



INSTITUTO SUPERIOR DE
SERVIÇO SOCIAL DO PORTO

“Bullying em Contexto Escolar”

Projeto: “*Tu tens o SUPERPODER de fazer a diferença!*”

Discente: Cíntia Alexandra Gonçalves dos
Santos Diniz de Sá

Trabalho de Projeto apresentado ao Instituto Superior de Serviço
Social do Porto para obtenção do Grau de Mestre em Intervenção
Social na Infância e Juventude em Risco de Exclusão Social.

Orientador: Prof. ^a Doutora Adriana Neves

Março
2026

Instituto Superior de Serviço Social do Porto

Mestrado em Intervenção Social na Infância e Juventude em Risco de Exclusão Social

Bullying em Contexto Escolar

Projeto: “*Tu tens o SUPERPODER de fazer a diferença!*”

Discente: Cíntia Alexandra Gonçalves dos Santos Diniz de Sá

Orientadora: Professora Doutora Adriana Neves

Senhora da Hora
2026

***“I raise up my voice, not so that I can shout,
but so that those without a voice can be
heard.”***

*"Ergo a minha voz, não para que possa gritar,
mas para que aqueles que não têm voz possam
ser ouvidos."*

Malala Yousafzai, 2013

Resumo

O presente Projeto, intitulado “*Tu tens o SUPERPODER de fazer a diferença!*”, foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Intervenção Social na Infância e Juventude em Risco de Exclusão Social e centra-se na problemática do bullying no contexto escolar.

A investigação adotou uma metodologia qualitativa, de natureza exploratória e interventiva, baseada no modelo de investigação-ação. A intervenção foi implementada em dois contextos distintos. Posteriormente, para a recolha de dados, utilizaram-se técnicas como a observação participante, entrevistas semiestruturadas, questionários de resposta aberta e análise de conversas informais.

O projeto centrou-se na sensibilização e capacitação dos alunos, com especial enfoque no papel das testemunhas (observadores) como elemento determinante para interromper o ciclo de vitimização. As atividades desenvolvidas incluíram sessões de sensibilização e várias oficinas temáticas com diferentes metodologias.

Os resultados pós-intervenção evidenciaram mudanças nas perceções e nos discursos das crianças relativamente ao fenómeno, traduzidas numa maior clareza conceptual, no desenvolvimento da empatia e no reconhecimento do papel das testemunhas na prevenção da violência entre pares. Observou-se igualmente um aumento da reflexão crítica e da responsabilização coletiva, bem como o surgimento de propostas de intervenção e de atitudes mais assertivas perante situações de injustiça e de exclusão social.

Em conclusão, o estudo reforça a importância de metodologias participativas que coloquem a criança no centro da solução, demonstrando que a mobilização do grupo de pares é uma estratégia eficaz para prevenir a violência escolar e promover ambientes educativos mais seguros e inclusivos.

Palavras-chave: Bullying; Prevenção; Intervenção Socioeducativa; Testemunhas; Contexto Escolar

Abstract

This project, entitled “You Have the SUPERPOWER to Make a Difference!”, was developed within the scope of the Master's Degree in Social Intervention in Childhood and Youth at Risk of Social Exclusion, and focuses on the issue of bullying in the school context.

The research adopted a qualitative methodology, both exploratory and interventionist in nature, based on the action-research model. The intervention was implemented in two distinct settings. For data collection, techniques such as participant observation, semi-structured interviews, open-ended questionnaires, and informal conversation analysis were employed.

The project focused on raising awareness and empowering students, with particular emphasis on the role of bystanders as key agents in interrupting the cycle of victimization. The activities included awareness-raising sessions and various thematic workshops using diverse methodologies.

Post-intervention results revealed changes in children's perceptions and discourse regarding the phenomenon, reflected in greater conceptual clarity, the development of empathy, and the recognition of the role of bystanders in preventing peer violence. There was also an increase in critical reflection and collective accountability, as well as the emergence of intervention proposals and more assertive attitudes in the face of injustice and social exclusion.

In conclusion, the study reinforces the importance of participatory methodologies that place the child at the center of the solution, demonstrating that mobilizing the peer group is an effective strategy for preventing school violence and promoting safer and more inclusive educational environments.

Keywords: Bullying; Prevention; Socio-educational Intervention; Bystanders; School Context

***“Only people who are capable of loving
strongly can also suffer great sorrow, but this
same necessity of loving serves to counteract
their grief and heals them.”***

-Leo Tolstoy

Dedico este trabalho em memória do meu avô,
João Amândio da Costa Coelho dos Santos, ao
amor da minha vida, que viverá para sempre
no meu coração.

Agradecimentos

Primeiramente a Deus, a Jesus e à Nossa Senhora, a quem devo tudo! Foi uma jornada extremamente intensa e difícil, mas necessária. Transformei-me enquanto pessoa, descobri o amor de todas as formas possíveis e o grande poder da fé e da gratidão. Se sou o que sou hoje, é principalmente porque Deus esteve sempre comigo.

À minha Avó, Maria da Conceição Gonçalves, ao verdadeiro sol da minha vida, à razão do meu respirar. Avó, nada disto faria sentido sem ti. Sem o teu amor, a tua força e o teu apoio constante. Obrigada por todas as conversas que tiveste comigo, que tantas vezes me devolveram a esperança. Obrigada por me levatares quando mais precisei, obrigada avó por seres a luz que me ilumina e guia. És a melhor avó do mundo e a pessoa que eu mais amo, em todas as vidas.

Ao meu Avô, à minha mais recente estrelinha. Ao amor da minha vida, que sempre cuidou de mim, tratou-me como filha, foi o meu verdadeiro pai, melhor amigo e a luz da minha vida. Levo comigo todos os ensinamentos e todo o amor que me deste. A saudade é eterna, mas maior ainda é a gratidão por ter tido o privilégio de crescer com o teu amor. Estou desejava de te encontrar de novo! Sou eternamente grata a Deus por me ter permitido receber o amor mais puro que existe.

À minha família em geral, cujo apoio foi crucial.

À Doutora Liliana Leite, uma pessoa verdadeiramente extraordinária, a quem devo uma gratidão impossível de traduzir em palavras. Se consegui terminar a minha tese, devo-o, em grande parte, a ela. Acreditou em mim quando eu própria já não acreditava, nunca desistiu de mim, apoiou-me nos momentos mais difíceis da minha vida e deu-me força para continuar todos os dias. Mais do que a Doutora Psicopedagógica da Clínica “Cuidar para Crescer”, uma segunda mãe e um verdadeiro exemplo de humanidade. Obrigada por todo o carinho, dedicação e trabalho, ser-lhe-ei eternamente grata por fazer o possível e o impossível por mim.

À Vânia e ao Tiago, pela amizade e pelo apoio incansável. Nos momentos em que chorei, em que me senti perdida e quis desistir, estiveram sempre presentes para me dar a maior força do mundo, coragem e esperança. A vossa presença fez toda a diferença. Tenho a enorme sorte de ter ao meu lado pessoas tão bondosas, especiais e inspiradoras.

À Sónia, auxiliar de educação da Clínica, o meu sincero agradecimento pela força, por todo o apoio, ajuda e compaixão.

A todas as crianças que me transformaram por completo, uma verdadeira terapia para mim, senti todo o amor e carinho, e uma gratidão enorme por conseguir ter impacto na vida delas e elas na minha. Ajudaram-me a compreender, com ainda mais certeza, o motivo pelo qual escolhi este caminho. Levarei cada uma delas comigo, para sempre, no coração.

A toda a equipa da Clínica “Cuidar para Crescer”, pelo acolhimento, pelo carinho e pela motivação. Não existem palavras suficientes para expressar o quanto estou grata por todo o apoio recebido.

À professora Doutora Adriana Neves, minha orientadora, expresse o meu profundo agradecimento por toda a orientação, disponibilidade e apoio demonstrado ao longo deste percurso. Mesmo perante todos os desafios e dificuldades, nunca deixou de me acompanhar nem de acreditar em mim. Agradeço-lhe, de forma muito especial, todas as palavras de incentivo, a presença constante e o trabalho desenvolvido ao longo deste processo.

A todos os docentes que fizeram parte da minha jornada académica, em especial à Doutora Professora Madalena Oliveira, diretora do Mestrado em Intervenção Social na Infância e Juventude em Risco de Exclusão Social.

Às minhas amigas Mariana e Patrícia, que caminharam comigo nesta etapa tão importante. Deram-me sempre o maior apoio, ajuda e acima de tudo, nunca me deixaram desistir. Amigas que levo para a vida, não seria o mesmo sem vocês nesta jornada.

Por fim, agradeço a mim própria. Mesmo que tudo à minha volta estivesse um completo

caos, encontrei dentro de mim forças para continuar. Foi um caminho difícil, repleto de desafios, lágrimas e incertezas, mas também de crescimento, coragem e superação. Sei que nunca mais serei a mesma: hoje sou mais forte e mais resiliente do que alguma vez pensei ser possível.

Índice:

Resumo	I
Abstract	II
Agradecimentos	IV
Índice de tabelas	VIII
Índice de anexos	IX
Introdução	1
Capítulo I: Enquadramento Teórico	3
1.1 Bullying enquanto fenómeno relacional e estrutural	3
1.2 Modelos explicativos do bullying	4
1.3 Dinâmica dos papéis no bullying: o agressor, vítima e observador	5
1.3.1 O agressor	5
1.3.2 A vítima	7
1.3.3 O papel central das testemunhas	8
1.4 Impactos do bullying no desenvolvimento infantil e juvenil	9
1.5 Modelos de prevenção e intervenção	10
1.5.1 Abordagens institucionais nacionais	10
1.5.2 Programas baseados na educação socioemocional	11
1.5.3 Intervenções centradas nos pares	11
1.5.4 Justificação da intervenção proposta	12
Capítulo II: Metodologia	13
2.1 Desenho do Estudo	13
2.2 Contexto e Participantes	13
2.3 Instrumentos de recolha de dados	14
2.3.1 Entrevista Semiestruturada	14
2.3.2 Questionário de Resposta Aberta	15
2.3.3 Observação Participante	16
2.3.4 Conversas Informais Intencionais	16
2.4 Procedimentos	17
2.5 Procedimentos de análise de dados	19

2.6 Considerações éticas.....	20
2.7 Limitações Metodológicas.....	21
Capítulo III: Planificação do Projeto de Intervenção	23
3.1 Denominação e enquadramento.....	23
3.2 Objetivos do projeto.....	23
3.3 Planeamento e calendarização	24
3.4 Atividades desenvolvidas	24
3.4.1 Intervenção escolar.....	24
3.4.2 Intervenção na Clínica “ <i>Cuidar para Crescer</i> ”.....	26
3.5 Indicadores de Impacto da Intervenção	33
3.6 Reflexão Crítica da Intervenção	34
Capítulo IV: Resultados	36
4.1 Resultados do Diagnóstico Inicial	36
4.2 Categorias Emergentes (Análise Temática)	37
4.3 Resultados Pós-Intervenção.....	38
4.4 Indicadores de Impacto.....	39
Capítulo V: Discussão.....	40
5.1 Interpretação dos Resultados à Luz da Literatura	40
5.2 Papel das Testemunhas	40
5.3 Contributo do Projeto	40
5.4 Limitações	41
Capítulo VI: Considerações Finais	42
Referências bibliográficas.....	44
Anexos	46

Índice de tabelas

Tabela 1 – Intervenção em Contexto Escolar - Síntese das Sessões	31
Tabela 2 – Intervenção na Clínica “ <i>Cuidar para Crescer</i> ”	32

Índice de anexos

Anexo 1: Entrevista semiestruturada	47
Anexo 2: Consentimento Informado aos Encarregados de Educação	49
Anexo 3: Questionário de Resposta Aberta às crianças no Contexto Clínico	51
Anexo 4: <i>Flyer: “Stop Bullying”</i>	53
Anexo 5: PowerPoint - Ação de Sensibilização: “ <i>Bullying e se fosse contigo?</i> ”	54
Anexo 6: Dinâmica dos “ <i>balões e palitos</i> ” em Contexto Escolar.....	55
Anexo 7: Dinâmica dos Cartões	56
Anexo 8: PowerPoint - Ação de sensibilização contra o bullying.....	59
Anexo 9: Atividade dos “ <i>balões e palitos</i> ” na Clínica: “ <i>Cuidar para Crescer</i> ”	60
Anexo 10: Teatro sobre o Bullying.....	61
Anexo 11: Dramatizações de situações de Bullying	62
Anexo 12: Peça de Teatro com Fantoches	63
Anexo 13: Criação da “ <i>Brigada Anti-Bullying</i> ” e design de camisolas.....	64
Anexo 14: Visualização de um Vídeo Curto alusivo ao Bullying	65
Anexo 15: Desenhos “ <i>Super-heróis contra o bullying</i> ”	66
Anexo 16: Jogo “ <i>UNO do Bullying</i> ”	67
Anexo 17: Desenhos relativos ao Questionário de Resposta Aberta elaborados pelas crianças	68
Anexo 18: Questionário de Avaliação da Ação de Sensibilização realizada em Contexto Escolar	71

Introdução

No âmbito da Unidade Curricular de Trabalho de Projeto, preconizada no plano de estudos do 2.º ano do Mestrado em Intervenção na Infância e Juventude em Risco de Exclusão Social, do Instituto Superior de Serviço Social do Porto (ISSSP), surge o presente Trabalho de Projeto com vista à obtenção do grau de Mestre.

O fenómeno do bullying é compreendido como uma realidade relacional complexa, caracterizada pela presença de comportamentos agressivos intencionais e repetidos, sustentados por um desequilíbrio de poder entre quem agride e quem é agredido (Olweus, 1993). Esta problemática assume particular relevância no contexto escolar, enquanto espaço estruturante de socialização e construção identitária, no qual padrões persistentes de vitimização podem comprometer gravemente o desenvolvimento emocional, social e académico das crianças e jovens.

O projeto: “*Tu tens o SUPERPODER de fazer a diferença!*” foca-se, no empoderamento e na participação ativa das crianças como agentes fundamentais na construção de relações entre pares pautadas pelo respeito. A designação escolhida reflete a premissa de que cada criança tem a capacidade de intervir positivamente nas dinâmicas do seu grupo, contribuindo para a prevenção da violência e para a promoção de um ambiente escolar seguro e inclusivo.

Adotando uma perspetiva ecológica baseada no modelo de Bronfenbrenner (1979), este projeto reconhece que o bullying não deriva apenas de traços individuais, mas da interação dinâmica entre múltiplos sistemas.

O estudo enquadra-se numa metodologia qualitativa de natureza exploratória e interventiva, seguindo os princípios da investigação-ação. A intervenção foi implementada em dois contextos distintos: a Clínica Psicopedagógica “*Cuidar para Crescer*” e o Agrupamento de Escolas do concelho de Santa Maria da Feira, abrangendo crianças do 1.º e 2.º ciclo.

Quanto à organização do presente trabalho, este encontra-se estruturado em seis capítulos fundamentais. No primeiro capítulo, apresenta-se o enquadramento teórico, explorando as definições, os modelos explicativos e os impactos do bullying. O segundo capítulo detalha a metodologia de investigação, descrevendo o desenho do estudo, os participantes e os instrumentos de recolha de dados utilizados. No terceiro capítulo, explicita-se a planificação do projeto de intervenção, incluindo os seus objetivos e a calendarização das atividades desenvolvidas. O quarto capítulo dedica-se à apresentação e análise dos resultados

obtidos após a implementação das sessões. No quinto capítulo, promove-se a discussão desses resultados à luz da literatura científica atual. Por fim, o sexto capítulo encerra o trabalho com as considerações finais.

Assim, o presente estudo procura responder à seguinte questão de investigação: De que forma uma intervenção socioeducativa centrada na mobilização das testemunhas pode contribuir para a prevenção do bullying em crianças do 1.º e do 2.º ciclo? A partir desta questão orientadora, definiram-se objetivos específicos de diagnóstico, intervenção e avaliação.

Capítulo I: Enquadramento Teórico

1.1 Bullying enquanto fenómeno relacional e estrutural

O bullying constitui um fenómeno relacional complexo que se insere no contexto das interações sociais entre pares, assumindo particular relevância no ambiente escolar enquanto sistema estruturado de socialização, construção identitária e regulação normativa. A sua consolidação enquanto objeto de investigação científica sistemática deve-se, em larga medida, aos trabalhos pioneiros desenvolvidos por Dan Olweus na década de 1970, que contribuíram decisivamente para a delimitação conceptual do fenómeno e para o seu reconhecimento como problema educativo e social (Olweus, 1993). Esta mudança paradigmática permitiu ultrapassar interpretações que banalizavam tais comportamentos como conflitos normativos da infância, reconhecendo-os como padrões persistentes de vitimização, sustentados por dinâmicas de poder e de reconhecimento social.

De acordo com a definição clássica proposta por Olweus (1993), o bullying corresponde a um comportamento agressivo, intencional e repetido ao longo do tempo, que ocorre no contexto de uma relação marcada por desequilíbrio de poder entre o agressor e a vítima. Este fenómeno caracteriza-se por três critérios fundamentais: a intencionalidade de causar dano físico, psicológico ou social; a repetição sistemática dos comportamentos agressivos; e a existência de uma assimetria de poder que dificulta ou impede a capacidade de defesa da vítima. A articulação destes elementos permite delimitar conceptualmente o fenómeno e distingui-lo de outras formas de conflito interpessoal, contribuindo para uma identificação mais rigorosa das situações que configuram o bullying.

A distinção entre conflito interpessoal e o bullying assume particular relevância teórica e interventiva. Enquanto o conflito tende a ocorrer entre indivíduos com níveis relativamente equilibrados de poder e pode resultar de divergências circunstanciais ou desacordos pontuais, o bullying implica persistência, desigualdade estrutural e uma dinâmica de dominação, na qual a vítima permanece em uma posição de vulnerabilidade (Olweus, 1993; UNESCO, 2019). Esta diferenciação é fundamental para sustentar respostas educativas adequadas e evitar interpretações redutoras que diluam a especificidade do fenómeno.

