



INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA Escola Superior de Educação

Bullying Escolar:
Estudo e projeto de prevenção através do jogo

Cátia Emanuela Augusto Vaz

Trabalho de Projeto apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para
obtenção do Grau de Mestre em Educação Social

Orientado por:

Professor Doutor António Francisco Ribeiro Alves

Bragança
julho, 2012

AGRADECIMENTOS

A realização deste projeto em muito se fica a dever a todos aqueles que de alguma forma contribuíram para que o mesmo fosse possível.

Não poderia portanto deixar de referir, o apoio, disponibilidade, incentivo e colaboração na resolução de dúvidas, do meu orientador: Professor Doutor António Francisco Ribeiro Alves.

Agradeço aos professores de 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, pela colaboração na realização do estudo que se levou a cabo.

Agradeço à minha família que me acompanhou nesta caminhada: à minha mãe: Cidália, companheira nesta jornada, ao meu pai: Luís, as minhas avós e bisavô (que entretanto partiu): Juraci, Maria Augusta e «Mãenhinhê», pelo apoio e incentivo, à minha tia: Ivânia e à minha prima: Eliane, a elas pela paciência e ajuda como parceiros ativos na construção do meu projeto e ainda ao meu namorado: Filipe Duarte pelos «puxões de orelhas» e pela colaboração de parceria como programador do referido projeto.

Certamente todos sentem orgulho em mim!

Deixo ainda expressos os meus agradecimentos a todas as pessoas que de forma direta e indireta se cruzaram comigo durante este percurso.

Um sincero OBRIGADO a todos!

Cátia Vaz

Resumo

Como problema mundial que é, o *bullying* pode ocorrer em toda e qualquer escola, não se restringindo a nenhuma específica.

Apesar de ser um comportamento aceito cultural e naturalmente como brincadeiras inofensivas de crianças e de adolescentes, o *bullying* tem um poder destrutivo provocando danos psicológicos incalculáveis e irreparáveis a todos os envolvidos nestes acontecimentos.

No presente projeto deu-se ênfase à visão do professor do 1º e 2º Ciclo do ensino Básico sobre o fenómeno e sobre o jogo como meio de prevenção do mesmo.

Este projeto pretende assim, num primeiro momento, proporcionar uma elucidação acerca de uma prática atual de agressão nas escolas - o *bullying* -, num segundo momento apresentar a investigação realizada e, por último, apresentar o projeto de prevenção produzido.

A investigação foi realizada durante o ano letivo de 2010/2011 com professores do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico de ambos os sexos, abrangendo um total de 33 participantes.

Foi uma investigação de natureza qualitativa e quantitativa, utilizando-se o questionário como instrumento de recolha de dados, com os objetivos: perceber o entendimento dos professores do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico sobre o fenómeno de *bullying* em contexto escolar e investigar se os professores do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico consideram pertinente o uso de jogos para a prevenção do *bullying* escolar.

Relativamente ao projeto criado, o mesmo visa essencialmente contribuir para a prevenção do *bullying* escolar através do jogo, quer em suporte manual, quer em suporte digital, entendido como um recurso didático na construção do conhecimento.

Palavras-chave: *Bullying*, Prevenção, Jogo

Abstract

Bullying is a pervasive problem that may occur in any school. Although it may be viewed as a tolerable, natural and harmless behavior of children and teenagers, *bullying* has a destructive power and could cause incalculable and irreparable psychological damage to all involved.

A project was designed to address his problem. Its emphasis is on the views of *bullying* and of game as a mean of prevention hold by teachers of the 1st and 2nd cycle of basic education.

Therefore the first goal of the project was to provide some clarification about *bullying* in schools. The second goal was the study of the teachers' views on *bullying* and on game as a tool of prevention. The third goal was the design of an educative game.

The study was conducted during the academic year of 2010/2011 with 33 participants (i.e., teachers of the 1st and 2nd cycle of basic education and of both sexes). A questionnaire was used to study the teachers' views. The results base the necessity of a project to prevent *bullying*. So, an educative game was designed in a digital and in a card format, in order to be used by teachers and pupils as an educative and preventive resource.

Keywords: *Bullying*, Prevention, Game

Índice Geral

| | | |
|-------|---|-----------|
| 1 | Introdução | 8 |
| 2 | Enquadramento Teórico | 10 |
| 2.1 | CONDUTAS AGRESSIVAS | 10 |
| 2.2 | DEFINIÇÃO E FORMAS DE EXPRESSÃO DO <i>BULLYING</i> | 14 |
| 2.3 | PERFIL ASSOCIADO A CADA UM DOS INTERVENIENTES NO FENÓMENO DE <i>BULLYING</i> | 17 |
| 2.3.1 | PERFIL DO AGRESSOR | 17 |
| 2.4 | PERFIL DA VÍTIMA | 18 |
| 2.4.1 | PERFIL DAS TESTEMUNHAS | 19 |
| 2.5 | LOCAIS DE <i>BULLYING</i> | 20 |
| 2.6 | FATORES DE RISCO ASSOCIADOS AO FENÓMENO DE <i>BULLYING</i> | 22 |
| 2.7 | CONSEQUÊNCIAS ASSOCIADAS AO FENÓMENO DE <i>BULLYING</i> | 23 |
| 2.8 | SINAIS DE ALERTA DO FENÓMENO DE <i>BULLYING</i> | 25 |
| 2.9 | ESTUDOS EFETUADOS SOBRE <i>BULLYING</i> | 26 |
| 2.10 | TIPOS DE INTERVENÇÃO PARA A PREVENÇÃO DO FENÓMENO DE <i>BULLYING</i> | 32 |
| 2.11 | O JOGO COMO FORMA DE PREVENÇÃO DO <i>BULLYING</i> | 33 |
| 3 | Investigação Empírica | 37 |
| 3.1 | CARACTERIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO | 37 |
| 3.2 | OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO | 38 |
| 3.3 | CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA INVESTIGAÇÃO | 38 |
| 3.4 | INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS | 39 |
| 3.5 | PROCEDIMENTO DE RECOLHA DE DADOS | 41 |
| 3.6 | ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS | 42 |
| 3.6.1 | CONHECIMENTO DOS PROFESSORES DO 1º E 2º CICLOS ACERCA DO <i>BULLYING</i> | 42 |
| 3.6.2 | ESPAÇOS E VIGILÂNCIA DE <i>BULLYING</i> | 45 |
| 3.6.3 | ALUNOS AGRESSORES, VITIMIZAÇÃO E ALUNOS OBSERVADORES/TESTEMUNHAS DE <i>BULLYING</i> | 47 |
| 3.6.4 | CONSEQUÊNCIAS E SINAIS DE ALERTA | 50 |
| 3.6.5 | PREVENÇÃO DO FENÓMENO | 54 |
| 3.7 | ALGUMAS RELAÇÕES | 56 |
| 3.8 | APRECIÇÃO | 57 |
| 4 | Projeto de Intervenção | 58 |

| | | |
|-------------|---|------------|
| 4.1 | APRESENTAÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO | 58 |
| 4.2 | MOTIVOS E FUNDAMENTOS PARA A CRIAÇÃO DO PROJETO | 59 |
| 4.3 | OBJETIVOS DO PROJETO | 59 |
| 4.4 | POPULAÇÃO-ALVO | 60 |
| 4.5 | RECURSOS NECESSÁRIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO | 60 |
| 4.6 | ORÇAMENTO | 60 |
| 4.7 | PESSOAS IMPLICADAS NO PROJETO E RESPETIVOS PAPÉIS | 60 |
| 4.8 | CALENDARIZAÇÃO/CRONOGRAMA DE ATIVIDADES | 61 |
| 4.9 | RESISTÊNCIAS | 62 |
| 4.10 | DIVULGAÇÃO | 62 |
| 4.11 | DESCRIÇÃO DO JOGO | 62 |
| 4.12 | SUSTENTABILIDADE DO PROJETO E PLANOS FUTUROS | 66 |
| 4.13 | AVALIAÇÃO | 66 |
| 5 | Considerações Finais | 68 |
| 6 | Bibliografia | 71 |
| 7 | Anexos | 78 |
| 7.1 | ANEXO 1: QUESTIONÁRIO ADMINISTRADO | 78 |
| 7.2 | ANEXO 2: SITES DAS IMAGENS UTILIZADAS | 88 |
| 7.3 | ANEXO 3: JOGO DE TABULEIRO, REGRAS E QUESTÕES | 89 |
| 7.4 | ANEXO 4: JOGO DIGITAL – PRINTS | 100 |

Índice de tabelas

| | |
|--|----|
| Tabela 1 - Caracterização dos participantes _____ | 38 |
| Tabela 2 - Conhecimento dos professores acerca do <i>bullying</i> _____ | 43 |
| Tabela 3 – Tipos de <i>bullying</i> conhecidos pelos professores _____ | 44 |
| Tabela 4 – Respostas sobre a ocorrência de <i>bullying</i> _____ | 45 |
| Tabela 5 - Opinião dos professores sobre os espaços escolares e vigilância efetuada nas escolas ____ | 46 |
| Tabela 6 - Opinião dos professores sobre a agressão e vitimização nos atos de <i>bullying</i> _____ | 47 |
| Tabela 7 – Importância atribuída pelos professores às razões do <i>bullying</i> _____ | 48 |
| Tabela 8 – Opinião dos professores sobre os alunos observadores/testemunhas de <i>bullying</i> _____ | 49 |
| Tabela 9 - Opinião dos professores sobre as consequências do <i>bullying</i> _____ | 51 |
| Tabela 10 - Distribuição da opinião dos professores sobre os sinais de alerta _____ | 52 |
| Tabela 11 – Opinião dos professores sobre a identificação de sinais de alerta pelos pais _____ | 53 |
| Tabela 12 - Opinião dos professores sobre o seu papel na prevenção _____ | 54 |
| Tabela 13 - Opinião dos professores sobre a aprovação da punição legal do <i>bullying</i> _____ | 55 |
| Tabela 14 – Opinião dos professores sobre a pertinência de jogos na prevenção _____ | 56 |
| Tabela 15 - Relação entre: Profissionalização e Conhecimento de <i>Bullying</i> _____ | 57 |
| Tabela 16 – Calendarização/cronograma do projeto _____ | 61 |

1 Introdução

No âmbito da unidade curricular Dissertação/Trabalho de Projeto/Relatório de Estágio, optou-se pela elaboração de um projeto e mais precisamente de um projeto de prevenção do *bullying* escolar.

Hoje em todo o mundo verifica-se que as condutas agressivas exercidas no espaço escolar entre pares são um problema bastante significativo, sendo muitas das vezes denominadas de *Bullying*.

O interesse pela temática do *bullying* escolar surgiu pelo facto de ser um problema atual com o qual se depara diariamente nos meios de comunicação social e que vem ocorrendo em muitos estabelecimentos de ensino. A escolha deste tema relaciona-se também com o interesse pessoal por esta problemática, ganhando igualmente importância pelo facto de a autora do presente trabalho na sua formação académica ter tido como molde de estudo esta problemática.

A questão da violência na escola, embora não sendo nova, assumiu na atualidade maior visibilidade devido a uma conjuntura voltada para os direitos da criança e conseqüente valorização das problemáticas em torno da infância.

Embora hoje as escolas sejam mais capazes de delimitar os seus problemas, a violência entre pares é um problema pouco partilhado e discutido.

O projeto que se pretende levar a cabo encontra-se organizado em quatro partes essenciais: (1) Enquadramento Teórico; (2) Investigação Empírica; (3) Projeto de Intervenção e (4) Considerações Finais.

Na primeira parte faz-se o enquadramento teórico da problemática escolhida tendo como base a análise da literatura produzida, procede-se à definição dos conceitos: condutas agressivas e agressão; das formas de expressão do *bullying*; de seguida caracteriza-se o perfil associado a cada um dos sujeitos implicados no fenómeno, ou seja, o perfil do agressor, o perfil da vítima e o perfil das testemunhas/observadores; referenciam-se locais escolares onde o fenómeno ganha expressão, assim como os fatores de risco inerentes à problemática; as conseqüências e sinais de alerta que lhe estão associados; por fim mencionam-se alguns estudos realizados sobre esta temática; as implicações para a intervenção neste âmbito e alude-se ao jogo como uma possível forma de prevenção.

Na segunda parte é exposta a investigação realizada caracterizando-a, definindo os seus objetivos; os participantes; o instrumento de recolha de dados utilizado; os procedimentos adotados; procede-se à análise e interpretação dos resultados recorrendo a bibliografia recolhida sempre que possível para suportar os mesmos; estabelecem-se algumas relações e efetua-se uma pequena apreciação.

A terceira parte destina-se à apresentação do projeto de intervenção, onde se tem em conta que o mesmo deve contribuir para a melhoria de uma determinada realidade (Serrano, 2010). Assim a sua construção implica um caminho a seguir que vai desde a fase de levantamento de necessidades, de bibliografia à apresentação do projeto; dos motivos e fundamentos para a criação do mesmo; descrição dos objetivos e da população alvo à qual se destina; dos recursos necessários para a sua implementação (recursos humanos e recursos materiais); do orçamento previsto; das pessoas implicadas e respetivos papéis; da calendarização/cronograma; da delimitação de possíveis resistências; das formas de divulgação; da descrição do jogo e da sustentabilidade do projeto e planos futuros (*idem*).

Por fim, na quarta parte procede-se à elaboração de considerações finais.

2 Enquadramento Teórico

2.1 Condutas Agressivas

A explicação das condutas agressivas é feita com base em variadas teorias cujos contributos visam desmistificar este fenómeno.

Numa abordagem inicial faz sentido começar por esclarecer o conceito de agressão. Este termo provém do latim «aggredi», podendo ter dois sentidos, o primeiro significa «acercar-se de alguém em busca de conselho» e o segundo significa «ir contra alguém com a intenção de produzir um dano» (Amorim, 2008, p.20).

Segundo Berkowitz (1993, *in* Ramirez, 2001, p. 3) a agressão é «qualquer forma de conduta que pretende ferir alguém, física ou psicologicamente» e esta ação «provoca pesar e rejeição» sendo por isso censurável. Já Bandura (1973, p.5) descreveu-a como sendo um «comportamento que resulta numa injúria pessoal ou na destruição de objetos, pondo em evidência a ação e não a intenção do autor» (*in* Soares *et al*, 2004).

A definição de agressão definida por Parke & Slaby (1983, p.50 *in* Coie, Dodge & Lynam, 1998 p.720) assenta no pressuposto que esta é um «comportamento que visa prejudicar ou ferir outra pessoa ou pessoas».

De acordo com Brain (1994) citado por Coie & Dodge (1998, *in* Raimundo & Pinho s/d, p.1101) para que um ato possa ser considerado agressivo, deve obedecer a determinadas condições a referir: «ter potencial para fazer mal ou causar dano, ser intencional, envolver estímulo e ser eversivo para a vítima».

Vários investigadores indicam a existência de duas formas distintas de manifestação da agressão, ou seja, a *agressão reativa* e a *agressão proactiva*. A agressão reativa ou hostil tem origem no modelo de agressão-frustração defendido por Dollard e colaboradores (1939, *in* Coie & Dodge, 1998, *in* Raimundo e Pinho s/d, p.1101) sendo definida como «uma explosão de raiva e furor pouco controlada e que aparenta ser uma reação defensiva ao bloqueio de objetivos, provocação ou frustração». Neste tipo de agressão a principal característica é a intenção de atacar e ferir o outro (Feshback, 1971, *in* Ramirez, 2001) e supõe uma reação a determinada situação (Coie & Dodge, 1998).

Em 1996 Diaz-Aguado (*in* Martins, 2005) refere que este tipo de agressão surge como uma explosão emocional, um nível de tensão e críspação elevados que ultrapassam a

capacidade da pessoa para enfrentar determinadas situações de outra forma se não a agressiva.

A agressão proactiva ou instrumental, por sua vez, tem origem no modelo da aprendizagem social de Bandura (1973, *in* Coie & Dodge, 1998, *in* Raimundo & Pinho s/d, p.1101) definindo-se como:

«um comportamento controlado, quase ritualístico, deliberado, centrado em objetivos externos e caracterizado pela falta de emoção cuja finalidade é a obtenção de uma recompensa e não o sofrimento de outrem, remetendo para o alcance de determinado resultado».

Uma importante diferença entre a agressão reativa e a agressão proactiva é o tipo de emoção envolvida. Assim, na primeira a raiva é a emoção dominante enquanto que na segunda imperam emoções como o prazer ou a estimulação (Berkowitz 1993, *in* Roland & Idsoe, 2001). Neste sentido e segundo Diaz-Aguado (1996, *in* Martins, 2005) a distinção entre estas duas formas de agressão pode conduzir a formas diferentes de intervenção sendo que no primeiro caso, a intervenção seria ao nível do controle emocional, da autorregulação dos impulsos e no segundo caso a intervenção seria ao nível da representação cognitiva sobre o conflito interpessoal e da diferenciação e modificação de estratégias para alcançar determinados objetivos.

Acerca da utilização destes tipos de agressão é ainda possível identificar indivíduos que empregam mais a violência reativa, outros que recorrem mais à violência proactiva e ainda alguns em que as duas estão presentes (*idem*).

Para Buendía (1996, *in* Ramirez, 2001, p.90):

«os psicólogos vêem as diversas formas de agressão como uma mensagem dirigida aos demais, um pedido de auxílio que coloca em evidência o mal-estar psicológico das crianças agressoras como se estas não encontrassem outra forma de aliviar o estado de tensão e de agressão de que elas próprias padecem».

Relativamente às condutas agressivas, os autores Díaz, Moreno & Venegas (2006, p.1) mencionam que estas:

«são as manifestações mais evidentes do desajuste pessoal e social de que sofrem os indivíduos que as realizam, em todos os âmbitos do comportamento humano» e utilizam para o efeito «o uso

desonesto, prepotente e oportunista de poder sobre um terceiro sem estar legitimado para o exercer».¹

Na mesma linha de análise as condutas agressivas são um tipo de perturbação do comportamento e/ou da personalidade que transcende o próprio sujeito (Ramirez, 2001). Estas podem ganhar expressão em vários contextos como na família, entre amigos, nas escolas, sendo no âmbito escolar que o fenómeno tem vindo a assumir inquietações alarmantes.

Assim, no que diz respeito aos comportamentos agressivos na infância e na adolescência e conforme a Associação Americana de Psiquiatria (APA, 1994, *in* Ramirez, 2001, p. 4) os mesmos são classificados em quatro grupos:

«1) comportamentos agressivos que causa dano físico ou ameaças a outras pessoas; 2) comportamento agressivo que causa a destruição da propriedade de outras pessoas ou animais; 3) comportamentos fraudulentos ou roubos e 4) violações graves das normas».

Dot (1988) menciona que a manifestação das condutas agressivas nas crianças pode ocorrer de diversas formas (*in* Ramirez, 2001, p.89-90):

«agressão física, real ou fingida como por exemplo arranhar, morder, beliscar, empurrar, pontapear, bater num objeto; destruição dos objetos, das posses ou da produção dos outros; apropriação de objetos, que vai desde subtrair pela força algo cuja posse se discute, até ao “roubo”; agressões verbais como disputas, insultos, ironias que ferem e diversas formas de rejeição; delação, isto é, uma falta (real ou suposta) de um colega que a criança denuncia ao adulto, o que supõe sempre apelar à repressão e por fim as agressões dirigidas contra os adultos, que assumem geralmente a forma de um desafio como má vontade, desobediência, infração das regras do grupo, etc.».

O ato de agressão vai envolver portanto pelo menos dois intervenientes, um deles o agressor que exerce o controlo e opressão e o outro a vítima que é o sujeito agredido e oprimido.

Quanto aos fatores que podem favorecer o desenvolvimento da agressividade na infância, Ramirez (2001) indica os *biológicos*, os *ambientais*, os *cognitivos*, os *sociais* e também os de *personalidade*. No que diz respeito aos *fatores biológicos*, a autora considera-os insuficientes para explicar isoladamente o desenvolvimento de condutas

¹ Tradução livre da autora.

agressivas em idades precoces. Por sua vez, os *fatores ambientais* terão um maior relevo. Na visão de Ramirez (2001), destes agentes ambientais salienta-se o ambiente familiar e a exposição repetida à violência nos meios de comunicação. A influência familiar está pautada pelas condutas agressivas apresentadas pelos pais ou por outros elementos adultos no meio familiar que facilitam a aprendizagem da agressividade nas crianças. Os estudos de Capaldi & Bank (1991, *in* Ramirez, 2001) demonstraram que as condutas antissociais, geradas entre elementos da família, irão servir de modelo ao comportamento das crianças e jovens em outros ambientes.

Relativamente à violência a que as crianças estão expostas através dos meios de comunicação, os autores Bushman & Geen (1990, *in* Ramirez, 2001), nos seus estudos, verificaram que o visionamento de filmes violentos aumentaria significativamente o nível de agressividade dos indivíduos, por levar a sentimentos de ira, a reações psicológicas, emocionais e cognitivas, no entanto, esta ideia não deve ser generalizada a todos os indivíduos.

Outro conjunto de fatores que estariam na base da agressividade seria os *fatores cognitivos e sociais* (Ramirez, 2001). Os investigadores Rubin, LeMare e Hollis (1991, *in* Ramirez, 2001) relatam que as condutas agressivas de um indivíduo são o produto da rejeição por parte dos grupos sociais, conduzindo-o ao isolamento e à inexistência de interação social necessária para o desenvolvimento das suas competências.

Na perspetiva de Coie & Kupersmidt (1983, Dodge, 1986, Rubin & Daniels-Bierness, 1983, *in* Ramirez, 2001) quando uma criança agressiva é rejeitada, cresce interiorizando que o mundo é hostil e que está contra ela. Este sentimento leva-a a procurar apoio em grupos de indivíduos desestabilizadores e rejeitados de igual modo pela sociedade que, por sua vez, a acolhem e onde ganha valorização e solidariedade.

Por último, os *fatores de personalidade* defendidos por Slee & Rigby (1994), que nas suas investigações procuraram estabelecer uma ligação entre a personalidade e as condutas agressivas das crianças, concluíram que as crianças agressivas parecem possuir uma tendência para a psicose, traduzindo-se na despreocupação com os outros, no prazer de os enganar e ridicularizar, onde está patente um sentimento de crueldade e insensibilidade perante os problemas, havendo dificuldade nas ligações íntimas. Foram, ainda, apontadas outras características como a extroversão, a impulsividade e a tendência para a mudança, apresentando perturbações de conduta (*in*, Ramirez, 2001).

Como já foi referenciado, a instituição Escola é tida como um dos locais onde as condutas agressivas podem assumir dimensões assustadoras e neste sentido para

Clemence et al. (2001, *in* Díaz, Moreno & Venegas, 2006, p.2) são consideradas condutas agressivas na escola aquelas que:

«a) mediante o uso da força física alteram a ordem escolar, como é o caso do vandalismo, das brigas entre alunos e agressões a professores e b) causam sofrimento às pessoas, como é o caso do assédio ou abuso de crianças pelos colegas, conhecido por *bullying*».

Sendo o *bullying* considerado uma conduta agressiva existente nas escolas será neste fenómeno que assenta a criação do projeto que se pretende levar a cabo, procedendo-se de seguida a uma análise mais pormenorizada do mesmo.

2.2 Definição e formas de expressão do *Bullying*

O *bullying* é uma problemática não de hoje, mas de sempre, com a única diferença: antigamente acreditava-se que este fenómeno não passava apenas de meras brincadeiras entre alunos nas escolas e nos últimos anos tem ganho cada vez mais e maiores proporções.

Para o conhecimento do significado de uma palavra, há primeiramente que procurar a sua origem. Neste sentido, após consulta do *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English* (1989, p.149), verificou-se que um *bully*, palavra que está na origem da formação do termo *bullying*, é «uma pessoa que utiliza a sua força ou poder para amedrontar ou magoar aqueles que são mais fracos»². Consultando o *APA Dictionary of Psychology* (Vandebos, 2007, p.139) o conceito de *bullying* adquire o significado de ser um «comportamento ameaçador e agressivo persistente direcionado às pessoas, especialmente aqueles que são menores ou mais fracos»³.

Em Português, não existe uma palavra exata que traduza literalmente, o sentido original do termo *bullying*, no entanto não é, por isso, que este deixa de ser grave e de grande relevo em Portugal.

