying*, uma vez que, além de também provocar os sentimentos citados anteriormente, pode desencadear a estigmatização de estereótipos e a naturalização de práticas ofensivas e de ordem perturbadora no outro.

Esses resultados se assemelham aos encontrados em outros estudos que também investigaram o conhecimento/compreensão desse tipo de violência escolar, por parte dos docentes. Em uma pesquisa realizada por Silva, Oliveira, Bazon e Cecilio (2014), com docentes do Ensino Fundamental, identificou-se que os profissionais representavam esse fenômeno como uma agressão ou violência; um ato de constrangimento, em nível físico, emocional e espiritual, realizado a partir de xingamentos, cujo objetivo é constranger, hostilizar, humilhar e ridicularizar o alvo. Em outro estudo, Trevisol e Campos (2016) identificaram que os professores do Ensino Fundamental, que compuseram sua amostra, compreendiam essa prática como violência, agressão, atitudes de desrespeito e brincadeiras de mau gosto, que humilham e causam sofrimento naqueles tidos como “diferentes”, devido a algum aspecto que diferencie ou promova destaque ao alvo.

Diante do que foi exposto, percebe-se a importância do conhecimento, por parte dos educadores, frente à ocorrência/prática do *bullying* nas escolas. A atuação dos professores

deve ser de forma efetiva e em equipes de profissionais, bem como com a participação de outros trabalhadores da Educação e dos pais dos estudantes. A formação docente deve ser observada como um eixo significativo frente a essa atuação, pois favorece o entendimento acerca da sensibilização quanto às competências necessárias na elaboração de estratégias de enfrentamento/combate a esse tipo de violência (Silva & Bazon, 2017). No que se refere a escolas inclusivas, essa atuação será ainda mais importante, pois se sabe que estudantes em situação de inclusão são os mais propensos a serem alvos desse tipo de violência escolar (Borges & Dellazzana-Zanon, 2018; Fante, 2005; Rose et al., 2011; Sullivan, 2015).

### **Considerações Finais**

Este estudo busca caracterizar o *bullying* por parte dos professores da Rede Pública de Ensino, quanto às suas causas, sobre os provocadores, sobre os provocados e acerca do que é necessário fazer para impedir essa manifestação de violência nas escolas. Os discursos dos pesquisados apontaram para a presença da naturalização dessa violência escolar, demonstrada nas afirmativas que remetem à percepção e ao conhecimento dessa prática. Entendem que questões culturais, como: as relações de poder, o desrespeito às diferenças e a competição são mobilizadoras para a ocorrência dessas práticas violentas, nos espaços escolares.

Para os respondentes, esse tipo de agressão é passível de ser praticada por qualquer estudante e tem, como alvo, alunos com características comportamentais, físicas, emocionais e de gênero que destoam do padrão social. Em relação a esse aspecto, os participantes pontuaram que os alunos considerados em situação de inclusão são passíveis de serem alvos desse tipo de violência, seja pela diferença aparente, seja pela autossegregação, conforme discursos apontados na seção anterior. Para eles, as estratégias de combate a esse fenômeno estão localizadas em ações de caráter multidisciplinar, que envolvam docentes, funcionários, familiares, estudantes e a sociedade.

O conhecimento sobre tal violência escolar e a concomitante intervenção, por parte dos profissionais da Educação, são elementos cruciais para qualquer proposta de redução de *bullying*, nos espaços escolares (Bauman & Del Rio, 2005). Apesar do entendimento sobre o papel da cultura, na mobilização dos atos de violência, nos ambientes escolares, os educadores apresentam uma visão parcial sobre a violência escolar ao não levar em consideração que a escola também é um dos agentes participativos nesse processo. Além disso, os respondentes situam o ambiente escolar como local natural para a prática dessa violência o que, de certa forma, pode levar a baixa participação dos profissionais da Educação, no enfrentamento desses atos violentos.

A característica de banalização e a aceitação da violência como inerente aos espaços escolares levam não só a uma visão indiferente dos docentes frente a esse tipo de violência escolar, bem como a naturalização dos papéis e características dos autores, alvos e testemunhas (Chaves & Souza, 2018). Tal constatação é evidenciada pela marcação das características dos alvos e dos motivos para a maior vulnerabilidade ao *bullying* por parte dos alunos em situação de inclusão. Esse tipo de fixação conceitual nos remete às práticas da educação de caráter adaptativo, bastante discutidas por Adorno (1995a; 1995b).

Como proposta de intervenção frente a esse contexto, conforme apresentado por Souza e Silva (2015), seria abordar esta temática em sala de aula e propiciar reflexões sobre as práticas violentas sutis, promovendo uma reflexão crítica sobre o assunto. A intervenção em sala de aula possibilita melhor compreensão da violência e do preconceito subjacente a ele, que leva a hierarquização entre os estudantes e a consequente prática da referida violência escolar. Além disso, evidencia-se a necessidade de os cursos de graduação e de formação continuada dos docentes atentem para a valorização de todas as formas de diferenças (Gonçalves, 2017).

Apesar da importância do papel do educador, no enfrentamento da violência, e da existência de leis e de projetos, em diferentes níveis, voltada para o enfrentamento dessa realidade, as políticas governamentais necessitam ser aprimoradas ao entender que a prevenção e a contenção do *bullying* perpassam por projetos contínuos e de envolvimento de diferentes atores (funcionários, pais, professores, profissionais especializados, universidades etc.) para o alcance de melhorias na convivência escolar (Frick, 2016). Essa compreensão também se fundamenta no fato de que a violência escolar é dinamizada por forças sociais, históricas e culturais, como a atual ascensão do autoritarismo e da intolerância social, que requerem a participação integrada e continuada de diferentes atores sociais para conter e prevenir tal tipo de comportamento violento nos espaços escolares.

Com isso, não basta somente ministrar palestras, acerca desse fenômeno, para a comunidade escolar; é necessária uma articulação mais ampla, ativa e participativa entre escolas (alunos, docentes e funcionários), órgãos governamentais, universidades, comunidade e pais. Nessa articulação, cabe uma reflexão crítica sobre o papel da escola e suas práticas adaptativas de ensino; os currículos; as condições físicas das escolas e do trabalho dos profissionais da Educação; a naturalização da violência, no convívio escolar; a formação continuada dos docentes e questões sociais e culturais trazidas pelo alunado. Assim, percebe-se que seria necessário repensar as atuais práticas vigentes de prevenção e contenção dessas práticas violentas no ambiente escolar.

Neste estudo, priorizou-se a seleção de profissionais da Educação que lecionavam língua portuguesa, educação física ou artes, em razão das particularidades que as engendram, que variam desde a frequência semanal até o modelo didático-metodológico de cada uma, o que não inviabilizou o alcance dos objetivos propostos. Visando ampliar as discussões, sugere-se, por conseguinte, que outros estudos possam ser implementados, a fim de investigar

o *bullying* mediante perspectivas dos educadores, independentemente da disciplina que lecionam, associando-o (ou não) a outros fenômenos no ambiente escolar.

## CAPÍTULO IV

### ***Bullying and Dyslexia: an analysis from the teachers' perspective***

#### **Abstract**

This is a quantitative and qualitative study with descriptive design, whose objective was to verify if elementary school teachers believe that dyslexic students are victims of bullying and/or prejudice, verifying their knowledge about dyslexia and their attitudes and strategies towards this picture. Twelve teachers participated from 8 public schools in Grande Aracaju. Data were collected through a semi-structured interview, investigating the relationship between bullying and dyslexia, as well as the teachers' knowledge, attitudes and strategies. The textual analysis was performed using the software IRAMUTEQ and the sociodemographic data were analyzed using SPSS statistical software. The results identified that, in the teachers' view, dyslexic students suffer more bullying and prejudice compared to the others. In addition, these professionals lack knowledge about dyslexia. Their attitudes and strategies are more intuitive than assertive.

**Keywords:** Bullying; Dyslexia; Teachers.

## **Introduction**

Knowledge about dyslexia has not yet reached the entire group of educators, and the professionals who experience this situation are confronted with cases of bullying and prejudice. This is due to a precarious educational process, as well as labels, which create stigmas in students, such as: "dumb", "lazy", "inattentive", among others (Silva & Silva, 2016). In addition, these situations also lead to the emergence of comorbidities, such as low self-esteem and lack of self-confidence, establishing negative beliefs about themselves in relation to others (Moura, 2013). Furthermore, Pinto (2012) adds that these subjects can also experience anxiety, insecurity, exclusion and/or social isolation.

The term dyslexia derives from the Greek *dus* (difficulty) and *lexis* (word) - "speech or diction difficulty". Additionally, this learning disorder represents a severe school problem in our society, requiring greater awareness among educators and professionals who deal with children and/or adolescents in their daily lives (Pinto, 2012).

Currently, dyslexia is understood as a Specific Learning Disorder (SLD) focused on reading, whose main characteristic is the difficulty in decoding and understanding words (Fonseca, 2011; Silva, 2015). It is even understood as a syndrome, related to cognitive factors (Amorim & Oliveira, 2016). Other features highlighted are the exchange, omission and inversions of letters during reading and/or writing (Barros, 2015).

In this sense, because they have unique aspects, dyslexic individuals end up being victims of bullying and prejudice in the school environment. The targets of this manifestation of violence are usually those students with some characteristic that differs from others, such as being a good student, wearing glasses, being small, adopting effeminate behaviors for boys, or masculinized behaviors for girls, as well as having some learning disability (Pereira, 2014).

Bullying is the use of intentional physical and psychological violence targeting a specific individual. It can occur in different social contexts and involve people of varying ages, with a higher prevalence and greater research in the school environment. To distinguish it from other aggressive behaviors, there must be an imbalance in the power relationship between those involved, i.e. differences in age, height, physical strength, emotional development and even the support of colleagues (Chaves & Souza, 2018).

The following actions are characteristic of this type of violence: insulting, intimidating, appealing, accusing, harassing, ridiculing, assaulting, beating, kicking, pushing, injuring, stealing, stalking, terrorizing, ignoring, deleting, isolating, breaking someone's belongings, among others (Fante, 2005; Ristum, 2010). In this scenario, the participants are: a) the victim; b) the aggressor and c) the spectator. This violence is hidden though, as pointed out by Olweus (1978), certain behaviors indicate the potential target of this type of aggression in the school environment: often being isolated or separated from the group; being around any adult or teacher; feeling anxious and/or insecure; difficulty interacting with peers; exhibiting upset, sad, depressed or distressed characteristics; often missing classes; steadily using objects; as well as occasionally showing physical marks such as wounds and scratches (Fante, 2005).

Given the above, we realize the importance of discussing dyslexia in the educational field to resolve terminologies and misunderstandings on this topic, as well as suppressing prejudice and the practice of bullying in school. Additionally, it is noted how the teacher's way of dealing with his dyslexic student influences the behavior of other students (Rocha, Amorim, & Rocha, 2017). Thus, this study aims to verify if, in the teacher's view, students with dyslexia are targets of bullying and/or prejudice. An additional objective is to verify the teachers' knowledge about dyslexia and their attitudes and strategies regarding this disorder.

## **Method**

This is a quantitative and qualitative study with a descriptive design, developed in state-owned schools in the public school of Grande Aracaju-SE.

## **Participants**

Twelve 9th-grade elementary school teachers participated, responsible for the subjects Portuguese, Physical Education and Arts, from 8 schools of Grande Aracaju, selected based on their teaching modalities.

The participants were chosen in line with the purpose of the greater project entitled “School Violence: discrimination, bullying and responsibility”, which this research is part of. The recommendations of the Common National Curriculum Base [BNCC] (Brazil, 2018) of the Ministry of Education were taken into account when establishing the number of classes taught in elementary school.

Based on this information, also taking into account the possible occurrence of bullying in schools and its relationship with dyslexia, it was decided to investigate the school reality through the discourse of the teachers responsible for the subjects of Portuguese Language, Arts and Physical Education. The first is a subject with a higher weekly workload (Brasil, 2018), in which the students can be observed based on the learning process of the language and writing, whose difficulties in this process are characteristic of dyslexia (Lima, 2015). In the second, the students' creativity and imagination is developed, qualities perceived in dyslexic students (Fonseca, 2011). In the third, the students have access to bodily practices in the space outside the classroom (Brazil, 2018), which favors the observation of bullying practices in school.

Thus, the teachers of Portuguese, Arts and Physical Education, presenting specific nuances in the areas they work in, may favor the obtaining of different concepts of the phenomenon bullying and dyslexia among their students.

## **Instruments**

Data were collected based on a semi-structured interview consisting of 13 items, which focus on the relationship between bullying and dyslexia and were prepared by the authors exclusively for this research.

The interview items related to bullying focus on checking whether teachers perceive an association of bullying and/or prejudice with dyslexia. In total, three interview items verify this perception. The other 10 items are focused on knowledge of dyslexia, attitudes and strategies, in view of the identification of this condition in the classroom. The sociodemographic data of the interview were intended to identify: the discipline that the interviewed teacher teaches; gender; age; educational background; other degree or post-graduate education; teaching experience; and length of teaching experience at the school where the interview took place.

## **Data Collection Procedures**

On the day of the interview, the participants were taken to a private room booked by the school principal and/or pedagogical coordinator. Prior to the data collection, the necessary information on the study was provided and the Informed Consent Form (ICF) was presented. After the participant had accepted, the interview was recorded, which took an average 25.48 minutes, which was completed with the collection of sociodemographic data.

