



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DOCENTE
CURSO MATEMÁTICA-LICENCIATURA

CAIO BRUNO GONÇALVES

**ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES DE LICENCIANDOS SOBRE
BULLYING COM FOCO NAS MÚLTIPLAS INTELIGÊNCIAS, EM
UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DO AGRESTE
PERNAMBUCANO**

Caruaru
2022

CAIO BRUNO GONÇALVES

**ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES DE LICENCIANDOS SOBRE
BULLYING COM FOCO NAS MÚLTIPLAS INTELIGÊNCIAS, EM
UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DO AGRESTE
PERNAMBUCANO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Matemática-Licenciatura da
Universidade Federal de Pernambuco, como
requisito parcial para a obtenção do grau de
Licenciado em Matemática.

Área de concentração: Educação

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Ana Lúcia Galvão Leal Chaves

Caruaru

2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Gonçalves, Caio Bruno.

Análise das percepções de licenciandos sobre bullying com foco nas múltiplas inteligências, em uma instituição de ensino superior do agreste pernambucano / Caio Bruno Gonçalves - 2021.

82f.: il.;30 cm.

Orientador(a): Ana Lúcia Galvão Leal Chaves

TCC (Graduação) - Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Matemática
- Licenciatura, 2021.

Inclui referências, apêndices, anexos.

1. Bullying. 2. Inteligências Múltiplas. 3. Educação. 4. Licenciaturas. I.
Chaves, Ana Lúcia Galvão Leal II. Título.

370 CDD (22.ed.)

CAIO BRUNO GONÇALVES

**ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES DE LICENCIANDOS SOBRE
BULLYING COM FOCO NAS MÚLTIPLAS INTELIGÊNCIAS, EM
UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DO AGRESTE
PERNAMBUCANO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Matemática-Licenciatura da
Universidade Federal de Pernambuco, como
requisito parcial para a obtenção do grau de
Licenciado em Matemática.

Aprovado em: 17/12/2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Ana Lúcia Galvão Leal Chaves (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^ª. Dr^ª. Tânia Maria Goretti Donato Bazante (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^ª. Dr^ª. Eugênia de Paula Benício Cordeiro (Examinadora Externa)
Instituto Federal de Pernambuco

Prof^ª. Dr^ª. Cristiane de Arimatéa Rocha (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Dedico esse trabalho ao professor José Ricardo de Oliveira, professor que veio a falecer em 2011 em virtude de uma leucemia. Além de ser minha principal inspiração para a profissão de professor, também foi quem me deu vários ensinamentos de humanidade e me guiou para um caminho mais sociável e empático.

AGRADECIMENTOS

Esse trabalho foi produzido diretamente ao longo de dois anos, mas, implicitamente, foi construído ao longo de minha vida. Desta forma considero importante que os agradecimentos sejam feitos para as pessoas que se mostraram importantes em toda a minha caminhada até aqui.

Primeiramente agradecer ao meu irmão Breno, e as pessoas da minha família que me deram suporte e me apoiaram desde antes de eu entrar no curso de Matemática e, ainda mais, quando viram que o curso e a faculdade em que eu estava era o lugar que me fazia bem.

Também gostaria de agradecer à minha orientadora Ana Lúcia que é simplesmente uma pessoa incrível. Além de todas as orientações e apoios diretamente para a realização deste trabalho, também foi quem compreendeu os diversos problemas emocionais e psicológicos que passei durante esses anos. Não poderia ter escolhido uma pessoa melhor para ter como orientadora.

Aproveitando o espaço, preciso agradecer aos professores que passaram durante toda a minha vida, desde a época da Educação Básica, exemplificados aqui por: Heriberto, Consuelo, Leonardo, Raquel e Leilson; Aos professores que eu tive durante o meu caminho a partir do final do Ensino Médio até chegar neste momento, como os professores Moura e Alessandro, na Engenharia, e; professores como Cristiane, Marcos Henrique, Valdir, Simone, Lidiane, Luan, Carol e Marcílio, da Matemática. Esses, e tantos outros, foram essenciais para que eu chegasse nesse momento, sejam no apoio de base de conhecimentos, apoio emocional, auxílio para meu desenvolvimento pessoal, ou apenas um ombro amigo quando mais precisei. Se estou aqui hoje, eu devo essencialmente a eles.

Dentre todos os professores que passaram durante a minha vida, eu preciso fazer agradecimentos especiais e, de alguma forma, dedicar um pouco deste trabalho ao professor de Matemática que conheci no meu primeiro ano de Ensino Médio, que me apresentou o que era o laboratório de Matemática. Anos depois, o encontraria de forma indireta através de homenagem no laboratório de Matemática da UFPE-CAA e, principalmente, foi o responsável pelo início da minha mudança para quem sou hoje: Professor José Ricardo de Oliveira. Por mais que ele não esteja conosco há pouco mais de dez anos, quero que saiba que este trabalho, esta Conclusão de Curso, essa formação, foi possível por sua causa. Muito obrigado por tudo.

Outros que são necessários estarem nesses agradecimentos são os meus amigos que, diretamente ou indiretamente, apoiaram-me e me deram suporte para chegar neste momento. Para os meus melhores amigos Hadely, Joel e Rafael, eu devo muito para vocês. Vocês estiveram comigo durante toda essa graduação, simplesmente sendo meus amigos, sem pedir nada em troca e sem eu querer nada em troca. Apoiamo-nos nos momentos mais difíceis de cada um e nos divertimos nos melhores momentos de cada um. Eu vou estar esperando para ler os trabalhos finais de vocês e comemorar quando terminarem o curso também.

Para outros amigos que fiz durante toda a minha caminhada, como: o pessoal da Roda de Diálogo; do LEMAPE (minha segunda casa); de projetos como o “Gradação” e o “Astro Agreste”; pessoas de outros lugares, como Maria Alice, Yorhan, e; dentre tantos outros que conheço e que estão ou não neste momento, eu agradeço a todos. Vocês também têm responsabilidade para este trabalho existir.

Também gostaria de agradecer a Deisy, que trabalha no Curso de Psicologia da UniFavip e é minha amiga, pois, mesmo com a correria de trabalhos dela, ajudou-me bastante nesse trabalho, principalmente no início, indicando-me materiais, dando noção da linha de escrita que tinha que seguir. Esse trabalho também foi feito graças a você.

Você tem que fazer o seu melhor, nas condições que você tem, enquanto você não tem condições melhores para fazer melhor ainda (CORTELLA, 2018).

RESUMO

O ambiente escolar é permeado de aprendizado, mas também de interações sociais. Não raro existem dificuldades e conflitos nessas duas áreas, e por vários motivos. Um dos principais conflitos que acontece no âmbito escolar é o *bullying*, que pode existir por diversos fatores, inclusive advindo do próprio desempenho escolar dos alunos e percepção sobre as capacidades de inteligência demonstradas pelos mesmos. Neste sentido, a problemática deste trabalho foi ver a relação da justificativa dos atos de *bullying*, praticados e/ou sofridos pelos estudantes de quatro licenciaturas do Campus Caruaru da UFPE e a percepção de inteligência assumida por eles. Os nossos objetivos específicos foram: Mapear pesquisas realizadas no Brasil a respeito do bullying; Analisar as percepções dos licenciandos sobre o conceito de *bullying* e das justificativas dos atos por eles praticados ou por terem sofrido; Investigar a percepção de inteligência dos participantes da pesquisa em relação aos atos de *bullying*; Identificar as compreensões dos estudantes em relação aos atos de agressão realizados e/ou sofridos, em relação às características de inteligência apresentadas pelos envolvidos. A nossa pesquisa está caracterizada como *básica*, por analisar dois temas gerais sem necessidade de aplicação prática (o *bullying* e a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner), *qualitativa* e *exploratória*. Os dados foram coletados através da utilização de um questionário respondido por 134 alunos. Destes, em função dos critérios de inclusão e de exclusão assumidos e da disponibilidade dos mesmos para participarem da etapa seguinte da pesquisa, acabamos por contar com a adesão efetiva de nove alunos. Com o questionário buscamos informações sobre as percepções dos alunos pesquisados acerca do que seria o *bullying*, das suas experiências como vítimas e/ou autores e as possíveis causas, bem como as percepções do que seria inteligência. Já o objetivo da entrevista foi aprofundar a compreensão sobre as causas dos atos de *bullying*, traçando um paralelo com as percepções de inteligência dos mesmos. Ao término de nosso trabalho podemos considerar que a maioria das respostas (84,1%) caracterizou o *bullying* como um possível tipo de violência. Motivações como *bom desempenho escolar* e *alguma habilidade* foram as mais citadas pelos participantes que sofreram os atos, enquanto que o *mau desempenho escolar* foi o mais referido pelos que praticaram. Os participantes que estiveram na segunda etapa da pesquisa acreditaram que o *bullying* sofrido foi causado por serem considerados um destaque escolar, ou por alguma habilidade que parecia causar certo incômodo nos agressores. Já em relação à percepção de inteligência esta foi variada, tendo sido apontada tanto seus aspectos múltiplos (consonante às ideias de Gardner), quanto uma

visão mais restrita às habilidades lógico-matemáticas e linguísticas. Por fim, destacamos a importância da presente pesquisa, por evidenciar a necessidade de atenção quanto ao possível *bullying* sofrido por estudantes considerados ‘inteligentes’, ressaltando que quaisquer pessoas podem passar por dificuldades, independente de quão bem vistas, ou bem sucedidas, estejam sendo encaradas pela sociedade.

Palavras-chave: *Bullying*. Inteligências Múltiplas. Educação. Licenciaturas.

ABSTRACT

The school environment is crossed with learning, but also with social interactions. There are often difficulties and conflicts in these two areas, and for several reasons. One of the main conflicts that happens in the school environment is *bullying*, which can exist due to several factors, including arising from the students' own school performance and perception of the intelligence abilities demonstrated by them. In this sense, the problem of this work was to see the relationship between the justification of the acts of *bullying*, practiced and suffered by students from four graduation courses at the UFPE Campus Caruaru and the perception of intelligence assumed by them. Our specific objectives were: To map researches made in Brazil about *bullying*; To analyze the perceptions of undergraduates about the concept of bullying and the justifications for the acts they practiced or for having suffered; To explore the perceptions of the research participants about intelligence in relation to *bullying* acts; To Identify the understanding of students in relation to acts of aggression performed and/or suffered, in relation to the intelligence characteristics presented by those involved. Our research is characterized as *basic*, as it analyzes two general themes that didn't need an experience (*bullying* and Gardner's Multiple Intelligences theory), *qualitative* and *exploratory*. Data were collected through the use of a questionnaire answered by 134 students. According to chosen inclusion and exclusion standards and the participants availability to participate in the next steps of the research, we count with effective adhesion for nine students . With the questionnaire we searched for information about the perceptions of the researched students about what bullying would be, their experiences as victims and authors and the possible causes, as well as their perceptions of what intelligence would be. The objective of the interview was to deepen the understanding of the causes of acts of *bullying*, drawing a parallel with their perceptions of intelligence. At the end of our research we can consider that most responses (84,1%) characterized *bullying* as a possible type of violence. Motivations such as *good school performance* and *some skill* were the most mentioned by participants who suffered the acts, while *poor school performance* was the most mentioned by those who practiced it. Participants in the second stage of the research believed that the *bullying* they suffered was caused by being considered a highlight in school, or by some skill that seemed to cause some discomfort in the aggressors. According to the perception of intelligence, it was varied having pointed out both its multiple aspects (consonant with Gardner's ideas) and a more restricted view to logical-mathematical and linguistic abilities. Finally, we highlight the importance of this research, as it calls attention to the need for observation to the possible

bullying suffered by students considered 'smart', noting that any person can experience difficulties, regardless of how well regarded or successful, they are being faced by society.

Keywords: *Bullying*. Multiple Intelligences. Education. Graduation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Modelo de Multidimensionalidade de Röhr	19
Quadro 1 –	Identificação dos participantes das entrevistas	60

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Relação de Termos na BDTD	23
Tabela 2 –	Quantidade de participantes por curso	50
Tabela 3 –	Respostas fornecidas à pergunta: “Quais são as situações que você considera que alguém está sofrendo ou fazendo <i>bullying</i> ? Descreva-as”	51
Tabela 4 –	Cruzamento dos dados obtidos nas perguntas: “Você já sofreu <i>bullying</i> em algum momento da sua vida?” e “Você considera que já praticou <i>bullying</i> ?”	52
Tabela 5 –	Respostas fornecidas à pergunta: “Quais motivos você considera que fizeram tais pessoas praticarem <i>bullying</i> em você?”	53
Tabela 6 –	Respostas fornecidas à pergunta “Quais motivos lhe levaram a praticar atos de <i>bullying</i> ?”	54
Tabela 7 –	Respostas de maior incidência fornecidas à pergunta “Dê cinco exemplos de pessoas inteligentes. Caso alguma seja desconhecida, ou anônima, cite suas características”	56
Tabela 8 –	Respostas fornecidas à pergunta “Agora, com suas palavras, o que você entende por inteligência?”	58
Tabela 9 –	A matriz de talento em um relance	82

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	O FENÔMENO <i>BULLYING</i>: DOS ASPECTOS TEÓRICOS ÀS IMPLICAÇÕES SOCIAIS	27
2.1	O <i>BULLYING</i> ESCOLAR: DEFINIÇÃO	27
2.2	O <i>BULLYING</i> E AS FORMAS DE VIOLÊNCIA	28
2.3	CARACTERÍSTICAS GERAIS DOS ENVOLVIDOS NO <i>BULLYING</i> : (AGRESSORES, VÍTIMAS E TESTEMUNHAS)	29
2.4	AS IMPLICAÇÕES DO <i>BULLYING</i> NO INDIVÍDUO	32
2.5	O <i>BULLYING</i> FORA DO ÂMBITO ESCOLAR	35
3	O SER INTELIGENTE E A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS	37
3.1	A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS DE HOWARD GARDNER	38
3.2	AS SETE INTELIGÊNCIAS	39
3.3	ALGUNS EXEMPLOS, NO ENTRETENIMENTO, DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS APRESENTADAS POR GARDNER	42
4	METODOLOGIA DA PESQUISA	45
4.1	LOCAL, PERÍODO E AMOSTRA	45
4.2	CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA	46
4.3	INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS	47
4.4	ANÁLISE DOS DADOS	49
5	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	50
5.1	ETAPA 1 - QUESTIONÁRIO	50
5.2	ETAPA 2 - ENTREVISTA	59
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	67
	REFERÊNCIAS	71
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO	75
	APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA	81
	ANEXO A – MATRIZ DE TALENTO	82

1 INTRODUÇÃO

Desde os tempos mais antigos temos evidências de que em muitas ações humanas havia algum tipo de convívio em grupo. Não raro, as relações existentes foram permeadas de conflitos, conflitos estes portadores de maior ou menor grau de consequências. Podemos citar dois grandes acontecimentos históricos que decorreram de problemas de convivência em sociedade, a 1ª guerra mundial¹ e a 2ª guerra mundial². A 2ª guerra, por exemplo, fortemente marcada pelo Nazismo de Adolf Hitler, considerava os alemães “puros” como uma sociedade superior, chamados de “raça ariana” (SER PROTAGONISTA, 2013), ocasionando perseguições e mortes em quem não fizesse parte deste grupo. Estamos certos de que os problemas de convívio se intensifica quando não existe uma compreensão de ao menos um dos lados e, no caso do Nazismo, um deles se considerava, *a priori*, superior³.

Obviamente não temos a intenção de comparar os conflitos da grandiosidade acima mencionada com o cotidiano, porém, podemos considerar que, em termos individuais, a depender do contexto de vida de cada um, podem existir dramas tremendamente marcantes que deixam marcas profundas nas vidas de muitas pessoas. Aproximando-nos do nosso cotidiano, podemos perceber que, não raro, passamos por dificuldades em nosso convívio social. Estas ocorrem com nossos pais, cônjuges, filhos, irmãos, amigos, desentendimentos com nossos chefes, colegas de trabalho, enfim, atritos com várias pessoas por motivos diversos. São vastos os exemplos que apontam para uma instabilidade inerente ao convívio social, o que demonstra que somos sensíveis a conflitos variados, essencialmente por vivermos em sociedade.

Para Alcântara Júnior (2005, p. 8),

quando considerado enquanto uma forma social, o conflito pode possibilitar momentos de construções e destruições, quer sob as instituições, estruturas, arranjos, processos, relações e interações sociais. É um tempo socialmente espacializado e promotor de indeterminadas formas sociais, e uma expressão

¹O enfraquecimento do império Otomano, despertando a ambição das principais potências europeias, e o império alemão em busca de colônias, foram os principais fatores para as tensões que deram início a 1ª Guerra Mundial ou, como ficou conhecida antes da segunda guerra, “A Grande Guerra”.

²A não resolução dos conflitos surgidos na Primeira Guerra Mundial, as severas imposições feitas à Alemanha pelo Tratado de Versalhes e, com isso, a expansão do apoio do povo alemão ao Partido Nacional Socialista dos Trabalhadores Alemães (o partido Nazista), que promulgava a superioridade da raça Ariana foram os fatores principais para o início da Segunda Guerra Mundial.

³De acordo com Freud (2006), a formação reativa se baseia no “inverso da moção pulsional [...]”, que seria exatamente a inversão do sentimento, como, por exemplo, ser simpático ao invés de cruel com alguém. Volpi (2008) considera que tal mecanismo se caracteriza por trocar um sentimento que causa angústia no sujeito por um completamente oposto, com vistas a diminuir essa angústia. No caso apresentado acima, do Nazismo, a sensação de derrota na Primeira Guerra Mundial, que causava raiva e angústia no país, pode ter sido trocada pelo sentimento de amor excessivo ao mesmo, pelo nacionalismo exacerbado.

das relações existentes entre formas e conteúdos. [...] Nesta perspectiva, os conflitos sociais são destacados como socialmente importantes.

Como os conflitos podem possibilitar a construção e desconstrução das mais variadas esferas sociais, pode existir uma relação de descontrole provocando situações extremas, como a das guerras, citada anteriormente

Considerando esses fatos, podemos mencionar que o espaço escolar, por ser um ambiente dotado de forte convívio social, não poderia deixar de estar passível a atritos entre os que estão nele inseridos. A violência pode surgir a partir do agravamento das relações humanas, e uma das formas de expressá-la é através do *Bullying*, tema central deste trabalho.

De acordo com Trevisol e Dresch (2011), o *Bullying* tem relação com ações agressivas, intencionais e repetitivas, machucando de formas diversas aos que foi direcionado. Para Fante e Pedra (2008), ele geralmente está associado a diversos fatores, muitas vezes ligados às vítimas. Alguns deles são relacionados à etnia, crença religiosa, orientação sexual, local em que se vive (região, estado, cidade), grupo social a que se pertence, dentre outros.

Em escala global, a ONU⁴ (2020) considera que, para cada três estudantes, um declara já ter sido vítima de *Bullying*. Já a UNESCO⁵ declara que toda criança pode ser vítima de tais atos e a mais “diferente”, na visão dos outros, é a que tem mais chance disso ocorrer. A UNICEF⁶ (2019), ao realizar uma pesquisa em 30 países, destaca que um em cada três jovens declara que já sofreu atos de *Bullying* no meio digital e que um em cada cinco já deixaram a escola pelo mesmo motivo.

Em alguns casos, um dos fatores relacionados é quando a vítima do *Bullying* tem certo conhecimento acadêmico em algumas áreas (por exemplo, em disciplinas como Matemática e Ciências), os chamados *NERDs*. Para Matos (2012, p. 1), “em sua acepção mais antiga, o termo “nerd” servia para designar alguém que possuía inteligência acima da média e alguma dificuldade em se relacionar socialmente”. Neste sentido, eles sofriam os atos do *Bullying* exatamente por terem essa característica.

Como mencionado, os atos de *Bullying* podem ocasionar prejuízos em maior ou menor grau em várias dimensões humanas e como encaramos os seres humanos em toda a sua integralidade, não poderíamos deixar de comentar, mesmo que brevemente, a repercussão

⁴A Organização das Nações Unidas (ONU) é uma organização de vários países, fundada em 1945 como resultado da Segunda Guerra Mundial. Tem como objetivo evitar guerras semelhantes e buscar um mundo de paz, contando com 193 nações participantes (UN, 2022).

⁵A Organização Educacional, Científica e Cultural das Nações Unidas (UNESCO) é uma organização fundada pela ONU com o objetivo de conquistar a paz em 190 países por meio da educação, ciência e cultura (UNESCO, 2022).

⁶O Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF), tem como objetivo proteger e defender os direitos básicos da criança e do adolescente (UNICEF, 2022).

destes atos covardes com o modelo de um grande autor, que muito respeitamos, o professor Ferdinand Röhr⁷. Ferdinand Röhr (2011), em seu modelo de multidimensionalidade aponta que o ser humano é complexo, sendo formado por um conjunto de dimensões. Elas estão subdivididas em básicas e transversais.