Em 1993, Olweus (*in* Bean, 2006, p.16) definiu o conceito de *bullying* afirmando que «uma pessoa está a ser vítima de *bullying* quando se encontra exposta, de forma repetida e ao longo do tempo, a ações negativas da parte de uma ou mais pessoas», enquanto Ramirez (2001) o designa como uma forma de conduta agressiva, intencional e

² Tradução livre da autora.

³ *Idem*.

prejudicial, cujos protagonistas são jovens alunos. Por sua vez para Clore, & Nibel, (s/data, in Bean, 2006, p.13), o *bullying*:

«é a ação de um ou mais indivíduos que infligem agressões físicas, verbais ou emocionais sobre outro, incluindo ameaças de danos físicos, posse de arma, extorsão, violação de direitos cívicos, insulto e agressão, atividade de bando, tentativa de assassinio e assassinio».

A definição estabelecida por Pepler & Craig (2000, in Sá, 2007) refere que ao falar-se de *bullying*, se está perante uma forma de agressão onde existe um desequilíbrio de poder entre o agressor e a vítima, sendo que o ofensor é sempre mais poderoso que o ofendido. Neste seguimento Barton (2006) afirma que o *bullying* é intencional, e pode ser praticado sob a forma de agressão *física, verbal, sexual, psicológica/social* ou através do chamado *cyberbullying*.

No que diz respeito à forma de agressão *física*, o mesmo autor refere que esta inclui comportamentos, como bater, puxar, esmurrar, apertar o pescoço, estragar coisas dos outros, cuspir, enfiar num caixote do lixo ou na sanita, atirar-lhe coisas, entre outros. Da forma de agressão *verbal* constam atos como o ameaçar, provocar, chamar nomes, desvalorizar as origens (raça, condições socioeconómicas, família, entre outros.), importunar, chantagear, gozar com algumas características específicas, envergonhar, humilhar, entre outros. A forma de agressão *sexual* expressa-se fazendo afirmações relativamente à sexualidade ou a questões sexuais, tocar inapropriadamente, ameaçar ou provocar. A forma de agressão *psicológica/social* consiste em espalhar rumores, em ter comportamentos de exclusão (excluir por exemplo de jogos, brincadeiras, almoços), fazer com que os outros pareçam imbecis, burros, idiotas ou ridículos, destruir relacionamentos das vítimas de propósito, entre outros. Por último, a agressão intitulada de *cyberbullying* engloba comportamentos de *bullying* expressos através das novas tecnologias, como as salas de *chat* da internet, os telemóveis, o *Hi5*, o *Facebook*, entre outros, para por exemplo mandar emails maldosos, mensagens instantâneas, criar websites para gozar com alguém ou com a sua aparência, roubar uma identidade cibernética para se fazer passar pela pessoa, entre outros. Através da prática do *cyberbullying* a vítima não fica exposta apenas a um grupo limitado, dentro do espaço escolar, mas sofre repercussões de agressão e humilhação perante centenas de pessoas da rede mundial de internautas (Barton, 2006).

Diversos autores enquadram as diferentes formas de *bullying* apresentadas em duas formas de atuação a direta e a indireta, sendo que a agressão direta caracteriza-se por envolver o tipo de agressão física e verbal, e da agressão indireta constam os tipos psicológico e o *cyberbullying* (Rivers & Smith, 1994, *in* Sanders & Phye, 2004).

Deste modo e de acordo Ramirez (2001) o *bullying* direto compreende ataques diretos sobre a vítima como, por exemplo, bater, chamar nomes, ameaçar e o *bullying* indireto comporta o isolamento social, ou exclusão intencional do grupo e a indiferença.

Em 2000, Sullivan, citado por Almeida (2009), referiu que o *bullying* direto constitui um ataque presencial, face a face, físico, verbal e/ou sexual, onde tanto o agressor quanto a vítima conhecem a identidade um do outro (*in* Raimundo & Seixas, 2009).

O *bullying* indireto ocorre «*por trás das costas*», não envolvendo uma confrontação direta, pelo que se torna mais difícil de reconhecer designadamente porque a vítima pode desconhecer a identidade do agressor (*idem*).

De acordo com Ramirez (2001), o *bullying* não é um episódio esporádico, pode durar semanas, meses, e também anos, ideia apoiada por Barton (2006) quando refere que o *bullying* é uma forma de agressão continuada, durante um longo período de tempo. No entanto, os investigadores ainda não conseguiram determinar o período de tempo necessário para que tenha impacto sobre o bem-estar da vítima, ou seja, ainda não determinaram o tempo necessário para se considerar *bullying*.

Seguindo esta linha de estudo Costa & Vale (1998) citados por Ribeiro (2007, p. 38), enunciam seis características de forma a identificar o fenómeno de *bullying*:

«a intencionalidade da ação; a assimetria do poder, a atuação em grupo ou individualmente; o sofrimento causado (físico, emocional); a forma (física, verbal ou psicológica) e a sua natureza regular ou não».

Igualmente, Rigby (1998, *in* Ribeiro, 2007, p.38-39) propõe a identificação de sete aspetos que permitem o reconhecimento deste fenómeno, respetivamente:

«um desejo inicial de magoar; o desejo exprimir-se numa ação; o facto de alguém ser magoado; o *bullying* ser dirigido por uma pessoa ou grupo de pessoas mais poderoso contra alguém de menor poder; não ter justificação; ser um ato repetitivo e evidencia divertimento».

O autor Besag (1989) argumentou que esta problemática é uma atividade encoberta, não se costuma manifestar na presença de adultos que normalmente só têm conhecimento deste fenómeno quando alcança dimensões consideráveis (*in* Ramirez, 2001).

Em 29 de Outubro de 2010, de acordo com a Agência Lusa, o anterior governo, aprovou uma proposta de lei, que cria o crime de violência escolar, abrangendo o fenómeno de *bullying* e seria punido com pena de um a cinco anos de prisão, sendo que, para o caso dos menores terem idades entre os 12 e os 16 anos, seriam aplicadas, em alternativa, medidas tutelares educativas, uma vez, que estes jovens são «inimputáveis para efeitos da lei penal» portuguesa (*in* EDUCARE, 2010)⁴.

A ex-ministra da Educação, Isabel Alçada, (2010, *in* EDUCARE, 2010) esperava que a criação deste crime tivesse ainda «um efeito dissuasor» sobre as situações que possam ocorrer nas escolas⁵.

Este fenómeno complexo, comporta três tipos de intervenientes, os agressores, as vítimas e as testemunhas, a quem a literatura atribui perfis que a seguir se descrevem, embora alguns autores defendam que as características que lhes são atribuídas se devam relativizar.

2.3 Perfil associado a cada um dos intervenientes no fenómeno de *Bullying*

2.3.1 Perfil do Agressor

O agressor é, normalmente, o aluno considerado o mais forte e temido pelos mais fracos. De acordo com os estudos de Lago, Massa & Piedra (2006), os agressores do sexo masculino são mais prevalentes do que as agressoras (numa proporção de três para uma), costumam possuir uma constituição física forte, embora esta característica não seja uma constante. Num prisma de personalidade, o perfil que se sugere é o de um sujeito agressivo, geralmente violento com os que considera cobardes e fracos. São impulsivos, têm falta de empatia para com a vítima e não têm sentimentos de culpa. Consideram-se líderes, possuem uma autoestima elevada e considerável capacidade de afirmação.

⁴<http://www.educare.pt/educare/Actualidade.Noticia.aspx?contentid=90393CD4A13DF36DE0400A0AB8001D4D&opse1=1&channelid=0>

⁵*Idem.*

No que se refere ao aproveitamento escolar, Ramízez (2001) refere que os agressores têm baixo rendimento escolar e frequentemente não acompanham o ritmo de aprendizagem da turma, revelando uma certa atitude negativa perante a escola.

Diversos autores, apontam tipologias de agressores, Olweus (1998), por exemplo, define três tipos: *o agressivo, o seguidor (ou passivo) e o relacional*.

O tipo *agressivo* utiliza agressão «às claras», quer física quer verbal, recorrendo à intimidação e às ameaças para alcançar os seus objetivos. Tanto podem ser pessoas extremamente populares como rejeitados pelos pares e os seus comportamentos vão sendo reforçados quer por subornos quer por perceberem que com estes comportamentos conseguem o que desejam. Os agressores intitulados de *seguidores ou passivos* são um tipo menos comum do que o agressivo, caracterizando-se normalmente por não iniciarem o *bullying* mas, irão seguir o agressor agressivo se o comportamento de *bullying* for recompensador. Estes são pessoas ansiosas, inseguras e desejosas de atenção. Juntar-se-ão aos agressores do tipo agressivo ajudando, apoiando ou simplesmente rindo de forma a melhorar a sua autoestima. Por último, o agressor *relacional* é o tipo de agressor que utiliza formas encobertas ou indiretas de agressão, tais como: isolar intencionalmente outro aluno; excluir colegas de um grupo; ameaçar acabar com a amizade; espalhar rumores ou mentiras sobre os outros. Este tipo de agressor caracteriza-se como sendo aquele que mais destrói a autoestima da vítima (*idem*).

2.4 Perfil da Vítima

A vítima é o sujeito submetido à maldade dos agressores sendo mais fraco do que estes. Segundo Lago, Massa & Piedra (2006), em geral aceita-se que em termos de género, a prevalência divide-se igualmente pelos dois sexos, embora, alguns autores refiram que existem mais rapazes agredidos por *bullying* do que raparigas. Normalmente, caracteriza-se a vítima como uma pessoa com constituição física de aspeto frágil, por vezes, poderá ter de algum tipo de incapacidade ou «defeito». Em termos de perfil de personalidade, apresentam-se como pessoas tendencialmente tímidas, retraídas e isoladas socialmente. De acordo com revisão bibliográfica realizada tudo indica que tem sido pouca a investigação feita com o propósito de se caracterizar o tipo de pessoas mais suscetíveis de se tornarem vítimas de *bullying*, no entanto, segundo Barton (2006), algumas investigações apontam para que exista alguma semelhança entre os agressores

e as vítimas, na medida em que ambos têm dificuldade em lidar com os problemas. As vítimas revolvem os conflitos evitando-os ou fugindo e os agressores usam meios agressivos.

De acordo com Orpinas & Horne (2005) as vítimas, tal como os agressores, também podem subdividir-se em três tipos: *o passivo, o provocador e o relacional*. O tipo de vítimas *passivas* é o tipo de pessoas, com o qual, mais se associa a probabilidade de serem vítimas de *bullying*. Estas são excluídas sem que tenha existido alguma provocação por parte delas, ou seja, as vítimas deste tipo não fazem nada que as coloque diretamente na situação de alvo da agressão, mas poderão possuir algumas características específicas que as tornam alvos mais fáceis, tais como: não terem muitos amigos ou não terem os mesmos amigos por muito tempo; terem menores competências verbais para responder a provocações e insultos; aparentarem ser ansiosas ou tímidas; serem submissas e passivas. Às vezes, basta apenas serem diferentes como, por exemplo, terem sotaque, gaguez, serem muito altos, magros ou gordos, usarem óculos muito graduados, vestirem-se de maneira diferente da maioria ou não possuírem as coisas que a maioria possui, entre outros. O tipo *provocador*, ao contrário do passivo, sabe exatamente o que fazer para provocar a agressão mas, não detém poder em ganhar os conflitos com os outros. Tal como o seu comportamento indica, estas crianças necessitam desenvolver competências sociais e de interação, sendo que, aparentam estar ansiosas de atenção, simplesmente não sabem como ou pensam que esta será a melhor forma de a obter. Este tipo de vítima é a que mais necessita que se esteja atento, até porque é o que mais corre risco de suicídio. Por último, o *relacional* engloba o tipo de vítimas que sofre mais com o *bullying* encoberto e subtil, estas são alvos de exclusão e de rumores (Orpinas & Horne, 2005).

No dualismo relacional de vítima e agressor surge uma terceira personagem, as chamadas testemunhas que perante as vítimas podem vir a tornar-se num eixo de apoio ou de indiferença. No ponto que se segue, serão caracterizadas em termos de perfil as testemunhas.

2.4.1 Perfil das Testemunhas

As testemunhas ou observadores são sujeitos que também são afetados pela agressividade.

Em 1998 Olweus referiu que os observadores são geralmente alunos mais inseguros, dependentes, influenciáveis socialmente e não possuem um estatuto entre os colegas.

Outros autores como Amado & Freire (2002) referem que os observadores/testemunhas perante os episódios de agressão presenciados e nos quais revelam impotência para intervir mantêm inicialmente uma atitude impávida e condescendente que, futuramente, se refletirá no seu desenvolvimento social e moral, valores como a solidariedade e cooperação serão praticamente extintos ou pouco evidentes nestas crianças. No entanto, não se pode proceder a uma generalização, pois existem observadores que, pela sua sensibilidade, apresentam sintomas de sofrimento e incompreensão acerca deste fenómeno (*idem*).

De acordo com a psicóloga Adriana Campos (s/d) quando as testemunhas assistem a episódios de ameaça ou humilhação exercidos perante os colegas, expressam preocupação relativamente aos maus tratos infligidos, mas não conseguem reagir, muitas vezes, sentem-se culpados por não terem ajudado ou procurado ajuda naquele momento e o medo que se apodera deles leva a que, por vezes, reajam de forma semelhante à vítima, ou seja, tentam evitar a situação e podem mesmo desenvolver sintomas físicos, tais como dores de cabeça e de estômago.

Lago, Massa & Piedra (2006) referem ainda que a passividade das testemunhas funciona com uma forma defensiva para evitarem serem eles os próximos alvos de agressão «enquanto o fizerem a outro não o fazem a mim». Normalmente receiam ser as próximas vítimas.

As quatro atitudes de um observador perante uma agressão e conforme Smith & Sharp (1994, citados por Ribeiro, 2007) são: a participação, o apoio passivo, a rejeição passiva e o enfrentamento.

Os atos de agressão direcionados a colegas podem ser praticados e presenciados em diferentes locais escolares que faz sentido abordar de seguida.

2.5 Locais de *Bullying*

Como problema mundial que é, o *bullying* pode ocorrer em toda e qualquer escola, não se limitando a nenhuma específica.

A escola é pois um dos contextos em que nos dias de hoje o *bullying* mais se faz sentir, uma vez, que é um espaço onde se reúnem muitas crianças.

Os recreios, corredores, casas de banho, entradas e saídas das escolas são os locais onde o fenómeno ocorre com mais frequência (Lago, Massa & Piedra, 2006).

Segundo Pereira (2006), é nos espaços exteriores à sala de aula, especialmente nos recreios escolares e nas imediações da escola, que estas situações têm maior expressão, comparando com quaisquer outros espaços como a sala de aula, corredores ou o caminho de ida e volta para a escola.

O recreio é um local onde não existe praticamente nenhum adulto nas escolas do 5º ao 9º ano, ao contrário do que acontece em escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico e Jardim-de-infância em que a presença de um funcionário ou professor já é habitual. Estes espaços são áreas desvalorizadas, de pequenas dimensões e com pouco convívio, lazer, observação, entre outras características. Neste sentido, Pereira *et al* (2004, *in* Pereira, 2006, p.7), alertam para o facto de:

«ser necessário reinventar os recreios das escolas para prevenir o *bullying* (...). Os espaços reduzidos, sem equipamentos de jogo, são espaços monótonos, aborrecidos, que parecem estar associados ao *bullying*».

É necessário olhar para os recreios escolares não só pela necessidade de se lançarem novos olhares sobre estes espaços, como também por serem os locais onde o *bullying* é mais frequente (Pereira 2008).

Na realidade portuguesa e de acordo com Neto (1997) citado por Marques (2009) no recreio escolar é o único momento que as crianças têm para fazer amigos e gozar o tempo livre, sendo por isso uma figura importantíssima. Neste sentido, Pereira (2008, p.191) afirma:

«um dos primeiros passos visando a valorização dos recreios como espaço e tempo de educação é discutir e definir os comportamentos desejáveis dos alunos em todo o espaço escolar, na sala de aula ou no recreio. Este não deve ser o local de «ninguém» e de «acertos de contas», mas pelo contrário, um tempo e um espaço de atividade lúdica, onde as crianças não se aborrecem, mas gostam de estar».

Para a ocorrência do fenómeno de *bullying* nos espaços referidos podem contribuir diversos fatores que importa referir.

2.6 Fatores de risco associados ao fenómeno de *Bullying*

São vários os fatores considerados de risco, associados à prática de *bullying*. De acordo com Pinho (2008)⁶, foi apresentado no Parlamento Europeu um estudo realizado pelo *British Council* a 3500 alunos de 47 escolas em nove países da Europa (Espanha, Portugal, Alemanha, País de Gales, Escócia, Inglaterra, Bélgica, Países Baixos e Itália) que demonstrou que um em cada dois estudantes portugueses é gozado pelo que veste, pelo peso, pela cor da pele e também por deficiências.

Com este estudo, apurou-se que em Portugal, as opiniões dos jovens estudantes dividem-se relativamente à problemática do *bullying*, sendo que 35% da amostra considera o *bullying* efetivamente um problema, 35% acham que não, e 30% não têm opinião sobre este assunto.

Do ponto de vista de Alda Martins (s/d) citada por Pinho (2008), os principais motivos de gozo entre os alunos portugueses são o que vestem (51%), a aparência física, o peso (36%), a cor da pele e as deficiências (31%).

A apresentação feita por Morgan (2008, *in* Pinho, 2008) no Parlamento Europeu demonstrou que, nos últimos três meses, os filhos de pais imigrantes foram mais gozados nas escolas do que os outros, por outro lado, o mesmo estudo revela que a média dos jovens nativos que dizem não trabalhar o suficiente na escola (27%) é superior à média dos jovens filhos de pais imigrantes (24%), relativamente ao mesmo assunto.

Na perspetiva de Orpinas & Horne (2005) diferentes estudos referem a existência de motivos que colocam os jovens em situação de risco face ao *bullying*. Os fatores pessoais, familiares, ambientais têm sido indicados como associados a este fenómeno. Sendo que, embora analisados independentemente, estes não deverão ser vistos dessa forma, pois segundo este modelo, eles interagem e relacionam-se entre si.

Entre os fatores pessoais, as investigações destacam o género, verificando-se uma maior percentagem de jovens do sexo masculino envolvidos em situações de *bullying*. Os rapazes são tendencialmente os agressores e as vítimas, isto é, na maior parte das vezes, o agressor e a vítima são do sexo masculino. Mas nem todos os rapazes são agressivos, o que, não permite excluir o fator socialização nem tomar esta estatística como regra.

⁶http://jpn.icicom.up.pt/2008/03/06/bullying_roupa_e_o_principal_motivo_de_gozo_entre_os_estudantes_portugueses.html

As características biológicas e comportamentais da criança também aumentam o risco de violência. De salientar o exemplo das crianças que sofrem de desordem por déficit de atenção com ou sem hiperatividade, as crianças com problemas motores, com dificuldades de aprendizagem, com complicações perinatais e comprometimentos mentais que são mais suscetíveis a este risco (Orpinas & Horne, 2005).

De acordo com os mesmos autores o insucesso escolar pode também estar associado à prática de *bullying*, isto porque um rendimento escolar pobre resulta num reforço comportamental menos eficaz. A falta de competências sociais é igualmente apontada como um fator importante, sendo que muitos agressores e vítimas apresentam comprometimentos neste sentido. Quando não existem problemas nesta área há uma maior probabilidade de um ajustamento social positivo e melhor capacidade de resolução de problemas.

Os autores Costa & Vale (1998, *in* Lima, 2006/07) referem que a nível familiar, os padrões, as práticas educativas e as relações entre pais e filhos são algumas das variáveis consideradas para possíveis riscos, pois as relações familiares tendencialmente pautadas pela agressividade e conflitualidade poderão contribuir para o comportamento agressivo dos jovens. Além disto, atitudes parentais permissivas e pouco consistentes parecem estar associadas a comportamentos sociais desajustados.

Segundo os mesmos autores, a influência de variáveis institucionais é outro dos domínios que tem sido estudado, pois, contrariamente ao que foi inicialmente difundido, fatores como o tamanho da escola ou da turma, diversidade étnica e nível socioeconómico não têm um efeito significativo no fenómeno de *bullying*.

Para o conhecimento mais claro deste fenómeno, interessa apresentar uma explicitação das consequências nefastas que este veicula nos distintos agentes envolvidos.

2.7 Consequências associadas ao fenómeno de *Bullying*

Quando não existem e não se fazem intervenções contra o *bullying*, todo o ambiente escolar fica profundamente afetado.

São múltiplas as consequências que advêm deste fenómeno e que afetam simultaneamente a vítima (aluno vítima), o agressor (aluno agressor) e os alunos que testemunham as situações de *bullying* (alunos observadores).

Conforme Amado & Freire (2002), qualquer situação que interfira com alguma intensidade nas relações interpessoais dos alunos de uma turma acarreta consequências

quer ao nível da turma enquanto grupo (baixando o rendimento, gerando mal-estar entre os diferentes membros), quer ao nível individual (aluno vítima/agressor), quer mesmo ao nível da própria comunidade escolar.

Em relação ao aluno vítima, as situações de ameaça frequente no ambiente escolar, baixam-lhe a autoestima e a autoconfiança, a noção de controlo sobre o meio, levando-o muitas vezes a refugiar-se no silêncio e na não-participação, podendo ainda tornar-se em agressor, refugiar-se em grupos rivais, alterar o seu comportamento para agradar aos agressores e deste modo integrar-se no seu grupo, mesmo que isso implique renunciar a valores pró-escolares (Amado, 2001, *in* Amado & Freire, 2002).

Segundo Lopez (2006), a vitimização assume especial relevo quando a vítima é criança, uma vez, que a personalidade está em formação e poderá trazer consequências como a diminuição da motivação académica, da participação nas atividades escolares, o aumento do receio em frequentar a escola. A criança vitimizada tenderá a adoecer com mais frequência que as outras crianças, a ter problemas de sono, de alimentação e manifestações psicossomáticas (dores, pesadelos, diarreia, entre outros).

De acordo com Olweus, (2000, Shwartz *et al.*, 1998, *in* Amado & Freire, 2002, p. 61):

«algumas destas consequências podem perdurar ao longo de toda a vida, refletindo-se numa maior tendência para a depressão e em maiores dificuldades de inserção social, como diversos estudos de *follow up* revelam».

No que diz respeito ao aluno agressor, as situações de agressividade trazem graves consequências pessoais e sociais. Interiorizando um modo de lidar com os outros baseados no uso da força e de outros tipos de poder, a sua personalidade e o seu modo de estar na sociedade poderá ser marcada com reflexos muito negativos na idade adulta. A incidência de problemas de delinquência neste tipo de jovens é bastante superior à daqueles que não apresentam este tipo de comportamento (Olweus, 2000; Sharp, 1998; Cowie *et al.*; Tattum & Tattum, 1997 *in* Amado & Freire, 2002).

Os alunos observadores são igualmente afetados, uma vez que, se as situações se repetem frequentemente, acabam por se sentir impotentes para intervir tornando-se assim indiferentes e tomando atitudes de distanciamento e de não intervenção ativa em situações que causam sofrimento ao outro, o que se vai refletir no seu desenvolvimento sociomoral e na criação de uma sociedade em que cada elemento se «preocupe» com o bem-estar de todos os outros (*idem*).

Evitar as consequências que afetam os diferentes intervenientes no fenómeno de *bullying*, não será tarefa fácil mas se todos os que rodeiam as crianças, desde os pais em casa, passando pelos amigos, professores e auxiliares nas escolas estiverem atentos a possíveis sinais que podem despontar o fenómeno, será pois uma mais-valia.

2.8 Sinais de alerta do fenómeno de *Bullying*

Seguindo a linha de análise do ponto anterior é de reforçar que os sinais de alerta são de extrema importância, uma vez, que podem ajudar atempadamente vítimas e agressores.