## **Data Analysis Procedures**

The data collected in the interviews were transcribed and the text corpus was elaborated. For the analysis, the software Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires (IRAMUTEQ), version 0.7, was used. For the creation of the corpus, as well as the textual analysis, the suggestions of Lins (2017) were followed. Sociodemographic data were analyzed using the Statistical Program for Social Sciences (SPSS) version 25.

## **Ethical Procedures**

This study was submitted to the Ethics Committee for Research involving Human Beings of the Federal University of Sergipe (CEP-UFS), with the Certificate of Presentation for Ethical Evaluation (CAAE) 92386818.8.0000.5546 and approval number 2.868.836.

## **Results**

The results showed that, of the 12 participating teachers, a larger number taught Portuguese (41.7%; n = 5). Ages ranged from 32 to 54 years, most of them between 41 and 50 years old (58.3%; n = 7), graduated in Letters (50%; n = 6) or other education (75%; n = 9), which were: Bachelor of Computer Graphics; Specialization in water activities; Specialization in didactics and teaching methodology; Foreign language specialization; Linguistics; Brazilian Portuguese Literature and Postgraduation in Psychopedagogy. Part of the participants also mentioned holding a Master's degree (25%; n = 3) in Languages and Linguistics, one of them with a PhD in Physiology, and teaching experience of 10 to 15 years (41.6%; n = 5) and less than one year (33.3%; n = 4) of teaching experience at the school.

Based on the Descending Hierarchical Classification (DHC) method, 317 text segments (TS) were identified, 288 ST (90.85%) of which were used. In total, 8,994

occurrences (words or word forms) emerged, with 1,685 distinct words and 938 (55.67%) with a single occurrence. From the data provided by IRAMUTEQ, the analyzed content was categorized into five classes: class 1, with 70 ST (24.31%); class 2, with 50 ST (17.36%); class 5, with 35 ST (12.15%); class 4, with 97 ST (33.68%); class 3, with 36 ST (12.5%); according to the order the software provided.

These five classes are divided into three branches (A, B and C) of the total corpus under analysis. Subcorpus A, named “Bullying and Dyslexia”, consisted of Class 1 (“Bullying and Learning Difficulties”) and Class 2 (“Dyslexia, bullying and prejudice”), refer to the relationship between bullying and learning difficulties, specifically with regard to dyslexia, within the perspective of the field of prejudice. Subcorpus B, entitled “Strategies for identifying dyslexia”, contains the discourse corresponding to class 5 (“Strategies applied against dyslexia”) and covers the strategies teachers use to identify dyslexia in their students. Subcorpus C, “Knowledge and attitudes towards dyslexia,” contains Class 4 (“Knowledge and support in case of dyslexia”) and Class 3 (“Attitudes towards dyslexia”), which demonstrate the teachers' knowledge about dyslexia and how it favors the establishment of attitudes and strategies towards the condition.

For the sake of a better visualization of the classes, using the data provided by IRAMUTEQ, the tree diagram was used with the list of words of each class generated based on the chi-square test ( $\chi^2$ ). The tree diagram reveals the statements that contain similar words and words different from the other classes. Next, each of these classes emerged in the DHC will be described and operationalized with an example, highlighting the classes that reached an  $\chi^2 \geq 3.80$ , as suggested in the studies by Lins (2017) (Figure 1).

Discourse in class 1 come from the interview items: “Does bullying cause any difficulty in the learning process in children and/or adolescents? How?”; “Have there ever been reports of any cases of bullying with any child and/or adolescent who had dyslexia or

other specific learning difficulty (SpLD) at this school? If so, what was done in response to this situation? Class 2 contains the answers obtained from the question: "Do you believe that a dyslexic child and/or adolescent suffers from some kind of bullying and/or prejudice? What type?"

Class 5 contains the participants' statements referring to the items: "Do you seek updated knowledge about the strategies used to reduce the difficulties with learning to read in the classroom? How?"; "If there were any dyslexic students in the classroom, what strategies would be adopted to reduce that student's difficulties?"

In turn, class 4 refers to the discourse obtained from the items "Has your background allowed you to learn to deal with dyslexic students? If so, in what way?", "What is dyslexia and what are its causes?"; "Among your students, do you suspect anyone of being dyslexic? What makes you suspect that?" And class 3, the answers attributed to the items: "In your opinion, do students with dyslexia need more attention during the teaching and learning process than the others? Why?"; "How can the teacher help the dyslexic student?"; "When knowing/suspecting that one of your students has dyslexia, what attitudes would you adopt?" (Figure 1).

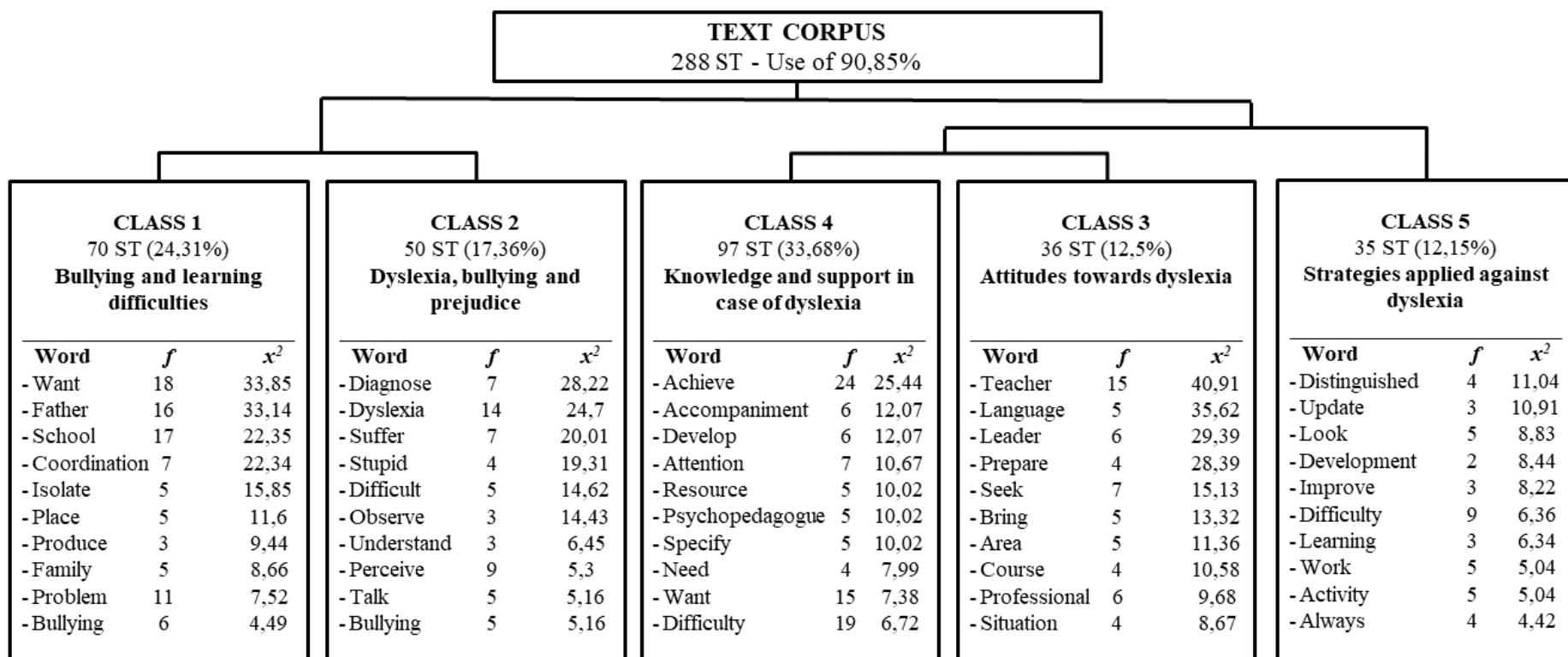


Figure 1. Tree diagram of the Descending Hierarchical Classification

## **Discussion**

The results presented in this study revealed a panorama of the reality the students who live with dyslexia experienced. Both the bias of the occurrence of bullying involving these students and the teachers' view of this reality were considered

In class 1 ("Bullying and learning difficulties"), investigating the difficulties in the learning process caused by the occurrence of bullying, it was identified that, in the teachers' view, the education process becomes uninteresting and even sickening for students who are victims of bullying.

This perception corroborates the scientific literature regarding the impacts that bullying can have on the learning process. According to Fante (2005), bullying can provoke disinterest in the school, difficulties in the learning process, poor school performance and even school dropout. Another possible consequence is the establishment of school phobia, often present in those who experience this violence, characterized by the intense fear of attending school (Pereira, 2014).

Given the identification of the impact that bullying can have on the learning process, it was also investigated whether there have been cases of this violent practice involving any student with a specific learning difficulty and/or dyslexia. In general, the teachers signal this occurrence involving the students and agree that this manifestation of violence hinders the learning process, also leading to the establishment of different comorbidities.

In this sense, other studies have identified the health impacts of bullying as low self-esteem, psychosomatic symptoms, low immune resistance, psychological disorders, depression and even suicide (Fante, 2005). Traumas can be established, leaving stigmas for life (Melo, 2010). In addition, due to the stress experienced by the victim, this type of school violence can also aggravate pre-existing problems, such as schizophrenia, homicide and suicide (Silva, 2010).

Given this information, it is noted how important it is for the school to investigate and know about the occurrence of these aggressive practices among its students. As well as to find out if, for those who are having some difficulty in the learning process, this may happen in function of this practice or due to some more specific condition.

Thus, as regards the role of the school during the teaching and learning process, it is not only limited to this process, but also to the results of the quality of life it can offer to the student, involving the whole school community, respecting individualities and promoting a space of learning and development. Thus, the responsibility for the pedagogical process should not be limited to the teacher, but extended to the entire school group (Silva, 2015).

Looking at what class 1 revealed about the occurrence of bullying in students with some learning disability, class 2 ("Dyslexia, bullying and prejudice") deepens this occurrence and possible manifestations of prejudice in dyslexic students. Thus, we investigated whether dyslexic students suffer from any kind of bullying and/or prejudice.

Based on the statements analyzed, it was verified that teachers believe that, due to the dyslexia, regardless of its degree, dyslexic students suffer some kind of prejudice or bullying during the education process. In this context, they emphasize the importance of the diagnosis, including at the level of the educators and the other students' knowledge.

It is highlighted that the diagnosis of dyslexia is clinical. The teacher can assist in the detection though because, by observing the development of the student, (s)he may identify some difficulty in the learning process. This diagnosis should be reached in a multidisciplinary way though, involving professionals from different areas, so that one can analyze and evaluate the cause of the difficulty and thus identify if it is a case of dyslexia (Carvalho, Reis, & Nori, 2010).

It is noteworthy that the diagnosis itself can also contribute to the process of discrimination and stereotyping. This view stems from the process of segregation the dyslexic

student experiences, in which limitations are emphasized and the student is characterized as someone who “never” finishes tasks in a timely manner. This process may even make it difficult to acquire knowledge as, when segregated, this individual is separated from others and, in the classroom, the transmission of content ends up being directed strictly to those who were not segregated (Cochik, Kohatsu, Dias, Freller, & Hull, 2013). This fact is identified by the teacher's low perspective on the potential of dyslexic students who, in turn, can develop more effectively under teaching and learning strategies more appropriate to their needs (Figueira, 2012).

In general, through the text segments presented in this class, it was found that individuals with dyslexia are targets of school violence and prejudice, being verbal and/or psychological practices. In addition to their abilities being neglected, their needs are seen as a deficiency or a reason to be classified with derogatory adjectives that are out of tune with their possibilities for development. At this point, the importance of educators' knowledge about dyslexia should be highlighted, as well as the encouragement of more specialized practices and strategies for the students' needs, which were identified in class 5.

From the discourse presented in class 5 (“Strategies applied in response to dyslexia”), it was observed that the teachers seek, in their own way, to gain updated knowledge on the strategies used to reduce difficulties to learn how to read in the classroom. Whether through readings, through books and internet articles, or by taking training courses. In addition, if necessary, parental participation is also requested, which in some cases becomes a barrier to the development of children and/or adolescents with some difficulty.

In Milicic's research (1988), it was observed that when family members encounter difficulties in their children's speech and learning, they seek a family cause for these symptoms, which can lead to conflicts (between the couple and in the relationship with their children) and cause overprotection of the child. Also, the way the responsible caregivers

understand the disorder can promote the healthy development of the subject or cause harm.

Additionally, when the family seeks help from professionals, their efforts to strengthen affective bonds in order to promote a supportive environment for children with dyslexia are noteworthy.

This participation of family members is associated with the importance of social support for students who have dyslexia or other specific learning difficulties. In addition, this social support may also be reducing the occurrence of this violent practice among these students. It should be kept in mind that, the greater the social support, the lower the level of bullying and victimization (Rose, Espelage, Monda-Amaya, Shogren, & Aragon, 2015).

In view of the findings in classes 1, 2 and 5, subcorpus A and B were finalized, reflecting the teachers' perceptions and practices regarding the occurrence of bullying and dyslexia, as well as whether a relationship exists between these two phenomena, in view of the findings that dyslexic students, or those with other specific learning difficulties, suffer from different types of bullying and prejudice. Also, the strategies teachers apply in the classroom were identified in view of the suspicion or detection of dyslexia in their students.

Through these results, further investigation is needed of the teachers' knowledge about dyslexia, in view of the previously detected gap. Another point to be investigated is the teachers' attitudes towards dyslexia. Thus, after identifying the teaching strategies, the question is: what do educators do in the face of suspected dyslexia in any of their students?