Como básicas, aponta as seguintes dimensões:

- *Física*: Caracteriza-se pela parte físico-biológica, que normalmente não há percepção, como os batimentos cardíacos ou o trato digestivo;
- *Sensorial*: Caracterizada pelas sensações do corpo dadas pelos sentidos do olfato, paladar, visão, audição e tato. Temos exemplos de sensação calor-frio, doce-salgado, claro-escuro, dentre outros;
- *Emocional*: Como o próprio nome revela, é caracterizada pelas nossas emoções (medo, alegria, raiva, tristeza, amor) e as suas respectivas motivações e percepções;
- *Mental*: Constituída pelos pensamentos racionais, pensamentos universais e formais, pela capacidade reflexiva, de recordação e memória, imaginação e fantasias, compreensivas e de criação de ideias, além da nossa intuição;
- *Espiritual*: A mais difícil de compreender e, geralmente, confundida com a capacidade religiosa, que pode ou não fazer parte da dimensão espiritual. Geralmente está ligada à identificação que o sujeito tem com algo e, com isso, há um apelo incondicional para esse sujeito, estando relacionada aos aspectos éticos, morais, existenciais.

Os atos de *Bullying* podem atingir cada uma dessas dimensões. No que diz respeito às básicas, ocorre quando a vítima, por exemplo:

- aparece com hematomas, tem problemas intestinais ou dores de cabeça (dimensão física);
- quando há prejuízos nos órgãos dos sentidos ou dormências, diminuição da sensibilidade na área afetada em função das agressões sofridas (dimensão sensorial);
- quando vivencia raiva, tristeza, angústia, podendo chegar a desenvolver depressão ou ansiedade (dimensão emocional);
- quando existem queixas cognitivas diversas, como a diminuição da capacidade de memorização e dificuldades de manter o foco e a atenção em atividades diversas após ser vítima dos atos de *bullying* (dimensão mental);

⁷Röhr é graduado em *Paedagogik Und Mathematik* (1978) e doutor em Pedagogia (1985). Professor Titular do Departamento de Educação da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE e Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Em 04 de Dezembro de 2020, tornou-se o primeiro Professor Emérito do CE/UFPE.

- no momento em que surgem sentimentos de revolta e descrença frente às questões éticas e morais, ou até de coisas que lhe dão motivos para viver (dimensão espiritual).

Além das dimensões mencionadas, existem as chamadas dimensões temáticas que, por perpassarem as básicas, também podem ser chamadas de “dimensões transversais”, que são: *a dimensão relacional-social, a prático-laboral-profissional, a político-econômica, a comunicativa, a sexual-libidinal e de gênero, a étnica, a estético-artística, a ética, a místico-mágico-religiosa, a lúdica e a volitivo-impulsional-motivacional* (RÖHR, 2011).

Röhr (2011) não aborda detalhadamente cada dimensão, pois elas não podem ser explicadas e classificadas separadamente sem que existam superposições ou ambiguidades. Porém, cada dimensão transversal pode ser compreendida, de forma breve, de acordo com os significados dos termos da expressão. Como exemplo, é possível falar da dimensão *prático-laboral-profissional*, que consiste em definir os aspectos das práticas de trabalho; e a *lúdica*, que se refere às manifestações de conhecimento e aprendizado com jogos.

O *Bullying* pode afetar as dimensões transversais da vítima da seguinte maneira:

- *Comunicativas e relacional social*, quanto às vítimas se sentem muitas vezes inibidas nessas duas áreas.

- Na dimensão *étnica*: quando o sujeito de determinada etnia pode ser alvo de algum tipo de preconceito. Em função do *Bullying*, a vítima poderia deixar de se aceitar ou passar a se considerar inferior;

- Na *sexual-libidinal e de gênero*: Semelhante ao caso da dimensão étnica, é atingida quando a vítima pode não aceitar a sua orientação sexual ou de gênero;

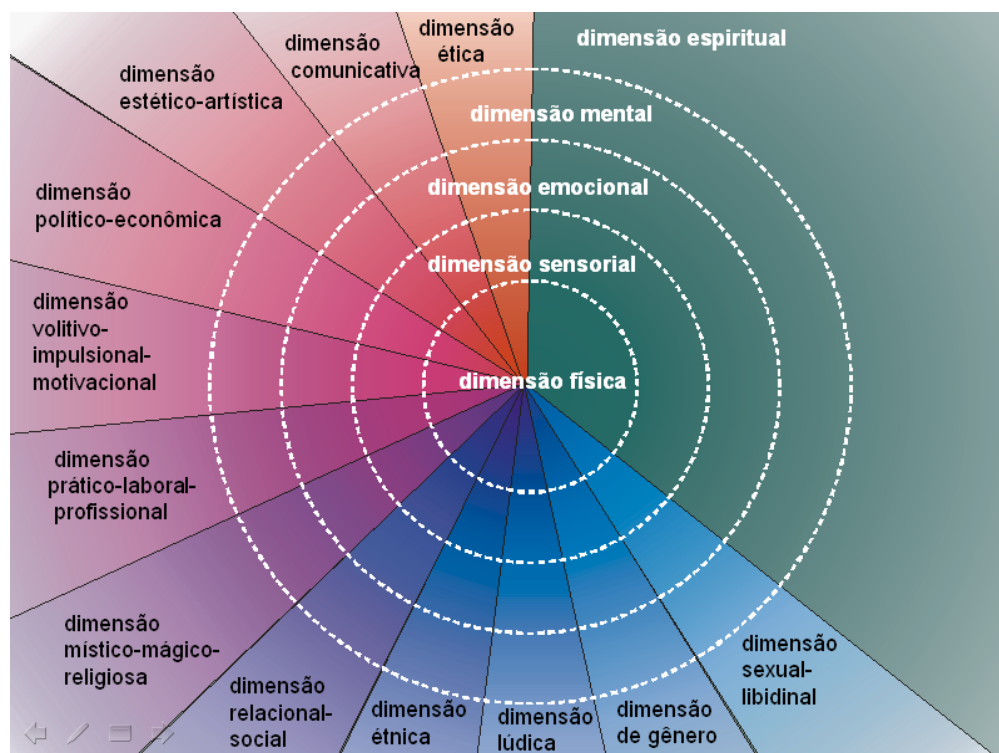
- Na *místico-mágico-religiosa*, no momento em que tanto as crenças podem ser questionadas e rejeitadas por tais serem as “causas” dos atos de *Bullying*, como também, quando surgem questionamentos do tipo: “Por que eu passo por isso?”, “Eu realmente mereço isso?” relacionadas ao místico ou à entidade superior, podendo a vítima encarar os atos como um castigo ou expiação por algo que supostamente tenha feito;

- Na *dimensão lúdica*: Quando a vítima pode desenvolver dificuldades em habilidades ou conteúdos, sejam escolares ou não, que antes ela dominava ou tinha maior facilidade e prazer; Quando começa a ter algum tipo de aversão aos aprendizados de matérias ou conhecimentos que antes tinha interesse;

- Na *volitivo-impulsional-motivacional*: Pode ser observada mais claramente na inibição, por meio dos autores, dos impulsos das vítimas.

A figura 1⁸ apresenta a representação feita por Röhr (2011) em relação às dimensões básicas e transversais:

Figura 1 – Modelo de Multidimensionalidade de Röhr.



Fonte: Chaves (2010).

É válido ressaltar que o autor em questão, como dissemos, é um pesquisador renomado que em muito tem contribuído, em vários aspectos, para uma compreensão integral, humanizada e respeitosa do ser humano. Por uma questão puramente didática, contudo, e por não se tratar do foco de nossa pesquisa, assumimos que não iremos aprofundar a sua temática em um capítulo posterior.

Mas retomando, como vimos há pouco em Röhr (2011), o ser humano é constituído por múltiplas dimensões, dentre elas, a dimensão emocional estando esta, muitas vezes, definindo as ações que serão tomadas. Goleman (2011) considera em seu livro *“Inteligência Emocional: A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente”*, que as emoções são provocadas por vários eventos e qualquer uma delas causa mudanças fisiológicas no ser humano. Considera que o nosso cérebro evoluiu de forma que podemos considerar duas mentes como “principais”: o cérebro emocional, que surgiu no início da evolução do ser humano, e o cérebro racional, que surgiu com o desenvolvimento humano, a partir do cérebro

⁸ Por motivos de organização, decidimos nos referir ao número de perguntas, tabelas, gráficos, quadros e/ou dados por numerais, e não por extenso, independentemente de serem menores que dez, conforme recomendação da ABNT.

emocional. Cita que essas duas mentes geralmente trabalham juntas, uma influenciando a outra. Para ele, o que conhecemos como *razão*, portanto, foi formado com grande ajuda da parte emocional do cérebro.

Logo, ao considerarmos que nossas ações sofrem influências da razão e da emoção (GOLEMAN, 2011), e que essas ações também podem influenciar nossas dimensões mentais e emocionais (RÖHR, 2011), então os atos de *Bullying* influenciam o racional e o emocional das pessoas envolvidas. É válido ressaltar, que essas influências irão variar de indivíduo para indivíduo (suas vivências e experiências pessoais), mas também de acordo com a intensidade da agressão, da sua frequência e do tempo em que a vítima esteja sendo exposta à mesma. Tais eventos irão influenciar o modo como a razão e a emoção da vítima irão se comportar na situação atual, ou futura, comportamento esse que necessariamente não seria o mesmo, sem as experiências traumáticas vivenciadas.

Diante dos aspectos teóricos expostos, necessitamos neste momento considerarmos de onde surgiu a motivação para a realização deste estudo e no que ele nos “tocou” e “nos tocará”, pessoalmente. Apesar de termos a consciência dos aspectos formais necessários à introdução de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), optamos por “abrir um parêntese” e detalharmos um pouco como se deu o vínculo pessoal com a temática desenvolvida.

O nosso trabalho surgiu por causa das experiências infelizmente vivenciadas, e me permitirei apresentá-las em 1ª pessoa. Estudava em uma escola particular até o final do 1º semestre do 7º ano (antiga 6ª série) e por ser mais quieto que os outros e gostar de estudar, sofri *Bullying* sistematicamente, do 2º ao 5º ano (antigamente, 1ª até a 4ª série). Ele ocorreu de três formas: Fisicamente, por meio de “brincadeiras” que era obrigado a participar (como “bequinho da morte” e “bolo”)⁹, verbalmente (por meio de apelidos e xingamentos), e psicologicamente, por meio de ameaças (sentia-me incapacitando de esboçar alguma reação por medo de represálias, caso os professores, direção e/ou pais soubessem dos atos).

Em outro período do fundamental, ainda na mesma escola, as formas físicas e psicológicas acabaram, pois o principal autor havia sido expulso da escola, mantendo-se

⁹ Normalmente considerados como “brincadeiras” regionais. O “bequinho da morte”, também conhecido em outros locais como “corredor polonês”, está caracterizado por um ‘corredor’ formado por um grupo de pessoas e alguém precisa passar por esse ‘corredor’, enquanto os outros fazem algo para que a pessoa não passe, seja dando tapas na cabeça, ou batendo da forma que quiserem, a depender da regra da região e do grupo. O “bolo”, também conhecido como “fusca azul”, é caracterizado por um grupo de pessoas que define uma regra (ex. ‘Quem concluir a atividade por último levará um “bolo”’) e o primeiro a descumprir tal regra leva um soco no braço do restante do grupo.

“apenas” os apelidos¹⁰. Porém, por causa de todo o processo sofrido naqueles quatro anos, os colegas de classe não se aproximavam de mim, talvez por acharem que eu tinha alguma responsabilidade em relação aos atos sofridos, ou talvez por receio de também receberem algum tipo de discriminação. O sentimento de rejeição causou angústia e isolamento, tendo colaborado para o surgimento, desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, e de maneira muito forte, um mecanismo de defesa, a sublimação. Mas o que significa este termo?

Freud (2006) define a sublimação como um mecanismo de defesa do Ego, inconsciente, como todos eles, cuja finalidade é fugir de situações desgastantes, focando em alvos culturalmente valorizados, em meu caso, nos estudos. Elementos positivos surgiram daí, tais como: Uma maior facilidade de compreensão dos assuntos escolares, maior interesse pelos estudos e maior envolvimento com os professores. Por outro lado, as consequências negativas também brotaram, tais como: Ansiedade; hiperatividade; maior dificuldade de socialização em determinados ambientes ou situações, como em ambientes de festas; além de assumir uma postura prepotente e arrogante quanto às conquistas acadêmicas, pois em alguns momentos me colocava como superior, mesmo sem perceber que estava realizando tal ato.

Ao longo dos anos do Ensino Fundamental (algo que só seria tomado consciência a partir do Ensino Médio), o temperamento explosivo foi aparecendo e se firmando, além da falta de habilidades para construir relações sociais (fazer amigos). Por consequência, as únicas “amizades” que fiz no Ensino Fundamental foram com os professores (provavelmente instigadas pelo interesse nos estudos), com dois primos (fomos criados juntos), e um ou dois colegas de turma (apenas nos últimos anos do Fundamental). Esses últimos anos precisaram ser compartilhados aqui e ocorreram em uma escola pública.

Por questões financeiras, então, precisei mudar de uma escola particular para uma pública (que naquela época era considerada um castigo para muitas crianças¹¹). Senti-me, contudo, aliviado exatamente pelo que a escola particular havia representado em todos aqueles anos, um espaço cheio de temores e ansiedades, mas ele estava ficando para trás a partir daquele momento, pelo menos foi o que pensei na ocasião...

Após o Ensino Fundamental, os próximos anos foram de evolução pessoal e de conscientização da dimensão do *Bullying* sofrido (conscientização difícil, principalmente pela

¹⁰ Destacamos, contudo, que quando consideramos que as formas físicas e psicológicas cessaram, não significa dizer que o efeito psicológico havia acabado. O “desastre” permanecia, já que a humilhação e o constrangimento continuavam ali.

¹¹ Nesta época, entre os anos 2000 e 2010, parecia comum escutar pais que, provavelmente pelo fato de a Educação Pública ser de menor qualidade e com menos estrutura, quando comparada às escolas particulares. Muitos usavam o discurso de “se você não se comportar, lhe coloco em tal escola pública”, utilizando a saída de uma escola particular para uma pública como punição por mau comportamento dos filhos, algo que não era visto de uma pública para uma particular, ou entre escolas do mesmo tipo.

minimização do mesmo, feita por muitas pessoas durante todo o meu processo). A dificuldade de socialização foi trabalhada de maneira intensiva na escola que cursei o Ensino Médio (que na época era uma das únicas de tempo integral na cidade), tanto pelos professores e coordenação escolar, como também com a ajuda dos estudantes. Todo esse suporte e amparo se mostrou essencial, pois depois de um ano de Ensino Médio eu tinha me transformado de uma pessoa explosiva, narcisista em relação às notas e com dificuldade de relacionamento, para uma pessoa que conversava com todos, emotiva e, principalmente, afetuosa e empática.

A Sublimação, como mecanismo de defesa para tais atos, acabou deixando de existir¹², porém, de forma positiva, uma das características adquiridas nesse processo permaneceu, que foi a vontade, prazerosamente, de aprender. Já outras consequências desse processo, como o temperamento explosivo, a ansiedade e a baixa autoestima, externadas depois da tomada de consciência, foram trabalhadas ao longo dos anos, seja pelas próprias experiências e apoio de diversas pessoas, como pelo tratamento psicológico, considerado por mim como essencial.

Depois de todo esse processo, ao nos depararmos com a disciplina de Fundamentos Psicológicos da Educação II, foi explanado pela professora responsável (hoje, orientadora do presente TCC) que nas últimas semanas de disciplina haveria apresentações de temas relacionados a problemas existentes na adolescência. Um desses temas era “Violência na Adolescência”. Na ocasião tive a certeza de que faria uma pesquisa sobre *Bullying* pois, naquele momento, aquele trabalho não era um simples seminário para demonstrar uma teoria, mas uma oportunidade de abordar minha vivência e posterior superação, unindo duas coisas que até aquele momento não era nem cogitada: A causa principal das minhas ansiedades (o *Bullying*) e a forma que encontrei para fugir delas (o foco nos estudos, que veio inicialmente como uma defesa inconsciente, a Sublimação).

A dedicação ao trabalho foi tamanha ao ponto de aflorar o interesse no aprofundamento da área. Esse interesse resultou em nossa primeira publicação (GONÇALVES; LEAL, 2019). Nosso artigo, intitulado “*Bullying* e o cotidiano do professor de Matemática: Análise das relações pessoais acerca do *Bullying* de estudantes do curso de Matemática – Licenciatura do estado de Pernambuco”, apresentou uma visão panorâmica de vários estudantes do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Pernambuco, Campus Agreste (CAA).

Por fim, em 2020, decidi aprofundar o tema participando de um Projeto de Pesquisa intitulado “Formação Humana e Educação Emocional”, quando foi possível estudar diversos

¹² É válido ressaltar que, enquanto defesa inconsciente, é possível que ainda continue lançando mão da mesma, nos momentos de angústia e ansiedade.

aspectos que constituem o humano como um ser múltiplo, com várias dimensões (RÖHR, 2011) dentre elas, as emocionais. Nestes estudos observei que estudar o aspecto emocional era essencial para poder analisar o *Bullying* em sua completude, e foi então que definimos a proposta inicial desta pesquisa.

Após falar do aspecto pessoal que impulsionou o presente estudo, buscamos demonstrar a originalidade e relevância de nosso trabalho, realizando uma investigação sobre possíveis pesquisas no Banco de Dados de Teses e Dissertações (BDTD), em um período de seis anos (de 2015 a 2020). Primeiramente, utilizamos os termos “*Bullying*” e “Inteligências Múltiplas” e obtivemos uma grande quantidade de trabalhos produzidos (270 e 240 resultados, respectivamente).

Com vistas a afunilar o nosso estudo, pesquisamos em conjunto os termos “*Bullying* e Escola”, “*Bullying* e Aluno”, “*Bullying* e Professor” e “*Bullying* e Pais”, obtendo, respectivamente 197, 104, 93 e 50 resultados. Vale salientar que esses trabalhos podem ter reaparecido em mais de uma combinação, o que significa dizer que algumas pesquisas encontradas nos termos “*Bullying* e Professor” também foram encontradas em “*Bullying* e Aluno”, dentre outros.

Quando relacionamos os termos “*Bullying* e Inteligências Múltiplas” não identificamos qualquer trabalho (Tabela 1).

Tabela 1: Relação de Termos na BDTD*

Termo(s)	2015	2016	2017	2018	2019	2020	Total
<i>Bullying</i>	63	39	59	45	53	11	270
Inteligências Múltiplas	30	42	55	55	47	11	240
<i>Bullying</i> & Escola	41	28	43	31	44	10	197
<i>Bullying</i> & Aluno	25	15	18	16	26	4	104
<i>Bullying</i> & Professor	20	16	14	18	22	3	93
<i>Bullying</i> & Pais	14	4	9	10	11	2	50
<i>Bullying</i> & Inteligências Múltiplas	0	0	0	0	0	0	0

*Base de Dados de Teses e Dissertações. Fonte: BDTD.

Considerando, especificamente, os trabalhos encontrados para cada termo investigado, apontamos que, sobre “*Bullying*”, boa parte envolvia conceituações do tema, visão e reação de grupos específicos (pais, professores, gestores), além de muitos estudos de caso (*Bullying* em ambiente hospitalar, jurídico, laboral). Algo também a salientar é o fato de o *Bullying* englobar os assédios, violências e preconceitos, e muitos trabalhos investigaram o aspecto

jurídico-criminal dos atos, relacionando-o ao assédio moral e a outros preconceitos com grupos específicos.

Alguns desses trabalhos chamaram a nossa atenção. Um deles foi o da Raiane Moreira Santos, defendido no ano de 2017, no Mestrado em Enfermagem realizado na Escola de Enfermagem da UFBA. A dissertação teve como título “Associação entre reprovação escolar e aspectos sociais e de saúde em adolescentes da escola pública”. Nesta pesquisa foi estudado a associação das reprovações escolares com vários fatores, dentre eles o *bullying*, tendo sido confirmada a correlação entre ambos. Com esse trabalho foi possível perceber que o aspecto da reprovação se relacionou com nossa temática, demonstrando que este aspecto precisaria ser melhor investigado.

Outro trabalho interessante, e que acaba remetendo aos estudos desse trabalho, é o de Maria Caroline Ribeiro, defendido em 2016, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Campinas. Tendo como título “O desenvolvimento cognitivo dos autores de *bullying*: implicações para aprendizagem escolar”, a referida pesquisa relacionou uma temática semelhante a que buscamos trabalhar aqui: o desenvolvimento cognitivo e moral dos autores de *bullying* e as possíveis implicações de sua aprendizagem escolar. Por mais semelhante que seja, vale frisar que o trabalho citado relacionou os autores do *bullying*, e apontou as habilidades cognitivas dos mesmos, além de relacionar o aspecto das Inteligências Múltiplas e da Inteligência Emocional, não remetendo a uma visão reducionista das inteligências.

Em relação ao material produzido com o termo “Inteligência Múltipla”, houve 240 resultados. Porém, mesmo com toda essa quantidade de resultados, a maioria dos resultados não focou nas Inteligências Múltiplas de Howard Gardner, conseqüentemente, menos ainda existiu relações com a Educação.

De “*Business Intelligence*” ao uso de kernel em rede biológica, a maioria dos trabalhos teve mais relação com o setor de informática e alguns relacionando a cognição de bebês. Existiram alguns trabalhos relacionados ao setor de Educação, em sua maioria focado em métodos de ensino e aprendizagem de alguma disciplina ou assunto específico.