As crianças ou os adolescentes que são vítimas de *bullying* podem apresentar vários sinais tanto ao nível da escola como em casa. Assim, ao nível da escola e de acordo com Amado & Freire (2002) podem ser encontrados sinais primários, tais como: serem ridicularizados, ameaçados, chamarem-lhes nomes, serem dominados, estarem sujeitos a brincadeiras e risadas de modo ridicularizante, serem empurrados, pontapeados, espancados, serem envolvidos em brigas onde assumem uma atitude perfeitamente defensiva e de onde se tentam afastar, os seus bens, como por exemplo, o material escolar, são muitas vezes espalhados, escondidos ou destruídos, aparecem com ferimentos, cortes, com roupa rasgada sem explicação; e sinais secundários como: o isolamento e a exclusão do grupo de pares durante os intervalos, serem os últimos a ser escolhidos para jogos de equipa, tentam ficar próximo do professor ou de outros adultos durante os intervalos, terem dificuldades em falar em frente à turma, mostram ao mesmo tempo ansiedade e insegurança, parecerem angustiados, infelizes, deprimidos e podem apresentar uma súbita ou gradual deterioração nos estudos.

De acordo com os mesmos autores, no que diz respeito aos sinais de alerta em casa estes podem igualmente ser primários, como: chegar da escola com a roupa rasgada, com os livros estragados ou ainda com ferimentos e cortes sem explicação natural, ou secundários como: o facto de não levarem colegas da turma ou outros amigos para casa, não terem amigos com quem partilhar o tempo livre, não serem convidados nem organizarem festas, estarem receosos ou relutantes em ir para a escola, terem pouco apetite, repetidas dores de cabeça e de estômago, escolherem um percurso pouco lógico para ir e vir da escola, sono desassossegado, com pesadelos frequentes, desinteresse pelos trabalhos escolares, com consequente mau aproveitamento, infelizes, tristes, deprimidos, com mudanças repetidas de humor e podem pedir ou desviar dinheiro à família para dar aos agressores.

Mas, tal como acontece com a vítima, o agressor também apresenta sinais de alerta. Assim podem ter grandes necessidades de dominar e vencer através do poder ou da ameaça e da submissão, são impulsivos, zangam-se facilmente e têm baixa tolerância à frustração, geralmente são oposicionistas, provocadores e agressivos para com os adultos, são vistos como duros, não são ansiosos ou inseguros e aparentemente têm uma opinião relativamente positiva de si próprios, envolvem-se precocemente em outros comportamentos antissociais, são populares entre os colegas e no que respeita a aproveitamento escolar podem estar na média, acima ou abaixo da média nos primeiros Ciclos de escolaridade (Olweus, 2000, *in* Amado & Freire, 2002).

Quando se fala da problemática do *bullying* é necessário ter em conta a série de estudos e investigações que foram realizadas neste âmbito.

2.9 Estudos efetuados sobre *Bullying*

No que se refere à problemática do *bullying* têm existido muitas investigações a nível mundial, tanto por se verificar o seu crescimento, como por estar a atingir cada vez mais faixas etárias.

De acordo com Amado & Freire (2002) assinala-se o início do desenvolvimento do estudo e intervenção nesta área com os trabalhos do Professor Dan Olweus, na Universidade de *Bergen* na Noruega (1978 a 1993) e com a Campanha Nacional Anti-*Bullying* nas escolas norueguesas (1993). Também foi mote de interesse público sobre o assunto o facto de se ter associado o suicídio de dois rapazes na década de 80 como consequência desta problemática.

Em 1993, Olweus publicou o livro «*Bullying at school*» apresentando e discutindo o problema, os resultados do seu estudo, projetos de intervenção e uma relação de sinais ou sintomas que poderiam ajudar a identificar possíveis agressores e vítimas. Isto deu origem a uma campanha nacional, com o apoio do governo norueguês, que reduziu cerca de 50% dos casos de *bullying* nas escolas. Obteve-se também repercussões internacionais, que assim, desenvolveram igualmente as suas próprias ações.

Neste sentido, em 1974, no Reino Unido, Lowenstein direcionou os seus estudos para as características dos agressores utilizando uma amostra constituída por 5774 rapazes e raparigas de escolas dos ensinos primários, preparatório e secundário com idades dos cinco aos sete anos, dos sete anos aos 11 anos e dos 11 anos aos 16 anos. Dos resultados obtidos é de salientar que a conduta *bullying* foi entendida em três vertentes: a física

(mais frequente em ambos os sexos); a verbal e a psicossocial. Foram identificados um maior número de rapazes agressores do que raparigas, sendo estas mais propícias a recorrer aos ataques verbais e psicossociais. Relativamente aos agressores quer do sexo feminino, quer do sexo masculino é mais frequente que os seus progenitores tenham problemas sociais, sejam agressivos e tenham pouca consciência sobre a educação dos filhos. Os agressores foram considerados mais hiperativos, disruptivos e extrovertidos e o seu aproveitamento escolar apresentava classificações baixas (*in* Ramirez).

Um outro estudo foi realizado por Sourander, Helstela, Helenius & Piha (2000) citados por Díaz, Moreno & Venegas (2006) com crianças finlandesas com idade entre oito e 16 anos, constatando-se que cerca de 15% dos meninos, 7% das meninas são agressores e 12% das meninas e 13% dos meninos foram vítimas, verificando-se ainda que os resultados apontaram para que ambos (agressores e vítimas) apresentam problemas psicológicos nesta faixa etária e observou-se a persistência do *bullying* associada a graves problemas emocionais e comportamentais, sendo ainda referido que um grande número de colegas têm conhecimento destes atos, embora não estejam diretamente envolvidos no processo de vitimização (Ortega, 1994; Fernandez, & Quevedo, 1989; Cerezo, 1994; Mcallister, 2000, *in* Díaz, Moreno & Venegas, 2006).

Na Espanha, outros contributos empíricos foram realizados, nomeadamente por Cerezo e Esteban (1991 a 1996) e Ortega (1994) (*in* Ramirez 2001). Relativamente ao estudo de Cerezo & Esteban (1991 a 1996) com uma amostra composta por 12 grupos pertencentes aos anos 6º, 7º e 8º de quatro estabelecimentos do Ensino Geral Básico da região de Múrcia com idades entre os dez e os 16 anos, perfazendo um total de 317 alunos (169 rapazes e 148 raparigas), os resultados deste estudo demonstraram que em todos os estabelecimentos de ensino estudados, foram encontrados agressores e vítimas mas o número dos agressores é o dobro do das vítimas, sendo que quer vítimas quer agressores tinham idades entre os 13 e os 15 anos. Neste estudo, o nível de ensino que apresentava maior incidência era o 7º ano, tendo em conta que a idade média dos agressores era de 13-15 anos, depreendia-se que a maioria teria de repetir de ano pelo menos uma vez, verificou-se ainda que, relativamente ao género, os rapazes estavam mais implicados neste fenómeno do que as raparigas, tanto como vítimas e como agressores.

Em Sevilha, no estudo de Ortega (1994, *in* Ramirez, 2001) também direccionado para a problemática do *bullying* participaram 575 alunos de três escolas diferentes do ensino secundário com idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos. Os resultados deste

estudo evidenciaram que, relativamente ao género, 77% dos agressores eram rapazes, 13% eram raparigas e 10% eram grupos mistos. Quanto ao bem-estar e mal-estar dos alunos na escola, 2% dos inquiridos referiram sentir-se mal, 5% confessaram ser frequentemente mal tratados pelos colegas e 10% afirmaram ser muitas vezes violentos. As formas de intimidação mais usadas eram os insultos e o isolamento social, os locais que foram referidos por ordem decrescente, como locais onde as agressões eram infligidas foram a sala de aula, o pátio, o corredor, entre outros.

De acordo com as investigações de Withney & Smith, (1993, Pereira, 2006, Pereira, 2004; Lopes, 2005, Almeida, 2008 *in* Gebara, Lourenço, Paiva & Pereira, 2009), o tipo de agressão usada pelos alunos varia, não só com a idade, mas, também com o género, sendo que os rapazes têm maior envolvimento em agressões físicas e verbais e as raparigas, por sua vez, adotam mais as agressões indiretas usando mais o *bullying* social/psicológico e estes atos terão uma maior expressão nos níveis de escolaridade iniciais.

No que respeita a estudos realizados em Portugal destacam-se os de 1996 dos autores Pereira, Mendonça, Neto, Almeida, Valente & Smith com alunos de 2º Ciclo do Ensino Básico, com o objetivo de perceber se o *bullying* é mais frequente no sul (Lisboa) ou no norte (Braga e Guimarães) de Portugal (*in* Gebara, Lourenço, Paiva & Pereira 2009). Com este estudo foi possível averiguar que tanto nos alunos das escolas do norte como do sul do país, dos nove aos 16 anos, os rapazes eram frequentemente vítimas e agressores, o tipo mais frequente de *bullying* foi o verbal e o recreio foi o local de eleição para os incidentes ganharem mais expressão.

Já segundo Carvalhosa (2008)⁷ são sempre os rapazes que mais referem serem vítimas de *bullying*. Comparativamente com os outros países envolvidos no estudo, os jovens portugueses com 11 e 13 anos de idade colocam Portugal em 4º lugar no *ranking* da vitimização na escola.

Num estudo comparativo sobre a evolução do fenómeno em Portugal, verificou-se que a frequência dos comportamentos de vitimização e de provocação, uma vez por semana ou mais, aumentaram nos últimos anos nas escolas portuguesas (Carvalhosa & Matos, 2004, *in* Carvalhosa, 2008). Destaca-se, ainda, que, dos alunos portugueses entre os dez anos e os 18 anos, 23,5% estão envolvidos em comportamentos de *bullying*, duas a três vezes por mês ou mais, ou seja, um em cada quatro alunos; os rapazes envolvem-se

⁷<http://www.iefp.pt/formacao/formadores/formacao/OfertaFormadores/Seminarios/Documents/Semin%C3%A1rio%20Bullying/Dra.%20Susana%20Carvalhosa%20Resumo.doc>

mais em comportamentos de *bullying* na escola, quer como agressores, quer como vítimas, quer com duplo envolvimento (simultaneamente agressores e vítimas); o envolvimento em comportamentos de *bullying* parece ter um pico aos 13 anos, embora os mais novos (11 anos) se envolvam mais, enquanto vítimas. Nos últimos anos, verificou-se um aumento na frequência de *bullying*, uma vez por semana ou mais, quer em relação a provocar os outros, quer em relação a ser vítima.

O estudo levado a cabo por Sá (2007), numa escola da Bela Vista situada no litoral norte do distrito de Aveiro, foi direcionado para alunos do 3º Ciclo, de idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos de idade, referindo que a forma de agressão que os rapazes exercem com mais frequência é a física e as raparigas a verbal. Das agressões sofridas pelos inquiridos foram destacadas o chamar nomes feios, seguindo-se os empurrões e as mentiras, o gozar, o atirar uma bola de propósito, o insultar, o bater, o puxar o cabelo e o espalhar falsos rumores. Nesta investigação verificou-se que os alunos *bystanders*, ou seja, observadores/testemunhas do sexo masculino que presenciam agressões perante outros colegas procuraram socorrer a vítima, já os *bystanders* do sexo feminino perante situações de conflitos presenciados procuram ajuda junto de um adulto. Uma outra percentagem dos participantes deste estudo mencionou agir de forma passiva perante uma situação deste tipo e outros ainda referiram nada fazer, limitando-se apenas a assistir e depois viram as costas. Relativamente às razões que levam os alunos a agredir os seus pares, foi mencionado que podem ser de vária ordem, nomeadamente como fruto de circunstâncias de momento, tentativas falhadas de furto de dinheiro aos colegas, pela resistência das vítimas gera-se violência, por desentendimentos com origem no exterior da escola, mas resolvidos dentro da mesma, devido a emoções vivenciadas pelos alunos em jogos, a motivações pessoais, por ciúmes, entre outros. Os alunos vitimizados foram ainda referidos neste estudo, como sendo alunos que podem apresentar uma deficiência visível, excesso de peso, sobressair dos demais pela forma de vestir e também por terem comportamentos menos masculinos ou por se evidenciarem dos colegas em virtude de apresentarem um desempenho escolar acima da média.

Relativamente a estudos realizados no 1º Ciclo do Ensino Básico, Pereira (2002) cita o de Pereira & colaboradores (1996) realizado em escolas do norte do país, onde apuraram que 20% dos alunos de 1º Ciclo se encontravam envolvidos em comportamentos de *bullying*, com relativa frequência.

Tal como o estudo anterior, um outro realizado em Lisboa por Raimundo & Seixas (2009) também com alunos do 1º Ciclo (do 2º ao 4º ano de escolaridade) evidenciou uma prevalência preocupante de 30,42% de vítimas, 18,75% de agressores e 9,58% de vítimas-agressivas sendo a agressão mais frequente a verbal e o local de ocorrência o recreio. Nesta investigação os agressores eram principalmente, colegas da mesma sala ou mais velhos. Em relação às vítimas, na sua maioria, sentiam-se apoiadas pelos pares, especialmente os rapazes, embora menos de metade das mesmas tenham contado a adultos (professores e pais) as situações de violência por que passaram. O género masculino foi apontado significativamente como mais agressor e mais vítima de comportamentos diretos de *bullying*, por sua vez o sexo feminino foi apontado como sendo mais vítima de *bullying* relacional e os rapazes tendiam a agredir sobretudo rapazes e as raparigas sobretudo raparigas.

No estudo da Associação Brasileira de Proteção à Infância e à Adolescência (ABRAPIA, 2009), 40,5% dos 5785 alunos participantes da 5ª à 8ª série (brasileiras) admitiram estar diretamente envolvidos em atos agressivos na escola e a idade de maior incidência intencional é mais elevada na faixa dos 13 anos⁸.

Os resultados dos estudos levados a cabo, por Pereira (2006/08), Botelho & Souza (2007), e Whitney & Smith, (1993), citados por Marques (2009), identificam como principal local de práticas de agressão e vitimização na escola, o recreio. Tal facto é fundamentado por Botelho & Souza (2007, *in* Marques, 2009, p.32):

«porque o recreio é um período onde se verificam diversos atos de agressão, por não haver supervisão por parte dos professores ou outros adultos, embora quando se verifica, estes são em número reduzido para o contingente de alunos; por constituir um aglomerado de turmas, onde conseqüentemente, os alunos de diferentes idades partilham o mesmo espaço e também porque não se desenvolverem atividades orientadas para o recreio».

Porém, o recreio é caracterizado como o local preferido pela maioria dos alunos (Pereira, 2008), embora no Brasil se encontrem estudos onde a sala de aula é o maior ambiente de agressividade (Gebara, Lourenço, Paiva & Pereira, 2009).

Relativamente aos alunos observadores/testemunhas, a investigação levada a cabo por Ferreira, Freire & Simão (2006) com alunos do 3º Ciclo relatou que estes têm uma tendência para nada fazerem para proteger os colegas vítimas e a observação de

⁸ <http://bullying.com.br/Bcomunicação.htm> (site da abrapia).

situações de agressão parece fazer parte do quotidiano de muitos alunos, independentemente do ano que frequentam, da idade, do género a que pertencem, do estatuto social ou origem étnica. Ainda, nesta investigação, verificou-se que as alunas estão mais envolvidas em situações de agressão indireta e verbal e os alunos mais envolvidos em situações de agressão física. Os alunos oriundos de outras origens que não a autóctone (lusa) tendem a sentir-se mais vítimas de *bullying*. Comparativamente a estudos anteriores, o género masculino foi indicado como mais agressor e o feminino mais como vítima.

Este fenómeno é também visível no distrito de Bragança, através de dois estudos recentes um realizado por Nunes, Pereira & Silva (2009), a alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico e outro realizado por Vaz (2011) com alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico. No que diz respeito ao primeiro estudo, os resultados traduzem que cerca de uma em cada quatro crianças foi vítima de agressão três ou mais vezes, na escola, verificou-se que o tipo de *bullying*, mais difundido era o recurso ao insulto (verbal) seguindo-se da agressão física. Em relação às agressões apresentadas com menor frequência, destacou-se os insultos ligados às questões de cor e etnia, que não facilita a integração das crianças nos grupos de pares. Os locais onde o *bullying* ocorre com mais frequência são os recreios escolares seguindo-se os corredores, as escadas e a sala de aula e relativamente à idade das crianças agressoras são sobretudo, os mais velhos seguidos pelos que são da mesma idade os responsáveis por *bullying* na escola.

No que concerne ao segundo estudo, realizado em 2011 por Vaz, foi possível apurar que o género feminino era o que mais agredia comparando com o género masculino que foi o mais indicado como vítima. Os inquiridos envolviam-se muitas vezes no fenómeno de *bullying* quer como agressores, quer como vítimas, quer como observadores, isto é, com triplo envolvimento (simultaneamente agressores, vítimas e observadores). As características físicas foram a principal razão apontada pelos alunos para agressão, constatou-se ainda que a maioria dos alunos vítimas não procurou ajuda após ser alvo de agressões sendo o principal motivo para não o fazerem o ignorarem o sucedido, não se quererem incomodar e o medo.

Com a existência de diversos estudos que corroboram a existência do fenómeno *bullying*, considera-se que será pertinente elaborar propostas eficazes e diversificadas no que à prevenção diz respeito.

2.10 Tipos de intervenção para a prevenção do fenómeno de *Bullying*

Dada a complexidade dos fenómenos de *bullying*, exigem-se respostas de intervenção na sociedade.

A intervenção na organização escolar será fundamental, mas para o sucesso das medidas preventivas é necessário que toda a comunidade escolar seja envolvida na prevenção dos fenómenos de violência, mais especificamente do *bullying*. Por conseguinte, a intervenção direta nas vítimas e nos agressores, conforme modelos clássicos, não é suficiente. Exige-se o envolvimento de todos, a intervenção indireta e a capacitação dos indivíduos e das comunidades na resolução dos problemas e na promoção de bem-estar (Amado & Freire, 2002).

Nesta linha de análise, os mesmos autores identificam três frentes de ação da escola para a prevenção da violência e indisciplina: a *prevenção primária*; a *prevenção secundária* (intervenção precoce) e a *prevenção terciária* (intervenção face aos casos persistentes). A *prevenção primária* corresponde ao conjunto de ações que atuam por antecipação face a um fenómeno, pretendendo-se promover competências e comportamentos gerais, mais do que prevenir comportamentos de risco ou resolver problemas. Esta dá ênfase a ações de sensibilização, consciencialização, promoção e informação do problema (Campana, 1997 *in* Vaissman, 2004) e é dirigida para o público em geral (Benetti *s/d in* Hutz, 2002). Por sua vez, a *prevenção secundária* é direcionada para grupos de risco e consiste na implementação de programas e atividades dirigidos, por exemplo, às crianças vítimas e agressoras (*idem*). De acordo com Hutz (2007) este tipo de prevenção ocorre durante o período em que o problema já está instalado com o objetivo de prevenir a evolução do mesmo, reduzindo a sua duração ou efeito. Stuart & Laraia (2001/1998 *in* Hutz, 2007) referem ainda que a prevenção secundária inclui identificação precoce dos casos para o rastreamento, tratamento imediato e eficaz. Amado & Freire (2002) reforçam a ideia relatando que esta prevenção parte dos fatores de risco associados a um potencial problema, o qual deve ser combatido quanto mais precoce melhor. Quanto à *prevenção terciária* visa remediar o problema já existente, promovendo o ajustamento do indivíduo a condições irremediáveis sendo uma prevenção no campo da reabilitação (Amado & Freire, 2002; Pereira *s/d in* Hutz, 2007).

No que diz respeito ao *bullying*, se tradicionalmente reinava uma perspetiva de intervenção punitiva, atualmente, e embora no nosso país exista ainda uma postura de

exclusão perante os alunos intervenientes em situações violentas, aposta-se numa intervenção construtiva, assente no desenvolvimento da capacidade do indivíduo, no seu desenvolvimento pessoal (*empowerment*), que em vez de atender aos fatores de risco, trabalhe com os fatores de proteção (Amado & Freire, 2002).

Evidencia-se, pois, a necessidade de promover o *empowerment*, entendido como (Rappaport, 1987, p.129)⁹: «um processo ou um mecanismo através do qual as pessoas, as organizações e as comunidades podem assumir o controlo sobre as suas próprias vidas». O que faz todo o sentido numa intervenção no *bullying*, onde se pretende que todos os atores participem no processo, para assim aumentar o controlo de cada um dos intervenientes no ato em particular e da comunidade em geral e contribuir para a melhoria da qualidade de vida de todos. Pode verificar-se o forte contributo deste conceito, no que se refere ao caso concreto, das vítimas de *bullying*, que na sua grande maioria são pessoas que se isolam e se mantêm no silêncio e para as quais é necessário criar condições para que possam elas também intervir no processo de mudança para melhoria das suas vidas, o mesmo acontecendo para a mudança das vidas dos agressores.

Também o lúdico/jogo poderá funcionar como um elemento de ajuda para estas crianças, podendo-lhes proporcionar momentos de comunicação, encorajamento e atitudes positivas e corretas perante os outros e também como uma forma de prevenção do *bullying* escolar.

2.11 O Jogo como forma de prevenção do *Bullying*

Desde tempos remotos e tanto quanto foi possível apurar através de pesquisa de diversos estudos, os jogos têm vindo a ganhar um papel de extrema importância para o desenvolvimento das crianças, auxiliando-as no seu processo de aprendizagem. Neste sentido, é importante compreender a ligação entre os conceitos educação e jogo. Ambos os termos adquiriram significados distintos devido às diferentes conceções construídas sobre a infância ao longo dos tempos. De acordo com consulta ao dicionário Português-Latim (2000, p.343) a palavra jogo deriva do termo latino «*ludus*», sinónimo de divertimento e antes de ser entendido como instrumento de valor para a educação, foi apenas utilizado como recreação e fora deste contexto como um momento de lazer

⁹ Tradução livre da autora.

(Palma, 2008). Segundo o mesmo autor foi na antiguidade greco-romana que se estabeleceu a primeira ligação entre a educação e o jogo.

Com o avançar dos anos o jogo foi qualificado como útil no crescimento intelectual dos alunos. Também, para o professor Debesse, o jogo no contexto educacional foi considerado e valorizado como um dos meios mais eficazes de educar as crianças e não como um fim em si mesmo (*in* Chateau, 1975). Por sua vez, em 1990 Huizinga (*in* Dallabona & Mendes, 2004, p.108) propôs uma definição para o conceito de jogo distinta da referida anteriormente, relatando que o jogo:

«é uma atividade de ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, seguindo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentido de tensão, de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida quotidiana».

Allué (2000) reforçou a ideia da importância do papel do jogo, quer para o desenvolvimento físico quer para o desenvolvimento intelectual, daí ser considerado essencial na infância e ganhar um carácter de gratuidade, prazer e alegria fazendo com que adquira ainda significados como: relacionar-se, divertir-se e aprender. Na visão de Neto (1997, p. 21) o jogo é entendido como:

«um processo de liberdade da criança exprimir a sua motivação intrínseca e a necessidade de explorar o seu envolvimento físico e social sem constrangimento (investigar, testar e afirmar experiências e possibilidade de ação)».

Segundo o mesmo autor, e para diversos investigadores que aprofundaram os seus estudos nos domínios da educação, saúde e intervenção social durante a infância, o jogo é atrativo e intrigante e uma das formas mais comuns de comportamento. Na mesma linha de análise, Jean Piaget, citado por Costa (1997, p. 23-30 *in* Coimbra, 2007) refere que os jogos não funcionam apenas como um passatempo, mas também contribuem para a socialização e desenvolvimento intelectual e cognitivo das crianças. Através desta atividade elas adquirem autonomia, aprendem a respeitar as regras, para além de que as auxilia na organização e desenvolvimento da personalidade (Piaget 1969, citado por Samulsky, *in* Neto, 1997). De igual modo, a opinião de Erikson (1974) citado por Kooij (1997, *in* Neto, 1997) relata que o jogo deveria estar ligado ao desenvolvimento social e emocional das crianças.

Tendo por base a aprendizagem psicológica do jogo, Wegner (1985, *in* Neto, 1997) apontou três hipóteses resumidas acerca do mesmo, destacando que as crianças aprendem: estratégias para resolver conflitos, auto motivação e motivação dos outros e formas de comunicarem.

Conforme o raciocínio de Dollabona & Mendes (2004), os termos brincar e aprender acabam por ser sinónimos um do outro, uma vez, que ambos criam um espaço para desenvolver o pensamento, para estabelecer proximidade social, para desenvolver habilidades, conhecimentos e criatividade. A dinâmica entre estes dois conceitos permite ainda reduzir o excesso de egocentrismo, desenvolver a solidariedade e a empatia.

No que diz respeito ao *bullying* escolar Neto (1997) frisou a importância de se estudarem os comportamentos agressivos e violentos para que se possam criar programas de intervenção através do jogo.