To investigate this, the subcorpus C ("Knowledge and attitudes towards dyslexia") emerges. The first class in this set is class 4, which investigated the teachers' knowledge about dyslexia, ranging from their educational background to their support in the classroom.

It is fundamental to disseminate knowledge about dyslexia among the educators since their education. Therefore, these professionals are in daily contact with students, know their potentiality and difficulties, which would consequently facilitate the identification of dyslexia

and the establishment of the appropriate care. Thus, it is essential for the educators to get continuing education on the human development process, in order to broaden their knowledge and strategies in view of the students' needs (Carvalho & cols., 2010).

Regarding the teachers' current knowledge about dyslexia, it was noted that most participants have an intuitive knowledge about the issue. As for the causes, there were various answers, although in some cases they even approached what is mentioned in the literature. The theories that seek to explain dyslexia are: a) cognitive, starting from the neurological assumption; b) genetic and hereditary, emphasizing family history; c) environments, taking into consideration the environment and the methodologies applied in the classroom (Carvalhais & Silva, 2007).

According to Snowling and Stackhouse (2007), the teachers can observe some characteristics in order to better identify if the student has dyslexia: a) lack of interest in the subject presented in the classroom; b) student's lack of understanding as to the content addressed; c) difficulty in letter recognition, perceived through the difficulty to pronounce words, for example switching "p" and "b"; d) resistance or difficulty to read aloud, as dyslexia is the difficulty in processing the phonological system; e) difficulty remembering days of the week, alphabetical and numerical order. Noticing these characteristics in the student, the teacher can and should establish a dialogue with the parents in order to seek other professionals specialized in the diagnosis.

Another factor that entails implications for the teaching and learning process of dyslexic students is the parents' lack of knowledge on their child's difficulty, often being resistant and even denying the teacher's identification of the condition. Thus, it is important that teachers not only focus on the diagnostic process, but on working with the student differently and specifically to the student's needs (Silva, 2015).

Concluding this investigation regarding knowledge, the second class of this subcorpus is class 3, which verified the teachers' attitudes towards dyslexia. Most consider that the dyslexic student needs more attention than the others. It was also noticed that the teachers were worried about the lack of other specialized professionals in schools, generating fear regarding their performance in view of the student's difficulty that ends up in segregating him, due to his difficulties or limitations. According to Hennigh (2008), the dyslexic student needs more attention from the teacher, who needs to adapt his/her actions in the classroom, so as to increase the likelihood of success in this student's learning.

In general, the expected attitudes of the teacher, when identifying any learning difficulties or even dyslexia, is that there is dialogue and integration between the school and the student's parents, instructing them to look for specialists who can actually detect the condition and work on the student's difficulties. It is noteworthy that with appropriate treatment, dyslexic children/adolescents can better develop their skills and potentials, adapting to their difficulties and finding ways to address and overcome them (Carvalho et al., 2010).

Some participants pointed out that with love, patience and encouragement, the students will be able to overcome their difficulties. According to Montanari (2015), the teacher should serve as a facilitator and advisor, providing a motivating and supportive environment and setting the goals they intend to achieve together with the student.

Thus, given the integration between classes 4 and 3, components of subcorpus C, it was realized that the teachers' lack of knowledge about dyslexia can also trigger situations of prejudice, implicitly perceived in some of the participants' statements. Their performance still lacks new concerns and action forms, coming from a broader knowledge about dyslexia.

The parents, the school, the teachers, the whole school group should play an integrated role, promoting the stakeholders' well-being and quality of life, whether students

with a specific learning difficulty or not. The school should be a constructive place of social and human development. Thus, the relationship between the classes and their respective subcorpus characterized the phenomenon of bullying and especially considering dyslexia.

### **Final Considerations**

This research identified gaps in the teachers' knowledge about dyslexia and how this condition is detrimental to their practices and strategies for coping with students with dyslexia. This reality causes students to have lower school performance and thus to be segregated and marginalized in the classroom, both by their peers and by the teachers themselves. This context leads to the emergence of bullying targeting dyslexic students.

At this point, the school's effective inclusion of dyslexic students is a proposal to confront and change the reality pictured in the results. It is known that the school, with an inclusive education model, seeks to build its curricula and learning methods, provide resources, in short, promote changes in their environments that can accommodate and favor the permanence of students with learning difficulties. Thus, the entry of a dyslexic student into a truly inclusive school context reduces the likelihood of being a target of school violence practices such as bullying.

The inclusive proposal also includes teacher training to identify and handle eventual cases of students with learning disabilities. In this process of teacher training, however, it is essential to build proposals that do not lead to the growing pathologization and medicalization of educational processes (Meira, 2012). Thus, they should include not only theoretical content focused on dyslexia, but also reflective-practical content, discussing learning strategies involving these students, the importance of the school and its agents, such as the teacher, for the welcoming, learning and permanence of dyslexic students in these environments and delimiting the role of the teacher in the process of diagnosing dyslexia.

Regarding the diagnosis, it is extremely important that parents, teachers and other actors in the school contexts articulate in a collaborative manner for the dyslexic students to be supported and accompanied in their learning processes. This integration will help in defining the best intervention, respecting individuals' uniqueness, as their dyslexia may be associated with different factors, thus requiring a deeper and more specialized analysis (Montanari, 2015).

Finally, it is suggested that other studies may broaden this knowledge through interventions that directly target the school environment, focusing on inclusion policies, integrating the participation of teachers, parents, students and all professionals working in the school environment. Within these new research proposals, the articulation between public schools and universities would be fundamental for the monitoring and training of educational agents in issues related to learning disorders.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi investigar a caracterização do *bullying* nas escolas da Grande Aracaju e sua ocorrência contra estudantes considerados em situação de inclusão, especificamente, aqueles que convivem com o quadro de dislexia. Logo, trata-se de um esforço em descrever a situação de inclusão das escolas e sua possível relação com a ocorrência de *bullying* e preconceito no ambiente escolar. Em razão disto, esta pesquisa ocasionou quatro capítulos, distribuídos em três artigos e um capítulo de livro.

No **Capítulo 1**, uma revisão integrativa de literatura, buscou-se responder ao questionamento “o que a literatura tem produzido sobre os transtornos específicos de aprendizagem (TEAp) e sua relação com a prática de *bullying* e/ou outros tipos de preconceitos?”. A partir dos resultados, foi percebido que os TEAp eram investigados sob os aspectos clínico-patológicos, voltados ao processo diagnóstico, medicamentoso e patológico; e socioeducacionais, relacionando-os às práticas educacionais e seus impactos na qualidade de vida dos indivíduos. Além disso, notou-se que, dentre os transtornos de aprendizagem, a dislexia foi mencionada por boa parte dos estudos que compuseram a revisão. Ademais, no que se refere à associação dos TEAp com o fenômeno do preconceito e do *bullying*, apenas um artigo realizou essa mensuração, sendo evidenciado que os transtornos de aprendizagem podem ser preditores à prática de *bullying*. Tal conjuntura gerou inquietação e fortalecimento do argumento de que alunos em situação de inclusão, a exemplo, aqueles que possuem algum transtorno de aprendizagem, sofrem mais *bullying* e/ou preconceito do que os demais estudantes. Tendo em vista que *bullying* e preconceito fazem parte da violência escolar, elaborou-se um estudo que investigasse o processo de inclusão nas escolas, uma vez que esse modelo é uma ferramenta de combate às violências presentes no espaço escolar.

No **Capítulo 2**, um capítulo de livro, buscou-se responder ao questionamento “o grau de inclusão presente nas instituições de ensino possui alguma inferência nas manifestações de violência escolar contra alunos em situação de inclusão? Esses discentes sofrem práticas de preconceito, discriminação e/ou *bullying*?” Os dados coletados apontaram relação entre o grau de inclusão existente nas escolas participantes com a manifestação de preconceitos e frequência de *bullying*, detectada a partir dos resultados obtidos com os estudantes. Percebeu-se desconhecimento, por parte dos diretores entrevistados, sobre as necessidades dos alunos considerados em situação de inclusão, não sabendo distinguir quando o aluno está de fato em situação de inclusão. Detectou-se maior manifestação de violências contra estudantes em situação de inclusão. Mediante esses resultados, constatando relação entre *bullying* e inclusão, levou-se em consideração que não havia sido realizado um estudo com os docentes; logo, a fim de ampliar este estudo, bem como investigar o processo de violência vivenciado por aqueles que convivem com alguma necessidade educacional especial, a exemplo, a dislexia, presente ao longo de todo o trabalho, dois artigos empíricos foram elaborados, a partir dos discursos das entrevistas realizadas com os professores das escolas participantes.

No **Capítulo 3**, deu-se continuidade a essa investigação, dessa vez, sob o olhar dos professores, a fim de investigar o conhecimento que os docentes possuíam sobre *bullying* e, mediante a ocorrência dessa prática violenta, sua atuação em sala de aula. A partir dos relatos, foi possível evidenciar naturalização quanto à prática do *bullying*, visto que os professores acreditavam que todo e qualquer aluno é passível dessa prática, sendo os alunos, em situação de inclusão, aqueles a sofrerem mais *bullying*, comparado aos demais. Dentre as estratégias empregadas pelos docentes, ao identificar a ocorrência dessa violência, levantou-se a importância de uma prática multidisciplinar, envolvendo todos que atuam junto à escola, em especial, a integração entre escola, pais, alunos e sociedade.

Diante dos dados coletados, na revisão integrativa (capítulo 1), na qual foi percebida a relação dos transtornos de aprendizagem como preditores do *bullying*, levando em consideração que, dentre esses transtornos, a dislexia foi a mais mensurada, surgiu a inquietação: por ter dislexia, esses estudantes também estariam mais propensos a sofrer *bullying* e/ou preconceito? E, de posse do que foi observado ao longo dos capítulos, no que se refere aos índices de manifestação de preconceitos e outras violências escolares, em alunos em situação de inclusão, tendo em vista que estudantes disléxicos fazem parte desse grupo de vulneráveis, foi realizado mais um estudo com os professores, uma vez que também foi percebido o desconhecimento por parte dos educadores acerca da dislexia.

No **Capítulo 4**, respondeu-se ao questionamento “aqueles que convivem com a dislexia são mais propensos a sofrer algum tipo de *bullying* e/ou preconceito? Qual conhecimento que os professores possuem sobre dislexia, e suas atitudes e estratégias frente a esse transtorno?”. A partir dos discursos dos professores, os resultados demonstraram que alunos disléxicos são propensos a sofrer mais *bullying* e/ou outras formas de preconceito, em comparação aos demais. Evidenciou-se, também, carência quanto ao conhecimento sobre dislexia, por parte desses profissionais, sendo suas atitudes e estratégias, diante desse quadro, mais intuitivas do que assertivas, baseadas por buscas em ambientes virtuais, conversas entre amigos e/ou leituras em livros e artigos, não sendo obtidas durante sua formação, pois não houve preparo/referência durante a mesma. Outrossim, os docentes alegaram não ter apoio o suficiente, por parte das escolas, que favoreça o ensino desses alunos, pois as mesmas não têm suporte material, profissional e financeiro para tal. Além disso, também foram percebidos indícios de manifestação de preconceitos, em relação aos estudantes disléxicos, por parte dos educadores, demonstrados a partir da baixa perspectiva de sucesso atribuída a esses alunos e do não conhecimento acerca de suas potencialidades.

Os resultados apresentados nesta pesquisa mostraram ser de grande relevância no campo do preconceito, *bullying*, dislexia e educação inclusiva. No que se refere ao preconceito, forneceu-se um olhar minucioso quanto à sua ocorrência nas escolas e na importância de existir políticas de combate ao mesmo, sinalizando o cuidado ao se deparar com as manifestações mais perigosas, aquelas ditas como silenciosas, implícitas e ocultas. Em relação ao *bullying*, por se tratar de uma das formas de manifestação em que o preconceito se apresenta, foi possível ampliar os achados de outros estudos, apresentados ao longo desta pesquisa, e fomentar novas discussões acerca de sua prática contra alunos em situação de inclusão. Identificou-se a ocorrência de *bullying* entre os estudantes e sua caracterização mediante o conhecimento dos professores. Constatou-se que essa violência ainda carece de novas e possíveis estratégias de atuação dentro e fora das escolas, de modo que sejam realizadas intervenções junto a todos que compõem o grupo escolar.

Ademais, ampliaram-se os achados para um novo campo do saber, do qual havia escassez de estudos, analisados na revisão integrativa, que se propusessem a investigar a relação entre *bullying* e dislexia. Ambos os fenômenos estão presentes no dia a dia escolar dos estudantes com maior vulnerabilidade, a exemplo, aqueles considerados em situação de inclusão. A partir dos dados obtidos sobre o quadro de dislexia, foi possível investir na averiguação quanto ao conhecimento dos professores, acerca desse transtorno de aprendizagem, bem como, na promoção de futuras discussões, no que se refere à atuação, em sala aula, com alunos disléxicos. Ainda sobre a relação entre transtorno de aprendizagem com a violência proveniente do *bullying*, instaurou-se a preocupação em investir futuras intervenções que possam reduzir os índices de exclusão dos alunos disléxicos, provocados pela ocorrência de *bullying*, assim como a incidência de comorbidades provenientes dessa exclusão e do estresse, provocado pelas manifestações preconceituosas. Além disso, julga-se interessante investir no conhecimento sobre dislexia entre os professores e demais

profissionais atuantes nas escolas, apresentando possíveis estratégias a serem aplicadas em sala de aula, que produzam redução das dificuldades de aprendizagem oriundas da dislexia, e atuação diante da identificação de *bullying* contra estudantes disléxicos. Com isso, as limitações encontradas neste estudo seriam sanadas e a realidade escolar, dentro do que se almeja na educação inclusiva, se aproximaria um pouco mais do desejado, necessário para o combate das diferenças e ocorrência de violências nas escolas.