A evolução histórica do fenómeno permitiu igualmente ampliar a compreensão do mesmo para além das manifestações diretas de agressão física e verbal, integrando formas indiretas e relacionais de vitimização, como a exclusão social, a manipulação do estatuto grupal e a disseminação de rumores. O desenvolvimento das tecnologias digitais introduziu,

adicionalmente, novas modalidades de agressão, designadas por *ciberbullying*¹, cuja natureza expansiva, permanente e potencialmente anónima intensifica o impacto da vitimização (Fukuda, 2013; UNESCO, 2019). Este aprofundamento conceptual consolidou a compreensão do bullying enquanto fenómeno multifacetado, englobando dimensões físicas, psicológicas, sociais e digitais.

Progressivamente, a investigação científica tem vindo a ultrapassar uma perspetiva estritamente individualista, centrada exclusivamente em traços do agressor ou em características da vítima, para adotar uma perspetiva relacional e sistémica. O bullying desenvolve-se no interior de dinâmicas grupais e de contextos institucionais específicos, sendo influenciado pelas normas implícitas do coletivo, pelo contexto escolar e pelos processos de regulação social presentes no ambiente educativo (Carvalhosa et al., 2009; Salmivalli, 2010).

1.2 Modelos explicativos do bullying

O modelo ecológico, originalmente proposto por Bronfenbrenner (1979), conceptualiza o desenvolvimento humano como resultado da interação dinâmica entre diferentes sistemas: o microssistema (relações diretas, como a família e os pares), o mesossistema (interações entre diferentes contextos), o exossistema (estruturas sociais indiretas) e o macrossistema (valores culturais e normas sociais). Aplicado ao bullying, este modelo permite compreender que os comportamentos agressivos não emergem apenas de características individuais, mas também da articulação entre experiências familiares, práticas educativas, clima e cultura escolares e normas socioculturais que regulam as relações de poder (Swearer & Espelage, 2011).

Ao nível individual, fatores como impulsividade, dificuldades de regulação emocional, crenças favoráveis à agressão e necessidade de dominância podem constituir fatores de risco para comportamentos agressivos. Por outro lado, características como a empatia, as competências socioemocionais e a autoestima positiva desempenham uma função protetora (Cook et al., 2010). Contudo, a evidência empírica demonstra que variáveis individuais, quando consideradas isoladamente, não explicam a complexidade do fenómeno, reforçando a necessidade de uma análise integrada.

No contexto familiar, práticas parentais coercivas, supervisão inconsistente ou exposição a modelos de resolução violenta de conflitos estão associadas a uma maior probabilidade de envolvimento em comportamentos de bullying, quer enquanto agressor, quer enquanto vítima (Cook et al., 2010). Simultaneamente, as relações familiares baseadas no apoio emocional, na comunicação aberta e numa monitorização adequada constituem importantes fatores de proteção.

¹ O cyberbullying é o uso de tecnologias digitais (redes sociais, plataformas de mensagens ou jogos) para intimidar, assediar, humilhar ou perseguir alguém de forma repetida e intencional.

Ao nível escolar, o ambiente educativo assume um papel central na explicação da prevalência do bullying. Contextos escolares caracterizados por perceção de insegurança, fraca supervisão por parte dos adultos e normas ambíguas relativamente à agressão tendem a apresentar maior incidência de comportamentos de vitimização (Carvalhosa et al., 2009; UNESCO, 2019). Paralelamente, a cultura escolar como o conjunto de valores, práticas institucionais e expectativas normativas, orientam as interações, influenciam a forma como a agressão é interpretada, tolerada ou sancionada. Escolas que promovem normas claras de respeito, participação ativa dos alunos e relações positivas entre docentes e estudantes evidenciam menor tolerância a comportamentos agressivos e maior capacidade reguladora do grupo.

A influência das normas grupais e das dinâmicas de poder constitui igualmente um elemento explicativo fundamental. O modelo desenvolvido por Salmivalli (2010) evidencia que o bullying é frequentemente um fenómeno grupal, sustentado pela dinâmica do coletivo. Os comportamentos de reforço, de encorajamento passivo ou de silêncio por parte das testemunhas contribuem para legitimar a agressão e para consolidar o estatuto social do agressor. Neste sentido, o bullying pode funcionar como uma estratégia de afirmação hierárquica e de controlo simbólico no interior do grupo, reforçando desigualdades relacionais e processos de exclusão (Salmivalli, 2010; Swearer & Espelage, 2011).

A integração destes níveis analíticos permite identificar fatores de risco e de proteção que operam de forma interdependente. Entre os fatores de risco destacam-se crenças pró-agressão, normas grupais permissivas, fraca supervisão adulta e contextos familiares disfuncionais. Em contrapartida, constituem fatores de proteção a empatia, as competências socioemocionais, o apoio parental, um clima e uma cultura escolar positivos e normas coletivas que valorizem o respeito e a inclusão (Cook et al., 2010; UNESCO, 2019)

Assim, o bullying deve ser compreendido como resultado da interação entre fatores individuais, familiares, escolares e socioculturais, reforçando a pertinência de intervenções preventivas que atuem simultaneamente em diferentes níveis do contexto educativo.

1.3 Dinâmica dos papéis no bullying: o agressor, vítima e observador

1.3.1 O agressor

A análise da dinâmica dos papéis no bullying exige a compreensão do agressor numa perspetiva não determinista, integrada numa abordagem do desenvolvimento e ecológica do fenómeno (Cook et al., 2010).

No plano psicológico, os agressores tendem a apresentar maior impulsividade, uma

necessidade de dominância social e atitudes favoráveis ao uso da agressão como estratégia de resolução de conflitos (Olweus, 1993; Cook et al., 2010). Estes estudos indicam igualmente níveis mais reduzidos de empatia afetiva e maior propensão a legitimar comportamentos coercivos como forma de obter estatuto no grupo inserido.

Olweus (1993) distingue ainda dois tipos de agressores: os típicos, que iniciam os atos de forma deliberada, e os passivos, que apenas acompanham ou reforçam os comportamentos de terceiros sem os protagonizarem diretamente.

Contudo, importa sublinhar que o perfil do agressor não corresponde necessariamente a um jovem socialmente incompetente ou emocionalmente fragilizado. Pelo contrário, a investigação demonstra que alguns agressores evidenciam competências sociais adequadas e capacidade de liderança, utilizando a agressão de forma instrumental para reforçar a sua posição hierárquica no grupo de pares (Salmivalli, 2010). Esta dimensão estratégica da agressão evidencia que o bullying pode funcionar como mecanismo de afirmação social e de controlo.

O envolvimento persistente em comportamentos de bullying pode associar-se a trajetórias de risco ao longo da vida. Estudos longitudinais indicam que crianças identificadas como agressoras apresentam maior probabilidade de manifestar comportamentos antissociais na adolescência e na idade adulta, incluindo maior incidência de delinquência e de dificuldades de ajustamento social (Olweus, 1994; Ttofi et al., 2011). Porém, devemos evitar interpretações deterministas, uma vez que a associação entre bullying e comportamentos antissociais futuros não implica inevitabilidade, mas sublinha a importância da intervenção precoce como estratégia de prevenção secundária e de promoção de competências socioemocionais.

O contexto familiar constitui igualmente um fator explicativo relevante. Práticas parentais marcadas por disciplina coerciva, inconsistência na supervisão ou exposição a métodos agressivos na resolução de conflitos estão associadas a uma maior probabilidade de comportamentos desviantes no futuro. (Cook et al., 2010). A ausência de monitorização adequada e de comunicação emocional pode favorecer a internalização de crenças que legitimam a agressão como um meio eficaz de obtenção de controlo social. Por outro lado, contextos familiares caracterizados por apoio, estabelecimento de limites consistentes que promovam competências de autorregulação funcionam como fatores protetores, reduzindo a probabilidade de envolvimento em dinâmicas de vitimização.

O autor considera que o agressor atua num contexto relacional mais amplo, no qual a validação social por parte do grupo de pares pode reforçar ou manter comportamentos agressivos, sobretudo quando estes se associam a um estatuto elevado ou a um reconhecimento social (Salmivalli, 2010).

1.3.2 A vítima

Para a compreensão do fenómeno em estudo é importante analisar o papel da vítima como resultado das dinâmicas de poder existentes entre os pares, e não apenas como consequência de fragilidades individuais. Os autores evidenciam que a vitimização emerge da interação entre características pessoais, normas grupais e contextos institucionais que favorecem processos de exclusão e desvalorização (Salmivalli, 2010; Swearer & Espelage, 2011).

Olweus (1993) distinguiu inicialmente a denominada vítima típica ou passiva, caracterizada por retraimento social, insegurança, baixa assertividade e dificuldades na defesa dos próprios interesses. Estas crianças tendem a apresentar maior sensibilidade à rejeição e menor integração no grupo de pares, podendo tornar-se mais vulneráveis em contextos onde predominam dinâmicas hierárquicas e normas permissivas face à agressão. Contudo, estas características não devem ser entendidas como causa direta da vitimização, mas antes como fatores que interagem com contextos sociais que podem legitimar ou tolerar comportamentos agressivos.

Olweus (1993) identifica a vítima provocadora, designada como vítima agressora ou vítima reativa, que combina experiências de vitimização com comportamentos impulsivos e respostas agressivas desreguladas (Olweus, 1993; Cook et al., 2010). Este perfil associa-se frequentemente a maiores dificuldades de regulação emocional e de integração social, o que configura um subgrupo particularmente vulnerável. A investigação tem igualmente destacado a existência de vítimas-agressoras como grupo específico que alterna papéis no contexto relacional, podendo assumir comportamentos agressivos em determinadas situações e sofrer vitimização noutras (Salmivalli, 2010). Esta alternância evidencia a natureza dinâmica das posições sociais no grupo de pares.

Em relação aos impactos emocionais, a evidência empírica demonstra que a vitimização está associada a níveis elevados de ansiedade, sintomatologia depressiva, sentimentos de solidão, baixa autoestima e perceção reduzida de autoeficácia social (Olweus, 1994; Ttofi et al., 2011; UNESCO, 2019). A experiência repetida de exclusão e humilhação compromete o sentido de pertença e segurança, afetando tanto no contexto socioemocional como a qualidade da experiência escolar.

Estudos longitudinais indicam que os efeitos da vitimização podem persistir ao longo do tempo, influenciando o desenvolvimento emocional e social, bem como o rendimento escolar das crianças e jovens, aumentando o risco de desenvolvimento de problemas

psicológicos na adolescência e na idade adulta (Ttofi et al., 2011). Para além das consequências emocionais, a vitimização pode igualmente ter impacto na participação em atividades escolares e nas relações com figuras de autoridade (UNESCO, 2019). Porém, alguns fatores de proteção incluem: o apoio parental consistente, a qualidade das amizades e a existência de adultos significativos presentes na escola, que podem atenuar os efeitos da vitimização e promover trajetórias de resiliência nas vítimas.

1.3.3 O papel central das testemunhas

As testemunhas assumem um papel central na manutenção ou na interrupção dos comportamentos de vitimização, sendo reconhecidas como agentes fundamentais de mudança. Para além do agressor e da vítima, podem existir reforçadores (que encorajem ativamente a agressão), assistentes (que apoiam o agressor), defensores (que apoiam a vítima) e observadores passivos (que, embora não participem diretamente, legitimam a situação através do silêncio) Salmivalli (2010). Este modelo ficou conhecido como *Participant Roles Approach*, proposto por Salmivalli (2010), que identifica diferentes papéis assumidos pelos membros do grupo nas situações de bullying.

O reforço social revela-se particularmente relevante na explicação da persistência do bullying. A agressão pode proporcionar ganhos simbólicos ao agressor, como popularidade, visibilidade e afirmação hierárquica, sobretudo quando acompanhada de riso, atenção ou da ausência de oposição por parte das testemunhas (Salmivalli, 2010; Swearer & Espelage, 2011). Assim, a passividade dos observadores pode contribuir para a normalização da violência.

Do ponto de vista ecológico, o papel das testemunhas insere-se na relação entre o nível individual e o grupal. (Swearer & Espelage, 2011). O comportamento das testemunhas é influenciado por fatores como a perceção de autoeficácia, o medo de represálias, o desejo de pertença e as expectativas normativas do grupo. Assim, a mobilização das testemunhas não depende apenas do desenvolvimento de competências individuais, mas também da mudança das regras e atitudes que definem as relações entre os alunos na escola (Swearer & Espelage, 2011).

É neste contexto que emerge o potencial transformador das testemunhas. Ao contrário de abordagens centradas exclusivamente na punição do agressor ou na proteção individual da vítima, intervenções orientadas para os observadores revelam-se mais eficazes para a sua cessação. Ao promover empatia, responsabilização e coragem moral para intervir, torna-se possível alterar os mecanismos de reforço social que legitimam a agressão (Salmivalli, 2010; UNESCO, 2019). Sendo necessário transformar o contexto relacional da escola, promovendo a

responsabilidade social e o empoderamento dos alunos enquanto protagonistas da mudança.

1.4 Impactos do bullying no desenvolvimento infantil e juvenil

O bullying constitui um fenómeno com repercussões significativas no desenvolvimento infantil e juvenil, afetando múltiplas dimensões.

Ao nível psicológico, as vítimas de bullying apresentam maior probabilidade de desenvolver sintomatologia ansiosa e depressiva, sentimentos de solidão, baixa autoestima e perceção reduzida de autoeficácia social (UNESCO, 2019). A experiência reiterada de exclusão e humilhação compromete o sentido de pertença e segurança emocional, afetando a construção da identidade e o desenvolvimento da confiança interpessoal. Estudos longitudinais indicam que a vitimização durante a infância e adolescência está associada a um maior risco de perturbações emocionais na idade adulta. (Ttofi et al., 2011).

No contexto académico, o bullying pode comprometer significativamente o desempenho escolar. A perceção de insegurança no ambiente educativo associa-se a um maior absentismo, à diminuição do rendimento académico e à menor participação nas atividades escolares (UNESCO, 2019). A concentração e a motivação podem ser afetadas pela antecipação do medo ou pela preocupação constante com a possibilidade de novos episódios de agressão, o que interfere no processo de aprendizagem e na relação com a escola enquanto espaço de desenvolvimento.

Referente às consequências sociais, pode-se enumerar que a vitimização está associada a dificuldades de integração no grupo de pares, isolamento social e dificuldades nas interações interpessoais. Estas experiências podem influenciar o desenvolvimento de competências sociais e reduzir as oportunidades de construção de redes de apoio (Salmivalli, 2010). Por outro lado, agressores persistentes podem apresentar maior probabilidade de envolvimento em comportamentos antissociais e de dificuldades de adaptação social ao longo da vida. (Olweus, 1994).

Existe uma relação entre o bullying e a ideação suicida, particularmente em contextos de vitimização crónica. Estudos internacionais apontam para uma associação significativa entre experiências de bullying e aumento do risco de pensamentos suicidas, tentativas de suicídio e auto-mutilação, sobretudo quando coexistem fatores como isolamento social e ausência de suporte emocional (UNESCO, 2019). A relação entre vitimização e ideação suicida é influenciada por variáveis de risco, como: fraco suporte social, história prévia de saúde mental e contexto familiar. (Ttofi et al., 2011).

1.5 Modelos de prevenção e intervenção

1.5.1 Abordagens institucionais nacionais

Em Portugal, a prevenção e o combate ao bullying têm vindo a assumir crescente centralidade nas políticas educativas, refletindo o reconhecimento do fenómeno enquanto fator de risco para o bem-estar psicológico, para o sucesso académico e para o ambiente escolar. (Direção-Geral da Educação [DGE], 2019; UNESCO, 2019).

Uma das iniciativas mais abrangentes em Portugal no combate ao bullying e ao *ciberbullying* é o Plano “*Escola Sem Bullying. Escola Sem Violência*”, promovido pelo Ministério da Educação e implementado desde o ano letivo de 2019/2020. Este plano constitui uma resposta estratégica às recomendações internacionais (UNESCO, 2019) e baseia-se numa abordagem preventiva, sistémica e participativa, envolvendo toda a comunidade educativa, como, por exemplo, o plano: “*Turma Sem Bullying, Turma Sem Violência*”, através do qual se incentiva cada turma a assumir uma postura ativa contra o bullying. (Plano Escola Sem Bullying, 2019).

Paralelamente, o *Programa Escola Segura*, dinamizado pela Polícia de Segurança Pública, introduz uma dimensão de proximidade comunitária, promovendo ações de sensibilização e prevenção dirigidas a alunos, docentes e encarregados de educação (Polícia de Segurança Pública [PSP], 2024). Embora com um enfoque mais securitário e informativo, este programa contribui para a consciencialização sobre comportamentos de risco, incluindo o bullying e o *ciberbullying*, reforçando a articulação entre escola, família e forças de segurança. A sua atuação pode ser compreendida à luz da abordagem ecológica, ao envolver diferentes contextos institucionais na prevenção da violência escolar (Bronfenbrenner, 1979). Mais recentemente, iniciativas como o *BULLYING.PT* (2025) e a *No Bully Portugal* (2025) têm procurado desenvolver estratégias de intervenção que privilegiam a capacitação dos alunos, a mediação de conflitos e a promoção de ambientes relacionais mais inclusivos. Estas propostas aproximam-se de modelos que reconhecem a importância da transformação das normas grupais e da mobilização das testemunhas como agentes reguladores nas dinâmicas de agressão (Salmivalli, 2010).

Para que estas abordagens sejam eficazes, é necessária uma implementação consistente, uma monitorização contínua e uma integração efetiva na cultura organizacional da escola (UNESCO, 2019). A adoção de medidas normativas, por si só, revela-se insuficiente para alterar dinâmicas relacionais profundamente enraizadas. Ainda assim, as abordagens institucionais nacionais refletem uma evolução significativa na resposta ao bullying.