Assim, expondo as palavras de Campos (2010, p.128) os jogos «são um convite para a interação, com a capacidade de seduzir e introduzir bons hábitos às crianças», podendo ser neste contexto encarado como o instrumento ideal para o combate à problemática do *bullying* escolar. Na perspectiva de Dallabona & Mendes (2004, p.2):

«se bem aplicada e compreendida, a educação lúdica poderá contribuir para a melhoria do ensino, quer na qualificação ou formação crítica do educando, quer para redefinir valores e para melhorar o relacionamento das pessoas na sociedade».

O Ministério da Educação e Investigação Científica (s/d) acrescenta ainda que o lúdico é considerado a principal constante da vida da criança.

Após consulta do Dicionário de Pedagogia (1980, p. 332) reforça-se a ideia de através do jogo a criança se construir, pois o mesmo oferece-lhe uma fonte inesgotável de informação, primeiramente joga-se sozinho, depois a dois e finalmente organiza-se o grupo, promovendo a socialização.

Além de Campos (2010), também Abrantes, Amaro, Baptista & Pereira (1999), trabalharam a ideia de os jogos serem positivos e funcionarem como estratégias eficazes na prevenção de flagelos sociais, mais precisamente perante a toxicod dependência.

O aproveitamento dos jogos educativos poderá servir como uma alternativa à aprendizagem, uma vez, que surgirão como um ponto de equilíbrio no que se refere a valores adquiridos (Pavelacki & Vargas, s/d).

Tal como as sociedades, a construção de jogos foi evoluindo existindo atualmente uma imensidade de tipos e formas como os tradicionais de tabuleiro, com sons, de cores, de cartas, corporais, apenas com papel e lápis, matemáticos e mais recentemente os jogos de computador. Estes adquirem ainda uma série de classificações podendo agrupar-se em jogos de construção, de treino, de estratégia, de aprofundamento, motores, cognitivos, competitivos, cooperativos, individuais e em grupo.

Da utilização dos jogos vão pois derivar uma série de vantagens, esta constatação é suportada pelos estudos referenciados por Pavelacki & Vargas (s/d) onde a melhoria no convívio social, a aquisição de valores, o auxílio no aprendizado, a motivação, a formação de pessoas mais conscientes do seu papel dentro de uma sociedade são benefícios do seu uso.

Após elucidação dos termos, educação e jogo, pode agora aludir-se sobre a iniciativa que se pretende levar a cabo com o projeto de criação de um jogo como forma de prevenção do *bullying* escolar, que na terceira parte será descrito mais pormenorizadamente.

3 Investigação Empírica

3.1 Caracterização da Investigação

A investigação que se pretende levar a cabo tem uma natureza exploratória pelo facto de se verificar serem escassos os estudos realizados com a população alvo escolhida no âmbito do *bullying*¹⁰.

No que respeita ao tipo de dados, a investigação articula os paradigmas qualitativo e quantitativo, permitindo complementar a análise dos principais aspetos do mesmo (Morais, 2000). De acordo com Vala (1990, p. 103, *in* Moraes, 2000):

« (...) a quantificação é sem dúvida uma estratégia cheia de virtualidade, mas não há justificação para não reconhecer os sucessos das investigações de orientação qualitativa».

Com a investigação quantitativa os dados recolhidos são em forma de números. Acerca da natureza qualitativa importa referir de acordo Bogdan & Biklen (1994, p. 16, *in* Quivy & Campenhoudt, 1992, *in* Ribeiro 2007, p.86) que os métodos adotados pela mesma «privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos de investigação».

Segundo os autores Biklen & Bogdan (1994, p.49) este método:

“exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”.

De uma forma geral, pode dizer-se que na presente investigação organizaram os dois tipos de paradigmas mencionados tendo-se constituído questões abertas para recolher dados qualitativos e questões fechadas para a recolha de dados quantitativos.

Através desta investigação será possível adquirir novos conhecimentos e conhecer a perceção de professores do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico sobre a temática em estudo definindo para tal os objetivos que de seguida se apresentam.

¹⁰ A conclusão da escassez de estudos resulta da pesquisa bibliográfica e da pesquisa na internet (e.g. Repositórios das Instituições de Ensinos Superiores) efetuadas ambas pela autora sobre a temática – *bullying*.

3.2 Objetivos da Investigação

A presente investigação tem como objetivos:

- ❖ Perceber o entendimento dos professores do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico sobre o fenómeno de *bullying* em contexto escolar;
- ❖ Investigar se os professores do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico consideram pertinente o uso de jogos para a prevenção do *bullying* escolar.

Um estudo de investigação deve incluir não só a definição dos objetivos já expostos, mas também dos participantes, para obtenção de resultados que validem ou não os objetivos apresentados.

3.3 Caracterização dos participantes da investigação

Os participantes do presente estudo (N=33) são professores do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico de ambos os sexos. A sua escolha enquadra-se entre o método aleatório simples e o método por conveniência. Inicialmente extraíram-se ao acaso na população de referência um número de elementos fixados como efetivos da amostra (Albarello, *et al*, 1997). Posteriormente, foi necessário recorrer ao procedimento de conveniência onde se encontraram com facilidade participantes, através da referência de conhecidos. Este método tem a vantagem de ser rápido, barato e fácil (Hill & Hill, 2009) e acabou por permitir um total de 33 participantes. Destes, sete professores são do sexo masculino e 26 do sexo feminino, sendo que dez são professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, 23 são professores do 2º Ciclo do Ensino Básico e três serviram como elementos para o pré-teste do questionário administrado.

Relativamente às idades, tanto se encontram professores novos, como experientes, fazendo uma média (M) de 38,18 e um desvio padrão (DP) de 9,47 (Tabela 1). Dos professores inquiridos evidencia-se de igual modo a sua distribuição pela profissionalização, pelas habilitações académicas e pelos anos de serviço.

Tabela 1 - Caracterização dos participantes

| Género | Idade | Profissionalização | Habilitações | Anos de Serviço | No Ativo |
|--------|-----------|--------------------|--------------|-----------------|----------|
| F = 26 | M = 38,18 | 1º Ciclo = 23 | L = 27 | M = 12,48 | Sim = 28 |
| M = 7 | DP = 9,47 | 2º Ciclo = 10 | M = 6 | DP = 9,98 | Não = 5 |
| | min = 23 | | D = 0 | min = 0 | |
| | máx = 55 | | | máx = 35 | |

As habilitações académicas dos professores inquiridos são diversificadas, neste sentido, 27 possuem Licenciatura em distintas áreas, seis possuem Mestrado e não há participantes com o Doutoramento.

O número de anos de serviço dos professores regista uma grande dispersão porque o valor do desvio padrão é muito próximo da média e a amplitude vai de zero a 35 anos.

Dos 33 participantes, 28 encontravam-se no ativo e cinco não estavam a exercer a profissão. É de salientar que estes dados foram obtidos através das respostas dos professores inquiridos às questões da primeira parte do instrumento de recolha de dados onde se pretendiam obter os dados pessoais de cada participante. No ponto seguinte explica-se em pormenor o referido instrumento.

3.4 Instrumento de recolha de dados

Tal como referenciado no ponto anterior, o instrumento de recolha de dados utilizado nesta investigação foi um inquérito por questionário. De acordo com Pardal & Correia (1995, p. 49, citados por Sá 2007, p. 118) este instrumento «constitui seguramente a técnica de recolha de dados mais utilizada no âmbito da investigação sociológica». Como referem estes autores, da utilização do questionário advêm várias vantagens como o facto de serem de baixo custo e garantirem o anonimato dos participantes. Campenhoudt & Quivy (1998) destacam como benefícios do uso do questionário a possibilidade de obter com facilidade um conhecimento do problema em estudo e permitir quantificar uma multiplicidade de dados para se poder proceder a várias correlações de análise. Estes autores referem ainda que devem ser preenchidas várias condições para que o método seja digno de confiança nomeadamente (p. 190):

«rigor na escolha da amostra, formulação clara e unívoca das perguntas, atmosfera de confiança no momento de administração do questionário, honestidade e consciência profissional dos entrevistadores».

O questionário construído para esta investigação, apesar de influenciado pelo de Olweus (1993), o qual tem sido aplicado a crianças/jovens, compreende apenas questões direcionadas para professores, determinadas pelos objetivos do presente estudo.

Na formulação das questões procurou-se ter o máximo de cuidado no sentido de as mesmas serem claras e pertinentes, com vocabulário adequado aos participantes. Foram

tidas em conta quatro das seis categorias referenciadas por Albarello *et al* (1997), ou seja, foram empregues no instrumento de recolha de dados as seguintes: *questões fechadas*, *questões abertas*, *questões semiabertas* e *questões cenário*. De acordo com os mesmos autores, nas *questões fechadas* o conteúdo das mesmas deverá ser de fácil entendimento; nas *questões abertas* os inquiridos podem exprimir-se livremente o que implica uma posterior descodificação das respostas para eliminar duplos sentidos e ambiguidades; as *questões semiabertas* resultam da combinação das questões abertas e fechadas e dão ao inquirido algumas possibilidades de resposta, deixando em aberto uma outra resposta; por último, nas *questões cenário* os inquiridos mediante algumas situações existentes e possíveis podem escolher aquela que melhor corresponder à sua opinião.

O instrumento construído contém 36 questões, distribuídas da seguinte maneira: 16 questões fechadas de escolha múltipla; nove semiabertas; quatro abertas e sete questões cenário. Estas questões encontram-se distribuídas por seis partes designadas respetivamente por¹¹:

Parte I: Dados pessoais – incluem sexo, idade, profissionalização, habilitações académicas, anos de serviço, se se encontram no ativo e em que estabelecimentos de ensino estariam a lecionar.

Parte II: Conhecimento dos professores acerca do *bullying* – pretende-se investigar se os professores inquiridos já ouviram falar sobre *bullying*, averiguar o conhecimento dos mesmos sobre esta problemática, saber se já vivenciaram o fenómeno durante a infância/juventude; se tiveram formação académica sobre *bullying*; apurar se consideram este fenómeno como um problema pertinente nas escolas e se acham importante haver formação nas escolas sobre esta temática, verificar que tipos de *bullying* conhecem, quais os atores implicados no fenómeno e perceber se nas suas escolas já aconteceram/acontecem casos de *bullying*.

Parte III: Espaços e vigilância de *Bullying* – pretende-se obter a opinião dos professores sobre os espaços escolares onde consideram que o *bullying* ganha mais expressão e sobre a vigilância efetuada nas escolas para evitar estes episódios.

Parte IV: Alunos agressores, vitimização e alunos observadores/testemunhas de atos de *bullying* – pretende-se recolher a opinião dos professores sobre a agressão, a vitimização e sobre a observação destes atos.

¹¹ Ver Anexo 1: Questionário Administrado (p. 80).

Parte V: Consequências e sinais de alerta – pretende-se apurar o conhecimento dos professores sobre as consequências e sinais de alerta que podem advir desta problemática.

Parte VI: Prevenção - Por último procura-se conhecer a opinião dos professores sobre o seu papel na prevenção, sobre o facto de o *bullying* ter sido aprovado em conselho de Ministros para ser punido por lei e averiguar se consideram pertinente o uso de jogos como instrumento de prevenção do *bullying* escolar.

De acordo com Hill & Hill (2009) o emprego de questões abertas e fechadas trará uma serie de vantagens, uma vez que as perguntas abertas permitem obter informação mais detalhada e as fechadas permitem analisar facilmente e estatisticamente as respostas, neste sentido utilizar ambos os tipos de questões é útil para quando se pretende obter informação qualitativa para complementar a informação quantitativa.

No instrumento de recolha de dados foram colocadas diversas frases introdutórias com o objetivo de contextualizar os inquiridos sobre a temática que iria ser abordada nas questões que as seguiam.

Para Amaro, Macedo & Póvoa (2005) o questionário predominantemente do tipo fechado facilitará o tratamento e análise da informação pois, são bastante objetivos, de rápida e fácil resposta por parte dos sujeitos aos quais é aplicado.

As questões do questionário ministrado foram consideradas essenciais para avaliar o que se pretendia, mas para a sua aplicação foram tidos em conta uma serie de procedimentos, os quais se relatam seguidamente.

3.5 Procedimento de recolha de dados

Em Dezembro de 2010, após aplicação de um questionário de pré-teste, a três professores, com a finalidade de verificar a adequação das frases e das palavras aplicadas, foram realizadas alterações mínimas (e.g., inserção da opção «Não tenho opinião» na questão 6.7) e adicionou-se uma nova questão (6.3) mercê de se ter conhecimento do facto do *Bullying* ter sido aprovado pelo Conselho de Ministros de então como o novo crime de violência escolar. Posteriormente, procedeu-se à aplicação dos questionários a professores do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico.

Os professores responderam no contexto de horário de aula, nos dias 10, 13 e 15 de Dezembro de 2010 e fora do contexto de sala de aula nos meses de Março, Abril e Maio de 2011, no decorrer do ano letivo 2010/2011.

O questionário foi de administração direta, uma vez que foi o próprio inquirido ao invés do inquiridor que o preencheu (Campenhoudt & Quivy, 1998).

A investigadora distribuiu-os, tirou algumas dúvidas (e.g., forma de responder perante as diferentes opções) e recolheu-os após o seu preenchimento.

Posteriormente, os dados recolhidos foram tratados, submetidos a processamento, usando o *software* de computador Microsoft *Excel* e o programa estatístico JMP, organizados e apresentados através de tabelas, os quais se relatam seguidamente.

3.6 Análise e Interpretação dos Resultados

Como já foi referenciado anteriormente, a recolha de dados foi feita com professores do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico. Após a administração, preenchimento e recolha dos questionários procedeu-se à organização e tratamento dos resultados. De seguida, desenvolveu-se a sua análise e interpretação, de acordo com as partes que constituíram o questionário administrado, recorrendo a bibliografia sempre que possível.

3.6.1 Conhecimento dos professores do 1º e 2º Ciclos acerca do *bullying*

Com a segunda parte do questionário pretendeu-se obter dados sobre o conhecimento dos professores acerca do *bullying*, neste sentido e de acordo com a Tabela 2 constatou-se que todos dos professores inquiridos já ouviu falar sobre o fenómeno do *bullying* (33 casos) sendo esta perceção acrescida pelo facto de a maioria referir ainda conhecer bem o fenómeno (25 casos), conhecer muito bem o fenómeno (cinco casos) e apenas três dos professores admitiram conhecê-lo pouco.

Foi possível apurar que somente 14 dos inquiridos referiu ter vivenciado *bullying* escolar na primeira pessoa, ou seja, durante a sua infância/juventude, contrapondo-se com um número mais elevado de professores que referiram não ter vivenciado (19 casos). Verificou-se que durante a formação académica foram poucos os que estudaram esta problemática mas atualmente todos consideram que o *bullying* é um problema pertinente nas escolas e de igual modo, acham importante haver formação nas escolas nesta área. O facto de não terem tido formação neste âmbito pode explicar-se porque o *bullying* apenas nos últimos anos ganhou uma maior visibilidade perante a sociedade e provavelmente nos anos em que alguns dos professores se formaram esta problemática era totalmente desconhecida para ser apelidada de *bullying* escolar, mas certamente a mesma já existia.

Tabela 2 - Conhecimento dos professores acerca do *bullying*

| Questão/Respostas | Casos |
|--|--------------|
| Avalie o seu conhecimento sobre este fenómeno. | |
| Conheço muito este fenómeno | 5 |
| Conheço bem este fenómeno | 25 |
| Conheço pouco deste fenómeno | 3 |
| Não conheço nada sobre este fenómeno | 0 |
| Durante a sua infância/juventude vivenciou o fenómeno de <i>bullying</i>? | |
| Sim | 14 |
| Não | 19 |
| Durante a sua formação académica estudou alguma vez esta problemática? | |
| Sim | 5 |
| Não | 28 |
| Atualmente considera o <i>bullying</i> um problema pertinente nas escolas? | |
| Sim | 33 |
| Não | 0 |
| Acha pertinente haver formação sobre o <i>bullying</i> nas escolas? | |
| Sim | 32 |
| Não | 1 |
| Das afirmações que se seguem qual considera ser a mais adequada? | |
| Hipótese 1: É derivado do verbo inglês <i>bully</i> que significa usar a superioridade física para intimidar alguém. | 4 |
| Hipótese 2: Trata-se de uma forma de conduta agressiva, intencional e prejudicial, cujos protagonistas são jovens alunos. | 0 |
| Hipótese 3: É uma forma de comportamento repetido, persistente e agressivo dirigido a um indivíduo ou indivíduos e que tem como objetivo causar medo e sofrimento, ferir o corpo, os sentimentos, a autoestima ou a reputação de outra pessoa. | 29 |
| Hipótese 4: É uma conduta que provoca pesar e rejeição e é censurável. | 0 |

Para reforçar a ideia que conheciam este fenómeno e mediante as quatro hipóteses de resposta dadas, os professores inquiridos caracterizaram o *bullying* como: «É uma forma de comportamento repetido, persistente e agressivo dirigido a um indivíduo ou indivíduos e que tem como objetivo causar medo e sofrimento, ferir o corpo, os sentimentos, a autoestima ou a reputação de outra pessoa.» (32 casos) e «É derivado do verbo inglês *bully* que significa usar a superioridade física para intimidar alguém» (um caso).

Na questão aberta «Que tipos de *bullying* conhece?» surgiram 28 unidades de análise, as quais se organizaram em dez categorias, tendo-se observado que dos tipos de *bullying* que os professores inquiridos conhecem mais evidenciam-se os tipos psicológico, físico e verbal (18 casos), verificando-se a existência de algum

desconhecimento sobre as formas de expressão do *bullying* através das novas tecnologias, ou seja, o chamado *cyberbullying* e a forma sexual referenciados na primeira parte deste projeto (enquadramento teórico).

Tabela 3 – Tipos de *bullying* conhecidos pelos professores

| Questão/Resposta | Casos |
|--|--------------|
| Que tipos de <i>bullying</i> conhece? | |
| Físico, verbal, psicológico. | 4 |
| Físico, <i>cyberbullying</i> , psicológico. | 1 |
| Físico, psicológico, verbal, sexual. | 2 |
| Verbal, físico, psicológico, indireto. | 1 |
| Psicológico e físico. | 14 |
| Direto e indireto. | 2 |
| Verbal, físico, sexual, <i>cyberbullying</i> , psicológico. | 1 |
| Passivo, ativo, pessoal, <i>cyberbullying</i> . | 1 |
| Bullying Escolar. | 1 |
| Físico, verbal. | 1 |
| Não responderam. | 5 |
| Na sua opinião quais são os atores implicados no fenómeno de <i>bullying</i> escolar? | |
| Indivíduos provenientes de famílias desestruturadas. | 3 |
| Agressores e vítimas. | 5 |
| Agressores, vítimas, observadores/testemunhas. | 6 |
| Crianças reservadas, tímidas e introvertidas. | 1 |
| Alunos, professores, auxiliares, pais. | 1 |
| Toda a comunidade escolar. | 4 |
| Os mais fracos. | 2 |
| Crianças adolescentes da mesma escola e crianças de níveis sociais diferentes. | 1 |
| Os alunos. | 3 |
| Os alunos líderes. | 1 |

Quando interrogados sobre os atores implicados no *bullying* (Tabela 3) das várias respostas referidas resultaram 27 unidades de análise, as quais se organizaram em dez categorias, averiguando-se mediante a opinião dos professores que os mesmos são: os agressores, as vítimas e as testemunhas/observadores (11 casos) e também toda a comunidade escolar (quatro casos). Estes dados vão de encontro ao aludido nos estudos Lowenstein (1974).

Na última questão deste grupo verificou-se que o número de inquiridos que respondeu que nas suas escolas aconteceram/acontecem casos de *bullying* foi praticamente igual aos que responderam o contrário (Tabela 4).

Tabela 4 – Respostas sobre a ocorrência de *bullying*

| Questão/Resposta | Casos |
|---|-------|
| Na sua escola já aconteceram/acontecem fenómenos de <i>bullying</i>? | |
| Sim | 16 |
| Não | 17 |
| Se, sim de que tipo? | |
| Físico e verbal | 1 |
| Psicológico | 2 |
| Físico | 7 |
| Físico e psicológico | 4 |
| Verbal | 1 |
| Outra: Perseguição a uma determinada criança devido à sua etnia | 1 |

É ainda de ressaltar que os 16 professores que mencionaram que aconteceram/acontecem atos de *bullying* nas suas escolas mencionaram os tipos físico e psicológico, como sendo os que mais ocorrem e estes dados são suportados pelos estudos efetuados por Ortega (1994) e contrariamente não estão de acordo com os estudos realizados por Pereira, Mendonça, Neto, Almeida, Valente & Smith (1996) e de Nunes, Pereira & Silva (2009).

3.6.2 Espaços e vigilância de *Bullying*

Na terceira parte do questionário administrado as questões foram direcionadas para a opinião dos professores sobre os espaços escolares, ou seja, os espaços onde consideram que o *bullying* ganha mais expressão e sobre a vigilância efetuada nas escolas para evitar estes episódios.

Neste sentido, no que concerne aos locais de agressão é de salientar que o recreio é o local referido pelos inquiridos onde as agressões mais acontecem (32 casos, Tabela 5). Esta informação vai de encontro aos estudos levados a cabo por Pereira (2006/08), Botelho & Souza (2007), e por Whitney & Smith, (1993), seguindo-se o caminho de casa (22 casos) e fora da escola (12 casos), locais estes que discordam dos mencionados nos estudos de Pereira (2006). Como espaço onde não ocorrem tantos episódios de agressões destacam-se o ginnodesportivo e as escadas.

Sobre a vigilância efetuada nas escolas resultaram 32 unidades de análise, as quais se organizaram em três categorias: Não; Sim; Outras. Convém esclarecer que algumas das 32 unidades de análise categorizadas em Não ou Sim não se limitam a simples negações ou afirmações, conforme a Tabela 5. Parece não haver uma percepção de satisfação dos professores sobre a vigilância, porque nas respostas Sim se consideram existir vigilância a mesma não confere segurança e eficácia, ora, neste sentido, poder-se-á considerar que as respostas se dividiram mais entre o Não e Outras.

Tabela 5 - Opinião dos professores sobre os espaços escolares e vigilância efetuada nas escolas

| Questão/Resposta | Casos |
|---|-------|
| Escolha os três locais onde considera que as situações de <i>bullying</i> ganham mais expressão: | |
| Refeitório | 10 |
| Recreio | 32 |
| Gimnodesportivo | 2 |
| Fora da escola | 12 |
| Escadas | 2 |
| Corredores | 9 |
| Caminho de casa | 22 |
| Balneários | 8 |
| Considera que nas escolas há vigilância suficiente para que se possam evitar acontecimentos de <i>bullying</i>? | |
| Não | 3 |
| Na minha opinião, não há vigilância suficiente. | 8 |
| Não. O bullying não acontece junto dos adultos, e estes não podem estar em todo o lado ao mesmo tempo. | 1 |
| Não. As escolas possuem poucos funcionários (auxiliares de educação) e existem espaços que as câmaras de vigilância não abrangem. | 1 |
| Não há, mas é difícil controlar este fenómeno. | 1 |
| Não, devido aos poucos funcionários que a escola tem. | |
| Não há vigilância suficiente, mas estes casos não dependem em parte do número de vigilantes, mas sim da formação da comunidade escolar. | 1 |
| Não a vigilância é insuficiente ou inexistente. | 1 |
| Não cada vez há menos. | 1 |
| Penso que a vigilância é insuficiente, talvez não esteja a ser bem canalizada para os locais e horários mais problemáticos | 1 |
| Outras | |
| Nem sempre. | 2 |
| Os auxiliares são insuficientes para toda a área escolar. | 1 |
| A vigilância dos recreios deveria ser aumentada de modo a evitar tais atos. | 1 |
| Na teoria pode existir vigilância, mas na prática isso não acontece, raramente encontramos professores a desempenhar o papel de vigilante nos recreios. | 1 |
| Depende dos estabelecimentos de ensino. | 2 |
| Na minha opinião a vigilância fica muito longe da necessária. | 1 |
| Mais ou menos. | 1 |

| Questão/Resposta | Casos |
|---|-------|
| A vigilância por só por si não evita o bullying. | 1 |
| O insuficiente número de assistentes operacionais causa constrangimentos e neste contexto dificulta a vigilância dos espaços do recreio e refeitório. | 1 |
| Deveria haver mais e melhor vigilância. | 1 |
| Sim | 2 |
| Os acontecimentos de <i>bullying</i> são frequentes nas escolas, mesmo havendo vigilância suficiente, os mesmos não estão devidamente preparados e informados para detetar este tipo de acontecimentos. | 1 |

3.6.3 Alunos agressores, vitimização e alunos observadores/testemunhas de *bullying*

Na quarta parte do questionário administrado as questões foram direcionadas para a opinião dos professores sobre a agressão, a vitimização e a observação de atos de *bullying*. Relativamente à agressão, as crianças que os inquiridos consideram assumir mais o papel de agressor são as do género masculino, tal como o indicado nos estudos de Orpinas & Horne (2005) e divergindo das investigações de Withney & Smith, (1993, Pereira, 2006, Pereira, 2004; Lopes, 2005, Almeida, 2008), de Ortega (1994) e de Vaz (2011); são os mais velhos, reforçando os estudos de Nunes, Pereira & Silva (2009) e de Raimundo & Seixas (2009); de outra turma e de outro ano dados que discordam os estudos levados a cabo por Raimundo & Seixas (2009).