Vale destacar que este estudo fez parte de um projeto maior intitulado “Violência escolar: discriminação, *bullying* e responsabilidade”, organizado pelo Prof. Dr. José Leon Crockick, e está sendo aplicado nas escolas a nível nacional e internacional. Participam deste projeto: universidades, faculdades públicas e privadas, em busca de um bem comum: promover o processo de inclusão nas escolas e reduzir os índices de violência escolar. Um diferencial, que esta pesquisa contribuiu ao projeto, foram os dados referentes ao quadro de dislexia, bem como, o olhar sob o contexto da realidade das escolas sergipanas, situadas na região nordeste do país. A partir destes dados, será possível traçar estratégias de atuação que possam promover reflexão, conscientização e uma inclusão mais de acordo com o requerido na Lei.

Desse modo, julga-se que os objetivos propostos, nesta dissertação, foram alcançados e se espera que outros estudos se debrucem nos fenômenos, aqui investigados, e contribuam no processo de inclusão nas escolas. Assim, seria interessante a continuidade deste estudo, a partir de intervenções com educadores e/ou estudantes acerca do que é dislexia e dos impactos que podem provocar o desconhecimento das necessidades e potencialidades envolvidas nesse quadro, inclusive, a ocorrência de *bullying*. Além disso, mediante as limitações desta pesquisa, sugere-se que, para futuras investigações sobre preconceito, *bullying* e dislexia, sejam ouvidos os estudantes que convivem com a dislexia, investigando, por meio de seus relatos, a ocorrência dos dois primeiros, promovendo suporte, reflexões e

possíveis estratégias de ação diante dessa realidade. Outra sugestão de intervenção refere-se à identificação de discriminação contra sujeitos pertencentes ao grupo LGBTQI+, detectada nos dados coletados dos estudantes no capítulo 2. Dada à importância de estudos na área de gênero, uma vez que violências contra esse grupo têm sido cada vez mais noticiada nas mídias, sugere-se investigar a violência escolar sob uma perspectiva de gênero com estudantes, professores e demais profissionais que compõem o ambiente escolar.

Este estudo contribuiu, de forma positiva, à formação docente e do pesquisador, por abrir as fronteiras existentes entre a universidade e o espaço escolar, a exemplo, as escolas públicas da Grande Aracaju. Como psicólogo, futuro docente e pesquisador, julga-se que, esta pesquisa, não somente permitiu a aquisição de um título, mas o crescimento de um ser humano.

## REFERÊNCIAS

- Adorno, T. W. (1995a). *Educação e Emancipação*. (W. L. Maar, Trad.) Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Adorno, T. W. (1995b). *Palavras e sinais: modelos críticos*. (M. H. Ruschel, Trad.) Petrópolis: Vozes.
- Adorno, T. W. (2015). Formas de violência escolar: preconceito e bullying. *Movimento-revista de educação*, 3.
- Adorno, T. W.; Horkheimer, M. P. (1985). Elementos do antisemitismo: limites do esclarecimento. In W. T. Adorno & M. P. Horkheimer. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos* (pp. 139-171). Rio de Janeiro: Zahar.
- Agostini, A., Lushington, K., & Dorrian, J. (2018). The relationships between bullying, sleep, and health in a large adolescent sample. *Sleep and Biological Rhythms*, 17(2), 173-182.
- Almeida, K. M., Fernandes, V. D. R. L., de Albuquerque, K. A., Mota, G. A., & Camargos, A. C. R. (2015). O espaço físico como barreira à inclusão escolar/The physical space as a barrier to school inclusion. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, 23(1), 75.
- Almeida, L. S., & Lisboa, C. (2014). Habilidades sociais e bullying: uma revisão sistemática. *Contextos Clínicos*, 7(1), 62-75.
- Al-Sharbati, M. M., Al-Farsi, Y. M., Ouhtit, A., Waly, M. I., Al-Shafaee, M., Al-Farsi, O., ... & Al-Adawi, S. (2015). Awareness about autism among school teachers in Oman: A cross-sectional study. *Autism*, 19(1), 6-13.
- Alves, L. M., Siqueira, C. M., Lodi, D. F, & Araújo, M. C. M. F. (2011). Introdução à dislexia do desenvolvimento. In L. M. Alves, R. Mousinho, & S. Capellini. (Orgs.). *Dislexia: novos temas, novas perspectivas* (pp. 21-40). Rio de Janeiro: Wak Editora.

- Alves, M. L. T., & Duarte, E. (2013). A exclusão nas aulas de Educação Física: fatores associados com participação de alunos com deficiência. *Movimento*, 19(1), 117-137.
- American Psychiatric Association. (2014). *DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. Artmed Editora.
- American Psychological Association. (2010). *Publication Manual of the American Psychological Association* (6<sup>a</sup>. ed.). Washington: DC.
- Amorim, E. B. O. S., & Oliveira, G. F. (2016). Dislexia em Perspectiva: Contribuições da Psicopedagogia e da psicologia. *Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia*, 10(31), 135-146.
- Andreou, E., Didaskalou, E., & Vlachou, A. (2015). Bully/victim problems among Greek pupils with special educational needs: associations with loneliness and self-efficacy for peer interactions. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(4), 235-246.
- Antunes, D. C. (2010). *Bullying, razão instrumental e preconceito*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Antunes, D. C., & Zuin, A. Á. S. (2008). Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. *Psicologia & Sociedade*, 20(1), 33-42.
- Araújo, M. C. C. (2016). A vivência, os desafios na educação escolar para os LGBT's: uma escola para todos. *GEOCONEXÕES*, 2, 5-11.
- Aronson, E. (2002). *Psicologia Social* (3<sup>a</sup>. ed.). Rio de Janeiro: LTC.
- Bandeira, C. M., & Hutz, C. S. (2012). Bullying: Prevalência, implicações e diferenças entre os gêneros. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 35-44.
- Barbosa, P. S. (2015). Curso de Dificuldades de Aprendizagem. Universidade Estadual do Maranhão, São Luis: UemaNet. Recuperado de <https://bit.ly/2XMmM4o>

- Barreto, Y., Enríquez-Guerrero, C., Pardo-García, J., & Valero, M. A. (2018). Percepción de educadores sobre consumo de sustancias psicoactivas y bullying en un colegio de Bogotá. *Revista Hacia la Promoción de la Salud*, 23(1), 56-70.
- Barros, J. (2015). *Dificuldades de Aprendizagem*. Brasil escola. Recuperado de <https://bit.ly/2xwcd6J>
- Batista, E. H. M. (2011). *Bullying e diferenças: a busca por um olhar ampliado*. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil. Recuperado de <https://bit.ly/2meaj8F>
- Battistutta, L., Commissaire, E., & Steffgen, G. (2018). Impact of the Time of Diagnosis on the Perceived Competence of Adolescents With Dyslexia. *Learning Disability Quarterly*, 41(3), 170-178.
- Bauman, S., & Del Río, A. (2005). Knowledge and beliefs about bullying in schools: Comparing pre-service teachers in the United States and the United Kingdom. *School Psychology International*, 26(4), 428-442.
- Bazon, F. V. M., Furlan, E. G. M., de Faria, P. C., Lozano, D., & Gomes, C. (2018). Formação de formadores e suas significações para a educação inclusiva. *Educação e Pesquisa*, 44, 1-19.
- Bell, S., McPhillips, T., & Doveston, M. (2011). How do teachers in Ireland and England conceptualise dyslexia? *Journal of Research in Reading*, 34(2), 171-192.
- Berry, K. (2018). LGBT bullying in school: a troubling relational story. *Communication Education*, 67(4), 502-513.
- Bissoto, M. L., & Silva Filho, D. (2017). O fenômeno do bullying em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais: um estudo a partir do cotidiano escolar. *Revista Cocar*, 11(22), 327-346.

- Borges, A. K. S., & Dellazzana-Zanon, L. L. (2018). Bullying e inclusão no ensino fundamental I: ações de professores. *Revista Educação Especial*, 32, 9-1. doi: 10.5902/1984644431773
- Braga, L. L., & Lisboa, C. (2010). Estratégias de Coping para Lidar com o Processo de Bullying um estudo qualitativo. *Interamerican Journal of Psychology*, 44, 321-331.
- Brasil. (2006). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ampliação do ensino fundamental para nove anos: 3º relatório do programa* / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação.
- Brasil. (2015). Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. *Estatuto da Pessoa com Deficiência*: Brasília, DF. Recuperado de <https://bit.ly/2numMRn>
- Brasil. (2018). Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Recuperado de <https://bit.ly/2uLz78O>
- Cândido, E. C. (2013). *Psicopedagogia para a dislexia nas séries iniciais do ensino fundamental*. Especialização em Psicopedagogia. Universidade Cândido Mendes. Rio de Janeiro: RJ. Recuperado de <https://bit.ly/2NxIo0w>
- Capellini, V. L. M. F., & Rodrigues, O. M. P. R. (2009). Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. *Educação*, 32(3), 355-364.
- Carvalhais, L. S. A., & Silva, C. (2007). Consequências sociais e emocionais da dislexia de desenvolvimento: um estudo de caso. *Psicologia Escolar e Educacional*, 11(1), 21-29.
- Carvalho, A. M. P., Reis, I., & Nori, M. C. (2010). Problemas na educação matemática do ensino fundamental por fatores de dislexia e discalculia. *Vida de ensino*, 2(8), 66-72.
- Cassimos, D. C., Polychronopoulou, S. A., Tripsianis, G. I., & Syriopoulou-Delli, C. K. (2015). Views and attitudes of teachers on the educational integration of students with autism spectrum disorders. *Developmental neurorehabilitation*, 18(4), 241-251.

- Chapell, M. S., Hasselman, S. L., Kitchin, T., Lomon, S. N., MacIver, K. W., & Sarullo, P. L. (2006). Bullying in elementary school, high school, and college. *Adolescence*, 41(164), 633.
- Chaves, D. R. L., & Souza, M. R. (2018). Bullying e preconceito: a atualidade da barbárie. *Revista Brasileira de Educação*, 23, e230019.
- Choudhary, M. G., Jain, A., Chahar, C. K., & Singhal, A. K. (2012). A case control study on specific learning disorders in school going children in Bikaner city. *The Indian Journal of Pediatrics*, 79(11), 1477-1481.
- Ciasca, S. M. (2003). *Distúrbios de aprendizagem: Propostas de avaliação interdisciplinar*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Correia, L.D.M. (2008). *Dificuldades de aprendizagem específicas: Contributos para uma definição portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. D. M., & Martins, A. P. (2005). *Dificuldades de Aprendizagem Que são? Como entendê-las?*. Biblioteca Digital. Coleção Educação. Portugal: Porto Editora.
- Costa, M. A. P., Souza, M. A., & Oliveira, V. M. (2012). Obesidade infantil e bullying: a ótica dos professores. *Educação e Pesquisa*, 38(3), 653-665.
- Crochick, J. L., & Crochick, N. (2017). *Bullying, preconceito e desempenho escolar: uma nova perspectiva*. São Paulo: Benjamim Editorial.
- Crochick, J. L. (2019). Preconceito e bullying: marcas da regressão psíquica socialmente induzida. *Psicologia USP*, 30, e190006.
- Crochík, J. L. (2011a). Preconceito e inclusão. *WebMosaica*, 3(1).
- Crochík, J. L. (2011b). *Preconceito e Educação Inclusiva*. Brasília: SDH/PR.
- Crochik, J. L. (2015). Formas de violência escolar: preconceito e bullying. *Movimento*, 3, 29-56.

- Crochík, J. L. (2016). *Violência Escolar: discriminação, bullying e responsabilidade*. CNPQ/USP.
- Crochík, J. L. et al. (2016). *Educação Inclusiva: algumas pesquisas*. São Paulo: Novas Edições Acadêmicas.
- Crochík, J. L., Casco, R., Ceron, M., & Catanzaro, F. O. (2009). Relações entre preconceito, ideologia e atitudes frente à educação inclusiva. *Estudos de psicologia*, 26(2), 123-132.
- Crochík, J. L., Kohatsu, L. N., Dias, M. A. L., Freller, C. C., & Casco, R. (2013). *Inclusão e Discriminação escolar*. Campinas: Alínea.
- Cunha, J. M. (2012). *O papel moderador de docentes na educação infantil e escolarização acadêmica*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil.
- Declaração de Salamanca. (1994). *Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Brasília: Corde. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>
- Dehaene, S. (2012). *Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Porto Alegre: Penso.
- Dellazzana, L. L., Sattler, M. K., & Freitas, L. B. D. L. (2010). A importância da inclusão da família na intervenção contra o bullying. *Pensando fam*, 14(1), 109-120.
- Dorneles, B. V., Corso, L. V., Costa, A. C., Pisacco, N. M. T., Sperafico, Y. L. S., & Rohde, L. A. P. (2014). Impacto do DSM-5 no diagnóstico de transtornos de aprendizagem em crianças e adolescentes com TDAH: um estudo de prevalência. *Psicologia: reflexão e crítica*, 27(4), 1-9.
- Dovidio, J., Hewstone, M., Glick, P., & Esses, V. (2010). Prejudice, stereotyping and discrimination: theoretical and empirical overview. In J. F. Dovidio; M. Hewstone; P.