Dentre os trabalhos encontrados, vale destacar o de Jamison Luiz Barros Santos, defendido em 2017, no curso de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Sergipe. Com o título “Uma sequência didática para aprendizagem das noções de trigonometria fundada na Teoria das Inteligências Múltiplas”, tal trabalho focou em aplicar uma sequência didática para o ensino das noções de trigonometria com o auxílio da Teoria das Inteligências Múltiplas, o que fez chegar em uma sequência didática baseada em

reflexões e em um desenvolvimento processual dos conceitos. Por mais que tal trabalho não tenha uma correlação direta com o nosso, ele demonstrou a importância da Teoria das Inteligências Múltiplas para compreensão do ambiente escolar, nesse caso o ambiente das aulas de Matemática.

Após a análise dos termos separadamente, percebemos a necessidade de afunilar o termo principal da nossa pesquisa. Assim, foram feitas as relações de “*Bullying*” com os termos “Escola”, “Aluno”, “Professor” e “Pais”, para nos aproximarmos do contexto educacional buscado; e, com os termos “Emoção” e “Inteligências Múltiplas”, para vermos quais trabalhos tinham relação com os termos principais deste trabalho.

Nas primeiras quatro relações, foram obtidos 197, 104, 93 e 50 resultados, respectivamente, demonstrando uma redução bastante significativa em relação aos 270 resultados obtidos anteriormente. Porém, nesses resultados, por se tratarem de termos tão próximos no ambiente educacional (Escola, Aluno, Professor e Pais), muitos se repetiram nestas quatro pesquisas. A maioria das pesquisas se relacionou a casos de *bullying* em lugares específicos ou às visões do conceito pelos pais, alunos e professores. Alguns dos trabalhos já foram citados no termo “*Bullying*”.

Além desses, destacamos o trabalho de Elizete Aparecida Pazzoto Prescinotti de Andrade, defendido em 2015, realizado no Programa de Pós-Graduação em Saúde da Criança e do Adolescente. Com o título “Prevalência de *bullying* e sua percepção por alunos, pais e professores”, o referido trabalho demonstrou que a taxa de envolvimento em atos de *bullying* é alta tanto nos pais, em seu período de estudos, quanto nos alunos. Além do que, os professores geralmente viram tais atos ou já sofreram violência por alunos ou pais. Tudo isso reforçou, em nós, a necessidade de pesquisar tal assunto.

Já quando fizemos a análise dos termos “*Bullying*” em conjunto com “Emoção” e depois com “Inteligências Múltiplas”, surpreendentemente não encontramos qualquer tese e/ou dissertação, apesar deste tema ser relevante para a compreensão tanto dos atos, quanto das consequências nas vítimas.

Após o levantamento dos dados chegamos ao seguinte questionamento: “*Quais as possíveis relações entre os motivos das pessoas sofrerem Bullying e as características de inteligência apresentadas por elas?*”

Ao término de nossa introdução, podemos considerar que entendemos que o tema proposto se mostra relevante para ser abordado no meio acadêmico, levando-se em conta que os estudantes de cursos de Licenciatura, futuros profissionais da Educação, poderão ter contato direto com alunos e alunas vítimas de *Bullying*.

Esperamos que a compreensão de aspectos relacionados a esse estado de sofrimento ajude a mostrar a necessidade e importância de se promover um espaço propício ao debate, reflexão, humanização e desenvolvimento de estudos que favoreçam a existência de uma abordagem integral no ambiente escolar, instigando a prevenção e a intervenção precoces de atos reprováveis, presentes no *bullying*.

A partir desta compreensão, elencamos o nosso objetivo geral: Analisar percepções de licenciandos sobre *bullying* com foco nas múltiplas inteligências em uma instituição do agreste pernambucano

Os nossos objetivos específicos foram:

- Mapear pesquisas realizadas no Brasil a respeito do bullying;
- Analisar as percepções dos licenciandos acerca do conceito de *bullying* e das justificativas dos atos por eles praticados ou por terem sofrido;
- Investigar a percepção de inteligência dos participantes da pesquisa em relação aos atos de bullying;
- Identificar as compreensões dos estudantes sobre os atos de agressão realizados e/ou sofridos, em relação às características de inteligência apresentadas pelos envolvidos.

A nossa pesquisa está organizada da seguinte maneira: A presente seção é a de número um. As seções dois e três são, respectivamente:

- O fenômeno *bullying*: Dos aspectos teóricos às implicações sociais, relacionando sua definição, sujeitos, causas e consequências, e;
- O ser inteligente e a Teoria das Inteligências Múltiplas, conceituando a inteligência baseada na Teoria de Gardner e buscando compreender suas relações às habilidades humanas.

Na seção seguinte, a quatro, apresentamos a Metodologia utilizada. Na quinta seção expomos a nossa Análise e Discussão dos dados, para, enfim, apresentarmos as nossas Considerações Finais.

2 O FENÔMENO *BULLYING*: DOS ASPECTOS TEÓRICOS ÀS IMPLICAÇÕES SOCIAIS

O ambiente escolar, como outras instituições sociais, é composto por grupos que convivem com algum objetivo em comum, mas também por pessoas com diferentes interesses e investimentos, sendo um espaço que acaba sendo passível de desentendimentos e de divergências. Alguns desses desentendimentos são leves e solucionados mais facilmente no próprio meio, já outros são mais intensos e acabam se transformando em casos de violência.

A definição literal da palavra violência seria: “De origem latina, o vocábulo vem da palavra *vis*, que quer dizer força e se refere às noções de constrangimento e uso da superioridade física sobre o outro” (MINAYO, 2006, p. 13). Em seu significado mais atual, refere-se a “conflitos de autoridade, a luta pelo poder e a vontade do domínio, de posse e de aniquilamento do outro ou de seus bens” (Ibidem, p. 13). Contudo, a autora também evidencia que as maiores “dificuldades para conceituar a violência vem do fato de ela ser um fenômeno de ordem vivido, cujas manifestações provocam ou são provocadas por uma forte carga emocional” (Ibidem, p. 14). Assim, várias pessoas definirão violência de alguma forma.

No que diz respeito à violência escolar, consideramos que varia, podendo ocorrer entre os profissionais da escola, entre professor e aluno e entre os alunos. Cada uma dessas violências tem suas causas e efeitos, justificando uma ampla discussão sobre elas. A violência que iremos focar aqui é a que acontece geralmente entre os alunos: o *Bullying*.

2.1 O *BULLYING* ESCOLAR: DEFINIÇÃO

Vários autores tendem a dar uma definição própria para as situações que são caracterizadas como *Bullying*, palavra essa que é derivada da palavra inglesa *bully*, que significa “valentão, valentona”. Estes nomes são destinados às pessoas que normalmente importunam, agridem e incomodam outros estudantes. O sufixo *ing*, no inglês indica continuidade de uma ação (que no português é chamado de gerúndio). Assim, a palavra *Bullying*, no sentido puro do vocábulo, refere-se às ações contínuas dessas pessoas (os *bullies*).

Direcionando o termo ao espaço acadêmico, Crochik (2012) considera por *Bullying escolar*, como:

[...] a hostilidade de um aluno mais velho ou mais forte, ou grupo de alunos, intencionalmente e com frequência, dirigida a um mesmo aluno, podendo gerar diversas consequências psíquicas no que o sofre (p. 218).

Lopes Neto (2005) o define como sendo:

[...] todas as atitudes agressivas, intencionais e repetidas, que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudantes contra outro(s), causando angústia, sendo executadas dentro de uma relação de desigual poder. [...] e diz respeito a uma forma de afirmação de poder interpessoal através da agressão (p. S165).

A definição do termo para essa discussão é importante pois, segundo Tavares (2011), não podemos confundir o *bullying* com outros tipos de comportamentos agressivos no ambiente escolar. Fante e Pedra (2008) consideram que podemos elencar os principais aspectos envolvidos. São eles: Relação de poder, repetição e sem motivações evidentes.

Consonante à definição destes autores, consideramos o *bullying* como formado por atos repetitivos, feito por pessoas que não necessitam ter uma motivação, para formar ou manter uma relação de poder entre os envolvidos em tais atos. Essa definição se fortalece quando se considera como “o abuso de poder, a intimidação, a prepotência [...] como sendo algumas das estratégias que o *bully* adota para impor sua autoridade em manter suas vítimas sob domínio” (FANTE; PEDRA, 2008, p. 34).

Quando falamos sobre a temática, ainda existe o estereótipo mantido em algumas pessoas de que são apenas “brincadeiras” que não oferecem nenhum dano “real” aos sujeitos, como evidenciado por Crochik (2012).

Minayo (2006) destaca que a população considera a violência como algo a ser abominado (seja de forma criminal, no sentido legislativo, ou pecaminosa, no âmbito religioso), mas intrínseca ao ser e consequente às relações sociais e conflitos de poder. Assim, temos novamente um dos pontos importantes do *bullying*: A relação de conflitos de poder. Nessas situações, sempre existirá alguém que está usando a violência, qualquer forma dela, para obter ou manter uma superioridade sobre outra pessoa. Após essas constatações entendemos como necessário discutir quais são essas formas de violência existentes no *bullying*.

2.2 O *BULLYING* E AS FORMAS DE VIOLÊNCIA

Vários autores, como Carvalhosa, Lima e Matos (2001), Lopes Neto (2005), Fante e Pedra (2008), Crochik (2012) e Pigozi e Machado (2015), apresentam várias formas de violência, e todos evidenciam as formas físicas (como bater, empurrar, chutar) e verbal (como xingar, apelidar, zoar).

Essas formas também são consideradas por Crochik (2012), Pigozi e Machado (2015) e Carvalhosa, Lima e Matos (2001) como forma *direta*. Fante e Pedra (2008) não se referem à forma *indireta*, em contrapartida evidenciam as formas *morais* (como as formas de discriminar e caluniar), *psicológicas* (como ameaçar, perseguir e intimidar) e *virtuais* (que normalmente reúnem as formas verbal, moral e psicológica no ambiente virtual). Apenas Fante e Pedra (2008) e Carvalhosa, Lima e Matos (2001), falam da violência *sexual* como forma de violência do *bullying*.

Usaremos neste trabalho uma junção das nomenclaturas de Fante e Pedra (2008) e de Crochik (2012), separando as violências *física, verbal e sexual* como as formas *diretas* no *bullying* e a *moral, psicológica e virtual* como as formas *indiretas*. A principal dificuldade para separação dessas formas defendidas por Fante e Pedra (2008), nas formas *direta* e *indireta* de Crochik (2012), foi a violência *virtual*, chamada por aqueles de *cyberbullying*.

Por um lado, esses atos *virtuais* podem ser feitos de forma *direta* pelo agressor, com constrangimentos em postagens ou mensagens ameaçadoras, porém, também se torna uma forma *indireta* de *bullying* quando consideramos a velocidade de propagação do que é publicado pela *internet*, em pouco tempo. Ou seja, é praticamente impossível encontrar os autores de tal ato, além de fazer com que pessoas que nem sabem o real significado de tal postagem o dissemine ainda mais, contribuindo com o fator *indireto* dessa forma de *bullying*. Considerando, portanto, que esse segundo ponto é o mais comum e que, mesmo existindo uma forma direta desses atos, eles provocam mais uma violência *moral e psicológica*, então escolhemos definir o *cyberbullying* como uma forma *indireta* de *bullying*.

Após definirmos o que é o *bullying* e quais as suas formas, precisamos definir quais os sujeitos participantes e como eles podem ser identificados.

2.3 CARACTERÍSTICAS GERAIS DOS ENVOLVIDOS NO *BULLYING*: (AGRESSORES, VÍTIMAS E TESTEMUNHAS)

Vários autores utilizam diferentes nomenclaturas para os estudantes que estão envolvidos, de alguma forma, nos atos de *bullying*: Campos e Jorge (2010) usam os termos *autor* e *vítima*; Carvalhosa, Lima e Matos (2001), os termos *provocador*, *vítima* e *vítima-provocativa*; Fante e Pedra (2008) que definem a maior quantidade de indivíduos, usam *vítima*, *vítima provocadora* (que é diferente do termo usado por Carvalhosa, Lima e Matos), *vítima agressora*, *agressor* e *espectador*; Lopes Neto (2005) define *autores*, *alvos*, *alvo-autor* e *testemunha*, e; Pigozi e Machado (2015) mencionam *vítima*, *agressor* e

vítima-agressor. Para essa pesquisa usaremos uma junção das nomenclaturas dos seis autores, adotando integralmente as de Pigozi e Machado (*vítima*, *agressor* e *vítima-agressor*) e Lopes Neto (*testemunha*).

- Quando falamos dos *agressores*, podemos lembrar daqueles que geralmente intimidam e tentam demonstrar poder sobre os outros, valendo-se de características como força física ou alguma habilidade social mais desenvolvida (FANTE; PEDRA, 2008). De acordo com Campos e Jorge (2010, p. 111), eles “são caracterizados como pessoas arrogantes e desagradáveis”. Por diversas vezes, os estudantes que se enquadram nesse perfil podem possuir “[...] grande capacidade de liderança e persuasão [...]” (FANTE; PEDRA, 2008, p. 60), sendo, a maioria deles, considerada popular.

Tais características também são percebidas por Lopes Neto (2005), quando destaca que o *agressor*,

[...] é tipicamente popular; tende a envolver-se em uma variedade de comportamentos antissociais; pode mostrar-se agressivo inclusive com os adultos; é impulsivo; vê sua agressividade como qualidade; tem opiniões positivas sobre si mesmo; é geralmente mais forte que seu algoz; sente prazer e satisfação em dominar, controlar e causar danos e sofrimentos a outros (LOPES NETO, 2005, p. S167).

- Em contrapartida, as *vítimas* geralmente são caracterizadas por possuírem algo considerado “diferente” dos demais (TREVISOL, 2011), seja uma alta capacidade escolar, o tipo de orientação sexual ou alguma característica física, como cor de pele e/ou tipo de cabelo. Tais estudantes geralmente “[...] não reagem às agressões, são mais inseguros, temem a rejeição e têm poucos amigos” (PIGOZI; MACHADO, 2015, p. 3510), além do que “não dispõem de recursos, *status* ou habilidades para reagir ou fazer cessar as condutas agressivas contra si” (FANTE; PEDRA, 2008, p. 59). Tais características podem acontecer por diversos fatores: Problemas para socializar, alguma relação familiar conflituosa que os fazem evitar outros conflitos, dentre outros.

Ainda em relação às *vítimas*, para Fante e Pedra (2008), elas:

Demonstram insegurança, coordenação motora pouco desenvolvida, extrema sensibilidade, passividade, submissão, baixa auto-estima, dificuldade de auto-afirmação e de auto-expressão, ansiedade, irritação e aspectos depressivos (p. 59).

Quando tratamos sobre a relação familiar, Crochik (2012) evidencia que sua forma é um fator que influencia o indivíduo para ser o *agressor* ou a *vítima* dos atos de *Bullying*. A ausência parental estaria relacionada aos *agressores*; a superproteção relacionada às *vítimas*; e as agressões domésticas sofridas poderiam contribuir para o surgimento de *agressores* ou

vítimas de tais atos. Além do que, geralmente as *vítimas* vivem em famílias em que apenas um dos pais está presente, ou ambos estão ausentes. Enquanto os *agressores* normalmente vivem em famílias na presença de ambos.

- Um terceiro grupo, que normalmente não é muito pensado pelo público geral, por geralmente os casos de *bullying* serem tratados separadamente, é o de *vítima-agressor*. Geralmente “[...] eles são ou foram vitimizados e acabam reproduzindo os maus-tratos sofridos. [...] Integram-se a grupos para hostilizar seu agressor ou elegem uma outra vítima como ‘bode expiatório’” (FANTE; PEDRA, 2008, p. 60).

Normalmente a *vítima-agressor* difere dos que são apenas *agressores*, como Lopes Neto e Pigozi e Machado evidenciam, “[...] por serem impopulares e pelo alto índice de rejeição entre seus colegas e, por vezes, pela turma toda” (LOPES NETO, 2005, p. S168). Eles também “costumam ter baixa autoestima, atitudes mais provocativas e agressivas e mostram-se menos populares que as vítimas típicas” (PIGOZI; MACHADO, 2015, p. 3510).

Fante e Pedra (2008) também citam os casos extremos de uma *vítima-agressora*, quando pode se armar e ir às escolas (geralmente nas que ela sofreu os atos), buscando uma possível “justiça”. Elas geralmente “matam e ferem o maior número possível de pessoas e dão fim à própria existência” (Idem, p. 60). Infelizmente, nessa direção, houve vários casos no Brasil de atentados a escolas. A Escola Estadual Coronel Benedito Ortiz (Taiúva – SP, 2003), o Colégio Goyases (Goiânia – GO, 2017) e o Colégio Estadual João Manoel Mondrone (Medianeira – PR, 2018) são exemplos de espaços acadêmicos que sofreram atentados provenientes de pessoas que sofreram atos de *bullying*.

Além das escolas citadas acima, temos o caso mais conhecido no país, ocorrido em 2011, na Escola Municipal Tasso da Silveira, escola localizada em Realengo, bairro da cidade do Rio de Janeiro. Pigozi e Machado (2015) consideram que o “Caso de Realengo” surgiu como uma vingança de um ex-aluno que sofria *bullying* naquela escola. Observando esses casos extremos podemos perceber que as *vítimas* dos atos acabaram se tornando *agressores*, causando a morte de vários estudantes.

Depois de ver que cada indivíduo envolvido direta ou indiretamente no *bullying* tem características específicas em sua personalidade é possível que pessoas possam ser julgadas erroneamente como *agressoras*, *vítimas* ou *vítimas-agressoras* apenas por terem tais características. Porém, Gonçalves e Leal (2019) alertam para esse pré-julgamento, indicando que:

considerar as características dadas é um começo, mas devemos checar se os atos de *bullying* estão ocorrendo, seja por meio de confirmações com as

prováveis vítimas, tentando descobrir os motivos de tais pessoas agirem de tal forma, seja contando com as testemunhas, entre outros meios (p. 4).

De acordo com parte dos autores que foram citados até então, terminaríamos aqui as definições dos indivíduos envolvidos nos atos de *bullying*. Porém, se formos definir que esses indivíduos são aqueles que influenciam ou são influenciados pelos atos, podemos considerar que os sujeitos presentes no momento, mas que normalmente não se envolvem diretamente (como ocorre com a *vítima* ou *agressor*), podem tanto influenciar quanto serem influenciados por tais ações. Considerando essa situação, temos que considerar a existência desses estudantes que, em nossa pesquisa, chamaremos de *testemunhas*.

- As *testemunhas* normalmente são as pessoas que estão presentes nos atos de *bullying*, mas elas não são *vítimas* nem *agressores* diretamente. Geralmente elas “[...] representam a maioria dos alunos de uma escola.” (FANTE; PEDRA, 2008, p. 61). Neto (2005) classifica as testemunhas em quatro tipos: “auxiliares (participam ativamente da agressão), incentivadores (incitam e estimulam o autor), observadores (só observam ou se afastam) ou defensores (protegem o alvo ou chamam um adulto para interromper a agressão)” (NETO, 2005, p. S168). A maioria desses alunos tende a se calar “por medo de ser a ‘próxima vítima’, por não saber como agir e por descrever nas atitudes da escola.” (Idem). Porém, como Fante e Pedra (2008) e Lopes Neto (2005) citam que a maioria dos alunos que participa como *testemunhas* não concorda com as atitudes dos *agressores* e simpatiza com as *vítimas*.

2.4 AS IMPLICAÇÕES DO *BULLYING* NO INDIVÍDUO

Até aqui é possível perceber que existem várias pesquisas sobre o que é o *bullying* e seus sujeitos, mas essas pesquisas não possuiriam fundamento caso não existissem justificativas para esses estudos. Quando buscamos a frequência dos casos entre os estudantes e as possíveis consequências para quem está envolvido nos atos, compreendemos as justificativas para a existência de tantos estudos.

Considerando os casos, Gonçalves e Leal (2019) demonstram em sua pesquisa feita com 171 alunos do curso de Licenciatura em Matemática de uma Universidade Federal, que aproximadamente 67,3% desses estudantes afirmaram terem sofrido *bullying*, com 29,9% dos que foram *vítimas* terem afirmado que os casos ocorreram no Ensino Fundamental I (que corresponde ao 1º até o 5º ano) e 35,6% no Fundamental II (que corresponde entre o 6º ao 9º

ano). Os outros 34,5% estiveram distribuídos em outros momentos¹³. Quando os autores questionaram os estudantes sobre o que eles consideravam por motivações dos *agressores* para os atos que haviam sofrido, as respostas foram: 32,4% para *Aparências físicas*; 18,9% para *Modos de se comportarem* e; 12,6% em função de suas *Habilidades*. Os 36,1% restantes foram distribuídos em diversos outros termos, citados pelos pesquisados¹⁴. Podemos perceber, portanto, que “o próprio preconceito pode ter sido um fator determinante para surgimento dessas posturas” (p. 7). Embora alguns autores, como Fante e Pedra (2008), Crochik (2012) e Lopes Neto (2005) enfatizem a não necessidade de motivação justificável para os atos de *bullying* por parte dos *agressores*, consideram que, geralmente, há preconceitos em relação às *vítimas*.