Tabela 6 - Opinião dos professores sobre a agressão e vitimização nos atos de *bullying*

| Questão/Resposta | Casos |
|--|-------|
| Na sua opinião quais as crianças que assumem mais o papel de agressor? | |
| Género masculino, mais velhos, de outra turma, de outro ano. | 10 |
| Ambos, mais velhos, de outra turma de outro ano. | 4 |
| Género masculino, mais velhos, da mesma turma. | 2 |
| Género masculino, da mesma idade, de outra turma, de outro ano. | 1 |
| Ambos, da mesma idade, da mesma turma. | 2 |
| Género masculino, da mesma idade, da mesma turma. | 1 |
| Ambos, mais velhos, da mesma turma. | 3 |
| Ambos, da mesma idade, de outra turma de outro ano. | 1 |
| Ambos, mais velhos, de outra turma do mesmo ano. | 1 |
| Ambos, da mesma idade, mais novos, de outra turma do mesmo ano, de outra turma, de outro ano. | 1 |
| Ambos, da mesma idade, mais velhos, da mesma turma, de outra turma, de outro ano. | 1 |
| Género masculino, mais velhos, de outra turma do mesmo ano. | 1 |
| Ambos, da mesma idade, mais velhos, da mesma turma, de outra turma do mesmo ano, de outra turma, de outro ano. | 1 |
| Quem considera ser mais suscetível de ser vítima de <i>bullying</i>? | |
| Ambos, mais novos, de outra turma de outro ano. | 12 |
| Ambos, mais novos, da mesma turma, de outra turma, de outro ano. | 1 |
| Ambos, mais novos, da mesma turma. | 5 |

| Questão/Resposta | Casos |
|---|-------|
| Na sua opinião quais as crianças que assumem mais o papel de agressor? | |
| Ambos, mais novos, da mesma idade, da mesma turma, de outra turma do mesmo ano, de outra turma, de outro ano. | 1 |
| Ambos, mais novos, de outra turma do mesmo ano. | 2 |
| Ambos, da mesma idade, de outra turma de outro ano. | 1 |
| Ambos, da mesma idade, da mesma turma. | 3 |
| Género feminino, mais novos, de outra turma, de outro ano. | 5 |
| Género masculino, mais novos, da mesma turma. | 1 |
| Género feminino, mais novos, de outra turma, de outro ano. | 1 |
| Género feminino, mais velhos, de outra turma, de outro ano. | 1 |

Por sua vez, as crianças mencionadas pelos professores inquiridos como mais suscetíveis de serem vítimas são de ambos os géneros, dados estes que não estão de acordo com os estudos realizados por Carvalhosa (2008) nem com os de Raimundo & Seixas (2009), mas vão de encontro ao referido por Orpinas & Horne (2005); são mais novos, de outra turma e de outro ano.

No sentido de apurar a opinião dos professores inquiridos ainda sobre a agressividade foi-lhes solicitado que escolhessem três razões ou fatores de risco que poderiam levar à agressão e os colocassem por ordem decrescente de importância (Tabela 7). Verificou-se que a principal razão apontada pelos professores foram as características físicas, como o ser gordo, magro, alto, baixo, entre outros, esta razão corrobora os resultados encontrados num estudo anterior apresentado por Pinho (2008) e por Sá (2007), seguindo-se o modo de agir/comportamento que vai de encontro aos fatores/motivos de risco referidos por Orpinas & Horne (2005) e a origem social, razão/fator que não está inserido no referenciado nos estudos de Sá (2007) apresentados em pormenor na primeira parte deste projeto.

Tabela 7 – Importância atribuída pelos professores às razões do *bullying*

| De acordo com a sua opinião escolha três razões ou fatores de risco principais, por ordem decrescente (1;2;3) de importância que poderão levar à agressão? | Importância | | |
|--|----------------|----------------|----------------|
| | 1 ^a | 2 ^a | 3 ^a |
| Aproveitamento Escolar. | 3 | 2 | 3 |
| Características Físicas (gordo, magro, alto, baixo...etc.). | 17 | 6 | 5 |
| Etnia. | 1 | 5 | 4 |
| Modo de Agir/Comportamento. | 3 | 9 | 5 |
| Opção Sexual. | 1 | 6 | 2 |
| Origem Social. | 8 | 3 | 11 |
| Outra (i.e., Fraca Autoestima). | 0 | 0 | 1 |
| Religião. | 0 | 1 | 0 |
| Ser Rapariga. | 0 | 1 | 0 |
| Ser Rapaz. | 0 | 0 | 2 |

A eleição das características físicas (ser gordo, magro, alto, baixo, entre outros) como o mais importante fator/razão que pode levar à agressão, pode justificar-se, por exemplo, pelo facto de hoje em dia na nossa sociedade o índice de distúrbios alimentares nas crianças ter assumido um número elevado o que leva a que as mesmas não tendo quaisquer cuidados, mais cedo ou mais tarde acabam por ser um alvo fácil para o gozo, por exemplo, na escola. A escolha feita pelos inquiridos relativamente à origem social como razão que pode levar a agressão poderá ser reforçada pelo facto de os alunos do conselho serem provenientes de um contexto geográfico onde são graves os problemas económicos e sociais¹². Salienta-se ainda a fraca autoestima como outra razão referida por um dos inquiridos para a agressão. Por sua vez, as razões como a opção sexual, ser do sexo feminino/masculino, a etnia e a religião foram apontadas como sendo as razões menos prováveis para a agressão.

Com a intenção de recolher a opinião dos professores sobre a questão da vitimização foi-lhes perguntado se consideravam que as crianças procuram ajuda quando são alvos de agressão, verificando-se que a maioria dos inquiridos considera que estas não procuram ajuda (30 casos), sendo o principal motivo para não o fazerem o medo, estes dados reforçam o referenciado na investigação de Vaz (2011). No entanto, o número reduzido de professores (três casos) que referiu que as crianças procuravam ajuda referiram fazê-lo junto de diretores de turma, professores, pais e outros elementos do meio escolar.

Tabela 8 – Opinião dos professores sobre os alunos observadores/testemunhas de *bullying*

| Questão/Resposta | Casos |
|--|-------|
| Considera que as crianças procuram ajuda quando são alvos de agressão? | |
| Sim | 3 |
| Não | 30 |
| Se sim, a onde/quem? | |
| Junto dos diretores de turma, determinados professores, direção da escola | 1 |
| Professores | 1 |
| Pais e escola | 1 |
| Se não, porquê? | |
| Medo | 30 |
| Resolvem de forma amigável | 0 |
| Ignoram as agressões | 0 |
| Outra. Qual? | 0 |
| Na sua opinião como será que os alunos observadores/testemunhas reagem perante atos de <i>bullying</i>? | |
| Indiferentes | 7 |
| Ignoram | 13 |
| Ajudam a vítima | 4 |

¹² Consulta de projetos educativos de escolas da região.

| Questão/Resposta | Casos |
|---|-------|
| Denunciam | 5 |
| Outro: Mantêm-se passivos por medo. | 1 |
| Outro: Podem não reagir por medo de sofrer também represálias. | 1 |
| Outro: Gozam com a situação (divertem-se com...). | 1 |
| Outro: Muitos incitam o agressor dando a ideia que estão do lado dele, para eles não sofrerem atos semelhantes. | 1 |

Nesta investigação também foi objeto de análise a opinião dos professores sobre os alunos observadores/testemunhas de episódios de agressões (Tabela 8). Neste sentido, os inquiridos consideram que é mais comum os alunos ignorarem estes acontecimentos (13 casos), mas também assumem a atitude de indiferentes (sete casos), de denunciarem (cinco casos) e em menor número ajudam a vítima (quatro casos). O ignorar é uma atitude reforçada na investigação de Vaz (2011). O facto de os inquiridos mencionarem que os alunos ajudavam a vítima tais dados não estão de acordo com o defendido por Adriana Campos (s/d), mas são suportados pelos estudos realizados por Sá (2007) como foi possível evidenciar na literatura recolhida para a primeira parte deste projeto. Relativamente a outras formas de reagir dos alunos observadores/testemunhas referidas pelos inquiridos salientam-se o manterem-se passivos e o não reagirem por medo de sofrer também represálias, ou gozam com a situação e, por vezes, o facto de muitos incitarem o agressor dão a ideia que estão do lado dele, para eles não sofrerem atos semelhantes, estes dados corroboram os estudos de Lago, Massa & Piedra (2006).

3.6.4 Consequências e sinais de alerta

Com as questões da quinta parte do questionário administrado pretendeu-se apurar a opinião dos professores sobre as consequências e sinais de alerta que podem advir do fenómeno do *bullying*. Os dados da Tabela 9 mostram que os inquiridos consideraram o *bullying* suscetível de trazer consequências futuras quer para os alunos vítimas, quer para os alunos agressores e para os alunos testemunhas/observadores. Verificando-se que as consequências referenciadas foram mais direcionadas para a vítima do que para o agressor e testemunhas/observadores e a vítima parece assumir essencialmente dois percursos, ou seja, ou continua a ser vítima ou pode tornar-se num potencial agressor, esta constatação está em conformidade com os estudos realizados por Amado & Freire, (2002). Foram obtidas 30 unidades de análise das possíveis consequências mencionadas pelos professores, as quais se organizaram em três categorias: consequências

direcionadas para as vítimas, consequências direcionadas para o agressor e consequências direcionadas para as testemunhas (Tabela 9).

Tabela 9 - Opinião dos professores sobre as consequências do *bullying*

| Se sim, quais? | Casos |
|---|---|
| Vítimas | 22 |
| A vítima vai se sentir diminuída e excluída. | Isolamento. |
| Abuso de substâncias psicoativas. | Medos. |
| Agressividade. | Perda de autoestima. |
| Alterações ao nível da aprendizagem. | Podem tornar-se potenciais agressores |
| Depressão/ansiedade. | Problemas de integração. |
| Desconfiança. | Psicológicas e emocionais. |
| Dificuldades de relacionamento. | Retraídos. |
| Fobias. | Revolta. |
| Frustração. | Será sempre uma pessoa introvertida e com baixa autoestima. |
| Insegurança. | Stress. |
| Insegurança. | Traumas. |
| Agressores | 5 |
| Os agressores ficarão mais violentos. | |
| Cidadãos problemáticos. | |
| Os agressores que podem sentir-se impunes a tudo e todos ou até sentir-se mal porque não conseguem controlar os seus instintos. | |
| Sofrem represálias. | |
| Dificuldade de convivência com os colegas, fazendo-o agir de forma autoritária e violenta, podendo converter-se em delinquente. | |
| Testemunhas | 2 |
| As testemunhas sentem sempre medo que lhes aconteça algo também. | |
| As testemunhas muitas vezes assumem comportamentos com os quais não se identificam. | |
| Não responderam | 3 |

Sobre os sinais de alerta de evidência do fenómeno de *bullying* obtiveram-se 22 unidades de análise que se agruparam em categorias, sendo enumerados sinais como o isolamento, a agressividade, o silêncio, a autoflagelação, a negação em ir à escola, o medo entre outros, confirmando os resultados encontrados num estudo anterior apresentado por Olweus (2000). De um modo geral, ainda sobre os sinais de alerta, os inquiridos relataram que são mais os professores/educadores que estão preparados para identificar estes sinais (22 casos) do que aqueles que não estão (11 casos), no entanto, justificaram que estes não estariam preparados por falta de atenção «não vêm com olhos de ver», por falta de tempo para ouvir os alunos, por falta de preocupação, por falta de formação sobre o tema, porque a vítima e o agressor raramente apresentam sinais,

porque perante os adultos os sinais são ocultados de ambas as partes e porque muitas vezes o agressor e a vítima convivem transparecendo uma relação normal de amizade.

Tabela 10 - Distribuição da opinião dos professores sobre os sinais de alerta

| Questão/Respostas | Casos |
|--|--------------|
| Relativamente a sinais de alerta, considera que os professores/educadores estão preparados para identificar sinais de alerta? | |
| Sim | 22 |
| Não | 11 |
| Se não, porquê? | |
| Falta de atenção “não vêm com olhos de ver”. | 1 |
| Falta de tempo para ouvir os alunos. | 1 |
| Falta de preocupação. | 1 |
| Falta de formação sobre o tema. | 4 |
| Porque a vítima e o agressor raramente apresentam sinais | 1 |
| Porque perante os adultos os sinais são ocultados de ambas as partes. | 1 |
| Porque muitas vezes o agressor e a vítima convivem transparecendo uma relação normal de amizade. | 1 |
| Não respondeu | 1 |
| E os pais? Acha que estão informados para identificar estes sinais de alerta, conhecer o problema e ajudar os filhos quando são vítimas? | |
| Sim | 11 |
| Não | 22 |
| Se não, porquê? | |
| Falta de tempo para os filhos, pouco dialogo com os filhos, afastamento da escola (os pais vão pouco à escola), dificuldade em reconhecer algo negativo, falta de informação/conhecimento. | 15 |
| Porque podem achar que qualquer coisa se está a passar com o filho, mas não fazem ligação ao <i>bullying</i> . | 1 |
| Porque os filhos omitem, escondem o mais que podem. | 3 |
| Porque são distraídos. | 1 |
| Por variadíssimos fatores. | 1 |
| Não respondeu | 1 |

Por sua vez, em relação aos pais de crianças vítimas os mesmos consideram serem mais os que não estão informados (22 casos) para identificar sinais de alerta e ajudar os filhos do que aqueles que consideram estar informados e preparados para tal (11 casos). O facto de não estarem preparados foi justificado pelos professores por falta de tempo e diálogo com os filhos, afastamento da escola (os pais vão pouco à escola), dificuldade em reconhecer algo negativo, falta de informação/conhecimento, porque podem achar que qualquer coisa se está a passar com o filho, mas não fazem ligação ao *bullying*, porque os filhos omitem, isto é, escondem o mais que podem, porque são distraídos e ainda por outros variadíssimos fatores (Tabela 11). Para os pais de filhos agressores a opinião foi praticamente a mesma, ou seja, são mais os pais que consideram não estar

preparados para identificar estes sinais (25 casos), do que os que estão (oito casos). A falta de preparação e conhecimento justificou-se porque às vezes as crianças agressoras provêm de famílias destruturadas/difuncionais, são negligenciadas pelos pais e até porque muitas vezes os comportamentos agressivos têm origem no ambiente em casa, também por falta de informação, conhecimento, formação, tempo e comunicação, porque estes miúdos iludem os pais, ocultando os atos, por vezes os pais associam os comportamentos agressivos com a rebeldia, idade e não associam ao *bullying* e muitas vezes os pais pensam «o meu filho é o máximo» consegue defender-se sozinho, colocam os filhos em alta consideração, acham que são os melhores sendo incapazes de fazer mal aos outros e porque muitas das vezes os pais superprotegem os filhos e acreditam que se algo acontece eles são sempre as vítimas.

Tabela 11 – Opinião dos professores sobre a identificação de sinais de alerta pelos pais

| Questão/Respostas | Casos |
|---|--------------|
| E quando os filhos são agressores acha que os pais estão informados para saber identificar sinais de alerta, conhecer o problema e ajudar? | |
| Sim | 8 |
| Não | 25 |
| Se não, porquê? | |
| Porque às vezes essas crianças provêm de famílias desestruturadas/difuncionais. | 1 |
| Estas crianças são negligenciadas pelos pais. | 1 |
| Muitas vezes os comportamentos agressivos têm origem no ambiente em casa. | 4 |
| Por falta de informação/conhecimento/formação/tempo e comunicação. | 8 |
| Porque estes miúdos iludem os pais, ocultam os atos. | 4 |
| Por vezes os pais associam os comportamentos agressivos com a rebeldia, idade e não associam ao <i>bullying</i> . | 1 |
| Muitas vezes os pais pensam “o meu filho é o máximo” defendesse sozinho. | 1 |
| Os pais colocam os filhos em alta consideração. | 1 |
| Os pais acham que os filhos são os melhores. | 1 |
| Os pais acham que os filhos são incapazes de fazer mal aos outros. | 1 |
| Para muitos pais os filhos nunca são maus, só têm diferentes personalidades. | 1 |
| Porque os pais superprotegem os filhos e acreditam que se algo acontece eles são sempre as vítimas. | 1 |
| Que sinais considera serem de evidência do fenómeno de <i>bullying</i>? | |
| Isolamento; Agressividade; Silencio; Autoflagelação; Ansiedade; Negação em ir à escola; Medo; Problemas de relacionamento; Automutilação; Tristeza; Irritação; Perda de autoestima; Relacionamentos problemáticos; Apatia; Nervosismo; Diminuição do aproveitamento escolar; Perda de apetite; Dificuldade em adormecer; Diminuição das relações de amizade; Fecham-se no seu próprio mundo; Solidão; Insónias; Angústia; Falta de comunicação; Mau estar físico constante; Comportamentos desviantes; Chorar; Sinais de agressão corporal. | 29 |
| Não responderam | 4 |

3.6.5 Prevenção do fenómeno

Por fim, com a última parte do questionário procurou-se conhecer a opinião dos professores sobre o seu papel na prevenção nas escolas, sobre o *bullying* ter sido aprovado em conselho de Ministros para ser punido por lei e averiguar se consideram pertinente o uso de jogos como instrumento de prevenção do *bullying* escolar.

Tal como se apresenta na Tabela 12, a maioria dos inquiridos considera o *bullying* um fenómeno cada vez mais visível nas escolas mas, em termos de prevenção, ainda há muito a fazer (15 casos) e que a mesma existe mas deve ser reforçada para produzir melhores resultados (16 casos).

Tabela 12 - Opinião dos professores sobre o seu papel na prevenção

| Questão/Respostas | Casos |
|---|-------|
| Escolha a frase que melhor caracteriza a prevenção feita nas escolas para o fenómeno de <i>bullying</i>: | |
| Está tudo por fazer nas escolas. | 1 |
| Atualmente nas escolas já é feito o suficiente para a prevenção deste fenómeno. | 1 |
| Este fenómeno é cada vez mais visível nas escolas mas em termos de prevenção ainda há muito a fazer. | 15 |
| A prevenção existe nas escolas mas deve ser reforçada para surtir melhores efeitos. | 16 |
| Considera que o professor tem um papel importante na prevenção desta problemática? | |
| Se sim, como? | 28 |
| Atitudes centradas no professor para aquisição de conhecimento sobre o <i>bullying</i>: | |
| Estando familiarizados com o tema; | |
| Estando a alerta sobre possíveis sinais de alerta; | |
| Comunicar com os pais e com a direção da escola; | |
| Detetar sinais de alerta; | |
| Encaminhar os casos de que tiver conhecimento; | |
| Trabalhar na prevenção; | |
| Observar comportamentos dos alunos dentro e fora da sala de aula. | |
| Atitudes/ações dos professores direcionadas para os alunos para a prevenção: | |
| Alertando os alunos sobre esta problemática; | |
| Incentivar os alunos a denunciar; | |
| Indicando aos alunos formas e meios de fazer a denúncia; | |
| Conversando mais com os alunos; | |
| Instruir os alunos; | |
| Sensibilizar os alunos; | |
| Incutir nos alunos o sentido de igualdade, respeito pela diferença, cidadania e amizade. | |
| Não responderam | 5 |

Ainda sobre a prevenção os mesmos vêm o professor como um agente de papel importante na prevenção do *bullying*, delineando as suas ações de duas formas distintas, ou seja, primeiramente com atitudes centradas neles mesmos para aquisição de

conhecimento sobre a problemática e posteriormente atitudes/ações direcionadas para o incentivo dos alunos na questão da prevenção.

A aprovação em Conselho de Ministros para o *bullying* ser considerado o novo crime de violência escolar e ser punido por lei, foi encarado pelos professores com concordância e com «Já não era sem tempo» (Tabela 13).

Tabela 13 - Opinião dos professores sobre a aprovação da punição legal do *bullying*

| Questão/Respostas | Casos |
|---|-------|
| Qual a sua opinião para o ato de o <i>bullying</i> ter sido aprovado dia 28 de Outubro em Conselho de Ministros, para ser punido com pena de um a cinco anos de prisão? | |
| Concordo | 22 |
| Discordo | 0 |
| Já não era sem tempo. | 7 |
| Outra: «Cinco anos de prisão para adolescentes acho que não é o ideal. Talvez frequentar ações de formação orientadas para os alunos durante algum tempo e responsabilizar os pais» | 1 |
| Não responderam | 3 |

No entanto, como a medida foi aprovada pelo governo anterior a 2010, entretanto, com a entrada do novo governo caiu no esquecimento, portanto, espera-se que a ideia seja recuperada pelos novos governantes e que, com esta, se revelem melhorias na prevenção e punição dos crimes de violência em contexto escolar e também que os envolvidos nestes episódios venham a perder o medo, ganhando coragem para denunciar os casos que vivenciam ou que têm conhecimento.

Relativamente às questões colocadas aos professores sobre a utilização de jogos como instrumento de prevenção do *bullying* (Tabela 14) esta foi unanimemente encarada como positiva, no entanto, foram poucos os professores que referenciaram conhecer jogos/atividades lúdicas cujo objetivo seja a prevenção desta problemática e de igual modo poucos mencionaram que nas suas escolas fossem utilizadas atividades com este propósito.

Importa ainda frisar que a opinião dos inquiridos sobre o entusiasmo das crianças na adesão a atividades lúdicas dividiu-se entre o considerarem que aderem com entusiasmo (22 casos) e o não terem opinião sobre esta questão (11 casos).

Tabela 14 – Opinião dos professores sobre a pertinência de jogos na prevenção

| Questões/Respostas | Casos |
|--|-------|
| Conhece alguma atividade lúdica específica cujo objetivo seja a prevenção do <i>bullying</i>? | |
| Sim | 6 |
| Não | 27 |
| Se sim, quais? | |
| <i>«Filmes; Promover jogos e outras tarefas que proporcionem prazer e bem-estar ao aluno; Atividades em grupo; Na expressão dramática, fazer uma performance alusiva ao tema, como acontece, o que as pessoas sentem e como resolver; Observação de filmes e jogos (damas, galo, stop, xadrez...) jogos tradicionais e jogos de roda nos recreios; jogos grupais com interação obrigatória (implícito) »</i> | |
| | 6 |
| Na sua escola é utilizada alguma atividade lúdica que vise a prevenção do <i>bullying</i>? | |
| Sim | 5 |
| Não | 28 |
| Se sim, quais? | |
| <i>«Filmes; A rádio, atividades e outros a biblioteca etc musicais (tocar viola; Atividades sempre em grupo; Atividades na área de projeto, na elaboração de trabalhos sobre o tema; Jogos grupais com interação implícita»</i> | |
| | 5 |
| Na sua opinião as crianças aderem a este tipo de atividades com entusiasmo? | |
| Sim | 22 |
| Não | 0 |
| Não tenho opinião | 11 |

3.7 Algumas relações

Após a apresentação dos resultados procedeu-se ao estabelecimento de relações entre o conhecimento de *bullying* dos professores inquiridos e dados obtidos através do questionário aplicado, utilizando para tal o programa estatístico JMP.