- Glick, & V. Esses. (Eds). *The Sage handbook of prejudice, stereotyping and discrimination* (pp. 3-18). Newburg Park, CA: Sage.
- Estévez, E., Jiménez, T. I., Musitu, G. (2008). Violence and victimization at school in adolescence. In D. H. Molina (Ed). *School Psychology*. New York: Nova Publishers.
- Fante, C. (2005). *Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. São Paulo: Verus.
- Fante, C., & Pedra, J. A. (2008). *Bullying escolar: perguntas e respostas*. Porto Alegre: Artmed.
- Figueira, G. L. M. (2012). *Um olhar psicopedagógico sobre a dislexia. Especialização em Psicopedagogia*. Universidade Cândido Mendes. Niterói: RJ. Recuperado de <https://bit.ly/30b1yuz>
- Fonseca, R. M. R. M. (2011). *O desenvolvimento da competência linguística na Dislexia*. Especialização em Psicopedagogia Institucional. Universidade Cândido Mendes. Rio de Janeiro: RJ. Recuperado de <https://bit.ly/2RYss5V>
- Francisco, M. V., & Libório, R. M. C. (2009). Um estudo sobre bullying entre escolares do ensino fundamental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(2), 200-207.
- Frick, L. T. (2016). *Estratégias de prevenção e contenção do Bullying nas escolas*: as propostas governamentais e de pesquisa no Brasil e na Espanha (Tese de Doutorado não publicada). Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Gimenez, E. H. R. (2015). Dificuldade de Aprendizagem ou Distúrbio de Aprendizagem?. *Revista de Educação*, 8(8).
- Ginieri-Coccossis, M., Rotsika, V., Skevington, S., Papaevangelou, S., Malliori, M., Tomaras, V., & Kokkevi, A. (2013). Quality of life in newly diagnosed children with specific learning disabilities (SpLD) and differences from typically developing children: a study of child and parent reports. *Child: care, health and development*, 39(4), 581-591.

- Giordani, J. P. (2015). *Violência escolar: Formas de manifestação e fatores associados*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.
- Giroto, C. R. M., & Castro, R. M. (2011). A formação de professores para a educação inclusiva: alguns aspectos de um trabalho colaborativo entre pesquisadores e professores da educação infantil. *Revista Educação Especial*, 24(41), 441-451.
- Gomes, M. L. M. (2012). Quando a instituição escolar contribui para a violência: um olhar sobre os portadores de transtornos de aprendizagem. *Vértices*, 14(1).
- Gonçalves, C. C. (2017). *Engajamento e desengajamento moral de docentes em formação diante de situações de bullying envolvendo alvos típicos e provocadores* (Tese de Doutorado não publicada). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Brasil.
- Gonçalves, T. S., & Crenitte, P. A. P. (2014). Concepções de professoras de ensino fundamental sobre os transtornos de aprendizagem. *Revista CEFAC*, 16(3).
- Hein, V., Koka, A., & Hagger, M. S. (2015). Relationships between perceived teachers' controlling behaviour, psychological need thwarting, anger and bullying behaviour in high-school students. *Journal of adolescence*, 42, 103-114.
- Hennigh, K. A. (2008). *Compreender a Dislexia: Um Guia para Pais e Professores*. Porto: Porto Editora.
- Hornstra, L., Denessen, E., Bakker, J., van den Bergh, L., & Voeten, M. (2010). Teacher attitudes toward dyslexia: Effects on teacher expectations and the academic achievement of students with dyslexia. *Journal of learning disabilities*, 43(6), 515-529.
- Hubert-Dibon, G., Bru, M., Le Guen, C. G., Launay, E., & Roy, A. (2016). Health-Related Quality of Life for Children and Adolescents with Specific Language Impairment: A Cohort Study by a Learning Disabilities Reference Center. *PloS one*, 11(11), e0166541.

- Humphrey, N., & Symes, W. (2010). Perceptions of social support and experience of bullying among pupils with autistic spectrum disorders in mainstream secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 77-91.
- Inostroza-Inostroza, F. A. (2017). Estudiantes con déficit atencional enfrentando tareas de comprensión lectora y producción de textos: Un estudio comparativo en alumnado de 4 año de educación primaria en Chile. *Revista Electrónica Educare*, 21(3), 117-136.
- Instituto ABCD. (2019). *O que é dislexia?* Recuperado de <https://bit.ly/2RRGPcg>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2017). *População chega a 205,5 milhões, com menos brancos e mais pardos e pretos.* Estatísticas Sociais. Recuperado de <https://bit.ly/2U0bhV8>
- Kapoula, Z., Ruiz, S., Spector, L., Mocorovi, M., Gaertner, C., Quilici, C., & Vernet, M. (2016). Education influences creativity in dyslexic and non-dyslexic children and teenagers. *PLoS one*, 11(3), e0150421.
- Kirby, J. R. & Williams, N. H. (1991). *Learning Problems: a cognitive approach*. New York: Kagan and Woo.
- Kirk, S., Gallagher, J. J., Coleman, M. R., & Anastasiow, N. J. (2012). *Educating exceptional children*. Cengage Learning.
- Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Zongrone, A. D., Clark, C. M., & Truong, N. L. (2018). *The 2017 National School Climate Survey: The Experiences of Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Queer Youth in Our Nation's Schools*. Gay, Lesbian and Straight Education Network (GLSEN). 121 West 27th Street Suite 804, New York, NY 10001.
- Lima, A. F. (2015). *Avaliação do conhecimento de professores sobre a dislexia do desenvolvimento, construtos básicos do português brasileiro e métodos de ensino da leitura*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de São João del-Rei, São João del Rei-MG, Brasil, 135pp.

- Lindsay, G., Dockrell, J. E., & Mackie, C. (2008). Vulnerability to bullying in children with a history of specific speech and language difficulties. *European Journal of Special Needs Education*, 23(1), 1-16.
- Lins, C. F. M. (2017). *Iramuteq - Classificação Hierárquica Descendente*. Canal LEPP-Saúde. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=H9xliY7Zy40>
- Lisboa, C. S. M., Horta, C. L., Weber, J. L. A., & Almeida, L. (2014). Mitos e fatos sobre bullying. In C. S. M. Lisboa, G. W. Wendt, & J. R. Pureza. (Orgs.). *Mitos e fatos sobre bullying: orientações para pais e profissionais*. Novo Hamburgo: Sinopsys.
- Lopes, A. R., & Silva, L. G. S. (2019). Neoliberalismo, identidade e preconceito: discursos sobre o Nordeste nas eleições de 2018. Belém: Anais do 42º INTERCOM. Recuperado de <http://portalintercom.org.br/anais/nacional2019/resumos/R14-1291-1.pdf>
- Magalhães, R. D. C. B. P., & Ruiz, E. M. (2011). Estigma e currículo oculto. *Rev. bras. educ. espec*, 17(spe1), 125-142.
- Malta, D. C., Silva, M. A. I., Mello, F. C. M., Monteiro, R. A., Sardinha, L. M. V., Crespo, C. et al. (2010). Bullying in Brazilian schools: results from the National Schoolbased Health Survey (PeNSE), 2009. *Ciência & Saúde Coletiva*, 15(2), 3065-3076.
- Martini, C. M., & de Souza, R. R. (2019). A formação docente e a inclusão escolar: Uma análise no Estado de Rondônia. *Revista Praxis Pedagógica*, 1(4), 1-18.
- Martins, J.J.; Kampf, R. (2014). Preconceito e Repetição: Diferentes maneiras de entender o bullying. Curitiba: Positivo.
- Medeiros, A. P., & Barrera, S. D. (2018). Inclusão escolar: concepções de professores e práticas educativas. *Psicologia em Revista*, 24(1), 191-208.
- Medeiros, M. C. G. (2015). *O que os professores conhecem sobre dislexia e o transtorno de déficit de atenção/hiperatividade*. Editora SESI-Serviço Social da Indústria.

- Meira, M. E. M. (2012). Para uma crítica da medicalização na educação. *Psicologia Escolar e Educacional*, 136-142.
- Mello, F. C. M., Malta, D. C., Santos, M. G., Silva, M. M. A. D., & Silva, M. A. I. (2018). Evolução do relato de sofrer bullying entre escolares brasileiros: Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar-2009 a 2015. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, 21, e180015.
- Melo, J. A. (2010). *Bullying na escola: como identificá-lo, como preveni-lo, como combatê-lo*. Recife: Edupe.
- Menezes, M. R. G., Chaves, J. O., & Silva, J. M. C. (2015). Dislexia e suas implicações no processo de ensino aprendizagem da leitura e escrita. In L. S. Almeida, A. M. Araújo, J. F. Cruz, J. C. Morais, & M. R. Simões. (Orgs.). *Atas do 2º Congresso Internacional de Psicologia, Educação e Cultura*. Edições ISPGaya: Vila Nova de Gaia. ISBN: 978-972-8182-17-5
- Mercer, C. D. (1991). *Dificultades de aprendizaje* (Vol. 1). Barcelona: Ceac.
- Milicic, N. (1988). A família e o processo de diagnóstico. *Revista de Orientação Educacional*, (2/3), 41-59.
- Moats, L. C. (1994). The missing foundation in teacher education: Knowledge of the structure of spoken and written language. *Annals of dyslexia*, 44(1), 81-102.
- Monchy, M. D., Pijl, S. J., & Zandberg, T. (2004). Discrepancies in judging social inclusion and bullying of pupils with behaviour problems. *European Journal of Special Needs Education*, 19(3), 317-330.
- Montanari, R. (2015). *Uma análise sobre dislexia na escola*. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro-SP, Brasil, 64pp. Recuperado de <https://bit.ly/32FEUfZ>

- Moura, S. P. P. T. (2013). *A dislexia e os desafios pedagógicos*. Especialização em Orientação Educacional e Pedagógica. Universidade Cândido Mendes. Niterói: RJ. Recuperado de <https://bit.ly/2XLgYs0>
- Myers, D. G. (2014). *Psicologia Social*. In D. Bueno, M. C. Monteiro, & R. C. Costa (Trad.). Porto Alegre: AMGH.
- Nansel, T. R., Craig, W., Overpeck, M. D., Saluja, G., & Ruan, W. J. (2004). Crossnational consistency in the relationship between bullying behaviors and psychosocial adjustment. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine*, 158, 730-736.
- Nikolaou, G., Kaloyirou, C., & Spyropoulou, A. (2019). Bullying and ethnic diversity: investigating their relation in the school setting. *Intercultural Education*, 1-16.
- Norwich, B., & Kelly, N. (2004). Pupils' views on inclusion: moderate learning difficulties and bullying in mainstream and special schools. *British Educational Research Journal*, 30(1), 43-65.
- Nozi, G. S., & Vitaliano, C. R. (2017). Saberes de professores propícios à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais: condições para sua construção. *Revista Educação Especial*, 30(59), 589-602.
- Nunes, S. S., Saia, A. L., & Tavares, R. E. (2015). Educação inclusiva: entre a história, os preconceitos, a escola e a família. *Psicologia: ciência e profissão*, 35(4), 1106-1119.
- Ocampo Gaviria, T., & Sierra Fitzgerald, Ó. (2014). Análisis del funcionamiento de la memoria operativa en niños con trastornos en el aprendizaje. *Acta.colomb.psicol*, 17(2):81-90.
- Ohl, N. G., Angelucci, C. B., Nicolau, A. M., & Honda, C. (2009). Escolarização e preconceito: lembranças de jovens com e sem deficiência. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(2), 243-250.

- Oliva, D. V. (2016). Raízes sociais e psicodinâmicas do preconceito e suas implicações na educação inclusiva. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(2), 349-356.
- Oliveira, W. A. D., Silva, J. L. D., Braga, I. F., Romualdo, C., Brandão Neto, W., Caravita, S. C. S., & Silva, M. A. I. (2019). Percepções de estudantes sobre bullying e família: um enfoque qualitativo na saúde do escolar. *Cadernos Saúde Coletiva*, (AHEAD).
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington: Hemisphere.
- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual review of clinical psychology*, 9, 751-780.
- Organização Mundial de Saúde (OMS). (2008). *Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde*: Décima revisão. Recuperado de <https://bit.ly/2FSEUiU>
- Ozkan, S., Kara, K., Almbaideen, M., & Congologlu, M. A. (2018). Investigation of distinctive characteristics of children with specific learning disorder and borderline intellectual functioning. *Archives of Clinical Psychiatry (São Paulo)*, 45(1), 1-6.
- Paula, F. V., & D'Aura-Tardeli, D. (2009). Violência na escola e da escola: desafios contemporâneos à psicologia da educação. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 13(2), 343-346.
- Pereira, B., Silva, M. I., & Nunes, B. (2009). Descrever o bullying na escola: estudo de um agrupamento de escolas no interior de Portugal. *Revista diálogo educacional*, 9(28), 455-466.
- Pereira, C. A. (2017). *Representações sociais sobre o abuso sexual infantojuvenil*: um estudo com juízes e profissionais psicossociais. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Brasil.

- Pereira, K. K. (2014). Consequências e implicações do bullying nos envolvidos e no ambiente escolar. *Revista Eletrônica de Ciências Jurídicas*, 1(2).
- Perez, S.C.B. (2016). *Um estudo das representações de professores do ensino fundamental I de escolas públicas e privadas sobre dislexia: entre os saberes teóricos e os desafios da ação pedagógica*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo-SP, Brasil.
- Perucchi, J., & Corrêa, C. G. (2016). Uma análise psicossocial de experiências de violência homofóbica vividas por jovens LGBT no período escolar. *Nova Perspectiva Sistêmica*, 22(46), 81-99.
- Peter, T., Taylor, C., & Edkins, T. (2016). As crianças estão bem? O impacto do clima escolar entre os estudantes com pais LGBT. *Canadian Journal of Education*, 39(1).
- Pica-Smith, C., Contini, R. M., & Veloria, C. M. (2018). Intergroup relationships in school, intergroup contact, and prejudice reductionIs it enough? In *Social Justice Education in European Multi-ethnic schools – Adressing the Goals of Intercultural Education*. Routledge. 102-120.
- Pinto, C. M. R. G. F. (2012). *O dia-a-dia da dislexia em sala de aula. Os conhecimentos dos professores do Primeiro Ciclo sobre alunos disléxicos*. Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico Castelo Branco, Portugal, 106pp.
- Quijano Martínez, M. C., Aponte Henao, M., Suarez García, D. M. A., & Cuervo Cuesta, M. T. (2013). Caracterización neuropsicológica en niños con diagnóstico de trastorno específico de aprendizaje en Cali, Colombia. *Psicología desde el Caribe*, 30(1).
- Reisen, A., Viana, M. C., & Santos-Neto, E. T. D. (2019). Bullying among adolescents: are the victims also perpetrators?. *Brazilian Journal of Psychiatry*, (AHEAD).

- Ristum, M. (2010). Bullying escolar. In S. G. Assis, P. Constantino, & J. Q. Avanci. (Orgs.). *Impactos da violência na escola: um diálogo com professores* [online]. Rio de Janeiro: Ministério da Educação/ Editora FIOCRUZ, p. 95-119.
- Rocha, L. A. A., Amorim, M. V. M., & Rocha, C. A. Q. C. (2017). Dislexia e bullying: a ação dos professores para evitar a rejeição por alunos disléxicos em sala de aula. *Caderno Científico FAGOC de Graduação e Pós-Graduação*, 2(1).
- Rodrigues, A., Assmar, E. M. L., Jablonski, B. (1999). *Psicologia social*. Petrópolis: Vozes.
- Rodrigues, I. O., Freire, T., Gonçalves, T. S., & Crenitte, P. A. P. (2016). Sinais preditores de depressão em escolares com transtorno de aprendizagem. *Rev. CEFAC*, 18(4), 864-875.
- Rose, C. A., Espelage, D. L., Monda-Amaya, L. E., Shogren, K. A., & Aragon, S. R. (2015). Bullying and middle school students with and without specific learning disabilities: An examination of social-ecological predictors. *Journal of learning disabilities*, 48(3), 239-254.
- Rose, C. A., Monda-Amaya, L. E., & Espelage, D. L. (2011). Bullying perpetration and victimization in special education: A review of the literature. *Remedial and special education*, 32(2), 114-130.
- Roth, G., Kanat-Maymon, Y., & Bibi, U. (2010). Prevention of school bullying: The important role of autonomy-supportive teaching and internalization of pro-social values. *British Journal of Educational Psychology*, 81(4), 654-666.
- Rotta, N. T. Ohweiler, L. & Riesgo, R. S. (2016). *Transtornos da Aprendizagem: Abordagem neurobiológica e multidisciplinar* (2<sup>a</sup>.ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Salles, L. M., & Silva, J. M. A. P. (2008). Diferenças, preconceitos e violência no âmbito escolar: algumas reflexões. *Cadernos de Educação*, 30, 149-166.

- Salmivalli, C., Kärnä, A., & Poskiparta, E. (2011). Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied. *International Journal of Behavioral Development*, 35(5), 405-411.
- Santos, A. A., & Bonifácio, C. S. (2016). *Disgrafia: O transtorno da disgrafia no ensino-aprendizagem*. Trabalho de conclusão de curso, Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium, Lins, SP, Brasil. Recuperado de <https://bit.ly/2XpeDi0>
- Santos, S. F., & Molon, S. I. (2016). Preconceito e bullying na constituição de uma professora de libras: experiências de uma surda. *Revista Educação Especial*, 29(56), 723-735.
- Seabra, R. C. F. F., & Oliveira, M. C. S. L. (2017). Adolescentes em atendimento socioeducativo e escolarização: desafios apontados por orientadores educacionais. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(3), 639-647.
- Sekkel, M. C., & Matos, L. P. (2014). Educação inclusiva: formação de atitudes na educação infantil. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(1), 87-96.
- Sharma, S. (1996). *Applied Multivariate Techniques*. John Wiley & Sons, Inc.
- Silva, A. B. B. (2010). *Mentes perigosas nas escolas: bullying*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Silva, A. L. (2015). Dislexia: dificuldade de aprendizagem e o papel da escola na compreensão e atendimento do aluno com transtorno na linguagem oral e escrita. *Eventos Pedagógicos*, 6(4), 22-33.
- Silva, J. L., & Bazon, M. R. (2017). Prevenção e enfrentamento do bullying: o papel de professores. *Revista Educação Especial*, 30(59), 615-628.
- Silva, J. L., Mello, F. C. M., Oliveira, W. A., Prado, R. R., Silva, M. A. I., & Malta, D. C. (2018). Vitimização por bullying em estudantes brasileiros: resultados Da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PENSE). *Texto & Contexto Enfermagem*, 27(3).

- Silva, J. L., Oliveira, W. A., Bazon, M. R., & Cecilio, S. (2014). Bullying: Conhecimentos, Atitudes e Crenças de Professores. *Psico*, 45(2), 147-156.
- Silva, N. S. D. & Silva, F. J. A. (2016). A Dislexia e a Dificuldade na Aprendizagem. *Revista Científica Multidisciplinar*, 1(5), 75-87.
- Snowling, M. & Stackhouse, J. (2007). *Dislexia, Fala e Linguagem*: um Manual do Profissional. Porto Alegre: Artmed.
- Souza, A. M. P. D. (2017). *Disgrafia*: causas e estratégias de correção no ensino/aprendizagem. Trabalho de conclusão de curso, Universidade de Brasília, Buritis, MG, Brasil. Recuperado de <http://bdm.unb.br/handle/10483/17172>
- Souza, G. P. (2017). *Inimigos Públícos*: Ensaios sobre a mercantilização sobre a educação básica no Brasil. São Paulo: Usina Editorial.
- Souza, J. M. D. (2013). *Bullying: uma das faces do preconceito homofóbico entre jovens no contexto escolar*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão-SE, Brasil.
- Souza, J. M. D., Silva, J. P., & Faro, A. (2015). Bullying e homofobia: aproximações teóricas e empíricas. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 19(2), 289-297.
- Souza, J. M., & Silva, J. P. (2015). Bullying nas escolas: conhecer para intervir. In C. D. M. D. Parente, L. E. L. R. Valle, & M. J. V. M. Mattos (Org.). *A formação de professores e seus desafios frente às mudanças sociais, políticas e tecnológicas*. Porto Alegre: Penso Editora.
- Sparkman, D. J., & Eidelman, S. (2018). We are the “human family”: Multicultural experiences predict less prejudice and greater concern for human rights through identification with humanity. *Social Psychology*, 49(3), 135-153.
- Sullivan, K. (2015). *The anti-bullying handbook*. Oxford: Oxford University Press.

- Tabaquim, M. D. L. M., Dauruiz, S., Prudenciatti, S. M., & Niquerito, A. V. (2016). Concepção de professores do ensino fundamental sobre a dislexia do desenvolvimento. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 97(245).
- Taylor, C. (2018). From Bias to Behavior: Predicting Prejudice Towards Autistic Individuals. *Undergraduate Honors Theses*. Recuperado de <https://bit.ly/2HKWB5p>
- Techio, E. M. (2011). Estereótipo sociais como preditores das relações intergrupais. In E. M. Techio, & M. E. O. Lima (Eds). *Cultura e Produção das Diferenças: estereótipos e preconceitos no Brasil, Espanha e Portugal* (pp. 21-75). Brasília: Technopolitik.
- Trevisol, M. T. C., & Campos, C. A. (2016). Bullying: verificando a compreensão dos professores sobre o fenômeno no ambiente escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(2), 275-284.
- Valadão, G. T., & Mendes, E. G. (2013). Inclusão escolar e planejamento educacional individualizado: avaliação de um programa de formação continuada para educadores. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-18.
- Valle, J. E., Stelko-Pereira, A. C., Peixoto, E. M., & Williams, L. C. D. A. (2018). Influence of bullying and teacher-student relationship on school engagement: Analysis of an explanatory model. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 35(4), 411-420.
- VandeBos, G. R. (Org.). (2010). *Dicionário de Psicologia da APA*. Porto Alegre: Artmed.
- Ventura, A., Pedrosa Vico, B., & Ventura, R. (2016). Bullying e formação de professores: contributos para um diagnóstico. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 24(93), 990-1012.
- Veras, F. D. C. (2013). *A dislexia e a linguagem com foco na leitura e produção textual*. Projeto de Conclusão de Curso. Instituto de Letras da Universidade de Brasília, Brasília: DF. Recuperado de <https://bit.ly/30MwTnB>

- Vieira, M. A., & Tenório, R. M. (2012). *Impacto da escolaridade dos pais e nível socioeconômico familiar nos resultados de testes cognitivos*. 2012. Recuperado de <https://bit.ly/2vlzwzi>
- Vieira, S. C. A. (2010). Educação, Violência e o Paradoxo Inclusão/Exclusão. In R. N. Pontes. *Educação inclusive e violência nas escolas*. Belém: Unama.
- Washburn, E. K., Joshi, R. M., & Binks-Cantrell, E. S. (2011a). Are preservice teachers prepared to teach struggling readers?. *Annals of Dyslexia*, 61(1), 21-43.
- Washburn, E. K., Joshi, R. M., & Binks-Cantrell, E. S. (2011b). Teacher knowledge of basic language concepts and dyslexia. *Dyslexia*, 17(2), 165-183.
- Washburn, E. K., Joshi, R. M., & Binks-Cantrell, E. S. (2014). What do preservice teachers from the USA and the UK know about dyslexia?. *Dyslexia*, 20(1), 1-18.
- Zakopoulou, V., Mavreas, V., Christodoulides, P., Lavidas, A., Fili, E., Georgiou, G., ... & Vergou, M. (2014). Specific learning difficulties: A retrospective study of their comorbidity and continuity as early indicators of mental disorders. *Research in developmental disabilities*, 35(12), 3496-3507.
- Zequinão, M. A., Medeiros, P., Pereira, B., & Cardoso, F. L. (2016). Bullying escolar: um fenômeno multifacetado. *Educação e Pesquisa*, 42(1), 181-198.
- Zweers, I., Scholte, R., & Didden, R. (2017). Bullying among youth with autism spectrum disorders. In: *Handbook of Social Skills and Autism Spectrum Disorder*. Springer: Cham.

## APÊNDICES

**Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE): professores**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado(a), como voluntário, a participar do estudo “**O processo de inclusão escolar nas escolas da Grande Aracaju: uma investigação a partir do *bullying* e da *dislexia***”, realizado pelo mestrando em Psicologia **Igor Henrique Farias Santos**, orientado pelo Prof. Dr. **Joilson Pereira da Silva**, da **Universidade Federal de Sergipe** – Campus São Cristóvão/SE. Este estudo pretende “investigar o processo de inclusão escolar nas escolas públicas da Grande Aracaju, sob a perspectiva do *bullying* e da *dislexia*”. Para isso, você irá responder a uma entrevista semiestruturada, a qual será gravada, contendo seus dados socioeconômicos e ocupacionais e conhecimentos sobre *bullying* e *Dislexia*.

Em sua participação, você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se, sendo possível retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo, mas caso ocorra a sensação de constrangimento por alguma informação fornecida, será oferecido suporte profissional pelo pesquisador. A participação neste estudo possibilitará a promoção de mais discussões quanto a realidade vivenciada entre os alunos com *Dislexia* ou com alguma dificuldade de aprendizagem, os preconceitos enfrentados no dia a dia, e como eles se sentem diante das situações de preconceito/*bullying* na escola por conviver com este quadro. Além disso, será possível obter um retrato do contexto educacional da sociedade Sergipana, promovendo reflexão e discussão do tema no meio científico e entre os educadores.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados

e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, \_\_\_\_\_, portador(a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão de participação se assim o desejar. Com o termo assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Aracaju, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

---

Assinatura do(a) participante voluntário(a)

---

Assinatura do pesquisador responsável

**Telefone de contato do Pesquisador:** (79) 98835-0372

**E-mail do Pesquisador:** ihfsantos89@gmail.com

**Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE): equipe diretiva**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado(a), como voluntário, a participar do estudo “**O processo de inclusão escolar nas escolas da Grande Aracaju: uma investigação a partir do *bullying* e da *dislexia***”, realizado pelo mestrando em Psicologia **Igor Henrique Farias Santos**, orientado pelo Prof. Dr. **Joilson Pereira da Silva**, da **Universidade Federal de Sergipe** – Campus São Cristóvão/SE. Este estudo pretende “investigar o processo de inclusão escolar nas escolas públicas da Grande Aracaju, sob a perspectiva do *bullying* e da *dislexia*”. Para isso, você irá responder a dois questionários, um sobre a caracterização da escola e outro sobre o grau de inclusão das escolas, a partir do seu conhecimento.