Pigozi e Machado (2015), em seu artigo “*Bullying* na adolescência: Visão panorâmica no Brasil”, apontam um conjunto de pesquisas acerca das prevalências e consequências do *bullying*. Eles mostram uma variação de 5,4%, 48,5% e 67,5% dos estudantes participantes desses estudos que relataram sofrer casos de *bullying*. Mesmo havendo uma variação tão grande nesses números, os autores explicam que ela pode se dar pelo tipo de análise adotado. A pesquisa que teve o menor percentual de pessoas vítimas frequentes (5,4%) usou um recorte de um mês para avaliar a frequência com que os alunos sofriam *bullying*. Já os artigos que possuíam os maiores percentuais de vítimas (48,5% e 67,5%) utilizaram um questionário que avaliava os tipos de *bullying*: “ameaças físicas (empurrar, bater), *bullying* sexual (ser apalpado contra a vontade), isolamento (exclusão do grupo) e estrago de pertences pessoais” (p. 3512), buscando também uma melhor compreensão dos estudantes sobre o significado do termo, compreensão essa influenciada até pelo lançamento do jogo *Bully*, em 2006.

Os mesmos autores também destacam a diferença dos atos de *bullying* entre os gêneros, comentando que em alguns artigos o envolvimento com o fato se dá mais no sexo masculino e que tais resultados podem ser justificados pelo fato de os meninos serem mais sujeitos a situações de agressão física, ameaças e isolamentos. Já as meninas fazem o que chamamos anteriormente de *bullying psicológico*, com fofocas sobre as vítimas, que normalmente são menos perceptíveis.

¹³ Viemos, por meio desta nota de rodapé, complementar uma informação que não constou em nosso trabalho, publicado em 2019. Na ocasião da publicação, apenas expomos os resultados mais expressivos, porém, em tal pesquisa também levamos em consideração os períodos da Educação Infantil, Ensino Médio e outros ambientes, que obtiveram 6,2%, 20,3% e 7,9% das respostas, respectivamente.

¹⁴ Mais uma vez, em nosso artigo original, havíamos exposto apenas os maiores percentuais. Na verdade, encontramos outros termos pesquisados, tais como: *Cor da pele* (6,8%), *Religião* (4,5%), *Sexualidade* (4,1%), *Estatutura* (8,1%), *Não Sei* (3,6%) e *Outros* (9,0%).

Também é importante observar que existe uma diferença entre a autoestima dos meninos e meninas envolvidos em casos de *bullying*. Enquanto nas meninas a maior média de autoestima está no grupo de *agressores*, nos meninos o grupo de *testemunhas* é o que possui a maior autoestima.

Diante do exposto, podemos perceber que há uma importância inquestionável no estudo sobre o *bullying*, não apenas para compreendê-lo pelo caráter preventivo, mas também pelas consequências relacionadas a tais atos, levando em conta que as violências causadas não causam apenas um incômodo e tristeza nas *vítimas*. Carvalhosa, Lima e Matos (2001), Crochik (2012), Pigozi e Machado (2015) e Tavares (2011) relacionam fatores diversificados que estão associados ao *bullying*. Tavares (2011) foca em um desses fatores, a ansiedade social ou a fobia social.

Tavares (2011) fez uma pesquisa com 15 pessoas, realizando duas entrevistas com tais participantes e, em seus resultados, é possível perceber que todos têm lembranças de violência escolar na sua infância e que a maior parte deles passou por casos (11 pessoas afirmaram na primeira entrevista e 12 na segunda¹⁵).

Quando questionados sobre se reviveram os eventos da infância na vida adulta, dez responderam positivamente, mostrando que, de alguma forma, os casos de *bullying* passados possuem uma relação com atos presentes. Neste sentido, a maioria dos entrevistados percebeu dificuldades mantidas a longo prazo relacionadas a episódios vividos na infância, tais como: a perda de oportunidades, ansiedade, medo, insegurança no relacionamento social, dificuldade de convivência ou de fazer amizades, além do sentimento de inferioridade e do medo de seus filhos passarem por experiências semelhantes.

Pigozi e Machado (2015) citam outros fatores também relacionados a esse medo, insegurança e inferioridade mencionados por Tavares (2011): Os adolescentes podem ter sua autoestima afetada, ter problemas e insatisfação com sua aparência, além de casos de estresse pós-traumático e hiperatividade.

Outros fatores citados por eles são em relação ao uso de meios eletrônicos. “Longos períodos de uso [...] como computador, *videogame*¹⁶ e televisão estão associados [...], tanto para ser agressor, quanto para sofrer a agressão” (p. 3517). É importante salientar que essas pesquisas avaliadas pelos autores apenas relacionam os sujeitos presentes no *bullying* à frequência de uso desses ambientes, não levando em consideração a forma de uso e/ou os

¹⁵ O trabalho de Tavares (2011) contou com duas entrevistas, tendo como objetivo “aprofundar as informações dadas pelos participantes na primeira entrevista, ampliando as informações colhidas anteriormente com novos detalhes e mesmo trazendo outras lembranças que não as do primeiro momento” (p. 32).

¹⁶ A opção pelo itálico é nossa.

materiais que estavam tendo contato (como tipos de *sites*, jogos, vídeos, entre outros). Assim, devemos ter o cuidado de não associarmos diretamente os meios de comunicação, informação ou entretenimento virtual, aos fatores determinantes para considerar essas pessoas como *vítimas* ou *agressores*. Esta associação, às vezes, é feita erroneamente por alguns meios de comunicação e pessoas, sejam públicas ou anônimas, que relacionam diretamente alguns jogos às violências existentes.

Lopes Neto (2005) e Pigozi e Machado (2015) também citam vários sintomas considerados consequentes aos atos de *bullying*, sejam eles: Sintomas físicos, como cefaleia (dor de cabeça), dores em extremidades, dor epigástrica, vômito; alguns distúrbios do organismo, como alterações do sono, enurese noturna (urinar na cama), paralisias e desmaios; algumas ações, como insegurança por estar na escola, baixo rendimento escolar e resistência a ir à escola; além de vários fatores psicológicos, como a própria ansiedade, hiperatividade, casos de bulimia e anorexia, irritabilidade e agressividade, casos de depressão, autoagressão ou mutilamento, chegando até mesmo a casos de suicídio.

Para terminar esse tópico e perceber a importância dos estudos de *bullying* para a sociedade, iremos apresentar o estudo de Lopes (2012). A autora fez um estudo minucioso sobre o “Massacre de Realengo” anteriormente citado, em suas características psicológicas e psiquiátricas, sociais e pessoais. Mesmo considerando em todo o texto que não existiu apenas um fator que culminou na morte de 12 adolescentes na Escola Tasso da Silva (Rio de Janeiro – RJ), um dos fatores que causou trauma foi o *bullying* sofrido pelo autor da chacina. O texto caracteriza a forma misógina em que ocorreu o caso e a relação com os próprios atos de violência escolar existentes na infância do assassino, quando um dos colegas de escola declara que “uma das principais formas do *bullying* fora a tentativa de as meninas acariciarem Wellington [...]” (Idem, p. 36). Podemos notar que, junto a diversos outros fatores declarados no texto, os atos de *bullying sexual*, neste ocorrido, contribuíram para um dos fatos mais tristes na história recente do nosso país.

Próximos ao fim da presente seção, perguntamo-nos, ainda: Como seria o *bullying* em outros espaços, que não os escolares?

2.5 O *BULLYING* FORA DO ÂMBITO ESCOLAR

Retomando um pouco o mencionado na introdução, lembramos que o *bullying* aconteceu em vários momentos distintos da história. Neste caso, os casos de violência sempre aconteceram, porém, nas últimas décadas (entre as últimas três ou quatro décadas para o

Brasil) o assunto se tornou cada vez mais importante, ao ponto de a indústria do entretenimento expressar essa realidade em suas criações. Um exemplo bom para percebermos a influência dos atos de *bullying* é o filme “*A Silent Voice*” (*Koe no Katachi*, 2016), filme de animação japonesa (conhecido como anime pelos japoneses e admiradores) dirigido por Naoko Yamada. A animação conta a história de Shouko Nishimiya e de Ishida Shouya. A primeira é surda e sofreu *bullying* de Shouya durante o tempo em que estavam na mesma escola. O segundo, “solitário e excluído da comunidade [...] desenvolve a identidade traumática, perde sua coragem e permanece em isolamento social” (KIEJZIEWICZ, 2018, p. 85, tradução nossa)¹⁷. Como é possível constatar no filme, temos a visão, tanto dos atos de *bullying* demonstrados pelo sofrimento de Nishimiya, como observamos os fatos de anos depois, quando o *agressor*, nesse caso o Shouya, também acaba sofrendo influência desses atos. Como diz Kiejziewicz (2018, p. 85, tradução nossa)¹⁸ “o sentimento constante de rejeição o conduz a perder a alegria de viver – no qual ele planejou cometer suicídio após pagar sua mãe pelos custos que ela teve com ele” e quando a diretora demonstra o isolamento social de Shouya: “Shoya ‘bloqueia’ os rostos das pessoas ao redor e começa a ser incapaz de olhá-los em seus olhos, não vendo suas expressões faciais, apenas grandes, Xs azuis” (Idem)¹⁹.

Depois de expormos nossas investigações teórica sobre a temática, é possível percebermos que o *bullying* está presente na realidade de muitas escolas e em várias esferas sociais, seja na família, na comunidade, nas relações com outros tipos de violência, evidenciado tanto nas matérias jornalísticas, como no entretenimento.

Além disso, temos o aspecto identificado na pesquisa de Gonçalves e Leal (2019), quando as habilidades dos estudantes participantes foram consideradas como uma das causas, encaradas por eles, como motivadoras do *bullying* sofrido. Essas habilidades, em alguns momentos, podem ser relacionadas ao fato de o aluno ser “inteligente” em sala de aula, tirando notas boas. De forma mais ampla, faz-se necessário analisar o que seria o termo “inteligência” e será sobre esta temática que trataremos na próxima seção.

¹⁷ *Lonely and excluded from the community, [...] develops the traumatic identity, loses his courage and remains a social outcast.*

¹⁸ *The constant feeling of rejection leads to his loss of the joy of life – he plans to commit suicide after he repays his mother for the cost of the broken aids she was to cover.*

¹⁹ *Shoya “blocks” the faces of the people around and, being unable to look them in the eyes, does not see their facial expressions – Only big, blue crosses.*

3 O SER INTELIGENTE E A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

Provavelmente as pessoas já se depararam com situações cotidianas em que conheceram pessoas “inteligentes” ou até mesmo se consideraram deste modo. Isso pode ter ocorrido, seja no trabalho, como uma pessoa de sucesso, portadora de uma visão visionária; como alguém empreendedor, que resolve os problemas de forma brilhante; alguém que fala com uma fluência incrível e de forma culta o português; aquele aluno que só tira notas altas em todas disciplinas...

Adentrando no último exemplo dado, temos que tanto os colegas de turma, quanto os professores, a coordenação da escola e os pais, geralmente, têm a visão de que os melhores alunos da escola são os que tiram as maiores notas, muitas vezes os premiando com medalhas, divulgando até mesmo a sua identidade em um mural dos melhores alunos. Desta forma, é perceptível que o conceito de inteligência no contexto escolar geralmente está relacionado a resultados academicamente considerados “satisfatórios”.

Considerando esses aspectos, é preciso comentarmos sobre a concepção de inteligência, seja no ambiente escolar ou fora dele, no *senso comum*, definido no dicionário Michaelis, como sendo:

conjunto de ideias, opiniões e pontos de vista de um grande número de pessoas em um determinado contexto social que se estabelecem e impõem como naturais e necessárias, não admitindo grandes questionamentos nem reflexões; consenso (MICHAELIS *ONLINE*).

Além disso, podemos relacionar esse tipo de pensamento ao que Dourado (2018) expressa sobre o *senso comum*, como sendo “[...] uma espécie de método de construção de significados [...]” (p. 216). Apesar de a sociedade ser formada por cidadãos com diversas habilidades e conhecimentos, eles, naturalmente, não possuem amplo conhecimento em várias áreas. Neste sentido, o *senso comum* é formado por um pensamento leigo sobre diversos fenômenos sociais, naturais e/ou culturais. Daqui podemos pegar as relações que Gardner (1995) fez acerca do que seria inteligência, de acordo com grande parte da sociedade.

Como dito por ele, “[...] a palavra *inteligência* foi usada por indivíduos comuns numa forma de descrever os seus próprios poderes mentais e o das outras pessoas” (p. 183). Assim, a inteligência era usada para definir essas capacidades, normalmente considerando por “inteligente” aquele que possuía uma compreensão rápida ou um nível razoavelmente alto de conhecimento científico.

No dicionário Michaelis está posta a definição da “inteligência” como a “faculdade de entender, pensar, raciocinar e interpretar; entendimento, intelecto, percepção [...]”. Além da concepção psicológica, como a “capacidade de resolver situações novas com rapidez e êxito, adaptando-se a elas por meio do conhecimento adquirido” (MICHAELIS *ONLINE*). Essas concepções de inteligência foram amplamente difundidas até parte do século XX, quando então Howard Gardner, lança um contraponto às mesmas, que compunham uma visão considerada por ele como “unidimensional”, para uma nova concepção, a de Inteligências Múltiplas, com a publicação de seu livro *Inteligências Múltiplas – A Teoria na Prática*, em 1995. Será este conceito, a principal base deste capítulo.

3.1 A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS DE HOWARD GARDNER

Como ocorre em diversos campos da Psicologia, a visão de inteligência também foi questionada e reformulada e, como mencionamos, um dos principais críticos dessa forma de inteligência foi Howard Gardner (1995). Este autor apresentou uma visão pluralista da mente que reconhece vários aspectos, separados da cognição, como formas de inteligência, apontando que as pessoas têm estilos cognitivos semelhantes, mas com desenvolvimentos diferentes em cada área. Ou seja, as pessoas possuem inteligência para certas atividades, como por exemplo, atividades manuais, música, resolver problemas matemáticos, porém, cada um possuirá maior ou menor desenvolvimento nestas competências.

Começaremos comentando sobre algo que até alguns anos atrás, e mesmo ainda hoje, por várias pessoas, é considerado sinônimo de inteligência: o Teste de Coeficiente de Inteligência (QI). De acordo com Gardner (1995), o Teste de QI foi criado por Alfred Binet, no ano de 1900, em Paris, ao ser solicitado a “desenvolver algum tipo de medida que predissesse quais crianças iriam ter sucesso e quais iriam fracassar nas séries primárias das escolas parisienses” (p. 12). Mas, de acordo com o autor, essa moda parisiense que chegou rapidamente nos Estados Unidos não fez tanto sucesso até a Primeira Guerra Mundial.

Então, o que deve ter feito o QI virar sinônimo de teste de inteligência? O que podemos admitir é que:

Pelo menos no oeste, as pessoas sempre confiaram em avaliações intuitivas de quão espertas as outras pessoas seriam. Agora a inteligência parecia ser quantificável. Você podia medir a altura real ou potencial de alguém, e agora, parecia, você também podia medir a inteligência real ou potencial das pessoas (GARDNER, 1995, p. 12).

Com isso a sociedade começou a acreditar que a inteligência era única e poderia ser quantificada por testes específicos, muitas vezes relacionados a habilidades lógicas e de interpretação. Gardner (1995) atenta que, por causa dessa visão unidimensional do que seria inteligência e de como avaliar a mente das pessoas, surge uma ideia de escola que ele considerou possuidora de uma *visão uniforme*.

Nesta visão a escola tinha um currículo essencial, dotado de elementos que todos deveriam aprender, com uma pequena, ou quase nula, variedade de disciplinas eletivas. As avaliações seriam padronizadas, usando geralmente lápis e papel, com variações das avaliações de QI ou SAT²⁰, podendo classificar de forma mais “confiável” os alunos, encaminhando os com melhores notas para as melhores universidades. Afirmo que a insatisfação com a visão unilateral de inteligência e o conceito de QI é bastante ampla, porém, em sua visão, as críticas não são suficientes, sendo necessário um novo conceito que possa rebater os anteriores e que englobe as soluções das críticas do conceito anterior.

3.2 AS SETE INTELIGÊNCIAS

A partir daí temos então a proposta da Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner (1995), que primeiramente começou definindo o que seria *inteligência*, para depois tentar “agrupá-las”. O termo está entre aspas, pois, de acordo com o autor, as inteligências se comportam de forma combinada, sem existir uma real distinção de uma única inteligência envolvida nas atividades de um ser humano adulto, exceto em casos excepcionais.

Nesse sentido, é possível observar uma habilidade específica que, ou se destaca, ou é “poupada”, em detrimento de outras habilidades humanas, como é possível perceber em alguns casos de autistas. Nestes casos, podem ser extraordinários em resolver problemas matemáticos ou em algum tipo de esporte, mas possuem explícita dificuldade na interação social, com prejuízo da habilidade comunicativa. Outros fatores que delimitam essa distinção são os problemas que afetam a cognição, como também fatores externos que causem esses problemas, como por exemplo, em decorrência de um acidente.

Para Gardner, “uma inteligência implica na capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural” (Idem, p. 21). Para que tal teoria não sofresse de problemas de conceituação, como o conceito

²⁰ *Scholastic Aptitude Test* – Conhecida como SAT, é uma versão mais sofisticada do teste de QI, normalmente adicionando a avaliação das capacidades verbais e matemáticas das pessoas. Muito usado em programas para superdotados.

de inteligência que foi responsável por produzir o método de QI, ele buscou, dentre outras coisas: relacionar ao desenvolvimento padrão das inteligências, o desenvolvimento em indivíduos considerados talentosos; possíveis relações de causa e efeito em situações de dano cerebral e; estudar casos de indivíduos que foram considerados excepcionais.

Gardner (1994) considerou, inicialmente, a existência das seguintes inteligências: *Lógico – Matemática, Linguística, Espacial, Sonora ou Musical, Cinestésico-Corporal, Interpessoal e Intrapessoal*.

- A *Inteligência Lógico – Matemática* é a mais evidenciada em seu trabalho, *Estruturas da Mente*, não apenas por ser “a inteligência” que ele rebateu por tanto tempo como única, mas, exatamente por ser a mais evidenciada durante boa parte do processo de estudos de inteligência humana, sendo a que compunha mais material de análise.

Desde uma análise da visão de Piaget sobre o desenvolvimento dessa inteligência²¹, até chegar no que o autor define como “o pensamento do matemático”, essa inteligência está centrada nos seguintes aspectos: Nas capacidades de compreender e organizar relações de forma lógica; no desenvolvimento e na compreensão das abstrações; além de outras habilidades, como na tomada de decisões e organização de estratégias.

Em seu trabalho, cita Alfred Adler, que examinou seu próprio desenvolvimento matemático, de acordo com suas conquistas. Este demonstrou que o rigor está presente no desenvolvimento matemático e defendia isso dizendo que “nenhum fato pode ser aceito, a menos que tenha sido rigorosamente provado por etapas derivadas de princípios universalmente aceitos”. Porém, o próprio matemático defende a visão ampla que existe na abstração da Matemática, podendo se definir qualquer situação sistemática imaginável.

- Outro tipo de inteligência é a *Inteligência Linguística*. Ela é considerada como a responsável pelas capacidades de convencimento, por meio da fala ou escrita; como auxílio para o remetimento de informações anteriores; a ferramenta para os processos de ensino e aprendizagem; além da explicação de acontecimentos gerais. Pessoas que têm domínio de mais de uma língua, geralmente tem um desenvolvimento mais avançado desta inteligência, bem como líderes que têm uma grande capacidade de oratória.

Também pontua que todo ser humano tem uma sensibilidade aos significados e ordens das palavras, além de seguir e violar as regras gramaticais, sendo que essas acontecem em maior e menor grau. Este tipo de inteligência normalmente é percebido em poetas ou músicos,

²¹ É importante frisar que Piaget não encarou a inteligência lógico-matemática como uma das várias inteligências múltiplas. Ele considerava que as habilidades lógico-matemáticas eram parte de uma inteligência única.

que utilizam a língua como forma de arte, como também em políticos e em pessoas influentes, que utilizam a língua como instrumento de convencimento.

- Já a *Inteligência Espacial*, que se baseia na compreensão do espaço, seja ele visível ou exemplificado por meio de imagens, ou até mesmo palavras. Os aspectos centrais desse tipo de inteligência estão na “[...] precisão, efetuar transformações sobre as percepções iniciais e ser capaz de recriar aspectos de experiência visual mesmo na ausência de estímulos físicos relevantes” (p. 135). Por ser relacionada à compreensão do ambiente, sem precisar de representação física e visual relevante, o autor entende ser possível incluir as pessoas cegas nesse tipo de inteligência, tendo em vista que elas têm uma percepção maior do ambiente que estão situadas, comparadas a pessoas sem problemas de visão.

- Quando se fala de *Inteligência Sonora ou Musical*, os aspectos centrais estão no reconhecimento de elementos musicais (tom, timbre, melodia), podendo suas estruturas serem compreendidas completamente, ou não, além das capacidades de análise de diversos sons. Um maior grau de desenvolvimento desta habilidade determina a capacidade de compor e reproduzir elementos musicais variados. Nomes como o de Mozart são bastante lembrados, e evidenciados, como exemplos da alta capacidade dessa inteligência.

- A *Inteligência cinestésico-corporal* tem como elementos centrais o controle dos movimentos do corpo e a maior habilidade com o manuseio de objetos. Tais elementos podem ser observados nos praticantes de esportes e dançarinos, que precisam ter domínio dos movimentos do próprio corpo para conseguirem desenvolver suas habilidades e também para saberem manusear com constância objetos (sejam jogadores de futebol e de *vôlei* com as bolas, jogadores de *beisebol* com os tacos, bailarinas que em alguns espetáculos usam fitas ou outros adereços, dentre outros exemplos).

- Já as *Inteligências intrapessoal e interpessoal* são trabalhadas na obra do autor em um mesmo capítulo, e ele as chama de *Inteligências pessoais*. Neste capítulo ele faz a relação com as fases do desenvolvimento humano, relacionando os primeiros anos de vida e o início da primeira infância com o desenvolvimento do “eu”, do ser se reconhecendo. Após a infância há o desenvolvimento dos aspectos sociais. Dessa forma, relaciona a *Inteligência intrapessoal* ao aspecto mais interno do ser, das suas capacidades e dificuldades, aos aspectos da personalidade e das emoções, influenciando em sua tomada de decisão. Já a *Inteligência interpessoal* está ligada aos aspectos do convívio em sociedade, lidando com os aspectos de empatia e compreensão do ser participante da sociedade.

- Após a definição dessas sete inteligências, outras foram acrescentadas, tendo como base a conceituação de inteligência de Gardner. Várias inteligências apareceram, como a

naturalista e a *existencial*, definida posteriormente pelo próprio Gardner, como citam Silva, Gonçalves e Leal (2019). A Inteligência *Emocional* foi definida e defendida por Daniel Goleman, que publicou um livro sobre o tema²².

Com a definição de Inteligências Múltiplas, Gardner (1995) consegue responder questionamentos que não poderiam ser contemplados apenas com a conceituação anterior, quando o autor exemplifica, por exemplo, quando consideramos Mozart e Einstein como gênios, sem considerar que cada um teve conhecimentos em campos completamente distintos.

Ou seja, de acordo com Silva, Gonçalves e Leal (2019), Gardner (1995) acaba derrubando os argumentos que consideravam um aluno inteligente apenas pelas suas habilidades nas *Inteligências Linguística e Lógico-Matemática*, que eram as valorizadas em testes como QI e SAT, ressaltando que o ser humano é complexo e múltiplo.

Antes de passarmos para o próximo tópico, faz-se necessário destacarmos que, pelo exposto, não podemos deixar de considerar que contido nos atos de *bullying*, há certamente um comprometimento das Inteligências *Intrapessoais, Interpessoais e Existenciais*.

3.3 ALGUNS EXEMPLOS, NO ENTRETENIMENTO, DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS APRESENTADAS POR GARDNER

As relações de Inteligências Múltiplas são relacionadas de forma tão ampla com a capacidade humana, que elas podem ser facilmente percebidas no entretenimento. Citando o entretenimento audiovisual oriental, como já apontamos no final do capítulo sobre *bullying*, temos os *animes*, animações japonesas direcionadas aos mais diversos públicos, representando diversas situações. Dessa forma é possível retratar personagens de vários tipos, personalidades e habilidades, ilustrando diferentes tipos de inteligência.

A série produzida por Eiichiro Oda, *One Piece* (1996), conta a história de um jovem chamado Monkey D. Luffy e todo o seu percurso desde a formação de um bando pirata, até encontrar o grande tesouro da animação que dá nome à obra. Podemos observar as relações de Inteligências Múltiplas apenas observando os personagens principais: Um capitão, que deve ter capacidade de liderança e estratégia em alguns momentos, assim podendo ser observado uma tendência²³ de maior desenvolvimentos das inteligências lógico-matemática e

²² “Inteligência Emocional: A teoria que redefine o que é ser inteligente”, de 1995, com reimpressão brasileira de 2011.

²³ É importante destacar que, por mais que determinadas profissões ou cargos possibilitem um desenvolvimento mais focado em alguma inteligência, o ser continua tendo as demais, em maior ou menor grau de desenvolvimento.

interpessoal; Um espadachim, que necessita de habilidades com as espadas, com os movimentos corporais com elas, necessitando ainda da noção do espaço, podendo evidenciar um desenvolvimento das *inteligências cinestésico-corporal e visual-espacial*; Um cozinheiro, que necessita tanto de habilidades com tempo de preparo, medidas a serem utilizadas, tipo de preparo mais eficaz que pode mudar as características do prato, além de conhecimentos dos alimentos e produtos que estão sendo usados, destacando as *inteligências cinestésico-corporal, lógico-matemática* e uma tendência à *inteligência naturalista*; Uma navegadora, que deverá possuir tanto habilidades com leitura e compreensão de mapas, ou até a possível produção dos mesmos, conhecimento do clima e do ambiente marítimo, além das noções de distância, sendo relevante um maior desenvolvimento de *inteligência visual-espacial e naturalista*; Um atirador e inventor, que deve possuir tanto habilidades de mira (precisando de um conhecimento vasto de espaço e distâncias), quanto de habilidades manuais e estratégicas para tanto possuir uma ideia para invenções, quanto para as produzir, assim precisando de um desenvolvimento maior das *inteligências cinestésico-corporal, lógico-matemática e visual espacial*; Um médico que, para o caso do *anime*, precisará conhecer as mais diversas plantas, fungos, doenças, além de ter conhecimento e habilidade para produzir e dosar de maneira correta os medicamentos, necessitando assim de habilidades concedidas pelas *inteligências naturalista, cinestésico-corporal e lógico-matemática*; Uma arqueóloga, que além de compreender os processos de causa e efeito dos acontecimentos históricos, precisa ter a noção de linguagens antigas (para o contexto do anime), necessitando de um grande desenvolvimento das *inteligências lógico-matemática e linguística*; Um carpinteiro, que precisa tanto ter noção dos espaços para construção e manutenção do navio e dos equipamentos do navio, quanto noção de quantidade de materiais e habilidade com as ferramentas, sugerindo uma evolução maior das *inteligências cinestésico-corporal, visual-espacial e lógico-matemática*; Um músico, que além do conhecimento para compor músicas e as harmonizar, necessita também de habilidades com a escrita para suas composições e de conhecimentos matemáticos (como relações de potência e fracionamento) para produção de melodia e harmonia. Assim, necessitando essencialmente das *inteligências musical, lógico-matemática e linguística* e; um timoneiro, que além de necessitar de força física e habilidade para guiar o timão do barco, também precisa conhecer o próprio barco, ter noção de espaço, como também precisa da capacidade tanto para entender o ambiente marítimo, quanto para tomar decisões certas em momentos de tensão, necessitando do desenvolvimento das *inteligências visual-espacial, cinestésico-corporal, lógico-matemática e intrapessoal*.

Outro exemplo interessante de produção japonesa que também é possível de observar facilmente as inteligências diversas nos personagens e suas aplicações é *The Ones Within* (2014). A história se resume a sete *streamers*²⁴ que acordam em um mundo desconhecido no qual eles fazem parte de um jogo e que pode custar a vida deles. Eles ganham quando tiverem cem milhões de *views*²⁵. A animação possibilita perceber as Inteligências Múltiplas dos personagens nos diversos jogos determinados pelo comandante do jogo.

Em um dos episódios, eles precisavam descobrir uma senha para abrir a porta de uma sala em que um dos personagens ficou em isolamento. Para isso, a única dica que tinham era um quebra-cabeça gigante e um tempo determinado para montar. Nessa hora percebemos a *Inteligência lógico-matemática* da personagem Roromori Yuzu em ação, pois ela consegue descobrir numeração em cada uma das peças e consegue relacionar que a peça que não se encaixar será a que tem a senha, além de se encarregar de montar o quebra-cabeça, montando primeiro as partes externas, diminuindo a quantidade de senhas possíveis. Outro exemplo que podemos observar é o do Iride Akatsuki que, na primeira tarefa está com os outros *streamers* em uma sala mal assombrada e a tarefa se realiza exatamente quando o personagem consegue fazer amizade com a assombração, demonstrando algum desenvolvimento da *inteligência interpessoal*, sendo confirmada com a facilidade com que tal personagem tem de se comunicar com os outros e conquistar simpatizantes.

Além desses exemplos existem muitos outros em que é possível encontrar as diversas inteligências, seja em personagens de animações, filmes e séries; nas habilidades necessárias para conseguir prosseguir em diversos jogos, dentre outros. Tal fato demonstra que as Inteligências Múltiplas de Gardner estão facilmente representadas em nosso cotidiano, já que compõem o humano.

Após escrevermos sobre o *bullying* e a relação de Inteligências Múltiplas de Gardner, a próxima seção evidenciará os aspectos metodológicos utilizados nesta pesquisa.

²⁴ Termo em inglês referente às pessoas que fazem transmissões de vídeo ao vivo em algum portal, como *Youtube* ou *Twitch*, podendo trabalhar diversos assuntos. Mais geralmente focado no público *gamer*.

²⁵ Termo em inglês referente à quantidade de visualizações de um vídeo que se encontra em algum *site* ou aplicativo de transmissão de vídeos.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Quando se pensa em trabalho acadêmico, geralmente se faz uma relação com a ciência. Tal pensamento não está errado, pois um trabalho acadêmico é uma atividade de pesquisa científica. Segundo Fonseca (2002, p. 11), o saber científico se caracteriza “[...] por um conjunto de modelos de observação, identificação, descrição, investigação experimental e explanação teórica de fenômenos”. A metodologia é o que pretende dar suporte para que um trabalho relacione o que é feito com tais características.

4.1 LOCAL, PERÍODO E AMOSTRA

4.1.1 Local: A nossa pesquisa aconteceu no Campus Caruaru²⁶, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). De acordo com informações do *site* da UFPE, o *Campus* Caruaru é conhecido por ser o primeiro no interior do estado de Pernambuco, o Centro Acadêmico do Agreste (CAA). Foi inaugurado em março de 2006, objetivando a contribuição do desenvolvimento de uma forma geral do estado. O CAA tem 12 cursos de Graduação²⁷, além de ter sete programas de Pós-Graduação²⁸. Dentre esses, quatro cursos de licenciatura estão ativos no *Campus* desde o ano de 2010.

4.1.2 Período e Amostra: A produção de dados foi feita entre os meses de julho e agosto do presente ano (2021). O público-alvo em questão foi formado por estudantes de quatro, dos cinco cursos de licenciatura do Campus Caruaru (Matemática, Física, Química e Pedagogia), da UFPE. Por informações do coordenador do recente curso de licenciatura Intercultural Indígena, o curso será retomado em 2022 e, por este motivo, não conta com estudantes regularmente matriculados que pudessem participar dessa pesquisa. Esta escolha se deu em virtude de os principais temas abordados nesse trabalho (*Bullying* e Inteligências Múltiplas) terem relação direta com o ambiente escolar.

A partir das informações obtidas através de mensagens enviadas por *e-mail* aos coordenadores dos cinco cursos de licenciatura, obtivemos o seguinte: Há 277 estudantes em

²⁶O *Campus* Caruaru é conhecido como Centro Acadêmico do Agreste, pois só obteve a nomenclatura de *Campus* em 2019.

²⁷Os cursos são Administração, Ciências Econômicas, Comunicação Social, *Design*, Engenharia Civil, Engenharia de Produção, Física-Licenciatura, Intercultural Indígena, Matemática-Licenciatura, Medicina, Pedagogia e Química-Licenciatura.

²⁸Existem os Programas de Pós-Graduação em Economia (PPGEcon); Educação Contemporânea (PPGEduC); Educação em Ciências e Matemática (PPGECM); Engenharia Civil e Ambiental (PPGECAM); Engenharia de Produção (PPGEP-CAA); Gestão, Inovação e Consumo; além de Ensino de Física (MNPEF).

Física, 325 em Matemática, 295 em Pedagogia e 292 em Química, compondo um total de 1189 alunos e alunas. A amostra que utilizamos correspondeu ao seguinte: Primeiramente, aos estudantes desses cursos que se disponibilizaram a responder o questionário (explicado posteriormente). Em segundo lugar, os estudantes que, a partir de suas respostas, consideraram que as justificativas de terem sofrido, ou cometido *bullying*, estiveram relacionadas ao *desempenho escolar* (ou a *habilidades específicas*), e que aceitaram o convite, participaram de uma entrevista semi-estruturada (também detalhada posteriormente).

4.2 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA

A relação inicial do aspecto metodológico de uma pesquisa, de acordo com Gerhardt e Silveira (2009), relaciona-se à sua natureza. Neste sentido, existem dois tipos de pesquisa: a *básica* e a *aplicada*. A pesquisa *básica* busca gerar novos conhecimentos, sem a necessidade de respostas ou aplicações práticas no trabalho em questão (GERHARDT; SILVEIRA, 2009), enquanto a *aplicada* busca “[...] gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigido à solução de problemas específicos” (Ibidem, p. 37).

Como exposto, o presente trabalho investiu na relação de dois temas principais: As relações de perfil de inteligência, baseado na Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner, e; O fenômeno do *bullying*, que é cultural e pode variar de região para região. Como o cruzamento dessas ideias não focou em atividades e resultados práticos para a sociedade, enquadramos esta pesquisa como *básica*.

Outra classificação, que é uma das mais conhecidas, é relacionada ao tipo de abordagem dada ao trabalho. De acordo com Oliveira (2008) existem dois tipos de trabalho: o *quantitativo*, baseado na visão positivista e o *qualitativo*, baseado no interpretacionismo. Enquanto no primeiro se pode estudar fenômenos por experimentação e levantamento de dados amostrais, o segundo defende a diferença do homem de outros objetos. Considerando que o presente trabalho buscou relacionar a ocorrência de fenômenos (os casos de *bullying*), com as visões pessoais dos participantes sobre os conceitos de inteligência, fez-se necessário considerar a subjetividade dos pesquisados. Desta forma, este trabalho se classificou como uma pesquisa *qualitativa*.

Outra classificação metodológica, de acordo com Gil (2002a), baseia-se nos objetivos gerais. São elas: as pesquisas *descritivas*, *explicativas* e *exploratórias*. A pesquisa *descritiva* busca observar uma determinada característica em uma dada população; A *explicativa* tende a explicar as causas de um determinado fenômeno e; A pesquisa *exploratória* objetiva uma

maior proximidade com o tema abordado com a possibilidade de construção de hipóteses. Levando em consideração que esta pesquisa pretendeu conhecer melhor o fenômeno *bullying* e a Teoria das Inteligências Múltiplas, buscando uma possível relação entre elas, entendemos que nossa pesquisa está caracterizada como *exploratória*.

Analisando esses pontos é necessário também explicitar qual o procedimento utilizado nessa pesquisa e a forma como os dados adquiridos foram analisados.

4.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

Em relação à forma de obtenção dos dados para a análise, tal ação ocorreu em dois momentos e sofreu diretamente os impactos de algo avassalador que ocorreu no mundo inteiro: Uma pandemia!

Até o dia quatro de Novembro de 2021, o número de casos e de mortes por Covid-19 no Brasil foi de, respectivamente 22.138.247 e 615.570, enquanto em escala global foram de aproximadamente 265 milhões de casos e 5,24 milhões de mortes. Pelo alto grau de contágio já percebido no ano de 2020, medidas protetivas foram e vêm sendo feitas ainda no momento que esse trabalho está sendo concluído, principalmente o fechamento completo dos serviços presenciais por um tempo, chamado de *lockdown*, distanciamento social e uso de máscaras em ambientes públicos, com uso frequente de álcool gel.

Tais medidas causaram um impacto em vários setores, inclusive na Educação, com a necessidade imperiosa de se suspender atividades presenciais nas escolas no primeiro momento e de adaptação ao trabalho no formato remoto. Por mais que algumas instituições estejam com atividades presenciais, até o momento, a UFPE continua com a maioria das atividades realizadas remotamente.

Em virtude, portanto, da necessidade de ajustes, necessitamos fazer adaptações também no modo de acessar nossos participantes. O primeiro momento foi caracterizado pela aplicação de um *questionário* de forma virtual (APÊNDICE A) através da ferramenta *Google Forms*. Neste formulário enviamos um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, no APÊNDICE A, que serviu também como Carta de Apresentação para os que aceitassem participar da pesquisa. O segundo momento ocorreu por meio de entrevista (APÊNDICE B) com um grupo de estudantes, selecionados pelos motivos já explicitados anteriormente²⁹.

²⁹Os estudantes foram selecionados considerando as suas respostas acerca das justificativas de terem sofrido, ou cometido *bullying*, relacionadas ao *desempenho escolar* ou às *habilidades específicas*.

Enquanto o questionário consiste em “[...] um conjunto de perguntas que são respondidas por escrito pelo pesquisado” (GIL, 2002b, p. 114), a entrevista é “[...] a técnica que envolve duas pessoas numa situação “face a face” e em que uma delas formula questões e a outra responde” (Ibidem, p. 115). Tais formatos proporcionam diferentes formas de análise, com o questionário podendo ser usado de forma mais objetiva e rápida, e a entrevista sendo usada para aprofundamento do tema pesquisado (Ibidem).

Gil (2002b) delimita algumas regras a respeito de um questionário, dentre elas a preferência das questões serem fechadas, com alternativas suficientes para dispor da variedade de respostas possíveis; além de evitar questões que possam ser aprofundadas na entrevista. Tais pontos são importantes, pois evitam a possível repetição de respostas no segundo momento (durante a entrevista), já contempladas no questionário, como também diminui o desgaste do pesquisador, evitando uma dupla análise do mesmo tipo de pergunta em dois instrumentos diferentes.

O autor também evidencia dois fatores que devem ser considerados na elaboração e aplicação de uma entrevista, tais como as questões serem previamente elaboradas ou serem feitas de forma livre no momento da entrevista (Ibidem). Enquanto a elaboração prévia permite uma maior facilidade de encaminhamento da pesquisa, o formato livre permite um aprofundamento maior sobre temas mais subjetivos.

De tal forma, preferimos utilizar um formato *semiestruturado*, no qual elaboramos previamente os tipos de questões que seriam feitas, porém deixando um espaço para eventuais perguntas livres, de acordo com cada entrevistado. Contamos, então, com quatro questões abertas e cinco fechadas³⁰, levando-se em conta o número elevado de participantes que pretendíamos atingir, a facilidade para análise e seleção dos que iriam seguir conosco para o momento da entrevista. Tal momento foi realizado também de forma virtual, por meio de chamadas gravadas no *Google Meet*, contando com três perguntas base e permitindo o acréscimo de outras, caso fosse necessário.

³⁰ Segundo Chagas (2013), o questionário pode conter, além das perguntas abertas, perguntas de múltipla escolha e perguntas dicotômicas.

4.4 ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados foi feita em dois momentos distintos: O primeiro momento, de forma mais objetiva, delimitando as respostas dos questionários, categorizando-as³¹ de acordo com a porcentagem total obtida, fornecendo as devidas considerações acerca dos resultados encontrados, para então identificarmos os estudantes que iriam participar, posteriormente, da entrevista.

No segundo momento, o da entrevista, realizamos as suas gravações, transcrevemos-as e as analisamos, de modo individual e coletivamente, sempre buscando uma interlocução preferencial com os autores utilizados em nossa fundamentação teórica. A análise coletiva foi realizada categorizando as respostas em grupos de semelhança, através de uma reflexão mais sistemática. Já a análise individual foi feita considerando as respostas específicas, analisando os trechos e refletindo sobre os mesmos.

Tal análise pode ser conferida na seção a seguir.

³¹ Frisamos que as categorizações feitas neste trabalho foram inspiradas na Teoria de Análise do Conteúdo de Bardin (2011), porém não a utilizamos fielmente. Tais categorizações foram definidas pelos desejos e necessidades dos próprios autores do trabalho.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Como citado no capítulo anterior, a nossa pesquisa possuiu duas etapas: A primeira aconteceu durante a segunda metade de julho/21 e foi composta pela aplicação de um questionário com os estudantes de quatro licenciaturas do CAA/UFPE. A segunda etapa aconteceu durante os últimos dias de agosto e as duas primeiras semanas de setembro/21, quando ocorreram as entrevistas com os estudantes selecionados³². Será sobre a 1ª etapa da pesquisa que iremos discutir a seguir.

5.1 ETAPA 1 - QUESTIONÁRIO

A partir do questionário aplicado (APÊNDICE A), os estudantes responderam acerca de diversos aspectos do *bullying* e da ideia que possuíam sobre inteligência. Ou seja, nossas análises foram baseadas de acordo com a percepção dos mesmos sobre a temática investigada. Importante mencionar que cada pessoa poderia dar mais de uma resposta e que, posteriormente, as reunimos em determinadas categorias que resumiram a mesma ideia. A quantidade de estudantes que responderam o questionário está apresentada por curso de acordo com a Tabela 2:

Tabela 2: Quantidade de participantes por curso.

Cursos	Quantidade	Porcentagem
Física	54	40,3%
Matemática	51	38,1%
Química	15	11,2%
Pedagogia	14	10,4%
Total	134	100%

Fonte: Do autor, 2021.

É interessante observar que, apesar de dentre os estudantes participantes, termos tido um alto percentual de matriculados nos Cursos de Licenciatura em Física (40,3%) e em Matemática (38,1%), a quantidade de participantes de cada curso na primeira etapa foi relativamente baixa. Tivemos 19,5% dos estudantes de Física; 15,7% de Matemática; 5,1% de Química e 4,7% de Pedagogia. Mesmo com a baixa adesão, entre os estudantes de cada curso, foi possível encontrar uma gama de respostas satisfatórias ao nosso trabalho.

³² Relembrando o critério: Eles precisariam ter declarado, na ocasião da aplicação do questionário, que acreditavam terem sofrido ou praticado atos de *bullying* devido a *alguma habilidade* (ex. desenhar, saber cantar, dançar, entender bem um assunto), por considerarem que o *bom* ou *mau desempenho escolar* dos envolvidos nos atos havia interferido.

A primeira pergunta buscou investigar a percepção dos estudantes sobre o que caracterizaria o *bullying*. Na Tabela 3 está exposto quantas pessoas tinham as respostas caracterizadas pelas categorias temáticas e a porcentagem em relação ao número de respostas (284). As categorias definidas nesta tabela estão baseadas na classificação de *bullying* de Lopes Neto (2005)³³; na classificação de justificativa de alguns atos de *bullying*, realizada por Crochik (2012)³⁴; além dos tipos de violência³⁵ baseados em Crochik (2012) e Fante e Pedra (2008). Também inserimos outras categorias que não se enquadraram em nenhum destes critérios, sendo chamadas de “outras”.

Tabela 3: Respostas fornecidas à pergunta: “Quais são as situações que você considera que alguém está sofrendo ou fazendo *bullying*? Descreva-as”.

Categorias Temáticas	Respostas	Porcentagem
<i>Violência psicológica (ex. ameaçar, perseguir, intimidar)</i>	79	27,8%
Violência Verbal (ex. xingar, apelidar, zoar)	54	19%
Violência Moral (ex. discriminar, caluniar)	46	16,2%
Violência Física (ex. bater, empurrar, chutar)	44	15,5%
Atitudes consideradas como “Brincadeiras” (ex. apelidos, dar soco como punição de alguma atividade determinada)	31	10,9%
Abordagem repetitiva por um período de tempo	11	3,9%
Violência de forma geral	10	3,5%
Violência Virtual (<i>Cyberbullying</i>)	6	2,1%
Relação de desigualdade de poder	3	1,1%
Total de respostas	284	100%

Fonte: Do autor, 2021.

Além de observarmos os valores que mais se repetem, é necessário refletirmos acerca do que significam esses valores. Os principais termos elencados das respostas dos participantes estão relacionados à *Violência Psicológica*, com 79 respostas (27,8%); *Violência Verbal*, com 54 respostas (19%); *Violência Moral*, com 46 respostas (16,2%); e *Violência Física*, com 44 respostas (15,5%). Mais *Violência Geral*, com dez respostas (3,5%) e *Violência Virtual*, com seis respostas (2,1%).

Ou seja, das 284 respostas, 239 delas (84,1%) se relacionaram à violência, o que implica que para o público investigado, essa seria a situação mais relacionada ao *bullying*. Assim, entendemos que esses estudantes possuem uma compreensão do *bullying* como um ato

³³ O autor define *bullying* como as agressões repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, acontecendo dentro de uma relação de desigualdade de poder.

³⁴ Crochik relaciona que alguns agressores consideram os seus atos como um tipo de “brincadeira”.

³⁵ Os autores classificaram as formas de violência de forma *direta* (violência física, verbal e sexual), e de forma *indireta* (psicológica, moral e virtual).

de agressão ao indivíduo, estando em consonância aos estudos de Crochik (2012), Lopes Neto (2005), Tavares (2011) e Fante e Pedra (2008). E, também, como um ato que causa incômodo, intimida, de acordo com um dos significados do termo *bully* (CAMBRIDGE DICTIONARY, 2021).

É importante destacar que outros fatores citados anteriormente pelos autores, para identificar e diferenciar o que seria *bullying* do que seria outro tipo de violência, foram pouco referidos pelos participantes. Foram eles: *Atos repetitivos por um período de tempo* e *Relação de desigualdade de poder*, que obtiveram, respectivamente, apenas 11 (3,9%) e três (1,1%) respostas. Dessa forma é possível refletir que: ou os participantes não fizeram a relação entre a diferença do que seria um ato de *bullying* e qualquer outro ato de violência; ou eles têm uma noção mais generalista do *bullying*, como sendo resultante de qualquer ato de discriminação entre os pares.

Também é válido mencionar que o que foi considerado em nosso referencial teórico como violência *direta* (verbal e física) e as formas *indiretas* mais contrastantes (psicológica e moral) obtiveram quantidades expressivas de respostas. O termo *Violência Virtual* (*cyberbullying*), contudo, obteve poucas referências, apenas seis respostas (2,1%). Já a *violência sexual*, citada por Fante e Pedra (2008) como uma das formas de *bullying*, não obteve nenhuma menção dentre todas as respostas elencadas.

Diante do exposto, é possível supor alguns fatos: Que o *cyberbullying* não foi identificado/lembrado por esses participantes, podendo se confundir com qualquer outra postagem de entretenimento nas redes sociais, e; que a *violência sexual* seria um caso a parte, mais caracterizada pela concepção de “estupro”, do que como um dos possíveis tipos de *bullying*.

Após apresentar a relação entre o que caracterizaria o *bullying* para os estudantes, as perguntas 9 e 12 trouxeram o panorama dos sujeitos dos atos. Das respostas dos estudantes foi possível obter os dados que estão representados na Tabela 4:

Tabela 4: Cruzamento dos dados obtidos nas perguntas: “Você já sofreu *bullying* em algum momento da sua vida?” e “Você considera que já praticou *bullying*?”

Ocorrência	Respostas	Porcentagem
<i>Só sofreu</i>	53	39,6%
<i>Sofreu e praticou</i>	53	39,6%
Não sofreu e não praticou	25	18,6%
Só praticou	3	2,2%
Total	134	100%

Fonte: Do autor, 2021.

Observando a Tabela 4 podemos fazer alguns paralelos com pesquisas anteriores, inclusive aquelas utilizadas em nosso referencial teórico. Um deles é o alto índice de pessoas que declararam terem sofrido algum tipo de *bullying* (39,6%), ou que sofreram e praticaram (39,6%), compondo um total de 79,2% da amostra, de pessoas que foram vítimas. Na pesquisa de Gonçalves e Leal (2019), 63,7% dos participantes declararam terem sido vítimas. No trabalho de Pigozi e Machado (2015), em duas pesquisas realizadas, 48,5% e 67,5% dos pesquisados declararam terem sido vítimas de *bullying*.

Outro fato interessante de se analisar é que dentre os 56 alunos participantes que responderam que praticaram *bullying*, 53 também mencionaram que sofreram, enquadrando-se na classificação de Fante e Pedra (2008), como *vítima-agressores*. Assim é possível supor que as suas práticas também foram movidas pela reprodução dos maus-tratos por eles sofridos.

Após cada uma das perguntas que gerou a Tabela 4, questionamos as possíveis justificativas para os atos sofridos ou cometidos pelos alunos. De acordo com as opções disponíveis para os estudantes, foram obtidos os dados expostos nas Tabelas 5 e 6:

Tabela 5: Respostas fornecidas à pergunta: “Quais motivos você considera que fizeram tais pessoas praticarem *bullying* em você?”

Opções	Respostas	Porcentagem
<i>aparência física (ex. alto, baixo, gordo, magro)</i>	87	31,1%
comportamento (ex. muito alegre, muito quieto, impaciente)	53	18,9%
bom desempenho escolar	37	13,2%
alguma habilidade (ex. desenhar, cantar, dançar)	26	9,3%
cor de pele	17	6,1%
crença (ex. católico, umbandista, espírita, judeu)	13	4,6%
orientação sexual (ex. homossexual, bissexual, heterossexual)	10	3,6%
mau desempenho escolar	3	1,1%
pessoa com deficiência	3	1,1%
orientação de gênero (ex. transgênero, cisgênero)	2	0,7%
outros/não sofreu	29	10,4%
Total	280	100%

Fonte: Do autor, 2021.

Tabela 6: Respostas fornecidas à pergunta “Quais motivos lhe levaram a praticar atos de *bullying*?”

Opções	Respostas	Porcentagem
<i>aparência física (ex. alto, baixo, gordo, magro)</i>	31	16,6%
comportamento (ex. muito alegre, muito quieto, impaciente)	25	13,4%
mau desempenho escolar	11	5,9%
orientação sexual (ex. homossexual, bissexual, heterossexual)	10	5,3%
crença (ex. católico, umbandista, espírita, judeu)	5	2,7%
alguma habilidade (ex. desenhar, cantar, dançar)	5	2,7%
bom desempenho escolar	5	2,7%
pessoa com Deficiência	5	2,7%
orientação de gênero (ex. transgênero, cisgênero)	4	2,1%
cor de pele	2	1,1%
outros/não praticou	84	44,9%
Total	187	100%

Fonte: Do autor, 2021.

Dentre as respostas dos estudantes é importante destacar que as duas mais escolhidas, tanto por quem sofreu, quanto por quem praticou *bullying*, relacionaram-se à *aparência física* e ao *comportamento*, contando com, respectivamente, 87 (31,1%) e 31 (16,6%) respostas e 53 (18,9%) e 25 (13,4%) respostas para a segunda opção. Tal situação pode ter acontecido por esses dois pontos serem mais evidentes e, portanto, mais facilmente identificados nas pessoas.

O raciocínio anterior pode ser reforçado, já que tivemos um baixo índice de respostas em termos, como: *crença*, em 13 pessoas que sofreram *bullying* (4,6%) e em cinco que cometeram (2,7%); *orientação sexual*, com dez que sofreram (3,6%) e em dez que cometeram (5,3%); e *orientação de gênero*, com dois que sofreram (0,7%) e quatro que cometeram (2,1%).

Tais termos têm em comum a necessidade de um conhecimento mais subjetivo por parte do aluno. Dessa forma, pelo evidenciado nos dois últimos parágrafos, poderíamos supor que o *bullying* tende a acontecer com características do indivíduo mais fáceis de serem observadas. Em contrapartida, é possível observar que os termos *cor de pele*, foram citados por 17 pessoas que sofreram *bullying* (6,1%) e por duas que cometeram (1,1%); e *pessoa com deficiência*, foi citado por três pessoas que sofreram (1,1%) e cinco que cometeram (2,7%), obtendo, portanto, poucas menções.

Se acontecesse como a primeira suposição, esses dois termos também deveriam ter um alto índice de respostas, pois a cor de pele e, dependendo do tipo, a deficiência, são aspectos relativamente fáceis de serem notados quanto à aparência física e ao comportamento. Diante de tal situação é possível supor duas ideias do porquê isso acontecer: A primeira seria

relacionada ao momento em que estamos, quando felizmente já é considerado inaceitável atos preconceituosos ou violentos com pessoas, justamente por suas características (como cor de pele, deficiência) e, também, orientação sexual ou de gênero e crença. Neste sentido, isto poderia ter inibido as pessoas de responderem sobre tais práticas. A segunda hipótese seria considerar que, realmente, com esse grupo, poucos sofreram ou praticaram *bullying* com essas motivações.

Como o tema deste trabalho é relacionado às justificativas para a ocorrência de atos de *bullying* associados à percepção das Inteligências Múltiplas, faz-se necessário uma análise mais específica no que diz respeito às seguintes opções: *O bom desempenho escolar*; *o mau desempenho escolar* e a relação com *alguma habilidade*. Estes termos se relacionam diretamente aos conceitos de inteligência, discutidos no capítulo três.

Os dois primeiros se relacionam à percepção mais difundida na sociedade, de que a inteligência estaria relacionada à compreensão rápida de conhecimentos, ou a um alto nível de retenção de informações em alguma área específica. Já o termo *alguma habilidade*, relaciona-se tanto à conceituação de Inteligências Múltiplas, evidenciando-as em vários aspectos, como estando associada às habilidades cognitivas, comportamentais, musicais, dentre outras. Essa interpretação está baseada em Gardner (1995).

É interessante observar, ainda na Tabela 5, que as opções de *bom desempenho escolar* e *alguma habilidade* ficaram, dentre as mais escolhidas pelos que sofreram *bullying*, na terceira e quarta opção e apresentaram 37 (13,2%) e 26 (9,3%) respostas, respectivamente; enquanto obteve apenas cinco (2,7%) respostas para as motivações de quem praticou. A opção de *mau desempenho escolar*, em contrapartida, obteve três (1,1%) respostas dos participantes que sofreram e obteve 11 (5,9%) respostas dos que praticaram. A relação possível para essa diferença é que pessoas com *bom desempenho escolar*, ou com destaque em *alguma habilidade*, geram incômodos em outros estudantes que não têm o mesmo desempenho, de tal forma, podendo sofrer ainda mais abusos.

Além desse fator, também é possível relacionar o estereótipo de um bom desempenho acadêmico e o termo NERD. Tal estereótipo é observável em trabalhos acadêmicos, como o de Chaves (2011), que define o NERD como “pessoas extremamente inteligentes e que gostam de estudar”(p.5) e seus conhecimentos são “geralmente associados ao raciocínio lógico-matemático” (p.5). É possível perceber que pessoas com essas características muitas vezes apresentam um bom desempenho escolar.

Já em relação ao *mau desempenho escolar*, podemos fazer uma relação entre essa motivação e a quantidade de estudantes que praticaram, para sugerir o porquê de termos tido

uma porcentagem maior entre os que praticaram os atos. Observando esses fatores é possível supor o seguinte: Como a maioria dos participantes que praticou *bullying* também sofreu (53 de 56 que praticaram também sofreram), alguns provavelmente sofreram pelo bom desempenho escolar, então, como ato de “revanchismo”, evidenciado por Fante e Pedra (2008) como um fator comum entre as vítimas-agressores, tais estudantes podem ter praticado atos de *bullying* com o espectro oposto do que os representavam, nesse caso, com os estudantes que apresentavam um *mau desempenho escolar*.

Após observar os aspectos relacionados ao *bullying* e focar em motivações relacionadas à inteligência, fez-se necessário analisar a percepção desses estudantes acerca desta, com vistas a compreender melhor algumas respostas dadas sobre os atos praticados ou sofridos. Neste sentido, fizemos duas perguntas: as perguntas 15 e 16. A primeira buscou observar indiretamente o seu entendimento sobre o tema, analisando exemplos de pessoas inteligentes por eles citados.

Devido à quantidade expressiva de pessoas citadas pelos estudantes, na Tabela 7 estão expostos as 13 categorias temáticas mais citadas:

Tabela 7: Respostas de maior incidência fornecidas à pergunta “Dê cinco exemplos de pessoas inteligentes. Caso alguma seja desconhecida, ou anônima, cite as suas características”.

Categorias Temáticas	Respostas	Porcentagem
<i>Outros</i>	585	74,4%
Albert Einstein	48	6,1%
Isaac Newton	31	3,9%
“Eu”	29	3,7%
Marie Curie	19	2,4%
Stephen Hawking	19	2,4%
Leonardo Da Vinci	11	1,4%
Paulo Freire	9	1,2%
Bill Gates	8	1%
Steve Jobs	8	1%
Nikola Tesla	7	0,9%
Jesus	6	0,8%
Mark Zuckerberg	6	0,8%
Total	786	100%

Fonte: Do autor, 2021.

Dentre as respostas organizadas na Tabela 7 é possível perceber alguns pontos interessantes. O grupo pesquisado possui interferências da visão tradicional do que é *ser inteligente*. O exemplo que deram de alguém inteligente foi muito particular, considerando tanto as realidades acadêmicas (estudantes de licenciatura ou estudantes de uma universidade pública), quanto às realidades particulares. Tal fato é comprovado quando 556 respostas

classificadas como *Outros* (74,4%), foram: 100 personalidades não categorizadas; exemplos de pessoas anônimas conhecidas pelos estudantes; além de exemplos do que seria uma pessoa inteligente, tais como “alguém que entende rápido os assuntos” ou “alguém que se comunica bem”.

Tirando a categoria *Outros* (70,7%), das 29,3% respostas que restaram, tivemos a menção de personalidades, como *Albert Einstein*, *Isaac Newton*, *Marie Curie* e *Stephen Hawking*, com 48 (6,1%), 31 (3,9%), 19 (2,4%) e 19 (2,4%), respectivamente. Tal fato pode ter acontecido por alguns fatores: 1) A pesquisa foi feita com estudantes das licenciaturas de Matemática, Física e Química, de tal forma que os citados ocupam um lugar de maior destaque nesses cursos; 2) Casos como o de Einstein e Hawking são conhecidos até hoje como gênios; 3) A visão de inteligência de muitos pode estar associada à ideia de pessoas dotadas de altas habilidades ou com grande destaque no meio científico ou tecnológico, podendo se relacionar com o termo *Nerd*. Chaves (2011) considera que alguém com conhecimentos lógico-matemáticos são mais facilmente considerados como *Nerds*.

Outros resultados também merecem um destaque, como o fato de *Paulo Freire* ser citado em nove (1,1%) respostas. Mesmo sabendo que 14 estudantes participantes dessa etapa foram do curso de Pedagogia, significando que nove respostas podem corresponder a quase um terço dos participantes do curso, os outros participantes também fazem parte de cursos de licenciatura. De tal forma é possível supor que: ou o educador possui uma maior ênfase apenas no curso de Pedagogia, assim podendo ser lembrado mais facilmente por tais participantes; ou que o educador não foi evidenciado de forma relevante em nenhuma das licenciaturas.

A categoria “*Eu*” obteve 29 (3,7%) respostas, categorizada pelos estudantes que se avaliaram, de alguma forma, exemplos de pessoas inteligentes. Podem assim ter se avaliado pelo fato de terem ingressado em um curso superior de uma universidade pública; por terem um bom desempenho escolar ou alguma habilidade (música, dança, esportes) que os destacou dentre o seu ciclo social durante uma época; por terem o conhecimento da inteligência além de aspectos de conhecimento lógico-matemático e linguístico valorizado nas escolas, dentre outros aspectos.

A pergunta 16 do questionário buscou confrontar as ideias que tinham do que seria inteligência com a pergunta anterior, do modo como expressaram esta compreensão. As respostas fornecidas foram organizadas em categorias temáticas e os resultados estão na Tabela 8.

Tabela 8: Respostas fornecidas à pergunta: “Agora, com suas palavras, o que você entende por inteligência?”

Categorias Temáticas	Respostas	Porcentagem
<i>compreender ou entender os conhecimentos</i>	36	19,8%
conhecimento para resolver problemas	31	17%
alguma caracterização de um “Gênio”	25	13,7%
reter informação	20	11,0%
utilizar a informação de forma geral	12	6,6%
relacionada à uma capacidade ou habilidade	11	6%
relação com o pensamento crítico	11	6%
referência direta às Inteligências Múltiplas	10	5,5%
habilidades diversas	9	5%
Outros ³⁶	17	9,4%
Total	182	100%

Fonte: Do autor, 2021.

Na Tabela 8 podemos observar que as respostas justificam a escolha das personalidades do meio científico citadas na questão anterior. A maior parte das respostas obteve relações com *compreender ou entender os conhecimentos*, *conhecimento para resolver problemas*, *alguma caracterização de um “Gênio”* e a capacidade de *reter informação*, com respectivamente: 36 (19,8%), 31 (17%), 25 (13,7%) e 20 (11%) respostas. É importante comentar que a relação da categoria *Alguma Caracterização de um “Gênio”* foi relacionada à ideia de gênios realmente, ou quando exprimiam indiretamente essa genialidade, quando, por exemplo, teriam “muita facilidade em algum conteúdo”, “conseguiam ter o perfeito domínio de um assunto”, “tinham amplo conhecimento em vários assuntos”.

Esses resultados foram condizentes às concepções de inteligência anteriores aos estudos de Gardner(1995). Como apresentamos em nossa fundamentação teórica, antes deste autor, caracterizava-se quase que exclusivamente a inteligência pelo grau de facilidade com que se retia uma informação e a compreensão de um dado conhecimento específico. Ou seja, ela estava mais relacionada às inteligências lógico-matemática e linguística, sendo mais valorizada no ambiente escolar, à visão de que pessoas inteligentes eram as superdotadas nas referidas áreas. Esta visão foi facilmente observada através dos exemplos mais citados de pessoas inteligentes (na Tabela 7, *Albert Einstein* e *Isaac Newton*, duas das maiores personalidades da Física, consideradas como gênios).

Enquanto as respostas que compõem a Tabela 8 condizem com as respostas da Tabela 7, houve um fato curioso. Respostas que representaram as categorias: *Relacionada a uma capacidade ou habilidade*, *pensamento crítico*, *referência direta às Inteligências Múltiplas* e

³⁶Essa classificação se encaixa entre estudantes que falaram sobre pessoas que são assertivas; saber entrar e sair de situações; sobre capacidades intelectuais não explicadas; sobre a relação de relatividade do que é inteligência, também não explicada; além de respostas dúbias ou sem significado claro.

habilidades diversas, obtiveram um menor número em relação às respostas dos entrevistados, com respectivamente 11 (6%), 11 (6%), dez (5,5%) e nove (5%) respostas. Esse baixo índice é curioso, levando-se em consideração que, na Tabela 7 as respostas *Eu e parente, amigos e/ou professores* ficaram na terceira e quarta posição, com uma quantidade expressiva de menções. Vários participantes citaram pai, mãe, avô, algum professor ou professora, geralmente apontando habilidades, tais como: lidar bem com a agricultura, comércio, alguma outra profissão ou a capacidade de gerir as próprias ações e emoções. Tais fatores se relacionam diretamente à teoria de Gardner (1994), quando destaca que a inteligência está presente em vários contextos de vivência, como em socialização, conhecimentos científicos, habilidades manuais ou o conhecimento de si, independente das relações travadas no meio acadêmico e/ou ao pensamento lógico-matemático.

Após a análise do questionário foi possível perceber que o *bullying*, praticado ou sofrido, possui diversas motivações relacionadas, de alguma forma, às características da inteligência dos envolvidos, tais como: *alguma habilidade, bom desempenho escolar e mau desempenho escolar*. Além disso, a percepção de inteligência apresentada pela maioria se relaciona, principalmente, aos conhecimentos científicos e seu domínio da inteligência. Podemos citar o caso de estudantes que são mais aptos a resolver problemas matemáticos, físicos e são mais valorizados que os estudantes que possuem habilidades manuais, como dança, artes plásticas ou algum esporte. Tal visão confronta a concepção de inteligência defendida por Gardner (1995)

Porém, como a percepção de inteligência pode estar relacionada às práticas do *bullying*? Para isso, a análise da pesquisa passará para o próximo momento: A entrevista.

5.2 ETAPA 2 - ENTREVISTA

No segundo momento o contato foi feito diretamente com os estudantes selecionados de acordo com os critérios já mencionados, por meio de *e-mail*. Dentre os 134 participantes da amostra da primeira etapa, foram selecionados 58 estudantes, mas apenas 13 declararam interesse em permanecer na pesquisa, o que lamentamos profundamente, pois certamente teríamos mais dados para discutir e apresentar. E, infelizmente, dos 13 que referiram o interesse em continuar, apenas nove efetivamente participaram.

Antes de iniciarmos a análise desta segunda etapa, informamos que fornecemos nomes fictícios para os participantes, que corresponderão ao seu sexo biológico, para garantir o sigilo de suas identidades. As entrevistas foram gravadas, compondo um total de,

aproximadamente, uma hora e 17 minutos, e os trechos selecionados para nossa análise foram transcritos em itálico e chamados de *recortes*. Destacamos que qualquer acréscimo nosso será feito sem o uso do itálico. Os nomes dos cursos de cada estudante estão dispostos no Quadro 1.

Quadro 1: Identificação dos participantes das entrevistas.

Nome Fantasia	Curso	Período de Ingresso³⁷
Charlotte Pudding	Matemática	2017.1
Franky	Física	2017.1
Sanji	Pedagogia	2017.1
Nico Robin	Pedagogia	2017.2
Luffy	Química	2018.1
Zoro	Química	2018.1
Reiju	Pedagogia	2018.2
Usopp	Matemática	2019.1
Nami	Pedagogia	2020.2 ³⁸

Fonte: Do autor, 2021.

Os estudantes que se dispuseram a participar deste segundo momento, concordaram que a entrevista fosse gravada através de uma declaração em áudio, também gravada, para então começarmos a entrevista.

- 1) O primeiro aspecto abordado nas entrevistas foi pedir para que os alunos e alunas detalhassem verbalmente sobre os atos de *bullying* sofridos, relacionando-os, de acordo com suas respostas no questionário, à cada um dos seguintes termos: *alguma habilidade*, *bom desempenho escolar* e *mau desempenho escolar*.

O que foi facilmente notado é que, dentre os nove participantes, oito deles consideraram, em suas respostas do questionário, que um dos motivos do *bullying* sofrido estaria relacionado ao *bom desempenho escolar*. Apenas o participante *Sanji* considerou que tais situações ocorreram por causa de *alguma habilidade* que ele possuía. Tal habilidade está referida no Recorte 1:

³⁷ O Período de Ingresso na Universidade Federal de Pernambuco corresponde ao semestre em que o estudante começou o período, referenciado pelo ano e seguido dos números 1 ou 2, representando se o estudante iniciou o curso no primeiro semestre daquele ano ou no segundo semestre.

³⁸ Em virtude dos atrasos gerados pela pandemia do COVID-19. Excepcionalmente para os períodos 2020.1, 2020.2 e 2021.1 o ingresso não se deu pela regra já mencionada, tendo acontecido três períodos durante o ano de 2021, Assim sendo, a estudante que ingressou em 2020.2 iniciou seus estudos no final do mês de maio de 2021.

Recorte 1

Sanji: *Eu sou músico, toco instrumentos e canto. É uma habilidade que eu desenvolvo desde muito criança porque eu sou do ambiente religioso.[...] A minha voz era muito aguda e eu gostava de música clássica.[...] sempre fui uma criança que lia muito. [...] desde muito cedo.*

Considerando que a maioria atribuiu ao bom desempenho escolar uma das causas dos atos, foi necessário entendermos como esses atos ocorreram. Todos os participantes declararam que tinham esse desempenho relacionado às suas notas, como citado pelos participantes nos Recortes 2, 3 e 4:

Recorte 2

Charlotte Pudding: *Era o fato da turma ter uma média sete e eu tinha a média nove e meio, dez; e, pela comparação, eu acabava sendo ignorada.*

Recorte 3

Reiju: *Na minha sala a maioria das pessoas não tirava nota boa, [...] eu era uma das poucas.*

Recorte 4

Nami (que declarou em sua entrevista ter TDAH): *Quando começavam as aulas de Matemática, que era um dos meus hiperfocos, eu me dava muito bem.*

Outro fator comumente citado pelos participantes foi relacionado aos estereótipos dos termos NERD e CDF³⁹, como citado no Recorte 5:

Recorte 5

Luffy: *[...] não só pelo bom desempenho escolar, mas também foi gerado por todo aquele “packzinho” gordinho, de óculos, que só fazia estudar e gostava de jogos. Aí basicamente até os amigos da pessoa zoavam por essas características e ficava evidente.*

É interessante perceber que nos Recortes citados o desempenho escolar, como já mencionamos, estava atrelado ao estereótipo do NERD, e também é exposto em trabalhos acadêmicos, como o de Chaves (2011) que atribui a visão do termo NERD às pessoas muito inteligentes; com dificuldade de socialização e com relações opostas aos estereótipos adolescentes, como serem mais constantes, enquanto os adolescentes são vistos como “rebeldes” e “inconstantes”. Tal estereótipo foi visto por *Usopp* por causa do contexto da época (Recorte 6).

³⁹ Tal expressão é utilizada nas escolas para pessoas que estudam bastante, consideradas como “Cabeça De Ferro”.

Recorte 6

Usopp: *Talvez naquela época, segundo o contexto, talvez por uma cultura que venha lá de fora, por exemplo. Dos filmes, dos desenhos que a gente assiste quando é criança. [...] Tá lá, um desenho numa escola, ou sei lá, um filme, tem lá um cara tipo mais retraídozinho, usa óculos, cheio de espinhas. E aí ele é meio que excluído, chamado de NERD.*

É possível notar que, de acordo com o retratado pelos participantes, o *bullying* que sofreram, em sua maioria, estava relacionado a uma das formas de *inteligência*, citada por Gardner (1995). Ou seja, a que representava o nível de capacidade mental dos citados, atrelada ao estereótipo dos NERDs. Tal aspecto também pode ser percebido quando a maioria dos participantes concluiu que tais atos decorriam de um incômodo que acreditavam causar nos demais, pelo fato de terem uma média maior que a maioria da turma. No Recorte 7 o participante *Sanji* apresentou a sua impressão:

Recorte 7

Sanji: *Uma pessoa que se destaca sempre coloca as outras pessoas em cheque, mesmo que ela não queira fazer isso.*

A partir destas respostas buscamos a seguir:

- 2) A opinião deles acerca das motivações para o *bullying* sofrido, se eles consideravam que o aspecto de suas inteligências, havia influenciado tais atos.

Aproximando-se das respostas ao debatido anteriormente, todos os entrevistados declararam que a inteligência deles e o destaque que acabavam conseguindo por causa de suas habilidades e desempenhos, acabavam causando um incômodo nas outras pessoas. Vejamos o Recorte 8:

Recorte 8

Charlotte Pudding: *Eu não era a única a passar por isso. Tinha dois amiguinhos que tinham a mesma média de notas e passavam pela mesma coisa: Eram ignorados e sofriam xingamentos.*

Quando analisamos a resposta de *Luffy* é possível perceber que entendia que o incômodo dos estudantes estava ligado ao seu desempenho escolar satisfatório (Recorte 9):

Recorte 9

Luffy: *[...] Algumas pessoas fazem isso pra tentar se sobressair de alguma forma, não sei se era por causa de frustração ou até propriamente inveja, quanto ao desempenho que eu*

apresentava.

É interessante notar a resposta da participante *Nico Robin*, que aponta a competição escolar como um fator determinante, para que tais atos acontecessem (Recorte 10):

Recorte 10

Nico Robin: [...] *tinha muito essa questão de competitividade dentro da turma. Quem se destacava mais, quem deveria ter a voz de fala, quem deveria ser ouvido, quem deveria ser considerado e quem não deveria, entende?*

De acordo com essa aluna é possível pensar que o fato de alguém se destacar impulsionava os atos de *bullying* sofridos, “disparando o gatilho” para que ficasse claro quem “mandava”, assim podendo também determinar quem sofreria tais atos.

- 3) A partir de todas as ponderações que consideram a relação entre os atos de *bullying* e o fator *inteligência*, entendemos como necessário conhecer o que os participantes entendiam por este termo:

Em todas as respostas foi possível observar o fator *destaque* como predominante: São pessoas consideradas, em sua maioria, personalidades (artistas e pesquisadores) que possuíam sucesso no que faziam, obtendo destaque em suas áreas de atuação.

Três dos entrevistados (*Franky*, *Usopp* e *Zoro*) consideraram a mesma pessoa (Einstein) e todos citaram personalidades, como autores de livros famosos, seja para o público geral, seja nas áreas de formação dos estudantes; pesquisadores, seja nas áreas de ciências exatas, áreas psicológicas ou pedagógicas; ou alguma celebridade, como artistas ou cantores.

É importante relembrar as reflexões de Gardner (1995) que são evidenciadas nessas respostas. Pessoas como Einstein, Mozart ou Nelson Mandela são notoriamente consideradas como exemplos de alguém inteligente. Mas, tendo em vista tantas diferenças entre o que os transformou em destaques é necessário pensar o que realmente faz os três serem considerados inteligentes, envolvidos em áreas tão diferentes.

Vindo nessa reflexão, o participante *Zoro* pondera (Recorte 11):

Recorte 11

Zoro: *Quando você é muito bom no que faz as pessoas lhe acham muito inteligente, mesmo não sabendo dessa teoria do espectro das múltiplas inteligências. Elas percebem que você tem capacidade para aquilo e que você é reflexivo no que você faz.*

É possível notar na fala dele, a concepção de inteligência como uma *capacidade* para tal atividade, evidenciada por Gardner (1995) pelas habilidades para solucionar problemas nas mais diversas áreas.

Faz-se necessário explicar a ideia que o autor apresenta entre *inteligência* e o que ele chama de *matriz de talento*. Enquanto a inteligência está intrinsecamente ligada ao biopsicológico e independente da idade, a *matriz de talento* é dividida entre *talento*, *prodigiosidade*, *perícia*, *criatividade* e *gênio*⁴⁰, e cada uma delas tem relação ou biopsíquica ou de domínio de algum campo, dependendo da experiência naquela área. É possível observar melhor essa ideia no *ANEXO A: A matriz de talento num relance*.

Tal explicação foi necessária, pois todas as respostas dos entrevistados citavam pessoas que tinham o domínio em um determinado campo, seja com o exemplo da *Nami*, de Nelson Mandela por compreender o ambiente que estava situado e conseguir ser escutado; o exemplo de *Luffy*, de Júlio Gorilla (atleta fisiculturista), que possuía uma capacidade de foco e habilidades para não se deixar abalar apesar das dificuldades; ou o exemplo do *Usopp*, com Stephen Hawking, citado por estar a frente do seu tempo e com gigantesca noção e domínio em sua área de estudos.

Outro aspecto importante a ser discutido é referente ao apresentado no referencial teórico, sobre o fato das inteligências puderem ser afetadas por algo proveniente diretamente de aspectos psicofisiológicos, como, por exemplo, o que ocorre no espectro autista (GARDNER, 1995). O entrevistado *Zoro*, por exemplo, escolheu, dentre os exemplos de pessoas inteligentes, o jogador Lionel Messi, que possui diagnóstico de fazer parte do espectro autista. Ele comentou que existe o aspecto positivo relacionado ao autismo e à inteligência (Recorte 12):

Recorte 12

Zoro: *Por meio do espectro de autismo, ele tinha uma capacidade muito grande de se focar e conseguir mergulhar nos próprios pensamentos, no próprio mundo dele. Então ele tinha um foco absurdo no que ele gostava de fazer.*

⁴⁰ De acordo com Gardner (1995), “um indivíduo é ‘talentoso’ quando ele é ‘promissor’ em qualquer domínio em que as inteligências figuram” (p. 52); um *prodígio* estaria relacionado “a um indivíduo de precocidade incomum” (p. 52); o *perito* “[...] atinge rapidamente um alto nível de competência em algum domínio, independentemente de suas abordagens serem novas ou experimentais” (p. 52); o *criativo* “[...] regularmente resolve problemas ou elabora produtos em algum domínio, de uma maneira que é inicialmente vista como nova, mas acaba sendo reconhecida como adequada àquele domínio” (p. 52); e o *gênio* seria aquele que “[...] na medida que seu trabalho criativo em algum domínio exerce um efeito material na definição e delineação do domínio - de modo que, no futuro, os indivíduos que trabalham naquele domínio terão que lutar com as contribuições daquele gênio criativo” (p. 53).

A percepção do entrevistado coincide com a conceituação elencada por Gardner (1995) de que no espectro autista pode haver o impulsionamento de determinadas inteligências que, no caso do jogador, foi relacionada às que lhe ajudavam a ter um ótimo desempenho em campo; mas também inibem outras e, no caso citado acima, foram relacionadas à inteligência interpessoal, principalmente à dificuldade de socialização, que por sinal caracterizam esse espectro.

Zoro também fez um alerta importante que merece ser pensado e que também relaciona, na visão dele, o espectro autista ao *bullying* (Recorte 13):

Recorte 13

Zoro: *A gente tem que ter cuidado de dizer que isso é uma coisa boa, porque ele sofreu de certa forma bullying também por causa disso, que ele se sentia excluído e ele só focou tudo no futebol.*

- 4) As entrevistas foram finalizadas com uma discussão diretamente ligada à percepção de inteligência deles. Se, na opinião deles, existia alguém que poderia ser considerado não-inteligente.

Quatro participantes disseram acreditar que existe sim, alguém desprovido de inteligência e justificaram suas impressões considerando que a inteligência é algo que se adquire e não que se é ou não é. A entrevistada *Nico Robin* exemplifica esse pensamento da seguinte forma (Recorte 14):

Recorte 14

Nico Robin: *Eu acho que inteligência tá muito relacionado a esforço. Pra mim, pessoas esforçadas são pessoas inteligentes. Pessoas que estão dispostas a aprender, pessoas que estão dispostas a buscar conhecimento, pessoas que pensam: 'eu não sei tudo, mas posso aprender'.*

Tal pensamento pode se relacionar com a ideia de Gardner (1995), de *Matriz de Talento* (ANEXO 1), considerando como as capacidades, ou o que chamaremos de *níveis de inteligência*, são conquistados em diversas fases da vida e com determinado esforço e domínio de conhecimentos específicos. É possível perceber, nesse caso, que a distinção entre inteligência e os *níveis de inteligência* não ficam evidentes e acabam sendo considerados como uma única coisa.

Em contrapartida, os outros cinco entrevistados acreditaram não existir uma pessoa que pudesse ser considerada não-inteligente e usaram argumentos da Teoria das Inteligências

Múltiplas de Gardner (1995), mesmo desconhecendo tal teoria. Citamos, no Recorte 15, as considerações da aluna participante *Charlotte Pudding*.

Recorte 15

Charlotte Pudding: *Eu acho que todo mundo é inteligente. Porque ser inteligente não é só ser inteligente nos assuntos da escola. Por mais que a pessoa possa ser inteligente em Matemática e Geografia, tem pessoas que não são, que são inteligentes em escutar, [...] que tem um talento pra música, pra desenhar, tem a inteligência para ver formas que normalmente algumas pessoas não teriam.*

Após a apresentação da análise dos dados, iremos, no próximo capítulo, expor os comentários finais de nossa pesquisa, relacionando-os, inclusive, a cada um dos nossos objetivos específicos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No referido trabalho analisamos as relações entre os atos de *bullying* sofridos e/ou cometidos pelos estudantes de quatro licenciaturas do Campus Agreste, até o ano de 2021, com as percepções dos mesmos sobre o que seria “inteligência”. Tal estudo ocorreu por meio das respostas fornecidas em duas etapas: Na primeira utilizamos um questionário aplicado e semiestruturado; enquanto na segunda, uma entrevista semiestruturada voltada a um grupo específico. Como mencionado, este grupo foi formado por alunos que consideraram que os motivos dos atos de *bullying* sofridos foram em virtude de: *bom desempenho escolar, mau desempenho escolar* e/ou tendo relação com *alguma habilidade*. Essa etapa também nos possibilitou uma melhor compreensão das situações vividas por eles, além de um aprofundamento das percepções sobre inteligência.

O primeiro objetivo específico, “*Mapear pesquisas realizadas no Brasil a respeito do Bullying*”, foi alcançado através da pesquisa teórica apresentada. Tal conjunto de dados deu um norte para saber qual caminho seguir em relação aos atos de *bullying* relacionados às causas entre agressores e vítimas.

De acordo com o segundo objetivo, “*Analisar as percepções dos licenciandos acerca do conceito de bullying e das motivações dos atos por eles praticados ou por terem sofrido*”, a maioria dos participantes (84,1%) demonstrou que o conceito de *bullying* que possuía, aproximava-se mais de qualquer outro tipo de violência, sendo poucos os que consideraram outros fatores tais como: A repetição de atos violentos e uma relação de poder entre os envolvidos. Tais elementos, contudo, são importantes para a diferenciação do *bullying* dentre outros tipos de violência, pois, como já apontado por Fante e Pedra (2008), ele é caracterizado exatamente por atos violentos e repetitivos causados por pessoas que sentem uma relação de poder (o agressor) sobre a vítima.

Sobre o segundo objetivo: “*Investigar a percepção de inteligência dos participantes da pesquisa em relação aos atos de bullying*”, as respostas apontaram uma visão mais relacionada às habilidades lógico-matemáticas e linguísticas, não estando, portanto, tão atreladas ao conceito das Inteligências Múltiplas de Gardner (1994). Logo, supomos que as motivações dos atos de *bullying* podem estar mais relacionadas à uma percepção mais reducionista da inteligência, associando-a mais ao desempenho dos estudantes nas disciplinas.

No segundo momento, o das entrevistas, o último objetivo específico foi investigado. Ele foi: “*Identificar as compreensões dos estudantes em relação aos atos de agressão*”

realizados ou sofridos, em relação às características de inteligência apresentadas pelos envolvidos”.

Nesse momento nos pareceu clara a relação entre o *bullying* sofrido pelos entrevistados⁴¹ e o conceito de inteligência presente nos envolvidos. A inteligência, atrelada ao bom desempenho escolar ou a alguma habilidade, mostrou-se um elemento motivador do *bullying* pela mesma causa de qualquer preconceito: O incômodo com o diferente que, neste caso, era um incômodo advindo do destaque que esses entrevistados conquistaram no meio escolar.

Quando analisadas a percepção de inteligência dos envolvidos, eles tinham uma visão relacionada a aspectos mais amplos, não se limitando às habilidades lógico-matemáticas e linguísticas evidenciadas no ambiente escolar. Daqui é possível considerar que o principal fator que determinou, na visão dos participantes, o *bullying* relacionado às suas capacidades escolares foi o incômodo com o diferente.

Além do investigado nos objetivos específicos, pareceu-nos evidente que as possíveis motivações para os atos de *bullying*, sofridos ou causados, estavam relacionadas principalmente à *aparência física* dos envolvidos, seguidas de algum *comportamento* da vítima envolvida, *bom desempenho escolar* ou *mau desempenho escolar*. No caso específico das pessoas com um *bom desempenho escolar*, com relação às inteligências lógico-matemática e linguística.

Em suma, buscamos evidenciar temas bastante discutidos (*bullying* e inteligência), porém, muitas vezes negligenciados nas escolas. O *bullying*, por exemplo, é negligenciado quando as escolas resumem as propostas de intervenção a uma palestra por ano para trabalhar o tema, ao invés de o abordar de forma contínua⁴². Já a compreensão do conceito de Inteligências Múltiplas é negligenciado quando se observa a supervalorização de algumas inteligências em detrimento de outras, como na valorização de estudantes que passam em cursos mais concorridos, como Medicina, Direito ou Engenharia, nos quais eles, mesmo que por mérito próprio e/ou da escola, fazem vestibulares que não avaliam a integralidade do ser, focando muito mais, ou apenas, nas inteligências linguísticas e lógico-matemáticas. Enquanto outros que têm habilidades manuais, um ótimo desenvolvimento intrapessoal ou habilidades naturalísticas geralmente não são valorizados da mesma forma. Como apresentamos na

⁴¹ Relembrando que, dentre os entrevistados que aceitaram participar, todos foram escolhidos pelas suas respostas das motivações para os atos de *bullying* sofridos.

⁴² Como a etapa de entrevista se focou nas causas dos atos, os estudantes que participaram de tal momento não falaram sobre as formas com que eles superaram.

fundamentação teórica, essa visão se aproxima da ideia de Gardner (1995) sobre a visão unidimensional do que seria inteligência.

No que diz respeito às dificuldades vivenciadas ao longo do trabalho, não podemos deixar de registrar, mais uma vez, a existência da pandemia já mencionada no capítulo da metodologia. Unindo o temor do contágio do vírus, a parada abrupta das atividades presenciais, a adaptação para o novo modelo de ensino e aprendizagem e conciliar o trabalho e/ou estudos com o espaço doméstico), as crises socioeconômicas, dificilmente foi possível não haver o psicológico/emocional de muitos de nós, alunos participantes e pesquisadores.

Neste sentido, com a suspensão das aulas presenciais, assumida pela universidade, que inclusive contou com nossa aprovação e compreensão, acreditamos que a coleta dos dados foi prejudicada. No formato remoto, mesmo com a divulgação e a disponibilidade de alguns professores em cederem minutos de suas aulas, percebemos uma maior resistência por parte dos estudantes que talvez não estivessem bem e/ou motivados para participar de uma pesquisa científica.

Em relação aos ganhos pessoais, precisamos registrar que foram imensos. Este trabalho foi um “divisor de águas” pois, como expresso na introdução, o *bullying* e, de certa forma, o fator “inteligência” (em virtude do desempenho obtido em sala de aula, por ser estudioso), estiveram presentes em diversos momentos de minha vida (agora voltando a falar em primeira pessoa!). Tais como: Durante o Ensino Fundamental como vítima do *bullying* e sublimando nos estudos; durante o Ensino Médio, quando as consequências vieram, como a dificuldade de socialização; e durante a carreira acadêmica, em momentos em que os estudos tiveram que se juntar ao *bullying* por meio de trabalhos.

Tal trabalho, portanto, representou um ato de coragem, uma vitória pessoal pelo fato de me expor, por agora conseguir lidar com certo distanciamento, e de maneira “menos sofrida”, com temas que me machucaram, além de poder enxergar que há muitos outros casos como o meu e que através de minha vivência e pesquisa, posso ter, de algum modo, ajudado a dar visibilidade a pessoas, cujo sofrimento poderia até então ser invisível a muitos.

No aspecto profissional este estudo proporcionou que adquirisse mais conteúdo para estar empático e sensível às necessidades de meus futuros alunos, despertando, quem sabe, para o surgimento de propostas de intervenção e de prevenção ao *bullying*, levando em consideração também as habilidades individuais.

Ele poderá contribuir para que novas pesquisas ou atividades possam ser feitas no ambiente escolar, evitando que vários estudantes passem por pelas situações já descritas, contribuindo para que se olhe para pessoas que, por mais que em obras do entretenimento ou

no cotidiano fossem consideradas vítimas de situações de *bullying*, não eram tão evidenciadas em pesquisas científicas. Elas eram, possivelmente, “deixadas de lado” nas propostas de intervenção no ambiente escolar já que o sofrimento vivenciado poderia passar, como já dissemos, ‘invisível’ aos olhos dos professores e gestores das escolas.

Sugerimos futuras pesquisas, tais como: Analisar as possíveis semelhanças e diferenças das consequências dos atos de *bullying* entre as vítimas com bom desempenho escolar e as com alguma habilidade específica; Compreender o “incômodo” gerado em estudantes por causa de algo de diferente em outros estudantes e como tal sentimento pode propiciar a virar um agressor nos atos de *bullying*; Investigar as propostas concretas de intervenção no meio escolar para evitar situações de *bullying*.

Que nosso trabalho possa contribuir para uma quebra de paradigmas, na forma como são abordados os dois temas investigados; para perceber que qualquer aluno pode sofrer com o *bullying*, inclusive aquele considerado “bem sucedido” e/ou vitorioso na escola; que compreendam a necessidade e importância da promoção do ambiente propício ao debate e reflexão humana para o desenvolvimento integral dos estudantes e que os personagens encontrados em alguns animes sejam cada vez menos identificados no cotidiano das escolas, sendo um dia, quem sabe, apenas pura ficção.

REFERÊNCIAS

A Voz do Silêncio: Koe no Katachi. Direção: Naoko Yamada. Produção de Kyoto Animation. Japão: Netflix Brasil, 2016. Disponível em:

<https://www.netflix.com/br/title/80223226?source=35>

ALCÂNTARA JÚNIOR, José O.. *George Simmel E O Conflito Social*. São Luís, 2005.

ANDRADE, Elizete Aparecida Pazzoto Prescinotti de. *Prevalência de bullying e sua percepção por alunos, pais e professores*. Dissertação (mestrado), Programa de Pós-Graduação em Saúde da Criança e do Adolescente, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Médicas, Campinas, 88 p. 2015.

BULLY. In: *Cambridge Dictionary*. Cambridge University Press. 2021. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/bully>. Acesso em: 20 nov. 2021.

CAMPOS, Herculano Ricardo; JORGE, Samia Dayana Cardoso. *Violência na escola: uma reflexão sobre o bullying e a prática educativa*. Brasília, 2010.

CAMPUS CARUARU. In: Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: <https://www.ufpe.br/caa>. Acesso em: 17 abr. 2021.

CARVALHOSA, Susane Fonseca de; LIMA, Luísa; MATOS, Margarida Gaspar de. *Bullying – A provocação/vitimação entre pares no contexto escolar português*. Lisboa, 2001.

CHAGAS, Anivaldo Tadeu Roston. *O Questionário na Pesquisa Científica*. 2013. Disponível em:

https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/38538199/questionarios.pdf?1440207442=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DO_QUESTIONARIO_NA_PESQUISA_CIENTIFICA_An.pdf&Expires=1626981630&Signature=SPbDs6tpu6xTgwprEDciWIstmWKR045JYqh927cSzF1H4JdFpVT5vFUXPcLjv7L4AsiZSPYE3UNgxYitaZuOhHz8iDIVWicUP47Sq18V9Hh6pKk8O9UUDaHUAUJ0TTmvT9BqLFsWt6T9Up8JqhMo2N8kCYOwgJJ7HcYOwW5a5vaoG2qw9vwHWbLBN45cmnSXTpEphc-ur9Ppk89FNkg2UPbUxBlrpWDeZZHPR348vagcbMM9ECmlh3dj~rnrbNN3TMk8MeI3fL17Sat8M74oa~5fGdU8SGtmacXIUNcXpwEMFtkLSaHuCw7woBwP213PPcDZDb67s3NPMh~CvtnXIQ__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

CHAVES, Ana Lúcia Galvão Leal. *Resiliência e Formação Humana em Professores do Ensino Fundamental I da Rede Pública Municipal - Em Busca da Integralidade*. Tese (doutorado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 251 p. 2010.

CHAVES, Luciana Zamprogne. *Na teia do aranha: a construção cultural dos estereótipos dos jovens Nerds*. Anais do Seminário Nacional de Pós graduação em Ciências Sociais -UFES, v. 1, n. 1. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/snpags/article/view/1562>

CORTELLA, Mario Sergio. *Mario Sergio Cortella - Faça o Teu Melhor*. Canal do Cortella. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dd1bsHYYqjg>

CROCHIK, José Leon. *Fatores Psicológicos e Sociais Associados ao Bullying*. São Paulo, 2012.

DOURADO, Ivan Penteado. *Senso comum e Ciência: uma análise hermenêutica e epistemológica do senso comum de oposição*. Curitiba, 2018.

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

FONSECA, João José Saraiva da. *Metodologia da Pesquisa Científica*. Fortaleza, 2002. Disponível em:

https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=oB5x2SChpSEC&oi=fnd&pg=PA6&dq=fonseca+2002&ots=ORP-_seniZ&sig=Y_ghCwDLo-TfPt2nosOr4nqBLu0#v=onepage&q=fonseca%202002&f=false

FREUD, Anna. *O ego e os mecanismos de defesa*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GARDNER, Howard. *Estruturas da Mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas*. 2ª Reimpressão. Tradução: Sandra Costa. ed. Porto Alegre: Artmed, 1994.

GARDNER, Howard. *Inteligências Múltiplas: a teoria na prática*. Tradução: Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 1995. Reimpressão 2012.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em:

https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=dRuzRyElzmkC&oi=fnd&pg=PA9&dq=m%C3%A9todos+de+pesquisa&ots=93PfYZhONH&sig=isc8HCA_p4tNRBtih-zbVELCuY&redir_esc=y#v=onepage&q=m%C3%A9todos%20de%20pesquisa&f=false

GIL, Antônio Carlos. *Como Classificar as Pesquisas?* Florianópolis, 2002a. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/38881088/como_classificar_pesquisas-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1629245795&Signature=gNu2MWwHaZ~up8YilpvOKe31F2cQMogaKDbbx0mgw5I0-nJlrmM5F6cOegnKHd1ctkNtFKxrfqq711CSdnMj7Dy4BdlDYHHPQFM8qHLxd8r79PASGYYo6283PSvQ6-kpXZc9NXKJkXr8Sa1qljv4zxzbEvOEwyRTYutG8wHCtIpCWe2eLCyceKIFE11Ng0w3qcLWjzN23iEzGCcFoXMwFkN9G9ek35DwOTnOx42bDQUpD9JwLIRTUTYtYRljhOQ--C0~T6LOylOeolri3Yx~CkFjFVeIB71M2yDC2b3vLHHkvrTBOIT1HbiWyiIlzMXelFtLtp1EJL2JTX6BHv0jg__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

GIL, Antonio Carlos. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. 4ª edição. São Paulo, Editora Atlas S.A. 2002b.

GOLEMAN, Daniel. *Inteligência Emocional: A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*. Tradução: Fabiano Moraes. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

GONÇALVES, Caio Bruno; LEAL, Ana Lúcia. *Bullying e o Cotidiano do Professor de Matemática – Análise das relações pessoais acerca do bullying de estudantes do curso de Matemática – Licenciatura do estado de Pernambuco*. Fortaleza, 2019.

INTELIGÊNCIA. In: *Michaelis Online*. Editora Melhoramentos Ltda. 2021. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/intelig%C3%AAncia/>. Acesso em: 4 nov. 2020.

KIEJZIEWCZ, Agnieszka. *Bullying, death and traumatic identity. The taboo of school violence in new japanese cinema*. Maska 39, p. 75-89, 2018. Disponível em: https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/bitstream/handle/item/68239/kiejziewicz_bullying_death_and_traumatic_identity_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y

LOPES NETO, Aramis A.. *Bullying – comportamento agressivo entre estudantes*. Rio de Janeiro, 2005.

LOPES, Anchyses Jobim. *Considerações sobre o massacre de Realengo*. Belo Horizonte, 2012.

MATOS, Patrícia. *De vergonha ao orgulho: Consumo, capital simbólico e a ressignificação midiática da cultura nerd*. Fortaleza, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Violência e Saúde*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa de. *Um Apanhado Teórico-Conceitual Sobre a Pesquisa Qualitativa: Tipos, Técnicas e Características*. Revista Travessias, v. 2, n. 3. 2008. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122>

One Piece. Autoria: Eiichiro Oda. Produção de Toei Animation. Japão: Crunchyroll Brasil, 1999. Disponível em: <https://www.crunchyroll.com/pt-br/one-piece/>

ONU. In: United Nations. Disponível em: <https://www.un.org/en/about-us>. Acesso em: 22 fev. 2022.

ONU; Organização das Nações Unidas. *Um em cada três alunos em todo o mundo foi vítima de bullying*. 2020. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2020/11/1731802#:~:text=De%20acordo%20com%20a%20Organiza%C3%A7%C3%A3o,na%20sa%C3%BAde%20f%C3%ADsica%20e%20mental>. Acesso em: 17 fev. 2022.

PIGOZI, Pamela Lamarca; MACHADO, Ana Lúcia. *Bullying na adolescência: visão panorâmica no Brasil*. Rio de Janeiro, 2015.

RIBEIRO, Maria Carolina. *O desenvolvimento cognitivo dos autores de bullying: implicações para aprendizagem escolar*. Tese (doutorado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 205 p. 2018.

RÖHR, Ferdinand. *Espiritualidade e Formação Humana*. Tubarão, 2011.

SANTOS, Jamison Luiz Barros. *Uma sequência didática para aprendizagem das noções de trigonometria na teoria das inteligências múltiplas*. Dissertação (mestrado), Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 138 p. 2017.

SANTOS, Raiane Moreira. *Associação entre reprovação escolar e aspectos sociais e de saúde em adolescentes da escola pública*. Dissertação (mestrado), Programa de Enfermagem, Escola de Enfermagem da UFBA, Salvador, 103 p. 2017.

SENSO COMUM, Expressões. In: *Michaelis Online*. Editora Melhoramentos Ltda. 2021.

Disponível em:

<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/senso>. Acesso em: 4 nov. 2020.

Ser Protagonista: História, 3º ano: ensino médio. 2ª ed. São Paulo: Edições SM, 2013.

SILVA, Anna Carolliny da; GONÇALVES, Caio Bruno; LEAL, Ana Lúcia. *A Perspectiva das Múltiplas Inteligências dentro do Contexto Escolar*. Fortaleza, 2019.

TAVARES, Francesca Stephan. *Estudo Compreensivo das Associações entre Bullying e Ansiedade Social*. Dissertação (mestrado), Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 77 p. 2011.

The Ones Within. Produção de Silver Link. Japão: Funimation Brasil, 2019. Disponível em: <https://www.funimation.com/pt-br/shows/the-ones-within/?qid=None>

TREVISOL, Maria Teresa; DRESCH, Daniela. *Escola e bullying: a compreensão dos educadores*. São Paulo, 2011.

UNESCO. In: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Disponível em: <https://www.unesco.org/en/brief>. Acesso em: 22 fev. 2022.

UNICEF. In: United Nations Children's Emergency Fund. Disponível em:

<https://www.unicef.org/brazil/sobre-o-unicef>. Acesso em: 22 fev. 2022.

UNICEF. *Pesquisa do UNICEF: Mais de um terço dos jovens em 30 países relatam ser vítimas de bullying online*. 2019. Disponível em:

<https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/mais-de-um-terco-dos-jovens-em-30-paises-relatam-ser-vitimas-bullying-online>. Acesso em: 17 fev. 2022.

VOLPI, José Henrique. *Mecanismos de Defesa*. Curitiba, 2008.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO ONLINE

20/08/2021

Trabalho de Conclusão de Curso - Pesquisa

Trabalho de Conclusão de Curso - Pesquisa

Olá, chamo-me Caio Bruno Gonçalves! Sou licenciando do Curso de Matemática, matrícula nº 108621114-63, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), do Campus Acadêmico do Agreste (CAA).

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), sob orientação da professora Ana Lúcia Leal. Ele se destina a investigar sobre o Bullying e a sua percepção sobre o conceito de Inteligência.

De antemão garantimos que quaisquer informações pessoais, como seu nome e e-mail, serão mantidas em completo sigilo, sendo coletadas apenas para possíveis contatos do pesquisador acerca do tema aqui trabalhado.

Acreditamos que esta pesquisa oferecerá por benefício a ampliação dos conhecimentos sobre o tema, oferecendo novas informações, úteis à compreensão da prática do(a) futuro(a) professor(a). Ela pretende contribuir para um espaço acadêmico mais respeitoso e humano e, por isso, agradecemos, antecipadamente a sua participação!

Qualquer dúvida que porventura tenha, por favor, entre em contato comigo através do e-mail: caio.goncalves@ufpe.br.

Grato!

O e-mail do participante (**null**) foi registrado durante o envio deste formulário.

***Obrigatório**

1. E-mail *

2. Qual o seu nome completo? *

3. Qual o seu e-mail mais utilizado?

20/08/2021

Trabalho de Conclusão de Curso - Pesquisa

4. Qual o seu curso? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Matemática
- ☐ Física
- ☐ Química
- ☐ Pedagogia

5. Qual o seu período de ingresso no curso (Ex.: 2017.1)? *

6. Qual a sua idade? (Responder só em números) *

7. Para continuar nesse questionário você deve confirmar que aceita que sua resposta seja usada para análise e divulgação no Trabalho de Conclusão de Curso inicialmente citado *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

Bullying

A partir desta parte você irá responder sobre o tema bullying. Serão perguntas que buscam saber sobre a sua visão do assunto, então responda de acordo com o que você acredita.

20/08/2021

Trabalho de Conclusão de Curso - Pesquisa

8. Quais são as situações que você considera que alguém está sofrendo ou fazendo bullying? Descreva tais situações *

9. Você já sofreu bullying em algum momento da sua vida? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não *Pular para a pergunta 12*

Vítimas de
Bullying

Esta sessão deve ser respondida apenas por quem declarou ter sofrido bullying

10. Tais atos duraram quanto tempo? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Menos de 1 mês
- ☐ Entre 1 e 3 meses
- ☐ Entre 3 e 6 meses
- ☐ Entre 6 meses e 1 ano
- ☐ Mais de 1 ano

20/08/2021

Trabalho de Conclusão de Curso - Pesquisa

11. Quais motivos você considera que fizeram tais pessoas praticarem bullying em você? (Marque quantas opções forem necessárias) *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Cor de pele (negro, branco, pardo, albino...)
- ☐ Crença (Umbandista, Espírita, Evangélico, Hindu, ateu...)
- ☐ Orientação Sexual (Homossexual, bissexual, assexual...)
- ☐ Orientação de Gênero (transsexual, não binário...)
- ☐ Aparência Física (alto, baixo, gordo, magro, muito pelo...)
- ☐ Alguma habilidade (desenhar, saber cantar, dançar, entender muito de algum assunto...)
- ☐ Comportamento (muito alegre, muito quieto, impaciente...)
- ☐ Tinha o que era considerado como bom desempenho escolar (tirava notas boas, era participativo...)
- ☐ Tinha o que era considerado como mau desempenho escolar (tirava muitas notas baixas, não prestava atenção em aula, era chamado na direção...)
- ☐ Pessoa com Deficiência "PCD" (Surdez, Baixa visão, cadeirante...)

Outro: ☐ _____

Bullying

12. Você considera que já praticou bullying? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não *Pular para a pergunta 14*

Agressores

Esta parte consiste em compreender as razões que levam tais pessoas a cometerem atos de bullying.

13. Quais motivos lhe levaram a praticar atos de bullying? (Marque quantas opções forem necessárias) *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Cor de pele da vítima (negra, branca, parda, albina...)
- ☐ A crença da vítima (Umbandista, Espírita, Evangélica, Hindu, atéia...)
- ☐ A orientação sexual da vítima (Homossexual, bissexual, assexual...)
- ☐ A orientação de gênero da vítima (transsexual, não binário...)
- ☐ A aparência física da vítima (alta, baixa, gorda, magra, muito pelo...)
- ☐ Alguma habilidade da vítima (desenhar, saber cantar, dançar, entender muito de algum assunto...)
- ☐ Algum comportamento da vítima (muito alegre, muito quieta, impaciente...)
- ☐ A vítima ter um bom desempenho escolar (tirava notas boas, era participativa...)
- ☐ A vítima ter um mau desempenho escolar (tirava muitas notas baixas, não prestava atenção em aula, era chamada na direção...)
- ☐ A vítima ser pessoa com deficiência "PCD" (Surdez, Baixa visão, cadeirante...)

Outro: ☐ _____

Bullying

14. Agora, com suas palavras, o que seria bullying? *

Inteligência

Agora precisamos compreender o que você considera por inteligência. Da mesma forma que no tema anterior, você não será julgado(a) pela sua opinião, então responda de acordo com o que acredita:

20/08/2021

Trabalho de Conclusão de Curso - Pesquisa

15. Dê 5 exemplos de pessoas inteligentes. Caso alguma seja desconhecida ou anônima, cite as suas características: *

16. Agora, com suas palavras, o que você entende por Inteligência? *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA

Roteiro de Entrevista⁴³

- 1) Você mencionou, em seu questionário, pontos que considerou terem existido para justificar o fato de ter sofrido e/ou praticado o *bullying*. Gostaríamos que explicasse melhor a situação vivenciada.
- 2) Você acha que a inteligência influenciou diretamente nas causas dos atos de *bullying* sofridos e ou provocados? Por que?
- 3) Você deu exemplo de pessoas inteligentes. O que lhe fez classificar estas pessoas deste modo? (Caso a pessoa não tenha citado ninguém, solicitamos que dê exemplos)
- 4) Você acredita que existe alguém que possa ser considerado não inteligente? Explique:

⁴³ Os aspectos contemplados na presente entrevista visaram responder mais diretamente, os objetivos específicos 2 e 3. A saber: A percepção da ideia de inteligência, segundo os participantes da pesquisa, e; Conhecer as compreensões dos estudantes em relação aos atos de agressão realizados e/ou sofridos, em relação às características de inteligência apresentadas pelos envolvidos.

ANEXO A - MATRIZ DE TALENTO

Tabela 9: A matriz de talento num relance.

Termo	Esfera	Idade-foco	Status do domínio/campo	Questões Relevantes
Inteligência	biopsicológica	todas	-	-
Talento	biopsicológica	jovem/ crescendo	pré-domínio/ pré-campo	experiência cristalizadora
Prodigiosidade	biopsicológica	crescendo	domínio/ campos atuais	amplos recursos
Perícia	domínio/ campos atuais	pós-adolescência	domínio/ campos aceitos	conhecimento / habilidades cumulativos
Criatividade	domínio/ campos futuros	pós-adolescência	choque com domínio/ campo	assincronia produtiva
Gênio	amplo domínio/ largo campo	pessoa madura	universal	vínculo com a infância

Fonte: GARDNER, 1995. p. 53.