Neste sentido, operacionalizou-se o conhecimento de *bullying* através da adição dos valores obtidos pelos sujeitos nas seguintes questões:

2.2 «Avalie o seu conhecimento sobre este fenómeno: (Assinale com um X a sua resposta)»; 2.7 «Das afirmações que se seguem qual considera ser a mais adequada? (Assinale com um X a sua resposta)»; 2.8 «Que tipos de *bullying* conhece?»; 2.9 «Na sua opinião quais são os atores implicados no fenómeno de *bullying* escolar?»; 5.1 «Acha que o *bullying* pode trazer consequências futuras para os alunos envolvidos (quer sejam vítimas, agressores ou testemunhas/observadores)?».

Relativamente à relação entre a idade e o conhecimento de *bullying*, não parece haver uma correlação significativa ($r = -0,025$; $p = 0,891$)¹³.

¹³ r = coeficiente de correlação p = probabilidade do nível de significância

No que diz respeito à profissionalização e ao conhecimento de *bullying* não se encontrou uma diferença significativa entre os professores do 1º e do 2º Ciclo (Tabela 15), ou seja, não se pode rejeitar a hipótese nula por «p» ser elevado, assim pertencer ao 1º ou 2º Ciclo não parece provocar diferenças significativas no conhecimento de *bullying*.

Tabela 15 - Relação entre: Profissionalização e Conhecimento de *Bullying*

| Grupos | Média | DP | T | P |
|----------|-------|------|--------|-------|
| 2º Ciclo | 7,21 | 1,95 | -0,561 | 0,577 |
| 1º Ciclo | 6,80 | 1,99 | | |

Quanto à relação entre a idade e a forma como reagem os alunos observadores/testemunhas de atos de *bullying* (4.5 *Na sua opinião como será que os alunos testemunhas/observadores reagem perante atos de bullying? (Assinale com um X a sua resposta)*) não parece haver uma correlação significativa ($r_s = 0,156$; $p = 0,4187$).

3.8 Apreciação

Tendo em conta os objetivos que se aspiravam alcançar com o ministrar do questionário, constatou-se que o *bullying* começa a emergir desde o 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico e a prevenção nesta área revela-se escassa e pouco eficaz. Neste sentido, pretendendo-se levar a cabo a criação de um projeto de prevenção do *bullying* escolar, com base na utilização de um jogo, as questões colocadas no instrumento de recolha de dados aplicado foram de extrema importância para este fim, ou seja, os resultados obtidos corroboram a ideia inicial.

4 Projeto de Intervenção

4.1 Apresentação do Projeto de Intervenção

Com o ministrar do instrumento de recolha de dados, os resultados apurados ajudaram a fundamentar o projeto de intervenção que se pretende construir.

Entre tantos desafios da escola está colocado mais um: o *bullying* escolar, com o qual nem todos sabem agir. As escolas geralmente omitem, os pais não sabem lidar corretamente, as vítimas e as testemunhas remetem-se ao silêncio.

De acordo com Serrano (2010) a construção de um projeto deve ter em conta quatro fases fundamentais: a fase de diagnóstico; a fase de planificação; a fase de aplicação/execução; a fase de avaliação.

Após o estabelecimento de prioridades, a deteção de necessidades e a revisão da bibliografia, surge a etapa de apresentação do projeto de intervenção.

Com consciência de que não será possível num só projeto abranger e contribuir para uma intervenção direcionada para toda a comunidade escolar, selecionaram-se as crianças como público-alvo, sendo neste sentido que surge o projeto intitulado: *A Brincar e a Rir o Bullying Vamos Prevenir*, cujo objetivo é a criação de um jogo de combate a esta problemática que contribuirá para reconhecer a importância da utilização dos jogos como recurso didático na construção do conhecimento. Este instrumento será de prevenção e de sensibilização da problemática do *Bullying* e pretende-se integrar no mesmo os conceitos Educação, Jogo e Novas Tecnologias, para desenvolver uma futura solução que poderá conduzir a um ensino e aprendizagem mais motivante e eficaz, mais ainda, pretende-se que este jogo seja uma forma de aquisição de condutas adequadas para com os outros. Frisando as palavras de Vitale (2001, p.200):

«os alunos das escolas primárias que apresentam comportamentos violentos têm maiores probabilidades de virem a ser adolescentes e adultos que praticam agressões físicas e executam atos criminosos».

É, pois, a este nível que a prevenção com estratégias eficazes pode constituir toda a diferença.

4.2 Motivos e fundamentos para a criação do projeto

Uma vez escolhidas as crianças como público-alvo deste projeto, achou-se pertinente a construção de um jogo.

Após a análise de alguns estudos teóricos acerca dos jogos os mesmos revelaram que são várias as vantagens da sua aplicação.

Em Portugal não se tem conhecimento da existência de jogos que são direcionados diretamente e exclusivamente para a prevenção do *bullying* escolar, a nível mundial têm-se conhecimento da existência de apenas um jogo eletrónico criado em 2006, denominado de “*Bully*”. No entanto, este jogo causou bastante polémica entre os pais e professores, na medida que o mesmo promovia a violência, ou seja, incentivava o *bullying* nas escolas retratando-o como algo comum e sem perigo¹⁴. Alguns psicólogos referiram ainda que este jogo refletia a falta de respeito pelas diferenças¹⁵ e outras entidades como a *Yahoo!Games* classificou-o como um dos dez jogos mais controversos de todos os tempos, sendo recomendado apenas para crianças com idades superiores a 13 anos. Tais constatações levaram a que o mesmo viesse a ser proibido em alguns países, nomeadamente no Brasil.

Perante as falhas deste jogo e a ideia do projeto: *A Brincar e a Rir o Bullying Vamos Prevenir*, pretende-se promover a novidade e a inovação com jogos direcionados para a prevenção e não para o incentivo da prática do *bullying*, resultando na formação de pessoas conscientes do seu papel na sociedade.

4.3 Objetivos do Projeto

Com a elaboração do projeto: *A Brincar e a Rir o Bullying Vamos Prevenir*, tem-se como objetivo principal contribuir para a prevenção do *bullying* através do jogo.

Como objetivos exteriores ao projeto salienta-se a melhoria da socialização entre as crianças, a aquisição de condutas adequadas, a partilha de informação de sentimentos, de valores e conhecimentos.

¹⁴ A única referência concreta encontrada sobre o jogo “Bully” foi em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Bully_%28jogo_eletr%C3%B4nico%29.

¹⁵ <http://g1.globo.com/Noticias/Vestibular/0,,MUL1366173-5604,00-JOGO+ELETRONICO+INCENTIVA+O+BULLYING +ENTRE+OS+JOVENS.html>.

4.4 População-alvo

A população alvo deste projeto, como já foi referenciado, são as crianças, mais precisamente, crianças de Instituições de Ensino com idades compreendidas entre os sete e os 13 anos de idade, ou seja, crianças que frequentam o 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico. No entanto os professores também estão de forma indireta envolvidos como alvo deste projeto, pois não deixam de ser utilizadores do mesmo, na medida que serão elementos fundamentais auxiliando as crianças para jogar o jogo criado.

4.5 Recursos necessários para a implementação do Projeto

Para a implementação do projeto de prevenção: *A Brincar e a Rir o Bullying Vamos Prevenir* e realização das etapas que o mesmo comporta serão necessários recursos humanos e recursos materiais. No que respeita a recursos humanos, o projeto contará com a participação de uma Educadora Social, um Técnico de Informática, uma Técnica de Animação e Produção Artística três crianças. No que respeita a recursos materiais, serão necessários materiais consumíveis, tais como: cartolinas coloridas, cartão, tesoura, cola, papel de plastificar, régua e lápis, e materiais logísticos: computador, impressora e programas informáticos (i.e., *Corel, Adobe Flash Builder, Adobe Illustrator CS5; Adobe Photoshop CS5.1; Audacity Setup*).

4.6 Orçamento

O orçamento total previsto para a concretização do projeto rondará um valor de 35 euros. Este valor inclui a impressão do jogo de tabuleiro, das perguntas, regras e a compra das cartolinas, cola, papel de plastificar, marcas e dados para os jogadores.

4.7 Pessoas implicadas no projeto e respetivos papéis

As pessoas implicadas no projeto terão distintos papéis e funções. Neste sentido, a Educadora Social será a gestora do projeto e terá como competências e responsabilidades: a invenção do jogo quer de tabuleiro (manual), quer em suporte digital; a definição das regras e perguntas do mesmo; a prestação de apoio ao técnico de Informática, à técnica de Animação e Produção Artística e à criança. Quanto à sua missão específica, consistirá na identificação das necessidades, na construção e

aplicação de questionários, na elaboração das questões do jogo e na construção dos dois jogos, sendo a sua disponibilidade total. No que diz respeito ao Técnico de Informática, a sua disponibilidade será parcial e caber-lhe-á a função de programação do jogo de prevenção em suporte digital.

A técnica de Animação e Produção Artística e as crianças, também terão disponibilidade parcial, e deterão as funções de desenhar manualmente e digitalmente os bonecos-mascote, auxiliarão na construção do jogo de tabuleiro e digital (i.e., as crianças auxiliarão na construção das perguntas e ambas contribuem como «designers» nos jogos).

4.8 Calendarização/Cronograma de atividades

Tabela 16 – Calendarização/cronograma do projeto

| Atividade | 2011 | | | | | | | | | | | |
|--|---------|---|-----------|---|-------|---|----------|---|---------|---|----------|---|
| | Maio | | Junho | | Julho | | Setembro | | Outubro | | Novembro | |
| Etapa nº 1 - construção da maquete do jogo. | x | | | | | | | | | | | |
| Etapa nº 2 - elaboração das regras do jogo. | | X | X | | X | x | | | | | | |
| Etapa nº 3 - elaboração das perguntas do jogo. | | x | X | x | X | | | | | | | |
| Etapa nº 4 - construção dos cartões com as respetivas perguntas. | | | | | | | | | x | | x | |
| Etapa nº 5 - desenho do tabuleiro do jogo com recurso a programa informático | | | | | | | | | | | x | x |
| Etapa nº 6 - construção e decoração de uma caixa em cartão para guardar as peças e o jogo. | | | | | | | | | | | x | x |
| Avaliação | x | x | X | x | X | x | x | X | x | x | x | x |
| Atividade | 2012 | | | | | | | | | | | |
| | Janeiro | | Fevereiro | | Março | | Abril | | Maio | | | |
| Etapa nº 7 - construção do esboço do jogo eletrónico. | x | x | X | | | | | | | | | |
| Etapa nº 8 - idealização dos jogos que o constituem. | | | | x | X | x | | | | | | |
| Etapa nº 9 - programação do jogo. | | | | | | | x | X | x | | | |
| Etapa nº10 - finalização do jogo. | | | | | | | | | | | X | |
| Etapa nº 11 - impressão das regras, perguntas e tabuleiro – jogo de tabuleiro. | | | | | | | | | | | X | |
| Avaliação | x | x | X | x | X | x | x | X | x | X | | |

A fase de calendarização/cronograma das atividades é de extrema importância na elaboração de projetos. Neste sentido, a mesma encontra-se organizada em dois

períodos fundamentais (i.e., anos: 2011; 2012) durante os quais se realizam distintas etapas necessárias para a criação dos jogos em versão manual e digital (cf., Tabela 16).

4.9 Resistências

Aquando da implementação de um projeto podem advir diversos obstáculos desde a negociação do objetivo do projeto, do caminho a percorrer, passando pela definição do conhecimento necessário para encontrar as soluções pretendidas, até à criação e manutenção de relações de confiança entre os membros da equipa, o reconhecimento de impasses, a necessidade de novas respostas em função da mudança, das condições em que o trabalho se realiza, entre outros.

Relativamente aos obstáculos do presente projeto, prevê-se que possam surgir a nível da formalização de parcerias e colaboração efetiva de todos os parceiros inicialmente previstos, uma vez que se trata de «trabalho gratuito», que nem sempre é fácil de conseguir e a nível das Instituições Escolares, tendo em conta que estas vivem com grandes dificuldades económicas, poderão ter dificuldades em adquirir este recurso/instrumento didático.

4.10 Divulgação

A divulgação do projeto será inicialmente efetuada por intermédio de jornais e televisão, posteriormente através de panfletos e *flyers* a distribuir junto de Instituições Escolares. Proceder-se-á, também, ao envio via postal de e-mails, de catálogos de apresentação do recurso/instrumento didático para as referidas instituições e para as Câmaras Municipais, uma vez, que estas últimas, têm novas competências no âmbito da ação social escolar.

4.11 Descrição do jogo

O jogo *A Brincar e a Rir o Bullying Vamos Prevenir* é composto por um quite que inclui dois tipos de jogos, *um de tabuleiro e outro digital*.

Relativamente ao *jogo de tabuleiro*¹⁶ o mesmo é composto por um tabuleiro com 40 casas, um parque de diversão infantil no centro, o designado Parque da Prevenção, uma

¹⁶ Ver Anexo 3: Jogo de Tabuleiro, regras e questões (p. 85 e seguintes).

capa com as regras e uma caixa com cartões/questões, dados e marcas para se poder jogar.

No total existem 52 cartões, 30 têm perguntas alusivas à temática do *bullying*, oito têm mensagens com palavras e com desenhos e 14 têm as denominadas «pegadas verdes da prevenção». Estas questões encontram-se organizadas no tabuleiro por três grupos: o grupo colorido, o grupo dos bilhetinhos-mensagens e o grupo das pegadas verdes da prevenção. Existem ainda as chaves douradas que são as únicas que permitem no final entrar no Parque da Prevenção.

O início, ou seja, a «partida» do jogo consiste em depois de baralhar e organizar os grupos de cartões que constituem o jogo, cada jogador escolhe uma marca que coloca junto à seta de partida e de seguida lançam o dado e começa o jogo. Em primeiro lugar começa aquele que obtiver o número mais alto no lançamento do dado.

Ao longo do caminho até se chegar ao Parque da Prevenção o tabuleiro é composto por diversas casas (40), nomeadamente: *casas com pegadas verdes* (sete casas), *casas de diversas cores* (28: amarelas, azuis, roxas, vermelhas, verdes, castanhas, rosas, laranjas) e *casas com bilhetinhos com mensagens* com palavras e outras com mensagens apenas com imagens (cinco casas).

Nas casas com cores, sempre que o jogador calha numa delas, retira um cartão do respetivo grupo (grupo colorido) e entrega-o sem ler, ao jogador que se encontra à sua direita. Este jogador faz a leitura do cartão em voz alta (tendo cuidado para não ler também a resposta) e aguarda a resposta (portanto, nunca é o próprio jogador quem lê o cartão), no fim coloca o cartão por baixo desse grupo.

Sempre que o jogador responde, ou colabora adequadamente, conquistar o direito de avançar uma casa. Se não respondeu ou não colaborou adequadamente, fica uma vez sem jogar.

Nas casas com pegadas verdes da prevenção, sempre que o jogador calhar numa destas ganha um cartão com as respetivas pegadas que mais tarde serão fundamentais para poder entrar no parque da prevenção, pois poderá trocar estes cartões pelas denominadas chaves douradas. Nestas casas o jogador conquista ainda o direito de jogar novamente.

Nas casas com bilhetinhos-mensagens, quando o jogador calhar num bilhetinho que tem uma mensagem (desenho com palavras) deve retirar do grupo dos bilhetinhos-mensagens um cartão e deve lê-lo em voz alta. Quando o jogador calhar num bilhetinho-mensagem que tem uma mensagem (desenho, mas sem palavras) deve retirar um cartão do grupo

bilhetinhos-mensagem e tentar comunicar sem palavras, apenas por gestos o que o desenho quer transmitir. No entanto, em qualquer dos casos, depois de dizer as mensagens, o jogador tem o direito de avançar duas casas.

Na chegada o jogador, depois de ter percorrido todo o caminho da prevenção até ao parque da prevenção (parque de diversão infantil), só poderá entrar, se tiver conquistado o direito de ter a chave dourada, ou seja, depois de conquistar os cartões com as pegadas verdes da prevenção, (bastam dois) o jogador conquista o direito de os trocar por uma chave dourada que permite entrar no parque de diversões infantil que guarda a prevenção, conseguindo-se, assim, ficar seguro e protegido do *bullying* escolar.

Se no final o jogador não tiver conseguido nenhum cartão com as pegadas verdes da prevenção deve continuar a jogar, mas ao invés de seguir casas em frente (que já não existem) deve recuar casas até conseguir acertar nas casas pretendidas e adquirir os dois cartões verdes com pegadas verdes da prevenção que necessita para trocar por uma chave dourada. No entanto se algum dos colegas do jogo tiver conquistado mais do que dois cartões com pegadas verdes de prevenção pode por solidariedade ceder um destes cartões.

Depois de entrar no parque da prevenção (parque de diversões infantil) aguarda que todos os outros jogadores cheguem também ao parque.

É de ressaltar que este jogo foi construído com auxílio dos programas informáticos: *Corel, Adobe Photoshop CS5.1 e Adobe Illustrator CS5*. Algumas das imagens utilizadas foram imagens vetoriais¹⁷ e outras desenhadas por parceiros envolvidos na criação do jogo. As questões que constituem este jogo foram construídas mediante as palavras que as crianças mais utilizariam, assim foi solicitado a crianças a sua colaboração para a adequação do vocabulário. No que diz respeito ao jogo digital¹⁸ o mesmo rege-se pelos mesmos princípios do jogo de tabuleiro, tendo sido aproveitados elementos do primeiro jogo para a construção deste, nomeadamente o Parque da Prevenção, bonecos-mascote e algumas questões.

Sendo o Parque da Prevenção o molde inicial do projeto: *A Brincar e a Rir o Bullying Vamos Prevenir*, no jogo eletrónico após a sua instalação no computador este é a porta de entrada no jogo. Após o primeiro jogador entrar na porta de entrada para o Parque da Prevenção, no seu interior, depara-se com um parque infantil onde se encontram uma serie de baloiços e onde em quatro destes existem jogos associados ao *bullying*.

¹⁷ Imagens de acesso livre, obtidas com o motor de busca Google (cf., p. 84).

¹⁸ Ver Anexo 4: Jogo Digital – Prints (p. 93 e seguintes).

Após a seleção de um destes jogos (1, 2, 3, 4) começa a diversão associada à aprendizagem. O primeiro jogo (1) é denominado «Jogo das palavras» e consiste na construção de palavras relacionadas com o *bullying* escolar, no total são oito as palavras baralhadas que devem ser ordenadas, (os três intervenientes no *bullying* e as cinco formas de expressão do fenómeno -vitima, agressor, observador, verbal, física, sexual, psicológica, *cyberbullying*-), este jogo é acompanhado inicialmente por uma narração de explicação, feita pela autora do presente projeto. O acertar e o errar na construção das palavras é acompanhado por sons.

O segundo jogo (2) é denominado de «Jogo de memória» onde as crianças visualizam durante dez segundos um quadro dividido em nove quadrados onde em cada um se encontra uma imagem alusiva à temática do *bullying*, o objetivo é “decorar” os sítios onde cada imagem se encontra e em 30 segundos pretende-se que as crianças voltem a colocar as imagens nos devidos lugares. Se o jogador falhar as três tentativas de que dispõe para errar o lugar correto das imagens terá de tentar de novo, sendo que, no novo jogo as imagens vão estar em lugares diferentes da primeira tentativa. Também neste jogo existe uma narração de explicação e sons que acompanham o acertar e o errar.

No terceiro jogo (3) denominado de «Jogo das perguntas» são colocadas um total de 15 perguntas sobre *bullying*, perguntas estas narradas pela autora e com a possibilidade de voltarem a ser ouvidas, no caso de não se perceber. Nestas questões como opção de resposta as crianças terão de escolher entre o sim e o não ou entre o a) e o b). Cada vez que acertarem corretamente visualizarão as palavras «Muito bem!» e recebem aplausos, cada vez que não acertarem ouviram o som alusivo ao falhar e visualizaram a palavra «Errado!». Após responderem a todas as perguntas aparecerá o total de respostas acertadas e o total de respostas erradas.

Por ultimo o quarto jogo (4) é o «Jogo do desenho», onde as crianças têm liberdade de desenharem um desenho alusivo ao *bullying*, que posteriormente pode ser guardado, ou podem fazer mais do que um desenho, com a opção adicionar nova folha.

Em um dos baloiços que se encontra no centro do parque de diversões e a título de curiosidade se «entrarem» nesse baloiço encontrarão a ficha técnica com o nome de todos aqueles que contribuíram para a construção do mesmo é ainda de referir que em todas as etapas do jogo digital se encontra um botão (botão este com o desenho do parque de diversões) que permite regressar ao parque de diversões e mudar de jogo.

Todo este jogo foi programado com o programa *Adobe Flash Builder 4.6*, as imagens utilizadas foram imagens vetoriais¹⁹, trabalhadas nos programas *Adobe Photoshop CS5.1* e *Adobe Illustrator CS5* e algumas desenhadas por parceiros no projeto e os sons foram trabalhos no programa *Audacity Setup*.

Salienta-se ainda que esta versão digital foi criada para poder ser utilizada num Sistema Operativo Multiplataforma, ou seja, é possível utilizá-la em *Android, Ipad, Mac e Linux* e poderá ser feito o download do jogo em : *apple store* e no *google play*, existindo ainda um cd, no quite do jogo, para instalação direta nos computadores que assim o permitam.

4.12 Sustentabilidade do projeto e planos futuros

Após a conclusão do projeto: *A Brincar e a Rir o Bullying Vamos Prevenir*, pretende-se que este seja uma referência, um guia de ação na prevenção desta problemática. Para tal ambiciona-se que o instrumento de prevenção seja patrocinado de modo a ser implementado pelo maior número de escolas possíveis.

Pretende-se, ao mesmo tempo, que possa funcionar de alavanca para a implementação de futuros projetos na mesma área dirigidos, no entanto, a outros elementos da comunidade escolar, tais como, professores e pais. Aspira-se vir a inovar relativamente ao instrumento construído, nomeadamente no jogo de tabuleiro, onde se quer construir o jogo em maiores dimensões, para que as crianças «entrem» no jogo, sendo elas mesmas as marcas para jogar e entrarem, por fim, num parque infantil real. No jogo digital também se ambicionam melhorias a nível de desenhos e movimentação dos mesmos e a programação para *Kinet*.

No fundo, deseja-se abrir portais que conduzam a diferentes caminhos de concretização de objetivos, de metas e finalidades educativas inerentes à comunidade escolar, guiada por um projeto forte e motivante, com condições para a promoção de uma escola sem *bullying*.

4.13 Avaliação

Globalmente a avaliação de um projeto deverá realizar-se ao longo de todo o processo e resulta da comparação entre os objetivos previstos, os resultados observados e os meios previstos e utilizados.

¹⁹ Imagens obtidas em pesquisa no motor de busca Google e em Google-imagens (Anexo 2).

A primeira avaliação realizada centra-se na fase de diagnóstico (levantamento de necessidades), neste sentido no que diz respeito à construção do instrumento de recolha de dados a mesma revelou-se satisfatória porque através da mesma obtiveram-se dados necessários para suportar o projeto que se pretendia criar.

No que diz respeito à avaliação do processo (fase de planeamento e aplicação/execução) a mesma foi contínua, considerando-se que o objetivo principal foi alcançado e a implementação de todas as atividades do projeto foram importantes, sequenciais e essenciais para a criação quer do jogo manual (tabuleiro) quer do jogo digital.

Em jeito de avaliação final considera-se que mais do que planear o projeto conclui-se efetivamente o projeto esperando-se que futuramente se possa proceder a uma avaliação da eficácia do mesmo, uma vez que o tempo para tal se revelou escasso. Esta futura avaliação sobre o cumprimento e eficácia do instrumento didático criado poderá ser feita, por exemplo, através de um questionário aplicado a algumas das escolas que adquiriram e implementem o recurso/instrumento.

5 Considerações Finais

Ao proceder-se a uma reflexão final deve-se primeiramente salientar que a realização deste projeto foi uma experiência enriquecedora, de muito esforço e dedicação que, aquando da sua conclusão, faz sentir uma satisfação única e positiva, tanto a nível pessoal como profissional.

Relativamente ao estudo empírico realizado, considera-se que os objetivos inicialmente previstos foram conseguidos, tendo sido possível perceber o entendimento dos inquiridos (professores do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico) sobre o fenómeno de *bullying* em contexto escolar, averiguar que consideravam pertinente o uso de jogos para a prevenção do *fenómeno* e foi ainda possível obter dados para o fundamento do projeto que se pretendia levar a cabo e estabelecer algumas relações de análise entre os dados recolhidos.