Em sua participação, você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se, sendo possível retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo, mas caso ocorra a sensação de constrangimento por alguma informação fornecida, será oferecido suporte profissional pelo pesquisador. A participação neste estudo possibilitará a promoção de mais discussões quanto a realidade vivenciada entre os alunos com Dislexia ou com alguma dificuldade de aprendizagem, os preconceitos enfrentados no dia a dia, e como eles se sentem diante das situações de preconceito/bullying na escola por conviver com este quadro. Além disso, será possível obter um retrato do contexto educacional da sociedade Sergipana, promovendo reflexão e discussão do tema no meio científico e entre os educadores.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados

e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, \_\_\_\_\_, portador(a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão de participação se assim o desejar. Com o termo assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Aracaju, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

---

Assinatura do(a) participante voluntário(a)

---

Assinatura do pesquisador responsável

**Telefone de contato do Pesquisador:** (79) 98835-0372

**E-mail do Pesquisador:** ihfsantos89@gmail.com

**Apêndice C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE): estudantes**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado(a), como voluntário, a participar do estudo “**O processo de inclusão escolar nas escolas da Grande Aracaju: uma investigação a partir do *bullying* e da *dislexia***”, realizado pelo mestrando em Psicologia **Igor Henrique Farias Santos**, orientado pelo Prof. Dr. **Joilson Pereira da Silva**, da **Universidade Federal de Sergipe** – Campus São Cristóvão/SE. Este estudo pretende “investigar o processo de inclusão escolar nas escolas públicas da Grande Aracaju, sob a perspectiva do *bullying* e da *dislexia*”. Para isso, você irá responder um instrumento sobre manifestações de *bullying* e preconceito, os quais serão explicados e orientados quanto ao preenchimento das escalas.

Em sua participação, você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se, sendo possível retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo, mas caso ocorra a sensação de constrangimento por alguma informação fornecida, será oferecido suporte profissional pelo pesquisador. A participação neste estudo possibilitará a promoção de mais discussões quanto a realidade vivenciada entre os alunos com Dislexia ou com alguma dificuldade de aprendizagem, os preconceitos enfrentados no dia a dia, e como eles se sentem diante das situações de preconceito/bullying na escola por conviver com este quadro. Além disso, será possível obter um retrato do contexto educacional da sociedade Sergipana, promovendo reflexão e discussão do tema no meio científico e entre os educadores.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados

e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, \_\_\_\_\_, portador(a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão de participação se assim o desejar. Com o termo assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Aracaju, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

---

Assinatura do(a) participante voluntário(a)

---

Assinatura do pesquisador responsável

**Telefone de contato do Pesquisador:** (79) 98835-0372

**E-mail do Pesquisador:** ihfsantos89@gmail.com

**Apêndice D - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE): estudantes**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado(a), como voluntário, a participar do estudo “**O processo de inclusão escolar nas escolas da Grande Aracaju: uma investigação a partir do *bullying* e da *dislexia***”, realizado pelo mestrando em Psicologia **Igor Henrique Farias Santos**, orientado pelo Prof. Dr. **Joilson Pereira da Silva**, da **Universidade Federal de Sergipe** – Campus São Cristóvão/SE. Este estudo pretende “investigar o processo de inclusão escolar nas escolas públicas da Grande Aracaju, sob a perspectiva do *bullying* e da *dislexia*”. Para isso, você irá responder um instrumento sobre manifestações de *bullying* e preconceito, os quais serão explicados e orientados quanto ao preenchimento das escalas.

Para que o menor possa participar deste estudo, você deverá autorizar e assinar este termo de assentimento. Não haverá nenhum custo, nem recebimento de qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para concordar ou recusar com a participação do menor neste estudo. Além disso, você poderá retirar o consentimento ou interromper a participação do menor a qualquer momento. A participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Não haverá identificação do nome do participante em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo, mas caso ocorra a sensação de constrangimento por alguma informação fornecida, será oferecido suporte profissional pelo pesquisador. A participação neste estudo possibilitará a promoção de mais discussões quanto a realidade vivenciada entre os alunos com Dislexia ou com alguma dificuldade de aprendizagem, os preconceitos enfrentados no dia a dia, e como eles se sentem diante das situações de preconceito/bullying na escola por conviver com este quadro. Além disso, será possível obter um retrato do contexto educacional da sociedade Sergipana, promovendo reflexão e discussão do tema no meio científico e entre os educadores.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, \_\_\_\_\_, portador(a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_, responsável pelo menor \_\_\_\_\_ fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão de participação se assim o desejar. Com o termo assinado, declaro que concordo com a participação do menor, acima citado, neste estudo. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Aracaju, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de \_\_\_\_.

---

Assinatura do(a) responsável pelo menor

---

Assinatura do pesquisador responsável

**Telefone de contato do Pesquisador:** (79) 98835-0372

**E-mail do Pesquisador:** ihfsantos89@gmail.com

**Apêndice E - Roteiro de entrevista semiestruturada sobre *bullying***



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

**DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS**

Disciplina que leciona:
Gênero: ( <input type="checkbox"/> ) Feminino ( <input type="checkbox"/> ) Masculino
Idade:
Formação:
Outra formação ou pós-graduação (caso possua):
Tempo de magistério:
Tempo que leciona nesta escola:

\*Coletar estes dados por último.

**VIOLÊNCIA ESCOLAR: BULLYING E DISLEXIA**

1. O que você entende por *bullying*?
2. Você testemunhou casos de *bullying* (intimidação) nesta escola?
3. Por que ocorre o *bullying*?
4. Quem são os alunos que praticam o *bullying*?
5. Quem são os alunos que sofrem o *bullying*?
6. Os alunos considerados em situação de inclusão têm sido alvo do *bullying* tanto quanto os outros alunos? Se sim, justifique.
7. O que é necessário fazer para combater o *bullying*? Como os gestores escolares devem atuar no caso de ocorrer o *bullying*?

## Apêndice F - Roteiro de entrevista semiestruturada sobre dislexia



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

### **RELAÇÃO ENTRE *BULLYING* E DISLEXIA**

1. O bullying gera na criança e/ou adolescente alguma dificuldade no processo de aprendizagem? Como?
2. Você acredita que uma criança e/ou adolescente que tem dislexia sofre algum tipo de bullying e/ou preconceito? Qual tipo?
3. Já houve relatos de algum caso de bullying com alguma criança e/ou adolescente que tinha dislexia ou outra dificuldade de aprendizagem específica (DAE) nesta escola? Se sim, o que foi feito diante desta situação?

### **CONHECIMENTO E ATITUDES FRENTE AO QUADRO DE DISLEXIA**

4. O que seria dislexia e quais seriam as suas causas?
5. Dentre seus alunos, há a suspeita de que algum deles tem dislexia? O que te leva a suspeitar?
6. Na sua opinião, os alunos que possuem dislexia necessitam de uma maior atenção durante o processo de ensino e aprendizagem em relação às demais? Por quê?
7. De que maneira o professor pode auxiliar o aluno que tem dislexia?
8. Ao saber/suspeitar que um de seus alunos tem dislexia, quais são/seriam as suas atitudes?
9. Você busca se atualizar acerca das estratégias utilizadas na redução das dificuldades com a aprendizagem da leitura em sala de aula? Como?
10. No caso de haver algum aluno com dislexia em sala de aula, quais seriam as estratégias adotadas para reduzir as dificuldades desse aluno?
11. Com o uso destas estratégias, você acredita que elas ofereceriam o resultado esperado? Se sim, de que maneira? Se não, o que seria necessário?
12. A instituição que você trabalha lhe fornece algum tipo de suporte no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem de alunos que tem dislexia? Se sim, de que maneira? Se não, qual seria o suporte necessário?
13. A sua formação lhe possibilitou aprender a lidar com alunos que têm dislexia? Se sim, de que maneira?

## Apêndice G - Questionário de caracterização das escolas



### UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

#### INSTRUMENTO DE CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS

##### I. Formulário para caracterização de escolas

<b>1.</b> Nome da escola:					
<b>2.</b> Ano de fundação:					
<b>3.</b> Níveis de ensino atendidos:					
<input type="checkbox"/> Ensino Infantil <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental I <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental II <input type="checkbox"/> Ensino Médio					
<b>4.</b> Período de funcionamento:					
<input type="checkbox"/> Manhã: das _____ às _____. <input type="checkbox"/> Tarde: das _____ às _____. <input type="checkbox"/> Noite: das _____ às _____. <input type="checkbox"/> Integral: das _____ às _____.					
<b>5.</b> Número de salas de aula, número de alunos e número de alunos considerados em situação de inclusão.					
<b>Ensino fundamental</b>	<b>Nº de salas</b>	<b>Nº de alunos (5a)</b>	<b>Nº de alunos considerados em inclusão (5b)</b>		
<b>Total:</b>					
<b>6a.</b> Construções que facilitam o acesso a todos os espaços da escola para alunos com impedimentos de locomoção.					
<b>Construções</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Somente em alguns espaços</b>	<b>Local</b>	
Elevadores					
Rampas					
Corrimãos					
Outros					
<b>6b.</b> Construções/mobiliários de acessibilidade aos espaços da escola para os alunos com dificuldades de locomoção.					
<b>Construções</b>		<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Quantos</b>	<b>Observações</b>
Banheiros adaptados					
Mobiliário para alunos canhotos					
Mobiliário para alunos obesos					
Mobiliário para alunos com paralisia cerebral e/ou outra deficiência física					
Outros					
<b>6c.</b> Obstáculos que dificultam a circulação de alunos com limitação de locomoção.					

Obstáculos	Sim	Não	Observações		
Degraus					
Objetos nos corredores					
Outros					
<b>7. Há recursos pedagógicos para superar obstáculos de aprendizagem?</b>					
Recursos	Sim	Não	Observações		
Para utilização do método Braille e/ou escrita ampliada para alunos cegos e/ou baixa visão					
Língua brasileira de sinais (LIBRAS) para alunos surdos					
Comunicação Alternativa e/ou tecnologia assistiva para alunos com paralisia cerebral					
Outros					

## II. Questionário para os diretores/coordenadores pedagógicos

<b>1. A escola tem ou teve alunos considerados em situação de inclusão?</b>				
<b>Alunos considerados em situação de inclusão</b>	<b>Presente</b>		<b>Passado</b>	
	Sim	Não	Sim	Não
Negros				
Baixa renda				
Deficiência sensorial (cegos/baixa visão/surdos)				
Deficiência Física (incluindo paralisia cerebral)				
Deficiência Intelectual				
Múltipla Deficiência				
Autismo				
Liberdade Assistida				
Distúrbios de comportamento (hiperatividade com e/ou sem déficit de atenção, apatia, agressividade)				
Imigrantes				
Outro				
<b>2. Há quanto tempo a escola aceita alunos considerados em situação de inclusão?</b>				
<b>3. Há alguma restrição para a matrícula desses alunos?</b>				
( ) Sim      ( ) Não				
<b>4. Há uma política de inclusão na escola?</b>				
( ) Sim      ( ) Não				
Se há, qual é essa política?				
<b>5. Há obstáculos para a permanência dos alunos considerados em situação de inclusão na escola?</b>				
( ) Sim      ( ) Não				
Quais?				
<b>6. Essa política é conhecida e apoiada pela comunidade escolar?</b>				
	<b>Poucos</b>		<b>Muitos</b>	
Professores				
Alunos				
Funcionários				
Pais				
<b>7. Nesta escola o objetivo principal em relação aos alunos considerados em situação de inclusão é o aprendizado?</b>				

( ) Sim	( ) Não			
Justifique sua opção:				
<b>8.</b> Há educadores de apoio que atuam em conjunto com o professor na sala de aula?				
( ) Sim	( ) Não			
<b>9.</b> Há alguém que acompanha somente os alunos considerados em situação de inclusão dentro da sala de aula?				
( ) Sim	( ) Não			
Se sim, quem?				
<b>10.</b> Há outros profissionais de apoio, atuantes na própria escola ou a outras instituições?				
	<b>Sim</b>	<b>Não</b>		
Intérprete de LIBRAS				
Professor de Braille				
Outro: qual?				
<b>11.</b> Há critérios quanto ao número de alunos considerados em situação de inclusão em sala de aula?				
<b>Alunos considerados em situação de inclusão</b>		<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Quantos por sala?</b>
Negros				
Baixa renda				
Deficiência sensorial (cegos/baixa visão/surdos)				
Deficiência Física (incluindo paralisia cerebral)				
Deficiência Intelectual				
Múltipla Deficiência				
Autismo				
Liberdade Assistida				
Distúrbios de comportamento (hiperatividade com e/ou sem déficit de atenção, apatia, agressividade)				
Imigrantes				
Outros				
Se há critérios, como eles se justificam?				
<b>12.</b> Admite mais do que um tipo de aluno considerado em situação de inclusão por sala de aula?				
( ) Sim	( ) Não			
Quantos?				
<b>13.</b> Há alguma restrição para que os alunos considerados em situação de inclusão permaneçam o período inteiro na sala de aula?				
( ) Sim	( ) Não			
Se há restrição, como ela se justifica?				
<b>14.</b> O conteúdo, o método de ensino e a avaliação são diversificados quanto às necessidades educacionais desses alunos?				
	<b>Sim</b>	<b>Não</b>		
Conteúdo				
Método de Ensino				
Avaliação				
Que tipo de diversificação?				
<b>15.</b> As classes são formadas com alunos com desempenho de aprendizagem semelhante?				
( ) Sim	( ) Não			

Por quê?													
<b>16.</b> Os professores colaboram mutuamente?													
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não													
Como?													
<b>16a.</b> Como considera esta colaboração?													
<input type="checkbox"/> Insatisfatória <input type="checkbox"/> Satisfatória <input type="checkbox"/> Muito satisfatória													
<b>17.</b> Como a escola se empenha para minimizar todas as formas de discriminação?													
<b>18.</b> A escola tenta solucionar os problemas disciplinares sem ‘exclusão’ dos alunos da escola?													
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não													
De que maneira?													
<b>19.</b> Os pais participam de quais das atividades assinaladas abaixo?													
<table border="1"> <thead> <tr> <th>Atividades</th> <th>Participa</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Conselho Escolar</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Elaboração do Projeto Pedagógico</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Comemorações</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Reuniões de Pais e Mestres</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Outras: quais?</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		Atividades	Participa	Conselho Escolar		Elaboração do Projeto Pedagógico		Comemorações		Reuniões de Pais e Mestres		Outras: quais?	
Atividades	Participa												
Conselho Escolar													
Elaboração do Projeto Pedagógico													
Comemorações													
Reuniões de Pais e Mestres													
Outras: quais?													
<b>20.</b> Há práticas para combater a intimidação entre os alunos, o <i>bullying</i> ?													
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não													
Quais?													
<b>21.</b> Os alunos considerados em situação de inclusão são estimulados a participar de todas as atividades, ainda que de forma diferenciada?													
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não													
De que maneira?													

**Apêndice H - Questionário de dados pessoais dos alunos**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

**QUESTIONÁRIO DE DADOS PESSOAIS DOS ALUNO**

<b>1.</b> Nome:					
<b>2.</b> Escola:					
<b>3.</b> Série:					
<b>4.</b> Idade:					
<b>5.</b> Sexo: <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Masculino					
<b>6.</b> Tem religião? <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim. Qual?					
<b>7.</b> Tem deficiência? <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim. Qual?					
<b>8.</b> Raça/etnia:					
<b>9.</b> Desde qual ano estuda nesta escola?					
<b>10.</b> Assinale, no quadro abaixo, quantos de cada item há em sua casa:					
Itens	Quantidade de itens				
Banheiros	0	1	2	3	4 ou mais
Empregada mensalista	0	1	2	3	4 ou mais
Automóveis	0	1	2	3	4 ou mais
Microcomputador	0	1	2	3	4 ou mais
Lava Louças	0	1	2	3	4 ou mais
Geladeira	0	1	2	3	4 ou mais
Freezer	0	1	2	3	4 ou mais
Lava Roupas	0	1	2	3	4 ou mais
DVD	0	1	2	3	4 ou mais
Micro-ondas	0	1	2	3	4 ou mais
Motocicleta	0	1	2	3	4 ou mais
Secadora de Roupas	0	1	2	3	4 ou mais
<b>11.</b> Assinale com um X, na segunda coluna, qual o <b>grau de instrução</b> do(a) chefe de sua família:					
Analfabeto/ Fundamental I Incompleto					
Fundamental I Completo/Fundamental II Incompleto					
Fundamental II Completo/Ensino Médio Incompleto					
Ensino Médio Completo/Superior Incompleto					
Superior Completo					
<b>12.</b> Assinale os serviços públicos disponíveis em sua casa:					
Serviços Públicos	Não		Sim		
Água Encanada					
Rua Pavimentada					

**Apêndice I - Questões de caracterização do *bullying***



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

<b>1. Neste trimestre, em relação aos seus colegas, você: (assinala uma alternativa por linha)</b>					
	<b>Não</b>	<b>1 a 2 vezes por semestre</b>	<b>1 a 3 vezes por mês</b>	<b>1 a 4 vezes por semana</b>	<b>Todos os dias</b>
Xingou?					
Ameaçou bater?					
Bateu?					
Espalhou boato?					
Excluiu/rejeitou?					
Deu apelidos ofensivos?					
Estragou o material ou roupa deles?					
Pegou sem consentimento o material ou dinheiro deles?					
Os acariciou contra sua vontade?					
Outra situação? Qual					

<b>2. Caso tenha realizado pelo menos uma das ações do quadro acima, você o fez:</b>		
	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
a) em grupo?		
b) contra colega(s) que não conseguiu(ram) reagir?		
c) continua a praticar essas ações contra o(s) mesmo(s) colega(s)?		

<b>3. Caso você tenha praticado alguma das ações acima, como você se sentiu (pode assinalar mais de uma alternativa):</b>	
Popular	
Feliz	
Odiado	
Covarde	
Corajoso	
Melhor do que outros	
Vencedor	
Como não sendo perdedor	
Outro. Qual?	

**4. Neste trimestre, você: (assinala uma alternativa por linha)**

	<b>Não</b>	<b>1 a 2 vezes por semestre</b>	<b>1 a 3 vezes por mês</b>	<b>1 a 4 vezes por semana</b>	<b>Todos os dias</b>
Foi xingado(a)?					
Ameaçaram bater em você?					
Bateram em você?					
Espalharam boato a seu respeito?					
O excluíram ou rejeitaram?					
Deram apelidos ofensivos a você?					
Estragaram seu material ou sua roupa?					
Pegaram sem seu consentimento seu material ou dinheiro?					
Acariciaram você contra sua vontade?					
Outra situação? Qual?					

**5. Caso tenha sofrido pelo menos uma das ações constantes no quadro acima:**

	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
a) foi(ram) praticada(s) em grupo?		
b) Por colega(s) em relação ao(s) qual(is) não conseguiu resistir?		
c) Esse(s) colega(s) continua(m) a praticar alguma(s) dessa(s) ação(ões) contra você?		

**6. Ao sofrer uma das ações acima, você sentiu (pode assinalar mais de uma alternativa):**

Perdedor	
Medo	
Pior do que os outros	
Impotência	
Inferioridade	
Desconsiderado/insignificante	
Tristeza	
Ódio	
Desejo de vingança	
Outro. Qual?	

**7. Lembrando que suas respostas não serão mostradas para ninguém além dos pesquisadores, indique quais os alunos, em sua classe:**

<b>Praticam esses atos</b>	<b>Sofrem esses atos</b>

**8. Em sua opinião, quais motivos levaram esses alunos a praticar tais atos? (pode assinalar mais de uma opção)**

	carência afetiva/insegurança
	não se enturmam/ não têm amigos
	não têm atenção em casa
	apanham muito em casa
	se consideram diferentes dos outros
	os outros não se defendem
	revidar agressão que sofreram
	são preconceituosos
	não têm limites
	não têm o que fazer
	Falta de respeito
	Outro, qual?

**9. Assinale com um ‘X’ no quadro abaixo as características dos **alunos(as) que praticam tais atos (agressores)** e **alunos(as) que sofrem tais atos (vítimas)** (pode deixar espaços vazios quando as características não forem percebidas como sendo dos intimidadores/provocadores ou das vítimas):**

Características	Agressor	Vítima
Gordo(a)		
Magro(a)		
Forte		
Fraco(a)		
Usa óculos		
Boas notas		
Más notas		
Bom (boa) esportista		
Mau (má) esportista		
Popular		
Impopular		
Afeminado/masculinizada		
Com deficiência		
Negro		
Outras características dos Agressores?		
Outras características das Vítimas?		

**Apêndice J - Escala de Manifestação de Preconceitos**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

**InSTRUÇÕES:** Assinale uma das alternativas para cada linha dos quadros abaixo:

<b>1. Você conversaria no recreio com aluno(a):</b>		
	<b>Não</b>	<b>Sim</b>
Com deficiência		
Autista/ Que tem dificuldade de se relacionar		
Que tem comportamento agressivo		
Com cor da pele diferente da sua		
Afeminado		
Masculinizada		
Impopular		
Mau aluno/má aluna		
<b>2. Você faria um trabalho com aluno(a):</b>		
	<b>Não</b>	<b>Sim</b>
Com deficiência		
Autista/ Que tem dificuldade de se relacionar		
Que tem comportamento agressivo		
Com cor da pele diferente da sua		
Afeminado		
Masculinizada		
Impopular		
Mau aluno/má aluna		
<b>3. Você gostaria de convidar para sua casa um aluno(a):</b>		
	<b>Não</b>	<b>Sim</b>
Com deficiência		
Autista/ Que tem dificuldade de se relacionar		
Que tem comportamento agressivo		
Com cor da pele diferente da sua		
Afeminado		
Masculinizada		
Impopular		
Mau aluno/má aluna		
<b>4. Você auxiliaria nas dificuldades escolares um aluno(a):</b>		
	<b>Não</b>	<b>Sim</b>

Com deficiência		
Autista/ Que tem dificuldade de se relacionar		
Que tem comportamento agressivo		
Com cor da pele diferente da sua		
Afeminado		
Masculinizada		
Impopular		
Mau aluno/má aluna		
<b>5. Você seria amigo(a) de um aluno(a):</b>		
	<b>Não</b>	<b>Sim</b>
Com deficiência		
Autista/ Que tem dificuldade de se relacionar		
Que tem comportamento agressivo		
Com cor da pele diferente da sua		
Afeminado		
Masculinizada		
Impopular		
Mau aluno/má aluna		
<b>6. Você acha que os alunos(as) com as características abaixo conseguem fazer amizades?</b>		
	<b>Não</b>	<b>Sim</b>
Com deficiência		
Autista/ Que tem dificuldade de se relacionar		
Que tem comportamento agressivo		
Com cor da pele diferente da sua		
Afeminado		
Masculinizada		
Impopular		
Mau aluno/má aluna		
<b>7. Você acha que alunos(as) com as características abaixo aprendem o que é ensinado?</b>		
	<b>Não</b>	<b>Sim</b>
Com deficiência		
Autista/ Que tem dificuldade de se relacionar		
Que tem comportamento agressivo		
Com cor da pele diferente da sua		
Afeminado		
Masculinizada		
Impopular		
Mau aluno/má aluna		

## **ANEXOS**

## Anexo A - Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (CEP)

UFS - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE SERGIPE



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM PROFESSORES E ALUNOS DE ARACAJU/SE

**Pesquisador:** IGOR HENRIQUE FARIAS SANTOS

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 92386818.8.0000.5546

**Instituição Proponente:** Departamento de Psicologia

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.868.836

#### Apresentação do Projeto:

O Projeto pretende estudar a seguinte Hipótese: Os professores e alunos possuem pouco ou nenhum conhecimento sobre a Dislexia; sua representação afeta diretamente no processo de ensino e aprendizagem do aluno com alguma dificuldade de aprendizagem específica.

#### Objetivo da Pesquisa:

Analisar as representações sociais das dificuldades de aprendizagem específicas entre os professores e alunos da rede pública de ensino de Aracaju/SE.

#### Objetivo Secundário:

Averiguar as representações sociais elaboradas por professores e alunos sobre a Dislexia; Investigar a ocorrência de casos de preconceito/bullying nos alunos com alguma dificuldade de aprendizagem; Identificar as estratégias utilizadas pelos professores durante o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com alguma dificuldade de aprendizagem; Perceber as estratégias de enfrentamento utilizadas pelos alunos diante da ocorrência de preconceito/bullying.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Apresentados.

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um estudo quanti-qualitativo, o qual será realizado com os professores e alunos das Escolas Estaduais de Aracaju/SE. Será realizada entrevista semiestruturada

**Endereço:** Rua Cláudio Batista s/nº

**Bairro:** Sanatório

**CEP:** 49.060-110

**UF:** SE

**Município:** ARACAJU

**Telefone:** (79)3194-7208

**E-mail:** cephu@ufs.br

Continuação do Parecer: 2.868.836

com os professores e alunos sobre as representações sociais das dificuldades de aprendizagem. para os professores, a entrevista será sobre as estratégias utilizadas durante o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com alguma dificuldade de aprendizagem. Com os alunos, será sobre as estratégias de enfrentamento utilizadas diante da ocorrência de casos de preconceito/bullying. As entrevistas serão realizadas pelo pesquisador e ocorrerão de forma individual, em uma sala cedida pela escola, com horário marcado para cada participante, a fim de evitar interrupções e poluições durante a obtenção das respostas.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Apresentados.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não se aplicam.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJECTO_1167381.pdf	06/08/2018 16:12:00		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	REPRESENTACOES_SOCIAIS_DAS_DIFICULDADES_DE_APRENDIZAGEM_EM_PROFESSORES_E_ALUNOS_DE_ARACAJU_SE.docx	06/08/2018 16:06:31	IGOR HENRIQUE FARIAS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.docx	06/08/2018 16:05:13	IGOR HENRIQUE FARIAS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_ASSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.docx	06/08/2018 16:05:07	IGOR HENRIQUE FARIAS SANTOS	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.docx	06/08/2018 16:04:55	IGOR HENRIQUE FARIAS SANTOS	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	06/08/2018 16:04:31	IGOR HENRIQUE FARIAS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Aassinada.pdf	27/06/2018 12:47:46	IGOR HENRIQUE FARIAS SANTOS	Aceito

**Situação do Parecer:**

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº	CEP: 49.060-110
Bairro: Sanatório	
UF: SE	Município: ARACAJU
Telefone: (79)3194-7208	E-mail: cephu@ufs.br



UFS - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE SERGIPE

Continuação do Parecer: 2.868.836

Aprovado

**Necessita Apreciacão da CONEP:**

Não

ARACAJU, 03 de Setembro de 2018

**Assinado por:**  
**Anita Hermínia Oliveira Souza**  
**(Coordenador)**

**Endereço:** Rua Cláudio Batista s/nº **CEP:** 49.060-110  
**Bairro:** Sanatório **UF: SE** **Município:** ARACAJU  
**Telefone:** (79)3194-7208 **E-mail:** cephu@ufs.br