1.5.2 Programas baseados na educação socioemocional

Para além das abordagens institucionais anteriormente referidas, a literatura científica tem destacado a importância de intervenções preventivas baseadas no desenvolvimento de competências socioemocionais. Estas intervenções visam promover capacidades que favorecem relações interpessoais positivas e contribuem para a redução de comportamentos agressivos no contexto escolar.

Entre as competências mais frequentemente abordadas destacam-se a empatia, a autorregulação emocional, a comunicação assertiva e a resolução construtiva de conflitos. O desenvolvimento destas competências permite às crianças e jovens compreender melhor as suas próprias emoções e as dos outros, promovendo atitudes mais cooperativas e respeitadoras nas interações entre pares (Swearer & Espelage, 2011; UNESCO, 2019). Inseridos numa lógica de prevenção primária, estes programas destinam-se geralmente a todos os alunos e têm como objetivo prevenir comportamentos agressivos antes que estes se tornem persistentes.

Deste modo, os programas baseados na educação socioemocional constituem uma componente relevante nas estratégias de prevenção do bullying, na medida em que pretendem fortalecer competências individuais e promover relações interpessoais mais positivas no ambiente escolar.

1.5.3 Intervenções centradas nos pares

As intervenções centradas nos pares constituem uma estratégia particularmente relevante na prevenção do bullying, uma vez que o comportamento dos alunos é fortemente influenciado pelas normas e dinâmicas do grupo. Neste contexto, os colegas desempenham um papel determinante na regulação das interações sociais e na definição do que é socialmente aceite no ambiente escolar (Salmivalli, 2010). Programas de prevenção baseados nesta abordagem procuram mobilizar os alunos enquanto agentes ativos na promoção de relações mais respeitadoras, incentivando comportamentos de apoio às vítimas.

Neste sentido, diversas intervenções têm procurado capacitar os alunos a reconhecer situações de vitimização, a desenvolver atitudes de empatia e a adotar estratégias seguras de intervenção ou de apoio. Estas abordagens contribuem para transformar as normas implícitas do grupo e para reduzir a tolerância social à agressão (Swearer & Espelage, 2011; UNESCO, 2019).

Assim, as intervenções centradas nos pares procuram promover uma cultura de responsabilidade coletiva no contexto escolar, reforçando a ideia de que todos os membros do grupo podem desempenhar um papel ativo na prevenção do bullying e na construção de

ambientes educativos mais seguros e inclusivos.

1.5.4 Justificação da intervenção proposta

Como referido anteriormente, o bullying constitui um fenómeno relacional complexo, influenciado por múltiplos fatores. A abordagem ecológica demonstra que a prevenção eficaz exige intervenções que atuem simultaneamente em diferentes níveis do contexto escolar, incluindo as competências individuais dos alunos, as normas sociais do grupo de pares e o clima relacional da escola (Bronfenbrenner, 1979; Swearer & Espelage, 2011).

É necessário mobilizar os alunos como agentes ativos na prevenção do bullying. A capacitação das testemunhas para reconhecer situações de agressão, demonstrar empatia e apoiar os colegas vítimas, constitui uma estratégia particularmente relevante para alterar as normas sociais que sustentam estes comportamentos (Salmivalli, 2010; Cook et al., 2010).

É neste enquadramento que se insere o projeto “*Tu tens o SUPERPODER de fazer a diferença*”, cuja proposta de intervenção procura sensibilizar e capacitar crianças do 1.º e 2.º ciclo para a prevenção do bullying, com especial enfoque no papel dos observadores enquanto agentes de mudança. Ao promover a reflexão crítica, o desenvolvimento da empatia e a responsabilidade coletiva, a intervenção visa contribuir para a construção de ambientes escolares mais seguros e inclusivos.

A pertinência desta intervenção torna-se particularmente relevante considerando os impactos psicológicos, sociais e académicos associados à vitimização persistente, incluindo o aumento do risco de sintomatologia depressiva, isolamento social e ideação suicida em crianças e jovens (Ttofi et al., 2011; UNESCO, 2019).

Deste modo, o projeto proposto fundamenta-se na evidência científica apresentada ao longo deste capítulo e procura traduzir, em dois contextos educativos, estratégias preventivas centradas na mobilização dos alunos como participantes ativos na promoção de relações mais respeitadoras entre pares.

Capítulo II: Metodologia

2.1 Desenho do Estudo

Em coerência com o enquadramento teórico anteriormente apresentado e com os pressupostos que sustentam a intervenção proposta, o presente projeto enquadra-se numa abordagem qualitativa de natureza exploratória e interventiva, estruturada segundo os princípios da investigação-ação. A investigação-ação caracteriza-se por um processo cíclico composto por diagnóstico, planificação, ação e reflexão, permitindo ao investigador intervir diretamente no contexto enquanto analisa os efeitos da intervenção. Esta opção metodológica justifica-se pela intenção de articular diagnóstico, intervenção e reflexão crítica num contexto real, permitindo, simultaneamente, compreender o fenómeno em estudo e promover processos de mudança no contexto de intervenção.

A investigação qualitativa privilegia a análise aprofundada dos significados, perceções e experiências dos participantes no seu contexto natural, permitindo compreender fenómenos sociais complexos a partir das perspetivas dos próprios intervenientes (Bogdan & Biklen, 2013). Neste sentido, a investigação-ação revelou-se particularmente adequada, pois caracteriza-se pela sua natureza cíclica e reflexiva, permitindo ao investigador intervir no contexto, observar os efeitos da intervenção e reformular estratégias com base na análise dos dados recolhidos. Então, o estudo procurou não apenas desenvolver uma intervenção de sensibilização para a prevenção do bullying, mas também compreender as perceções das crianças relativamente a este fenómeno e avaliar o impacto da intervenção no nível da sensibilização e da capacitação das testemunhas.

No âmbito de um projeto de intervenção sobre bullying em contexto escolar, esta abordagem permite diagnosticar situações de violência entre pares, planear e implementar estratégias preventivas e interventivas, bem como avaliar os seus impactos, pretendendo promover a melhoria do clima escolar e do bem-estar dos alunos.

2.2 Contexto e Participantes

O presente estudo foi desenvolvido em dois contextos institucionais distintos, selecionados em função das oportunidades de implementação da intervenção e do contacto estabelecido durante o período de prática supervisionada: a Clínica Psicopedagógica “*Cuidar para Crescer*” e o Agrupamento de Escolas do concelho de Santa Maria da Feira. A inclusão destes dois contextos permitiu implementar o projeto em ambientes educativos diferenciados, possibilitando observar e analisar dinâmicas relacionais entre pares em contextos institucionais

com características distintas.

No contexto clínico, participaram 25 crianças inscritas na *Sala de Apoio Psicopedagógico* da Clínica “*Cuidar para Crescer*”, frequentando o 1.º e o 2.º ciclos do ensino básico, com idades compreendidas entre os 6 e os 11 anos. Estas crianças encontravam-se integradas em sessões de acompanhamento psicopedagógico, destinadas ao apoio ao desenvolvimento académico, emocional e relacional.

Em contexto escolar, participaram 44 alunos do 6.º ano de escolaridade do Agrupamento de Escolas do concelho de Santa Maria da Feira, com idades compreendidas entre os 11 e os 12 anos. A intervenção, neste contexto, assumiu a forma de ações de sensibilização desenvolvidas em sala de aula, envolvendo turmas do 2.º ciclo do ensino básico.

No que respeita à caracterização geral dos participantes, verificou-se uma distribuição aproximadamente equilibrada entre alunos do sexo masculino e do sexo feminino, provenientes de diferentes contextos socioeducativos. Embora não tenha sido recolhida informação detalhada relativamente à situação socioeconómica das famílias, a maioria das crianças encontrava-se integrada em contexto escolar regular, frequentando estabelecimentos de ensino do sistema educativo formal.

A seleção dos participantes seguiu uma lógica de amostragem por conveniência, tendo em conta a acessibilidade aos contextos institucionais e a viabilidade de implementação do projeto de intervenção. Esta opção metodológica é frequente em estudos de natureza qualitativa e em projetos de investigação-ação desenvolvidos em contextos educativos, nos quais o objetivo central se prende com a compreensão aprofundada de fenómenos sociais em contextos específicos de intervenção.

2.3 Instrumentos de recolha de dados

A recolha de dados foi realizada através de múltiplas técnicas qualitativas, permitindo a triangulação da informação. Recorreu-se à entrevista semiestruturada, elaboração e análise de questionários de resposta aberta às crianças, observação participante, análise de conversas informais e o diário de campo.

2.3.1 Entrevista Semiestruturada

Foi realizada uma entrevista semiestruturada à mentora da Clínica Psicopedagógica, com o objetivo de identificar a perceção institucional sobre o fenómeno do bullying, compreender a sua frequência e as tipologias das situações relatadas, a fim de se fundamentar o diagnóstico inicial. A entrevista foi orientada por um guião previamente elaborado, contendo

questões abertas organizadas em três dimensões: caracterização do fenómeno, impacto observado nas crianças e estratégias de intervenção existentes. O guião foi estruturado com base no enquadramento teórico adotado, nomeadamente nos critérios definidores do bullying propostos por Olweus (1993), na perspetiva relacional de Salmivalli (2010) e na abordagem ecológica de Bronfenbrenner (1979), procurando explorar as dimensões individuais, grupais e contextuais do fenómeno.

A mesma decorreu nas instalações da clínica, em ambiente reservado, permitindo uma entrevista aprofundada sobre as experiências profissionais da entrevistada no acompanhamento de crianças. As respostas foram registadas através de notas escritas, posteriormente sistematizadas para análise e integração no processo de diagnóstico que sustentou a definição do projeto de intervenção. A entrevista semiestruturada é uma das técnicas frequentes na abordagem qualitativa que embora siga um guião previamente definido, é suficientemente flexível para permitir ao/à entrevistador/a aprofundar temas emergentes, pedir esclarecimentos e aprofundar significados atribuídos pelos participantes às suas experiências (Quivy & Campenhoudt, 2008).

2.3.2 Questionário de Resposta Aberta

Foi aplicado às crianças um breve questionário, formulado pela mentora e pela investigadora, de resposta aberta com o objetivo de identificar as perceções das crianças relativamente às dinâmicas de bullying no contexto escolar, nomeadamente sobre colegas que identificam como agressores ou vítimas. Constituía, também um objetivo perceber quais os locais escolares que as crianças consideram mais seguros ou, pelo contrário, mais inseguros, procurando identificar os espaços onde percecionam maior probabilidade de ocorrência de comportamentos de intimidação entre pares. Para além disso, pretendeu-se explorar experiências pessoais ou observadas relacionadas com o fenómeno estudado, incluindo a expressão dessas perceções através de uma atividade de desenho.

O questionário foi construído tendo por base o enquadramento conceptual do bullying proposto por Dan Olweus (1993), bem como contributos relevantes da literatura sobre as dinâmicas relacionais entre pares em contexto escolar, designadamente os trabalhos de Christina Salmivalli (2010). A construção do instrumento procurou assegurar a articulação entre o referencial teórico adotado e os objetivos da investigação, permitindo explorar as perceções das crianças relativamente a comportamentos de agressão entre colegas, experiências de vitimização e aos contextos escolares associados a sentimentos de segurança ou insegurança.

Neste sentido, o questionário integrou questões de natureza aberta, privilegiando uma

abordagem exploratória e compreensiva das interpretações e dos significados atribuídos pelas próprias crianças ao fenómeno. A título ilustrativo, incluíram-se perguntas como: “*O que significa bullying para ti?*”, “*Já viste alguém ser maltratado na escola?*” e “*O que podemos fazer quando alguém está a sofrer bullying?*”. Este tipo de formulação permitiu captar narrativas, experiências e posicionamentos das crianças face às situações de agressão entre pares.

Paralelamente, o instrumento contemplou ainda uma componente através da solicitação do desenho de um agressor e de uma vítima. Esta estratégia metodológica visou aceder às representações simbólicas e às construções sociais das crianças relativamente ao fenómeno do bullying, possibilitando uma compreensão mais aprofundada das imagens, significados e estereótipos associados a estes papéis no contexto das interações entre pares.

2.3.3 Observação Participante

Durante o período de implementação do projeto, recorreu-se à observação participante enquanto técnica de investigação qualitativa. Esta metodologia permitiu acompanhar as interações entre as crianças, identificar padrões relacionais e observar as reações às atividades desenvolvidas.

Na investigação qualitativa, a observação participante possibilita a compreensão das dinâmicas sociais em contexto natural, permitindo captar comportamentos, discursos e significados que emergem nas situações quotidianas (Bogdan & Biklen, 2013). No presente estudo, a integração da investigadora nos contextos institucionais, na escola e clínica, favoreceu uma leitura contextualizada das dinâmicas relacionais associadas ao bullying. A observação participante permitiu, ainda, estabelecer momentos de diálogo com as crianças, possibilitando compreender os significados que estas atribuem aos acontecimentos vivenciados (Burgess, 1997).

Foram elaboradas notas de campo após cada sessão, nas quais se registaram os comportamentos observados, os níveis de participação e envolvimento dos alunos, comentários espontâneos relevantes e dinâmicas emergentes relacionadas com o tema. A observação participante possibilitou uma compreensão contextualizada das vivências das crianças, enriquecendo a interpretação dos dados.

2.3.4 Conversas Informais Intencionais

Durante o desenvolvimento do projeto, também foram realizadas conversas informais e intencionais com diferentes elementos da comunidade educativa, nomeadamente crianças

participantes, docentes, auxiliares de ação educativa e a mentora da clínica. Estas interações ocorreram de forma espontânea ao longo das atividades e dos momentos de contacto nos contextos escolar e clínico, permitindo aprofundar a compreensão das dinâmicas relacionais associadas ao fenómeno do bullying.

As conversas tiveram um carácter exploratório e contribuíram para recolher percepções, experiências e interpretações dos participantes relativamente às situações de convivência entre pares, aos conflitos existentes e às formas de lidar com comportamentos de intimidação no contexto escolar.

No âmbito da investigação qualitativa, as conversas informais constituem uma estratégia relevante para aceder aos significados atribuídos pelos participantes às suas experiências, permitindo compreender conceitos e situações no contexto em que ocorrem (Peretz, 2000). Este tipo de interação permite identificar temas recorrentes, preocupações manifestadas pelas crianças e características das relações estabelecidas em contexto escolar. Embora não tenham sido registadas integralmente no momento da sua ocorrência, as ideias principais foram posteriormente sistematizadas nas notas de campo da investigadora.

Ainda assim, contribuíram para enriquecer a compreensão contextual do fenómeno e para complementar a informação recolhida através dos restantes instrumentos de investigação.

2.4 Procedimentos

O projeto desenvolveu-se em três fases principais:

Fase 1: Diagnóstico

Numa primeira etapa, procedeu-se à realização da entrevista semiestruturada à mentora da Clínica Psicopedagógica “*Cuidar para Crescer*”, com o objetivo de recolher informação institucional sobre a ocorrência, as tipologias e o impacto das situações de bullying identificadas no contexto clínico.

Paralelamente, foram entregues os termos de consentimento informado aos encarregados de educação das crianças inscritas na *Sala de Apoio Psicopedagógico*, garantindo o cumprimento dos princípios éticos da investigação e assegurando a autorização formal para a participação nas atividades previstas.

Posteriormente, foi aplicado o questionário de resposta aberta às crianças, o que permitiu identificar representações iniciais acerca de comportamentos agressivos, papéis no grupo de pares e a percepção de segurança nos diferentes espaços escolares.

Simultaneamente, realizou-se uma observação inicial das dinâmicas relacionais nos contextos de intervenção, permitindo identificar padrões de interação, níveis de participação e

manifestações de exclusão ou de liderança informal.

Por fim, foi enviada ao Agrupamento de Escolas do concelho de Santa Maria da Feira a proposta formal de ação, descrevendo os objetivos, a fundamentação e a estrutura das sessões de sensibilização a implementar, assegurando a articulação institucional prévia à intervenção.

Fase 2: Implementação da Intervenção

Concluída a fase diagnóstica, iniciou-se a fase de implementação da intervenção, estruturada de acordo com os objetivos delineados no projeto “*Tu tens o SUPERPODER de fazer a diferença!*”. Esta etapa correspondeu ao momento de operacionalização dos pressupostos teóricos previamente definidos, numa lógica de investigação-ação, articulando a ação educativa e a reflexão crítica (Kemmis & McTaggart, 1988).

A intervenção desenvolveu-se em dois contextos complementares: o contexto escolar e o contexto clínico.

Em contexto escolar, foram dinamizadas quatro sessões de sensibilização dirigidas a turmas do 6.º ano de escolaridade. Estas sessões tiveram como finalidade clarificar o conceito de bullying, distinguir o fenómeno estudado de conflitos interpessoais ocasionais e promover a reflexão sobre os diferentes papéis assumidos nas dinâmicas de grupo, com especial enfoque no papel das testemunhas, agentes reguladores do comportamento coletivo (Olweus, 1993; Salmivalli, 2010).

Paralelamente, no contexto da Clínica Psicopedagógica “*Cuidar para Crescer*”, foram desenvolvidas dezasseis oficinas temáticas com as crianças inscritas na *Sala de Apoio Psicopedagógico*, realizadas com periodicidade bissemanal. Estas oficinas integraram atividades lúdico-pedagógicas, nomeadamente dramatizações, debates orientados, dinâmicas cooperativas e estratégias de expressão simbólica, visando o desenvolvimento de competências socioemocionais, empatia e responsabilização coletiva.

A intervenção incluiu ainda uma sessão de sensibilização dirigida a encarregados de educação, com o objetivo de reforçar a articulação entre a família e a instituição educativa, em consonância com a perspetiva ecológica que sustenta a necessidade de uma intervenção multinível na prevenção do bullying (Bronfenbrenner, 1979; UNESCO, 2019).

Fase 3-Reflexão e Sistematização

Concluída a fase de implementação da intervenção, procedeu-se à fase de reflexão e sistematização dos dados recolhidos ao longo do projeto, em coerência com a natureza cíclica e reflexiva da investigação-ação (Kemmis & McTaggart, 1988).

Esta etapa envolveu, numa primeira instância, a análise das respostas obtidas através do questionário de resposta aberta aplicado às crianças, com o objetivo de identificar padrões

discursivos, representações dominantes e eventuais alterações nas conceções relativas ao fenómeno do bullying.

Paralelamente, procedeu-se à organização e revisão sistemática das notas de campo elaboradas após cada sessão, nas quais se encontravam registadas observações relativas a comportamentos, níveis de participação, comentários espontâneos e dinâmicas grupais emergentes.

A articulação entre os diferentes instrumentos de recolha de dados: questionários, observação participante e conversas informais, permitiu realizar uma triangulação interpretativa, reforçando a consistência analítica dos resultados (Bogdan & Biklen, 2013). Esta estratégia possibilitou identificar mudanças nas perceções e discursos das crianças, nomeadamente:

- Maior clareza conceptual na distinção entre conflito e bullying;
- Reconhecimento mais consistente do papel das testemunhas;
- Aumento da verbalização de estratégias de intervenção positiva;
- Expressão mais elaborada de empatia e de responsabilização coletiva.

Nesta fase incluiu-se ainda um momento de reflexão crítica sobre o desenvolvimento da intervenção nos contextos envolvidos, considerando os progressos observados, bem como algumas limitações e desafios identificados ao longo do processo.

Deste modo, a fase de reflexão e sistematização assegurou que a intervenção não se limitasse à ação educativa, mas fosse acompanhada por um processo interpretativo rigoroso, alinhado aos princípios da investigação qualitativa.

2.5 Procedimentos de análise de dados

Os dados qualitativos recolhidos através dos questionários de resposta aberta e das notas de campo foram submetidos a uma análise temática. A análise temática constitui um procedimento amplamente utilizado na investigação qualitativa, permitindo identificar, organizar e interpretar padrões de significado presentes nos dados (Bogdan & Biklen, 2013). Esta abordagem revelou-se particularmente adequada ao presente estudo, dado o objetivo de compreender as representações e os discursos das crianças relativamente ao fenómeno do bullying e de identificar possíveis alterações decorrentes da intervenção.

Numa primeira fase, procedeu-se a uma leitura flutuante e global dos dados, com o objetivo de apreender o sentido geral das respostas e dos registos produzidos. Seguidamente, foram identificadas unidades de significado, correspondentes a excertos relevantes relacionados com as dimensões centrais do estudo, nomeadamente:

- Definição e compreensão do conceito de bullying;
- Reconhecimento das diferentes formas de agressão (física, verbal, social e digital);
- Identificação dos papéis de agressor, vítima e testemunha;
- Estratégias de intervenção e propostas de mudança sugeridas pelas crianças;
- Expressões de empatia, responsabilização e reflexão moral.

Posteriormente, estas unidades foram agrupadas em categorias temáticas, construídas de forma indutiva, a partir dos dados, mas orientadas pelo enquadramento teórico adotado (Olweus, 1993; Salmivalli, 2010). Esta articulação entre a análise indutiva e os referenciais conceptuais permitiu assegurar a coerência entre a teoria e a interpretação empírica. A análise procurou, ainda, identificar eventuais alterações nos discursos das crianças ao longo do processo interventivo, considerando indicadores como maior precisão conceptual, mudança na perceção do papel das testemunhas e aumento da verbalização de estratégias de intervenção positivas.

A triangulação entre diferentes fontes de dados foi fundamental para reforçar a consistência interpretativa e reduzir possíveis enviesamentos (Bogdan & Biklen, 2013), permitindo validar padrões emergentes e aprofundar a compreensão das dinâmicas observadas.

Deste modo, o processo de análise de dados não se limitou à descrição das respostas obtidas, mas procurou desenvolver uma interpretação fundamentada, coerente com o enquadramento teórico e com os objetivos propostos no projeto.

2.6 Considerações éticas

O presente projeto respeitou os princípios éticos fundamentais da investigação em educação, particularmente relevantes quando envolve a participação de crianças e jovens em contexto escolar e clínico. Foi previamente obtido consentimento informado por escrito dos encarregados de educação das crianças participantes, após explicitação clara dos objetivos do estudo, da natureza das atividades desenvolvidas, dos procedimentos de recolha de dados e da finalidade exclusivamente académica da investigação. Este procedimento garantiu que os responsáveis legais estavam devidamente esclarecidos quanto à participação dos educandos no projeto. Paralelamente, foi assegurada a voluntariedade da participação das crianças, sendo-lhes explicado, em linguagem adequada à sua idade, o propósito das atividades. Foi igualmente garantido o direito à desistência em qualquer momento, sem qualquer prejuízo ou consequência negativa para os participantes.

A confidencialidade e o anonimato foram rigorosamente assegurados ao longo de todo

o processo investigativo. Os dados recolhidos: questionários, notas de campo e registos reflexivos, foram tratados de forma agregada, não sendo mencionados nomes próprios nem qualquer informação que permitisse a identificação individual dos participantes ou das instituições envolvidas. No que respeita à proteção de dados, a informação recolhida foi utilizada exclusivamente para fins académicos e armazenada de forma segura. Não foram recolhidos dados sensíveis para além dos estritamente necessários à compreensão do fenómeno em estudo.

Atendendo à natureza temática do projeto, foram adotadas práticas de intervenção cuidadosas, assegurando que as atividades não expunham publicamente situações individuais de vitimização nem promoviam a atribuição de rótulos a alunos como “agressores” ou “vítimas”. A abordagem privilegiou sempre uma perspetiva preventiva universal, centrada na reflexão coletiva e na promoção de competências socioemocionais.

2.7 Limitações Metodológicas

Apesar do rigor adotado no desenho e na implementação do projeto, reconhecem-se algumas limitações metodológicas que importa considerar na interpretação dos resultados. Em primeiro lugar, a amostra utilizada foi reduzida e de natureza não probabilística, tendo sido selecionada por conveniência, em função do contexto institucional onde a investigadora desenvolveu a prática supervisionada. Esta característica limita a possibilidade de generalização dos resultados para outros contextos educativos, sendo os dados interpretados como representativos da realidade específica estudada. Em segundo lugar, o estudo não recorreu a instrumentos padronizados de avaliação quantitativa, privilegiando uma abordagem qualitativa e interpretativa. Embora esta opção seja coerente com a natureza exploratória e interventiva da investigação-ação, a ausência de medidas quantitativas impede a mensuração objetiva de eventuais variações comportamentais ou atitudinais decorrentes da intervenção. Adicionalmente, parte significativa dos dados analisados baseou-se em autorrelatos das crianças, recolhidos através de questionários de resposta aberta e de interações verbais.

Este tipo de informação pode apresentar alguns enviesamentos, uma vez que os participantes podem responder de acordo com o que consideram socialmente aceitável, interpretar as experiências de forma diferente ou ter dificuldades em expressar as suas ideias devido ao seu nível de desenvolvimento linguístico. Importa ainda referir a duração temporal limitada da intervenção. Apesar da continuidade assegurada no contexto clínico, o período de implementação pode não ter sido suficiente para produzir mudanças estruturais sustentadas a longo prazo nas dinâmicas relacionais entre pares.

Estas limitações, contudo, não invalidam o valor pedagógico e formativo do projeto, nem o seu contributo para a compreensão qualitativa das perceções das crianças relativamente ao bullying. Pelo contrário, apontam para a necessidade de investigações futuras que integrem amostras mais alargadas, metodologias mistas e acompanhamento longitudinal, a fim de aprofundar o estudo dos impactos das intervenções preventivas no contexto escolar.

Capítulo III: Planificação do Projeto de Intervenção

3.1 Denominação e enquadramento

O presente projeto de intervenção, intitulado “*Tu, tens o SUPERPODER de fazer a diferença*”, foi desenvolvido em parceria entre a aluna, a Clínica “Cuidar para Crescer” e o Agrupamento de Escolas do concelho de Santa Maria da Feira, tendo decorrido entre os meses de abril e julho de 2025.

A proposta emergiu a partir de um diagnóstico prévio realizado na clínica, onde, através de uma entrevista à mentora da clínica e da observação sistemática das dinâmicas entre as crianças e jovens acompanhados, se constatou que uma parte significativa das situações apresentava relação direta com o fenómeno do bullying. Essa constatação evidenciou a necessidade de uma intervenção de carácter preventivo, com enfoque no desenvolvimento de competências socioemocionais e na promoção de atitudes de empatia, respeito e solidariedade, sobretudo entre as crianças e jovens que observam (observadores), fundamentais para a construção de ambientes educativos seguros e saudáveis.

Com base nesta perspetiva, o projeto foi concebido com uma dimensão ecossistémica, integrando os contextos escolar e clínico e promovendo a articulação com as famílias. Embora a intervenção tenha sido dirigida essencialmente às crianças, reconheceu-se a importância de envolver os pais como parceiros no processo educativo e de prevenção, uma vez que, segundo Olweus (2013) e Swearer & Espelage (2011), a colaboração entre escola e família é fundamental para a consolidação de atitudes de respeito, empatia e responsabilidade coletiva.

3.2 Objetivos do projeto

O projeto teve como objetivo geral promover a sensibilização e capacitação das crianças do 1.º e 2.º ciclo para a prevenção do bullying, através de metodologias participativas e reflexivas que fomentassem comportamentos pró-sociais e o desenvolvimento da empatia.

Como objetivos específicos, propôs-se:

- Compreender o fenómeno do bullying, reconhecendo as suas formas de manifestação (física, verbal, social e digital) e as suas implicações psicológicas e sociais;
- Promover a reflexão crítica sobre os papéis do agressor, da vítima e do observador participante, explorando as suas características e motivações;
- Capacitar os observadores como agentes ativos de mudança, incentivando a adoção de atitudes de defesa e apoio às vítimas;

- Fomentar competências socioemocionais, como a empatia, a assertividade, a tolerância e a resolução pacífica de conflitos;
- Envolver a comunidade educativa e familiar no processo de prevenção, reforçando a comunicação, a confiança e o sentido de pertença.

3.3 Planeamento e calendarização

A fase de planeamento do projeto decorreu durante o mês de maio de 2025 e envolveu a definição das metas, das estratégias pedagógicas e da calendarização das atividades. O planeamento baseou-se nos dados recolhidos no diagnóstico clínico e escolar, permitindo identificar as principais necessidades das crianças em educação socioemocional, gestão de conflitos e reconhecimento de comportamentos de intimidação. Durante este período, foram desenvolvidos materiais pedagógicos de apoio, incluindo apresentações em PowerPoint, cartões coloridos para dinâmicas de grupo, guiões para dramatizações e oficinas temáticas, bem como recursos artísticos para expressão emocional.

A calendarização das atividades foi organizada em dois contextos complementares:

1. Contexto escolar, com 4 sessões de 45 minutos dirigidas às turmas do 6.º ano do Agrupamento de Escolas do concelho de Santa Maria da Feira, realizadas em maio de 2025;
2. Contexto clínico, desenvolvido na Clínica: “*Cuidar para Crescer*” durante os meses de junho e julho, com oficinas temáticas compostas por 16 sessões de sensibilização, com duração de 45 minutos adaptadas às faixas etárias do 1.º e 2.º ciclo.

3.4 Atividades desenvolvidas

3.4.1 Intervenção escolar

As primeiras ações de sensibilização decorreram junto das duas turmas do 6.º ano do Agrupamento de Escolas do concelho de Santa Maria da Feira. Cada sessão teve a duração aproximada de uma hora e iniciou-se com a apresentação de um PowerPoint explicativo sobre o conceito de bullying, as suas diferentes tipologias (física, verbal, social e cyberbullying) e os seus impactos emocionais e sociais.

As sessões foram conduzidas segundo metodologias participativas e reflexivas, de modo a envolver os alunos na discussão e a estimular a partilha de experiências e sentimentos. De acordo com Seixas (2017), este tipo de abordagem participativa potencia o desenvolvimento da empatia e da consciência moral, sendo fundamental para a prevenção da violência entre pares.

Em seguida, abordaram-se os perfis dos diferentes intervenientes na dinâmica do bullying: o agressor, a vítima e o observador participante.

Particular atenção foi dedicada ao papel do observador ou testemunha, que foi identificado como elemento-chave para a mudança do comportamento grupal. Segundo Salmivalli (2010), os observadores desempenham um papel determinante na manutenção ou cessação do bullying, uma vez que a sua atitude ou de apoio à vítima, passividade ou cumplicidade com o agressor influencia diretamente o desfecho das situações. Por esse motivo, esta intervenção centrou-se especialmente neste grupo, procurando transformá-lo em agente de empatia, coragem e responsabilidade social (Cook et al., 2010). Após a exploração teórica dos conceitos, foi exibido o vídeo: “*Hazte defensa contra el bullying*” (Atlético de Madrid, 2023), produzido pelo clube *Atlético de Madrid*, que aborda a importância de agir contra o bullying e que serviu como ponto de partida para um debate coletivo. As crianças refletiram sobre o papel da empatia, da solidariedade e da importância de defender colegas vítimas de exclusão ou intimidação, através de um debate e partilha de ideias dos alunos.

Posteriormente, numa outra sessão, foi realizada uma atividade lúdico-pedagógica com palitos e balões. Nesta dinâmica, cada criança recebeu um balão e, sem ver, um palito colocado atrás das costas. O objetivo e a ordem dada era manter o balão intacto até ao final. Contudo, rapidamente começaram a rebentar os balões uns dos outros, acreditando que essa seria a meta. No momento de reflexão, discutiu-se que todos poderiam ter “ganho” se tivessem optado por não utilizar o palito, fazendo-se a analogia com o bullying: quando alguém escolhe não ferir o outro, todos saem beneficiados. Esta atividade permitiu desenvolver a consciência ética e promover a cooperação e o respeito mútuo. Mais uma vez, optou-se pela partilha de ideias e reflexões sobre o impacto do comportamento do outro na vida de cada aluno.

Seguiu-se, numa terceira sessão, a dinâmica dos cartões com cores (verde, amarelo e vermelho), através da qual as crianças classificaram diferentes situações do quotidiano escolar segundo a sua gravidade. O exercício ajudou a distinguir entre brincadeiras, conflitos e comportamentos de bullying, reforçando o julgamento moral e a autorregulação comportamental (Seixas, 2017).

Para encerrar este ciclo de sessões, realizou-se um debate de ideias, no qual as crianças apresentaram sugestões de estratégias para combater o bullying nas escolas. Entre as propostas surgiram:

- a criação de uma “*Caixa Anti-Bullying*”, que permitiria o registo anónimo de situações de violência ou exclusão observadas;
- a formação de uma “*Brigada Anti-Bullying*”, composta por grupos de alunos

que, em equipa, teriam como missão defender os colegas e comunicar incidentes a professores ou funcionários.

Estas ideias foram valorizadas e aprofundadas, com referência à importância de desenvolver a autonomia moral e o sentido de corresponsabilidade (Carvalhosa, Moleiro & Sales, 2009, citados por Quinta, 2021). A “Caixa Anti-Bullying” foi associada à necessidade de criar espaços seguros para a denúncia, enquanto a “Brigada Anti-Bullying” foi reconhecida como estratégia promotora de liderança positiva e solidariedade entre pares (Cook et al., 2010; Salmivalli, 2010).

3.4.2 Intervenção na Clínica “*Cuidar para Crescer*”

No contexto clínico, o projeto foi desenvolvido ao longo dos meses de junho e julho, abrangendo as crianças do 1.º e 2.º ciclo acompanhadas na instituição. O objetivo foi reforçar o trabalho realizado em contexto escolar e aprofundar a reflexão sobre o bullying através de atividades expressivas, lúdicas e simbólicas.

A intervenção iniciou-se com uma sessão de sensibilização, onde foi apresentado um PowerPoint com os conceitos-chave do bullying, de acordo com Olweus (1993), nomeadamente a intencionalidade, a repetição e o desequilíbrio de poder. Esta sessão incluiu ainda as mesmas dinâmicas aplicadas na escola, favorecendo a consolidação das aprendizagens e a continuidade da reflexão. Posteriormente, realizaram-se 2x (vezes) por semana, com uma duração não inferior a 45 minutos, oficinas temáticas com diferentes metodologias:

- **Teatros sobre o bullying:** nos quais as crianças foram divididas em três grupos e convidadas a criar, com recurso a adereços, pequenas histórias que ilustrassem diferentes tipos de bullying. Nestas dinâmicas, incentiva-se as crianças a relatarem situações que tenham experienciado ou testemunhado na escola. Também era incentivado que inventassem situações que considerassem serem acontecimentos associados ao bullying escolar. Esta metodologia, baseada na dramatização, permitiu explorar a dimensão emocional e relacional do fenómeno, estimulando a capacidade de identificação e de resolução de conflitos (Fante, 2005; Quinta, 2021).
- **Criação de camisolas alusivas à “Brigada Anti-Bullying”:** atividade que promoveu o trabalho em equipa e o sentido de pertença. As crianças foram divididas em dois grupos e desafiadas a conceber o nome e a identidade visual da sua brigada, pintando as respetivas camisolas e encenando situações de bullying nas quais deveriam intervir ou reportar a ocorrência. Esta prática

encontra sustentação nos modelos de prevenção defendidos por Salmivalli (2010) e Cook et al. (2010), que evidenciam a eficácia do envolvimento ativo dos pares na interrupção de comportamentos agressivos.

- **Peça de teatro com fantoches:** centrada na recriação de dois tipos de bullying, na qual os participantes desenvolveram uma história com um desfecho positivo, ou seja, com a adoção de atitudes mais ajustadas a cada situação. O recurso aos fantoches e disfarces revelou-se uma estratégia eficaz para a expressão simbólica das emoções e para a aprendizagem de soluções construtivas de convivência (Quinta, 2021).
- **Visualização e análise de vídeos: foram exibidos duas curtas-metragens:** “*Lou*”(Pixar, 2017) e “*The Present*” (2014), que retrataram situações de rejeição, empatia e superação. Após a visualização, as crianças foram convidadas a discutir as suas perceções e a reencenar partes das histórias, explorando diferentes perspetivas e emoções associadas às personagens. A atividade terminou com a produção de um desenho expressivo, representando a parte do vídeo que mais as marcou e descrevendo as emoções sentidas. Esta metodologia promoveu a identificação emocional e o pensamento crítico, em consonância com as recomendações de Ventura (2021) sobre a importância da empatia e da expressão emocional no contexto educativo.
- **Desenhos emocionais:** realizados em pares, em que cada criança desenhou os olhos do colega, promovendo a observação atenta, o reconhecimento da emoção no outro e a construção da empatia, conforme preconizado pelas práticas de educação emocional (Olweus, 2013; Direção-Geral da Educação, 2019).
- **Análise e reflexão a partir de imagens:** procedeu-se à visualização de imagens com conteúdos diversificados, representativos de condutas ajustadas e desajustadas em diferentes contextos (escolar, familiar e comunitário). Esta atividade teve como objetivo promover o desenvolvimento da empatia, a reflexão de natureza comportamental e emocional, bem como a identificação e seleção de respostas alternativas mais ajustadas às situações apresentadas.

Foi realizada uma sessão de sensibilização dirigida aos pais, cujo propósito foi reforçar a parceria entre família e instituição, conforme defendem Hoover e Oliver (1996, citados por Quinta, 2021), que sublinham o papel fundamental da família na transmissão de valores de respeito, diálogo e resolução não violenta de conflitos. Esta etapa procurou ampliar o alcance

das aprendizagens, integrando a intervenção num contexto de corresponsabilidade educativa entre escola, família e comunidade.

Além das oficinas anteriormente descritas, foram ainda desenvolvidas atividades no âmbito da comemoração do “*Dia Internacional de Combate ao Bullying*”², com o objetivo de reforçar valores de respeito, segurança e empatia entre as crianças.

A sessão iniciou-se com um momento de diálogo orientado, no qual foram colocadas questões exploratórias destinadas a compreender as perceções das crianças relativamente ao fenómeno estudado e a importância de o combater. Entre as questões abordadas destacaram-se: “*Como é o ambiente na vossa escola?*”, “*Já presenciaram alguma situação de bullying?*”, “*O que fizeram nessa situação?*” e “*Como acham que a pessoa que estava a ser maltratada se sentiu?*”.

A discussão permitiu identificar as representações iniciais das crianças acerca do fenómeno, bem como refletir sobre o papel das testemunhas nas situações de violência entre pares. Neste contexto, reforçou-se a ideia de que a inação também constitui uma escolha, incentivando as crianças a reconhecer o seu potencial para agir de forma responsável e apoiar colegas em situação de vulnerabilidade.

Posteriormente, foi exibido um pequeno vídeo educativo sobre bullying em contexto escolar, que retratava uma situação de exclusão e a intervenção de um colega. Após a visualização, foi promovido um debate orientado através de questões como: “*Que tipo de bullying apareceu no vídeo?*”, “*O que poderiam ter feito os colegas que estavam a observar?*”, “*O que mudou quando alguém decidiu intervir?*” e “*Porque é importante não ficarmos em silêncio perante estas situações?*”. Esta atividade permitiu estimular a reflexão crítica e o desenvolvimento da empatia entre os participantes.

Como atividade final desta sessão, foi proposta uma atividade expressiva intitulada “***Super-heróis contra o bullying***”. Inspiradas na personagem apresentada no vídeo, as crianças foram convidadas a criar o seu próprio super-herói dotado de poderes “mágicos” destinados a combater o bullying. Cada desenho incluía elementos como o nome do herói, o poder especial, um slogan e a forma como esse herói ajudaria outras pessoas. Esta atividade procurou reforçar simbolicamente a ideia de que cada criança possui capacidade para agir de forma positiva e contribuir para a construção de ambientes escolares mais seguros.

Foi ainda dinamizada uma atividade lúdico-pedagógica designada “*UNO do Bullying*”, adaptada a partir do conhecido jogo de cartas. Algumas cartas incluíam questões relacionadas

² O Dia Internacional de Combate ao Bullying, celebrado a 20 de outubro, surgiu por iniciativa de organizações internacionais dedicadas à proteção de crianças e jovens. Em Portugal, a data começou a ser assinalada através de campanhas educativas e ações de sensibilização promovidas por escolas e entidades públicas, que adotaram oficialmente o dia para reforçar a prevenção do bullying.

com temas como bullying, empatia, resolução de conflitos e convivência entre pares.

Durante o jogo, as crianças eram convidadas a responder às perguntas presentes nas cartas, promovendo simultaneamente momentos de reflexão e de discussão coletiva. Entre os temas abordados, destacaram-se estratégias de resolução de conflitos, diferenças entre brincadeira e insulto, características de uma amizade saudável e comportamentos seguros no contexto digital.

As respostas das crianças evidenciaram diferentes níveis de compreensão sobre as temáticas abordadas, permitindo aprofundar conceitos e promover a reflexão sobre atitudes mais respeitadoras nas relações entre pares.

Quando questionadas sobre “*O que é cyberbullying?*”, algumas crianças associaram o conceito a comportamentos de agressão direta, referindo, por exemplo, que *envolve “bater, chamar nomes, morder, ameaçar”*. Esta resposta evidencia uma compreensão ainda pouco diferenciada entre agressão presencial e violência online, permitindo trabalhar posteriormente a especificidade do fenómeno digital. Relativamente à pergunta “*O que se pode fazer para resolver um conflito?*”, surgiram respostas como “*partilhar, chamar a segurança ou a polícia*”, revelando que as crianças reconhecem a importância da intervenção de adultos ou autoridades em situações de conflito. Quando questionadas sobre “*O que te faz sentir desprezado?*”, algumas crianças responderam simplesmente “*triste*”, evidenciando a ligação entre situações de exclusão social e emoções negativas. No que respeita às relações de amizade, perante a pergunta “*Três características que uma amizade pode ter?*”, surgiram respostas como “*abraçar, brincar e cantar*”, destacando elementos associados à proximidade afetiva e à partilha de experiências positivas. A reflexão sobre a diferença entre brincadeira e agressão revelou-se particularmente significativa. À questão “*Qual a diferença entre uma piada e um insulto?*”, uma criança explicou que “*a piada faz as pessoas rir e um insulto faz as pessoas ficarem tristes e com raiva*”, demonstrando consciência do impacto emocional das palavras. Quando questionadas sobre “*Qualidades que um líder deve ter*”, algumas crianças referiram aspetos associados à responsabilidade e ao cuidado com os outros, como “*deixar ir à casa de banho, deixar beber água, ganhar um troféu, ser forte e responsável*”. A atividade permitiu igualmente explorar estratégias de regulação emocional. À pergunta “*Um problema pode ser resolvido imediatamente quando te sentes com raiva?*”, uma criança respondeu que “*não, tem de se acalmar, respirar e gritar na almofada*”, sugerindo estratégias de autorregulação emocional. No que respeita à segurança digital, perante a questão “*É seguro falar com estranhos na internet?*”, uma criança afirmou que “*não é seguro porque eles podem saber onde moramos*”, evidenciando alguma consciência dos riscos associados à exposição online. A

discussão também abordou o impacto das relações sociais no grupo. Quando questionadas sobre “*De que forma uma bisbilhotice pode causar um conflito?*”, algumas crianças referiram que pode fazer as pessoas ficarem “*tristes, preocupadas e aflitas*”. Por fim, à pergunta “*Qualquer pessoa pode ser um bom amigo?*”, surgiram respostas divergentes. Enquanto algumas crianças consideraram que sim, outras referiram que “*se nos roubar ou bater deixam de ser nossos amigos*”, revelando critérios morais associados à confiança e ao respeito nas relações de amizade. A natureza lúdica da atividade facilitou a participação ativa das crianças, contribuindo para um ambiente de aprendizagem informal e colaborativo.

Por fim, foi realizada uma atividade baseada na análise de cartões ilustrativos contendo diferentes exemplos de comportamentos associados ao bullying. Esta dinâmica teve como objetivo identificar as percepções das crianças sobre situações de agressão entre pares, bem como compreender se algumas dessas situações eram reconhecidas como experiências vividas ou observadas no contexto escolar.

A atividade foi organizada em duas fases complementares:

- Numa primeira fase, as crianças foram convidadas a analisar os cartões e a identificar quais dos comportamentos representados correspondiam a situações que já tinham observado a acontecer na escola. Este momento permitiu explorar as percepções das crianças relativamente às dinâmicas relacionais entre colegas.
- Numa segunda fase, foi proposto que refletissem sobre quais dessas situações poderiam ter ocorrido consigo próprias ou com colegas próximos. Esta etapa permitiu abrir espaço para a partilha de experiências e para a identificação de possíveis situações de vitimização ou de observação de comportamentos intimidatórios.

A atividade incluiu ainda um momento de reflexão orientada sobre estratégias de atuação diante de situações de bullying, incentivando as crianças a pensar no que podem fazer quando são vítimas ou testemunhas de comportamentos agressivos. Foram discutidas possibilidades como pedir ajuda a adultos de referência, apoiar colegas que estejam a ser alvo de agressão e procurar soluções não violentas para resolver conflitos.

Deste modo, a atividade contribuiu não apenas para identificar experiências e percepções das crianças relativamente ao bullying, mas também para promover a consciência sobre formas de intervenção e de proteção em situações de agressão física, verbal ou psicológica, reforçando a importância da empatia, do apoio entre pares e da procura de ajuda.

Para sistematizar, de forma estruturada, as atividades desenvolvidas no âmbito do projeto “*Tu, tens o SUPERPODER de fazer a diferença!*”, apresentam-se, de seguida, quadros

de síntese das sessões realizadas em contexto escolar e em contexto clínico.

Tabela 1 – Intervenção em Contexto Escolar - Síntese das Sessões

Sessão	Objetivos	Atividades desenvolvidas	Duração	Materiais
<i>Sessão 1</i>	Compreender o conceito de bullying e as suas diferentes tipologias	Apresentação em PowerPoint: explicação das formas de bullying (físico, verbal, social e cyberbullying); visualização do vídeo “ <i>Hazte defensa contra el bullying</i> ”; debate orientado sobre a empatia e defesa das vítimas	60 min	Computador, projetor, PowerPoint, vídeo
<i>Sessão 2</i>	Promover reflexão ética sobre comportamento individual e impacto nas relações	Dinâmica dos balões e palitos, seguida de reflexão coletiva sobre cooperação, respeito e consequências das ações nas relações entre pares	60 min	Balões, palitos
<i>Sessão 3</i>	Diferenciar conflito, brincadeira e bullying	Dinâmica dos cartões verdes, amarelo e vermelho para classificação de situações do quotidiano escolar (não é bullying/pode ser bullying/é bullying)	60 min	Cartões coloridos
<i>Sessão 4</i>	Desenvolver responsabilidade coletiva na prevenção do bullying	Debate final e construção de propostas de prevenção: “Caixa Anti-Bullying” e “Brigada Anti-Bullying”	60 min	Quadro, marcadores

Tabela 2 – Intervenção em Contexto Escolar - Síntese das Sessões

Tabela 3 – Intervenção na Clínica “*Cuidar para Crescer*”

Sessão	Objetivos	Atividades desenvolvidas	Duração	Materiais
<i>Sessão 1</i>	Caracterização do Bullying	Apresentação em PowerPoint sobre o fenómeno e explicação dos critérios de intencionalidade, repetição e desequilíbrio de poder	45 min 1x por semana	Computador, projetor
<i>Sessão 2</i>	Consolidar a compreensão do fenómeno	Debate orientado sobre experiências escolares e reflexão sobre papéis de agressor, vítima e observador	45 min 1x por semana	Quadro
<i>Sessão 3</i>	Desenvolver empatia e compreensão emocional	Desenvolver empatia e compreensão emocional	45 min 1x por semana	Computador, projetor
<i>Sessão 4</i>	Promover reflexão sobre empatia e comportamentos	Visualização da curta-metragem “ <i>Lou</i> ” (Pixar) seguida de debate	45 min 1x por semana	Computador
<i>Sessão 5</i>	Estimular expressão emocional	Atividade de desenho emocional sobre a parte do vídeo que mais marcou cada criança.	45 min 1x por semana	Papel, lápis de cor
<i>Sessão 6</i>	Desenvolver empatia através da observação	Dinâmica “Desenhar os olhos do colega” para promover reconhecimento emocional	45 min 1x por semana	Papel, lápis de cor
<i>Sessão 7</i>	Explorar o bullying através da dramatização	Teatro sobre bullying com criação de pequenas histórias baseadas em situações escolares	45 min 2x por semana	Adereços
<i>Sessão 8</i>	Desenvolver estratégias de resolução de conflitos	Continuação das dramatizações com discussão sobre soluções alternativas	45 min 2x por semana	Adereços

Sessão 9	Promover responsabilidade coletiva	Criação da “ <i>Brigada Anti-Bullying</i> ” e design das camisolas	45 min 1x por semana	Tintas, camisolas
Sessão 10	Reforçar intervenção dos pares	Encenação de situações de bullying onde a brigada intervém	45 min 1x por semana	Camisolas
Sessão 11	Desenvolver consciência comportamental	Análise de imagens com comportamentos ajustados e desajustados	45 min 1x por semana	Imagens
Sessão 12	Promover reflexão sobre experiências de bullying	Atividade de cartões com frases/situações de bullying: identificar situações observadas na escola	45 min 1x por semana	Cartões
Sessão 13	Identificar experiências pessoais ou observadas	Segunda fase da atividade de cartões: reflexão sobre situações vividas e estratégias de ajuda	45 min 1x por semana	Cartões
Sessão 14	Desenvolver competências sociais	Jogo: “ <i>UNO do Bullying</i> ”, com perguntas sobre empatia, conflitos e amizade	45 min 1x por semana	Cartas UNO adaptadas
Sessão 15	Promover reflexão crítica sobre bullying	Sessão especial do “ <i>Dia Internacional de Combate ao Bullying</i> ”: debate orientado e visualização de vídeo educativo	45 min 1x por semana	Vídeo
Sessão 16	Consolidar aprendizagem e empoderamento	Atividade “ <i>Super-heróis contra o bullying</i> ”: criação de personagem com poderes para combater o bullying	45 min 1x por semana	Papel, lápis de cor

Tabela 4 – Intervenção na Clínica “*Cuidar para Crescer*”

3.5 Indicadores de Impacto da Intervenção

A avaliação do impacto da intervenção assumiu uma natureza qualitativa, coerente com o desenho metodológico adotado. Embora não tenham sido utilizados instrumentos

padronizados de avaliação quantitativa, a análise temática dos questionários de resposta aberta, das notas de campo e das conversas informais permitiu identificar indicadores consistentes de mudança nas representações e nos discursos das crianças ao longo do projeto.

Entre os principais indicadores observados podemos destacar:

1. Maior clareza conceptual na definição de bullying

Na fase inicial, verificou-se alguma confusão entre conflito pontual e bullying, sendo frequentemente utilizados como sinónimos. Após a intervenção, as crianças passaram a referir, com maior precisão, os critérios estruturantes do fenómeno: intencionalidade, repetição e desequilíbrio de poder, demonstrando uma compreensão mais diferenciada do conceito.

2. Reconhecimento mais consistente do papel das testemunhas

Inicialmente, a maioria das respostas centrava-se apenas nos papéis de agressor e de vítima. No final do processo, emergiu com maior frequência a referência às testemunhas como agentes capazes de intervir, denunciar ou apoiar a vítima, evidenciando a internalização do enfoque relacional trabalhado ao longo das sessões.

3. Aumento da verbalização de estratégias de intervenção positiva

Durante os debates finais e nas propostas apresentadas (como a “Caixa Anti-Bullying” e a “Brigada Anti-Bullying”), observou-se maior capacidade de propor soluções coletivas e preventivas, revelando o desenvolvimento do pensamento crítico e a responsabilização partilhada.

4. Expressão mais elaborada da empatia e consciência emocional

Nas atividades expressivas desenvolvidas em contexto clínico, nomeadamente dramatizações, desenho emocional e análise de vídeos, registou-se uma maior verbalização de emoções associadas à vitimização e uma maior capacidade de tomada de perspetiva relativamente às personagens representadas.

As conversas informais realizadas durante a intervenção não foram objeto de registo áudio formal, tendo sido utilizadas sobretudo como apoio interpretativo no processo de observação participante. Os conteúdos considerados relevantes foram posteriormente sistematizados nas notas de campo, contribuindo para a triangulação dos dados.

3.6 Reflexão Crítica da Intervenção

A implementação do projeto “*Tu tens o SUPERPODER de fazer a diferença!*” permitiu desenvolver um conjunto diversificado de atividades de sensibilização e reflexão sobre o fenómeno estudado. Observou-se, nas primeiras sessões, alguma tendência para a banalização do fenómeno, expressa através de risos nervosos ou comentários que minimizavam

determinadas formas de agressão indireta. Esta reação inicial evidencia a normalização social de certos comportamentos e confirma a necessidade de uma intervenção educativa estruturada e sistemática ao longo do tempo.

No contexto clínico, embora o ambiente mais reduzido e protegido tenha favorecido a expressão emocional, verificou-se que algumas crianças apresentaram dificuldade inicial em assumir o papel de testemunha ativa, demonstrando receio de exclusão ou de retaliação. Este aspeto evidencia a complexidade das dinâmicas de poder entre crianças e reforça a importância de trabalhar não apenas competências individuais, mas também perceções de segurança e de apoio coletivo no grupo.

Apesar destas limitações, a intervenção revelou potencial para promover maior consciência sobre o fenómeno estudado e estimular reflexões éticas e emocionais entre os participantes. As atividades participativas favoreceram a expressão de experiências e sentimentos, contribuindo para o desenvolvimento de competências socioemocionais relevantes para o ambiente escolar.

Iniciativas como a “*Brigada Anti-Bullying*” evidenciaram igualmente o potencial de envolver os próprios alunos como agentes ativos na promoção de ambientes escolares mais seguros e inclusivos. Contudo, para que este tipo de estratégias produza efeitos mais duradouros, torna-se necessário o seu acompanhamento e a sua integração nas práticas educativas da escola.

A sessão dirigida aos encarregados de educação representou também um passo relevante na articulação entre os diferentes contextos educativos da criança. Ainda assim, a consolidação de mudanças exige um reforço contínuo da colaboração entre escola, família e serviços de apoio.

Em termos de sustentabilidade, considera-se que intervenções desta natureza poderão produzir impactos mais duradouros se forem integradas de forma sistemática nos projetos educativos das escolas e acompanhadas por ações de sensibilização dirigidas a docentes, auxiliares de ação educativa e famílias. Neste sentido, a experiência desenvolvida reforça a importância da mediação educativa, da escuta ativa e da criação de espaços seguros de diálogo como estratégias fundamentais para a prevenção da violência entre pares e para a promoção de relações mais respeitadoras no contexto escolar.

Capítulo IV: Resultados

4.1 Resultados do Diagnóstico Inicial

A análise inicial revelou que uma parte significativa dos participantes associava o bullying sobretudo à agressão física direta, demonstrando menor reconhecimento das formas psicológicas e relacionais do fenómeno. Estes resultados emergiram a partir dos dados recolhidos na fase diagnóstica, que integrou diferentes fontes de informação, incluindo uma entrevista semiestruturada realizada à mentora da Clínica “*Cuidar para Crescer*”, bem como os dados recolhidos junto das crianças através de questionários de resposta aberta, observação participante, notas de campo e conversas informais realizadas durante as primeiras atividades do projeto.

A entrevista à mentora da clínica permitiu identificar que uma parte significativa das situações relatadas pelas crianças em acompanhamento estava associada a conflitos persistentes entre pares e a experiências de exclusão ou intimidação em contexto escolar. Segundo a profissional, surgiam frequentemente relatos relacionados com dificuldades de integração no grupo de colegas, conflitos repetidos e situações de agressão verbal ou relacional, o que reforçou a pertinência da implementação de uma intervenção preventiva centrada no desenvolvimento da empatia e na promoção de relações interpessoais mais positivas. Observou-se igualmente alguma dificuldade na identificação do critério de desequilíbrio de poder. Em diversas respostas, episódios de intimidação entre colegas foram descritos como simples conflitos pontuais, sem reconhecimento da repetição dos comportamentos ou da assimetria de poder entre os envolvidos. Outro aspeto relevante identificado na fase inicial foi a tendência para a normalização de determinadas formas de exclusão social. Algumas crianças relataram experiências de afastamento ou rejeição por parte de colegas como situações recorrentes no contexto escolar, demonstrando resignação perante essas experiências.

No que respeita ao papel das testemunhas, observou-se predominância de discursos marcados pelo receio de represálias ou pela descrença na intervenção adulta. A passividade emergiu como resposta frequente, associada à autoproteção e à perceção de ausência de mudança. Em termos comparativos entre os ciclos de ensino, registou-se maior incidência de comportamentos de agressão física no 1.º ciclo, enquanto, no 2.º ciclo, evidenciaram-se com maior frequência formas de bullying psicológico e relacional, incluindo a exclusão e a humilhação.

4.2 Categorias Emergentes (Análise Temática)

A análise temática dos dados recolhidos permitiu identificar:

Categoria 1: Conceção restrita de bullying

A análise das respostas fornecidas pelas crianças evidenciou uma compreensão do bullying centrada sobretudo na agressão física, associando o fenómeno a comportamentos como bater, empurrar ou insultar diretamente um colega.

Alguns exemplos de discurso incluem: “*Bullying é bater em alguém quando ninguém está a ver*”; “*É chamar nomes feios e empurrar.*”

Durante uma conversa informal realizada com uma criança de 10 anos, observou-se igualmente uma compreensão limitada das diferentes formas de bullying. Quando questionada sobre os tipos de bullying que conhecia, a criança referiu apenas comportamentos associados à agressão física ou verbal, afirmando: “*Chamar às pessoas de gorda*” “*físico: bater...só conheço estes.*” Quando questionada sobre o significado de cyberbullying, a criança respondeu: “*Uma pessoa tirar uma foto e esse alguém pode publicá-la.*” Apesar de inicialmente afirmar que não observava situações de bullying na escola, ao longo da conversa a criança descreveu uma situação recorrente envolvendo alunos mais velhos onde estes “roubavam” bolas de basquetebol aos mais novos no recreio, referindo: “*Os mais velhos do 6.º ano tiram-nos as bolas de basquetebol e começam a jogar futebol com a bola..depois ficamos sem bola. Queixamo-nos às funcionárias, mas depois elas não nos devolveram a bola... acho que é injusto.*”

Categoria 2: Normalização da exclusão social

Outra categoria identificada corresponde à normalização de comportamentos de exclusão social no contexto escolar. Algumas crianças descreveram situações de afastamento ou rejeição como acontecimentos frequentes, demonstrando alguma resignação perante essas experiências.

Transcrição de excertos: “*Já é normal ser posta de parte... não me chamaram no recreio.*” “*Tiraram-me do grupo... eu não disse nada. Que posso fazer eu?*” “*Não me convidaram para a festa... eu que sempre fui amiga dela. Agora anda com outras.*”

Categoria 3: Passividade das testemunhas

A análise das respostas revelou também uma tendência para a passividade das testemunhas perante situações de agressão entre colegas. Muitas crianças expressaram receio de intervir ou demonstraram dúvidas quanto à eficácia de denunciar as situações. Alguns exemplos incluem: “*Queres que eu faça o quê? Para depois me baterem também?*” “*Se for*

contar a alguém, ninguém faz nada. Então, para quê que vou dizer?” “Eu disse à professora, mas ela não fez nada.”

Categoria 4: Desenvolvimento de consciência empática

Durante algumas atividades de reflexão e análise de situações, emergiram discursos que revelam capacidade de identificação emocional com as vítimas de bullying. Exemplos de respostas: “*Se calhar está a sentir-se triste*”; “*Provavelmente foi chorar para a casa de banho*”; “*As crianças que são vítimas de bullying podem ter medo de vir para a escola, devem-se sentir muito sozinhas*”

Quando questionada sobre a diferença entre uma piada e um insulto, uma criança explicou: “*A piada faz as pessoas rir e um insulto faz as pessoas ficarem tristes e com raiva*”. Também, em relação à pergunta: “De que forma uma bisbilhotice pode causar um conflito?” Obtendo a resposta de: “*tristes, preocupadas e aflitos*.”

4.3 Resultados Pós-Intervenção

Após a implementação das atividades de intervenção descritas no capítulo anterior, observaram-se alterações nas representações e nos discursos das crianças relativamente ao fenómeno do bullying. Verificou-se uma ampliação da compreensão conceptual do fenómeno. Durante os debates, dramatizações e atividades de reflexão desenvolvidas ao longo do projeto, as crianças passaram a referir com maior frequência elementos associados à intencionalidade dos comportamentos agressivos, à repetição das situações e ao desequilíbrio de poder entre os envolvidos. Observou-se igualmente maior reconhecimento do papel das testemunhas nas situações de bullying. Em diversos momentos de discussão coletiva, as crianças passaram a mencionar a possibilidade de apoiar a vítima, pedir ajuda a um adulto ou comunicar a situação aos professores ou a outros responsáveis.

Durante os momentos de debate e reflexão, as crianças passaram a utilizar com maior frequência vocabulário associado a emoções, identificando sentimentos como tristeza, medo ou vergonha em situações de vitimização. Surgiram ainda propostas espontâneas de estratégias de intervenção no contexto escolar, incluindo sugestões relacionadas com mecanismos de denúncia e formas de apoio entre colegas. Notou-se que as crianças manifestaram interesse em assumir um papel mais ativo nas dinâmicas do grupo, demonstrando motivação para agir de forma mais assertiva diante de situações de injustiça ou de exclusão no contexto escolar. Durante os momentos de partilha, à medida que o ambiente de diálogo se tornava mais aberto e seguro, verificou-se que os participantes se mostraram progressivamente mais disponíveis para expressar os seus pontos de vista e experiências.

Comparativamente à fase inicial do projeto, os resultados indicam uma evolução nas representações das crianças relativamente ao fenómeno.

4.4 Indicadores de Impacto

Apesar da natureza qualitativa do estudo, os dados recolhidos permitem identificar alguns indicadores de impacto da intervenção ao nível das representações, atitudes e discursos das crianças. Primeiramente, observou-se um aumento da participação ativa das crianças nas atividades e nos debates realizados ao longo do projeto, o que evidencia maior disposição para partilhar experiências, opiniões e reflexões sobre as situações discutidas.

Em segundo lugar, registou-se o surgimento de propostas espontâneas de intervenção no contexto escolar, nomeadamente a “*Brigada Anti-Bullyin*”. Esta proposta evidenciou maior envolvimento das crianças na procura de soluções para prevenir situações de bullying, bem como maior reconhecimento do papel transformador. Outro indicador relevante foi o aumento da reflexão crítica nas discussões coletivas. As crianças passaram a demonstrar maior capacidade para analisar diferentes perspetivas nas situações apresentadas, distinguindo entre brincadeira, conflito e comportamentos de intimidação.

Por fim, verificou-se uma evolução no discurso coletivo relativamente ao fenómeno do bullying. Comparativamente à fase inicial do projeto, os participantes passaram a utilizar uma linguagem mais diferenciada para descrever as situações de agressão entre pares, incluindo referências às emoções envolvidas, às consequências das ações e às responsabilidades dos diferentes intervenientes.

Capítulo V: Discussão

A presente discussão visa interpretar os resultados obtidos durante a implementação do projeto “*Tu tens o SUPERPODER de fazer a diferença!*”, confrontando as evidências recolhidas com o referencial teórico que sustenta a intervenção. Procura-se, assim, analisar de que forma as atividades desenvolvidas responderam aos objetivos delineados e como os resultados convergem ou divergem da literatura

5.1 Interpretação dos Resultados à Luz da Literatura

Os resultados do diagnóstico inicial e das primeiras sessões revelaram que as crianças participantes possuíam uma compreensão do bullying predominantemente centrada na agressão física e verbal direta. Esta tendência confirma a literatura clássica de Olweus (1993), que aponta para uma perceção restrita do fenómeno, muitas vezes negligenciando formas mais subtis de exclusão social ou violência relacional. Contudo, ao longo da intervenção, observou-se uma evolução na capacidade de identificar comportamentos de agressão indireta, o que sugere que a sensibilização permitiu ampliar o conceito de violência escolar entre os alunos do 1.º e 2.º ciclos.

5.2 Papel das Testemunhas

Um dos pontos fulcrais deste projeto foi a transição do foco do binómio "agressor-vítima" para o papel crucial dos observadores. Verificou-se que, inicialmente, muitos alunos adotavam uma postura de passividade ou de "espectadores silenciosos", frequentemente por medo de retaliação ou por desconhecimento de estratégias de ajuda. A maior valorização do papel das testemunhas após as sessões de grupo reforça a perspetiva de Salmivalli (2010), que identifica o grupo de pares como o elemento determinante na manutenção ou na interrupção do ciclo de vitimização. Ao reconhecerem que têm o "superpoder" de intervir, as crianças demonstraram maior consciencialização sobre a responsabilidade coletiva na regulação das dinâmicas de agressão, corroborando a ideia de que a mudança de comportamento do grupo pode retirar o "palco" ao agressor.

5.3 Contributo do Projeto

Esta intervenção acrescenta valor aos contextos escolar e clínico ao privilegiar metodologias participativas que colocam a criança no centro da solução. Ao contrário de abordagens puramente punitivas, este projeto demonstrou que a promoção de competências socioemocionais, como a empatia e a assertividade, tem implicações práticas diretas para a melhoria do clima em sala de aula. Entre as recomendações emergentes, destaca-se a

necessidade de continuidade: ações pontuais de sensibilização são importantes, mas a prevenção do bullying deve ser integrada de forma transversal no currículo escolar. Sugere-se, ainda, o envolvimento mais ativo das famílias, uma vez que, conforme o modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979), a eficácia da intervenção é potenciada quando há coerência entre os diversos microssistemas da criança.

5.4 Limitações

Não obstante os resultados positivos, importa reconhecer as limitações que condicionaram a análise. Em primeiro lugar, a amostra reduzida, centrada em dois contextos específicos (clínico e escolar), impossibilita a generalização dos resultados para outros cenários. Em segundo lugar, a duração limitada da intervenção impediu uma avaliação de impacto a longo prazo, tornando difícil aferir se as mudanças de atitude observadas se manterão de forma sustentada no tempo. Adicionalmente, a ausência de um instrumento quantitativo limita a objetividade da medição da eficácia, baseando-se a discussão essencialmente na observação participante e nos registos qualitativos. Por fim, a influência do contexto, nomeadamente a presença da investigadora e as dinâmicas específicas de cada turma, pode ter condicionado as respostas das crianças, que tendem a manifestar aquilo que é socialmente desejável.

Capítulo VI: Considerações Finais

O presente projeto teve como objetivo principal promover a sensibilização e a capacitação de crianças para a prevenção do bullying, privilegiando uma abordagem educativa centrada no desenvolvimento de competências socioemocionais e na mobilização das testemunhas como agentes de mudança nas dinâmicas de grupo.

Os resultados obtidos ao longo da implementação do projeto evidenciam a relevância de intervenções preventivas que promovam momentos de reflexão crítica sobre as relações entre pares e que incentivem o desenvolvimento de atitudes de empatia, respeito e responsabilidade coletiva. As atividades desenvolvidas permitiram observar uma evolução nas representações das crianças relativamente ao fenómeno estudado.

Em consonância com os contributos de Salmivalli (2010), verificou-se que a reflexão sobre o papel dos observadores constituiu um elemento-chave no processo de intervenção. A mudança nas perceções revela o potencial transformador das intervenções centradas nos pares, reforçando a importância de promover a responsabilidade coletiva no contexto escolar.

Para além das mudanças observadas nas representações e discursos das crianças, o projeto permitiu igualmente evidenciar o valor pedagógico das metodologias participativas utilizadas. Atividades como dramatizações, debates, jogos pedagógicos e expressão artística revelaram-se estratégias eficazes para estimular a reflexão emocional e moral, facilitando a compreensão do impacto das ações individuais nas relações interpessoais. Estas ações contribuíram para criar espaços seguros de diálogo, nos quais as crianças puderam partilhar experiências, expressar emoções e construir coletivamente alternativas mais respeitadoras de convivência.

A implementação do projeto em dois contextos institucionais distintos, o escolar e o clínico, constituiu igualmente um elemento enriquecedor da intervenção. Esta articulação entre contextos revelou-se particularmente relevante à luz da perspetiva ecológica do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 1979), que destaca a importância da interação entre diferentes sistemas educativos e sociais na promoção do bem-estar infantil. Ao integrar diferentes espaços de intervenção, o projeto contribuiu para reforçar a continuidade das aprendizagens e para ampliar a reflexão sobre as relações interpessoais para além do espaço escolar. Enquanto investigadora e dinamizadora das atividades, foi necessário manter uma postura reflexiva relativamente ao impacto da minha presença nos contextos de intervenção.

Do ponto de vista formativo académico, o desenvolvimento deste projeto representou igualmente um importante processo de aprendizagem para a investigadora. A experiência de

investigação-ação permitiu articular conhecimento teórico e prática educativa, evidenciando a importância da observação crítica, da adaptação às características do contexto e da escuta ativa das crianças enquanto participantes do processo. Ao longo da intervenção, tornou-se particularmente evidente que a prevenção do bullying não depende exclusivamente da transmissão de informação, mas da criação de espaços de diálogo e reflexão que permitam às crianças compreender o impacto das suas ações nas relações com os outros.

Assim, mais do que um conjunto de atividades pontuais de sensibilização, este projeto pretendeu constituir um convite à reflexão sobre a responsabilidade coletiva na prevenção da violência entre pares, reforçando a importância de promover culturas escolares baseadas no respeito, na cooperação e na valorização da diferença.

Referências bibliográficas

- Anti-bullying animation. (2014). *Anti-bullying animation* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=3XA0bB79oGc>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods* (5th ed.). Pearson.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- BULLYING.PT. (2025). *O projeto BULLYING.PT: Prevenção do bullying e do cyberbullying em idade escolar em Portugal*. <https://www.bullying.pt>
- Carvalhosa, S. F., Moleiro, C., & Sales, C. (2009). *A situação do bullying nas escolas portuguesas*. Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25(2), 65–83. <https://doi.org/10.1037/a0020149>
- Direção-Geral da Educação. (2019). *Plano escola sem bullying. Escola sem violência*. Ministério da Educação.
- Direção-Geral da Educação. (2025). *Plano de prevenção e combate ao bullying e ao cyberbullying: Escola sem bullying. Escola sem violência*. Direção-Geral da Educação.
- Fante, C. (2005). *Fenômeno bullying: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. Verus Editora.
- Fight Child Abuse. (2016). *Bullying: There's always a way out* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=EeJsPF-aL9E>
- Fukuda, D. P. (2013). *Bullying na concepção de alunos e professores da rede pública de ensino do Distrito Federal* (Dissertação de mestrado). Universidade Católica de Brasília.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. Deakin University Press.
- No Bully Portugal. (2025). *Prevenção e resolução do bullying em Portugal*. <https://www.nobullyportugal.pt>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell.
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: Basic facts and effects of a school-based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(7), 1171–1190. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x>
- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 751–780. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>
- Peretz, H. (2000). *Methods in qualitative research: Observing and analysing everyday life*. Sage.
- Pixar. (2017). *Lou* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=zIL0vSNx8Xg>
- Polícia de Segurança Pública. (2024). *Relatório do Programa Escola Segura – Ano letivo 2023/2024*. PSP.
- Quinta, N. D. B. (2021). *Bullying no contexto escolar: Uma abordagem sobre prevenção e consequências* (Dissertação de mestrado). ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais* (5ª ed.). Gradiva.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112–120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>

StopBullying.gov. (2018). *What is bullying?* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=4_7oSgUXaZw

Swearer, S. M., & Espelage, D. L. (2011). Expanding the social-ecological framework of bullying among youth. *American Psychologist*, 66(5), 420–430. <https://doi.org/10.1037/a0024004>

Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F., & Loeber, R. (2011). The predictive efficiency of school bullying versus later offending: A systematic/meta-analytic review. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21(2), 80–89. <https://doi.org/10.1002/cbm.808>

UNESCO. (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. UNESCO.

Ventura, J. C. (2021). Violência em contexto escolar: School bullying. *Desenvolvimento e Sociedade*, 8, 45–62.

Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). Sage.

Yousafzai, M. (2013, July 12). *Malala Day speech at the United Nations*. United Nations.

Projeto: “*Tu tens o SUPERPODER de fazer a diferença!*”

Anexos

Anexo 1: Entrevista semiestruturada

Entrevista semiestruturada: Caracterização do fenómeno Bullying no contexto clínico: “Cuidar para Crescer”

1. Na sua experiência clínica, com que frequência surgem relatos relacionados com situações de bullying entre as crianças que acompanha?
2. Que formas de bullying são mais frequentemente identificadas?
3. (físico, verbal, exclusão social, cyberbullying)
4. Considera que as crianças conseguem distinguir conflito pontual de bullying sistemático?
5. Como percebe essa distinção nos discursos delas?
6. Na sua perceção, existem idades em que o fenómeno se torna mais evidente ou mais complexo?
7. Que impactos psicológicos observa nas crianças que relatam situações de vitimização?
8. Identifica alterações ao nível da autoestima, ansiedade, comportamento ou rendimento escolar associadas a estas situações?
9. No caso de crianças com comportamentos agressivos, que características emocionais ou contextuais tende a observar?
10. Já identificou situações em que a criança assume simultaneamente papéis de vítima e agressor?
11. De que forma as crianças falam sobre os colegas que assistem às situações de bullying?
12. Na sua opinião, as testemunhas tendem a intervir, manter-se passivas ou reforçar o comportamento agressivo?
13. Considera que as crianças têm consciência do impacto que a sua atitude (intervir ou não intervir) pode ter na situação?
14. Acredita que trabalhar especificamente o papel das testemunhas pode contribuir para a redução do fenómeno? Porquê?
15. Que fatores familiares parecem influenciar a vulnerabilidade à vitimização ou à adoção de comportamentos agressivos?
16. Como descreve o papel da escola na prevenção ou manutenção destas dinâmicas?
17. Existe articulação entre escola e família quando surgem situações de bullying?
18. Que estratégias são atualmente utilizadas na clínica quando surge uma situação de bullying?
19. Considera que as intervenções centradas apenas na vítima ou no agressor são

suficientes?

20. Que importância atribui ao desenvolvimento de competências socioemocionais (empatia, autorregulação, assertividade) na prevenção?
21. Na sua opinião, faz sentido implementar uma intervenção preventiva centrada na capacitação das crianças enquanto agentes ativos de mudança?
22. Considera pertinente trabalhar o conceito de “superpoder” como metáfora para responsabilidade e empatia?
23. Que necessidades identifica que justificam este tipo de projeto no contexto clínico?
24. Que recomendações deixaria para fortalecer este tipo de intervenção?

Anexo 2: Consentimento Informado aos Encarregados de Educação

Consentimento Informado

Projeto de Intervenção Social: Tu, tens o SUPERPODER de fazer a diferença!

Exmo.(a) Senhor(a) Encarregado(a) de Educação,

No âmbito da minha **Tese de Mestrado em Intervenção Social na Infância e Juventude em Risco de Exclusão Social, no Instituto de Serviço Social do Porto (ISSSP)** encontra-se a ser desenvolvido um projeto de intervenção social: “**Tu tens o SUPERPODER de fazer a diferença!**”, a decorrer na **Clínica: “Cuidar para Crescer”**

Este projeto tem como principal objetivo **promover ações de sensibilização e prevenção do bullying escolar**, contribuindo para o desenvolvimento de competências socioemocionais, empatia, respeito mútuo e estratégias de resolução pacífica de conflitos entre crianças/jovens.

Natureza das Atividades

As atividades a realizar incluem:

- Sessões de sensibilização em grupo;
- Dinâmicas lúdico-pedagógicas;
- Pequenos questionários ou atividades de reflexão;
- Conversas orientadas sobre convivência, respeito e inclusão.

Estas ações terão carácter **educativo e preventivo**, não envolvendo qualquer procedimento invasivo ou avaliativo de natureza clínica.

Confidencialidade e Proteção de Dados

Todas as informações recolhidas serão **estritamente confidenciais** e utilizadas apenas para fins académicos e científicos.

Os dados serão tratados de forma **anónima**, não sendo divulgada qualquer informação que permita a identificação do(a) seu/sua educando(a).

Participação Voluntária

A participação é **voluntária**, podendo ser interrompida a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para a criança/jovem ou para o acompanhamento na clínica.

Benefícios e Riscos

Não se prevêem riscos associados à participação. Espera-se que o projeto contribua positivamente para:

- Maior consciencialização sobre o bullying;

Projeto: “*Tu tens o SUPERPODER de fazer a diferença!*”

- Desenvolvimento de competências sociais;
- Promoção de um ambiente escolar mais seguro e saudável.

Contactos

Para qualquer esclarecimento adicional, poderá contactar:

Nome da Investigadora: Cíntia Sá

Email: 230123009@issp.pt

Orientador(a): Dra. Liliana Leite

Instituição: Cuidar para Crescer

Declaração de Consentimento

Eu, _____,

Encarregado(a) de Educação de _____, declaro que fui informado(a) sobre os objetivos e procedimentos do projeto “*Tu tens o SUPERPODER de fazer a diferença!*”, compreendo as informações apresentadas e **autorizo a participação** do(a) meu/minha educando(a) nas atividades descritas.

Assinatura do(a) Encarregado(a) de Educação: _____

Data: ____ / ____ / ____

Assinatura da Investigadora: _____

Anexo 3: Questionário de Resposta Aberta às crianças no Contexto Clínico

Preenche sem medos e receios.

Não há respostas certas ou erradas. Há as tuas respostas!

1. Quem é o(a) menino(a) que mais mete medo na escola?

2. Quem é o(a) menino(a) que mais bate na escola?

3. Quem é o(a) menino(a) que mais brinca contigo?

4. Quem é o(a) menino(a) mais simpático/fixe?

5. Quem é o(a) menino(a) que mais é batido na escola?

6. Qual o lugar que mais gostas de estar na escola?

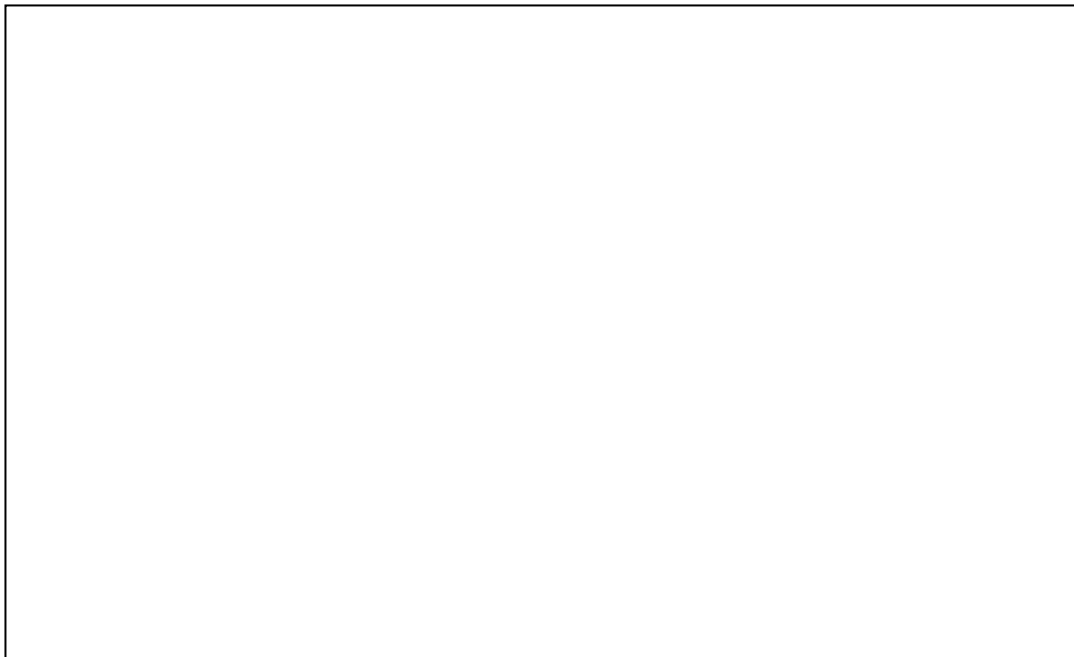
7. Qual é o lugar que menos gostas de estar na escola?

8. Qual é o lugar mais perigoso na escola?

9. Se pudesses dar um castigo a alguém, a quem davas? Qual castigo?

10. Se pudesses dar um prémio a alguém, a quem davas? Que prémio?

Desenha aqui um agressor (alguém que é mau) e uma vítima (alguém que é magoado)



Anexo 4: Flyer: “Stop Bullying”



1. Promova um ambiente favorável à comunicação, ao elogio, à livre expressão de emoções;
2. Ouça com atenção as histórias do seu filho;
3. Faça algumas perguntas sobre o dia do seu filho na escola (o que fez no recreio, com quem costuma brincar, o melhor momento do dia, o local que menos gosta da escola...)
4. Ensine-o e valorize o ato de falar quando se sente desconfortável com algo;
5. Ensine-o a defender-se e não a atacar;
6. Não defenda ações violentas e de vingança;
7. Evite o mais possível o uso de equipamentos digitais (crie alternativas);
8. Esteja ATENTO e DISPONIVEL para o seu filho sempre que possível.
9. Ensine-o a responsabilizar-se pelos erros, assumindo as consequências.
10. Peça desculpa, diga por favor, diga obrigado e seja EMPÁTICO.



Anexo 5: PowerPoint - Ação de Sensibilização: “Bullying e se fosse contigo?”



Tipos de Bullying

FÍSICO

(empurrar, bater, amarrar, dar pontapés, cuspir, roubar algo ou estragar objetos pessoais);

PSICOLÓGICO

(injúrias, gritos, humilhações verbais, boatos, rumores, exclusão)

CYBER

(divulgação de informação falsa, partilha de imagens sem autorização, envio por sms ou e-mail de comentários negativos/ofensas, vídeos ofensivos)

https://www.youtube.com/watch?v=4_7oSgUXaZw



Anexo 6: Dinâmica dos “*balões e palitos*” em Contexto Escolar



Anexo 7: Dinâmica dos Cartões

Fazer um “carrinho” a um colega num jogo de futebol

Empurrar alguém a caminho da cantina/refeitório

Filmar alguma discussão na escola

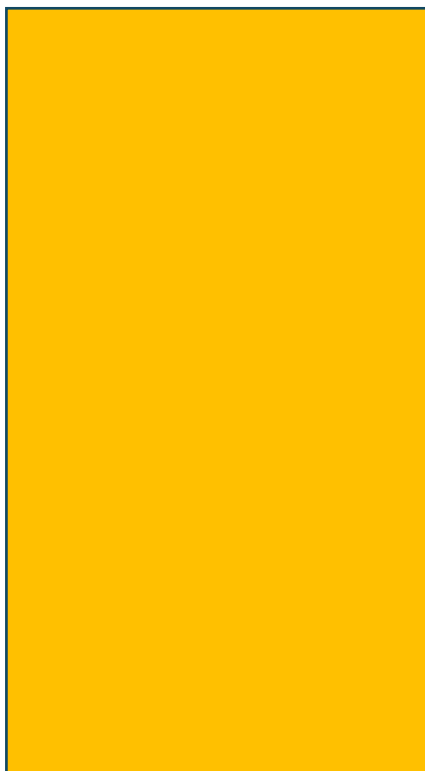
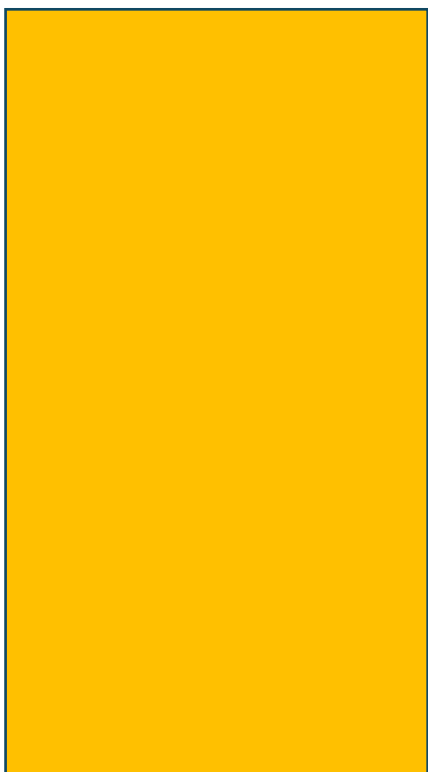
Contar a um funcionário/adulto que um conjunto de alunos está a ofender um outro aluno por causa do seu peso

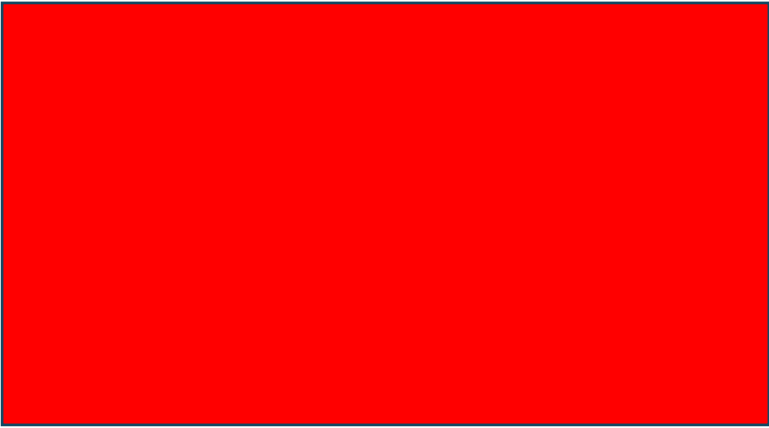
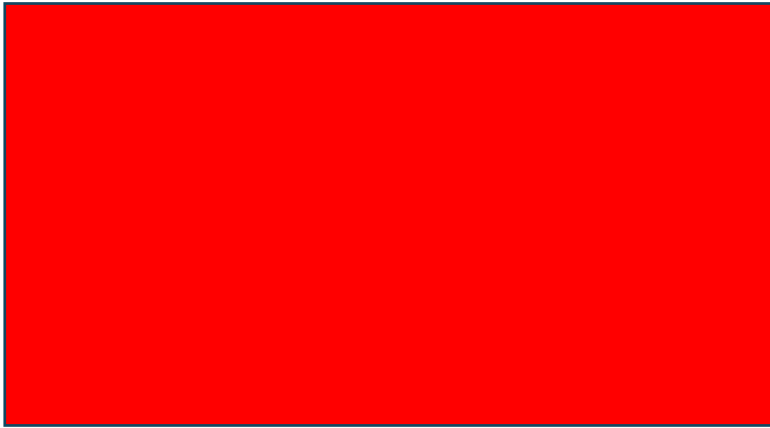
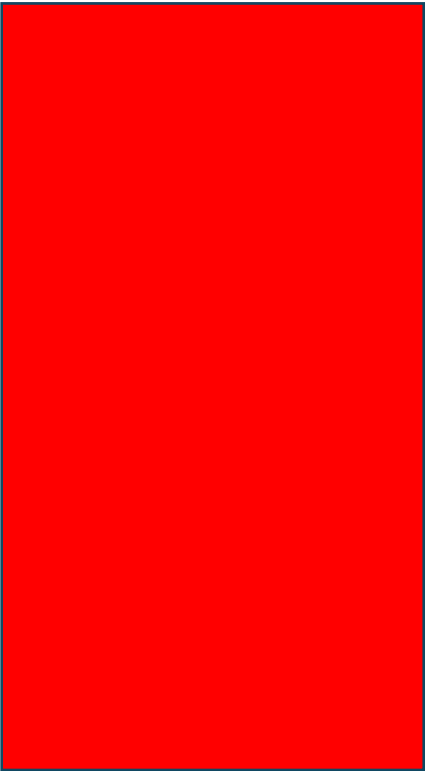
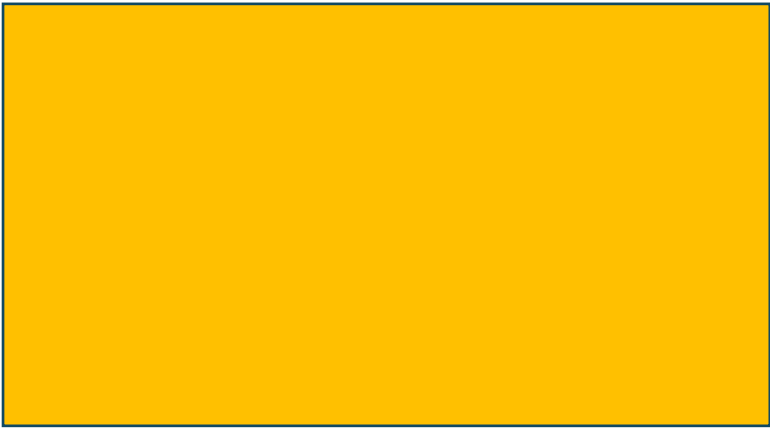
Consolar, conversar e sensibilizar a pessoa que foi vítima de bullying a contar a um adulto de confiança

Tentar evitar uma discussão, afastando os intervenientes

Fingir que não vês nem ouves situações em que colegas da tua turma gozam com outro colega de turma

Rir de alguém junto do agressor





Projeto: “*Tu tens o SUPERPODER de fazer a diferença!*”

Anexo 8: PowerPoint - Ação de sensibilização contra o bullying



Anexo 9: Atividade dos “*balões e palitos*” na Clínica: “*Cuidar para Crescer*”



Projeto: “*Tu tens o SUPERPODER de fazer a diferença!*”

Anexo 10: Teatro sobre o Bullying



Anexo 11: Dramatizações de situações de Bullying



Anexo 12: Peça de Teatro com Fantoches



Projeto: “Tu tens o SUPERPODER de fazer a diferença!”

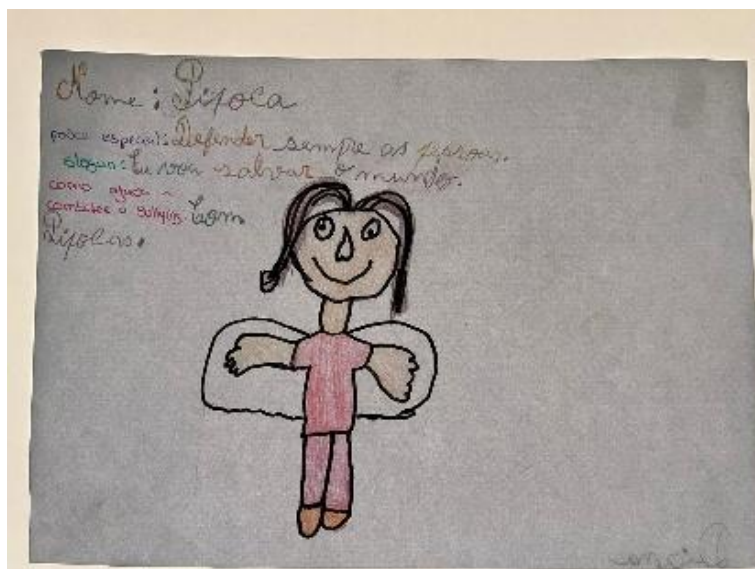
Anexo 13: Criação da “Brigada Anti-Bullying” e design de camisolas



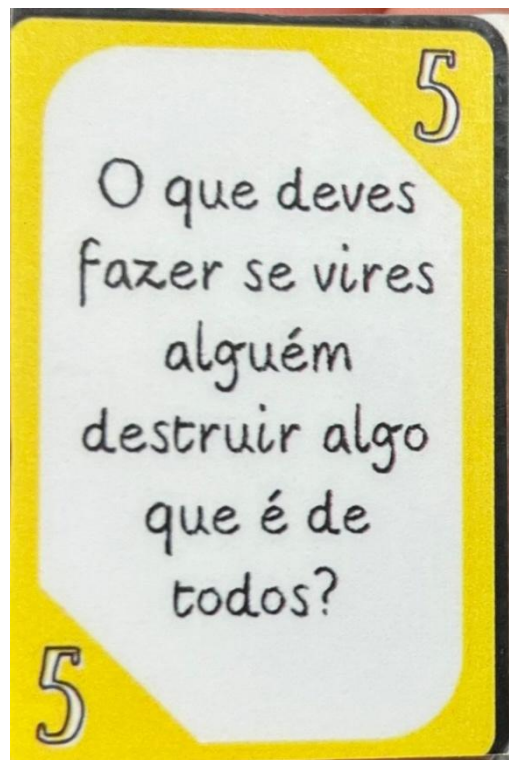
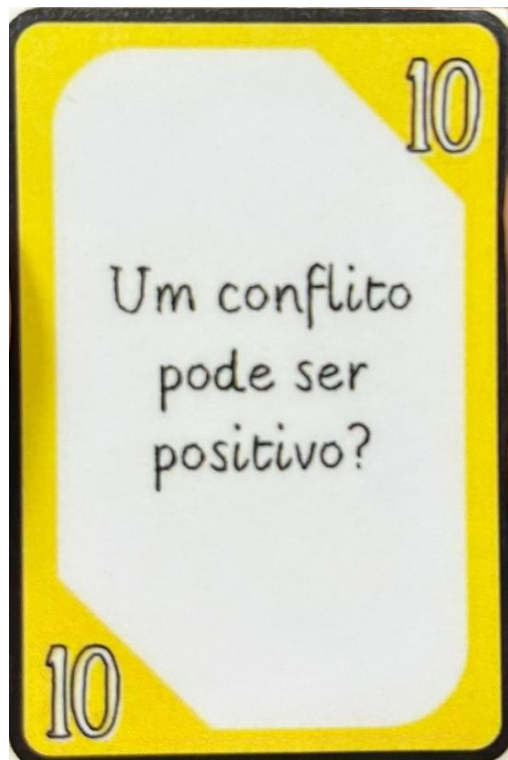
Anexo 14: Visualização de um Vídeo Curto alusivo ao Bullying



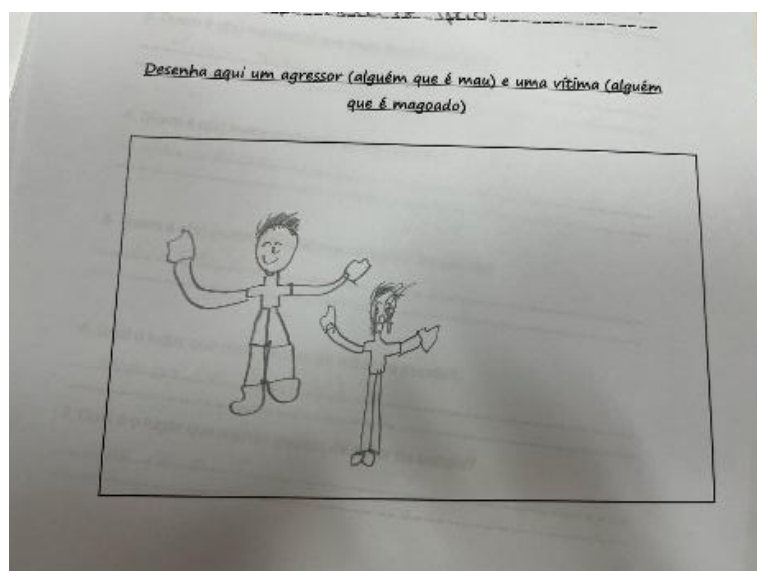
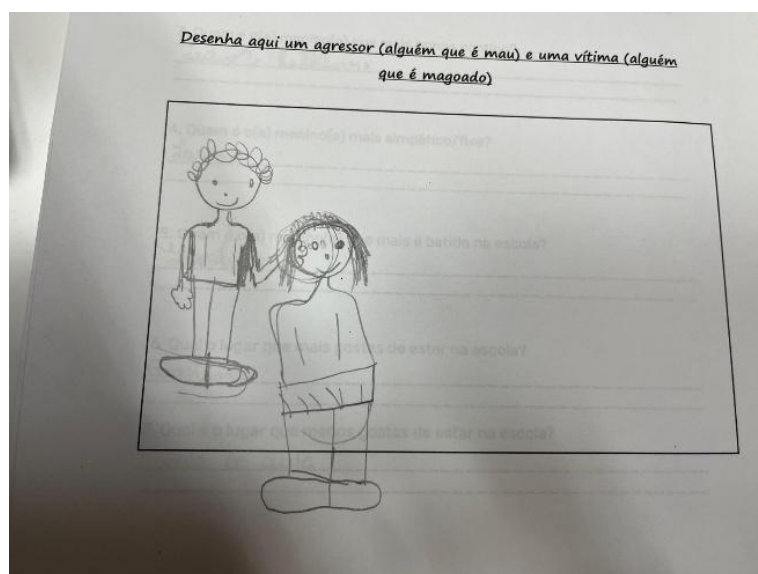
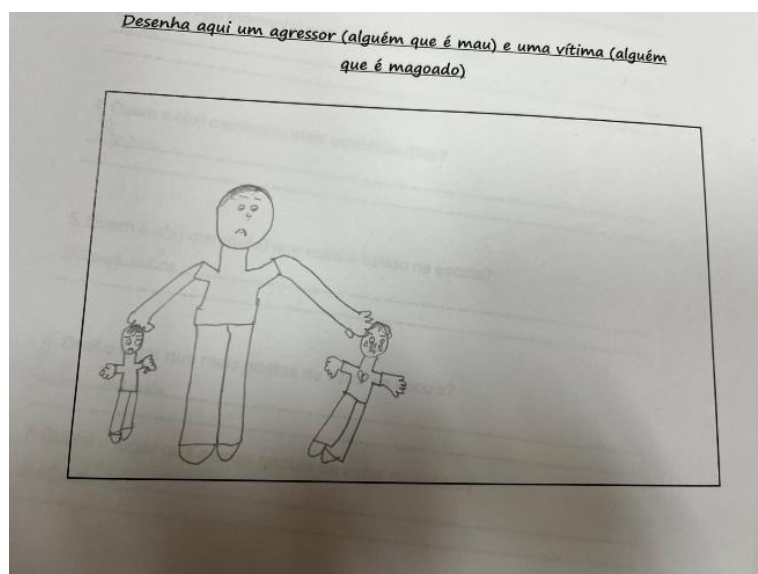
Anexo 15: Desenhos “Super-heróis contra o bullying”



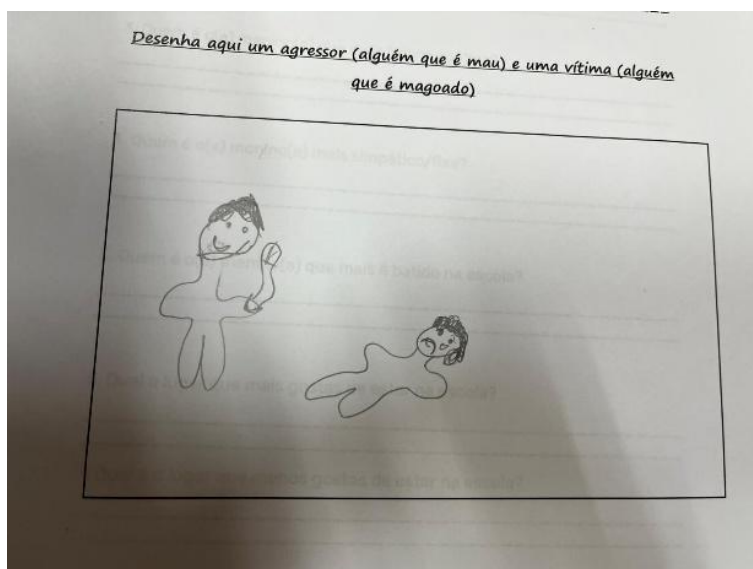
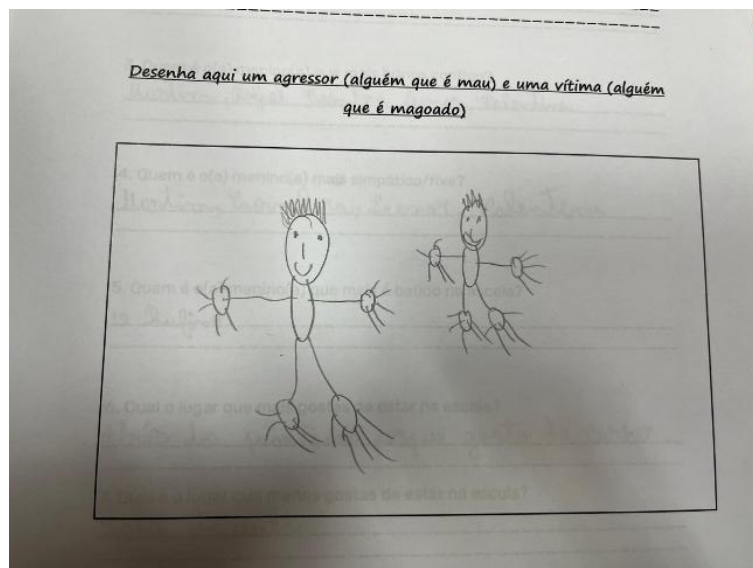
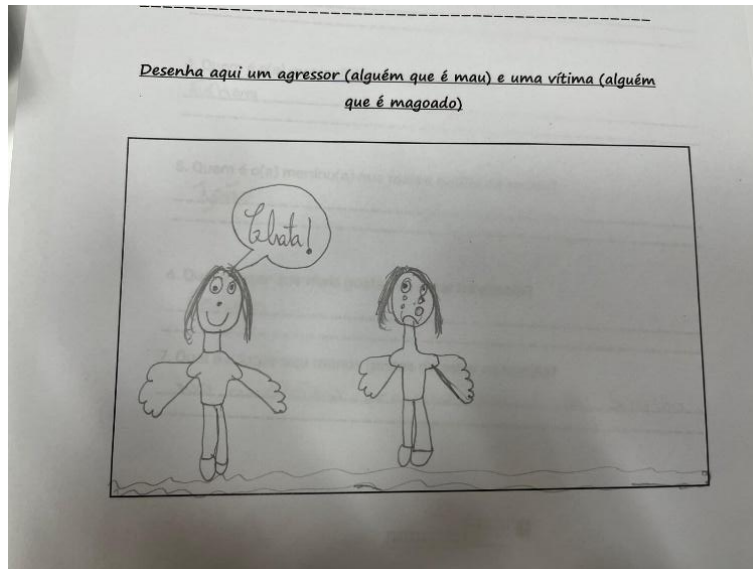
Anexo 16: Jogo “*UNO do Bullying*”



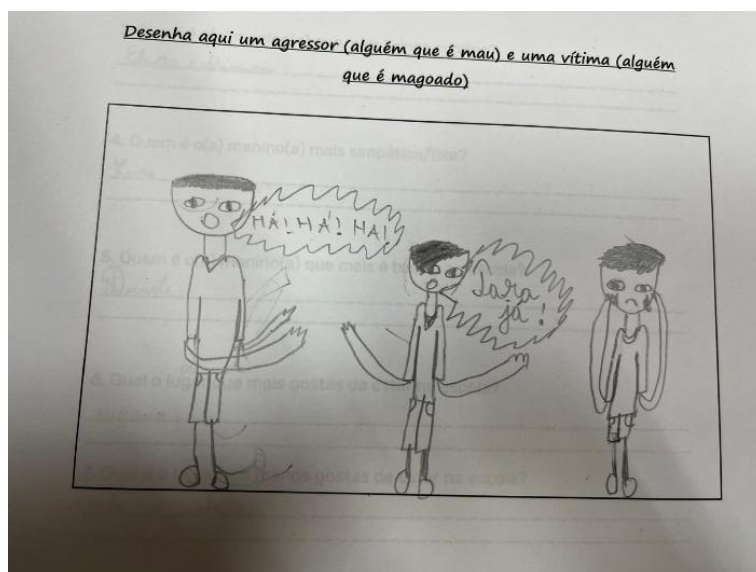
Anexo 17: Desenhos relativos ao Questionário de Resposta Aberta elaborados pelas crianças



Projeto: “Tu tens o SUPERPODER de fazer a diferença!”



Projeto: “Tu tens o SUPERPODER de fazer a diferença!”



Anexo 18: Questionário de Avaliação da Ação de Sensibilização realizada em Contexto Escolar

Questionário de Avaliação da Ação de Sensibilização

Ações de Sensibilização sobre o Bullying

Projeto: “Tu tens o SUPERPODER de fazer a diferença!”

Público-alvo: Alunos do 6.º ano de escolaridade

Duração das sessões: 45 minutos

Destinatários do questionário: Docentes das turmas selecionadas

O presente questionário tem como objetivo recolher a perceção dos docentes relativamente à pertinência, adequação pedagógica e impacto das ações de sensibilização desenvolvidas.

As respostas são anónimas e destinam-se exclusivamente a fins de avaliação e melhoria da intervenção.

Avaliação Geral da Sessão

Por favor, assinale o seu grau de concordância com as seguintes afirmações:

(1 = Discordo totalmente | 2 = Discordo | 3 = Concordo | 4 = Concordo totalmente)

1. As sessões foram adequadas às faixas etárias dos alunos.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4

2. Os conteúdos apresentados foram claros e cientificamente adequados.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4

3. A linguagem utilizada foi acessível aos alunos.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4

4. A metodologia utilizada promoveu a participação ativa dos alunos.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4

5. Os tempos das sessões foram adequados aos objetivos definidos.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4

Pertinência Pedagógica

6. As ações contribuíram para a clarificação do conceito de bullying.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4

7. As sessões reforçaram a importância do papel das testemunhas.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4

8. As temáticas abordadas foram pertinentes no contexto atual da turma.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4

9. Considero que estas ações poderão contribuir para a melhoria do ambiente relacional da turma.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4

Impacto Observado

10. Os alunos demonstraram interesse e envolvimento durante as sessões.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4

11. Foram observadas reflexões críticas por parte dos alunos.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4

12. Considero que os alunos ficaram mais sensibilizados para o fenómeno do bullying.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4

Avaliação Global

13. Globalmente, classifico estas ações como:

☐ Insuficiente

☐ Suficiente

☐ Boa

☐ Muito Boa

☐ Excelente

14. Recomenda a realização de ações semelhantes noutras turmas desta escola?

☐ Sim

☐ Não

15. Que sugestões daria para futuras ações deste género?