De um modo geral, tendo por base as respostas dadas pelos professores, foi possível concluir que todos já ouviram falar sobre o fenómeno do *bullying* mas foram poucos que referiram tê-lo vivenciado na primeira pessoa, contrapondo-se com um número mais elevado dos que referiram não o ter vivenciado. Também se constatou que durante a formação académica foram poucos os que estudaram esta problemática, mas atualmente todos consideram ser um problema pertinente, sendo importante haver formação nas escolas nesta área.

Os tipos de *bullying* apontados como os mais conhecidos foram o psicológico, físico e verbal, reconhecendo-se a existência de algum desconhecimento sobre os tipos sexual e o *cyberbullying*.

Segundo a opinião dos inquiridos consideraram que há três atores implicados no fenómeno: agressores; vítimas; testemunhas/observadores.

As crianças que encararam que assumiam mais o papel de agressor foram as do género masculino, mais velhos, de outra turma e de outro ano. Por sua vez, as crianças mencionadas como sendo as mais suscetíveis de serem vítimas foram de ambos os géneros, mais novos, de outra turma e de outro ano.

Tal como em diversos estudos também neste se verificou ser o recreio o local onde o *bullying* ganha mais expressão, concluindo-se neste sentido que sobre a vigilância efetuada nas escolas não parece haver uma perceção de satisfação. As características

físicas, como o ser gordo, magro, alto, baixo, entre outros, foram a principal razão apontada pelos professores para a agressão.

Quanto à vitimização, constatou-se que as crianças não procuram ajuda quando são alvo de agressão, sendo justificção para não o fazerem o medo, sentimento que também martiriza os alunos observadores e os faz ignorarem e ficarem indiferentes perante os episódios de *bullying*.

Segundo o relato dos inquiridos, desta problemática advirão futuramente consequências para todos os intervenientes, verificando-se que estas foram mais direcionadas para a vítima do que para o agressor ou testemunhas/observadores e as vítimas parecem assumir essencialmente dois caminhos: ou continuam a ser vítimas ou podem tornar-se potenciais agressores.

No que diz respeito aos sinais de alerta, apurou-se serem mais os professores/educadores que estão preparados para identificá-los, do que aqueles que não estão, ao contrário dos pais que consideraram serem mais os que não estariam preparados para identificar possíveis sinais do que os que estariam, quer em filhos vítimas, quer em filhos agressores. É, portanto, necessário continuar/estar atento para que esta atenção surta bons efeitos no combate ao *bullying* escolar.

Por fim, sobre a prevenção constatou-se que a maioria dos inquiridos considera o *bullying* um fenómeno cada vez mais visível nas escolas, mas em termos de prevenção, ainda haverá muito a fazer, nomeadamente, ser reforçada para produzir mais e melhores efeitos. Ainda sobre esta questão, o professor foi encarado como um agente de papel importante no que diz respeito à prevenção do *bullying*, devendo delinear as suas ações em duas formas distintas, ou seja, primeiramente com atitudes centradas neles mesmos para aquisição de conhecimento sobre a problemática e posteriormente atitudes/ações direcionadas para o incentivo dos alunos na questão da prevenção.

No que concerne à utilização de jogos como instrumento de prevenção do *bullying*, a iniciativa foi encarada como positiva, no entanto, foram poucos os professores que referenciaram conhecer jogos e atividades lúdicas, cujo objetivo fosse a prevenção desta problemática e de igual modo poucos mencionaram que nas suas escolas fossem utilizadas atividades com este propósito, relato que contribuiu como alavanca de incentivo para a criação do jogo: *A Brincar e a Rir o Bullying Vamos Prevenir*. Importa ainda realçar que a opinião dos inquiridos sobre o entusiasmo das crianças na adesão a atividades lúdicas dividiu-se entre o consideram que aderem com entusiasmo e o não terem opinião.

Mediante as respostas dadas pelos inquiridos corrobora-se a ideia que o *bullying* existe efetivamente nos primeiros anos de escolaridade, ou seja, no 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, o que ajudou a fundamentar o projeto, ou seja, a criação do instrumento de prevenção primária.

Ainda no que diz respeito à investigação e mais precisamente sobre as relações analisadas (i.e., correlação entre Idade e Conhecimento de *Bullying*; diferença entre Profissionalização e Conhecimento de *Bullying*), concluiu-se que as mesmas não interferiram na construção do projeto, porque os resultados não foram significativos. Note-se que apesar de os professores não serem os destinatários do jogo construído, não deixam de ser utilizadores do mesmo, ora, poderia acontecer que a idade e o nível de profissionalização aconselhassem alterações na construção do jogo, mas tal não foi necessário.

Do projeto criado salientam-se como principais vantagens dois factos: a participação de crianças na sua elaboração; o jogo tanto permite a interação a quem tenha conhecimento prévio sobre a temática do *bullying*, como permite a aquisição de conhecimentos a quem o não tem. Considera-se, pois, que a utilização das novas tecnologias, neste projeto, são uma janela fantástica de fomentação e aquisição de competências.

Quanto a limitações, reconhece-se apenas uma que resulta do jogo não poder ser aplicado e proceder-se a uma avaliação sobre o mesmo, neste sentido ambiciona-se futuramente testar a sua eficácia junto do público-alvo para o qual se destina.

Ainda como considerações finais, patenteia-se a necessidade de promover o *empowerment* nas crianças e jovens, sendo necessário criar condições para que as vítimas e agressores tenham autonomia para intervir no processo de mudança e na melhoria das suas vidas, isto através do papel ativo que cada professor deve assumir face a esta problemática. Frisa-se, ainda, a importância de ser necessário, quando o fenómeno de *bullying* acontece, que os pais e os educadores estejam atentos aos sinais de alerta suscetíveis de o denunciar, uma vez, que a vítima raramente tem coragem de denunciar os agressores. Mais do que indignar-se, a sociedade deve implicar-se na prevenção, pois só assim teremos mudanças.

Tendo-se tratado de uma investigação de carácter exploratório, abre-se assim uma série de possibilidades para novas investigações neste âmbito (e.g. avaliação da eficácia do jogo).

Em jeito de conclusão, pode dizer-se que as competências pré-definidas para atingir no final da unidade curricular foram alcançadas.

6 Bibliografia

- Abrantes, J., Amaro, M., Baptista, F. & Pereira, M. (1999). *Prevenir a jogar: Manual de jogos e actividades lúdico-desportivas*. Projeto Proformass. Câmara Municipal de Condeixa.
- Abrapia, (2009). *Bullying*. Acedido em 29/05/2010, às 10:40 em: <http://bullying.com.br/Bcomunicação.htm>
- Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J., Maroy, C., Ruquoy, D. & Saint-Georges, P. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. 1ª Edição. Cap.2. (pp. 48-83). Lisboa: Gradiva-Publicações Lda.
- Allué, M. (2000). *Jogos para crianças*. Trad. Tello, A., Setúbal: Marina Editores Lda.
- Amaro, A., Macedo, L., Póvoa, A. (2005). *A arte de fazer questionário*. Mestrado em Química para o Ensino. Faculdade de Ciências da Universidade do Porto, Porto.
- Amado, J. & Freire, I. (2002). *Indisciplina e violência nas escolas. Compreender para prevenir*. Porto: Edições ASA.
- Amorim, R. (2008). *Violência em contexto psiquiátrico*. Dissertação de mestrado, Faculdade de medicina Porto: Universidade do Porto, Porto
- Barton, E. (2006). *Bully prevention: tips and strategies for school leaders and classroom teachers*. 2ª Edição. E.U.A.: Corwin Press, Inc.
- Beane, A. (2006). *A sala de aula sem Bullying*. adap. Almeida, J. Porto: Porto Editora.
- Benetti, S. (s/d). *Maus-tratos da criança: Abordagem preventiva*. In C. Hutz (2002) *Situações de Risco e Vulnerabilidade na Infância e na Adolescência: Aspectos Teóricos e Estratégias de Intervenção*. 1ª Edição. (pp. 131-149). São Paulo, Brasil: Casa do Psicólogo Livraria e Editora Ltda.
- Biklen, S. & Bogdan, R. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora
- Campenhoudt, L & Quivy, R. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 2ª Edição. Lisboa: Gradiva Publicações Lda.

- Campos, A. (s/d). *Bullying, violência silenciada*, Acedido em 14/06/2010, às 14:43 em: http://www.2pontos.pt/outrasedicoes/Pdf/2PONTOS07_Bullying.pdf
- Campos, N. (2010). O Jogo e o Brincar num Contexto Pedagógico na Educação Infantil. *Revista Conteúdo*, V. nº3 Jan/Jul.
- Carvalho, F. & Silva, L. (s/d). *Adolescência e Drogas: Intervenções possíveis*. In C. Hutz (2007). *Prevenção e Intervenção em Situações de Risco e Vulnerabilidade*. 1ª Edição. (pp. 163-204). São Paulo – Brasil: Casa do Psicólogo Livraria e Editora Ltda.
- Carvalhosa, S. (2008). *O bullying nas escolas portuguesas*. Acedido em 27/05/2010, às 11:00 em: [http://www.iefp.pt/formacao/formadores/formacao/Oferta Formadores/Seminarios/ Documents/ Semin%C3%A1rio%20Bullying/Dra.%20Susana%20Carvalhosa%20Resumo.doc](http://www.iefp.pt/formacao/formadores/formacao/Oferta%20Formadores/Seminarios/Documents/Semin%C3%A1rio%20Bullying/Dra.%20Susana%20Carvalhosa%20Resumo.doc)
- Coimbra, A. (2007). *O papel dos jogos tradicionais como actividade lúdica e educacional*. Monografia realizada no âmbito da disciplina Licenciatura em Desporto e Educação Física, Universidade do Porto, Faculdade de Desporto, Porto.
- Coie, J. & Dodge, K. (1998). *Aggression and antisocial behavior*. In W. Damon (Eds), *Handbook of child psychology: Social, emotional and personality development*, 3. (pp. 779-862). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Coie, J., Dodge, K. & Lynam, D. (1998). *Aggression and antisocial behavior in Youth*. In W. Damon & R. Lerner (Eds), *Handbook of child psychology: Social, emotional and personality development*, Vol. 3. 6ª Edição. (pp. 719-788). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Chateau, J. (1975). *A Criança e o Jogo*. Trad. Gomes, J., Coimbra: Atlântica Editora.
- Díaz, C., Moreno, M. & Venegas, J. (2006). *Victimización escolar y clima socio-familiar*. *Revista Iberoamericana de Educación*. n.º 40/6 Universidade de Granada, Espanha: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura Editora.

- Dicionário de Pedagogia (1980). *A educação Pré-Escolar*. Lisboa: Verbo-editora.
- Dicionário de Português-Latim (2000). 2ª Edição. Porto: Porto Editora.
- Dollabona, S. & Mendes, S. (2004). O Lúdico na Educação Infantil: Jogar, brincar, uma forma de Educar. Curso de Especialização em Psicopedagogia. *Revista de divulgação Técnico-científica do ICPG*, Vol. 1 nº 4 Jan/Mar.
- EDUCARE, (2010). *Violência escolar será punida com pena de prisão*, Acedido em 29/10/2010, em: <http://www.educare.pt/educare/Actualidade/Noticia.aspx?contentid=90393CD4A13DF36DE0400A0AB8001D4D&opsel=1&channelid=0>
- Ferreira, A., Freire, I., Simão, A. (2006). O estudo da violência entre pares no 3º Ciclo do ensino básico: um questionário aferido para a população escolar portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, vol.19, nº 2. (pp.157-183).
- Gebara, C., Lourenço, L., Paiva, D., Pereira, B. (2009). A gestão Educacional e o Bullying: Um estudo em Escolas Portuguesas. *Revista Interações*. Escola Superior de Educação de Santarém, Santarém.
- G1.Globo.com (2009). *Jogo eletrônico incentiva o bullying entre os jovens*. Acedido em 10-04-2012, em: <http://g1.globo.com/Noticias/Vestibular/0,MUL1366173-5604,00JOGO+ELETRONICO+INCENTIVA+O+BULLYING+ENTRE+OS+JOVENS.html>
- Hill, M. & Hill, A. (2009). *Investigação por Questionário*. 2ªedição, Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Kooij, R. (1997). *O Jogo da Criança*. In C. Neto (ed.). *O Jogo e o desenvolvimento da criança*. (pp. 32-56). Lisboa: Edições FMH.
- Lago, A., Massa, P. & Piedra, R. (2006). Crianças contra crianças: o bullying, uma perturbação emergente. *Revista Anales de Pediatria*: artigo especial, v. 64, nº2. (pp. 162-166).
- Leitão. F. (1997). *Símbolo e Actividade Lúdica*. In C. Neto (ed.). *O Jogo e o desenvolvimento da criança*. (pp. 57-70). Lisboa: Edições FMH.

- Lima, C. (2006/07). *Bullying e vitimização*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Lopez, P., (2006) *Acoso Escolar. Desde el mal llamado bullying hasta el acoso al profesorado (especial analise de la reparación del dano)*. Barcelona: Ateier.
- Marques, F. (2009). *Vinculação e Bullying – Estudo Comparativo de Crianças e Adolescentes Institucionalizados e não Institucionalizados*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Fernando Pessoa, Porto.
- Martins, M. (2005). O problema da violência escolar: Uma clarificação e diferenciação de vários conceitos relacionados. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 18, nº 1. (pp. 93-115). Universidade do Minho, Braga.
- Ministério da Educação e Investigação Científica (s/d). *Jogos Educativos*. Secretaria de Estado dos Desportos. Lisboa: Centro de documentação e informação.
- Morais, C. (2000). *Complexidade e Comunicação Mediada por Computador na Aprendizagem de Conceitos Matemáticos: Um Estudo no 3º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento em Educação - Área do Conhecimento de Metodologia do Ensino da Matemática. Universidade do Minho, Braga.
- Neto, C. (1997). *Jogo e Desenvolvimento da Criança*. In C. Neto (ed.). *O Jogo e o desenvolvimento da criança*. (pp. 5-9). Lisboa: Edições FMH.
- Neto, C. (1997). *Tempo e jogo para a Crianças: rotinas e mudanças sociais*. In C. Neto (ed.). *O Jogo e o desenvolvimento da criança*. (pp. 10-22). Lisboa: Edições FMH.
- Nunes, B., Pereira, B. e Silva, M. (2009). Descrever o Bullying na Escola: estudo de um agrupamento no interior de Portugal. *Revista Diálogo Educação*, v. 9, nº 28. (pp 455-466).
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1998). *Conduitas de acoso y amaneza entre escolares*. Madrid: Morata.

- Orpinas, P., & Horne, M., (2005). *Bullying Prevention: Creating a Positive School Climate and Developing Social Competence*. E.U.A: American Psychological Association.
- Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English (5th ed.) (1989). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Palma, M. (2008). *O Desenvolvimento de Habilidades Motoras e o Engajamento de Crianças Pré-escolares em diferentes contextos de Jogo*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança. Universidade do Minho, Braga.
- Pavelacki, L. & Vargas, S. (s/d). *A Importância dos Jogos no Desenvolvimento Educacional da Criança*. Curso de Pedagogia da Universidade Luterana do Brasil, Campus Guiba – RS.
- Pereira, B., (2002). *Para uma escola sem violência. Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia, Ministério da Ciência e da Tecnologia. Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas.
- Pereira, B. (2006). *Recreios escolares e prevenção da violência: dos espaços às actividades*. Instituto de Estudos da criança. Universidade do Minho, Braga.
- Pereira, B. (2008). *Para uma escola sem violência: Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. 2ª Edição. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pinho, M. (2008). *Bullying: Roupa é o principal motivo de gozo entre os estudantes portugueses*. Acedido em 14/06/2010, às 11:40 em: http://jpn.icicom.up.pt/2008/03/06/bullying_roupa_e_o_principal_motivo_de_gozo_entre_os_estudantes_portugueses.html
- Ramirez, F., (2001). *Condutas agressivas na idade escolar*. Amadora: Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Rappaport, J. (1987, April). Terms of empowerment/Exemplars of prevention: Toward a theory for community psychology. *Jornal Americano da Psicologia da Comunidade*, v.15, nº 2. (pp.121-148).

- Raimundo, R. & Seixas, S. (2009). Comportamentos de bullying no 1º Ciclo: Estudo de caso numa Escola de Lisboa. *Revista Interações*, nº13. (pp. 164-186).
- Raimundo, R. & Pinto, A. (s/d). *Conflito entre pares e estratégias de coping em crianças e adolescentes, com e sem comportamentos agressivos, em contexto escolar*. Faculdade de Psicologia e ciências da Educação. Faculdade de Lisboa, Lisboa.
- Ribeiro, A. (2007). *O Bullying em contexto escolar – Estudo de caso*. Dissertação apresentada à Universidade Portucalense Infante D. Henrique para obtenção do Grau de Mestre em Administração e Planificação da Educação: Porto.
- Roland, E., & Idsoe, T. (2001). Aggression and Bullying. *Aggressive Behavior*. V. 27, edição 6. (pp 446-462).
- Samulski, D. (1997). *Educação por Meio de Movimento e do Jogo*. In C. Neto (ed.). O Jogo e o desenvolvimento da criança. (pp. 5-9). Lisboa: Edições FMH.
- Sá, J. (2007). *Manifestações de bullying no 3º Ciclo do Ensino Básico - um estudo de caso*. Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para a obtenção de grau de mestre em Análise Social a Administração Escolar: Aveiro.
- Sanders, C. & Phye, G. (2004). *Bullying Implications for the classroom*. Educational Psychology series. Elsevier: Academic Press.
- Serrano, G. (2010). *Elaboração de Projectos Sociais- casos práticos*. Porto Editora. nº 7: Porto.
- Soares, J. G., Mendes, J. V., Antão, S. M., Moura, R. W. S., & Silva, V. P. (2004). *Causas atribuídas à agressividade pelos educadores: um estudo na Escola Municipal Brisa Nunes Braz*. Acedido em 09/05/2011, em: <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=609>
- Vaz, C. (2011). *Intervenção Socioeducativa*. Relatório de intervenção socioeducativa apresentado no Mestrado em Educação Social. Instituto Politécnico de Bragança, Bragança.

VandeBos, G. R. (Ed.). (2007). *APA dictionary of psychology*. Washington DC: American Psychological Association.

Vaissman, M. (2004). *Alcoolismo no trabalho*. Coleções Loucura XXI. Rio de Janeiro: Editora Garamond Ltda.

Vitale, C. (2001). Princípios no princípio: Prevenção da violência desde a escola primária. *Revista Servir*, v. 49, nº4, Julho/Agosto.

7 Anexos

7.1 Anexo 1: Questionário Administrado



QUESTIONÁRIO

O presente questionário destina-se a recolher dados sobre a opinião dos professores/educadores relativamente ao *Bullying* Escolar e integra-se num estudo que se pretende levar a efeito no âmbito da Unidade Curricular de Projeto Final do Mestrado de Educação Social.

De referir que os dados recolhidos seguem princípios éticos e deontológicos de confidencialidade e serão utilizados apenas para os fins a que se destinam.

A sua colaboração é muito importante, pelo que agradeço antecipadamente a contribuição para este estudo.

I

DADOS PESSOAIS

1.1 Sexo: Masculino Feminino

1.2 Idade: _____

1.3 Profissionalização:

Professor/a 1º Ciclo Professor/a de 2º Ciclo

1.4 Habilitações:

1.4.1 Licenciatura Em que área: _____

1.4.2 Mestrado Em que área: _____

1.4.3 Doutoramento Em que área: _____

1.5 Anos de Serviço em estabelecimentos de ensino: _____

1.6 Atualmente encontra-se no ativo?

1.6.1 Sim

1.6.2 Não

1.7 Em que escola está a lecionar no presente ano letivo 2010/2011?

II

“As memórias do Bullying dos nossos tempos de escola depende sempre de quem as recorda. Podemos lembrar-nos de bullying como algo que aconteceu a alguém, esquecendo que por vezes fomos nós os responsáveis por tal acto. Ou então podemos lembrar-nos de bullying como vítimas” (s/autor, cit. in Barbosa e Santos, 2010)

2.1 Já ouviu falar acerca do *Bullying*?

2.1.1 Sim

2.1.2 Não

2.2 Avalie o seu conhecimento sobre este fenómeno:

(Assinale com um X a sua resposta)

| | |
|--------------------------------------|--|
| Conheço muito bem este fenómeno | |
| Conheço bem este fenómeno | |
| Conheço pouco deste fenómeno | |
| Não conheço nada sobre este fenómeno | |

2.3 Durante a sua infância/juventude vivenciou o fenómeno de *bullying*?

2.3.1 Sim

2.3.2 Não

2.4 Durante a sua formação académica estudou alguma vez esta problemática?

2.4.1 Sim

2.4.2 Não

2.5 Atualmente considera o *bullying* um problema pertinente nas escolas?

2.5.1 Sim

2.5.2 Não

2.6 Acha pertinente haver formação sobre o *bullying* nas escolas?

2.6.1 Sim

2.6.2 Não

2.7 Das afirmações que se seguem qual considera ser a mais adequada?

(Assinale com um X a sua resposta).

Bullying:

| | |
|---|--|
| É derivado do verbo inglês <i>bully</i> que significa usar a superioridade física para intimidar alguém | |
| Trata-se de uma forma de conduta agressiva, intencional e prejudicial, cujos protagonistas são jovens alunos | |
| É uma forma de comportamento repetido, persistente e agressivo dirigido a um indivíduo ou indivíduos e que tem como objetivo causar medo e sofrimento, ferir o corpo, os sentimentos, a autoestima ou a reputação de outra pessoa | |
| É uma conduta que provoca pesar e rejeição e é censurável | |

2.8 Que tipos de *bullying* conhece?

2.9 Na sua opinião quais são os atores implicados no fenómeno de *bullying* escolar?

2.10 Na sua escola já aconteceram/acontecem casos de *bullying*?

2.10.1 Sim Se sim, de que tipo? _____

2.10.2 Não

III

Como problema mundial que é, o bullying pode ocorrer em toda e qualquer escola, não se restringindo a nenhuma específica. (Ballone, 2005)

3.1 Escolha os três locais onde considera que as situações de *bullying* ganham mais expressão. Assinale com um X a sua resposta:

| | |
|--------------------|--|
| No recreio | |
| Na sala de aula | |
| No ginnodesportivo | |
| Nas escadas | |
| Nos corredores | |
| Nos balneários | |
| No refeitório | |
| Fora da escola | |
| Caminho para casa | |

O Bullying é tipicamente exercido quando não há autoridades por perto, como os professores, auxiliares. (Olweus, 1993)

3.2 Considera que nas escolas há vigilância suficiente para que se possam evitar acontecimentos de *bullying*?

IV

4.1 Na sua opinião quais as crianças que assumem mais o papel de agressor?

4.1.1 Do género masculino

Do género feminino

Ambos

- 4.1.2 Da mesma idade
- Mais novos
- Mais velhos

- 4.1.3 Da mesma turma
- De outra turma do mesmo ano
- De outra turma, de outro ano

4.2 Quem considera ser mais susceptível de ser vítima de *bullying*?

- 4.2.1 Do género masculino
- Do género feminino
- Ambos

- 4.2.2 Da mesma idade
- Mais novos
- Mais velhos

- 4.2.3 Da mesma turma
- De outra turma do mesmo ano
- De outra turma, de outro ano

Diferentes estudos apontaram para a existência de diversas razões/motivos que colocam os jovens em situação de risco face ao bullying. (Orpinas & Horne, 2005)

4.3 De acordo com a sua opinião escolha 3 razões ou fatores de risco principais, por ordem decrescente (1; 2; 3) de importância que poderão levar à agressão?

| | |
|--|--|
| A origem social | |
| O modo de agir/comportamento | |
| O aproveitamento escolar. | |
| Ser rapaz | |
| Ser rapariga | |
| Características físicas (gordo, magro, alto, baixo...etc.) | |

| | | |
|----------------|--|--|
| A opção sexual | | 4.4 Con side ra que |
| A etnia | | |
| A religião | | |
| Outra Qual: | | |

as crianças procuram ajuda quando são alvos de agressão?

