

PREVENÇÃO DO BULLYING EM CONTEXTO ESCOLAR

A Sala de Aula **sem** *bullying*

Adriana Filipa Paulico Custódio

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre para a Qualificação para a
Docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico
Julho 2016



Instituto Superior de Educação e Ciência

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre para a Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

PREVENÇÃO DO BULLYING EM CONTEXTO ESCOLAR

A Sala de Aula **sem** *bullying*

Autora: Adriana Filipa Paulico Custódio

Orientadora: Doutora Ana Patrícia Almeida

Julho de 2016

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer a *Deus* por me ter guiado até ao ISEC, apresentando-me todos os docentes que contribuíram para a minha formação e enriquecimento tanto profissional como pessoal. Assim como, todas as minhas colegas de curso que levaram um pouco de mim e deixaram-me um pouco delas, tornando-me na pessoa que sou hoje.

Agradeço do fundo do coração, à minha orientadora *Professora Doutora Ana Patrícia Almeida*, por toda a sua disponibilidade, dedicação, ensinamentos, preocupação e carinho que foram fundamentais para a concretização deste projeto, transmitindo sempre confiança e segurança.

À minha companheira e amiga de mesa, *Cláudia Saraiva*, que me acompanhou em todos os momentos de: alegria, tristeza, desmotivação, empenho... e que nunca deixou de acreditar em mim e nas minhas capacidades.

A todos os *Alunos* que fizeram parte deste projeto. Por me receberem, todos os dias, com tantos sorrisos e carinho. Sem eles, esta investigação não seria possível.

Obrigada à minha *Mãe, Avô, Irmão e Amigos*, por acreditarem em mim.

Muito obrigada a todos, do fundo do coração!

RESUMO

O presente relatório enquadra-se no âmbito do Mestrado de Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Esta investigação tem como base a prevenção do *bullying* que foi desenvolvida num semestre, no 2º ano de escolaridade do ensino básico.

Nos últimos anos são muitos os psicólogos que procuram aprofundar conhecimentos sobre o *bullying* e a sua prevenção, pois é um tema preocupante e que afeta a sociedade a vários níveis: emocional, social e psicologicamente. Porém, este tema tem de deixar de ser apenas uma preocupação para os psicólogos tem de passar a ser para todas as instituições escolares e respetivos docentes. Visto que é na escola onde os alunos passam a maior parte do seu tempo, aprendem a viver com outros, e por esses motivos também é onde mais ocorre o *bullying*.

No contexto do paradigma interpretativo, esta investigação assume um *design* de investigação-ação, e implicou o desenvolvimento de atividades, promovidas junto de uma turma de 2º ano de escolaridade, com o intuito de diminuir e/ou prevenir o *bullying*, no presente e no futuro. Desta forma, recorreu-se a vários instrumentos, como a observação, inquéritos, diário, conversas informais e entrevistas, para se observar, planificar, refletir e intervir junto dos participantes.

Os resultados dão conta da implementação do projeto de intervenção e evidenciam o contributo das estratégias preventivas de *bullying*.

Palavras-chave: Prevenção do *bullying*; *bullying*; medidas preventivas.

ABSTRACT

This research report was developed in the context of a Master Qualification for Teaching in Preschool Education and Primary School. The research is based on a prevention program on bullying that has been developed during a semester in a 2nd grade of primary school.

In recent years there are many psychologists who seek to deepen knowledge about bullying and its prevention, because it is a matter of concern and affects society at various levels: emotionally, socially and psychologically. However, this issue has to stop being just a concern for psychologists must pass to be for all educational institutions and their respective teachers. Since it is at school where students spend most of their time, learn to live with others, and for these reasons is also where most bullying occurs.

In the context of interpretative paradigm, this research assumes a research-action design, and involved the development of activities promoted together with a group of 2nd grade, in order to reduce and prevent bullying from happening in present and future.

Thus, we used several tools such as observation, surveys, daily and informal conversations and interviews, to observe, plan, reflect and act with this group of students.

The results give account of the implementation of the intervention project and highlight the contribution of preventive strategies for bullying.

Keywords: Prevention of *bullying*; *bullying*; Preventive measures.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	i
RESUMO	ii
ABSTRACT	iii
ÍNDICE GERAL	iv
ÍNDICE DE QUADROS E FIGURAS	vi
INTRODUÇÃO	1
CAPITULO I - QUADRO DE REFERÊNCIA TEÓRICO	3
1. CONCEITO DE <i>BULLYING</i>	3
1.1. Diferentes tipos de <i>bullying</i>	5
1.2. Tipos de envolvimento e participação em comportamentos de <i>bullying</i>	8
1.3. Os bullies e as vítimas	9
1.4. O <i>bullying</i> e as suas consequências.....	11
1.5. O <i>bullying</i> e o Contexto Escolar.....	14
1.6. Diferenças associadas ao género sexual	16
2. Medidas Preventivas	19
2.1. Desenvolvimento de Competências Pessoais e Sociais.....	22
2.2. Desenvolvimento de relações entre pares	24
2.3. Assertividade.....	26
2.4. Autoestima	27
3. O PAPEL DO ADULTO.....	28
CAPITULO II - PROBLEMATIZAÇÃO E METODOLOGIA	34
2.1. PROBLEMÁTICA	34
2.2. PARADIGMA.....	36
2.3. INVESTIGAÇÃO-AÇÃO.....	36
2.4. PARTICIPANTES.....	37
2.4.1. Caraterização da instituição de ensino	37
2.4.2. Caraterização do grupo.....	38
2.5. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	39
2.5.1. Questionários.....	39

2.5.2. Observação.....	40
2.5.3. Diário.....	40
2.5.4. Conversas informais.....	40
2.5.5. Entrevista.....	41
2.6. ANÁLISE DE DADOS	41
2.6.1. Inquérito diagnóstico.....	42
2.6.2. Proposta de intervenção	44
CAPITULO III - RESULTADOS	48
3.1. ATIVIDADES	48
3.1.1. Atividade 1 – <i>Regras de convivência social na escola</i>	48
3.1.2. Atividade 2 - <i>8 Passos para a resolução de conflitos</i>	49
3.1.3. Atividade 3 – <i>Diálogo sobre o que é o bullying</i>	51
3.1.4. Atividade 4 – <i>Histórias de bullying</i>	52
3.1.5. Atividade 5 – <i>“Menino dos Sentimentos”</i>	54
3.1.6. Atividade 6 – <i>Cartaz de “Como te sentes”</i>	55
3.1.7. Atividade 7 – <i>Mensagem na 1ª pessoa</i>	55
3.2. COMPARAÇÃO DE QUESTIONÁRIOS	56
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	64
ANEXOS.....	80
ANEXO 1 - QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO	81
ANEXO 2 - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PROJETO	83
ANEXO 3 - ENTREVISTA REALIZADA À PROFESSORA COOPERANTE.....	88
ANEXO 4 - HISTÓRIAS DE BULLYING.....	90
ANEXO 5 - QUADRO DOS SENTIMENTOS	92
ANEXO 6 - FICHA DE TREINO “MENSAGEM NA 1ª PESSOA”	94

ÍNDICE DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1 - Tipos de comportamentos de <i>bullying</i>	7
Quadro 2 – tratamento dos dados do inquérito diagnóstico.....	42
Quadro 3 – Calendário e planeamento das atividades.....	45
Quadro 4 – Tratamento e análise de dados do questionário final.....	57
Quadro 5 – As atividades que mais gostaram e significaram para os participantes.....	58
Quadro 6 – O que mais marcou na atividade 1.....	59
Quadro 7 – O que mais teve mais importância na atividade 2.....	59
Quadro 8 – O que aprenderam com o seguinte diálogo.....	60
Quadro 9 – Que relevância teve as histórias de <i>bullying</i>	61
Quadro 10 – Aprendizagem realizada através do “menino dos sentimentos”.....	61
Quadro 11 – Fatores positivos do cartaz “como te sentes”.....	62
Quadro 12 – Relevância da utilização da mensagem na 1ª pessoa.....	62
Figura 1 – Cartolina exposta na sala, com as imagens e as respetivas frases.....	49
Figura 2 – Cartolina, exposta na sala, com os 8 passos para a resolução de conflitos...50	
Figura 3 – exemplo de histórias de <i>bullying</i>	53
Figura 4 – exemplo de histórias de <i>bullying</i>	53
Figura 5 – exemplo de histórias de <i>bullying</i>	53
Figura 6 – “Menino dos Sentimentos”.....	54
Figura 7 – Ficha de trabalho.....	54
Figura 8 – Cartaz de “Como te sentes”.....	55
Figura 9 – Ficha de treino para mensagens na 1ª pessoa.....	56

INTRODUÇÃO

O presente relatório enquadra-se no âmbito do Mestrado de Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e refere-se à investigação concretizada no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada decorrida numa instituição escolar situada no Concelho de Mafra. A investigação aqui apresentada desenvolveu-se na valência do 1º ciclo do ensino básico, numa turma do 2º ano de escolaridade, com 26 alunos, com idades compreendidas entre os sete e os oito anos de idade, à exceção de um aluno que tinha 10 anos.

As observações realizadas em contexto de estágio ajudaram-me a perceber como era importante planificar e implementar um conjunto de estratégias preventivas sobre o *bullying*. Este tema surgiu por sentir que existia a necessidade de alertar o grupo-alvo para este fenómeno tão preocupante e grave, que podia ocorrer dentro e/ou fora da turma, no presente e/ou no futuro. Desta forma, planearam-se diversas estratégias preventivas com o intuito de diminuir e/ou prevenir casos de *bullying*, desenvolvendo competências sociais e pessoais.

Como Beane (2006) refere é aqui que o professor desempenha um papel importante. Ele deve tentar identificar as crianças que são, diária ou periodicamente, vítimas de *bullying*. Provavelmente, o professor já testemunhou comportamentos de *bullying* ou ouviu histórias ou rumores. No entanto, o professor sabe que o ambiente escolar deve, acima de tudo, proporcionar um ambiente no qual as crianças se sintam seguras, protegidas, aceites e valorizadas. A escola deve proporcionar um ambiente livre de provocações, insultos verbais, ofensas, ameaças, intimidações, violência e medo.

Completando ainda, o professor pode ter um impacto profundo no comportamento dos seus alunos e no clima social da escola, enquanto um todo.

Tendo em conta a problemática acima referida, e como forma de orientar a investigação realizada, recorreu-se a três objetivos primordiais - Conhecer o conceito de *bullying*; desenvolver competências sociais e pessoais; prevenir o *bullying* através de estratégias de resolução de conflitos – que procuram dar resposta às seguintes questões de investigação:

1. Que atividades poderão ser desenvolvidas com o grupo para que conheçam e percebam o que é o *bullying* e que consequências poderá trazer no presente e no futuro?

2. Como é que as atividades propostas podem contribuir para o desenvolvimento de competências sociais e pessoais?
3. De que forma é que as estratégias de resolução de conflitos poderão realmente prevenir o *bullying*?

No que diz respeito à estrutura, este relatório encontra-se dividido em sete partes, além da presente introdução: no capítulo 1 encontra-se todo o enquadramento teórico sobre o *bullying*, as respetivas medidas de prevenção e o papel do adulto. No capítulo 2, referente à Problematização e Metodologia, pretende-se ajustar a problemática que desencadeou o estudo, identificando o problema, objetivos e questões de partida que suportam a investigação. São apresentadas e fundamentadas as opções metodológicas, como o paradigma e *design* de estudo, os participantes e os instrumentos de recolha, tratamento e análise de dados. No capítulo 3, os resultados, expõem-se as estratégias e atividades planeadas, bem como os resultados obtidos junto dos participantes, de acordo com o enquadramento teórico e com o questionário de avaliação do projeto. As considerações finais analisam e sintetizam os resultados alcançados, apresentando as conclusões do estudo em relação às questões determinadas.

Finalmente, surgem as Referências Bibliográficas e os Anexos, que incluem os documentos mais relevantes deste trabalho.

CAPITULO 1

QUADRO DE REFERÊNCIA TEÓRICO

“Quando presta atenção aos seus alunos, quando vai ao encontro deles e os trata com gentileza e respeito, o professor está a oferecer-lhes aquilo que eles necessitam: a atenção positiva de um adulto que se interessa por eles. Quando oferece modelos de comportamentos de aceitação e de tolerância, está a indicar-lhes o caminho que eles devem seguir para se comportarem de igual modo.”

(Beane, 2006, p. 10)

Para se prevenir ou resolver um problema é necessário defini-lo com clareza. No caso do *bullying* é importante sublinhar que não se trata de um simples provocação, que não é um acontecimento normal e, muito menos, é uma coisa só de rapazes.

O presente capítulo pretende mobilizar o conceito de *bullying* abordando: os diferentes tipos de *bullying*; os tipos de envolvimento e participação em comportamentos de *bullying*; os bullies e as vítimas; o *bullying* e as suas consequências; o *bullying* no contexto escolar; e as diferenças associadas ao género sexual.

Porém, não importa só definir, é fulcral atuar com medidas de prevenção, tais como: desenvolver competências sociais e pessoais; desenvolver relações entre pares; assertividade; e a autoestima. Não esquecendo do importante papel que o adulto possui tanto na prevenção como na resolução deste problema.

1. CONCEITO DE *BULLYING*

Segundo Olweus (1993) existem comportamentos agressivos que não são considerados como *bullying*. Um comportamento de *bullying* tem a intenção de causar danos físicos e/ou morais em uma ou mais crianças que consideram mais fracos ou incapazes de se defenderem.

Logo, o *bullying* requer, pelo menos, dois protagonistas, o **agressor**, que exerce o controlo, e a **vítima**, que acaba subordinada e tiranizada. Os agressores selecionam,

propositadamente, ações que magoem ou intimidem o sujeito-alvo, sendo que essas ações, usualmente, ocorrem durante um certo período de tempo, não se tratando de um episódio esporádico. Relativamente, à desigualdade de poder, os agressores obtêm poder sobre as suas vítimas de diversas formas, pela idade, tamanho físico, força física, estatuto no seio do grupo, conhecimento das fraquezas ou fragilidades da vítima, ou pela procura de suporte por parte de outros colegas (National Crime Prevention Council, 1997). Normalmente, as vítimas não se sentem em posição de se defenderem, de procurar auxílio ou de retaliar contra o agressor.

Num conflito normal entre crianças, estas explicam os motivos de desarmonia, pedem desculpa e negociam entre si para satisfazer as suas necessidades, ou seja, não utilizam um comportamento agressivo para conseguir aquilo que querem (Cantini, 2004).

Bonds (2000) realça também a existência não apenas de desequilíbrio de poder entre agressor e vítima, como também de níveis de afeto desiguais, sendo que as vítimas manifestam tipicamente níveis elevados de stress emocional, enquanto os agressores demonstram pouca emoção face ao *bullying*, culpando frequentemente a vítima pelo seu próprio comportamento agressivo.

Relativamente ao carácter sistemático e repetitivo do comportamento de *bullying*, tão largamente enfatizado por vários autores, Randall (1994) propõe uma definição do fenómeno onde refletidamente omite essa dimensão. Ainda que o medo da agressão repetitiva seja de facto mais importante do que a sua incidência real, o autor defende que tal se refere às características das vítimas e dos agressores e não ao comportamento de *bullying* em si mesmo. Desse modo, ao definirmos agressores e vítimas, referimo-nos ao facto do comportamento de *bullying* ser sistemático por se tratar, não de um episódio único, mas sim de uma sucessão de episódios agressivos que caracterizam o agressor (que agride sistematicamente) ou a vítima (que é vitimizada sistematicamente).

O fenómeno *bullying* pode então definir-se como uma conduta agressiva de carácter repetitiva, intencional e prejudicial, dirigida por um indivíduo ou por um grupo de indivíduos contra outro, que não é capaz de defender-se a si mesmo, e que se desenrola fora e/ou em contexto escolar (Ramirez, 2001). A maior parte destes comportamentos ocorre afastada da supervisão dos adultos, e a vítima (geralmente mais fraca ou mais nova do que o agressor) sente-se frequentemente incapaz de se queixar ou descrever o que aconteceu, devido ao receio de represálias.

Sintetizando o que anteriores investigadores defenderam e acrescentando uma visão mais alargada considerando o contexto social de ocorrência, Greene (2000) sugere cinco características inerentes ao comportamento de *bullying*:

- 1- O agressor intencionalmente causa dano ou medo à vítima;
- 2- A agressão face à vítima ocorre repetidamente;
- 3- A vítima não provocou o comportamento de *bullying* recorrendo a agressão verbal ou física;
- 4- O *bullying* ocorre no seio de um grupo social familiar;
- 5- O agressor tem mais poder (real ou percebido) do que a vítima.

Em suma, o *bullying* envolve todas as atitudes agressivas, intencionais e repetidas, que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais alunos contra outro(s), causando dor e angústia, sendo efetuadas dentro de uma relação desigual de poder. Essa discrepância de poder associada ao *bullying* pode ser resultante da diferença de idade, tamanho, desenvolvimento físico ou emocional, ou do maior apoio dos demais alunos.

1.1.Diferentes tipos de *bullying*

O *bullying* tem sido classificado em diferentes tipos e formas. “Os diferentes tipos incluem físico, verbal” (Raskauskas & Stolz, 2007), “relacional e eletrónico” (Berger, 2007). Segundo Berger (2007) & Rolim (2008), o tipo físico é o mais fácil de observar, reconhecido tanto por adultos como por crianças. Este envolve socos, pontapés, empurrões, bem como roubo de lanches, e a tendência é que este tipo de ataque diminua com a idade.

“O tipo verbal inclui práticas que consistem em insultar e atribuir apelidos vergonhosos ou humilhantes, como por exemplo, comentários racistas, homofóbicos, de diferenças religiosas, físicas, económico-sociais, morais e políticas” (Rolim, 2008).

“Este tipo é mais comum do que o físico, principalmente com o avanço da idade” (Berger, 2007; Whitney & Smith, 1993).

Garbarino e deLara (2002) não negam a importância da dor física, mas chamam a atenção para a importância das agressões verbais, uma vez que o que outras crianças

pensam e dizem a respeito deles realmente importa, pois as palavras podem magoar e deixar marcas para sempre.

O tipo relacional é aquele que afeta o relacionamento social da vítima com os seus colegas. Já, o tipo eletrônico ocorre quando os ataques são feitos por vias eletrônicas, conhecido como *cyberbullying*.

Já Olweus (1991), distingue o *bullying* indireto (ex. isolamento social, exclusão, não seleção), do *bullying* direto e físico (ex. bater; dar pontapés, roubar objetos que pertencem aos colegas, extorquir dinheiro, forçar comportamentos sexuais) e *bullying* direto e verbal (ex. insultos; gozar; fazer reparos racistas ou com base em alguma deficiência).

Como uma nova forma de expressão do *bullying*, o *cyberbullying* é caracterizado, por Slonje e Smith (2008) “(...) como uma manifestação de agressão ou assédio moral, que ocorre por meio de recursos tecnológicos modernos, especificamente, telefones ou pela internet.” De acordo com Silva e Mascarenhas (2010, p. 51), em contraste com outras formas de *bullying*, “(...) o *cyberbullying*, apoiado nas tecnologias da informação, transcende as fronteiras do tempo (na medida em que a ofensa se pode manter infinitamente presente no espaço virtual), mas também as fronteiras do espaço pessoal e físico.”

Em suma, “ O *bullying* adquire diversas formas, algumas mais cruéis do que outras, dependendo de muitos fatores...” (Pereira, 2008, p. 29). Trata-se conseqüentemente de situações em que um ou mais alunos decidem agredir injustamente um outro(s) colega(s), submetendo-o(s) muitas vezes por períodos prolongados a uma, ou múltiplas formas comuns de agressão, quer física, quer verbal, quer de cariz psicológico, influenciando algum tipo de pressão no indivíduo. Uma das características do *bullying* é a intencionalidade “o desejo de magoar ou amedrontar alguém fisicamente, verbal ou psicologicamente” (Pereira, 2008).

Com base na categorização preconizada por Limber (2002) e considerando as contribuições dos autores acima mencionados, foi elaborado o seguinte quadro no qual se subdividem os comportamentos de *bullying* consoante a forma de agressão manifestada (física, verbal, relaciona e psicológica) e o seu carácter direto ou indireto (Quadro n.º 1).

Quadro 1 - Tipos de comportamentos de *bullying*

Tipo de <i>bullying</i>	Expressão	Comportamentos
Física	Direta	Bater; dar pontapés; dar estalos; dar murros; rasteiras; empurrar; puxar o cabelo; beliscar; morder; tirar os pertences ao colega; cuspir no colega; perseguir o colega; impedir a passagem do colega.
	Indireta	Recrutar um colega para agredir outro; roubar ou esconder objetos dos colegas; partir ou destruir objetos dos colegas.
Verbal	Direta	Gozar; chamar nomes; insultar; pôr alcunhas; ser sarcástico; ameaçar verbalmente; emitir comentários maldosos; rebaixar; criticar a aparência do colega.
	Indireta	Espalhar rumores e/ou mentiras; escrever notas maldosas; intrigar; caluniar/difamar; dizer coisas desagradáveis pelas costas do colega.
Relacional	Direta	Dizer a colega que ele não pode brincar com eles; afirmar ao colega não ser amigo dele; evitar/ignorar o colega; dizer que deixa de ser seu amigo a menos que faça o que ele lhe pede.
	Indireta	Excluir outros do grupo; manipular redes de amizade; encorajar os colegas a não brincarem com outro colega; tornar-se amigo de outro por vingança; não convidar deliberadamente o colega para festas; dizer mentiras sobre o colega para outros não se darem com ele.
Psicológica	Direta	Extorsão; coação; ameaçar gestualmente; chantagear; utilizar gestos obscenos.
	Indireta	Enviar e-mails ameaçadores/desagradáveis; fazer chamadas anónimas ameaçadoras/desagradáveis.

Analisando o quadro, enquanto no comportamento de *bullying* físico, a criança-alvo é magoada e controlada através de comportamentos físicos ou ameaça de danos, no comportamento de *bullying* relacional a criança-alvo é magoada através da tentativa de terceiros de destruir ou controlar as suas relações com os seus pares (Crick, Casas & Ku, 1999). Neste caso, utiliza-se a relação como arma, através de uma manipulação maldosa das redes sociais (os colegas) ou de amizade (os amigos) (Crick & Bigbee, 1998).

No seio dos comportamentos indiretos e perante a recente proliferação das novas tecnologias de comunicação, Schute (2005) utiliza o termo *cyberbullying* ao se referir especificamente ao comportamento de *bullying* direcionado a um sujeito alvo, através da Internet ou de outro tipo de comunicação digital. Este comportamento tem sido alvo de estudo nomeadamente em amostras de jovens que utilizam regularmente a Internet,

enquanto agressores e vítimas de *bullying* através da Internet (Ybarra, 2004; Ybarra & Mitchell, 2004).

1.2. Tipos de envolvimento e participação em comportamentos de *bullying*

No cenário de *bullying* os papéis dividem-se entre: agressor, vítima, vítima/agressor e testemunhas. O agressor de *bullying* é aquela criança que agride outra, supostamente mais fraca, com o objetivo de magoar, prejudicar ou humilhar, sem ter havido provocação por parte da vítima (Berger, 2007).

A vítima de *bullying* é aquela criança que é, constantemente, agredida pelo(s) colega(s) e, geralmente, não consegue acabar ou reagir aos ataques (Lopes, 2005). Apresenta-se mais vulnerável à ação dos agressores por algumas características físicas, comportamentais ou emocionais. Podemos citar, por exemplo, o facto de ter poucos amigos, ser passivo, retraído e possuir baixa autoestima (Cantini, 2004).

A Vítima/agressor é a denominação dada àquelas crianças que são tanto vítimas como agressores. Diferenciam-se dos agressores e vítimas típicos por serem impopulares e pelo alto índice de rejeição dos seus colegas (Lopes, 2005). Segundo Lopes (2005), estas crianças apresentam uma combinação de baixa autoestima, atitudes agressivas e provocativas e prováveis alterações psicológicas, merecendo atenção especial. Podem ser depressivas, ansiosas, inseguras e inoportunas, procurando humilhar os colegas para encobrir suas limitações. Apresentam dificuldades com o comportamento impulsivo, reatividade emocional e hiperatividade (Lopes, 2005).

E por fim, as testemunhas são aquelas crianças que não se envolvem, diretamente, em *bullying*, mas participam como espetadores. Grande parte das testemunhas sente empatia pelas vítimas e sente-se mal ou triste ao presenciar colegas a serem vítimas de *bullying* (Bandeira, 2009; Berger, 2007).

A maioria das testemunhas não consegue apoiar ou auxiliar a vítima de *bullying* por não saber o que fazer, por ter medo de se tornar a próxima vítima ou por medo de fazer algo errado e causar ainda mais problemas (Berger, 2007).

1.3. Os bullies e as vítimas

O *bullying*, afeta muitas crianças e adolescentes (Martins, 2005), onde se diferenciam quatro grupos principais de fatores no desenvolvimento e manutenção do *bullying*: fatores biológicos, da personalidade, cognitivos e ambientais (Ramírez, 2001), estando estes últimos enquadrados no modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979), onde são enfatizadas as sobreposições dos sistemas ecológicos, que influenciam o modo como a criança/jovem se torna, à medida que se desenvolve.

Os fatores biológicos assentam numa tendência biológica da agressividade, em que o sexo masculino apresenta uma maior ocorrência de comportamentos agressivos em todas as culturas (Eron & Huesmann, 1990; Ramírez, 2001).

No que pertence aos fatores da personalidade, Ramírez (2001) aponta para uma despreocupação evidente por parte dos agressores com os outros, onde existe um prazer notório de os enganar e ridicularizar, existindo sentimento de crueldade latente e uma insensibilidade clara. Fatores como a extroversão, impulsividade e tendência para a mudança e perturbações de comportamento são indicadores de um potencial agressor (Olweus, 1995).

Ao nível dos fatores cognitivos, enfatiza-se a incapacidade de resposta a situações adversas não agressivas. Os agressores tornam-se agressivos, produto de um desajustamento baseado numa codificação da informação enviesada, que condiciona a elaboração de respostas alternativas (Ramírez, 2001). Estes défices cognitivos estão associados a comportamentos agressivos e expressam-se na dificuldade em agir e pensar face a problemas interpessoais.

No que diz respeito aos fatores ambientais, parecem ter maior relevo, nomeadamente, a influência familiar no comportamento da criança/jovem. Um modelo de conduta antissocial no seio da família tem efeitos negativos no comportamento dos jovens. A agressividade é uma forma de interação aprendida, e como tal, os pais e outros adultos do ambiente familiar com modelos de conduta agressiva, podem "impor" o seu modelo de conduta, tornando os filhos violentos (Ramírez, 2001), que por sua vez, influenciam os seus pares (Espelage, Holt, & Henkel, 2003). No caso de relações com pais pouco carinhosos, a baixa coesão familiar, o baixo envolvimento com os pais, e a estrutura da família monoparentais, também têm sido positivamente associadas com o envolvimento no *bullying* (Olweus, 1993; Steven & Joyce, 2002).

A agressão e vitimização por *bullying* estão associados a um pior funcionamento familiar (Rigby, Cox, & Black, 1997), a violência interparietal (Baldry, 2003) e a maus tratos dos pais (Shields & Cicchetti, 2001). Os agressores são agressivos, hostis e dominadores para os seus pares, apresentam mais sintomas de perturbação do comportamento e de hiperatividade e mostram pouca ansiedade ou insegurança.

As vítimas tendem a ser mais deprimidas, isoladas, ansiosas, inseguras e apresentam maior pontuação em escalas de internalização e psicossomáticas, mostram níveis mais baixos de autoestima, são mais cautelosas, sensíveis e mais silenciosas do que os outros estudantes (Craig, 1998; Kumpulainen, Rasanen, & Henttonen, 1998; Olweus, 1995).

Os relacionamentos com os pares são o fator determinante social mais estudado do envolvimento em *bullying*, realçando os conceitos de rejeição entre pares e filiações desviantes proeminentemente. As vítimas são normalmente apontadas como tendo menos amigos e são rejeitadas pelos pares mais do que os pares envolvidos, deixando-os vulneráveis aos colegas mais agressivos (Boulton, Trueman, Chau, Whitehand, & Amatya, 1999).

Os agressores são igualmente detestados entre os pares, mas são menos isolados socialmente do que as vítimas, principalmente devido à popularidade entre outras crianças e adolescentes agressivos e desviantes (Pellegrini, Bartini, & Brooks, 1999).

Segundo Boulton (1999) os agressores têm dificuldade evidente em fazer amigos e têm poucos amigos, no entanto alguns agressores mantêm alguma popularidade e conseguem ser líderes de grupos de jovens, por estes expressarem atitudes positivas à agressividade praticada (Pellegrini et al., 1999). Mas para Craig e Pepler (2003) os agressores são indivíduos que têm muito controlo social dentro do seu grupo de pares, com a capacidade de desumanizar outros.

Os agressores demonstram igualmente uma atitude positiva para com a violência (Olweus, 1994) e apresentam uma maior propensão para a depressão (Salmon et al., 1998). No entanto, estudos com resultados contraditórios, demonstram que os agressores são pouco ansiosos e gozam de uma autoestima elevada (Banks, 1997). Os agressores apresentam uma probabilidade acrescida de se envolverem em comportamentos delinquentes e violentos (Pereira et al., 2004).

Olweus (1997) afirma que as características da vítima parecem funcionar como indicadores de insegurança e inutilidade, assumindo os agressores que um indivíduo com estas características não pode ripostar às agressões e aos insultos.

Turkel (2007) defende que tanto os agressores como as vítimas apresentam maior probabilidade de terem comportamentos violentos, comparando com outras crianças ou jovens que nunca estiveram envolvidos em *bullying*. É provável que se referisse às vítimas que são simultaneamente agressoras.

Existem ainda um conjunto de outros fatores apontados na literatura como estando ligados a uma maior probabilidade de vitimação entre pares. Por exemplo, as crianças/jovens com incapacidades, ou que são percebidos como tal, têm maior probabilidade de sofrerem *bullying* pelos pares (Rigby, 2002; Whitney, Smith, & Thompson, 1994).

Segundo Cleave e Davis (2010) ser criança com necessidades de cuidados de saúde especiais está associado com o ser vítima de *bullying*, mas não com o ser agressor ou vítima agressor. Ainda de acordo com os mesmos autores ter um problema crónico, problemas emocionais ou de desenvolvimento está associado com o ser agressor ou vítima-agressor.

O *bullying* é um fenómeno que não se restringe a uma classe social específica ou a um contexto cultural específico, mas verifica-se em diversos contextos socioeconómicos, em diferentes grupos raciais e em áreas de densidade demográfica diferente (urbano, suburbano, e rural) (Nansel et al., 2001). Contudo, em vários estudos, existe uma associação entre o *bullying* e as classes sociais mais baixas (O'Moore, Kirkham, & Smith, 1997; Pereira, et al., 2004; Whitney & Smith, 1993).

1.4.O *bullying* e as suas consequências

A prática do *bullying* origina diversas consequências na vítima e no seu desenvolvimento (Carvalhosa, Lima & Matos, 2001), como também no ambiente social da escola, gerando um clima de medo entre os alunos, influenciando as suas capacidades de aprendizagem e provocando comportamentos antissociais (Shaffer & Ruback, 2002).

As vítimas, em geral, não dispõem de recursos ou habilidades para reagir ao *bullying* (Lopes, 2005). Algumas características físicas, comportamentais ou emocionais podem torná-las mais vulneráveis à ação dos autores, como ter poucos amigos, ser passivo, retraído e possuir baixa autoestima (Cantini, 2004). As vítimas que são, frequentemente, abusadas caracterizam-se por um comportamento social inibido, passivo

ou submisso (Schwartz, Dodge & Coie, 1993). Podendo-se sentir vulneráveis, com medo ou vergonha e uma autoestima cada vez mais baixa, aumentando a probabilidade de vitimização continuada (Middelton-Moz & Zawadski, 2007).

Alguns sintomas podem ser identificados em vítimas de *bullying* como: alterações do sono, cefaleias, desmaios, vômitos, dores nas extremidades, paralisias, hiperventilação, queixas visuais, síndrome do intestino irritável, anorexia, bulimia, isolamento, tentativas de suicídio, irritabilidade, agressividade, ansiedade, perda de memória, depressão, pânico, resistência em ir à escola, mau rendimento escolar e atos de autoagressão (Lopes, 2005). As vítimas de *bullying* possuem até três vezes mais de probabilidade de sofrer com dores de cabeça e com dores abdominais, até cinco vezes mais ocasiões de ter insônias, quando comparadas com crianças que não são vítimas (Rolim, 2008).

Logo, as vítimas, frequentemente, sofrem de ansiedade, depressões e baixa autoestima, tanto durante a infância (Klomek, et al., 2007), como na fase adulta (Sourander, et al., 2007). Estes sintomas podem ir mais além e levar até às tentativas de suicídio, tal como afirma Klomek e colegas (2007) e Hazemba e colaboradores (2008).

Fekkes, Pijpers, Fredriks, Vogels e Verloove-Vanhorick (2006) investigaram a conexão entre a vitimização e os sintomas de saúde num grupo de crianças entre os 9 e os 11 anos. Os resultados mostraram que as crianças que são intimidadas com regularidade, no início do ano escolar, possuem um maior risco de aumentar novos sintomas relacionados, durante o ano letivo. Concluindo que o stress provocado pela prática do *bullying* origina problemas de saúde somática e psicológica. Porém, esta investigação mostrou também que as crianças que estão deprimidas ou ansiosas, com o início do ano escolar, têm mais probabilidade de se tornarem vítimas de *bullying*, no final no ano letivo.

Segundo os autores, há várias formas de explicar o porquê:

- O comportamento ansioso ou deprimido pode fazer uma criança parecer mais frágil aos bullies e, assim, tornar a criança um alvo fácil para a vitimização;
- O comportamento pouco assertivo em crianças ansiosas ou deprimidas pode torná-las alvos mais fáceis, porque em princípio não sabem como se defender;
- Ou as crianças que estão ansiosas ou deprimidas são mais inclinadas a definir algumas das suas experiências como tendo sido intimidadas,

enquanto outras crianças não percebem essas experiências como vitimização.

As vítimas passivas, são mais deprimidas que os outros alunos (Salmon, James, & Smith, 1998), e têm mais tendência para desenvolver sintomas físicos, como dores de cabeça e abdominais (Williams, Chambers, Logan & Robinson, 1996). Além disso, tendem a ter uma baixa autoestima e valores mais elevados de depressão, de ansiedade e solidão, quando comparados com os restantes jovens (e.g., Kaltiala-Heino et al., 1999; Salmon, et al., 1998). Outro aspeto importante a ter em conta é que o *bullying* também pode contribuir para o desenvolvimento de perturbações alimentares, como a anorexia e a bulimia nervosa.

Segundo Cassidy e Taylor (2005), as vítimas além de apresentarem mal-estar psicológico também apresentam mais mal-estar psicológico que os agressores, referindo que estes últimos apresentam estratégias de *coping* mais adequadas.

Alguns estudos, como o de Roland (2002), apontam para crianças que são tanto vítimas, como agressores, sendo denominados de vítima/agressor. Conforme Lopes (2005), estas crianças apresentam uma combinação de baixa autoestima, atitudes agressivas e provocativas e prováveis alterações psicológicas, merecendo uma atenção especial. Podem ser depressivos, ansiosos, inseguros, inoportunos, procurando humilhar os colegas para encobrir as suas limitações.

De acordo com Rigby e Slee (1993), o *bullying* está relacionado com sintomas físicos e psicológicos, existindo um padrão, muito claro, emocional desregulado que caracteriza as vítimas de *bullying* (Schwartz et al., 1997).

O desenvolvimento social é comprometido por causa do *bullying*. Num estudo coreano, os investigadores relataram que ser vítima de *bullying* contribuiu para um aumento do risco de problemas sociais (Kim, Leventhal, & Koh, 2006). Os problemas sociais foram descritos como:

- Agir de forma mais infantilizada;
- Ser excessivamente dependente de adultos;
- Apresentar comportamentos sociais imaturos.

Sendo **todos fatores** que aumentam o risco de isolamento social. Num estudo italiano, Gini (2008) também defendeu que as vítimas de *bullying* apresentavam mais dificuldades sociais com os seus pares. Por outro lado, a agressão das vítimas de *bullying*

é considerada como um reflexo de um estado subjacente de raiva mal gerida e de irritabilidade (Toblin, Schwartz, Gorman, & Abou-ezzeddine, 2005).

Berger (2007) afirma que a maior parte dos alunos não se envolve diretamente em atos de *bullying* e geralmente cala-se por medo de ser a próxima vítima, por não saber como agir e por não acreditar nas “atitudes” da escola. Grande parte das testemunhas sente empatia pelas vítimas, tende a não culpá-los pelo ocorrido, condena o comportamento dos agressores e deseja que os professores intervenham efetivamente (Lopes, 2005).

As testemunhas não conseguem apoiar ou auxiliar a vítima de *bullying* por uma destas três razões: por não saber o que fazer, por ter medo de ser a próxima vítima ou por medo de fazer algo errado e causar ainda mais problemas (Gini, Albiero, Benelli & Altoè, 2007).

E por fim, segundo Sourander e colaboradores (2007) num estudo longitudinal, o *bullying* é um aspeto de uma trajetória antissocial séria que é bastante estável, ao longo do tempo, e envolve uma grande variedade de crimes. Para estes autores, o bullying pode indicar um elevado risco de praticar crimes, porém o comportamento da criança deve ser avaliada, na sua totalidade. Além, dos custos pessoais e dor que estas crianças trazem para os demais seres humanos e para eles próprios, o resultado dos seus comportamentos resultam em problemas graves e persistentes, que se traduzem em enormes custos públicos.

1.5. O *bullying* e o Contexto Escolar

Como sabemos, a escola é o lugar onde as crianças passam a maior parte do seu tempo. Além disso, a escola desempenha um papel de grande importância no desenvolvimento social das crianças. Constitui-se num espaço de convivência e aprendizagem (Cantini, 2004).

A escola proporciona a experiência de relações de hierarquia, vivências de igualdade e convívio com as diferenças, que terão influência estruturante na formação do indivíduo (Cantini, 2004). Desta forma, não pode ser considerada apenas como um espaço destinado à aprendizagem formal ou ao desenvolvimento cognitivo (Lisboa & Koller, 2003).

Conforme Lisboa (2005) as interações que ocorrem no contexto escolar são caracterizadas pela forte atividade social. É neste ambiente que as crianças têm a

oportunidade de alargar a sua rede de interações e relações para além da sua família, desenvolvendo autonomia, independência e aumentando a sua perceção de pertencer ao contexto social. As habilidades sociais, juntamente com as características de personalidade, contribuem para determinar a forma com que o indivíduo se relaciona com os seus pares e tal aprendizagem serve como um treino para o convívio em sociedade (Cantini, 2004).

Pereira (2001) e Marques (2001) afirmam que o recreio é um local de aprendizagem, muitas vezes, descuidado, com grande poder educativo. Para este autor, o recreio é um espaço de autoformação a três níveis: motor, social e emocional.

Segundo Pereira (2008) os recreios são alvos de atenção por parte dos investigadores, pois apesar de ser o local onde as crianças vivem os seus melhores momentos do dia, também é nesse mesmo local onde ocorre as maiores práticas de agressão e vitimação. A seguir ao recreio é a sala onde se pratica mais o *bullying*, seguindo-se os corredores, o refeitório e ainda outros locais (Olweus, 1993; Pereira, 2008; Pereira, Silva, & Nunes, 2009).

Se é no recreio onde é mais frequente ocorrer o *bullying*, a fraca supervisão parece ser uma das principais razões para que tal aconteça. Logo, torna-se urgente repensar nos recreios. Em primeiro lugar, é fulcral resolver o problema da falta de vigilância destes, pois as crianças, ao serem deixadas sós, muitas vezes, têm conflitos em resultado da dificuldade em se organizarem. E posteriormente, é importante reinventar estes espaços, uma vez que estes são, normalmente, reduzidos, superlotados, sem equipamento de jogo, monótonos e com pouca diversidade de atividades (Grossi & Santos, 2009; Pereira, 2008).

Além disso, existem estudos que demonstram que através de programas de intervenção ao nível do melhoramento dos recreios, o *bullying* tende a diminuir, apesar de o recreio ser um dos locais de eleição para os atos de *bullying* (Marques, Neto, & Pereira, 2001; Pereira, 2008).

Para Pereira (2001) esta intervenção deve consistir numa definição simples e objetiva do problema no projeto educativo da escola, na existência de um grupo de trabalho que organize as ações e o melhoramento dos recreios, como aumentar ofertas que promovam o desenvolvimento das crianças.

Já Cunha (2005) sugere a participação das crianças no melhoramento dos recreios, pois pode trazer vantagens, melhorando a confiança e a autoestima, reduzindo lutas no recreio, melhorando as relações e a comunicação entre as crianças, e entre elas, os

professores e os restantes funcionários da escola. Blatchford (1993), considera que uma das formas de afastar as crianças dos comportamentos antissociais é melhorar a qualidade do jogo através da introdução de equipamentos no exterior.

E por fim, Cunha (2005) refere ainda que para melhorar o recreio é necessário ter como objetivo a modificação do comportamento das crianças, porém também devem ser considerados os níveis de segurança mínimos e promover brincadeiras que respondam às suas necessidades e de desenvolvimento.

1.6. Diferenças associadas ao género sexual

A agressividade é diferenciada consoante o género sexual e é visível desde a infância. Lisboa (2002), afirma que os meninos são mais agressivos do que as meninas, porque envolvem-se com mais frequência em conflitos que utilizem a força física. Porém, apesar de as meninas serem consideradas menos agressivas, apresentam uma tendência de manifestar a agressão, indiretamente, expressando-se verbalmente. Esta diferença de comportamentos deve-se a fatores biopsicológicos e a fatores ambientais, nos quais os géneros são tratados de forma distinta.

Gini e Pozzoli (2006) afirmam que as características que são consideradas como traços de personalidade específico dos homens são: independência, autoafirmação, tendência de risco, dominação social e agressividade. Já, o sexo feminino é caracterizado, principalmente, através de traços expressivos como cordialidade, amizade, sensibilidade e altruísmo. Porém, estes autores apontam para um novo sistema de teorias de género, em que muitas das escolhas de comportamentos são influenciados pelas expectativas culturais de cada género e este facto vale tanto para os adultos como para as crianças.

Ao longo de vários anos, muitos foram os investigadores de *bullying* que estudaram apenas crianças do sexo masculino, porque acreditavam, plenamente, que este problema ocorria com muito mais frequência, neste mesmo género sexual (Berger, 2007). Só recentemente é que reconhecerem que este problema também ocorria com as meninas, porém acreditavam que acontecia com menor frequência (Olweus, 1993).

Isto acontece porque o *bullying* entre as meninas ocorre de uma forma despercebida, como se elas não fossem suspeitas de comportamento agressivo, ao contrário dos meninos (Vail, 2002).

Lisboa (2005) reforça dizendo que os meninos são qualificados pelos colegas como sendo agressores ou como vítimas/agressores com uma maior frequência do que

as meninas. Já Gini e Pozzoli (2006) afirmam que a diferença presente entre os meninos e as meninas está no tipo de agressão aplicada e não na ocorrência de agressão.

Outras pesquisas explicam as diferenças existentes entre meninas e meninos em relação ao *bullying*, em que é mais comum os meninos agredirem tanto meninos como meninas, enquanto as meninas são agredidas, principalmente, por outras meninas (Boulton & Underwood, 1992). Os meninos tendem a utilizar a agressão física e a ameaça verbal, enquanto as meninas utilizam formas indiretas de *bullying*, como a agressão verbal, o insulto, a “fofoca” e a exclusão do grupo social (Sharp & Smith, 1991). Outro aspeto interessante é que as meninas, geralmente, expressam atitudes mais positivas em relação às vítimas, dando mais apoio do que os meninos (Gini, 2006).

Segundo Kenny, Mceachern e Aluede (2005), as meninas têm mais probabilidade de sofrerem *bullying* do que os meninos devido à sua aparência física. Isto deve-se ao facto de as meninas que sofrem de *bullying* acreditarem que os outros veem a sua aparência física como algo negativo, tornando-se insatisfeitas com a sua aparência (Lunde, Frisén & Hwang, 2005).

Quanto à obesidade infantil, Griffiths, Wolke, Page e Horwood (2007) afirmam que os meninos tanto podem ser vítimas como agressores, enquanto as meninas tendem a ser vítimas.

Partindo do princípio que a agressão contempla comportamentos que intencionalmente pretendem magoar outros, Crick e Grotpeter (1995) defendem que as crianças, ao tentar infligir danos aos seus pares, o fazem de modo a prejudicar os objetivos que são valorizados pelo seu respetivo género sexual. Assim sendo, argumentam, que os rapazes tendem a magoar os seus pares através da agressão verbal e física (direta), uma vez que esses comportamentos são consistentes com os objetivos importantes para os rapazes em contexto de grupo de pares, particularmente, no âmbito da dominância física. Contrariamente, essa preocupação não é válida para a maior parte das raparigas. Estas tendem a focalizar-se, preferencialmente, em questões relacionais no âmbito da interação social (nomeadamente o estabelecimento de laços próximos, íntimos, com os pares).

Para definir as ações cometidas pelas meninas, onde as interações sociais são manipuladas para causar estrago no relacionamento entre pares, Crick e Grotpeter (1995) sugeriram o termo agressividade relacional. Este termo envolve ameaças de expulsão do grupo, exclusão proposital, comentários prejudiciais a respeito de alguém com o objetivo de causar a rejeição do grupo de pares. Os autores acreditam que as

meninas utilizam mais este tipo de abuso do que os meninos, uma vez que isso prejudica o que mais importa para elas, que é o relacionamento entre as colegas.

Pretendendo aprofundar a natureza dos comportamentos de *bullying* nas raparigas, Leckie (1997), verificou uma menor frequência na manifestação de comportamentos agressivos físicos, uma maior frequência de comportamentos verbais e, em maior número, os comportamentos agressivos relacionais. A autora defende que as redes de amizade das raparigas, predominantemente diádicas, promovem exclusividade, intimidade e partilha. Sentindo segurança e confiança numa relação de amizade, as raparigas, frequentemente, revelam segredos íntimos umas às outras. Devido a este desembaraço de se autorrevelarem às suas amigas, as raparigas podem-se tornar mais vulneráveis ao abuso, caso essas amizades se quebrem. Segredos íntimos, anteriormente, partilhados em relações de amizade, quando deliberadamente e maliciosamente expostos a outros com o intuito de magoar, tornam-se numa arma que pode ser usada contra a antiga amiga, expondo-a à troça, ao ridículo e à rejeição. A relação anteriormente semelhante em termos de poder e estatuto, torna-se assim desigual, com uma rapariga a manipular e reunir suporte das colegas, enquanto a outra é rejeitada. A própria estrutura das amizades entre raparigas proporciona o veículo para estes comportamentos de *bullying*. Não necessitando de utilizar a força física para atingirem, dominarem e controlarem os outros, utilizam a manipulação social e a agressão verbal para atingirem os seus objetivos.

Segundo Lisboa (2005), as relações íntimas demonstram ser mais significativas para as meninas do que para os meninos. As meninas preocupam-se mais com o retorno dos pares para formar o seu “valor próprio”, o que as torna mais suscetíveis aos comentários em relação à sua aparência física (Crick & Grotpeter, 1995). Lisboa (2005) realça ainda que é permitido, socialmente, às meninas manterem relações de amizade íntimas e próximas com uma criança do mesmo sexo, enquanto os meninos são vulneráveis a preconceitos, podendo até, tornarem-se vítimas.

Crick, Casas e Ku (1999), num estudo desenvolvido sobre vitimização física e relacional numa amostra de crianças em idade pré-escolar, observaram que, não obstante os níveis de desenvolvimento verbal e social das crianças serem ainda precários, as raparigas já são significativamente mais vitimizadas relacionalmente do que os rapazes. Conforme esperado, os rapazes são significativamente mais vitimizados fisicamente do que as raparigas.

Segundo Cantini (2004), é possível identificar alguns fatores prejudiciais que podem estar associados à prática de *bullying*, como fatores da personalidade, autoestima, dificuldades nas relações sociais, ser vitimizado na escola ou fora dela, violência na escola ou fora da mesma, violência na comunidade, desajustes familiares, práticas educativas parentais, contexto escolar, percepção do problema e ser vitimizado.

Rigby e Cox (1996) estudaram a relação entre o *bullying* e a autoestima concluindo que existe uma relação entre a baixa autoestima e o *bullying* nas meninas, porém essa relação não existe no caso dos meninos. Assim, o *bullying* tem diferentes implicações na autoestima das crianças do sexo masculino e do sexo feminino.

2. Medidas Preventivas

Para avaliar não basta ter em conta as classificações quantitativas dos alunos e o cumprimento das tarefas. É necessário perceber e promover as habilidades ou possíveis dificuldades que os alunos possam sentir no seu convívio social com os seus colegas, ou seja, este ponto tem de ser uma atitude obrigatória em todos aqueles que assumiram a responsabilidade pela educação, saúde e segurança dos seus alunos, pacientes e/ou filhos. (Lindstrom & Campart, 1998 & Carney & Merrell, 2001).

Todas as escolas que possuem programas de prevenção de *bullying* devem ter como sistemas dinâmicos e complexos, não podendo tratá-las de maneira uniforme. Em cada escola, as estratégias devem ter sempre em consideração as características sociais, económicas e culturais da população.

Para que os programas de prevenção sejam implementados com sucesso é necessário o total envolvimento dos professores, funcionários, pais e alunos. A participação de todos visa estabelecer normas, diretrizes e ações coerentes.

As ações devem priorizar a conscientização geral; o apoio às vítimas de *bullying*, fazendo com que se sintam protegidas; a conscientização dos agressores sobre a incorreção de seus atos e a garantia de um ambiente escolar saudável e seguro.

O *bullying* é um problema complexo e de difícil resolução, portanto é necessário que o trabalho seja contínuo. Pois, as ações são relativamente simples e de baixo custo, podendo e devendo fazer parte do quotidiano das escolas, inserindo-as como temas transversais em todos os momentos da vida escolar.

Para que isso aconteça, é fundamental encorajar e incentivar os alunos a participarem, ativamente, na supervisão e intervenção dos atos de *bullying*, pois ao enfrentar a situação através das testemunhas demonstra aos agressores que não terão apoio do grupo.

Treinar técnicas de dramatização pode ser útil para que os alunos adquiram habilidades para lidar de diferentes formas. Outra estratégia é a criação de grupos de apoio que têm como função proteger os alvos/vítimas e auxiliar na solução das situações de *bullying*.

O papel dos professores é lidar e resolver os problemas de *bullying* existentes, enquanto as escolas devem aperfeiçoar as suas técnicas de intervenção e buscar a cooperação de outras instituições, como os centros de saúde, redes de apoio social, entre outros.

Os agressores devem ter a oportunidade de desenvolver comportamentos amigáveis e saudáveis, evitando o uso de ações punitivas, como castigos, suspensões ou exclusão do ambiente escolar, que acabam por marginalizá-los.

Alunos com mais competências apresentam menos probabilidade de se envolverem em comportamentos de *bullying* e, conseqüentemente, serem mais populares entre os pares, salientam-se algumas características pessoais, sociais e comunicativas. São, usualmente, alunos que mostram interesse pelos colegas, que são extrovertidos, empáticos, cooperativos, flexíveis, que respeitam as diferenças, têm uma autoestima positiva, e que se conformam às normas do grupo.

Por outro lado, iniciativas que visem modificar atitudes e aumentar o conhecimento dos alunos sobre o impacto negativo da violência, apresentam-se igualmente dissuasivas do futuro envolvimento em comportamentos agressivos na escola (Lindstrom & Campart, 1998).

Salientando que a prevenção pode ser considerada a diferentes níveis, com diferentes graus de intervenção, alguns autores têm caracterizado algumas medidas preventivas a nível primário, secundário e terciário (Elinoff, Chafouleas & Sassu, 2004; Mooij, 1998; Spivak & Prothrow-Stith, 2001). A prevenção primária dos comportamentos de *bullying*, destina-se a toda a comunidade escolar e à alteração do clima da escola, procurando eliminar os fatores que promovem os comportamentos de *bullying* e de vitimização, e promovendo o desenvolvimento de competências parassociais de interação interpessoal. Inclui, geralmente, medidas complementares ou modificações no plano curricular, de forma a incentivar o desenvolvimento de

competências linguísticas, sócio comunicativas e procurando alcançar uma certa estabilidade emocional e psicológica por parte dos alunos. Ainda na prevenção primária são feitos esforços para alterar as normas sociais acerca do *bullying*, nomeadamente através do desenvolvimento de regras claras e sanções ou consequências decorrentes da sua infração.

A prevenção secundária é essencialmente dirigida a alunos em risco (que exibam sinais de desordens ou problemáticas), no sentido de lhes proporcionar apoio e suporte complementar em domínios específicos, de modo a prevenir o desenvolvimento de problemas sociais mais severos. Ao nível dos comportamentos de *bullying*, as estratégias de intervenção focalizam-se nos alunos identificados como de risco ou com alguns sintomas emergentes de agressividade ou de vitimização.

Por último, a prevenção terciária, dirigida a alunos que manifestam comportamentos antissociais e necessitam da implementação de estratégias interventivas com o intuito de reduzir o seu comportamento agressivo.

Merece particular realce os trabalhos que, ao abordarem as estratégias de intervenção face ao *bullying*, se focalizam num abrangente plano de intervenção que contempla uma diversidade de passos com início numa avaliação do problema, na divulgação de informação e sensibilização para o fenómeno, na supervisão dos espaços pelos adultos, no incentivo de uma cultura de escola com regras e sanções que transmitam uma atitude de intolerância face ao *bullying*, no treino de professores e funcionários, no incentivo à participação parental, e na intervenção direta com os alunos, de acordo com o seu envolvimento em comportamentos de *bullying*, (Batsche & Knoff, 1994; Carney & Merrell, 2001; Committee for Children, 2002; Ericson, 2001; Horne & Socherman, 1996; National Crime Prevention Council, 1997; Northwest Regional Educational Laboratory, 2001; Olweus, 1993, 1997; Pearce & Thompson, 1998; Peterson & Rigby, 1999; Piskin, 2002; Rigby, 1995; Smith, Ananiadou & Cowie, 2003; U.S. Department of Education, 1998).

As estratégias de intervenção que têm sido concebidas e implementadas em diversas escolas, podem-se agrupar em duas grandes categorias, as estratégias dirigidas à instituição escolar como entidade abrangente, e as estratégias de intervenção individualizadas, dirigidas a professores, pais, alunos não envolvidos (ou entendidos como “observadores passivos”), alunos agressores e alunos vítimas. Cada um destes grupos de sujeitos requer estratégias diferenciadas, adequadas não só ao seu potencial papel na diminuição do fenómeno *bullying*, como ao desenvolvimento de competências

específicas para lidar com o fenómeno, também elas diferenciadas consoante o grupo alvo.

2.1.Desenvolvimento de Competências Pessoais e Sociais

O dia-a-dia escolar é rico e caracterizado pela multiplicidade de vivências sociais que o revestem, que podem ir desde as relações formais de ensino-aprendizagem entre professor-aluno a relações menos formais que resultam de interações nas relações entre pares (Amado & Freire, 2009).

Estas vivências e relações, que constituem o quotidiano escolar, afetam o clima psicossocial do mesmo, quer de forma positiva, quando as relações são assinaladas como positivas e adaptativas, quer de forma negativa, quando são revestidas de comportamentos disruptivos ou de violência.

Tal como outros sistemas sociais, a escola é composta por redes de relações interpessoais, estruturadas de modo a facilitar algumas metas estabelecidas pela educação, tais como: a transmissão de conhecimentos e competências; a socialização, ou seja, os valores e atitudes envolvidos nas relações entre crianças sugeridos pela sociedade onde se inserem; e, por fim, a facilitação do desenvolvimento cognitivo, social, físico e emocional da criança (Johnson, 1981).

Algumas destas relações interpessoais são designadas de relações entre pares, isto é, entre alunos, desempenhando igualmente funções facilitadoras do desenvolvimento socio-emocional e sociocognitivo das crianças, concorrendo para a construção social do conhecimento de si próprio e dos outros (Amado & Freire, 2009). Estas relações, no contexto educativo, adivinham-se como complexas, uma vez que envolvem não só afetos mas também emoções, atitudes e interesses, que compõem as relações interpessoais (Sampaio, 1991).

Nos conflitos entre pares, o problema reside, também, na natureza da agressividade tida entre os pares, isto é, comportamentos que se traduzem em agressões físicas, verbais e danos morais e patrimoniais, com consequências para o bem-estar dos colegas (Amado & Freire, 2009). Deste modo, estes comportamentos não devem ser tidos em conta como meras brincadeiras sem fins ofensivos; devendo ser analisados não quanto à sua frequência, mas quanto às consequências e impacto

negativos que têm no desenvolvimento dos lesados ou vítimas (Amado & Freire, 2009).

Como propostas de intervenção surgem, para Amado e Freire (2009), a educação para os valores, o desenvolvimento de um autoconceito real e positivo, a participação efetiva de todos os alunos na comunidade escolar e a criação de condições ambientais que possibilitem relações interpessoais adaptativas e equilibradas, tanto para os alunos, como para os professores.

Segundo Caldeira (2007) converge na ideia de que é útil efetuar prevenção na área das relações interpessoais, através da promoção das competências sociais das crianças, nomeadamente, das competências de comunicação, isto é, aprender a ouvir e respeitar o outro sem agressividade ou passividade.

São salientadas por Martins (2007) as estratégias de prevenção das perturbações entre pares, na promoção de um clima social positivo, que se revelaram eficazes em outras investigações, como exemplo: estratégias de aprendizagem cooperativa (Diaz-Aguado, 2003, & Martins, 2007); mediação entre pares promovendo condutas pró-sociais, entre colegas (Cowie, 2004 citado por Martins, 2007);

promoção de competências sociais e de comunicação (como a assertividade), de competências emocionais, de autorregulação das emoções e negociação e resolução de conflitos interpessoais (Ortega, 2002, Veiga, 2007 & por Martins, 2007).

São muitos os resultados, que apontam para a importância que o relacionamento entre pares possui no processo de socialização, no desenvolvimento de competências interpessoais, no ajustamento psicológico e social das crianças, bem como para a influência que este relacionamento tem sobre a saúde e o bem-estar físico e mental das crianças (Dodge *et. al.*, citado por Alves, 2006; Hartup, 2009, Cowen *et. al.* 1973, Roff & Sells 1967 citado por Ladd, 1999).

É de referir a importância decisiva que as competências sociais assumem ao longo do desenvolvimento humano, pois estão relacionadas, não só com as relações entre pares mas também com o sucesso académico e profissional, e com o ajustamento psicossocial adaptativo (Baptista, Monteiro, Silva, Santos & Sousa, 2011).

Défices nestas competências podem levar a dificuldades na aceitação social, dificuldades escolares, desajustes psicológicos na infância, problemas de saúde mental na adolescência e idade adulta, dificuldades de aprendizagem, maior risco de desenvolvimento de comportamentos antissociais, agressivos, pode levar à

delinquência, consumo de substâncias (Elliott & Demaray, 2001; Casares, 2010; Baptista *et. al.*, 2011; Spence, 2003; Lopes *et. al.*, 2011).

2.2. Desenvolvimento de relações entre pares

Segundo Lopes (2011), a “interação positiva com os pares promove o desenvolvimento cognitivo e emocional, o crescimento de competências interpessoais, as atitudes, a estabilidade e a competência social” (p. 27).

Interagir com o outro requer, da parte das crianças, algumas capacidades complexas, tais como: o planejamento de objetivos, o processamento de informação social, a conjugação de respostas e consequências adequadas às diferentes situações sociais. É importante investir no estudo dos comportamentos tidos nas relações entre pares, de modo a compreender os aspetos que estão envolvidos, tanto nas formas adaptativas do relacionamento interpessoal, como nas interações desajustadas. (Asher, Hymel & Renshaw, 1984 citado por Lopes *et. al.*, 2011).

Estas relações podem caracterizar-se segundo: a sua duração (as interações podem ser longas ou breves); a sua natureza (com efeito positivo, afetivo e/ou pró-social, com efeito negativo, conflitos e/ou agressão ou efeito neutro); o seu contexto (a forma como as crianças interagem com os pares pode depender de contexto, ex. Escolar ou familiar); a sua intensidade (interações calmas e fluidas ou forçadas); as características dos pares (ex. interação entre rapazes e raparigas); e o estado emocional (as interações podem depender do estado emocional da criança, calmo ou agitado) (Ladd, 1999).

É com a entrada para a escola que estas relações assumem maior relevância tornando-se mais complexas, uma vez que as brincadeiras sofrem mudanças, encontrando-se mais organizadas, com jogos e regras mais complicadas, envolvendo um maior trabalho de equipa, diferenciação de papéis, “status” e liderança (Bee, 2003; Rubin *et. al.*, 1983 citado por Parker, Rubin, Erath, Wojslawowicz & Buskirk, 2005).

A partir dos 6 anos tem lugar uma maior convergência das atividades e segregação de género. Na formação dos grupos o género tem importância, pois as raparigas brincam com raparigas e os rapazes brincam com rapazes. As interações nos grupos e amizades, no sexo masculino, estão mais ligadas à competição e ao

domínio e poder, ao passo que, no sexo feminino, as interações envolvem aspectos relacionados com a concordância, aceitação e autoexposição (Bee, 2003).

Ter a capacidade de iniciar, manter relações ajustadas e reter de positivo o que delas advém, permite que as crianças sejam mais competentes a respeitar o outro e a serem respeitadas (Papalia & Olds, 2000 citado por Tonelotto, 2002). Esta capacidade

remete-nos para a aceitação dos pares, onde se observa que as crianças mais aceites pelos seus pares são mais populares, evidenciam maiores competências cognitivas, sociais e afetivas revelando, por consequência, comportamentos pró-sociais e maior conhecimento emocional, fazendo com que a regulação da expressão e experiência emocional possua um papel determinante na aceitação por parte dos pares (Tonelotto, 2002; Denham *et. al.*, 1990, Vaughn & Waters citado por Machado, Veríssimo, Torres, Peceguina, Santos & Rolão, 2008).

As crianças mais aceites pelos pares demonstram, ainda, ser mais amigáveis, mais comunicativas, mais cooperativas, mais prestativas, mais sociáveis, capazes de principiar e manter interações sociais adequadas, têm discursos coesos e são aptas a desenvolver e organizar tarefas em grupo (Coie, Dodge, & Kupersmidt, 1990, Denham & Holt, 1993, Kemple, Speranza, & Hazen, 1992, Parke *et. al.*, 1997 citado por Machado *et. al.*, 2008).

No extremo oposto da aceitação, temos a rejeição dos pares. As crianças que demonstram um padrão de comportamentos agressivos, conflituosos e provocadores são menos aceites pelos seus pares e denotam baixas habilidades sociais, cognitivas e afetivas (Newcombe, 1999 citado por Tonelotto, 2002).

A partir dos resultados verificados em alguns estudos, chegou-se à premissa de que os comportamentos antissociais podem advir de relações interpessoais, ou seja, da rejeição por parte dos pares (Coie *et. al.*, 1990 citado por Arsenio, Cooperman, & Lover, 2000).

Estes estudos revelaram ainda o papel que as competências sociais assumem nas relações entre pares, referindo que alguns problemas a nível das relações interpessoais na infância (agressão) poderão advir de défices nas competências sociais, tanto a nível de aquisição, como da dificuldade no processamento de informação social. (Dodge, *et. al.*, 2003). Para além destes défices, a literatura aponta, ainda, para a hipótese de que estes problemas poderão ser explicados através dos défices nas competências sociais adquiridos no processo de socialização precoce, ou

seja, no contexto familiar, que é considerado um dos principais agentes de socialização na infância (Arsenio, Cooperman & Lover, 2000).

Deste modo, é de salientar a relação recíproca de causalidade entre as relações entre pares e as competências sociais, pois o carácter positivo ou negativo das relações entre pares assume-se como “causa e reflexo” das competências sociais (Alves, 2006, p. 5).

2.3. Assertividade

A assertividade possui um carácter positivo na interação com os outros, designadamente, na asserção da autonomia, no bem-estar e na transformação das relações interpessoais em relações sociais adaptativas, produtivas, equilibradas e contínuas (Jardim & Pereira, 2006; Vagos 2010).

São muitos os contextos, em que o indivíduo se insere, que exigem ou pressupõem competências assertivas, como é o caso do contexto familiar, escolar, laboral, ou outros contextos sociais (Jardim & Pereira, 2006).

Para Moreira, (2004) e Lizarraga, Ugarte, Cardelle-Elawar, Iriarte e Baquedano (2003), as crianças que possuem ou dominam bem as competências assertivas são mais expansivas, mais autónomas, mais confiantes, mais persistentes, experienciam mais emoções positivas, exprimem de maneira ajustada as suas necessidades, desenvolvem naturalmente os seus relacionamentos e interagem com os seus pares de forma positiva.

Moreira (2004) garante que as competências sociais podem, ser definidas por competências de comunicação interpessoal, na medida em que abrangem pensamentos, comportamentos e sentimentos que, quando incrementados eficazmente, possibilitam lidar de forma mais adaptativa com as dificuldades e necessidades encontradas ao longo do ciclo vital. A assertividade comumente é comparada com a capacidade de “dizer não”, que envolve a tomada de consciência das próprias atitudes e condutas, de modo a agir de acordo com aquilo que se sente e aquilo que se acha mais correto, tanto para o outro como para o próprio (Jardim & Pereira, 2006; Moreira, 2004).

Pedir favores envolve a possibilidade de ouvir um não a quem se faz o pedido, daí que respeitar os direitos dos outros e defender os próprios direitos é uma

componente importante da assertividade, pois o facto de não se respeitar os direitos dos outros e os valores morais que estão implícitos pode levar a ressentidos e conflitos (Casares & Moreno, 1998; Casares 2009; Moreira, 2004).

Outra componente importante da assertividade corresponde à expressão de toda a variedade de experiências emocionais, quer sejam emoções positivas, quer sejam negativas (Moreira, 2004).

A exposição da criança a situações sociais novas e variadas facilitará a aquisição desta e outras competências sociais, uma vez que esta exposição dependerá da qualidade do processo de socialização que tem lugar na família e, posteriormente, com outras figuras significativas, como os pares, os educadores e os professores (Casares & Moreno, 1998).

A aprendizagem da assertividade pode então estar dependente das relações precoces que a criança estabelece com agentes significativos, que moldam e fortalecem as práticas assertivas, atribuindo-lhe uma índole positiva (Castanyer, 2005; Silva, 2004 citado por Vagos, 2010).

2.4. Autoestima

A autoestima é a avaliação que a criança faz de si mesmo e que origina a relação de tem consigo (Rosenberg, 1989). Expressa um sentimento ou uma atitude de aprovação ou de reprovação a si mesmo e refere-se ao quanto um sujeito considera-se capaz, significativo, bem-sucedido e valioso (Coopersmith, 1989; Rosenberg, 1989). Pode ser interpretada como um juízo de valor pessoal, manifestado nas atitudes que o indivíduo tem para consigo mesmo e nas crenças pessoais sobre as suas habilidades, capacidades, relacionamentos sociais e acontecimentos futuros (Coopersmith, 1989; Heatherton & Wyland, 2003).

Para Coopersmith (1989) a autoestima diz respeito à forma como o indivíduo elege as suas metas, aceita-se, valoriza o outro e estabelece as suas expectativas e projetos. Este autor afirma que o ponto fulcral da autoestima é o aspeto valorativo. Logo, a perceção que o indivíduo tem do seu valor próprio e a avaliação que faz de si mesmo tem acerca das suas competências, constituem pilares, fundamentais, da autoestima (Assis & Avancini, 2004).

Portanto, a forma como nós nos vemos a nós próprios é fortemente influenciada pela maneira como os outros nos veem. Segundo Heatherton e Wyland (2003) afirmam

que vários estudos sugerem que os meninos e as meninas divergem na origem da autoestima, sendo que a autoestima das meninas é mais influenciada pelos relacionamentos enquanto a autoestima dos meninos é mais influenciada pelo sucesso dos seus objetivos.

Rosenberg (1989) afirma que o julgamento pessoal é formado desde a infância, porém no início da adolescência os indivíduos são mais frágeis à instabilidades dos sentimentos sobre si, a sua autoestima tende à estabilidade ao longo do ciclo vital.

As crianças que têm uma boa autoestima persistem mais e fazem mais progressos diante tarefas difíceis, do que aqueles com baixa autoestima. Para Harris (1999), a posição que as crianças ocupam entre os seus pares é extremamente importante, uma vez que a autoestima é uma função de “status” dentro do grupo. As crianças cujos pares não gostam delas têm menos oportunidade de desenvolver habilidades sociais.

Em jeito de conclusão, a autoestima está relacionada com a saúde mental e o bem estar psicológico e a sua carência está relacionada com certos fenómenos mentais negativos como a depressão e o suicídio (Mruck, 1998). Para Rosenberg (1978), as pessoas com baixa autoestima envolvem-se em comportamentos delinquentes como uma forma de retaliação contra a sociedade que as desprezou e também como uma forma de obter autoestima. A baixa autoestima também tem sido associada aos transtornos alimentares e à ideia de suicídio como já foi mencionado anteriormente.

3. O PAPEL DO ADULTO

O fenómeno *bullying* pode então definir-se como uma conduta agressiva de carácter repetitiva, intencional e prejudicial, dirigida por um indivíduo ou por um grupo de indivíduos contra outro, que não é capaz de defender-se a si mesmo, e que se desenrola em contexto escolar (Ramirez, 2001). A maior parte destes comportamentos ocorre afastada da supervisão dos adultos, e a vítima (geralmente mais fraca ou mais nova do que o agressor) sente-se frequentemente incapaz de se queixar ou descrever o que aconteceu, devido ao receio de represálias.

No caso de relações com pais pouco carinhosos, a baixa coesão familiar, o baixo envolvimento com os pais, e a estrutura da família monoparentais, também têm sido positivamente associadas com o envolvimento no *bullying* (Olweus, 1993; Steven & Joyce, 2002).

A agressão e vitimização por *bullying* estão associados a um pior funcionamento familiar (Rigby, Cox, & Black, 1997), a violência interparietal (Baldry, 2003) e a maus tratos dos pais (Shields & Cicchetti, 2001). Os agressores são agressivos, hostis e dominadores para os seus pares, apresentam mais sintomas de perturbação do comportamento e de hiperatividade e mostram pouca ansiedade ou insegurança.

As vítimas tendem a ser mais deprimidas, isoladas, ansiosas, inseguras e apresentam maior pontuação em escalas de internalização e psicossomáticas, mostram níveis mais baixos de autoestima, são mais cautelosas, sensíveis e mais silenciosas do que os outros estudantes (Craig, 1998; Kumpulainen, Rasanen, & Henttonen, 1998; Olweus, 1995).

Algumas características físicas, comportamentais ou emocionais podem torná-las mais vulneráveis à ação dos autores, como ter poucos amigos, ser passivo, retraído e possuir baixa autoestima (Cantini, 2004). As vítimas que são, frequentemente, abusadas caracterizam-se por um comportamento social inibido, passivo ou submisso (Schwartz, Dodge & Coie, 1993). Podendo-se sentir vulneráveis, com medo ou vergonha e uma autoestima cada vez mais baixa, aumentando a probabilidade de vitimização continuada (Middelton-Moz & Zawadski, 2007).

Por este motivo, o adulto deve tomar atenção para o caso de observar os seguintes sintomas, que podem identificar uma vítima de *bullying* como: alterações do sono, cefaleias, desmaios, vômitos, dores nas extremidades, paralisias, hiperventilação, queixas visuais, síndrome do intestino irritável, anorexia, bulimia, isolamento, tentativas de suicídio, irritabilidade, agressividade, ansiedade, perda de memória, depressão, pânico, resistência em ir à escola, mau rendimento escolar e atos de autoagressão (Lopes, 2005).

Logo, as vítimas, frequentemente, sofrem de ansiedade, depressões e baixa autoestima, tanto durante a infância (Klomek, et al., 2007), como na fase adulta (Sourander, et al., 2007).

Alguns estudos, como o de Roland (2002), apontam para crianças que são tanto vítimas, como agressores, sendo denominados de vítima/agressor. Conforme Lopes (2005), estas crianças apresentam uma combinação de baixa autoestima, atitudes agressivas e provocativas e prováveis alterações psicológicas, merecendo uma atenção especial. Podem ser depressivos, ansiosos, inseguros, inoportunos, procurando humilhar os colegas para encobrir as suas limitações.

Berger (2007) afirma que a maior parte dos alunos não se envolve diretamente em atos de *bullying* e geralmente cala-se por medo de ser a próxima vítima, por não saber como agir e por não acreditar nas “atitudes” da escola. Grande parte das testemunhas sente empatia pelas vítimas, tende a não culpá-los pelo ocorrido, condena o comportamento dos agressores e deseja que os professores intervenham efetivamente (Lopes, 2005).

Como sabemos, a escola é o lugar onde as crianças passam a maior parte do seu tempo. Além disso, a escola desempenha um papel de grande importância no desenvolvimento social das crianças. Constitui-se num espaço de convivência e aprendizagem (Cantini, 2004).

A escola proporciona a experiência de relações de hierarquia, vivências de igualdade e convívio com as diferenças, que terão influência estruturante na formação do indivíduo (Cantini, 2004). Desta forma, não pode ser considerada apenas como um espaço destinado à aprendizagem formal ou ao desenvolvimento cognitivo (Lisboa & Koller, 2003).

Conforme Lisboa (2005) as interações que ocorrem no contexto escolar são caracterizadas pela forte atividade social. É neste ambiente que as crianças têm a oportunidade de alargar a sua rede de interações e relações para além da sua família, desenvolvendo autonomia, independência e aumentando a sua perceção de pertencer ao contexto social. As habilidades sociais, juntamente com as características de personalidade, contribuem para determinar a forma com que o indivíduo se relaciona com os seus pares e tal aprendizagem serve como um treino para o convívio em sociedade (Cantini, 2004).

Se é no recreio onde é mais frequente ocorrer o *bullying*, a fraca supervisão parece ser uma das principais razões para que tal aconteça. Logo, torna-se urgente repensar nos recreios. Em primeiro lugar, é fulcral resolver o problema da falta de vigilância destes, pois as crianças, ao serem deixadas sós, muitas vezes, têm conflitos em resultado da dificuldade em se organizarem. E posteriormente, é importante reinventar estes espaços, uma vez que estes são, normalmente, reduzidos, superlotados, sem equipamento de jogo, monótonos e com pouca diversidade de atividades (Grossi & Santos, 2009; Pereira, 2008).

Além disso, existem estudos que demonstram que através de programas de intervenção ao nível do melhoramento dos recreios, o *bullying* tende a diminuir, apesar

de o recreio ser um dos locais de eleição para os atos de *bullying* (Marques, Neto, & Pereira, 2001; Pereira, 2008).

Para Pereira (2001) esta intervenção deve consistir numa definição simples e objetiva do problema no projeto educativa da escola, na existência de um grupo de trabalho que organize as ações e o melhoramento dos recreios, como aumentar ofertas que promovam o desenvolvimento das crianças.

Já Cunha (2005) sugere a participação das crianças no melhoramento dos recreios, pois pode trazer vantagens, melhorando a confiança e a autoestima, reduzindo lutas no recreio, melhorando as relações e a comunicação entre as crianças, e entre elas, os professores e os restantes funcionários da escola.

E por fim, Cunha (2005) refere ainda que para melhorar o recreio é necessário ter como objetivo a modificação do comportamento das crianças, porém também devem ser considerados os níveis de segurança mínimos e promover brincadeiras que respondam às suas necessidades e de desenvolvimento.

Todas as escolas que possuem programas de prevenção de *bullying* devem ter como sistemas dinâmicos e complexos, não podendo tratá-las de maneira uniforme. Em cada escola, as estratégias devem ter sempre em consideração as características sociais, económicas e culturais da população.

Para que os programas de prevenção sejam implementados com sucesso é necessário o total envolvimento dos professores, funcionários, pais e alunos. A participação de todos visa estabelecer normas, diretrizes e ações coerentes.

O *bullying* é um problema complexo e de difícil resolução, portanto é necessário que o trabalho seja contínuo. Pois, as ações são relativamente simples e de baixo custo, podendo e devendo fazer parte do quotidiano das escolas, inserindo-as como temas transversais em todos os momentos da vida escolar.

Para que isso aconteça, é fundamental encorajar e incentivar os alunos a participarem, ativamente, na supervisão e intervenção dos atos de *bullying*, pois ao enfrentar a situação através das testemunhas demonstra aos agressores que não terão apoio do grupo.

Treinar técnicas de dramatização pode ser útil para que os alunos adquiram habilidades para lidar de diferentes formas. Outra estratégia é a criação de grupos de apoio que têm como função proteger os alvos/vítimas e auxiliar na solução das situações de *bullying*.

O papel dos professores é lidar e resolver os problemas de *bullying* existentes, enquanto as escolas devem aperfeiçoar as suas técnicas de intervenção e buscar a cooperação de outras instituições, como os centros de saúde, redes de apoio social, entre outros.

As competências que os alunos que apresentam menos probabilidade de se envolverem em comportamentos de *bullying* e, conseqüentemente, serem mais populares entre os pares, salientam-se algumas características pessoais, sociais e comunicativas. São, usualmente, alunos que mostram interesse pelos colegas, que são extrovertidos, empáticos, cooperativos, flexíveis, que respeitam as diferenças, têm uma autoestima positiva, e que se conformam às normas do grupo.

Por outro lado, iniciativas que visem modificar atitudes e aumentar o conhecimento dos alunos sobre o impacto negativo da violência, apresentam-se igualmente dissuasivas do futuro envolvimento em comportamentos agressivos na escola (Lindstrom & Campart, 1998).

Merece particular realce os trabalhos que, ao abordarem as estratégias de intervenção face ao *bullying*, se focalizam num abrangente plano de intervenção que contempla uma diversidade de passos com início numa avaliação do problema, na divulgação de informação e sensibilização para o fenómeno, na supervisão dos espaços pelos adultos, no incentivo de uma cultura de escola com regras e sanções que transmitam uma atitude de intolerância face ao *bullying*, no treino de professores e funcionários, no incentivo à participação parental, e na intervenção direta com os alunos, de acordo com o seu envolvimento em comportamentos de *bullying*, (Batsche & Knoff, 1994; Carney & Merrell, 2001; Committee for Children, 2002; Ericson, 2001; Horne & Socherman, 1996; National Crime Prevention Council, 1997; Northwest Regional Educational Laboratory, 2001; Olweus, 1993, 1997; Pearce & Thompson, 1998; Peterson & Rigby, 1999; Piskin, 2002; Rigby, 1995; Smith, Ananiadou & Cowie, 2003; U.S. Department of Education, 1998).

O desenvolvimento de competências pessoais e sociais é fulcral para a diminuição da prática do *bullying*. Como propostas de intervenção surgem, para Amado e Freire (2009), a educação para os valores, o desenvolvimento de um autoconceito real e positivo, a participação efetiva de todos os alunos na comunidade escolar e a criação de condições ambientais que possibilitem relações interpessoais adaptativas e equilibradas, tanto para os alunos, como para os professores.

Segundo Caldeira (2007) converge na ideia de que é útil efetuar prevenção na área das relações interpessoais, através da promoção das competências sociais das crianças, nomeadamente, das competências de comunicação, isto é, aprender a ouvir e respeitar o outro sem agressividade ou passividade.

São salientadas por Martins (2007) as estratégias de prevenção das perturbações entre pares, na promoção de um clima social positivo, que se revelaram eficazes em outras investigações, como exemplo: estratégias de aprendizagem cooperativa (Diaz-Aguado, 2003, citado por Martins, 2007); mediação entre pares promovendo condutas pró-sociais, entre colegas (Cowie, 2000 citado por Martins, 2007); promoção de competências sociais e de comunicação (como a assertividade), de competências emocionais, de autorregulação das emoções e negociação e resolução de conflitos interpessoais (Ortega, 2002, Veiga, 2007 citado por Martins, 2007).

A assertividade possui um carácter positivo na interação com os outros, designadamente, na asserção da autonomia, no bem-estar e na transformação das relações interpessoais em relações sociais adaptativas, produtivas, equilibradas e contínuas (Jardim & Pereira, 2006; Vagos 2010).

Para Moreira, (2004) e Lizarraga, Ugarte, Cardelle-Elawar, Iriarte e Baquedano (2003), as crianças que possuem ou dominam bem as competências assertivas são mais expansivas, mais autónomas, mais confiantes, mais persistentes, experienciam mais emoções positivas, exprimem de maneira ajustada as suas necessidades, desenvolvem naturalmente os seus relacionamentos e interagem com os seus pares de forma positiva.

Uma autoestima positiva é, sem dúvida, “meio caminho andado” para que a criança se sinta segura consigo e com os outros. Para Coopersmith (1989) a autoestima diz respeito à forma como o indivíduo elege as suas metas, aceita-se, valoriza o outro e estabelece as suas expectativas e projetos. Este autor afirma que o ponto fulcral da autoestima é o aspeto valorativo. Logo, a perceção que o indivíduo tem do seu valor próprio e a avaliação que faz de si mesmo tem acerca das suas competências, constituem pilares, fundamentais, da autoestima (Assis & Avancini, 2004).

Portanto, a forma como nós nos vemos a nós próprios é fortemente influenciada pela maneira como os outros nos veem. Segundo Heartherton e Wyland (2003) afirmam que vários estudos sugerem que os meninos e as meninas divergem na origem da autoestima, sendo que a autoestima das meninas é mais influenciada pelos

relacionamentos enquanto a autoestima dos meninos é mais influenciada pelo sucesso dos seus objetivos.

É neste sentido que surgem as medidas de prevenção do *bullying*, que abrangem um conjunto de estratégias que a escola deve implementar em conjunto com os professores, alunos e pais, motivando a relações sociais positivas consigo e com os outros.

CAPÍTULO 2

PROBLEMATIZAÇÃO E METODOLOGIA

A problematização e metodologia apresenta-se neste capítulo. Onde será definida a problemática em estudo, os objetivos e questões de pesquisa que dela decorreram. Será clarificado o paradigma em que se insere o estudo e o tipo de *design* de intervenção desenvolvido. Assim como, serão nomeadas e esclarecidas as opções no que respeita aos instrumentos de recolha e análise de dados.

2.1. PROBLEMÁTICA

O *bullying* é um fenómeno cada vez mais frequente na nossa sociedade, porém ainda passa despercebido para muitas pessoas. Pois, pensam que são comportamentos que fazem parte do crescimento de qualquer criança e que irá passar, esquecendo dos efeitos secundários que esses atos provocam nas vítimas, tanto no presente como no seu futuro.

Além disso, esquecem-se de refletir como serão os bullies no futuro. Que tipo de ser humano será essa criança que tanto fez sofrer outras crianças, tendo ou não a noção de isso mesmo. Se não a pararmos, como será?

Por estes motivos é que considero importante pararmos e darmos mais atenção a estes casos. É uma realidade em todas as escolas e isso tem de deixar de ser ou pelo menos com menor frequência. E nada melhor que trabalharmos desde cedo a prevenção do *bullying*. Chega de ser um problema só pensado pelos psicólogos e ignorado pelos professores!

Por crescer a observar comportamentos de *bullying*, ao meu redor, e continuar a observar esses mesmos comportamentos nos ambientes escolares, onde estagiei é que percebi que estava na altura de fazer alguma coisa para mudar, nem que fosse apenas 25 alunos de cada vez.

Após a observação realizada em contexto educativo, na prática de ensino supervisionada, constatou-se que o grupo alvo integrado no 2º ano de escolaridade, do 1º ciclo do ensino básico, apresentava baixos níveis de conhecimentos sobre o *bullying*. Além disso, através de várias conversas informais com a professora cooperante percebi que existia problemas comportamentais na turma que poderiam tornar-se em comportamentos de *bullying*, assim como originar vítimas.

Através destes motivos a falta de divulgação de prevenção do *bullying* sobressaiu e a própria docente afirmou que seria importante essa divulgação e prevenção.

Com todos os motivos acima descritos, tornou-se claro a importância de dar a conhecer o conceito de *bullying*, os tipos e as respetivas consequências, e por fim dar a conhecer algumas estratégias para prevenir ou terminar com possíveis casos de *bullying*.

Para orientar esta investigação recorreu-se a três objetivos principais – **Conhecer o conceito de *bullying*; dominar competências sociais e pessoais; prevenir o *bullying* através de estratégias de resolução de conflitos** – que deram origem à proposta de intervenção que se apresenta de seguida, que procura dar resposta às seguintes questões de investigação:

1. Que atividades poderão ser desenvolvidas com o grupo para que conheçam e percebam o que é o *bullying* e que consequências poderão trazer no presente e no futuro?
2. Como é que as atividades propostas podem contribuir para o desenvolvimento de competências sociais e pessoais?
3. De que forma é que as estratégias de resolução de conflitos poderão realmente prevenir o *bullying*?

2.2. PARADIGMA

Já com os objetivos selecionados e as questões de pesquisa nomeadas, surge num trabalho de investigação a necessidade de selecionar uma metodologia e um paradigma, influenciados pela problemática. Abrantes (1994) refere que a metodologia aplicada, quando se concretiza uma investigação provém dos “objetivos do estudo e do tipo de questões a que ele procura responder, da natureza do fenómeno estudado, e das condições em que esse fenómeno decorre” (p.205).

Esta investigação teve um conjunto de abordagens distintas, tais como abordagens qualitativas e quantitativas, com o objetivo de compreender e analisar os processos do fenómeno em estudo, referentes aos indivíduos em questão.

Assim sendo, com este estudo pretendeu-se compreender de que forma os alunos olhavam para os casos de *bullying* para poder aplicar estratégias de prevenção.

2.3. INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

O Método trata-se de um estudo investigação-ação, em que numa primeira fase foi determinada por um inquérito diagnóstico que permitiu planificar e implementar um programa adequado à realidade do grupo alvo. Segundo Medeiros (2004), a perceção dos fenómenos sociais pode utilizar diversas metodologias, contudo é importante delinear um *design* de investigação coerente.

Com esta investigação pretendeu-se identificar quais os conhecimentos que os alunos tinham acerca do *bullying*, através de um inquérito diagnóstico. Após esta avaliação, foram desenvolvidas estratégias de prevenção com o intuito de terminar ou prevenir futuros bullies ou vítimas. Tal como Bogdan e Bilken (1994) afirmam “consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais” (p.292).

Beane (2006) refere que o professor desempenha um papel importante, pois é ele que deve tentar identificar as crianças que são, diária ou periodicamente, vítimas de *bullying*. O professor sabe que o ambiente escolar deve, acima de tudo, proporcionar um ambiente no qual as crianças se sintam seguras, protegidas, aceites e valorizadas. Afirma ainda, que com ou sem programa, o professor pode ter um impacto profundo no comportamento dos seus alunos – e no clima social da escola, enquanto um todo. Um professor nunca deve subestimar a capacidade que detém para fazer a diferença.

A finalidade desta investigação consistia numa metodologia com estratégias de prevenção, que contribuíssem de forma positiva para a formação pessoal e social de todos os alunos.

2.4. PARTICIPANTES

A recolha de dados para esta investigação referente ao ano letivo 2015/2016, deu-se no contexto da Prática de Ensino Supervisionada II, concretizada numa escola pública. A professora/investigadora interveio numa turma do 2º ano de escolaridade do 1º ciclo, onde desenvolveu a presente investigação entre os meses de novembro e fevereiro. Consideram-se ainda como participantes a professora cooperante e uma psicóloga do meu conhecimento.

2.4.1. Caraterização da instituição de ensino

A instituição escolar situa-se no concelho de Mafra, numa zona conhecida pelo vasto património cultural, como o famoso Palácio de Mafra e em Natureza tendo o Jardim do Cerco, a Tapada de Mafra, o Parque Desportivo Municipal Engenheiro Ministro dos Santos e as famosas praias existentes na Ericeira.

Este concelho investe bastante tanto a nível turístico e cultural, como na beleza dos espaços verdes, boas infraestruturas e restaurou nos últimos anos as diversas escolas existentes no concelho. A população deste concelho caracteriza-se por um nível socioeconómico médio-alto.

A escola oferece ensino desde o pré-escolar até ao 1º ciclo, no qual existe 6 salas do pré-escolar e 15 salas do 1º Ciclo. Além das salas de aulas existe uma biblioteca, sala de informática, ginásio e respetivos balneários, refeitório, sala de professores, sala de unidade de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro autismo (UEEA), salas de expressão plástica, sala polivalente e várias casas de banho.

O espaço exterior está dividido para o pré-escolar e para o 1º ciclo. No espaço do 1º ciclo existe dois campos para jogar futebol, jogo da macaca desenhado no chão e dois escorregas.

Segundo o Projeto Educativo, do Agrupamento de Mafra (2013-2017) tem como missão:

“A Escola tem por missão dotar os cidadãos de valores estruturantes da nossa sociedade e de competências para um bom desempenho profissional ou uma correta opção de formação ao longo da vida. Onde, a sociedade espera que a Escola cumpra o papel fundamental de consciencializar os seus alunos para o exercício responsável dos seus deveres e direitos de cidadania ativa e, concomitantemente, que implemente eficazes modelos educativos e práticas pedagógicas e didáticas inovadoras que melhor a acomodem aos desafios de mudança. Urge que a Escola encontre, no terreno, outras instituições cuja atividade incida nas mesmas populações, o que torna necessária uma atuação local planeada por todos os intervenientes, com vista à resolução dos problemas”. (Contrato de Autonomia, p.2)

Entende esta comunidade educativa que “em Educação, todas as perspetivas devem ser tidas em conta, visando um contínuo processo de aperfeiçoamento, considerando a sociedade e o futuro, num complexo mundo globalizante, onde, cada vez mais, são exigidas às Escolas respostas mais eficazes e mensuráveis que criem uma regulação contínua nas suas práticas pedagógicas, no desempenho escolar dos alunos e no envolvimento crescente da comunidade”. (Projeto Educativo Municipal, pp. 164-165)

Identificar-se-ão as matrizes da ação pedagógica, constituindo este Projeto Educativo um documento que identifica esta comunidade educativa e o que ela pretende vir a ser.

E por fim, resta referir que a Escola tem como projeto “Crescer Saudável – Mente, Corpo, Sentimentos em Harmonia”.

2.4.2. Caraterização do grupo

A turma do 2º ano de escolaridade era constituída por 26 alunos, sendo 13 do género masculino e 13 do género feminino, com idades compreendidas entre os sete e os oito anos de idade. Todos os elementos da turma estavam juntos desde o 1º ano de escolaridade à exceção de um aluno, que tem a síndrome x-frágil, e que ainda não estava adaptado ao ambiente de sala de aula, mesmo já tendo 10 anos, e por esse motivo encontrava-se na sala de unidade especial. Porém, dava-se bastante bem com os colegas da turma, em recreio.

Dois alunos encontravam-se ainda a nível do 1º ano de escolaridade, por motivos emocionais devido à falta de acompanhamento familiar, requerendo uma

especial atenção devido a algumas dificuldades de aprendizagens. Além destes casos, também existia dois alunos hiperativos, ambos a serem acompanhados por terapeutas e psicólogos. Contudo, todos se encontravam harmonizados no grupo.

Tratava-se de um grupo bastante participativo, apresentando bons níveis de aprendizagens nas diferentes áreas. A maior dificuldade sentida pela professora cooperante era mesmo o comportamento que tinham dentro e fora da sala, e a forma como se relacionavam com os outros, tanto colegas como adultos.

Os nomes apresentados nesta investigação têm um caráter fictício de forma a manter a privacidade de todos os membros.

2.5. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Os instrumentos utilizados para recolha de dados foram: questionários, observação, conversas informais e entrevistas. A utilização destes instrumentos de recolha de dados permitiu que o estudo se aproximasse o mais possível da realidade, obtendo assim várias perspetivas fundamentais para o projeto.

O seu processo de construção seguiu os conceitos e linhas orientadoras que tiveram na base do desenvolvimento de algumas pesquisas nesta área, quer a nível internacional, como nacional (Olweus, 1993; Pereira, 2002; Beane, 2006) cujos instrumentos utilizados constituíram importantes referências.

O registo destas fontes transporta-nos para a aplicação de uma metodologia eclética, que segundo Sousa (2009) procura “retirar a maior informação possível do contexto de investigação, procedendo ao cruzamento de diferentes metodologias, independentemente dos seus pressupostos epistemológicos” (p.33).

2.5.1. Questionários

Os questionários são utilizados para se perceber melhor as características gerais do grupo envolvido pois, segundo Sousa (2009), “podemos considerar o questionário como uma técnica de investigação em que se interroga por escrito uma série de sujeitos, tendo como objetivo conhecer as suas opiniões, atitudes, predisposições, sentimentos, interesses, expectativas, experiências sociais, etc.” (p.204).

Nesta investigação foram aplicados dois questionários à turma: um em dezembro e outro no final do projeto, fevereiro.

O questionário inicial, de caráter diagnóstico, (ver Anexo I) foi fulcral para perceber em que ponto estavam os conhecimentos dos alunos acerca do *bullying*. A elaboração deste questionário teve como finalidade perceber em que nível os alunos encontravam-se para posteriormente elaborar a planificação das atividades e estratégias de prevenção.

O questionário final (ver Anexo II) teve como objetivo verificar, até que ponto, os conhecimentos dos alunos evoluíram em relação ao conceito do *bullying*, e se as estratégias dadas aos mesmos foram significativas e ajudaram a prevenir situações de *bullying*.

Os dados recolhidos com este segundo questionário, foram analisados e comparados com os dados recolhidos no questionário inicial, no sentido de fazer emergir, possíveis evoluções.

2.5.2. Observação

As observações foram registadas num diário, ao longo dos meses de intervenção, sempre que se realizavam as atividades previstas para este estudo e atendendo aos comentários dos alunos perante as mesmas, por forma a sustentar-se os resultados apresentados.

Assim, concretizou-se uma observação participante neste projeto, pois o investigador cooperou na vida do grupo por ele estudado (Estrela, 2015).

2.5.3. Diário

O diário, segundo Aires (2011) possibilita a reestruturação dos vários acontecimentos relevantes das pessoas e/ou grupos sociais.

Este instrumento está relacionado com observações, pois é nele que as mesmas são registadas, bem como o registo das conversas informais e o registo fotográfico. Todas as informações foram registadas de uma forma clara.

2.5.4. Conversas informais

Este meio de recolha de dados, que complementa o diário, designa-se por conversas informais. A transcrição destas conversas deve respeitar a linguagem

efetivamente usada pelos participantes. Através do diálogo com os alunos e com a docente cooperante, surgiram diversas conversas informais, fulcrais para a recolha de dados que compreenderam as situações experienciadas pelos participantes.

2.5.5. Entrevista

Quanto à entrevista, foi aplicada à professora responsável pela turma com o intuito de conhecer o ponto de vista da profissional sobre o tema em estudo e que medidas acha que devemos ter, no presente e no futuro, para a prevenção do *bullying*.

2.6. ANÁLISE DE DADOS

Neste ponto pretendeu-se adquirir respostas simples, mas que desse para conhecer os conhecimentos dos intervenientes acerca do tema em estudo e assim formular um conjunto de estratégias, de acordo com os dados obtidos.

Posteriormente, à apresentação do projeto em causa à coordenação da escola e à professora cooperante concordamos que seria melhor concretizar um inquérito inicial, de caráter diagnóstico, com o intuito de se apurar que conhecimentos a turma, do 2º ano de escolaridade, possuía acerca do *bullying*.

O questionário foi distribuído por todos os alunos, lido oralmente e realizado pergunta a pergunta, para que não suscitasse quaisquer dúvidas. No início pediu-se a colaboração dos alunos no seu preenchimento, referindo-se que o mesmo era anónimo e servia para conhecer melhor a turma e os seus conhecimentos.

Pretendeu-se triangular a recolha e análise de dados, tal como Miles e Huberman (1984) sustentam um modelo interativo de análise de dados que se divide em três partes. Em primeiro lugar, faz-se a redução de dados, para delinear um campo de observação. Em segundo lugar, procede-se à apresentação dos dados, que consiste na organização de informações retiradas de gráficos, figuras, ou quadros que possibilitam a elaboração de considerações finais. Por último, realiza-se a interpretação/verificação das conclusões, onde se pretende conferir os resultados obtidos.

Houve o intuito de relacionar as informações obtidas no questionário inicial, com as do questionário final, para compreender se as atividades e estratégias utilizadas ao longo da investigação desencadearam mudanças significativas junto do grupo-alvo.

De seguida, serão apresentadas algumas considerações finais referentes ao questionário inicial.

2.6.1. Inquérito diagnóstico

Este inquérito era composto por 10 questões e foi respondido por **24 alunos** em que **13 eram meninas e 11 eram meninos**.

Quadro 2 – tratamento dos dados do inquérito diagnóstico

QUESTÕES	Nº de respostas		% em relação ao total da turma	
	V	F	V	F
1. O <i>bullying</i> é uma simples provocação	3	21	12%	88%
2. Algumas pessoas merecem ser vítimas de <i>bullying</i> .	17	7	71%	29%
3. Só os rapazes é que são bullies (agressores).	5	19	21%	79%
4. As pessoas que se queixam dos bullies comportam-se como bebés.	15	9	62%	38%
5. O <i>bullying</i> é normal durante a fase de crescimento.	12	12	50%	50%
6. Os bullies deixam-te em paz, se tu os ignorares.	15	9	62%	38%
7. Todos os bullies têm uma baixa autoestima. É por isso que eles provocam as outras pessoas.	12	12	50%	50%
8. Dizer a um adulto que estás a ser vítima de um bully é fazer queixinhas.	15	9	62%	38%
9. A melhor forma de lidar com um bully é lutar ou vingar mais tarde.	7	17	29%	71%
10. As pessoas que são vítimas de <i>bullying</i> podem sentir-se magoadas durante algum tempo, mas isso passa-lhes.	17	7	71%	29%

No quadro acima encontra-se todas as respostas dadas ao inquérito diagnóstico que será agora analisado, questão a questão. Os valores marcados a azul correspondem as respostas que seriam corretas.

Na primeira questão podemos confirmar que 88% dos alunos colocou, e muito bem, como sendo falso que o *bullying* trata-se de uma simples provocação. Pois, tal como já referido anteriormente o *bullying* é muito mais do que uma simples

provocação. Se muitos bullies se limitam à provocação, outros usam a violência, a intimidação e outras táticas (Beane, 2006).

71% dos alunos concorda que algumas pessoas merecem ser vítimas de *bullying*, é uma resposta bastante preocupante, pois **ninguém** merece ser vítima de *bullying*. Ninguém “está mesmo a pedi-las”. A maior parte dos bullies provoca as pessoas que são “diferentes” de alguma forma. E ser diferente não é uma razão para ser vítima de *bullying*.

Felizmente, mais de metade da turma (79%) tem a percepção que também as meninas podem ser bullies, tirando a ideia de que é só os rapazes que são agressores.

Para os inquiridos (62%), as pessoas que se queixam dos bullies comportam-se como bebés, porém estão no seu direito reclamar para não serem vítimas de *bullying*. Ao ter esta atitude demonstram que são mais maduras do que os bullies.

Na questão- o *bullying* é normal durante a fase de crescimento. Os alunos mostraram-se divididos, ou seja, 50% colocou verdadeiro e a outra metade falso. Ao verificar esta dúvida por parte dos alunos percebi o quanto é importante perceberem que ser provocado, atormentado, intimidado, ameaçado, insultado, magoado e agredido não é normal. E se acham que é normal o mais provável é que não digam nem façam nada para impedir o *bullying*, o que dá aos bullies luz verde para continuar com os seus atos.

Na sexta pergunta a maioria com 62% colocou como sendo verdadeiro que se ignorarem o(s) agressor(es) estes irão parar. E não deixa de ser mentira, aliás esta questão tanto podia ser verdadeira como falsa, depende do tipo de bully que seja. Quer isto dizer que, alguns bullies podem, realmente, deixar a vítima em paz, porém outros poderão ficar ainda mais furiosos e continuarão a ter comportamentos de *bullying*, até obterem uma reação por parte da vítima, que é o que pretendem. E neste caso, a ajuda de um adulto é crucial!

Beane (2006) alguns bullies têm uma elevada autoestima. Eles sentem-se bem com a sua maneira de ser, e provocar as outras pessoas fá-los sentirem-se ainda melhor. A maior parte das vezes, o *bullying* não tem a ver com uma elevada ou baixa autoestima. Tem a ver com ter poder sobre outras pessoas. Os inquiridos mostraram-se divididos sendo que ambas as respostas tiveram 50%.

Apenas 38% dos alunos concorda que é uma boa ideia falar com um adulto que os possa ajudar a fazer alguma coisa para acabar com o *bullying*. Assim como, também é uma boa ideia falar com um adulto sempre que observam alguém a ser vítima de *bullying*.

Na questão 9, 71% dos inquiridos mostrou que sabe que se lutar com um bully pode sair magoado. Aliás, pode mesmo meter-se em sarilhos, se lutar. No caso de tentar ripostar mais tarde, vingando-se, estará a agir da mesma forma que o bully. E o bully pode voltar a procurá-lo para se vingar. Portanto, qualquer dos casos só iria piorar as coisas.

Por último, só 29% dos alunos é que tinha a noção de que o *bullying* magoa durante muito tempo. Algumas crianças deixam de ir à escola por causa do *bullying*. Algumas sentem-se tão tristes, desesperadas, assustadas e sem esperança que se suicidam. Muitos adultos podem recordar-se de alturas em que foram vítimas de *bullying* quando eram crianças. As pessoas não “se curam” do *bullying* (Beane, 2006).

Síntese

Concluída a apresentação da análise de dados do questionário inicial, salientam-se algumas considerações finais que foram fundamentais no planeamento e implementação do projeto.

Relativamente, ao conceito de *bullying* a maioria mostrou saber que o *bullying* é mais do que uma simples provocação, ou seja, são atos repetitivos de agressão física e/ou psicológica. Assim como, mostraram saber que tanto as pessoas do género masculino como feminino podem ser bullies. E por fim, que lutar ou retaliar com o bully não é a melhor forma de lidar com a situação.

Todavia, há que refletir sobre as restantes questões colocadas que foram respondidas de forma errada, que são tão importantes terem conhecimento e para a prevenção do *bullying*.

Tendo em conta a análise dos dados recolhidos pretendeu-se criar uma proposta de intervenção adequada ao ano de escolaridade e ao conhecimento dos inquiridos.

2.6.2. Proposta de intervenção

As atividades que serão apresentadas adiante foram previamente planeadas, de acordo com as características do grupo alvo e o nível de escolaridade, adaptando as estratégias de prevenção à análise de dados recolhidos, pelo inquérito inicial, que se acabou de apresentar.

Quadro 3 – Calendário e planeamento das atividades.

1ª Atividade – Questionário Inicial	
- Distribuição de um questionário inicial aos alunos sobre o <i>bullying</i> .	
<p>Duração: +/- 15 minutos</p> <p>Espaço: Sala de aula</p> <p>Materiais: Questionário</p>	<p>Objetivos:</p> <p>- Apurar os conhecimentos dos alunos acerca do tema.</p>
2ª Atividade – Regras de Convivência Social na Escola	
<p>- Com 10 grupos formados distribuir uma imagem por cada grupo e um retângulo em cartolina para escrever um ou duas frases sobre a imagem.</p> <p>- Apresentação e debate sobre a imagem e as frases criadas pelo grupo.</p> <p>- Elaboração de um cartaz com as imagens e as respetivas frases.</p>	
<p>Duração: 1 Hora</p> <p>Espaço: Sala de aula, em grupos</p> <p>Materiais: Imagens; retângulos em cartolina; uma cartolina; cola.</p>	<p>Objetivos:</p> <p>- Compreender as imagens e escrever uma frase sobre a mesma.</p> <p>- Distinguir comportamentos certos dos errados.</p> <p>- Conhecer formas de resolver conflitos.</p>
3ª Atividade – 8 Passos para a resolução de conflitos	
- Com uma cartolina exposta, no quadro, os alunos terão de ordenar os 8 passos para a resolução de conflitos.	
<p>Duração: 1 Hora</p> <p>Espaço: Sala de aula</p> <p>Materiais: Cartolinas e cartões.</p>	<p>Objetivos:</p> <p>- Conhecer formas para resolver conflitos;</p> <p>- Aplicar atitudes de autocontrolo nos próximos conflitos;</p> <p>- Saber expressar os seus sentimentos e ideias de uma forma clara e de respeito com o outro.</p>

4ª Atividade – Diálogo sobre o que é o <i>bullying</i>	
<p>- Apresentação de vídeos sobre o <i>bullying</i> e a amizade verdadeira. Debate e reflexão sobre os mesmos.</p> <p>- Diálogo sobre o <i>bullying</i>, partilha de ideias e experiências.</p>	
<p>Duração: 2 horas</p> <p>Espaço: Sala de aula</p> <p>Materiais: computador; data show; colunas; vídeos.</p>	<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer o conceito de <i>bullying</i>, os diferentes tipos de papéis e as suas consequências. - Desenvolver atitudes e valores relacionados com a responsabilidade, tolerância, solidariedade, cooperação, respeito pelas diferenças e amizade.
5ª Atividade – Histórias de <i>bullying</i>	
<p>- Preenchimento de uma folha personalizada com “ Histórias de <i>bullying</i>”.</p>	
<p>Duração: 1 hora</p> <p>Espaço: Sala de aula</p> <p>Materiais: folha personalizada.</p>	<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Distinguir o <i>bullying</i> de uma simples provocação; - Conhecer os diferentes papéis existentes: bully, vítima e observador. - Refletir sobre os seus atos com os outros.
6ª Atividade – “Menino dos Sentimentos”	
<p>- História com o “menino dos sentimentos”.</p> <p>- Preenchimento de uma tabela associando os sentimentos à expressão facial.</p>	
<p>Duração: 1 hora</p> <p>Espaço: Sala de aula</p> <p>Materiais: menino dos sentimentos; folha formatada com os sentimentos.</p>	<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver um vocabulário de sentimentos, ex., triste, irritado, sereno, alegre, ansioso, entre outros; - Associar as expressões faciais aos sentimentos.

7ª Atividade – Cartaz de “Como te sentes”	
<p>- Colocar o pauzinho com o seu nome na bolsa que melhor descreve a maneira como se está a sentir, partilhando com a turma.</p>	
<p>Duração: 1 hora</p> <p>Espaço: sala de aula</p> <p>Materiais: cartaz com bolsas; pauzinhos com os nomes dos alunos.</p>	<p>Objetivos:</p> <p>- Descrever a maneira como se está a sentir;</p>
8ª Atividade – Mensagem na 1ª pessoa	
<p>- Mostrar a importância de dizermos primeiro o que sentimos do que o que o outro nos fez.</p> <p>- Preenchimento de uma ficha com mensagens na 1ª pessoa.</p>	
<p>Duração: 45 minutos</p> <p>Espaço: Sala de aula</p> <p>Material: ficha de treino com mensagens na 1ª pessoa</p>	<p>Objetivos:</p> <p>- Descrever a maneira como se está a sentir, após a ação de um colega;</p>

De seguida, serão apresentadas as interações dos alunos perante as atividades e os resultados obtidos.

CAPÍTULO 3

RESULTADOS

Neste capítulo serão descritas todas as estratégias usadas durante esta investigação, os seus objetivos e contributos perante o grupo-alvo. Tem-se a plena consciência que um projeto como o de prevenir o bullying deve ser contínuo e precoce, contudo crê-se que o presente estudo se tornou reflexivo e promotor junto dos participantes.

Com os resultados obtidos através da observação, sobre a instituição e o grupo alvo em estudo, pretendeu-se desenvolver uma série de estratégias e atividades de prevenção do *bullying* e que desenvolvessem competências pessoais e sociais.

A investigação decorreu entre os meses de novembro a fevereiro, sendo que a execução das tarefas foi concretizada consoante os objetivos que se pretendiam atingir. Assim, as atividades de prevenção do *bullying*, ocorreram, semanalmente e/ou quinzenalmente, entre novembro a fevereiro.

Irão ser nomeados, neste capítulo, os efeitos e conseguidos, as reações obtidas pelos participantes e as suas evoluções. Considera-se assim fulcral a ligação da teoria à prática.

3.1. ATIVIDADES

3.1.1. Atividade 1 – *Regras de convivência social na escola*

Esta atividade surgiu por ser um tema que está presente no Programa de Estudo do Meio do 2º ano, no Bloco 2- À descoberta dos outros e das instituições, vida em sociedade em que devem conhecer e aplicar algumas regras de convivência social e respeitar os interesses individuais e coletivos.

Por este motivo, considerei que era um excelente ponto de partida para chegar até ao que era previsto, a prevenção do bullying, em sala de aula.

Para a realização da atividade, formei 10 grupos, na sala. De seguida, dei uma imagem a cada grupo e um retângulo branco onde as crianças escreveram a regra que se adequa à X imagem.

Após todos os grupos terem formado a regra, veio grupo a grupo “à frente” para mostrar aos colegas a imagem e a regra que formaram. A restante turma comentou se concordava, se já tinha acontecido ou realizado aquela regra. Quando era uma imagem negativa, os participantes diziam e sugeriam os comportamentos que devem ter naquela situação.

De seguida, fui de grupo em grupo para colar a imagem e a frase, numa cartolina, que ficou exposta na sala.

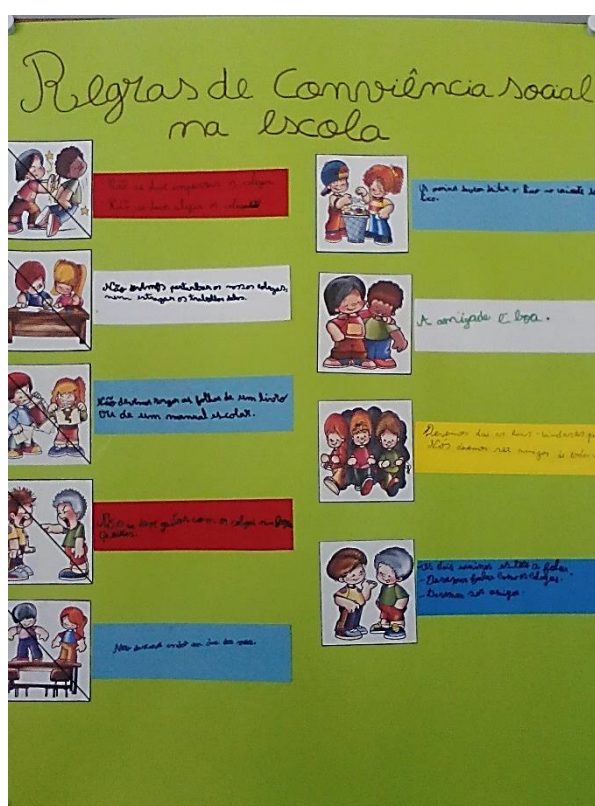


Figura 1 – Cartolina exposta na sala, com as imagens e as respetivas frases.

3.1.2. Atividade 2 - 8 Passos para a resolução de conflitos

Esta atividade teve como base uma cartolina colocada no quadro com o título, “8 passos para a resolução de conflitos”, os alunos tinham estrelas numeradas de 1 a 8 e cartões com os “passos” descritos que tiveram de ordenar corretamente, colocando na mesma. À medida que foram colocando os cartões na cartolina fomos

dialogando/debatendo, com a turma, sobre os passos e como devemos aplicá-los no nosso dia-a-dia, como em situações ocorrentes no recreio.

Com o diálogo sobre os 8 passos introduzi as formas de como podem resolver os conflitos sem ser pelo diálogo, pois pode ser também pelo consenso e pela votação. Tudo isto foi realizado através de um debate com a turma onde puderam contar situações que já aconteceram.

Durante o diálogo uma aluna referiu que também podiam harmonizar conflitos através do jogo “par ou ímpar”, aprendido na aula de matemática, comigo.

A concretização desta atividade teve como objetivo treinar os alunos para a resolução de conflitos, pois segundo a investigação demonstra que os alunos que são treinados têm mais facilidade em fazerem face aos conflitos, usarem técnicas de resolução de problemas para negociarem soluções – e de terem, em geral, uma atitude mais positiva em relação à escola.

Além disso, este tema também faz parte do Programa de Estudo do Meio do 2º ano, no Bloco 2- À descoberta dos outros e das instituições, vida em sociedade, em que devem conhecer e aplicar formas de harmonização de conflitos: diálogo, consenso, votação.

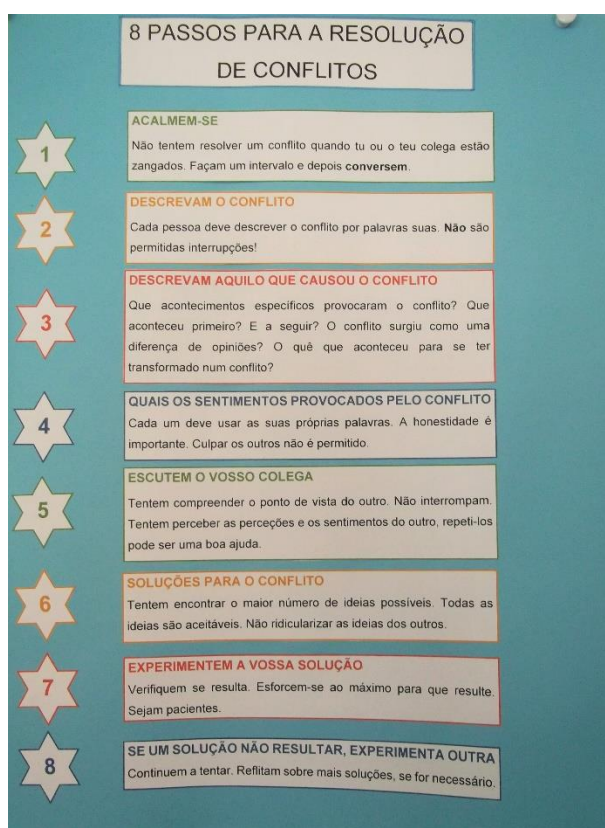


Figura 2 – Cartolina, exposta na sala, com os 8 passos para a resolução de conflitos.

3.1.3. Atividade 3 – *Diálogo sobre o que é o bullying*

Os alunos demonstraram através do inquérito diagnóstico que não tinham qualquer conhecimento sobre o *bullying*. Desta forma, achei crucial existir um diálogo com a turma sobre o mesmo.

O diálogo teve 10 pontos principais acerca do *bullying*:

1. O *bullying* é mais do que uma simples provocação.
2. Qualquer criança pode ser um bully.
3. Qualquer criança pode ser uma vítima.
4. O *bullying* não é um problema moderno.
5. O *bullying* afeta todos.
6. O *bullying* é um problema grave.
7. Podemos trabalhar em conjunto para encontrar soluções.
8. Um plano abrangente produzirá os melhores resultados.
9. As crianças em risco podem ser ajudadas.
10. As escolas são responsáveis pela proteção dos alunos.

À medida que íamos falando de cada ponto a turma ia participando e expondo cada caso, opinião ou vivência. E assim, descobrimos em conjunto que existiam alunos, na turma, que eram vítima de *bullying* e discutimos formas e/ou soluções para parar ou diminuir essas agressões que eram de caráter físico e psicológico.

Depois deste diálogo, foi inevitável registar e refletir sobre tudo o que tinha sido partilhado e sentido por mim, no diário como título:

Eu sofro de bullying, todos os dias!

Hoje realizou-se a minha primeira intervenção sobre o *bullying* e como sempre as crianças conseguem-nos surpreender pela simplicidade e transparência que existe dentro delas. Enquanto, conversávamos sobre o que era o *bullying*, os papéis existentes (bullie, vítima e observador) e como afetava a vida das vítimas, no presente e no futuro, uma aluna levantou o braço. Quando olhei para ela percebi que o tema estava a tocar no seu coração e isso fez com que olhasse atentamente para ela, dando permissão para a mesma falar.

A aluna de forma muito clara, direta e sem receio disse: “Professora Adriana, eu sofro de *bullying* todos os dias!”. Esta afirmação fez com que surgisse um nó tão apertado na minha garganta, que até me custou engolir para poder responder à mesma, pois eu sabia o porquê da mesma sofrer de *bullying*, porém como é que podem fazer isto a menina tão linda e adorável.

Mas rapidamente reagi e perguntei à mesma: “Todos os dias?! Podes explicar como esses acontecimentos te fazem sentir, para que os teus colegas percebam?”

A aluna, com uma lágrima no canto de cada olho, disse rapidamente: “ Sinto-me triste e feia, por vezes acabo por chorar em casa, tanto que fico sem vontade de comer. E às vezes também não quero vir à escola”.

Senti uma revolta dentro de mim e disse à turma toda para pensarem na forma como a colega se sentia. De seguida, olhei para aluna nos olhos e disse o quanto ela era linda, especial e inteligente! Que não tinha de sentir vergonha nem medo de ninguém, pois todos são diferentes, mas todos têm algo de especial!

Pedi aos alunos para olharem uns para os outros e, ao mesmo tempo, um aluno colocou o dedo no ar dizendo que gozavam com as suas orelhas, pois pareciam as orelhas de um duende. Ao ouvir este relato disse: “ As tuas orelhas são bonitas tal como são! Olhem para os colegas, todos são diferentes mas não é por isso que alguém é melhor que alguém, ou mais bonito, ou até mais inteligente só porque uns estão no 2ºano e outros ainda estão a nível do 1ºano, porque vocês não sabem o que se passou “dentro” desse colega, no coração, para que não tenha conseguido aprender.”

Os alunos olharam para mim com muita atenção e acenaram com a cabeça que sim. E continuei dizendo que por isso a partir de agora queria que se respeitassem uns aos outros, que fossem unidos, não só com a turma mas também com os restantes colegas da escola. E se algum dia se esquecessem para olharem para a colega que tanto gostam, pois ela é um grande exemplo. Um exemplo de força!

3.1.4. Atividade 4 – Histórias de *bullying*

Distribui uma ficha “Histórias de *bullying*” por cada aluno. Expliquei aos alunos que devem usar as fichas para contar as suas próprias experiências em situações que envolveram comportamentos de *bullying*- como alguém que foi vítima; como alguém que teve comportamentos de *bullying* com outra pessoa; como alguém que testemunhou um incidente de *bullying* e não fez nada para lhe pôr um fim; e como alguém que testemunhou um incidente de *bullying* e chamou ajuda ou tentou pôr-lhe um fim.

Outro ponto importante é que tudo isto é sem indicar o nome da pessoa. Em seguida, dividi a turma em pequenos grupos e quando terminaram de escrever as suas histórias, um porta-voz de cada grupo fez um resumo para a turma das histórias existentes no seu grupo.

A turma discutiu sobre todas as histórias, enquanto eu ia fazendo perguntas como:

- Ouvimos histórias sobre pessoas que foram vítimas de *bullying*? Como é que essas histórias vos fizeram sentir?
- Ouvimos histórias sobre pessoas que tiveram comportamentos de *bullying* com outras pessoas? Como é que essas histórias vos fizeram sentir?
- Se vissem ou ouvissem alguém a ser vítima de *bullying*, o que fariam?

Para terminar a atividade, dei os parabéns a todos aqueles que viram ou ouviram comportamentos de *bullying* e intervieram de alguma forma! Afirmando, que são uns Caçadores de Bullies!

Histórias de bullying	
<p>Usa os espaços abaixo para contares as tuas próprias experiências em situações que envolvam comportamentos de bullying.</p> <p>REGRA: SEM NOMBES (Não uses o nome de ninguém)</p>	
<p>Describe um episódio em que as palavras ou o comportamento de alguém te magoaram.</p> <p>um colega gozou e magoou-me muito.</p>	<p>Describe um episódio em que disseste ou fizeste alguma coisa que tivesse magoado alguém.</p> <p>gozei com a minha colega.</p>
<p>Describe um episódio em que tenhas visto/ouvido comportamentos de bullying, mas não fizeste nada para lhe pôr um fim.</p> <p>nunca fiz nada.</p>	<p>Describe um episódio em que tenhas visto/ouvido comportamentos de bullying e conseguiste obter ajuda ou tentaste pôr-lhe um fim.</p> <p>Eu ajudei o meu colega a perceberem do menino mais velho.</p>

Figura 3 – exemplo de histórias de bullying



Histórias de bullying	
<p>Usa os espaços abaixo para contares as tuas próprias experiências em situações que envolvam comportamentos de bullying.</p> <p>REGRA: SEM NOMBES (Não uses o nome de ninguém)</p>	
<p>Describe um episódio em que as palavras ou o comportamento de alguém te magoaram.</p> <p>Uma rapariga e um rapazinho tinham feito malícia.</p> 	<p>Describe um episódio em que disseste ou fizeste alguma coisa que tivesse magoado alguém.</p> <p>Eu disse alguma coisa ao meu namorado.</p> 
<p>Describe um episódio em que tenhas visto/ouvido comportamentos de bullying, mas não fizeste nada para lhe pôr um fim.</p> <p>Eu vi a menina a sofrer bullying, do gozador.</p>	<p>Describe um episódio em que tenhas visto/ouvido comportamentos de bullying e conseguiste obter ajuda ou tentaste pôr-lhe um fim.</p> <p>Eu não fiz nada.</p>

Figura 4 – exemplo de histórias de bullying

Histórias de bullying	
<p>Usa os espaços abaixo para contares as tuas próprias experiências em situações que envolvam comportamentos de bullying.</p> <p>REGRA: SEM NOMBES (Não uses o nome de ninguém)</p>	
<p>Describe um episódio em que as palavras ou o comportamento de alguém te magoaram.</p> <p>Uma rapariga e um menino magoou e fez-me uma zanzura.</p>	<p>Describe um episódio em que disseste ou fizeste alguma coisa que tivesse magoado alguém.</p> <p>Ricardo fez nada.</p>
<p>Describe um episódio em que tenhas visto/ouvido comportamentos de bullying, mas não fizeste nada para lhe pôr um fim.</p> <p>Nunca vi.</p>	<p>Describe um episódio em que tenhas visto/ouvido comportamentos de bullying e conseguiste obter ajuda ou tentaste pôr-lhe um fim.</p> <p>Vi uma menina a sofrer de bullying e perguntei o que se passava.</p>

Figura 5 – exemplo de histórias de bullying

3.1.5. Atividade 5 – “Menino dos Sentimentos”

Como os alunos têm bastante dificuldade em definir os seus sentimentos decidi criar o “menino dos sentimentos”. Este menino trata-se de uma cara de vai mudando de expressão à medida que se muda a folha.




Figura 6 – “Menino dos Sentimentos”

Esta atividade concretizou-se através de uma história de um menino que à medida que o seu dia ia se desenrolando as suas expressões iam modificando-se consoante um acontecimento, os alunos mantiveram-se totalmente concentrados e em silêncio. Terminada a história, toda a turma pediu para repetir a história, mais uma vez.

De seguida, distribui uma ficha em que registaram a expressão facial no respetivo quadrado do sentimento (feliz, zangado, satisfeito).

Nome: _____
Data: ____/____/____



FELIZ, ALEGRE, RADIANTE	TRISTE, DESILUDIDO, CHOROSO	ANSIOSO, PREOCUPADO	CALMO, RELAXADO, RELAXADO	ADMIRO, CHOCADO, ASSUSTADO
TIMIDO, INSEGURO, SOLITÁRIO	CONFUSO, DISTRAÍDO	IRRITADO, ZANGADO	CULPADO, DESCONFIADO	TRANQUILO, CONFIANTE

Figura 7 – Ficha de trabalho sobre os sentimentos.

3.1.6. Atividade 6 – Cartaz de “Como te sentes”

O cartaz de “Como te sentes” veio completar a atividade anterior, ou seja, este cartaz serviu para que os alunos, todos os dias, de manhã, colocassem o pauzinho com o seu nome na bolsa que correspondia à forma como se sentiam.

Esta rotina teve como objetivo os alunos treinarem a pensar na forma como se sentem e a estarem mais atentos aos sentimentos dos outros.

No decorrer do estágio houve um aluno que propôs eu também ter um pauzinho para que quando estivesse aborrecida ou contente com a turma colocasse na bolsinha e a mesma tinha de estar atenta à forma como me sentia, modificando o seu comportamento.



Figura 8 – Cartaz de “Como te sentes”.

3.1.7. Atividade 7 – Mensagem na 1ª pessoa

As mensagens na primeira pessoa são formas simples e poderosas de comunicarmos os nossos desejos, necessidades e sentimentos. Ao ensinar aos alunos como as devem usar, estou a fornecer-lhes um instrumento que irá ajudá-los em situações distintas, incluindo nas ocasiões em que se virem confrontados com um bully.

Apresentei exemplos de mensagens na primeira pessoa, como por exemplo: “Eu estou triste, porque tu chamaste-me nomes”.

E expliquei que a mensagem na primeira pessoa é uma boa forma de comunicarmos aquilo que queremos. Quando usamos este tipo de mensagem, estamos a dizer aquilo que queremos, sem termos necessidade de culpar a outra pessoa. Pôr a culpa em alguém pode piorar o problema. Coloca a outra pessoa na defensiva.

Para concluir a atividade, distribui uma ficha de treino por cada aluno.

5 Passos para uma mensagem na primeira pessoa

1. Começa sempre as mensagens por “Eu”, nunca por “Tu”. “Eu” faz sobressair os teus sentimentos, desejos e necessidades. “Tu” põe a outra pessoa na defensiva.

“Eu _____”

2. Diz, de uma forma clara e simples como te sentes.

“Eu sinto-me _____” Exemplo: Eu sinto-me triste.

“Eu estou _____” Exemplo: Eu estou aborrecido.

3. Diz, de forma clara e simples, o que a outra pessoa fez (ou está a fazer), que te fez (ou faz) sentir dessa forma.

“Eu sinto-me _____ quando tu _____”

Exemplo: Eu sinto-me triste quando tu me chamas nomes.

“Eu estou _____ porque tu _____”

Exemplo: Eu estou aborrecido porque tu me passaste uma rasteira.

4. Diz, de forma clara e simples, porque te sentes assim.

“Eu sinto-me _____ quando tu _____, porque _____”

“Eu estou _____ porque tu _____ e... _____”

5. Diz, o que queres ou precisas que a outra pessoa faça.

Eu quero que tu _____.

Eu preciso que tu _____.

Figura 9 – Ficha de treino para mensagens na 1ª pessoa.

3.2. COMPARAÇÃO DE QUESTIONÁRIOS

Concluídas as atividades preventivas do *bullying*, que decorreram entre os meses de novembro e fevereiro, concretizou-se um novo questionário de avaliação do projeto que foi preenchido por **22 alunos** (visto que estavam 3 alunos ausentes), **12 rapazes e 10 raparigas**.

Estabeleceram-se nove perguntas, com o intuito de cruzar os dados e resultados obtidos entre o questionário de caráter diagnóstico com este questionário, por forma a observar-se a evolução do grupo ao longo destes meses. A questão final do último

questionário serviu para perceber que importância tiveram as atividades realizadas para os participantes.

Mais uma vez, o questionário foi distribuído por todos os alunos, lido oralmente e realizado, pergunta a pergunta, para que não suscitassem quaisquer dúvidas. Pediu-se assim a colaboração dos alunos no seu preenchimento, referindo-se que o mesmo era anónimo.

Apresenta-se agora as considerações referentes ao questionário final.

Quadro 4 – Tratamento e análise de dados do questionário final.

Questões	Nº de respostas		% em relação ao total da turma	
	V	F	V	F
1. O <i>bullying</i> é a repetição de um comportamento negativo.	22	0	100%	0%
2. Algumas pessoas merecem ser vítimas de <i>bullying</i> .	0	22	0%	100%
3. Só os rapazes é que são bullies (agressores).	1	21	4,5%	95,5%
4. As pessoas que se queixam dos agressores comportam-se como bebés.	0	22	0%	100%
5. Dizer a um adulto que estás a ser vítima de <i>bullying</i> é fazer queixinhas.	3	19	13,6%	86,4%
6. A melhor forma de lidar com um agressor é lutar ou vingar mais tarde.	0	22	0%	100%
7. As pessoas que são vítimas de <i>bullying</i> podem sentir-se magoadas durante algum tempo, mas isso passa-lhes.	6	16	27,3%	72,7%
8. Sempre que observas alguém a ser vítima de <i>bullying</i> deves pedir ajuda a um adulto.	22	0	100%	0%
9. No <i>bullying</i> existem 3 papéis principais: o agressor, a vítima e o professor.	10	12	45,5%	54,5%

Um dos principais objetivos desta investigação era dar a conhecer o que era o *bullying*, prevenindo os participantes para o mesmo fenómeno. Assim, tendo em conta os dados observados neste inquérito podemos confirmar que as respostas sublinhadas a azul, eram as corretas e a foram, maioritariamente, escolhidas. Muitas delas com 100% de escolha. A única questão que se verificou que os alunos ficaram um pouco

divididos/confusos foi na questão 9, em que 45,5% achou ser verdadeiro e 54,5% achou ser falso, porém a resposta correta teve mais percentagem.

Desta forma, pode-se constatar que o objetivo foi alcançado pois os alunos/participantes através das atividades realizadas conseguiram alcançar os conhecimentos essenciais do tema em estudo.

Quadro 5 – As atividades que mais gostaram e significaram para os participantes.

Atividades	Nº de respostas e % em relação ao total da turma									
	1	%	2	%	3	%	4	%	5	%
Regras de convivência social na escola	-	-	-	-	1	4,5%	-	-	21	95,5%
8 Passos para a resolução de conflitos	-	-	-	-	2	9,1%	-	-	20	90,9%
Diálogo sobre o que é o <i>bullying</i>	-	-	-	-	-	-	2	9,1%	20	90,9%
Histórias de <i>bullying</i>	-	-	1	4,5%	-	-	1	4,5%	20	90,9%
“Menino dos sentimentos”	1	4,5%	-	-	1	4,5%	1	4,5%	19	86,4%
Cartaz de “Como te sentes”	-	-	-	-	-	-	-	-	22	100%
Mensagem na 1ª pessoa	1	4,5%	-	-	1	4,5%	2	9,1%	18	81,8%

Através do quadro 5, acima representado, podemos observar os resultados obtidos, numa segunda fase, do inquérito final, em que os alunos tinham de numerar de 1 a 5 as atividades que mais gostaram e que foram mais significativas. Em que o 1 correspondia ao que menos gostaram e o 5 ao que mais gostaram.

Pode-se observar que a turma, na maioria, gostou de todas as atividades, porém a única atividade avaliada com um 5 por todos os alunos foi o cartaz “como te sentes”. A atividade com pior classificação foi a mensagem na primeira pessoa, porém não deixou de ter 81,8% dos alunos a classificarem-na com um 5.

A partir desta questão os inquiridos só teriam de responder às respetivas questões acerca das atividades em que tinham sido avaliadas com um 4 ou um 5. Caso tivessem dado menos de um 4 não teriam de responder o porquê de terem gostado da atividade.

A seleção destas seguintes questões teve como intuito perceber que importância e que aprendizagens as atividades tiveram na experiência dos participantes.

Quadro 6 – O que mais marcou na atividade 1.

1ª Atividade – Regras de convivência social na escola		
Respostas	Nº de respostas	% em relação ao total da turma
Trabalhamos em grupo.	21	100%
Partilhamos ideias sobre as imagens.	21	100%
Aprendi que como devo lidar com os outros na escola.	21	100%
Aprendi como comportar-me mal.	0	0%
Aprendi a respeitar o espaço dos outros.	21	100%

Na primeira atividade, só um dos alunos é que não gostou, porém os que gostaram foi devido ao terem de trabalhar em grupo, sabendo ouvir e respeitar a opinião de todos os elementos do grupo, ao mesmo tempo que adquiriram as regras de convivência social na escola, que é crucial para que exista um ambiente saudável e amigável.

Quadro 7 – O que mais teve mais importância na atividade 2.

2ª Atividade – 8 passos para a resolução de conflitos		
Respostas	Nº de respostas	% em relação ao total da turma
Aprendi várias formas de resolver conflitos, como: diálogo, votação, jogo par ou ímpar...	20	100%
Através destes 8 passos sei que vou ter sempre razão.	3	15%
Seguindo estes passos vou resolver com calma os desentendimentos que podem surgir com os meus colegas.	17	85%
Se estes 8 passos não resolverem devo pedir ajuda a um adulto.	14	70%
Aprendi que devo expor a minha opinião de forma clara e ouvir a opinião do meu colega.	19	95%

Nesta atividade, 20 alunos classificaram-na como sendo significativa em que 100% afirmou ter gostado por ter aprendido várias formas de resolver conflitos, algo que corre tão facilmente em momentos de brincadeira, e não só.

Felizmente, só 3 alunos (15%) é que pensam que ao seguir aqueles 8 passos terá sempre razão, pois tal como foi explicado nem sempre temos razão e temos de aceitar quando estamos errados, aqueles passos ajudavam apenas a harmonizar os possíveis conflitos.

Porém, verifica-se com uma percentagem bastante positiva, nas restantes opções, que os participantes perceberam o intuito da atividade desenvolvida.

Quadro 8 – O que aprenderam com o seguinte diálogo.

3ª Atividade – Diálogo sobre o que é o <i>bullying</i>		
Respostas	Nº de respostas	% em relação ao total da turma
Aprendi o que é o <i>bullying</i> e como é um comportamento negativo.	19	86%
Percebi que sou uma vítima ou um agressor.	5	23%
Agora sei que devo chamar um adulto sempre que sofrer ou observar um colega a sofrer de <i>bullying</i> .	20	91%
Percebi que ao agredir um colega pode deixar marcas por muito, muito tempo.	18	82%
Aprendi que o <i>bullying</i> pode ser verbal e/ou físico.	15	68%

Os 22 alunos inquiridos avaliaram este diálogo como sendo uma atividade significativa. Porém, pode-se observar que este diálogo foi visto, compreendido e sentido de forma especial por cada criança, por esse motivo é que as percentagens das opções são tão distintas.

Com menos percentagem, mas com muita importância é que 5 alunos (23%) perceberam que são vítimas ou bullies. Isto demonstra que os alunos começaram a realizar uma introspeção daquilo que vivem e/ou fazem.

Já a afirmação com mais percentagem (91%) foi os participantes perceberam o quanto é importante reagirem caso sejam vítimas ou observem alguém a ser vítima de *bullying*, recorrendo à ajuda de um adulto.

Quanto as restantes afirmações que também detiveram percentagens elevadas confirmam que quase todos os alunos adquiriram o conceito de *bullying* e as suas consequências.

Quadro 9 – Que relevância tiveram as histórias de *bullying*.

4ª Atividade – Histórias de <i>bullying</i>		
Respostas	Nº de respostas	% em relação ao total da turma
Pude fazer uma autoavaliação dos meus comportamentos.	16	76%
Pude dizer o que outros colegas me fizeram e me deixaram triste.	8	38%
Percebi que não tenho ajudado colegas que sofrem de <i>bullying</i> .	4	19%

Relativamente, às histórias de *bullying*, 21 alunos acharam relevantes, porque puderam fazer uma autoavaliação dos seus comportamentos (76%), assim como puderam partilhar experiências que os magoaram física e/ou psicologicamente, percebendo também o quanto é importante auxiliarem os colegas que sofrem de *bullying*.

Quadro 10 – Aprendizagem realizada através do “menino dos sentimentos”.

5ª Atividade – “Menino dos sentimentos”		
Respostas	Nº de respostas	% em relação ao total da turma
A história do menino foi engraçado.	15	75%
Percebi que todos nós mudamos de sentimentos consoante a situação que estamos a viver.	18	90%
Conheci os vários sentimentos que podemos ter.	20	100%

Esta atividade foi significativa para 20 alunos, em que todos afirmaram que foi por terem conhecido os vários sentimentos que podem ter (100%). Além, de terem conhecido esses sentimentos e como variam consoante a situação (90%), também facilitou a sua compreensão através da atividade e dos materiais utilizados para os mesmos compreenderem os diferentes sentimentos.

Quadro 11 – Fatores positivos do cartaz “como te sentes”.

6ª Atividade – Cartaz de “Como te sentes”		
Respostas	Nº de respostas	% em relação ao total da turma
Tinha um pauzinho com o meu nome.	13	59%
Todos os dias podia colocar o pauzinho na bolsinha que eu quisesse.	19	86%
Podia demonstrar a todos, sem medos, como me estava a sentir.	18	82%
Aprendi a dizer como me sentia.	19	86%
Comecei a tomar a atenção à forma como os meus colegas se sentiam para eu poder ajudar.	21	96%

A 6ª atividade veio complementar a atividade anterior, em que todos os alunos inquiridos (22 alunos) gostaram da mesma, por diversos motivos: aprenderam a demonstrar como se sentiam (86%), o que é não é assim tão simples como se pensa; podiam dizer como se sentiam, sem medo (82%), porque sabiam que, desta forma, os colegas podiam ajudar animar, por exemplo, no caso de estar triste (96%).

Por outro lado, apreciaram esta atividade pela dinâmica e diversão que a mesma originava quando iam colocar o pauzinho com o seu nome (59%), na bolsinha que quisessem (86%).

Quadro 12 – Relevância da utilização da mensagem na 1ª pessoa.

7ª Atividade – Mensagem na 1ª pessoa		
Respostas	Nº de respostas	% em relação ao total da turma
Percebi que primeiro devo dizer como me sinto após a atitude ou comportamento do meu colega.	17	85%
Entendi que eu sou a pessoa mais importante.	8	40%
Aprendi que é importante mostrar como me sinto e saber como o outro se sente.	17	85%
Não devo começar logo a dizer o quê que o outro fez de errado.	9	45%

E por fim, esta atividade foi escolhida por 20 alunos como tendo sido significativa para a evolução dos mesmos, em que 85% dos inquiridos gostaram por terem aprendido que é importante e que devem dizer como se sente, assim como o outro, após uma atitude ou comportamento do meu colega.

Com menor percentagem, 8 alunos, afirmaram como sendo a pessoa mais importante. Esta é uma opção que depende da interpretação feita pelo inquirido, ou seja, realmente cada um deve achar que é a pessoa mais importante, porém isso não podem nem deve influenciar na forma como se relaciona com o outros. A humildade, o respeito, a preocupação pelo outro deve continuar a existir, apenas devemos ter uma autoestima positiva e saudável, de forma, a não sermos vítimas de *bullying*.

Síntese

Após estes meses de investigação, onde se planearam um conjunto de atividades que prevenissem o *bullying*, no presente e no futuro, verificou-se que as mesmas foram bem recebidas pelos alunos e contribuíram de alguma forma para o melhoramento das relações com os outros.

Observaram-se evoluções significativas, apesar de ter sido em poucos meses, nos conhecimentos que ficaram a ter sobre o *bullying* e as suas consequências, como devem agir em caso de serem vítimas ou observarem uma vítima, assim como adquiriram estratégias para resolverem conflitos sem a utilização de qualquer tipo de agressão.

Assim, conclui-se este projeto com o sentimento de que se contribuiu para a evolução dos participantes, mas com a noção de que os projetos para prevenir o *bullying* devem ser precoces e contínuos, englobando todo o contexto escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contributos da investigação para o avanço do conhecimento

A execução do presente relatório de investigação permitiu refletir sobre o conhecimento de *bullying* e as medidas preventivas que os alunos possuíam, assim como a forma como a professora cooperante lidava com o fenómeno. As diferentes atividades de prevenção, tiveram como intuito a prevenção e/ou diminuição do *bullying*, no presente e no futuro, ao mesmo tempo que os participantes adquiriram estratégias de harmonização de conflitos de forma a prevenir atitudes de agressão.

As estratégias diversificadas e de prevenção utilizadas junto dos alunos, tendo em conta os seus conhecimentos iniciais, afirmaram-se como experiências facilitadoras de aprendizagem, permitindo-lhes que participassem e expusessem as suas ideias, sentimentos e vivências, refletindo sobre os seus comportamentos/atitudes, tentando colmatar estas últimas com a ajuda de agentes educativos. Os materiais utilizados foram recursos importantes para o sucesso das intervenções, por mais simples que fossem.

Esta investigação surgiu por sentir e ter conhecimento de que o *bullying* ainda é um tema pouco falado e pouco pensado pelas escolas, não tomando medidas preventivas e também não transmitem conhecimentos deste fenómeno grave aos alunos. Por este motivo, considerei que seria importante implementar esta investigação naquela instituição, até porque os inquéritos diagnósticos realizados aos alunos mostraram que existia pouco conhecimento. Nesse sentido, recorreu-se a um conjunto de objetivos e várias questões de investigação, que orientassem o estudo durante todo o decurso da investigação e revelassem a importância da prevenção do *bullying*.

Refletindo agora sobre as práticas desenvolvidas de acordo com a problemática em estudo, acredita-se que as mesmas contruíram significativamente para o progresso dos intervenientes. Constata-se este desenvolvimento através das observações realizadas e através dos questionários aplicados, em que no último inquérito os alunos demonstraram ter adquirido os conhecimentos essenciais sobre o *bullying* e afirmaram que as atividades implementadas foram significativas e ao seu gosto.

Neste sentido, acredita-se que os objetivos previstos para este estudo foram alcançados e que se conseguiu responder às questões de investigação.

Como se referiu no enquadramento teórico, o *bullying* é um comportamento negativo que se repete, várias vezes, contra uma ou mais vítimas e que podem causar graves problemas, no presente e no futuro, como depressão, recusar ir à escola, problemas em dormir, falta de apetite, entre outros que foram referidos. Além disso, existe vários tipos de *bullying*, podendo ser físico e/ou psicológico. Por estes motivos, é que é tão crucial implementar medidas preventivas e é aí que o papel do adulto é essencial. Quando se fala em adultos refere-se a familiares, educadores, professores, auxiliares e psicólogos. São estes os adultos que devem desenvolver competências pessoais e sociais desde cedo, ao mesmo tempo que adquirem uma boa autoestima e assertividade.

No contexto escolar, podemos verificar através de diversos autores que é no recreio onde existe mais casos de *bullying*, porquê? Porque os espaços estão pobres em atividades, dinâmica e supervisão, é nestes pontos que as instituições escolares e agentes educativos, estão a falhar. É altura de mudar e criar espaços ricos em atividades para que as crianças usufruam de um ambiente social saudável.

Não pode deixar de entrevistar a professora cooperante sobre o meu tema de investigação. Esta professora leciona há 27 anos e afirma que “ao longos dos anos tem vindo a aumentar a desmotivação dos alunos para o trabalho escolar e verificam-se mais comportamentos agressivos”, porém pensa que sempre existiram alunos que tentavam exercer a sua dominância sobre outros colegas.

O caso de *bullying* que mais marcou esta docente foi uma criança que era vítima de um colega muito maior fisicamente e que o ameaçava psicologicamente (fechava-o na sala, ou na casa de banho e não o deixava sair). Detetou a situação ao contar uma história sobre o assunto. O aluno ao ouvir a história “começou a chorar e na altura não conseguiu exprimir a razão desse choro”, comenta a professora.

Para resolver a situação a professora falou com a mãe do aluno para que a mesma tentasse descobrir o que se passava. Depois de ter conhecimento a docente chamou à atenção o bully sobre o que estava a fazer e como se sentiria se fosse com ele.

Quando questioneei a professora sobre os motivos que leva os alunos a serem mais ou menos agressores e/ou vítimas a professora referiu “Penso que tem essencialmente a ver com a educação parental, em ambos os casos, pois, no caso do agressor, não lhe é transmitido com a devida eficácia que não deve usar as suas vantagens físicas/psicológicas para exercer domínio sobre outras pessoas. No caso da vítima não se conseguiu uma abertura de diálogo entre pais e filhos que permitisse ser transmitida

atempadamente aos pais este tipo de situação”. Quanto ao papel do professor a mesma referiu que “O professor deve sempre que surgir este tipo de situação averiguar muito bem o que se está a passar e agir em conformidade, falando com os intervenientes, com os pais e outros técnicos, se houver necessidade disso”.

Afirma ainda que as escolas deveriam ter um gabinete do aluno, “onde se pudesse intervir atempadamente neste tipo de atitudes, modificando comportamentos menos corretos e protegendo as vítimas”. Quanto à prevenção do fenómeno, na sala de aula, a professora na disciplina de Ética e Cidadania aborda casos exemplificativos, que levam ao à vontade do aluno a contar as suas experiências, “faço jogos que levem ao entendimento que precisamos todos uns dos outros e desenvolver a empatia também é extremamente importante”, acrescenta a docente. E por fim, no entender da entrevistada a empatia e o espírito de entreajuda são as competências fundamentais para a prevenção destes casos.

Nesta investigação tomou-se consciência da importância que todos os intervenientes acima referidos tiveram para o sucesso deste projeto, sendo que todas as atividades foram pensadas no sentido de envolver alunos e professora cooperante.

Deste modo e concluindo, durante toda a prática desenvolvida com a turma, do 2º ano de escolaridade, pôde-se constatar o progresso dos alunos, verificando-se melhorias significativas no relacionamento entre eles e com os outros, tal como os conhecimentos que adquiriram.

Desenvolvimento profissional e pessoal

Em qualquer processo de prática de ensino supervisionada, é necessário que se faça uma reflexão, de modo a se fomentarem alterações a nível pessoal e profissional num futuro próximo.

Analisando todo o percurso desenvolvido e as perspetivas educacionais desenvolvidas, acredito que se cumpriram os principais objetivos na integração do local onde decorreu a investigação, tendo em conta os princípios e valores orientadores e também no grupo participante. Desde o primeiro dia que tentei conhecer o grupo e, principalmente, cada aluno individualmente, de forma a conhecê-los enquanto pessoas e a sua bagagem emocional, visto que havia um caso em que o aluno era mais agressivo quando estava com problemas familiares e sentia saudades da mãe que o abandonou

com 2 anos de idade. A minha relação era tão próxima com os alunos, emocionalmente, que todos me contavam os seus problemas e medos, até esse aluno me chamou de mãe.

Desta forma, tentei sempre adotar uma postura positiva, disponível e amigável para que os alunos sentissem confiança em mim, de forma a poder perceber e resolver os problemas emocionais que pudessem existir com os mesmos. Tal como, a aluna que partilhou e procurou a minha ajuda para deixar de ser vítima de bullying, todos os dias, caso que terminou com sucesso. Todas estas interações e relações criadas com cada aluno fez-me sentir útil, tendo sido uma experiência enriquecedora tanto a nível profissional como pessoal.

Resta refletir sobre esta inspiradora caminhada e efetuando uma autoavaliação, considero que desde o primeiro dia de estágio que procurei trabalhar arduamente, para alcançar bons resultados, perante a turma e os objetivos pretendidos para esta investigação. Em conjunto com a turma e como a professora cooperante conclui-se que elaboração do trabalho foi bastante boa. Assim, concluí com a sensação de “missão cumprida” em que pelo menos consegui transmitir alguns dos valores que torna os alunos em melhores pessoas, ao mesmo tempo que dei um pouco de mim a cada aluno, do meu coração.

Trajetórias futuras

Através deste relatório desenvolvi uma série de competências fundamentais para o meu futuro profissional. Desenvolver com um grupo um projeto com princípio, meio e fim envolve um conhecimento geral dos participantes, o planeamento e estruturação de todas as atividades e a aplicação das mesmas, promovendo o espírito de organização e cooperação.

Outro aspeto bastante positivo e gratificante deste projeto é que pude acompanhar intensivamente do dia-a-dia de cada criança, o seu estado de espírito, e a evolução do grupo.

Relativamente ao futuro espero vir a ser bem-sucedida, tentando sempre proporcionar às crianças melhores formas de aprendizagem. Quando falo em aprendizagens não me referido apenas a aprendizagens curriculares das áreas essenciais: português, matemática e estudo do meio. Falo na transmissão de valores morais para que sejam crianças com relações pessoais e sociais saudáveis, tornando uma sociedade melhor, no futuro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. (1994). *O trabalho de projeto e a relação dos alunos com a matemática: A experiência do projeto MAT789*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática (APM).
- Alves, D. R. (2006). *O Emocional e o Social na Idade Escolar. Uma Abordagem dos Preditores da Aceitação pelos Pares*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade do Porto. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Porto.
- Amado, J. d. (2001). *Interacção pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: ASA.
- Amado, J. d., & Freire, I. P. (2009). *A(s) Indisciplina(s) na Escola: Compreender para Prevenir*. Coimbra: Almedina.
- Aries, P. (1978). *A história social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Aries, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. (1.^a ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Arsenio, W. F., Cooperman, S., & Lover, A. (2000). Affective Predictors of Preschoolers' Aggression and Peer Acceptance: Direct and Indirect Effects. *Developmental Psychology*, 36, pp. 438-448 Assis & Avancini, 2004
- Azevedo, M. L. (2011). *A inclusão de uma criança*. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garret.
- Baker, L., Scher, D. & Mackler, K. (1997). *Home and family influences on motivating for reading*. In *Educational Psychologist*.
- Baldry, A. C. (2003). *Bullying in schools and exposure to domestic violence*. *Child Abuse & Neglect*, 27, 713–732.
- Banks, R. (1997). *Bullying in schools*. ERIC Digest. Retirado em 12, Março, 2016, de <http://npin.org/library/pre1998/n00416/n00416.html>.

- Baptista, N. J., Monteiro, C. A., Silva, M. O., Santos, F. C., & Sousa, I. S. (2011). *Programa de Promoção de Competências Sociais: Intervenção em Grupo com Alunos do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico*. Obtido em 10 de Outubro de 2011, de Psicologia.pt. O portal dos Psicólogos: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0239.pdf>
- Bassedas, Eulália. (1999) *Aprender e ensinar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Blatchford, P. (1993). *Playtime in the primary school - Problems and improvements*. New York: Routledge.
- Beane, Allan. L. (2006). *A sala de aula sem bullying*. Porto: Porto Editora
- Bee, H. (2003). *A criança em desenvolvimento* (9ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Berger, K. S. (2007). *Update on bullying at school: Science forgotten?* *Developmental Review*, 27, 90-126.
- Bettelheim, Bruno.(1980). *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação, introdução à teoria e aos métodos*. (5.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Bonadio, F. (2006). *O passado e o possível*. *Revista Conectado*, 1(2), 10-13.
- Bonds, M. (2000). *Bully-proofing your middle school*. Consultado em 27 de Agosto de 2015 através de <http://www.naesp.org/comm/mmspg00.htm>
- Borges, T. M. (1998). *Ensinando a ler sem silabar*. Campinas: Papirus Editora.
- Boulton, M. & Underwood, K. (1992). *Bully/victim problems among middle school children*. *British Journal of Educational Psychology*, 62 (1), 73-87.
- Boulton, M. J., Trueman, M., Chau, C., Whitehand, C., & Amatya, K. (1999). *Concurrent and longitudinal links between friendship and peer victimization: Implications for befriending interventions*. *Journal of Adolescence*, 4, 461–466.

Brito, T. A. *Música na educação infantil: proposta para formação integral da criança*. 4ª ed. São Paulo: Peirópolis, 2003.208p.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press

Cabral, A. (1991). *Jogos Populares Infantis*. Porto: Ed. Domingos Barreira.

Caldeira, S. N. (2007). *(Des) Ordem na Escola. Mitos e Realidades*. Coimbra: Quarteto.

Cantini, N. (2004). *Problematizando o bullying para a realidade brasileira*. Unpublished doctoral dissertation. Programa de pós-graduação em Psicologia do Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, São Paulo, Brasil.

Carvalhosa, S., Lima, L. & Matos, M. (2001). *Bullying – a provocação/vitimação entre pares no contexto escolar português*. *Análise psicológica*, 4, 523-53.

Casares, M. I. (2009). *Cómo Promover la Convivencia: Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS) (2ª ed.)*. Madrid: Narcea

Casares, M. I., & Moreno, B. d. (1998). *Las habilidades sociales en el currículo*. Obtido em Agosto de 2011, de <http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/Materiales/Biblinter/HABILIDADES>

Cassidy, T., & Taylor, L. (2005). *Coping and psychological distress as a function of the bully victim dichotomy in older children*. *Social Psychology of Education*, 3, 249-262

Cleave, J. V., & Davis, M. M. (2010). *Bullying and peer victimization among children with special health care needs*. *Pediatrics*, 118, 1212-1219.

Coelho, Nelly Novaes.(2000). *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna.

Craig, W. M. (1998). *The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children*. *Personal and Individual Differences*, 1, 123–130.

Craig, W. M., & Pepler, D. J. (2003). *A national strategy on bullying and victimization*. National Crime Prevention Centre. Referência incompleta

Crick, N. R., & Bigbee, M. A. (1998). *Relational and overt forms of peer victimization: A multiinformant approach*. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66, 337–347.

Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). *Children's treatment by peers: Victims of relational and overt aggression*. *Development and Psychopathology*, 8, 367–380.

Crick, N., Casas, J. & Ku, H. (1999). *Relational and physical forms of peer victimization in preschool*. *Developmental Psychology*, 35 (2), 376-385.

Cunha, A. P. (2005). *Bullying – descrição e comparação de práticas agressivas em modelos de recreio escolar em crianças do 1º ciclo*. Dissertação de Mestrado em Ciências do Desporto, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade do Porto.

Eron, L. D., & Huesmann, L. R. (1990). The stability of aggressive behaviour-even unto the third generation. In M. Lewis & S. M. Miller (Eds.), *Handbook of developmental psychopathology: Perspectives in developmental psychology* (pp. 147-156). New York: Plenum.

Espelage, D., Holt, M., & Henkel, R. (2003). *Examination of peer group contextual effects on bullying during early adolescence*. *Child Development*, 74, 205-220.

Estrela, A. (2015). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. (4ª ed.). Porto: Porto Editora.

Fekkes, M., Pijpers, F. I. M., Fredriks, A. M., Vogels, T., & Verloove-Vanhorick, S. P. (2006). *Do bullied children get ill, or do ill children get bullied? A prospective cohort*

study on the relationship between bullying and health-related symptoms. *Pediatrics*, 5, 1568–1574.

Garbarino, J., & deLara E. (2002). *And words can hurt forever: Ho to protect adolescents from bullying, harassment, and emotional violence*. New York: The Free Press.

Gini, G. (2006). *Bullying as a social process: The role of group membership in students' perception of inter-group aggression at school*. *Journal of School Psychology* 44, 51-65.

Gini, G. & Pozzoli, T. (2006). *The role of masculinity in children's bullying*. *Sex Roles*, 54, 585-588.

Gini, G., Albierto, P., Benelli, B., & Altoè, G. (2007). *Determinants of adolescents' active defending and passive bystanding behavior in bullying*. *Journal of Adolescence*, 10, 1-13.

Green, S. (2001). *Systemic vs individualistic approaches to bullying*. *JAMA: Journal of the American Medical Association*, 7, 787.

Griffiths, L. J., Wolkw, D., Page, A. S., & Horwood, J. P. (2007). *Obesity and bullying: diferente effects for boys and girls*. *Arch. Dis. Child*, 91, 121-125.

Grossi, P. K., & Santos, A. A. M. (2009). *Desvendando o fenómeno do bullying nas escolas públicas de Porto Alegre, RS, Brazil*. *Revista Portuguesa de Educação*, 2, 249-267.

Hohmann, M. & Weikart, D. P. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Jardim, J., & Pereira, A. (2006). *Competências Pessoais e Sociais. Guia Prático para a Mudança Positiva*. Porto: ASA.

Johnson, D. (1981). Student-Student Interaction: The Neglected Variable In Education. *Educational Researcher*, 10 (1), pp. 5-10.

- Kaltiala-Heino, R., Rimpela, M., Marttunen, M., Rimpela, A., & Rantanen, P. (1999). *Bullying, depression, and suicidal ideation in Finnish adolescents: School survey*. *British Medical Journal*, 319, 38-251.
- Kenny, M. C., Mceachern, A. G., & Aluede, O. (2005). *Female bullying: Prevention and counseling interventions*. *Journal of Social Sciences*, 8, 13-19.
- Kim, Y. S., Leventhal, B. L., & Koh, Y. J. (2006). *School bullying and youth violence: Causes or consequences of psychopathologic behavior?* *Archives of General Psychiatry*, 63, 1035– 1041.
- Klomek, A., Marrocco, F., & Kleinman, M. (2007). *Bullying, depression, and suicidality in adolescents*. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 46, 40– 49.
- Kramer, S. (2006). *A infância e sua singularidade*. In J. Beauchamp, S. D. Pagel, & A. R. Nascimento (Orgs.), *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade* (pp. 13-24). Brasília, DF: FNDE: Estação Gráfica.
- Ladd, G. W. (1999). Peer Relationships and Social Competence During Early and Middle Childhood. *Annual Reviews Psychology*, 50, 333-359. Obtido em 9 de Novembro de 2011 em www.annualreviews.org
- Leckie, B. (1997). *Girls, bullying behaviours and peer relationships: the double edged sword of exclusion and rejection*. Consultado em 15 de Setembro de 2014 através de <http://www.aare.edu.au/97pap/leckb284.htm>
- Limber, S. (2002). Addressing youth bullying behaviors. *Educational Forum on Adolescent Health – Youth Bullying*. Washington: American Medical Association.
- Lisboa, C. S. M. (2005). *Comportamento agressivo, vitimização e relações de amizade em crianças em idade escolar: Fatores de risco e proteção*. Unpublished doctoral dissertation, Program de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.

Lisboa, C., Koller, S. H., Ribas, F. F., Bitencourt, K., Oliveira, L., Porciuncula, L. P., & De Marchi, R. B. (2002). *Estratégias de coping de crianças vítimas e não-vítimas de violência doméstica*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15, 345-362.

Lizarraga, M. L., Ugarte, M. D., Cardelle-Elawar, M., Iriarte, M. D., & Baquedano, M. T. (2003). Enhancement of self-regulation, assertiveness, and empathy. *Learning and Instruction*, 13, pp. 423-439. Obtido a 9 de Dezembro de 2011 em www.elsevier.com/locate/learninstruc

Lopes, A. A. N. (2005). *Bullying – Comportamento agressivo entre estudantes*. *Jornal de Pediatria*, 81(5), 164-172.

Lopes, J., Rutherford, R., Cruz, M. C., Mathur, S., & Quinn, M. (2011). *Competências Sociais. Aspectos comportamentais, Emocionais e da Aprendizagem* (2ª ed.). Braga: Psiquilibrios.

Lunde, C., Frisé, A., & Hwang, C. P. (2005). *Is peer victimization related to body esteem in 10-year-old girls and boys?* *Body Image*, 3, 25-33.

Machado, P., Veríssimo, M., Torres, N., Peceguina, I., Santos, A. J., & Rolão, T. (2008). Relações entre o conhecimento das emoções, as competências académicas, as competências sociais e a aceitação entre pares. *Análise Psicológica*, 3, pp. 463-478. Obtido em 12 de Outubro de 2011 em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v26n3/v26n3a08.pdf>

Marques, A. (2001). *A intervenção no recreio e a prevenção de comportamentos anti-sociais*. In B. Pereira, A. P. Pinto (Eds.), *A escola e a criança em risco -intervir para prevenir*, p. 183-195. Lisboa: Edições ASA

Martins, M. (2005). *Attitudes associated with the conditions of being a victim or an aggressor in school settings*. Poster apresentado no 9º Congresso Europeu de Psicologia. Granada, Espanha

Martins, M. J. (2007). *Violência Interpessoal e Maus-tratos entre Pares, em Contexto Escolar*. *Revista da Educação*, 15 (2), pp. 51-78.

Medeiros, M.T. (2004). Formação de professores e metodologia de investigação. In Lúcia Oliveira *et al.* *Investigação em educação abordagens conceituais e práticas*. (pp.41-46). Porto: Porto Editora.

Middelton – Moz, J., Zawadski, M. (2007). *Bullying – Estratégias de sobrevivência para crianças e adultos*. (R.C. Costa, Trans.). Porto Alegre, Brasil: Artmed. (original published in 2002).

Miles, M.B., & Huberman, M. (1984). Drawing valid meaning from qualitative data: toward a shared craft. *Educational researcher*, pp. 20-30.

Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular & Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo. (2008). *Unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo*. Lisboa : Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular & Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo .

Moreira, P. (2004). *Ser Professor. Competências Básicas III*. Porto: Porto Editora.

Moura, M. O. (1990). *O Jogo na Educação Matemática*. Ideias, São Paulo.

Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). *Bullying behavior among U.S. youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment*. *Journal of the American Medical Association*, 285, 2094-2100.

National Crime Prevention Council (1997). *Bullying and victimization: the problems and solutions for school-aged children*. Consultado em 15 de Setembro de 2014 através de <http://www.crimeprevention.org/english/publications/children/vioence/>

Oliveira-Formosinho, J. (2007b). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projecto Infância. In J.Oliveira-Formosinho, (org), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância -Construindo uma Praxis de Participação* (pp. 43-92). Porto: Porto Editora.

O'Moore, A. M., Kirkham, C., & Smith, M. (1997). *Bullying behaviour in Irish schools: A nation-wide study*. *Irish Journal of Psychology*, 18, 141-169.

Olweus, D. (1991). *Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program*. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 411-448). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford, United Kingdom: Blackwell.

Olweus, (1994) - *Bullying at school: Basic facts and effective intervention programme*. *Promoting Education*, 1, 31-48.

Olweus, (1995) - *Bullying or peer abuse at school: Facts and intervention*. *Current Directions in Psychological Science*, 4, 196-200.

Olweus (1997) - *Bully/victim problems in school: Facts and intervention*. *European Journal of Psychology of Education*, 4, 495-510.

Pain, Sara. (1985). *O papel da escola na transmissão de conhecimentos*. *Cadernos CEVEC*, nº1.

Parker, J. G., Rubin, K. H., Erath, S. A., Wojslawowicz, J. C., & Buskirk, A. A. (12 de Janeiro de 2005). *Peer Relationships, Child Development, and Adjustment: A Developmental Psychopathology Perspective*. Obtido em 12 de Novembro de 2011, de http://www.rubinlab.umd.edu/pubs/Downloadable%20pdfs/kenneth_rubin/peers%20interactions%20and%20relationships/Peer%20Relationships,%20Child%20Development,%20and%20Adjustment.pdf

Pellegrini, A., Bartini, M. & Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 91 (2), 216-224.

Pereira, B. (2001). *A violência na escola - formas de prevenção*. In B. Pereira, A. P. Pinto (Eds.), *A escola e a chance em risco - intervir para prevenir*, p. 17-30. Lisboa: Edições ASA.

Pereira, B. O. (2008). *Para uma escola sem violência. Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Pereira, B., Silva, M. I., & Nunes, B. (2009). *Descrever o bullying na escola: estudo de um agrupamento de escolas no interior de Portugal*. *Revista Diálogo Educativo*, 28, 455-466.

Piaget, J., (1971). *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar.

Piaget, Jean (1972) *Psicologia e Pedagogia*. 2ª Edição. Editora: Forense

Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar*. Sistema de acompanhamento das crianças. Porto: Porto Editora.

Raskauskas, J., & Stoltz, A.D. (2007). Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents. *Developmental Psychology*, 43 (3), 564-575.

Ramírez, F. (2001). *Variables de personalidad asociadas en la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años*. *Anales de Psicología*, 1, 37-43

Rigby, K. (1996). *Bullying in schools: And what to do about it*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Rigby, K., Cox, I., & Black, G. (1997). *Cooperativeness and bully/victim problems among Australian school children*. *Journal of Social Psychology*, 137, 357–368.

Rigby, K., & Slee, P. T. (1993). *Dimensions of interpersonal relations among Australian school children and their implications for psychological well-being*. *Journal of Social Psychology*, 133, 33-42.

Rigby, K. (1999). *Peer victimisation at school and the health of secondary school students*. *British Journal of Educational Psychology*, 1, 95–104.

Roland, E. (2002). *Bullying, depressive symptoms, and suicidal thoughts*. *Educational Research*, 44, 55-67.

Rolim, M. (2008). *Bullying: O pesadelo da escola, um estudo de caso e notas sobre o que fazer*. Unpublished masters dissertation, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Instituto de Sociologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.

Salmon, G., James, A., & Smith, D. M. (1998). *Bullying in schools: self reported anxiety, depression, and self esteem in secondary school children*. Retirado em 26, Fevereiro, 2016, de <http://www.bmj.com/cgi/content/full/317/7163/924>.

Salmon, G., James, A. & Smith, D. (1998). *Bullying in schools: self reported anxiety, depression, and self-esteem in secondary school children*. *British Medical Journal*, 317, 924-925.

Schwartz, D., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (1997). *The early socialization of aggressive victims of bullying*. *Child Development*, 4, 665-675

Sharp, S., & Smith, P. K. (1991). *Bullying in UK schools: The DES Sheffield Bullying Project*. *Early Childhood Development and Care*, 77, 47-55.

Shaffer, J. N. & Ruback, R. B. (2002). *Violent victimization as a risk factor for violent offending among juveniles - Bulletin*. Washington, D.C: U.S. Department of Justice, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention

Shawartz, D., Dodge, K. A., & Coie, J. D. (1993). *The emergence of chronic peer victimization in boy's play group*. *Child Development*, 64, 1755-1772.

Shields, A., & Cicchetti, D. (2001). *Parental maltreatment and emotion dysregulation as risk factors for bullying and victimization in middle childhood*. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30, 349-363.

Sourander, A., Jensen, P., Ronning J. A., Niemela, S., Helenius, H., Sillanmaki, L., et al. (2007). *What is the early adulthood outcome of boys who bully or are bullied in childhood? The Finnish "from a boy to a man" study*. *Pediatrics*, 120, 397-404.

- Sousa, A.B. (2009). *Investigação em educação*. (2ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Toblin, R. L., Schwartz, D., Gorman, A. H., & Abou-ezzeddine, T. (2005). *Social-cognitive and behavioral attributes of aggressive victims of bullying*. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26, 329-346.
- Turkel, A. R. (2007). *Sugar and spice and puppy dog's tails: the psychodynamics of bullying*. *Journal of the American Academy of Psychoanalysis and Dynamic Psychiatry*, 2, 243-258.
- Wallon, Henri (1981) *A Evolução Psicológica da Criança*. Editora: edições 70
- Williams, K., Chambers, M., Logan, S., & Robinson, D. (1996). *Association of common health symptoms with bullying in primary school children*. *BMJ*, 313, 17-19
- Whitney, I., & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 1, 3-25.
- Ybarra, M. & Mitchell, K. (2004). *Online aggressor/targets, aggressors, and targets: a comparison of associated youth characteristics*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45 (7), 1308-1316.
- Vagos, P. E. (2010). *Ansiedade social e assertividade na adolescência*. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Aveiro, Departamento de Educação, Aveiro. Obtido a 9 de Dezembro de 2011 em http://ria.ua.pt/bitstream/10773/3819/1/Tese_Completa_PVagos.pdf
- Vail, K. (2002) *How girls hurt*. *American School Board Journal*, 189(8), 14-18.

ANEXOS

ANEXO 1

QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO

Verdadeiro ou Falso?

Sou menino

Sou menina

1. O *bullying* é uma simples provocação. **V F**
2. Algumas pessoas merecem ser vítimas de *bullying*. **V F**
3. Só os rapazes é que são bullies (agressores). **V F**
4. As pessoas que se queixam dos bullies comportam-se como bebés. **V F**
5. O *bullying* é normal durante a fase de crescimento. **V F**
6. Os bullies deixam-te em paz, se tu os ignorares. **V F**
7. Todos os bullies têm uma baixa autoestima. É por isso que eles provocam as outras pessoas. **V F**
8. Dizer a um adulto que estás a ser vítima de um bully é fazer queixinhas. **V F**
9. A melhor forma de lidar com um bully é lutar ou vingar mais tarde. **V F**
10. As pessoas que são vítimas de *bullying* podem sentir-se magoadas durante algum tempo, mas isso passa-lhes. **V F**

Obrigada pela
tua participação!

ANEXO 2

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PROJETO

Inquérito Final

Sou menino Sou menina

Circula à volta do V se achas que a resposta é verdadeira ou do F se achas que a resposta é falsa.

1. O *bullying* é a repetição de um comportamento negativo. **V F**
2. Algumas pessoas merecem ser vítimas de *bullying*. **V F**
3. Só os rapazes é que são bullies (agressores). **V F**
4. As pessoas que se queixam dos agressores comportam-se como bebés. **V F**
5. Dizer a um adulto que estás a ser vítima de *bullying* é fazer queixinhas. **V F**
6. A melhor forma de lidar com um agressor é lutar ou vingar mais tarde. **V F**
7. As pessoas que são vítimas de *bullying* podem sentir-se magoadas durante algum tempo, mas isso passa-lhes. **V F**
8. Sempre que observas alguém a ser vítima de *bullying* deves pedir ajuda a um adulto. **V F**
9. No *bullying* existem 3 papéis principais: o agressor, a vítima e o professor. **V F**

Assinala de 1 a 5 as atividades que mais gostaste e que foram mais significativas para ti.
Em que o 1 corresponde ao que menos gostaste e 5 ao que mais gostaste.

Ordem	Atividades	1	2	3	4	5
1ª	Regras de convivência social na escola					
2ª	8 Passos para a resolução de conflitos					
3ª	Diálogo sobre o que é o <i>bullying</i>					
4ª	Histórias de <i>bullying</i>					
5ª	“Menino dos sentimentos”					
6ª	Cartaz de “Como te sentes”					
7ª	Mensagem na 1ª pessoa					

Responde **só** às perguntas das atividades que avaliaste entre 4 e 5.

1ª Atividade – Regras de convivência social na escola.

Gostei muito desta atividade, porque:

Trabalhamos em grupo.

Partilhamos ideias sobre as imagens.

Aprendi como devo lidar com os outros na escola.

Aprendi como comportar-me mal.

Aprendi a respeitar o espaço dos outros.

2ª Atividade – 8 passos para a resolução de conflitos.

Gostei muito desta atividade, porque:

Aprendi várias formas de resolver conflitos, como: o diálogo, votação, jogo par ou ímpar...

Através destes 8 passos sei que vou ter sempre razão.

Seguindo estes passos vou resolver com calma os desentendimentos que podem surgir com os meus colegas.

Se estes 8 passos não resolverem deve pedir ajuda a um adulto.

Aprendi que devo expor a minha opinião de forma clara e ouvir a opinião do meu colega.

3ª Atividade – Diálogo sobre o que é o *bullying*.

Gostei muito deste diálogo, porque:

Aprendi o que é o *bullying* e como é um comportamento negativo.

Percebi que sou vítima ou um agressor.

Agora sei que devo chamar um adulto sempre que sofrer ou observar um colega a sofrer de *bullying*.

Percebi que ao agredir um colega pode deixar marcas por muito, muito tempo.

Aprendi que o *bullying* pode ser verbal e/ou físico.

4ª Atividade – Histórias de *bullying*.

Gostei muito desta atividade, porque:

Pude fazer uma autoavaliação dos meus comportamentos.

Pude dizer o que outros colegas me fizeram e me deixaram triste.

Percebi que não tenho ajudado colegas que sofrem de *bullying*.

5ª Atividade – “Menino dos sentimentos”

Gostei do menino dos sentimentos, porque:

A história do menino foi engraçada.

Percebi que todos nós mudamos de sentimentos consoante a situação que estamos a viver.

Conheci os vários sentimentos que podemos ter.

6ª Atividade – Cartaz de “Como te sentes”.

Gostei do cartaz, porque:

Tinha um pauzinho com o meu nome.

Todos os dias podia colocar o pauzinho na bolsinha que eu quisesse.

Podia demonstrar a todos, sem medos, como me estava a sentir.

Aprendi a dizer como me sentia.

Comecei a tomar a atenção à forma como os meus colegas se sentiam para eu poder ajudar.

7ª Atividade – Mensagem na 1ª pessoa.

Esta atividade foi importante, porque:

Percebi que primeiro devo dizer como me sinto após a atitude ou o comportamento do meu colega.

Entendi que eu sou a pessoa mais importante.

Aprendi que é importante mostrar como me sinto e saber como o outro se sente.

Não devo começar logo a dizer o quê que o outro fez de errado.

Obrigada pela tua participação!

ANEXO 3

ENTREVISTA REALIZADA À PROFESSORA COOPERANTE

Entrevista sobre a prevenção do *bullying*

- 1- Descreva o seu percurso académico. Há quantos anos leciona?
- 2- Ao longo da sua experiência tem vindo a sentir diferenças nos comportamentos dos alunos, nomeadamente comportamentos agressivos?
- 3- Ao longo destes anos de profissão sente um aumento dos casos de *bullying*? São em maior número os casos de *bullying* ou sempre houve, e na mesma dimensão?
- 4- Qual foi o caso de *bullying* que a mais marcou e porquê? Como teve conhecimento? Que sinais a permitiram identificar que estaria perante um caso de *bullying*?
- 5- O que fez para terminar ou diminuir a frequência desse caso? Com a vítima, com o agressor, com os pais e como os colegas?
- 6- Na sua opinião, quais serão os motivos que leva os alunos a serem mais ou menos agressores e/ou vítimas?
- 7- Na sua opinião, qual deve ser o papel do professor nestes casos?
- 8- Que medidas preventivas acha que deviam existir, obrigatoriamente, numa escola, para que não existissem ou diminuíssem os casos de *bullying*?
- 9- De que forma é que tenta prevenir para que não existam casos de *bullying* na sua sala de aula e recreio? Como? Que estratégias utiliza?
- 10- Que competências se devem desenvolver nas crianças no sentido de trabalhar o respeito pelos outros e no sentido de prevenir situações de *bullying*?

ANEXO 4

HISTÓRIAS DE *BULLYING*

Histórias de *bullying*

Usa os espaços abaixo para contares as tuas próprias experiências em situações que envolveram comportamentos de *bullying*.

REGRA: SEM NOMES (Não uses o nome de ninguém)

Descreve um episódio em que as palavras ou o comportamento de alguém te magoaram.

Descreve um episódio em que disseste ou fizeste alguma coisa que tivesse magoado alguém.

Descreve um episódio em que tenhas visto/ouvido comportamentos de *bullying*, mas não fizeste nada para lhe pôr um fim.

Descreve um episódio em que tenhas visto/ouvido comportamentos de *bullying* e conseguiste obter ajuda ou tentaste pôr-lhe um fim.

ANEXO 5

QUADRO DOS SENTIMENTOS

Nome: _____

Data: ____/____/____



FELIZ, ALEGRE, RADIANTE	TRISTE, DESILUDIDO, CHOROSO	ANSIOSO, PREOCUPADO	CALMO, RELAXADO, RELAXADO	ADMIRO, CHOCADO, ASSUSTADO
TIMIDO, INSEGURO, SOLITÁRIO	CONFUSO, DISTRAÍDO	IRRITADO, ZANGADO	CULPADO, DESCONFIADO	TRANQUILO, CONFIANTE

ANEXO 6

FICHA DE TREINO “MENSAGEM NA 1ª PESSOA”

5 Passos para uma mensagem na primeira pessoa

1. Começa sempre as mensagens por “Eu”, nunca por “Tu”. “Eu” faz sobressair os teus sentimentos, desejos e necessidades. “Tu” põe a outra pessoa na defensiva.

“Eu _____”

2. Diz, de uma forma clara e simples como te sentes.

“Eu sinto-me _____” Exemplo: Eu sinto-me triste.

“Eu estou _____” Exemplo: Eu estou aborrecido.

3. Diz, de forma clara e simples, o que a outra pessoa fez (ou está a fazer), que te fez (ou faz) sentir dessa forma.

“Eu sinto-me _____ quando tu _____”

Exemplo: Eu sinto-me triste quando tu me chamas nomes.

“Eu estou _____ porque tu _____”

Exemplo: Eu estou aborrecido porque tu me passaste uma rasteira.

4. Diz, de forma clara e simples, porque te sentes assim.

“Eu sinto-me _____ quando tu _____, porque _____.”

“Eu estou _____ porque tu _____ e _____.”

5. Diz, o que queres ou precisas que a outra pessoa faça.

Eu quero que tu _____.

Eu preciso que tu _____.