4.4.1 Sim **Se sim, a onde/quem?** _____

4.4.2 Não **Se não, porquê? (Assinale com um X a sua resposta)**

- Medo
- Resolvem de forma amigável
- Ignoram as agressões
- Outro
- Qual? _____

As testemunhas ou observadores são sujeitos que também são afetados pela agressividade. (Ballone, 2005)

4.5 Na sua opinião como será que os alunos testemunhas/observadores reagem perante atos de *bullying*? (Assinale com um X a sua resposta)

| | |
|-----------------|--|
| Indiferentes | |
| Ignoram | |
| Ajudam a vítima | |
| Denunciam | |
| Outro Qual? | |

V

5.1 Acha que o *bullying* pode trazer consequências futuras para os alunos envolvidos (quer sejam vítimas, agressores ou testemunhas/observadores)?

5.1.1 Sim Se sim, quais? _____

5.1.2 Não

5.2 Relativamente a sinais de alerta, considera que professores/educadores estão preparados para identificar estes sinais?

5.2.1 Sim

5.2.2 Não Se não, porquê? _____

5.3 E os pais? Acha que estão informados para saber identificar sinais de alerta, conhecer o problema e ajudar os filhos quando são vítimas?

5.3.1 Sim

5.3.2 Não Se não, porquê? _____

5.4 E quando os filhos são agressores acha que os pais estão informados para saber identificar sinais de alerta, conhecer o problema e ajudar?

5.4.1 Sim

5.4.2 Não Se não, porquê? _____

5.5 Que sinais considera serem de evidência do fenómeno de *bullying*?

VI

6.1 Escolha a frase que melhor caracteriza a prevenção feita nas escolas para o fenómeno de *bullying*:

| | |
|---|--|
| Está tudo por fazer nas escolas | |
| Atualmente nas escolas já é feito o suficiente para a prevenção deste fenómeno | |
| Este fenómeno é cada vez mais visível nas escolas mas em termos de prevenção ainda há muito a fazer | |
| A prevenção existe nas escolas mas deve ser reforçada para surtir melhores efeitos | |

6.2 Considera que o professor tem um papel importante na prevenção desta problemática?

6.2.1 Sim Se sim, como? _____

6.2.2 Não Se não, porquê? _____

6.3 Qual a sua opinião para o facto de o *bullying* (o novo crime de violência escolar) ter sido aprovado dia 28 de Outubro em Conselho de Ministros, para ser punido com pena de um a cinco anos de prisão?

| | |
|----------------------|--|
| Concordo | |
| Discordo | |
| Já não era sem tempo | |
| Outra Qual? | |

A utilização dos jogos como recurso didático na construção do conhecimento, contribui para a melhoria no convívio social, para a aquisição de valores, para auxílio na aprendizagem, para a motivação e para a formação de pessoas conscientes do seu papel na sociedade.

6.4 Na sua opinião aliar o lúdico (jogos) à educação poderia funcionar como um instrumento de prevenção e sensibilização das crianças para esta problemática?

6.4.1 Sim

6.4.2 Não

6.5 Conhece alguma atividade lúdica específica cujo objetivo seja a prevenção do *bullying*?

6.5.1 Sim Se sim, qual? _____

6.5.2 Não

6.6 Na sua escola é utilizada alguma atividade lúdica que vise a prevenção do *bullying*?

6.6.1 Sim Se sim, qual? _____

6.6.2 Não

6.7 Na sua opinião as crianças aderem a este tipo de atividades com entusiasmo?

6.6.1 Sim

6.6.2 Não

6.6.3 Não tenho opinião

OBRIGADO PELA COLABORAÇÃO

7.2 Anexo 2: Sites das imagens utilizadas

<http://www.fordesigner.com/maps/14403-0.htm> balões e coelhos com os balões

<http://www.vecteezy.com/search/tree?from=mainsite> arvores

<http://www.fordesigner.com/maps//14332-0.htm> parque

<http://www.vecteezy.com/search/flowers?from=mainsite> flores

<http://www.soundjay.com/button-sounds-3.html> sons

http://br.freepik.com/vetores-gratis/conjunto-de-icone-ponto-de-interrogacao_549102.htm ponto de interrogação

http://all-free-download.com/free-vector/key-vector-free_page_3.html chave

http://br.freepik.com/vetores-gratis/pergunta-clip-art-marcos_384814.htm

http://br.freepik.com/vetores-gratis/conjunto-de-icone-ponto-de-interrogacao_547525.htm

<http://absarahmed.wordpress.com/2009/11/05/bullying/>

<http://kterrl.wordpress.com/tag/bullying/>

<http://sesi334.wordpress.com/2011/04/20/violencia-nas-escolas-o-bullying-e-a-indisciplina/>

<http://outroladodajustica.blogspot.pt/2009/06/bullying-ou-mais-conhecido-como.html>

<http://www.headroom.net.au/Content.aspx?p=167>

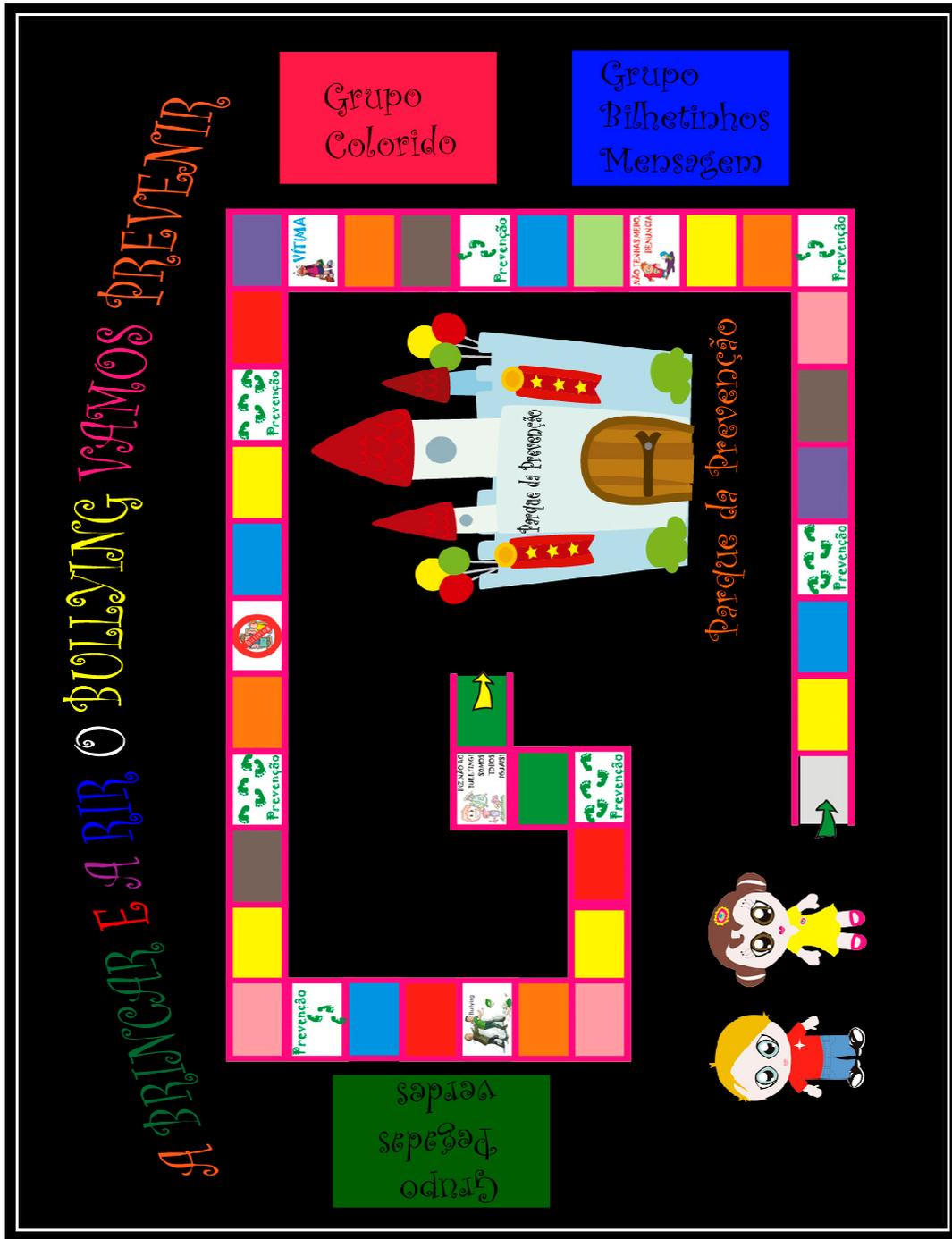
<http://blog.educacaoadventista.org.br/blogdoportal/index.php?op=post&idpost=611&titulo=Combatendo+o+bullying+na+escola>

<http://osmandachuva.blogs.sapo.pt/2008/04/?page=2>

<http://pplware.sapo.pt/informacao/cyberbullying-o-que-como-combater/>

http://www.colegiosantamaria.com.br/santamaria/aprenda-mais/artigos/ver.asp?artigo_id=24

7.3 Anexo 3: Jogo de Tabuleiro, regras e questões





A BRINCAR E A RIR

O BULLYING

VAMOS PREVENIR

MATERIAL

Este jogo é composto por um tabuleiro com 40 casas, um parque de diversão infantil no centro, o designado Parque da Prevenção, folha com as regras, cartões com diferentes questões, dados, marcas e uma caixa com as chaves douradas da prevenção, que te permitem entrar no Parque da Prevenção no final.

❖ **Existem 52 cartões:**

- ✓ 30 TÊM PERGUNTAS ALUSIVAS À TEMÁTICA DO BULLYING;
- ✓ 8 TÊM MENSAGENS COM PALAVRAS E COM DESENHOS;
- ✓ 14 TÊM AS DENOMINADAS “PEGADAS VERDES DA PREVENÇÃO”

❖ **Três grupos de cartões:**

- ✓ **O GRUPO COLORIDO;**
- ✓ **O GRUPO DOS BILHETINHOS-MENSAGENS;**
- ✓ **O GRUPO DAS PEGADAS VERDES DA PREVENÇÃO.**



REGRAS DO JOGO

❖ Regras na Partida:

- 1) Número de jogadores para o jogo: De dois até seis.
- 2) Em primeiro lugar começa a jogar o jogador que obtiver o número mais alto no lançamento do dado;
- 3) A «partida» do jogo consiste em depois de baralharem e organizarem os grupos de cartões que constituem o jogo, cada um dos jogadores escolher uma marca que coloca junto à seta de partida e de seguida lançam o dado e começa o jogo.

❖ Regras nas Casas ao longo do caminho

Ao longo do caminho até chegares ao Parque da Prevenção o tabuleiro é composto por diversas casas:

- ✓ CASAS COM PEGADAS VERDES (7 CASAS);
- ✓ CASAS DE DIVERSAS CORES (28: AMARELAS, AZUIS, ROXAS, VERMELHAS, VERDES, CASTANHAS, ROSAS, LARANJAS);
- ✓ CASAS COM BILHETINHOS COM MENSAGENS COM PALAVRAS E OUTRAS COM MENSAGENS APENAS COM IMAGENS (5 CASAS).

Regras nas casas com cores:

- 1) Sempre que calhares nas casas com cores, deves retirar um cartão do grupo colorido e entrega-lo sem ler, ao jogador que se encontra à tua direita;
- 2) Este jogador faz a leitura do cartão em voz alta (deve ter cuidado para não ler também a resposta);
- 3) Depois ele espera pela resposta (nunca é o jogador que retirou o cartão que o lê);

- 4) Depois da resposta deves colocar o cartão no final do grupo de onde foi retirado;
- 5) Sempre que responderes ou colaborares corretamente, conquistas o direito de avançar uma casa;
- 6) Se não responderes ou não colaborares corretamente, ficas uma vez sem jogar.

Regras nas casas com pegadas verdes:

- 1) Sempre que calhares nas casas da prevenção ganhas um cartão com as respetivas pegadas que mais tarde vão ser fundamentais para poderes entrar no parque da prevenção;
- 2) Com estes cartões podes trocá-los mais tarde pelas chaves douradas que abrem o Parque da Prevenção;

CHAVES DOURADAS: Depois de conquistares os cartões com as pegadas verdes, nas casas verdes da “prevenção” – **tens de ter conquistado pelo menos dois cartões** - conquistas o direito de os trocar por uma chave dourada.



Estas chaves douradas são as únicas que te permitem entrar no parque de diversões infantil encantado que guarda a prevenção, conseguindo-se, assim, ficar seguro e protegido do *bullying escolar*.

- 3) Ao calhares nestas casas conquistas ainda o direito de jogares novamente.

Regras nas casas com bilhetinhos-mensagens:

- 1) Sempre que calhares numa casa *com bilhetinhos-mensagem* e nessa casa o “bilhetinho” tiver uma mensagem (desenho com palavras) deves retirar do grupo dos bilhetinhos-mensagens um cartão e lê-lo em voz alta;

- 2) Quando calhares num bilhete-mensagem que tem uma mensagem (desenho, mas sem palavras) deves retirar um cartão do grupo bilhetinhos-MSG-desenho e deves tentar comunicar sem palavras, apenas por gestos o que o desenho quer transmitir;
- 3) Em qualquer das casas, depois de dizeres as mensagens, tens o direito de avançar duas casas.

❖ Regras na Chegada:

- 1) Na chegada, depois de teres percorrido todo o caminho da prevenção até ao parque da prevenção (parque de diversão infantil), só podes entrar, se tiveres conquistado o direito de ter a chave dourada, ou seja, depois de conquistares os cartões com as pegadas verdes da prevenção;
- 2) Se no final não tiveres conseguido nenhum cartão com as pegadas verdes da prevenção deves continuar a jogar, mas ao invés de seguires casas em frente (que já não existem) deves recuar casas até conseguires acertar nas casas verdes da prevenção e conseguires os dois cartões verdes com pegadas verdes da prevenção que necessitas para trocar por uma chave dourada;
- 3) Se algum dos colegas do jogo tiver conquistado mais do que dois cartões com pegadas verdes de prevenção pode por solidariedade dar-te um destes cartões;
- 4) Depois de entrares no Parque da Prevenção (parque de diversões infantil) deves aguardar que todos os outros jogadores cheguem também ao parque.



A Prevenção do Bullying vive no Parque de Diversões.

Questões do jogo:



1- O "bullying" é um jogo para crianças,

verdadeiro ou falso?

Falso
É a agressividade que se manifesta entre os alunos.



2- O Bullying pode ser praticado de cinco maneiras,

verdadeiro ou falso?

Verdadeiro
As cinco maneiras de praticar Bullying são: a física, a verbal, a sexual, a psicológica/social e o cyberbullying.



3- Bater, puxar e dar murros é uma forma de bullying,

Sim ou não?

Sim
Bater, puxar e dar murros é uma forma de bullying física.



4- Bater, estragar coisas dos outros meninos, cuspir-lhe e atirar-lhe coisas é uma forma física de Bullying,

verdadeiro ou falso?

Verdadeiro
Bater, estragar coisas dos outros, cuspir e atirar-lhe coisas é uma forma física de Bullying.



5- Rasgar ou riscar os livros, partir os lápis, deitar no caixote do lixo a mochila dos outros meninos, é uma forma de bullying,

verdadeiro ou falso?

Verdadeiro
Rasgar ou riscar os livros, partir os lápis, deitar no caixote do lixo a mochila dos outros meninos, é uma forma de bullying.



6- Chamar nomes, envergonhar, gozar e ameaçar é uma forma de Bullying verbal,

verdadeiro ou falso?

Verdadeiro
Chamar nomes, envergonhar, gozar com alguma característica específica é uma forma verbal de Bullying.





7- Fazer com que os outros pareçam burros, idiotas ou espalhar mentiras é uma forma de Bullying,

- a) física
- b) verbal
- c) psicológica



c) psicológica



8- Apalpar as meninas pode ser uma forma de praticar bullying:

- a) sexual
- b) verbal
- c) cyberbullying



a) Sexual



9- Enviar SMS'S com palavras assustadoras, a tratar mal, a chamar nomes feios é uma forma de cyberbullying,

verdadeiro ou falso?

Verdadeiro

Cyberbullying: são comportamentos de bullying através das novas tecnologias, como a internet e os telemóveis.



10- O bullying acontece uma só vez e acaba,

verdadeiro ou falso?

Falso

O Bullying é uma forma de agressão continuada, durante um longo período de tempo.



11- O Bullying acontece mais nas escolas,

verdadeiro ou falso?

Verdadeiro

A escola é um dos sítios onde o bullying hoje em dia acontece mais.



12- O Bullying acontece apenas nas escolas dos grandes,

verdadeiro ou falso?

Falso

O bullying pode ocorrer em toda e qualquer escola.



13- A escola é um lugar onde há muitas:

- a) bicicletas
- b) crianças
- c) flores



b) Crianças



14- Os alunos observadores de bullying devem contar o que vêm acontecer aos colegas/amigos,

sim ou não?

Sim





15- O bullying existe mais nas escolas das cidades,

Sim ou não?

Não

O bullying pode ocorrer em toda e qualquer escola, das cidades, vilas ou aldeias.



16- O bullying acontece:

- a) Mais na sala de aula.
- b) Mais no recreio.
- c) Mais em casa.

b) Mais no recreio



17- Os recreios são lugares onde acontece o...

- a) carnaval
- b) natal
- c) bullying

c) bullying



18- No Bullying existe um agressor e uma vítima,

verdadeiro ou falso?

Verdadeiro

No bullying há pelo menos dois participantes: o agressor e a vítima



19- A vítima de bullying é o aluno mais forte e mais popular da turma ou da escola,

sim ou não?

Não

As vitimas normalmente são pessoas com constituição física de aspeto frágil, por vezes até, acompanhada de algum tipo de incapacidade ou defeito.



20- Os agressores, como estudantes tem notas normalmente:

- a) boas
- b) más
- c) muito boas

b) más



21- O agressor de bullying é mau e muito forte,

sim ou não?

Sim

O agressor é ansioso, com atitudes de desafio, geralmente violento, com manifestações de condutas agressivas, de teimosia e de indisciplina, com uma autoestima elevada.



22- A vítima de Bullying é uma pessoa feliz,

sim ou não?

Não

A vítima de Bullying começa a andar triste sem saber qual a razão.





23- Um aluno gordo ou muito magro pode ser vítima de Bullying,

verdadeiro ou falso?

Verdadeiro
A vítima pode possuir características físicas que o diferenciem da maioria: ser gordo, magro, baixo, aparelho nos dentes, gaguejar.



24- Um aluno que use óculos e/ou aparelho nos dentes pode ser vítima de Bullying,

verdadeiro ou falso?

Verdadeiro
Usar óculos muito graduados e/ou aparelho dos dentes pode ser uma característica física da vítima...



25- Gaguejar e ter cor da pele diferente podem ser razões para um menino ou uma menina serem vítimas de Bullying,

verdadeiro ou falso?

Verdadeiro



26- Usar roupas à "betinho" e de gente grande pode ser uma característica da vítima,

verdadeiro ou falso?

Verdadeiro



27- As vítimas de Bullying podem morrer,

verdadeiro ou falso?

Verdadeiro



28- Os meninos ou meninas vítimas de bullying na escola, baixam as:

- a) notas
- b) brincadeiras
- c) férias

a) notas



29- A vítima de bullying esconde o que lhe está a acontecer,

verdadeiro ou falso?

Verdadeiro

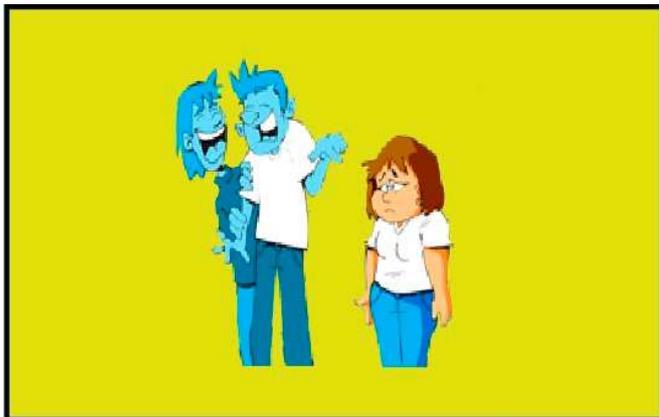


30- Os agressores lidam com os outros usando a força,

verdadeiro ou falso?

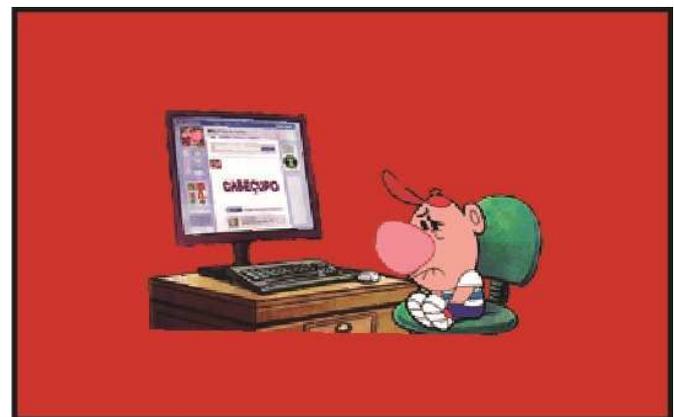
Verdadeiro
O agressor interioriza um modo de lidar com os outros baseado no uso da força.





No bullying há um agressor, uma vitima e observadores

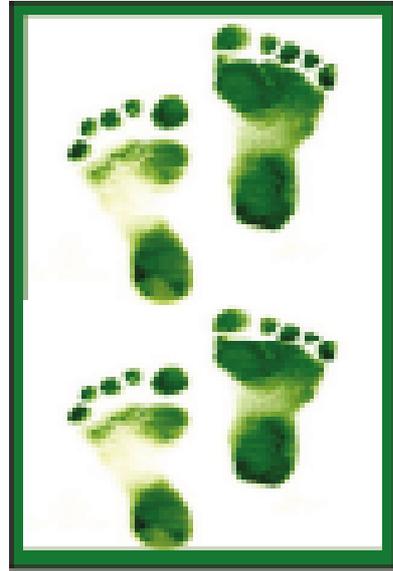
Se fores vitima de bullying, deves pedir ajuda!



A forma física, verbal, sexual, psicologica e o cyberbullying são formas de praticar bullying

Bullying na minha escola

NÃO



7.4 Anexo 4: Jogo Digital – Prints

Início:



Parque de Diversões com os jogos 1) 2) 3) 4):



Jogo das palavras:

INTERVENIENTES NO BULLYING

T A I I M V

■ ■ ■ ■ ■



INTERVENIENTES NO BULLYING

E S R G S A O

■ ■ ■ ■ ■ ■ ■



INTERVENIENTES NO BULLYING

E V B O
R S D O R A

■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■



FORMAS DE BULLYING

S A I I C F

■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■



FORMAS DE BULLYING

C L S A P
C I G I O O

■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■



FORMAS DE BULLYING

R L B E A V

■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■



FORMAS DE BULLYING

E B Y G L C U
Y B L L R N

■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■



FORMAS DE BULLYING

X L E S
U A

■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■



Jogo de Memória:



Jogo das perguntas:

O Bullying é um jogo para Crianças!

Sim Não



Errado!

Muito Bem!

Total Respostas Certas: 10

Total Respostas Erradas: 8



O Bullying pode ser praticado de 5 formas!

Sim Não



Bater, empurrar, dar murros, apertar o pescoço, é uma forma de Bullying Física!

Sim Não



Apalpar as meninas, pode ser uma forma de Bullying Sexual!

Sim Não



Enviar SMS a tratar mal e a chamar nomes feios é uma forma de Cyberbullying!

Sim Não



O Bullying acontece apenas uma só vez e acaba!

Sim Não



O Bullying acontece mais nas escolas!

Sim Não



O Bullying existe mais nas escolas das cidades!

Sim Não



O Bullying acontece:

a) Mais na sala de aula
b) Mais no recreio

a) b)



A Vítima de Bullying é o aluno mais forte e mais popular da turma ou da escola!

Sim Não



O Agressor Bullying é mau e muito forte!

Sim Não



Os Observadores de Bullying devem contar a alguém o que veem!

Sim Não



A Vítima de Bullying é um aluno feliz!

Sim Não



Se usares óculos muito graduados,
aparelho de dentes, se fores muito gordo
ou magro, se fores betinho podes
facilmente ser Vítima de Bullying!

Sim



Não



A Vítima de Bullying
esconde o que lhe está a
acontecer!

Sim



Não



Jogo do desenho:



Ficha técnica:

