



**Politécnico
Castelo Branco**
Polytechnic University

Bullying, Inimigo da Criança: Projeto de Prevenção do Bullying no contexto de Jardim de Infância

Camila De Jesus Gomes Moreira
(estudante nº 20220250)

Orientadores

Professora Doutora Cristina Pereira

Trabalho de Projeto apresentado à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Mestrado em Intervenção Social e Escolar, realizada sob a orientação científica da Doutora Cristina Pereira, do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Janeiro de 2025

Composição do júri

Presidente do júri

Doutor Valter Victorino Lemos, Professor Coordenador da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Vogais

Professora Doutora Ana Cristina Ferreira Almeida, Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Professora Doutora Cristina Maria Gonçalves Pereira, Professora Adjunta da Escola Superior da Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Dedicatória

Dedico este trabalho ao meu filho, este cujo, a voz me acalma, o sorriso me alegra, o abraço me conforta, aquele que é a fonte da minha força e inspiração para dar continuidade e concluir este projeto.

A pessoa em que sacrifiquei dois anos incríveis de convivências de muito amor, amizade e união. Ficou cada dia mais difícil, a saudade aumentando, a vontade de o abraçar, acariciar e beijar cada vez mais forte e me sufocando me fez repensar por várias vezes se realmente valeu a pena deixá-lo para me endereçar num caminho desconhecido com apenas expectativas e esperanças.

Por outro lado, eu me pegava pensando profundamente se valia a pena ter sacrificado estar ao pé do meu filho para fazer algo aquém da expectativa e dos objetivos previamente traçados. O dilema realmente foi muito forte, mas enfim hoje chegando ao fim desta caminhada estou aqui escrevendo esta dedicatória, ao pé do meu filho e com uma vasta experiência e orgulho da pessoa que sou.

Agradecimentos

Endereço um sincero agradecimento a minha orientadora Cristina Pereira, pela paciência, orientação e pelos valiosos conselhos ao longo da pesquisa. Seu conhecimento e dedicação foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho. Agradeço o seu apoio que não foi apenas acadêmico, mas também pessoal, que me motivou em momentos de desafios.

À minha família, meu mais sincero agradecimento. Agradeço a minha mãe e a toda a família, pelo amor incondicional, paciência, compreensão e apoio ao longo dessa jornada. Vocês foram minha fonte de força em todos os momentos, e sem vocês esta conquista não teria sido possível. De um modo especial agradeço ao meu irmão Luís António que se posicionou como um pai incansável, me deu o suporte e motivação durante este período de muitos desafios.

Aos meus colegas e amigos, agradeço pelo apoio constante, pelas trocas de ideias e pela amizade sincera. Cada um de vocês teve um papel importante no meu percurso acadêmico e pessoal, e sou grato por toda a companhia e incentivo.

Não poderia deixar de expressar o meu agradecimento à instituição educativa e às crianças que acolheu este projeto e participou na sua concretização.

Resumo

A violência entre pares tem aumentado nas últimas décadas e é evidenciada em comportamentos agressivos advindos dos estudantes que se traduzem em agressões físicas, verbais e psicológicas. Tais comportamentos violentos no ambiente escolar têm chamado a atenção de pesquisas que os têm explorado academicamente por meio de um fenômeno chamado bullying. Após uma revisão de literatura sobre a temática, constatamos que apesar dos inúmeros estudos sobre o bullying continuam a ser escassas as pesquisas realizadas no contexto de jardim-de-infância. O presente estudo, procura contribuir para uma melhor compreensão sobre a prevenção do bullying nesse contexto educativo, tendo como suporte a implementação de estratégias para desenvolver as competências socioemocionais das crianças.

Trata-se de um estudo qualitativo, feito com 15 crianças, com a idade de 5-6 anos, objetivando implementar atividades lúdico-pedagógicas tendo em vista o desenvolvimento de comportamentos de empatia e de respeito mútuo e, paralelamente, capacitar as crianças para distinguirem o brincar do bullying.

Os dados recolhidos apontam para a necessidade de se realizar uma sensibilização precoce sobre o bullying em contexto de jardim de infância, utilizando uma intervenção adaptada à faixa etária que promova o desenvolvimento das competências socioemocionais. Observar os comportamentos das crianças e implementar atividades que desenvolvam as habilidades de interação social é essencial para prevenir esse tipo de comportamento, pois ajuda-as a lidar com as suas emoções, a resolver conflitos de forma pacífica e a desenvolver a empatia.

Palavras-chave

Bullying, Criança, Jardim-de-infância, Promoção de competências socioemocionais

Abstract

Violence between peers has increased in recent decades and is evidenced in aggressive behaviors from students that translate into physical, verbal and psychological aggression. Such violent behaviors in the school environment have drawn the attention of research that has explored them academically through a phenomenon called bullying. After a literature review on the topic, we found that despite the countless studies on *bullying*, there is still little research carried out in the context of early childhood education.

The present study seeks to contribute to a better understanding of *bullying* prevention in this educational context, supported by the implementation of strategies to develop children's socio-emotional skills. This is a qualitative study, carried out with 15 children, aged 5-6 years, aiming to implement playful-pedagogical activities with a view to developing behaviors of empathy and mutual respect and, at the same time, enabling children to distinguish the game of *bullying*.

The data collected point to the need to raise early awareness about *bullying* in a kindergarten context, using an intervention adapted to the age group that promotes the development of socio-emotional skills. Observing children's behaviors and implementing activities that develop social interaction skills is essential to prevent this type of behavior, as it helps them deal with their emotions, resolve conflicts peacefully and develop empathy.

Keywords

Bullying, Child, Kindergarten, Promotion of socio-emotional skills

Índice geral

Introdução1

PARTE I - Fundamentação teórica3

1.333

1.1 Comportamento desajustado/ mau comportamento5

2. Definição de Bullying7

2.1. Causas do bullying8

2.2. *O Bullying*88

2.2.1. Consequências do 88

2.2.2. 1010

2.3. A autoestima e o comportamento sócio emocional dos 11111111

3. Programas de Prevenção e intervenção no Bullying13

3.1. A contribuição da psicologia escolar na prevenção e no enfrentamento do
1313

4. Importância da Promoção de Competências Socioemocionais16

Parte II – Estudo Empírico23

1. Questões e objetivos do estudo23

2. Metodologia24

3. Participantes/Amostra24

4. Técnicas de Recolha de Dados25

4.1. Observação participante26

4.2 Notas de campo26

4.3 A entrevista27

4.4. Grelha de observação28

4.5 Técnicas de Análise de Dados28

5. Procedimentos29

5.1 Descrição das fases de organização da pesquisa: Programa de
Intervenção29

Parte III - Apresentação e análise dos resultados31

1. Critérios de seleção do contexto do estudo31

2. Caracterização do jardim de infância Obra Santa Zita31

2.1 Visão, Valores, Princípios, Missão31

2.2 A equipa técnica	31
3. Apresentação dos resultados da entrevista preliminar à educadora	33
4. Dados resultantes da observação participante	35
4.1 Registos das notas de campo	35
4.2	36
5. Descrição e Análise das Atividades Desenvolvidas	36
6.	41
7. Discussão dos Resultados	41
Considerações finais	44
8.1. Limitações da Investigação	45
8.2. Sugestões para intervenções futuras	45
8.1.1. Modelo SEL	46
3.2.2. Cronograma e atividades	49
3.2.3. Roteiro da peça Sol Brilhante	50
Referências bibliográficas	52
Anexos	59
Anexo 1-Guião de Entrevista à educadora de infância (início do projeto)	59
Anexo 2 – Guião de entrevista à educadora de infância (no final do projeto)	62
Anexo 3-Grelha de observação comportamental das crianças	63
Anexo 4- Programa de Intervenção Implementada	64
Anexo 5- Imagens das atividades desenvolvidas	67
Anexo 6 -Imagem utilizada para desenvolver a terceira atividade, encontra-se no:	73

Índice de figuras

Figura - 1 Descrição das Competências socio emocionais

Lista de tabelas

Tabela 2 - Organização das salas de atividades

Tabela 3- Descrição dos domínios da abordagem SEL

Tabela 4 - Cronograma (Projeto "Minhas Emoções")

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

DGE- Direção-Geral de Educação

SEL- Social - Emocional Learning

CASEL- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning

ONU- Organização das Nações Unidas

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância

Introdução

Na atualidade, são cada vez mais os autores a investigar o fenômeno *bullying*, principalmente o que decorre nas escolas entre alunos (Pereira, Silva & Nunes, 2009) e que corroboram a sua existência. Nesta linha, os estudos são feitos para identificar as causas e solucionar o problema, contribuindo para a sua compreensão numa perspectiva sistêmica e multidimensional, bem como para a construção de projetos de intervenção no contexto escolar, entretanto o *bullying*, ganha cada vez mais proporção e diferentes formas de comportamentos agressivas.

Não obstante, há ainda um longo caminho a percorrer para responder de uma forma adequada aos desafios colocados por esta problemática, sendo importante, na nossa perspectiva, ensaiar programas e estratégias que visem a sua prevenção, particularmente nos contextos de educação pré-escolar.

O jardim-de-infância e a escola são os primeiros quadros institucionalizados fora do meio familiar com os quais a criança se confronta, funcionando como verdadeiro ecossistema de socialização, pela quantidade de tempo e homogeneidade de atividades, regras e normas que neles estabelecem.

Visto que os alunos aprendem os comportamentos violentos cedo na sua vida (World Health Organization, 1999), para impedir um círculo vicioso em que a violência cria violência, a prevenção escolar deve apostar sobretudo na criação de relações amigáveis e laços de afeto das crianças e jovens com os professores e amigos que devem ter e promover comportamentos pacíficos e tolerantes e rejeitar qualquer forma de violência (Salomaki, 2001).

Segundo Fante (2005) a violência, nos diferentes níveis de escolaridade, tem aumentado nas últimas décadas e é evidenciada em comportamentos agressivos advindos dos estudantes, como agressões físicas (por exemplo bater, chutar, roubar pertences) e verbais (apelidar de maneira pejorativa e discriminatória, insultar e constranger). Tais comportamentos violentos no ambiente escolar têm chamado a atenção de pesquisas que os têm explorado academicamente por meio de um fenômeno chamado *bullying* (Fante, 2005; Trevisol; Campos, 2016). A palavra *bullying* possui origem inglesa, sendo uma variação do termo *bully* que significa “valentão” e é utilizada para dar nome “ao desejo consciente e deliberado de maltratar outra pessoa e colocá-la sob tensão” (Fante & Pedra, 2008, p. 41).

Além disso, o *bullying* “[...] acarreta sofrimento psíquico, diminuição da auto-estima, isolamento, prejuízos no aprendizado e no desempenho académico” (Moura, Cruz, & Quevedo, 2011, p. 27).

Em Portugal, os responsáveis educativos e governamentais conscientes das implicações negativas deste fenômeno, têm encetado diferentes iniciativas para combater o *bullying* nas escolas. Apresentamos como exemplo a Lei n.º 51/2012, de 5

de setembro, que regula o comportamento dos alunos, visando um relacionamento positivo dentro da escola. No Artigo 7.º prescreve os Direitos do Aluno, considerando que:

(1) O aluno tem direito a:

a) Ser tratado com respeito e correção por qualquer membro da comunidade educativa, não podendo, em caso algum, ser discriminado em razão da origem étnica, saúde, sexo, orientação sexual, idade, identidade de género, condição económica, cultural ou social ou convicções políticas, ideológicas, filosóficas ou religiosas.

Consideramos que este instrumento tem uma grande valia na instituição escolar, constando também nessa Lei as medidas disciplinares sancionatórias para os transgressores.

Tendo por objetivo a utilização de jogos na prevenção do *bullying*, considera-se que os aspetos lúdicos associados à intervenção pedagógica/educativas presentes nos jogos são importantes estratégias para a aprendizagem e, no caso concreto do presente estudo, para a prevenção primária do *bullying*.

É importante frisar a necessidade de traçar estratégias adequadas para a sua prevenção, desde o pré-escolar, pois este fenómeno afeta tanto o agredido como o agressor, podendo constituir uma ameaça aos processos de desenvolvimento e ao bem-estar das crianças envolvidas. É um ato repetitivo que pode ser evitado, se trabalhado de forma assertiva.

Decorrente do exposto e tendo como ponto de partida o importante papel das atividades lúdicas nos processos de aprendizagem das crianças que frequentam a educação pré-escolar, pretendemos analisar o papel que os jogos interativos podem desempenhar na prevenção das situações de conflito interpessoais e de *bullying*.

PARTE I - Fundamentação teórica

1. A educação no contexto dos jardins-de-infância

A Direção Geral da Educação (DGE), ressalva que Jardim de Infância é um estabelecimento que presta serviços vocacionados para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, proporcionando atividades letivas e atividades de animação e de apoio à família. É um espaço pensado e organizado em função das crianças e adequado aos seus interesses e necessidades. A atividade letiva é desenvolvida por um/a educador/a de infância, com as habilitações legalmente previstas para o efeito (Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio e Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho).

A educação pré-escolar é “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” proporcionando “condições para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças, na medida em que promove a sua autoestima e autoconfiança e desenvolve competências que permitem que cada criança reconheça as suas possibilidades e progressos.”. (Silva, M., In Ministério da Educação, 199, p. 17/18). A frequência do Jardim de Infância é, assim, uma etapa essencial na vida de todos, onde em comunhão com um ambiente saudável e profissionais bem treinados consegue-se formar indivíduos promissores. “A educação das crianças, hoje, pode ser uma questão de sobrevivência para os adultos de amanhã”. (Craveiro e Ferreira, 2007, p.19).

Devemos então nos atentar aos objetivos do pré-escolar, pois não é só inserir a criança no sistema e depois o/a educador (a), dizer o que está fazendo de errado ou que está certo; é necessário ter o comprometimento de cuidar da criança tanto a nível físico como nas suas dimensões cognitivas e emocionais, demonstrando sentimentos de afeto, carinho atenção para que a criança se sinta acolhida e amada.

Vasconcelos (2007, p.112) sustenta que “a criança no jardim-de-infância deixa de ser o centro, para se tornar um entre todos”. Pelo fato de sermos diferentes e termos características que são intrínsecas a nós mesmos, o trabalho do educador torna-se mais desafiador pois terá de compreender as potencialidades de cada criança, mas também as suas dificuldades e interesses, para poder dar respostas pedagogicamente adequadas.

A educação pré-escolar destina-se a crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos de idade e é ministrada em estabelecimentos públicos ou privados de educação pré-escolar. Segundo o artigo 2.º da lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro a “educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da educação da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o

desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solitário”.

Os objetivos estipulados segundo o artigo 10.º da mesma lei são “promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências da vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania; fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade; contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem; estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas; desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estéticas e de compreensão do mundo; despertar a curiosidade e o pensamento crítico; proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente, no âmbito da saúde individual e coletiva; proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança; incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de afetiva colaboração com a comunidade”.

Gabriela Portugal, uma importante especialista da educação de infância e muito atenta às necessidades desenvolvimentais das crianças refere:

Na infância lançam-se as bases do desenvolvimento nos seus diversos aspetos físicos, motores, sociais, emocionais, cognitivos, linguísticos, comunicacionais, etc. sendo a autonomia o sinal de desenvolvimento que se vai construindo em todos os instantes, num todo que é “a pessoa” e que junta diferentes dimensões desenvolvimentais. Durante a infância, as crianças podem aprender a participar no seu mundo e a contribuir para ele com a sua criatividade, sensibilidade, e espírito crítico. Se tudo corre bem, podemos contar com cidadãos emancipado, autênticos na interação que estabelecem com o mundo, emocionalmente saudáveis, com uma atitude fortemente exploratória, abertos ao mundo externo e interno, com um sentido de pertença e uma forte motivação para contribuir para a qualidade de vida, respeitando o homem, a natureza, o mundo físico e concetual”. (Portugal, 2009)

A educação pré-escolar viu reforçado o seu papel relativamente ao processo de desenvolvimento da criança com a publicação pelo Ministério da Educação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, em 1997 e revistas em 2016, constituindo-se este documento num ponto de referência para este nível de educação. Segundo estudos realizados, a educação pré-escolar tem um papel preponderante nos processos de aprendizagem que se desenvolvem na criança nos níveis de ensino subsequentes, tendo demonstrado que as crianças ao frequentarem a educação pré-escolar obtêm melhores resultados nos níveis de ensino seguintes, evidenciando os efeitos positivos que a frequência da educação pré-escolar tem sobre as crianças nos seus domínios cognitivo, social e da linguagem, sobretudo nos grupos socialmente

desfavorecidos. (Bairrão & Tietze, 1995; Bairrão, 1998; Peisner-Feinberget al., 2001; Villalón et al., 2002; Ministério da Educação, 2000).

De acordo com o exposto e tendo em consideração as dificuldades que, atualmente, as crianças têm revelado nas suas competências socioemocionais, é fundamental que no contexto da educação pré-escolar se promovam comportamentos socialmente ajustados, ajudando as crianças a compreenderem e a regularem as suas emoções, bem como a enfrentar os conflitos interpessoais de forma ajustada. Intervir junto das idades mais precoces constitui uma estratégia que poderá revelar-se muito útil para a prevenção de comportamentos agressivos, nomeadamente de situações de bullying.

1.1 Comportamento desajustado/ mau comportamento

Nos últimos anos, têm sido evidentes as preocupações dos pais e educadores em relação aos comportamentos das crianças, no entanto, não há uma opinião unânime quanto às manifestações ou causas dos problemas de comportamento, visto que comportamentos semelhantes podem ter diferentes causas (Tavares, 2010). Tendo por base as orientações da Direção Geral de Saúde, relativamente à definição de “Problemas de comportamento na criança e no adolescente”, existem certas características intrínsecas da criança que a colocam em risco para o desenvolvimento destes problemas, tais como temperamento difícil, impulsividade, dificuldade de autocontrolo; dificuldades de aprendizagem; desvalorização de si mesma e dos outros face ela; depressão; assim como situações em que as crianças são ameaçadas ou vítimas de maus-tratos.

Segundo Hargreaves (1979, cit. in Velez, 2010), ainda que se verifique uma enorme diversidade na dimensão da problemática do mau comportamento, ele surge desde o pré-escolar e prolonga-se até à universidade e, ao contrário do que se poderia pensar, o aluno não é a única fonte e origem de maus comportamentos. Isto significa que o professor, através do seu comportamento ou dos seus atos, também pode originar delicadas situações de não obediência e de perturbação do normal funcionamento da aula. É crucial destacar que a questão dos problemas comportamentais não é um fenómeno recente, porém, nos últimos anos, tem ganhando novos contornos devido à sua frequência, à sua seriedade e à crescente atenção da Média. Assim também se torna importante criar estratégias de prevenção precocemente, isto é, tendo atitudes que podem diminuir ou atenuar esses maus comportamentos desde o pré-escolar está-se a quebrar pontes e a construir barreiras para o aumento das taxas do bullying futuramente.

Na faixa etária dos 4 a 5 anos, a interação social entre as crianças é fundamental para o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral. Sobre o processo de aprendizagem nesta fase, Oliveira (2000, p. 26) afirma: “parte-se do princípio que a possibilidade de apropriação do conhecimento se faz presente, nas interações sociais, desde que a criança vem ao mundo. Sendo assim, menosprezar a capacidade de

elaboração subjetiva de cada ser humano ou a responsabilidade da instituição de educação infantil frente à gama de conhecimentos que serão colocados à disposição das crianças significa, no mínimo, empobrecer o universo infantil.”

Pode-se observar em Cardoso, (2011) que, cada vez mais, os estudos realizados apontam para a necessidade de detetar e intervir rapidamente em crianças que frequentam o pré-escolar, assim como aquelas que demonstrem dificuldades e problemas em diferentes áreas como na adaptação social, nas relações interpessoais, no desempenho escolar, nas habilidades e competências sociais, etc., visto que estas dificuldades se poderão repercutir no seu percurso pessoal e académico dando origem mais tarde, a comportamentos disfuncionais e problemas de conduta.

Segundo Loeber e Hay (1997, cit. in Cardoso, 2011, p. 24), os problemas de atenção surgem, na maior parte das vezes, durante o período pré-escolar, precisamente na altura em que costumam aparecer os comportamentos agressivos em muitas crianças. Os défices de atenção “parecem estar, sobretudo, presentes em casos de início precoce de perturbações de comportamento de tipo externalizante” (Sá, Albuquerque & Simões, 2008, cit. in Cardoso, 2011, p. 24).

Silva et al., (2004), citada na tese de mestrado de Cardoso (2011), refere que é na entrada para o jardim-de-infância que a criança começa a desenvolver as suas competências e habilidades sociais e, desta forma, a aprender determinados comportamentos que a conduzirão a níveis superiores de desenvolvimento. É neste espaço de comunicações interpessoais que são vivenciados os primeiros conflitos e confrontos numa realidade distinta e menos protegida que a família.

Segundo o pensamento da Felipa (2017) na sua dissertação, ter mau comportamento é um atributo intrínseco ao ser humano que, quando administrado de maneira apropriada, ajuda a criança a se auto declarar diante dos demais e dos objetivos que deseja atingir, adquirindo um significado positivo e construtivo. No entanto, essa característica tem um significado negativo quando assume proporções exageradas, frequentes e intensas, tornando-se o método preferido da criança para solucionar seus problemas. E assim deixa de ser um comportamento socialmente aceitável para se transformar num problema (Dias, 2010). Não sendo um fenómeno novo, segundo Jorge (2002, p. 2), o mau comportamento “tem assumido uma dimensão crescente no panorama educativo, em função das transformações da sociedade e da própria escola” havendo mesmo autores que consideram que ele se vem progressivamente tornando num “dos maiores problemas da escola” (Afonso, 1999, p.1) contribuindo, em parte, “para uma crescente imagem negativa da escola, afligindo pais e educadores dos diversos graus de ensino” (Amado, 2000, p. 5).

Estreitando assim o caminho para o bullying, este fenómeno que por sua vez se refere a atitudes agressivas e sem motivo contra mesmas vítimas, que acontecem em um intervalo de tempo extenso. É diferente de outros tipos de agressões pelo fato de ser repetitivo, deliberado e intencional (Fante, 2008).

2. Definição de Bullying

A palavra bullying possui origem inglesa, sendo uma variação do termo bully que significa “valentão” e é utilizada para dar nome “ao desejo consciente e deliberado de maltratar outra pessoa e colocá-la sob tensão” (Fante; Pedra, 2008, p. 41). Segundo Olweus (1993), há a existência de bullying quando um estudante é vitimizado ou agredido, estando exposto repetidamente e ao longo do tempo a ações negativas por parte de um ou mais estudantes (denominados bullies), tendo como consequências dano e sofrimento.

No bullying, as agressões podem ser de forma direta, em que a vítima vê e sabe quem é o agressor, ou indireta, em que a vítima é atacada, mas pode não saber quem é o agressor (Olweus, 1993). São formas diretas as agressões físicas (chutar, empurrar, bater, dar pontapés, roubar, empurrar, danificar pertences); verbais (ameaçar, insultar, humilhar, intimidar, discriminar); sexual (insinuar, assediar, abusar, violentar). São formas indiretas o isolamento ou exclusão da vítima, afetando o relacionamento entre pares, e o cyberbullying (Olweus, 1993; Fante; Pedra, 2008; Francisco; Libório, 2009; Fante, 2012; Schultzet al., 2012; Almeida, 2014).

De acordo com um artigo recente da Harvard Review of Psychiatry, uma mulher que sofreu bullying quando criança tem 27 vezes mais probabilidade de ter transtorno de pânico no início da vida adulta, (David Robson, 2022). Entre os homens, o bullying na infância resultou em um aumento de 18 vezes em pensamentos e comportamentos suicidas. "Existem todas essas associações, que são sólidas e reproduzidas em diferentes amostras", diz Arseneault, citado por Robson (2022, n/p)

O bullying também tem consequências prolongadas na vida social das pessoas: muitas vítimas acham mais difícil fazer amigos na vida adulta e são menos propensas a viver com um parceiro de longo prazo. Uma das hipóteses explicativas, é as possibilidades que tenham dificuldade de confiar nas pessoas ao seu redor. Arseneault, referido por Robson (2022, n/p) afirma que as crianças que sofreram bullying podem interpretar as relações sociais de uma forma mais ameaçadora.

Por fim, há os custos acadêmicos e econômicos, em que o bullying prejudica o rendimento escolar das vítimas, o que, por sua vez, reduz suas perspectivas de emprego — o que significa que são mais propensas à instabilidade financeira e ao desemprego no início da vida adulta e na meia-idade.

A pesquisa de Arseneault sugere que o stress resultante pode afetar o corpo por décadas após o ocorrido. Ao analisar dados de um estudo longitudinal de 50 anos, ela descobriu que o bullying frequente entre os sete e 11 anos estava associado a níveis acentuadamente mais altos de inflamação aos 45 anos. É importante ressaltar que a relação permaneceu mesmo depois da investigadora ter controlado uma série de

outros fatores, incluindo alimentação, prática de atividade física e tabagismo. Isso é importante, uma vez que a inflamação elevada pode prejudicar o sistema imunológico e contribuir para o desgaste dos nossos órgãos, levando a condições como diabetes e doenças cardiovasculares.

2.1. Causas do bullying

Susana Carvalhosa (2010), em seu livro “Prevenção da Violência e Bullying em Contexto Escolar”, agrupou as causas do bullying em quatro fatores. Sendo eles, fatores individuais, familiares, escolares e sociais.

Assim sendo, no que diz respeito a fatores individuais, aquele que é mais bem documentado é o temperamento. O temperamento, segundo Sudermann et al. (1996), refere-se as tendências básicas para desenvolver certos estilos de personalidade e comportamentos interpessoais e Olweus (1991, 1993, 1994) afirma que o temperamento “impulsivo” contribui para uma personalidade agressiva. Para os rapazes a força física também parece ser uma característica associada ao bullying (Sudermann, et al, 1996).

Quanto aos fatores familiares, a falta de atenção e afeto para com a criança ou jovem, juntamente com uma modelação de comportamento agressivo em casa, e fraca supervisão, providenciam a oportunidade perfeita para que os comportamentos agressivos e de bullying ocorram (Olweus, 1993).

Relativamente aos fatores escolares, o contexto social e a supervisão na escola parecem ter um papel importante na frequência e severidade dos problemas de bullying. Os problemas de bullying podem ser grandemente reduzidos por supervisão, intervenção e clima adequado na escola (Sudermann, et al, 1996), como iremos verificar e especificar mais à frente quando analisarmos a “Resposta escolar ao Bullying”, (p.45)

Por fim, quanto aos fatores sociais, as atitudes para com as vítimas e os agressores, as normas sociais que permitem ou toleram este tipo de comportamentos, influenciam a sua ocorrência e o grau de severidade. Não quer isto dizer que apenas um fator é suficiente para provocar este comportamento, ou para que o bullying aconteça todos os fatores tenham de estar presentes, mas que é através da interação entre estes tipos de fatores que poderá aumentar a probabilidade de vir a ocorrer comportamento de bullying.

2.2. O Bullying e a escola:

2.2.1. Consequências do bullying

A escola é um dos mais importantes meios para a formação do sujeito e precisa se consciencializar de sua responsabilidade na formação de valores para garantir o

convívio sadio entre os estudantes, no sentido de apontar caminhos para acabar com os casos de *bullying* e reconhecer seu o papel no processo de uma escola inclusiva.

Nesse sentido, precisa investir na parceria com a família e a comunidade escolar, no aperfeiçoamento profissional dos educadores, no desenvolvimento de novas competências para a construção de um novo sentido para a educação, e de um novo relacionamento na escola para a viabilização de uma escola inclusiva.

Muitas vezes no processo do bullying, existe a chamada estigmatização humana que por vezes é tão cruel, que as vítimas frequentemente chegam ao "fundo do poço" e podem até cometer suicídio. O bullying nasce das relações problemáticas ou conturbadas que são estabelecidas entre colegas, na maioria das vezes este ato é praticado em grupos e é ainda mais frequente quando se encontra membros do grupo que apoia, incentiva, encoraja e valoriza o comportamento agressivo. Pode também existir colegas que assistem as ocorrências de agressão, apoiando ou testemunhando, sem intenção de parar ou intervir. As testemunhas também podem sentir-se intimidadas, ampliando as consequências negativas para o contexto escolar como um todo (Calhau, 2011; Lisboa, Wendt, & Pureza, 2014).

"Os profissionais da educação devem intervir com ações que estimulem a prática de inclusão social e o respeito às diferenças, preparando o educando para qualquer situação adversa, com intuito de possibilitar ao indivíduo tornar-se protagonista de sua própria história" (Reis, 2015, p.135) diversas e dependem de cada um, nomeadamente da sua estrutura, de vivências, de predisposição genética, da forma e da intensidade das agressões. Mas, todas as vítimas sofrem com os ataques de *bullying* (em maior ou menor proporção). Muitas levarão marcas profundas dessas agressões para a sua vida adulta, e necessitam de apoio psiquiátrico e/ou psicológico para ultrapassar o problema. Em geral todos os envolvidos com bullying apresentam déficit nas habilidades sociais, sejam vítimas ou agressores. A conduta passiva expressa pela vítima não permite que ela defenda seus próprios direitos, e o comportamento expresso pelo agressor que apresenta uma conduta agressiva impede que ele respeite os direitos dos demais (Lisboa, et al, 2014). Entre os fatores que podem contribuir para o surgimento do bullying, estão os fatores ambientais, com destaque às práticas parentais ineficientes e ao contexto escolar, que pode carecer de supervisão e orientação a professores e alunos quanto ao fenómeno (Ghosh, et al., 2016; Mello, et al., 2017).

"Os problemas mais comuns são: desinteresse pela escola; problemas psicossomáticos; problemas comportamentais e psíquicos como transtorno do pânico, depressão, anorexia e bulimia, fobia escolar, fobia social, ansiedade generalizada, entre outros. O *bullying* também pode agravar problemas preexistentes, devido ao tempo prolongado de stress a que a vítima é submetida. Em casos mais graves, podem-se observar quadros de homicídio e suicídio", (Silva, 2010, cit. por Bento *et al.*, 2019).

Os psicólogos alertam para algumas consequências do *bullying* e que constituem sinais de alerta a ter em atenção, como sejam, no que diz respeito às vítimas, o

abandono escolar, a diminuição das notas, uma maior irritabilidade, queixas físicas frequentes, como sejam dores de cabeça ou de barriga, tendência para o isolamento, o manifestar desagrado relativamente aos intervalos e ao recreio, recusa em frequentar determinados lugares, que associa à violência quer porque são isolados e a podem potenciar, quer porque neles sofreu já algum tipo de agressão.

2.2.2. O papel do professor na intervenção com as crianças

A escola é um ambiente que propicia experiências de relações de hierarquia, vivências de igualdade e convívio com as diferenças, que influenciam a formação do indivíduo (Cantini, 2004). Devido a essas características, Pietro, et al (2014) consideram que a escola deveria dar oportunidade para a transformação das estruturas sociais, e não apenas responsabilizar-se pela difusão de conhecimentos.

Silva (2010, p. 162), diz que “as escolas necessitam capacitar seus profissionais para a identificação, o diagnóstico, a intervenção e o encaminhamento adequado de todos os casos ocorridos em suas dependências”. Para Silva (2010), as instituições de ensino têm o dever de conduzir o tema a uma discussão ampla, que mobilize toda a sua comunidade (e seu entorno), para que estratégias preventivas e imediatas sejam traçadas e executadas com o claro propósito de enfrentar a situação. Para tanto, é preciso também contar com a colaboração de especialistas que possuem conhecimento sobre o tema e estejam habituados a lidar com a questão. Entre eles, incluem-se profissionais de diversas áreas, como pediatras, psiquiatras, psicólogos e assistentes sociais.

A escola precisa denunciar e prevenir atitudes de violência de forma proativa e orientar os estudantes sobre o melhor caminho a seguir (Assis, 2005; Schultz, et al.; 2012). Caso contrário, se “[...] os comportamentos de bullying são ignorados, não são reprovados e não têm uma resposta consistente por parte dos profissionais que desempenham funções educativas [...]”, a tendência é que aumentem com o passar do tempo (Almeida, 2014, p. 84).

A qualidade das relações é prioridade entre todos os que nela atuam e desenvolvem propostas pedagógicas adequadas às necessidades e ao desenvolvimento saudável dos educandos (Yunes et al., 2015).

Para combater a violência na escola, é preciso construir um ambiente favorável, humano e cooperativo, com a criação de relações positivas e duradouras entre todos os envolvidos – alunos, professores, funcionários e comunidade (Tavares-dos-Santos, (s.d.); Machado, 2010).

Toda e Smith (2002, cit. por Silva & Bazon), mostrou que a ação mais comum aos professores era orientar/aconselhar as vítimas, recomendando que elas “se afastem dos agressores, calmamente” e/ou que “digam aos agressores para pararem” e/ ou “peçam ajuda aos amigos”. Já na investigação de Sokol, et al, (2016), os professores se mostraram mais propensos a aconselhar as vítimas a relatar o *bullying* à equipe escolar

e a “ignorar o agressor”, indicando-lhes que esta seria uma das reações mais eficazes para interromper as agressões. Segundo Troop-Gordon e Ladd (2015), a literatura internacional, especialmente aquela produzida nos Estados Unidos, converge nos apontamentos de que os professores tendem a intervir em situações de *bullying* aconselhando as vítimas a se auto defenderem e/ou a evitarem os agressores e, na melhor das hipóteses, a pedirem ajuda a outros profissionais da escola, como os diretores. Estas ações certamente refletem o nível dos conhecimentos e as crenças que têm os professores a respeito do fenómeno. À exceção do pedido de ajuda a adultos, as demais ações são pouco efetivas porque há variações nas habilidades das crianças/adolescentes para manterem a calma e/ou para se posicionarem diante do agressor.

Os professores investigados por Silva et al. (2013), quando solicitados a indicarem as intervenções que realizam em relação ao *bullying*, reportaram as seguintes ações: divulgar as regras escolares (contrárias ou, mesmo, proibitivas do *bullying*), discutir em grupo as agressões presenciadas, exigir que os agressores pesquisem e apresentem o tema em sala de aula, encaminhar os agressores à direção da escola e comunicar aos seus pais/responsáveis.

2.3. A autoestima e o comportamento sócio emocional dos *bullies* e vítimas de *bullying*

O agressor é aquela criança ou jovem que age de forma agressiva contra um colega que é supostamente mais fraco, com a intenção de prejudicar, sem ter havido provocação por parte da vítima (Berger, 2007). O agressor, frequentemente, vê a sua agressividade como qualidade, tem opiniões positivas sobre si mesmo e geralmente é bem aceite pelos colegas. Sente prazer e satisfação em dominar, controlar e causar dano nos outros e geralmente é mais forte que o seu alvo (Lopes, 2005). Apresenta uma tendência maior para comportamentos de risco, como o consumo de tabaco, álcool ou outras drogas e porte de armas. Os agressores podem apresentar consolidação de seu papel de agressor com a continuidade deste ao longo da vida. Podem também desenvolver sentimentos de culpa e vergonha pelos atos inadequados, isolamento ou exclusão social (Cantini, 2004). Rolim (2008) sustenta que o tipo pernicioso de agressão utilizada no *bullying* faz com que as vítimas sejam alvos que, por diferentes motivos, não conseguem defender-se eficazmente das agressões. Isso faz com que os agressores consigam solidificar as suas posições na hierarquia do grupo a que pertencem ou também aumentem sua popularidade entre os colegas.

A vítima é o alvo do *bullying* e refere-se à criança que é repetidamente exposta a ações agressivas de outras crianças as quais têm a intenção de humilhá-la e/ou magoá-la e isso geralmente envolve diferença de força, tanto real, como percebida (Berger, 2007). As vítimas que são constantemente abusadas caracterizam-se por um comportamento social inibido, passivo ou submisso. Estes adolescentes costumam sentir vulnerabilidade, medo ou vergonha intensos e uma autoestima cada vez mais

baixa, aumentando a probabilidade de vitimização continuada (Middelton-Moz & Zawadski, 2007). As vítimas *de bullying* possuem até três vezes mais probabilidade de sofrer com dores de cabeça e com dores abdominais, até cinco vezes mais de ter insônia e até duas vezes e meias mais de possibilidade de experimentar enurese noturna, quando comparadas às crianças que não são vítimas (Rolim, 2008). Segundo Lopes (2005), a redução da prevalência de *bullying* nas escolas pode ser uma medida de saúde pública altamente efetiva para o século XXI.

Algumas crianças são tanto vítimas como agressoras e são denominadas de vítima/agressor. Estas crianças, provavelmente, apresentam uma combinação de baixa autoestima, atitudes agressivas e provocativas e prováveis alterações psicológicas, merecendo atenção especial. Podem ser depressivas, ansiosas, inseguras e inoportunas, procurando humilhar os colegas para encobrir as suas limitações (Lopes, 2005). As vítimas/agressores têm uma maior probabilidade de apresentar sérios problemas de comportamento externalizado e são, com grande frequência, maltratadas por seus colegas. Experimentam dificuldades com o comportamento impulsivo, reatividade emocional e hiperatividade. Diferenciam-se dos alvos típicos por serem impopulares e pelo alto índice de rejeição entre os seus colegas (Robin, et al, 2005).

O grupo de vítimas/agressores apresenta o maior número de problemas de conduta, problemas na escola, problemas com o grupo de iguais, sintomas psicossomáticos e psicológicos, maiores encaminhamentos aos serviços psiquiátricos e uma maior probabilidade de persistência no seu envolvimento em *bullying* (Liang, et al, 2007).

Segundo Cantini (2004), é possível identificar alguns fatores de risco que podem estar associados à ocorrência do *bullying*, como fatores da personalidade, baixa autoestima, dificuldades nas relações sociais, ser vitimizado na escola ou fora dela, violência na escola ou fora dela, violência na comunidade, desajustes familiares, práticas educativas parentais inadequadas, alienação escolar, observação de comportamentos violentos nos media, e percepção do problema.

O conceito de autoestima tem sido estudado e considerado como um importante indicador de saúde mental na adolescência. Existe uma correlação entre autoestima, rendimento escolar e aprovação social, e tal correlação é virtualmente generalizável a todos os grupos étnicos e culturais (Steinberg, 1999). A autoestima é talvez a variável mais crítica que afeta a participação efetiva de um adolescente com outros em um projeto. Os adolescentes com baixa autoestima desenvolvem mecanismos que provavelmente distorcem a comunicação de seus pensamentos e sentimentos e dificultam a integração grupal (Coopersmith, 1989; Rosenberg, 1989). Um bom grau de autoestima é crítico para o bom funcionamento do adolescente, uma vez que ela ajuda os adolescentes a acreditarem e confiarem neles mesmos. A autoestima também afeta o adolescente na forma de lidar com o ambiente. Crianças e adolescentes com boa autoestima persistem mais e fazem mais progressos diante de tarefas difíceis que aqueles com uma baixa autoestima. A posição que as crianças e os adolescentes ocupam

entre os seus pares é extremamente importante, uma vez que a autoestima é uma função deste status dentro do grupo. As crianças cujos pares não gostam dela têm menos oportunidades de desenvolver as suas habilidades sociais (Steinberg, 1999). A autoestima está relacionada com a saúde mental e o bem-estar psicológico e sua carência está relacionada com certos fenómenos mentais negativos como depressão e suicídio. Para Rosenberg (1989), pessoas com baixa autoestima envolvem-se em comportamentos delinquentes como uma forma de retaliação contra a sociedade que desdenha deles e também como uma forma de obter autoestima.

Francisco e Libório (2009, p. 201) afirmam que, se “[...] por um lado, as vítimas sofrem uma deterioração da sua autoestima, e do conceito que têm de si, por outro, os agressores também precisam de auxílio, visto que sofrem grave deterioração de sua escala de valores [...]”. O bullying é frequentemente confundido com brincadeiras, por isso esse tipo de comportamento acaba se propagando nas escolas e não é prevenir (Fante, 2012).

3. Programas de Prevenção e intervenção no Bullying

3.1. A contribuição da psicologia escolar na prevenção e no enfrentamento do *bullying*

É preciso pensar o *bullying* escolar como um fenómeno social, portanto as formas de enfrentamento e prevenção devem estar em plena comunhão com o contexto onde ocorre, envolvendo medidas psicopedagógicas e preventivas que levem em consideração aspetos sociais, psicológicos e económicos muito mais do que medidas caracterizadas por punições, ameaças e intimidações ou formas prontas de enfrentamento.

Por esse motivo é que se pretende pensar o fenómeno da violência escolar, mais especificamente o *bullying*, a partir de uma visão ecológica. Isso significa opor-se às abordagens mais individualistas que entendem esse problema como derivado unicamente de problemas gerados dentro da instituição, seja nas formas de gestão autocrática ou metodologias e avaliações excludentes, na precariedade do ensino ou na falta de interação entre família e escola (Abramoway et al., 2003, 2005).

A ideia de meio ambiente numa visão ecológica não se limita a um ambiente único ou apenas ao contexto imediato em que o indivíduo está inserido, mas inclui as interconexões entre vários ambientes, bem como as influências que provêm de meios mais amplos. O indivíduo tem um papel ativo e interativo nas mudanças que ocorrem no contexto em que está inserido. A interação entre a pessoa e os ambientes é, então, bidirecional, ou seja, da mesma forma que as estruturas ambientais influenciam no desenvolvimento e comportamento do indivíduo, este também pode provocar alterações no seu contexto (Bronfenbrenner, 1996).

É necessário, então, analisar e compreender o ser humano nos diferentes contextos em que ele está inserido, inclusive as suas características individuais. Da mesma forma, pode-se pensar no fenômeno *bullying*. Assim como as características de personalidade e de temperamento, os contextos sociais, familiares e escolares exercem influências no desenvolvimento de comportamentos agressivos entre crianças e jovens.

A identificação de fatores de vulnerabilidade no ambiente escolar, bem como fatores de proteção são de suma relevância para que se almeje um desenvolvimento saudável e maior qualidade de vida para crianças e adolescentes. Um dos tratamentos psicoterapêuticos voltados a esse público que traz evidências de sua eficácia é a Terapia Cognitivo-Comportamental (TCC). Ela deriva do modelo cognitivo de Aaron Beck e compartilha alguns pressupostos básicos:

1) os pensamentos podem ser monitorados e alterados;

2) os pensamentos influenciam as emoções e o comportamento;

3) mudanças nos pensamentos determinam mudanças no comportamento. Dessa forma, a TCC trabalha com a identificação e a reestruturação do processo cognitivo como um todo (Pereira & Rangé, 2011).

Pesquisas internacionais sobre Programas de Combate ao *Bullying* apresentam os melhores resultados quando priorizam a prevenção, ou seja, que iniciam precocemente a discussão sobre o assunto e que fortalecem que crianças possam identificar os papéis envolvidos no fenômeno e instruir para defesa assertiva em situações de *bullying* (Silva, et al., 2017).

Uma vez que a punição ao agressor como única estratégia não contribui para redução do *bullying* no ambiente escolar, é necessário que se pense de forma mais ampla para lidar com o acontecimento e preveni-lo (Ghosh, et al., 2016). Além disso, as intervenções multidimensionais que envolvem com ampla abrangência a escola indicam ser mais eficazes, pois partem da consideração que se trata de fenômeno complexo, atuando com professores, equipa, alunos e famílias (Silva, et al., 2017). Portanto, a ampliação do repertório de habilidades sociais e habilidades para a vida poderá permitir que se desenvolvam comportamentos adaptativos e positivos para enfrentar de maneira mais eficaz situações desafiadoras no contexto escolar.

Apesar de a atuação do psicólogo escolar/educacional ter se iniciado com um cunho clínico, na identificação de alunos com distúrbios de aprendizagem, problemas de conduta e de personalidade, atualmente a atuação desse profissional vem tomando novas direções e está cada vez mais comprometida com o aspecto social (Del Prette & Del Prette, 1996).

A atuação do psicólogo escolar/educacional exige a capacidade de analisar e apreender as múltiplas relações que caracterizam a instituição escolar e os agentes nela envolvidos, além de identificar as necessidades e possibilidades de aperfeiçoamento dessas relações. Logo, o profissional de Psicologia deve enfrentar o

desafio de tomar como alvo de sua atuação a complexidade dos processos interativos que ocorrem na escola (Del Prette & Del Prette, 1996).

O psicólogo é um dos profissionais competentes para realizar um trabalho de prevenção e enfrentamento da violência escolar, ajudando a escola a construir espaços e relações mais saudáveis. Mas, para isso, é de fundamental importância que ele esteja inserido no ambiente da escola, participando do seu cotidiano para que possa ter uma atuação específica e mais voltada à realidade. Bem como estar em interação com outros profissionais e o próprio professor.

Será no campo das relações estabelecidas dentro da instituição e desta com o ambiente no qual está inserida que o profissional de Psicologia terá condições de desenvolver novas alternativas para o seu trabalho. O psicólogo deve ocupar um lugar de escuta, possibilitando que se criem espaços de discussões e construção de conhecimento de forma que os problemas sejam discutidos e a busca por soluções seja compartilhada (Martins, 2003).

De acordo com este pensamento de intervenção, o psicólogo tem a possibilidade de atuar como agente de mudanças, capaz de promover reflexões a respeito do tema da violência, podendo, assim, conscientizar os agentes institucionais sobre os seus papéis, garantindo a construção de relações mais saudáveis e evitando o surgimento de qualquer forma de violência nas escolas.

Nessa perspectiva, o profissional de Psicologia deve começar seu trabalho mapeando a instituição, conhecendo como estão sendo estabelecidas as relações, os conflitos existentes e as contradições institucionais que podem propiciar a problemática estudada (Marinho-Araújo & Almeida, 2008). A realização do mapeamento permite a esse profissional conhecer a realidade da escola, as suas características culturais, sociais e psicológicas, bem como as relações estabelecidas entre os membros da instituição e entre esta, as famílias e a comunidade, possibilitando o conhecimento do panorama geral das relações interpessoais que acontecem dentro e ao redor da instituição (Marinho-Araújo & Almeida, 2008; Ortega & Del Rey, 2002).

O *bullying* como um fenômeno social de grande relevância, que possui características específicas, deve ser analisado a partir das peculiaridades de cada contexto, considerando a subjetividade dos envolvidos bem como as características sociais, culturais e econômicas de cada realidade.

Logo, é preciso investigar os fatores que estão levando os estudantes a agirem de forma agressiva, interpretando o fenômeno da violência escolar de modo a compreender os problemas interpessoais e macrossociais, partindo da análise das relações existentes entre os diversos ambientes nos quais os indivíduos estão inseridos (Chiorlin, 2007). Para isso, é fundamental a presença do psicólogo escolar/educacional na escola, pois ele irá contribuir para o reconhecimento de comportamentos e atitudes

que dificultam as relações interpessoais, que geram conflitos e que podem levar ao aparecimento de atos de violência e agressividade entre os alunos.

4. Importância da Promoção de Competências Socioemocionais

Segundo Carvalhosa (2010), a violência em meio escolar está muito associada à saúde mental dos alunos e daí a importância e a necessidade da saúde escolar assegurar que todas as vertentes que possam comprometer a saúde e promover a violência sejam consideradas no projeto educativo da escola.

A Lei de Bases do Sistema Educativo atribui à Escola a responsabilidade de garantir permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade (...) da sociedade (...) e proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio afetiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante.

Assim também é atribuída esta responsabilidade a educação infantil, segundo Rosseti-Ferreira e Amorim (2004, p.12) “Para propiciar cuidado e educação infantil de qualidade, impõe-se o pensar na formação e na capacitação contínuas dos profissionais a fim de que estejam preparados para receber as diferentes situações que se apresentam e refletir sobre elas”, pelo que é da responsabilidade do educador de infância, enquanto gestor do currículo, refletir sobre como organizar o momento da entrada de uma criança na instituição de forma a facilitar o processo de adaptação.

Nesta perspetiva, é imprescindível a cooperação entre diversos setores da sociedade para que a Escola promova a “educabilidade” das crianças, olhando-as como seres holísticos, coparticipantes não só do desenvolvimento da sua dimensão cognitiva, mas igualmente de todas as outras dimensões do Ser: emocional, social, ética, de saúde, entre outras.

A designação do conceito de competência social, propriamente dito, surge na década de 80 do passado século, decorrente dos estudos baseados no pressuposto de que as crianças aprendiam competências sociais ou manifestavam dificuldades em contextos de socialização precoce com a família. Na literatura, surge relacionado com competência social, competência emocional ou inteligência social, considerando-as relações intrínsecas entre esses processos. Estas competências ganham relevância se as enquadrarmos num entendimento dinâmico e conflitual do desenvolvimento e das relações interpessoais.

No Manual Saúde Mental em Saúde Escolar, sugere-se a compreensão do conceito de competência social referindo-se a dois conjuntos abrangentes de competências e processos: os que dizem respeito ao comportamento interpessoal, tal como a empatia e a assertividade, a gestão da ansiedade e da raiva, e as competências de conversação; e os que dizem respeito ao desenvolvimento e manutenção de relações íntimas,

envolvendo a comunicação, a resolução de conflitos e as competências de intimidade. McFall, referido por Canha & Neves, 2008, faz a distinção entre competência e aptidão. Este autor afirma que a competência implica a realização de uma tarefa ou atividade e que a sua definição surge relacionada com a avaliação que se faz do resultado obtido, em termos da qualidade da realização e adequação ao esperado. As aptidões são definidas pelo mesmo autor como um conjunto de saberes específicos necessários à realização de determinada tarefa, de forma competente. Subentende-se desta conceção que a aquisição de uma competência é complexa e necessita de várias aptidões por parte de cada pessoa.

Tendo como referência o *Manual para a Promoção de Competências Socioemocionais em Meio Escolar* (2019), os programas implementados nas escolas que têm como objetivo a promoção de competências socioemocionais o modelo "SEL" ou *Social and Emotional Learning* têm tido um impacto significativo.

Em termos gerais, "SEL" ou *Social and Emotional Learning* refere-se a um modelo, cuja tipologia de atividades permite a aquisição gradual de competências que todas as pessoas precisam de ter para se adaptarem a diversas situações e atividades do dia a dia, para serem bem-sucedidas no seu projeto de vida, seja na família, na escola, no local de trabalho e na relação com os outros. Os programas de Aprendizagem Socioemocional (SEL) em contexto escolar surgem, assim, como um dos quadros de referência para a promoção da saúde mental neste contexto. A teoria holística defensora do desenvolvimento integral do ser humano, assim como as teorias de Gardner (teoria das inteligências múltiplas), os trabalhos de Goleman sobre inteligência emocional, de autores precursores em Aprendizagem Social e de outras perspetivas teóricas, suportam este quadro referencial da Aprendizagem SEL. Nesta perspetiva, as competências SEL são um constructo multidimensional e interativo, incluindo fatores cognitivos, interpessoais, emocionais e sociais. A aplicabilidade desta tipologia de projetos promove ganhos, particularmente no que à saúde mental de toda a comunidade educativa se refere. O foco central das intervenções SEL é a prevenção e promoção universal, isto é, a prevenção de problemas comportamentais (Harlacher & Merrell, 2010; Zins & Elias, 2006) através da promoção de competências socioemocionais e académicas das crianças e dos adolescentes em contexto escolar (Merrellet al., 2010).

De acordo com o exposto, a referência a Modelo SEL reporta-se, na generalidade, à tipologia de programas que promovem o desenvolvimento integrado e interrelacionado de competências cognitivas, emocionais e sociais, agrupadas numa estrutura de cinco grandes domínios designados como: Autoconhecimento; Autogestão; Consciência social; Relação interpessoal; Tomada de decisão responsável.

Descrevemos, em seguida, as características associadas a cada um dos domínios, indicando os aspetos que podem ser desenvolvidos no contexto do jardim-de-infância.

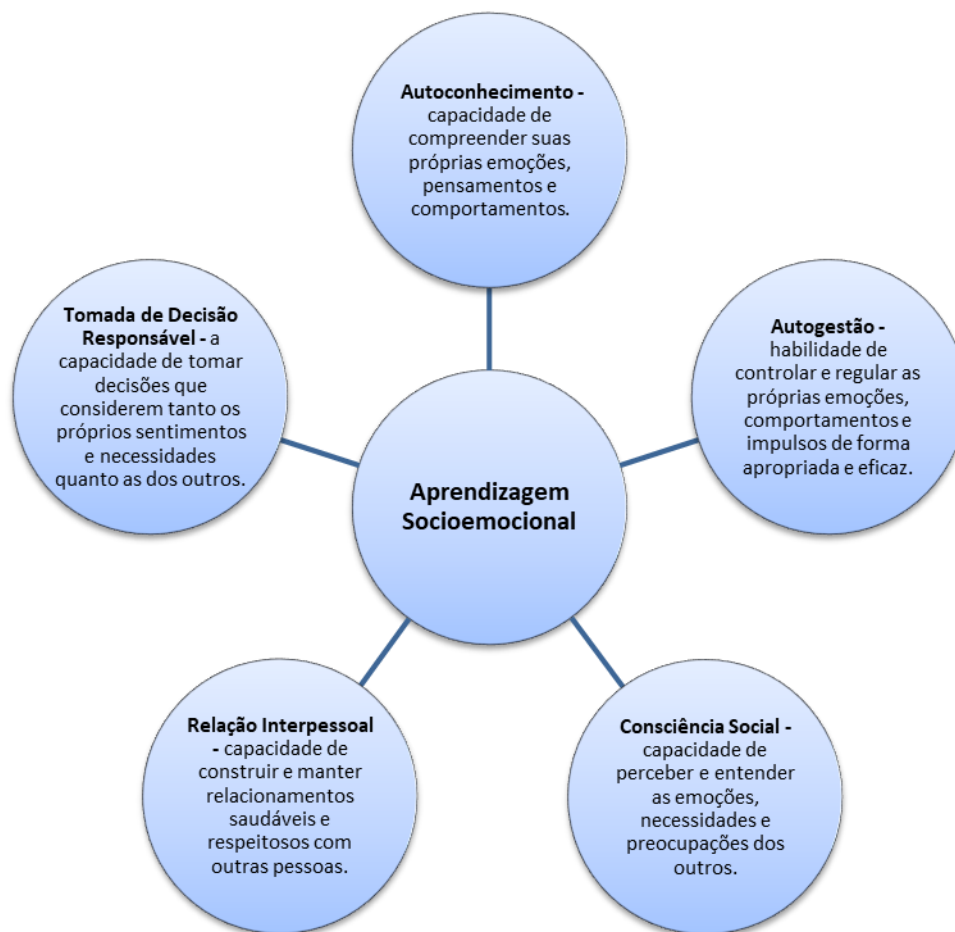


Figura 1- Descrição das Competências socio emocionais

1. Autoconhecimento

Além de perceber e compreender suas emoções, pensamentos, comportamentos e valores, no autoconhecimento prima-se também a capacidade de perceber como estes influenciam em diferentes contextos. No âmbito do jardim-de-infância, essa competência envolve as crianças aprenderem a identificar o que sentem em diferentes situações e a refletir sobre os motivos que geram essas emoções. Desenvolver o autoconhecimento é essencial para que as crianças possam reconhecer suas próprias reações e entender como as suas emoções podem influenciar suas ações, tanto positivas quanto negativas. Ao melhorar o autoconhecimento, as crianças começam a se tornar mais conscientes de si mesmas, o que ajuda na gestão das suas emoções e na resolução de conflitos de forma mais saudável.

Exemplo em contexto escolar: Uma criança que aprende a identificar quando está com raiva ou triste pode pedir uma pausa ou conversar com um adulto sobre o que sente, em vez de reagir de maneira impulsiva ou agressiva.

2. Autogestão

A autogestão envolve a habilidade de controlar e regular as próprias emoções, comportamentos e impulsos de forma apropriada e eficaz. Esta competência permite que as crianças consigam lidar com situações de frustração, ansiedade ou excitação de maneira equilibrada, tomando decisões ponderadas antes de agir. No jardim-de-infância, a autogestão pode ser trabalhada por meio de atividades que incentivam as crianças a esperar a sua vez, a lidar com a frustração de forma construtiva e a manter o autocontrole quando algo não corre como esperado. Essa habilidade é especialmente importante na prevenção do bullying, pois ajuda a criança a responder de forma pacífica a situações de conflito ou provocação.

Exemplo em contexto escolar: Quando uma criança fica triste por não ser escolhida para um jogo, a autogestão ajuda a lidar com o sentimento sem se envolver em comportamentos agressivos ou de exclusão.

3. Consciência Social

A consciência social refere-se à capacidade de perceber e entender as emoções, necessidades e preocupações dos outros. Ela envolve a empatia, ou seja, a habilidade de se colocar no lugar do outro e compreender o que ele sente. Para as crianças do jardim-de-infância, isso significa aprender a identificar como os colegas podem estar se sentindo e como as suas ações podem afetar os outros. Desenvolver a consciência social é crucial para prevenir o bullying, pois promove a compreensão da diversidade e incentiva o respeito pelas diferenças. Além disso, uma criança com alta consciência social tem mais facilidade em perceber situações de exclusão ou agressão e pode agir de forma a apoiar seus colegas ou buscar ajuda quando necessário.

Exemplo em contexto escolar: Quando uma criança percebe que um colega está triste por ter sido excluído de um jogo, ela pode se aproximar e oferecer apoio ou convidá-lo a participar, mostrando empatia e compreensão.

4. Relação Interpessoal

A relação interpessoal envolve a capacidade de construir e manter relacionamentos saudáveis e respeitosos com outras pessoas. No contexto do jardim-de-infância, isso significa aprender a colaborar, comunicar-se de forma clara e respeitosa, ouvir o outro e resolver conflitos de maneira construtiva. Uma criança que desenvolve habilidades de relação interpessoal aprende a trabalhar em equipe, a dividir, a negociar e a respeitar as diferenças. Essas competências são fundamentais para a construção de um ambiente escolar positivo, pois reduzem a probabilidade de comportamentos de bullying, promovendo a inclusão e o respeito mútuo entre as crianças.

Exemplo em contexto escolar: Uma criança que sabe como pedir ajuda aos colegas, como expressar suas ideias sem interromper ou como compartilhar brinquedos, está praticando habilidades de relacionamento interpessoal que contribuem para uma convivência harmoniosa na escola.

5. Tomada de Decisão Responsável

A tomada de decisão responsável envolve a capacidade de tomar decisões que considerem tanto os próprios sentimentos e necessidades quanto as dos outros. Para as crianças, isso significa aprender a refletir sobre as consequências das suas ações antes de agir, escolhendo comportamentos que promovam o bem-estar coletivo e o respeito pelos outros. A tomada de decisão responsável está estreitamente ligada ao autoconhecimento e à consciência social, pois as crianças precisam ser capazes de reconhecer o impacto que suas escolhas podem ter sobre os outros e sobre o ambiente ao seu redor. Esta competência é essencial na prevenção do bullying, pois estimula as crianças a escolherem ações positivas que favoreçam a inclusão e o respeito.

Exemplo em contexto escolar: Antes de se envolver em uma situação de conflito, uma criança pode decidir não se envolver em brincadeiras agressivas e, em vez disso, buscar uma solução pacífica, respeitando os sentimentos dos colegas e evitando ações que possam machucar alguém.

Forma-se assim, a base para um desenvolvimento emocional saudável e para a criação de um ambiente escolar onde o bullying é prevenido. Ao promover essas habilidades desde a primeira infância, as crianças não só aprendem a lidar com suas próprias emoções e a se relacionar de forma respeitosa com os outros, mas também desenvolvem uma capacidade crucial de resolver conflitos, reconhecer o impacto de suas ações e construir uma convivência harmoniosa e empática com seus colegas.

Essas competências podem ser trabalhadas através de atividades lúdicas, histórias, dinâmicas de grupo e discussões guiadas, criando um ambiente em que as crianças se sintam seguras para expressar suas emoções e aprender a interagir de maneira positiva.

Evidenciando assim a suma importância dos cinco domínios SEL, e quando trabalhadas desde muito cedo na vida, mas são especialmente relevantes para as crianças que iniciam a escola muito precocemente e passam mais tempo fora de casa, com adultos e os seus pares. Sabe-se o quanto, do ponto de vista do desenvolvimento, a qualidade das primeiras interações é crucial para as aquisições básicas em saúde. Numa sociedade em que o papel da família tende a ser tão precocemente substituído pelas instituições educativas, é importante dotar seus atores de literacia em saúde e, também, de competências práticas nestes domínios da relação entre emoção, cognição e comportamento.

A investigação esclarece também que as medidas de carácter punitivo são ineficazes na redução de problemas de comportamento, especialmente a médio e longo prazo, não contribuindo para um ambiente escolar positivo. Frequentemente, têm um efeito contrário, reforçando comportamentos desajustados e antissociais, o desinteresse, a desmotivação, o sentimento de não pertença e o absentismo (Sugai & Horner, 2006; Ögülmüs & Vuran, 2016, cit. por Carvalho, et al, 2016). Os estudos realizados sobre o desenvolvimento de competências de aprendizagem socioemocional (SEL) nos alunos

indicam que a promoção deste tipo de competências (autoconhecimento, autogestão, consciência social, relação positiva com os outros e tomada de decisão responsável) é um meio primordial para a promoção da saúde e bem estar dos mais jovens, estando associada ao aumento de comportamentos pro-sociais, à redução de problemas de comportamento e à melhoria dos resultados académicos, entre outros resultados (Durlak, et al, 2011).

A escola, como local socioemocional onde as crianças e jovens passam grande parte do seu tempo, surge assim como um modelo de continuidade e articulação com as vivências familiares. Constitui-se como o primeiro contexto de desenvolvimento, fora da família, em que as crianças se desenvolvem e atingem a maturidade (Bronfenbrenner, 1994), contribuindo de diversos modos para a formação do indivíduo por meio do desenvolvimento de comportamentos, habilidades e valores que conduzem a relações interpessoais positivas e cooperativas e garantem uma convivência segura (Pinheiro, et al, 2006).

Na escola, o indivíduo adquire conhecimentos académicos, mas também procura a sua identidade social, pois é neste contexto que é estabelecido o contacto com a sociedade, adquirindo novas capacidades e relações (Silva, 2004). É um local privilegiado para o desenvolvimento de ferramentas que ajudem os discentes na utilização de estratégias de adaptação no contacto com diversas situações e desafios, nomeadamente na relação com o insucesso escolar, com as dificuldades de adaptação à escola e com as dificuldades de regulação do comportamento pessoal e social (Matos & Sampaio, 2009). A promoção da aprendizagem socioemocional em contexto escolar representa uma abordagem promissora para aumentar o sucesso da criança na escola e na vida (Zins & Elias, 2006). A mesma assume uma importância extrema nos dias atuais, uma vez que se tem verificado quer um aumento da diversidade cultural dos alunos, com antecedentes bastante diversificados (raça, etnia, língua de origem, fatores económicos, entre outros) (Weissberg et al., 2015; Greenberg et al., 2003), quer o aumento da proporção de crianças com diferentes problemas sociais, emocionais e comportamentais que interferem posteriormente com as suas relações interpessoais, o seu sucesso escolar e as suas potencialidades para se tornarem adultos competentes e cidadãos produtivos (Greenberg et al., 2003).

A capacidade de manifestar emoções positivas e expressar, perceber, compreender e regular emoções são algumas das dimensões da competência socioemocional que têm predito o estatuto social das crianças, a qualidade das amizades e a capacidade para fazer com que os pares gostem de si (Mavroveli & Sánchez-Ruiz, 2011). De facto, as crianças populares apresentam qualidades mais adaptativas e são emocionalmente mais competentes, enquanto as crianças cujas relações com os pares estão comprometidas, que são vítimas de *bullying*, e que manifestam problemas tanto ao nível do funcionamento interno como na relação com o meio externo, apresentam pobres capacidades socioemocionais (Mavroveli & Sánchez-Ruiz, 2011; Massari, 2011).

A capacidade de regulação emocional permite aos indivíduos gerir eficazmente a expressão das suas emoções e lidar de forma adaptativa com as situações emergentes, proporcionando experiências psicológicas Intra e interpessoais mais saudáveis (Wilton, et al, 2000). A capacidade de regular a emoção tem, assim, um papel central no desenvolvimento de competências sociais. Antes da entrada na escola, as crianças dependem dos cuidadores como fontes externas de regulação emocional, mas à medida que se aproximam da idade escolar, o seu sucesso com os pares é determinado pela sua própria capacidade de regular as emoções e o comportamento, na ausência de controlo direto dos adultos (Kopp, 1989, cit. por Wilton, et al, 2000).

A dimensão comportamental engloba a modificação da expressão, pensamentos ou comportamentos relacionados com a experiência emocional, assim como o conseguir organizar-se para coordenar a ação em direção ao objetivo pessoal (Gottman & Katz, 1989; Miller & Green, 1985, cit. por Denham, 1998).

Parte II - Estudo Empírico

1. Questões e objetivos do estudo

Atualmente o *bullying* é um fenômeno muito estudado e conhecido, como podemos explicar o fato deste fenômeno ter a probabilidade de aumentar no meio escolar? Onde é que a lacuna se encontra? Como é que as escolas e principalmente os professores têm usufruído dos resultados destes estudos realizados? Será que a estratégia usada pelas escolas tem dado resultados positivos? Será que as formações de professores oferecem competências suficientes para fazer uma intervenção nesta área?

Uma pesquisa realizada pelas Nações Unidas, no ano 2016, com 100 mil crianças e jovens de 18 países mostrou que, em média, metade deles sofreu algum tipo de bullying, por razões como aparência física, gênero, orientação sexual, etnia ou país de origem. Os números constam no relatório “Pondo fim à tormenta: combatendo o bullying do jardim de infância ao ciberespaço”, realizado pelo representante do secretário-geral da ONU para o combate à violência contra a criança e pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) (<https://brasil.un.org/pt-br/80958>).

Outro dado importante de acordo com o mesmo relatório da ONU relaciona-se com o facto das crianças que são vítimas de *bullying* ficarem privadas das vantagens e das oportunidades de desenvolvimento disponibilizadas nas suas comunidades e escolares.

Estudos revelam ainda que quando os professores têm pouca consciência sobre o fenómeno não há lugar para uma intervenção pedagógica, muito menos a superação do problema no meio escolar (Silva et al., 2017).

Para a prevenção da violência e indisciplina nas escolas, Amado e Freire (2002), identificam três frentes de ação: a prevenção primária (intervenção por antecipação), a prevenção secundária (intervenção precoce); e prevenção terciária (intervenção face aos casos persistentes). O nosso projeto segue então esta abordagem com o foco na prevenção primária do *bullying*, intervindo ao nível da educação pré-escolar.

Decorrente do exposto, identificamos os objetivos que norteiam o estudo que pretendemos realizar:

Objetivo Geral: Prevenir o desenvolvimento de comportamentos agressivos, tanto físicos como psicológicos, nas crianças a frequentar a Educação Pré-escolar.

Objetivos Específicos:

- Implementar atividades lúdico-pedagógicas tendo em vista a prevenção de comportamentos agressivos nas crianças.
- Desenvolver nas crianças, comportamentos de empatia e de respeito mútuo;

- Capacitar as crianças para distinguirem o brincar do *bullying*;
- Conhecer as medidas de prevenção do *bullying* aplicadas no jardim de infância;
- Dar a conhecer aos educadores de infância estratégias de prevenção do *bullying* através da implementação de atividades interativas.

2. Metodologia

Segundo Barbier (1985, p.38), a investigação-ação tem a sua origem como pesquisa psicológica de campo, e tem como objetivo uma mudança de ordem psicossocial, pois a meta desta pesquisa, é a transformação da realidade social e a melhoria de vida das pessoas envolvidas.

Já que o nosso projeto tem um cunho real de compreender o fenómeno do *bullying* num contexto concreto de um estabelecimento de educação pré-escolar e, ao mesmo tempo, identificar e aplicar atividades lúdicas e interativas tendo em vista a prevenção dos comportamentos agressivos, em prol da melhoria de convivências escolares, respeito mútuo, a empatia e, por sua vez, diminuir a taxa de *bullying* no percurso académico posterior, optamos, então, por aplicar essa metodologia. Elliott (2003, p. 24), a define “como um estudo de situação social que tem como objetivo melhorar a qualidade de ação dentro da mesma”.

Portanto, destacamos as características centrais deste tipo de metodologia de acordo com os autores consultados (Kemmis e McTaggart referido por Fernandes, 2005; Cohen e Manion referido por Simões, 1990) e que constituíram o suporte subjacente ao estudo realizado:

- Participativa e colaborativa, no sentido, em que práticos e investigadores trabalham em conjunto na concretização de um projeto;
- Situacional, pois preocupa-se com o diagnóstico de um problema, num contexto específico e tenta resolvê-lo nesse mesmo contexto;
- Cíclica já que a investigação envolve um conjunto de ciclos, nos quais as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança, que são então implementadas e avaliadas como introdução do ciclo seguinte;
- Auto-avaliativa uma vez que as modificações são continuamente avaliadas e monitorizadas, numa perspetiva de flexibilidade e adaptabilidade, com vista a produzir novos conhecimentos e a alterar a prática.

3. Participantes/Amostra

A amostra do nosso estudo foi organizada por conveniência ou por acessibilidade, considerando o fato da investigadora exercer funções profissionais na instituição onde o estudo foi implementado.

Este tipo de amostra é uma técnica de amostragem em que os indivíduos são selecionados com base em sua disponibilidade e acessibilidade. Essa técnica é geralmente utilizada quando é difícil ou impossível obter uma amostra representativa da população de interesse.

Sendo assim este projeto conta com 16 participantes, nas quais 15 são crianças de 5-6 anos a frequentar o Jardim de Infância e a sua respetiva educadora. Sendo 9 crianças do sexo masculino e 6 do sexo feminino.

4. Técnicas de Recolha de Dados

Este projeto acarreta sobre tudo a abordagem qualitativa, que segundo Malhotra (2001) é a forma de investigação científica que se foca no carácter subjetivo do objeto analisado, estudando as suas particularidades e experiências individuais.

Denzin e Lincoln (2006) complementam que a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo; consiste em um conjunto de práticas matéricas e interpretativas que dão visibilidade ao mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, entrevistas, fotografias. Nesta abordagem sabemos que a realidade é subjetiva, portanto a interação com o objeto ou o sujeito estudado é o melhor caminho para se construir um estudo verídico e científico.

Quanto às técnicas de recolha de dados pode-se mencionar que as mais usuais são a entrevista, a observação participante, a observação direta, a análise de discurso, a análise de conteúdo, a análise da narrativa, assim como uma infinidade de outras formas, oriundas da criatividade meticulosa do pesquisador.

Lessard-Hébert (1994, pp. 143-144) aponta, citando De Bruyne et al (1974), três modos de recolha de dados associados às metodologias qualitativas:

1. O inquérito, que assume duas formas: a oral (entrevista) e a escrita (questionário);
2. A observação que assume duas formas: direta, sistemática (observador exterior) e participante (observador conhecido e em interação com os sujeitos);
3. Análise documental – a partir de fontes privadas ou oficiais (relatórios, arquivos, estatísticas).

Na nossa pesquisa optamos por utilizar a observação direta e participante, a grelha de observação dos comportamentos, notas de campo e a entrevista, para fazer levantamentos de dados, sabendo que estas técnicas permitem ter um conhecimento mais verídico e amplo, de forma conseguir-se analisar e planear as ações de forma mais assertiva.

4.1. Observação participante

Segundo Moreira (2002, p. 52), a observação participante é conceituada como sendo “uma estratégia de campo que combina ao mesmo tempo a participação ativa com os sujeitos, a observação intensiva em ambientes naturais, entrevistas abertas informais e análise documental”.

Entretanto é uma técnica de coleta de dados em que uma pessoa pesquisadora participa nas atividades diárias de um grupo de pessoas, com objetivo de observar seus costumes e os seus hábitos. É uma técnica utilizada no sentido de compreender determinados aspectos da realidade, não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar. Para Amendoeira (1999), na observação participante, o investigador é o principal instrumento da investigação, sendo uma clara vantagem, dada a possibilidade de estar disponível para colher dados ricos e pormenorizados, através da observação de contextos naturais e nos quais é possível ter acesso aos conceitos que são usados no dia-a-dia, por se conhecer a linguagem dos intervenientes.

4.2 Notas de campo

As notas de campo constituíram uma mais-valia sendo utilizadas como complemento à observação participante pois permitiu registrar descrições das observações de comportamentos das crianças, dos seus comentários e reações às atividades. Revelaram-se cruciais para a planificação das atividades, por um lado, e para refletir a prática, reajustando-a quando necessário.

As notas de campo permitem criar o hábito de pensar as práticas, de se pensar a própria aprendizagem, evidenciando um conjunto de vantagens, nomeadamente:

- Documentar o seu trabalho: pois é um dos testemunhos das atividades desenvolvidas;
- Organizar as reflexões pessoais sobre as iniciativas, sobre o trabalho;
- Apoiar a autoavaliação ao longo do desenvolvimento do projeto;
- Promover hábitos de reflexão crítica e de escrita;
- Dar ao investigador uma perspetiva do trabalho e da aprendizagem que desenvolve. (Monteiro, 2007).

As notas de campo incluem registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas, das suas ações e interações (trocas, conversas) efetuadas sistematicamente, respeitando a linguagem dos participantes nesse contexto (Spradley, 1980).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), devemos incluir descrições físicas, descrições de situação, detalhes de conversação e relatos de acontecimentos. Usámos frequentemente a descrição dos diálogos utilizando palavras dos próprios sujeitos

participantes do estudo, o que consideramos constituir um percurso necessário para fazer caminho e poder “olhar” os momentos seguintes num modo mais compreensivo e adequado.

4.3 A entrevista

De acordo com Moreira (2002, p. 54), a entrevista pode ser definida como “uma conversa entre duas ou mais pessoas com um propósito específico em mente”. As entrevistas são aplicadas para que o pesquisador obtenha informações que provavelmente os entrevistados têm. O autor vai buscar as contribuições de Richardson, Dohrenwend e Klein (1965) para classificar as entrevistas em: estruturadas, não estruturadas ou completamente abertas e semiestruturadas.

Para Lüdke e André (1986), a técnica de entrevista que mais se adapta aos estudos do ambiente educacional é a que apresenta num esquema mais livre, já que esse instrumento permite mais flexibilidade no momento de entrevistar os professores, os alunos, os pais, os diretores, os coordenadores, os orientadores.

As entrevistas estruturadas são aquelas que apresentam um conjunto de questões que o pesquisador administra a cada sujeito na mesma sequência e usando as mesmas palavras. Para o investigador, esse questionário responde às suas hipóteses, admitindo que o respondente tem condições necessárias para fornecer os dados que julga relevantes. O pesquisador ainda entende que os entrevistados compreenderão da mesma forma todas as perguntas levantadas. As entrevistas não estruturadas ou completamente abertas são aquelas que apresentam um número de questões, mas não são específicas nem fechadas. Apresentam um guia para que o pesquisador e os entrevistados sigam, podendo também haver a possibilidade de adição de novas questões para que se possa compreender melhor determinado tópico. Há a suposição de que os informantes conhecem muito pouco sobre o assunto em pauta, cabendo ao investigador o papel de ouvir e entender. Já as entrevistas semiestruturadas ficam entre os extremos das outras já descritas. De acordo com Manzini (2004, p. 21) a entrevista semiestruturada possui um roteiro de perguntas básicas previamente estabelecidas e que fariam referência aos interesses da pesquisa. Ela difere da estruturada pela sua flexibilidade quanto às atitudes e compreensão do pesquisador, podendo ou não alterar as perguntas no decorrer das respostas dadas.

Realizamos neste projeto duas entrevistas à educadora, a primeira, cujo guião se encontra no anexo 1, foi realizada no início do projeto, com o objetivo de conhecer a opinião da educadora sobre o *bullying*; identificar possíveis casos no seu grupo de crianças; conhecer as estratégias utilizadas para promover o desenvolvimento socioemocional das crianças. Pretendeu-se também recolher algumas informações sobre a participação dos pais nas atividades do Jardim de Infância e conhecer as suas atitudes perante os comportamentos agressivos manifestados pelas crianças.

A segunda entrevista (anexo 2), foi realizada após a intervenção, perspetivando analisar ou saber a opinião da educadora sobre o impacto do projeto.

4.4. Grelha de observação

Tendo em conta as leituras e a exploração da literatura feitas sobre o bullying e o comportamento, foi elaborado uma grelha de observação para facilitar a recolha de dados. A grelha é uma abordagem qualitativa, um instrumento de observação que nos permite recolher informações precisas e de forma organizada, possibilitando ter um registo das informações comportamentais observadas durante o estudo. Sendo assim não podíamos deixar de usar esta técnica no desenvolvimento deste projeto.

Entretanto a grelha de observação elaborada destina-se ao registo dos comportamentos das crianças ao longo da intervenção, numa abordagem qualitativa considerando a frequência dos comportamentos, classificando-os com a expressão nunca, quase nunca ou sempre, sendo a grelha constituída por dez áreas a serem observadas, de forma objetiva, confiável e que realmente retrata o comportamento das crianças.

4.5 Técnicas de Análise de Dados

Para a organização dos dados recolhidos através das entrevistas, recorreu-se a técnica de Análise de Conteúdo que Bardin (1977, p. 42) define como [...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Foi, ainda, utilizada a triangulação dos dados recolhidos através das entrevistas à educadora, notas de campo e grelhas de observação. Podemos entender a triangulação como uma estratégia de validação dos dados recolhidos introduzindo rigor na sua análise. Segundo Oliveira (2015, p.138), “A ideia é permitir a compreensão de um fenómeno social a partir de diferentes pontos de vista (métodos). A triangulação busca a corroboração”.

Segundo Marcondes e Brisola (2013), em relação à coleta de dados, a triangulação possibilita ao pesquisador empregar três ou mais métodos para expandir o universo informativo relacionado ao seu objeto de estudo. Exemplos disso incluem grupo focal, entrevista, aplicação de questionário, entre outros. Em uma terceira dimensão, utiliza-se a triangulação para a análise dos dados recolhidos. Assim, a técnica estabelece dois momentos distintos que se conectam dialeticamente, promovendo uma visão abrangente do objeto de estudo e a harmonia entre os elementos teóricos e empíricos. É essa conexão que confere ao estudo a característica de cientificidade.

A triangulação, além de possibilitar a combinação de diversos métodos qualitativos (Flick, 2005) e a articulação de métodos quantitativos e qualitativos (Fielding e

Schreier, 2001; Flick, 2005), também simboliza o princípio que rompeu a hegemonia metodológica dos defensores do monométodo (ou método único). Essa combinação e rupturas do uso de um único método para a realização do estudo, nos permite estar em vantagens, tendo a possibilidade de adquirir informações de várias estafetas, fazendo a triangulação e uma análise mais verídica e científica possível.

Marcondes e Brisola (2013) explicam também que o processo interpretativo deve ser organizado. Elas sugerem: a) descrever os dados qualitativos levantados; b) fazer pré-análise que consiste na avaliação dos dados coletados; e garantir que os dados qualitativos sejam robustos o suficiente para levar a conclusões. A organização do processo interpretativo torna-se essencial para garantir que as informações sejam sólidas o suficiente para conduzir o investigador a uma conclusão.

5. Procedimentos

5.1 Descrição das fases de organização da pesquisa: Programa de Intervenção

O presente estudo foi organizado em 4 fases, tendo em conta o cumprimento dos objetivos. A primeira fase denominada “preparação para a investigação” realizou-se através do primeiro contato com a instituição, jardim de infância Obra Santa Zita, na Cidade de Castelo Branco (Portugal). Nesta fase, para além de formalizarmos o pedido de autorização para a implementação do projeto, tivemos oportunidade de observar o contexto, contactar com os técnicos da instituição e com os grupos de crianças.

Na reunião preliminar com a educadora e a diretora pedagógica foi apresentado o projeto “*Bullying*, inimigo da criança”, bem como os seus objetivos, metodologia, atividades a serem implementadas e técnicas de recolha de dados. Pretendeu-se consciencializar as intervenientes sobre a importância de desenvolver estratégias de prevenção do *bullying* no contexto da educação pré-escolar, abordar as suas consequências para o bem-estar socioemocional das crianças, sensibilizando-as para o envolvimento no projeto.

A segunda fase denominada “observação”, desenvolveu-se através do contacto com o grupo de crianças de 5, 6 anos, junto das quais implementámos o projeto, e a sua respetiva educadora. Esta fase decorreu durante uma semana e permitiu-me realizar a entrevista preliminar à educadora, bem como observar a organização das rotinas, as atividades desenvolvidas e o comportamento interativo das crianças. O passo seguinte consistiu em organizar as atividades que iríamos implementar, adaptando-as ao contexto educativo e às crianças que integraram a amostra do estudo.

A terceira fase denominada “programa de intervenção”, decorreu durante 5 semanas e desenvolveu-se através da aplicação das atividades lúdicas. Com esse objetivo houve necessidade de organizar o cronograma de implementação coordenando-o com o planeamento da educadora. A implementação das atividades

decorreu no período de manhã, duas vezes por semana. Ao longo desse período foi, ainda, possível aplicar as grelhas de observação, elaborar as notas de campo e realizar momentos de reflexão com a educadora. O programa de intervenção aplicado será descrito mais a frente.

A quarta e última fase denominada “avaliação da intervenção”, caracterizou-se pela aplicação de uma nova entrevista a educadora sobre o comportamento das crianças e o impacto do projeto, bem como pela análise dos dados recolhidos através das diferentes técnicas de recolha de dados.

Parte III - Apresentação e análise dos resultados

1. Critérios de seleção do contexto do estudo

A instituição foi escolhida tendo em consideração o protocolo de colaboração que tem com a Escola Superior de Educação de Castelo Branco, bem como o facto de se situar no centro da cidade, sendo frequentada por crianças oriundas de diferentes contextos socioculturais.

2. Caracterização do jardim de infância Obra Santa Zita

De acordo com as informações retiradas do Projeto Educativo da Instituição “Obra de Santa Zita – Castelo Branco 2021-2025”, facultada pela instituição, a Obra Santa Zita (OSZ) -Associação de fiéis de utilidade pública e Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), foi fundada por Monsenhor Joaquim Alves Brás em 1931, na cidade da Guarda, alargando-se a todo o território nacional, desde 1944. A sede geral é em Lisboa.

A OSZ contém aptidão marcadamente social e cultural, assenta e direciona a sua ação em áreas fundamentais, como a educação, formação, prevenção, cultura e ação social: Creches, jardim-de-infância, atividades de tempos livres, juventude criação de escolas profissionais, outras atividades de acolhimento e formação de jovens e adultos, pessoas idosas com a criação de residências, centros de dia e serviço de apoio domiciliário.

2.1 Visão, Valores, Princípios, Missão

De acordo com a sua origem e tradição e para atingir o seu fim, a OSZ tem como missão a promoção e dignidade da pessoa, em ordem a sua realização. Neste âmbito a Obra Santa Zita, assume como valores estruturantes da sua missão, a responsabilidade, a transparência, a dedicação, a solidariedade, a criatividade, a prevenção e a cidadania.

2.2 A equipa técnica

O corpo docente é formado por 6 Educadoras desempenhando uma delas a função de coordenadora Pedagógica. Para além da Diretora Executiva, o corpo não docente é constituído por 2 auxiliares de educação, 9 ajudantes de ação educativa, uma cozinheira, 1 ajudante de cozinha e 4 trabalhadores auxiliares (receção, copa e lavandaria).

Apresenta-se em seguida uma tabela que sintetiza a organização das salas de atividades, com indicação do nº de crianças e da respetiva equipa técnica.

Resposta Educativa		Equipa pedagógica	Coordenação
Creche	Berçário	1 Auxiliar de educação 1 Ajudante de ação educativa	Direção técnica
	Aquisição da marcha	1 Ajudante de ação educativa 1 Ajudante de ação educativa	
	Sala dos patinhos	1 Educador de infância 1 Ajudante de ação educativa	
	Sala das ovelhinhas	1 Educador de infância 1 Ajudante de ação educativa	
	Sala das joaninhas	1 Educador de infância 1 Ajudante de ação educativa	
Pré-escolar	Borboletas	1 Educador de infância 1 Ajudante de ação educativa	Direção Pedagógica
	Abelhinhas	1 Educador de infância 1 Auxiliar de educação	
	Coelhinhos	1 Educador de infância 1 Ajudante de ação educativa	

Tabela 2 - Organização das salas de atividades

Fonte: Projeto Educativo da Instituição Obra de Santa Zita-Castelo Branco 2021-2025

3. Apresentação dos resultados da entrevista preliminar à educadora

A entrevista foi feita presencialmente, no dia 12 de abril de 2024, tendo uma duração de 20 minutos. As questões foram colocadas de forma aberta dando oportunidade à entrevistada para explorar e expor as suas ideias sobre a temática em análise.

Os objetivos da entrevista foram: conhecer a opinião da educadora sobre o *bullying*; identificar possíveis casos no seu grupo de crianças; conhecer as estratégias utilizadas para promover o desenvolvimento socioemocional das crianças. Pretendeu-se também recolher algumas informações sobre a participação dos pais nas atividades do Jardim de Infância e conhecer as suas atitudes perante os comportamentos agressivos manifestados pelas crianças.

A nossa entrevistada é licenciada em Educação de Infância, tem 42 anos, sempre trabalhou com crianças entre os 3 e os 5 anos (educação pré-escolar) exceto 1 vez que trabalhou com crianças de 2 anos (creche); tem 18 anos de serviço.

Um dos pontos discutidos na entrevista foi a perceção da educadora sobre o *bullying* e a importância da sua prevenção nesta faixa etária (contexto de jardim de infância). A entrevistada refere que tem constatado um progressivo aumento dos comportamentos agressivos por parte das crianças, tendo, no entanto, consciência que as crianças mais novas têm dificuldade em perceber as consequências dos seus atos—“Realmente o que acontece entre eles é a agressividade, não é só uma brincadeira, não é o bater umas palmadas nas costas ou um empurrãozinho (...) e infelizmente tem-se intensificado cada vez mais”.

Para a criança, o contato físico, a interação social e a comunicação são fundamentais no seu desenvolvimento e uma das maneiras mais eficazes dela estabelecer esses contatos é através do brincar (Fantin, 2000). O jogo é também uma forma de exprimir a sua agressividade, dominar sua angústia, aumentar as suas experiências e estabelecer contatos sociais (Friedemann, 1996; Maluf, 2003). Entretanto, podemos compreender que nestas idades a manifestação de comportamentos agressivos se relaciona ainda com alguma imaturidade associada a dificuldades na autorregulação e ausência de algumas competências sociais. O que se torna preocupante é esta ação ser repetitiva e intencional. “Para eles é normal magoar o outro, só porque um foi contra um e não percebem que foi sem querer e usam a força que eles têm para magoar o outro com esta intenção mesmo.”

Estas constatações validam a importância dos contextos educativos se preocuparem em promover competências socioemocionais, reforçando os comportamentos de ajustamento social. Evidentemente esta atitude agressiva nesta faixa etária não pode ser considerada como *bullying*, mas são esses comportamentos desajustados que podem vir a desencadear esse fenómeno em fases etárias posteriores. “E depois isso começa aqui nestas idades, vão crescendo e ficando com mais força e

essas atitudes vão aumentando, e pior será as consequências tanto para eles como para quem o sofre.”

“Todos os dias eles nos surpreendem com a forma de magoar o outro”, afirmou a entrevistada, debruçando-se sobre a questão emocional como o aspeto mais preocupante e mais repetitivo.

A falta de controlo emocional atualmente verificado nas crianças afeta grandemente o seu desempenho e autoestima. “As dificuldades de aprendizagem quase sempre se apresentam associadas a problemas de outra natureza principalmente comportamentais e emocionais”. (Stevanato, et al, 2023, p.1)

Quando questionada sobre as estratégias utilizadas para lidar com os comportamentos agressivos das crianças, a educadora refere que utiliza o diálogo e a definição de regras a adotar na sala, reforçando a importância de respeitar o Outro. Tenta também explicar-lhes as consequências de alguns comportamentos impulsivos que põem em perigo o outro, bem como levá-los a colocar-se na “pele” do outro, promovendo a empatia. Como por exemplo alguma pancada que algum deu e o miúdo foi parar no hospital, aproveitando para lhes dizer o quanto este comportamento não é adequado. Fazê-los perceber também que realmente não é nada bom quando fazemos mal aos outros. Também sempre questionando a eles se gostam que alguém lhes batam, não brinquem com eles, dizer palavras feias a eles, desenvolvendo assim a empatia.

Outro aspeto abordado na entrevista relaciona-se com o envolvimento parental nas atividades e vivências do Jardim de Infância. A esse propósito a entrevistada refere a dificuldade em motivar alguns dos pais para participarem mais ativamente e estarem presentes, pelo que, atualmente, a instituição adotou a estratégia de os contactar por correio eletrónico, sempre que é necessário dar ou solicitar informações. Tem constatado, que os pais são mais colaboradores sempre que não é exigida a sua presença física no Jardim de Infância, nomeadamente quando lhes é pedido algum material ou tarefa a realizar em casa. Na sua opinião, este facto resulta de a dificuldade dos pais conciliarem o seu horário de trabalho com o horário da instituição.

Apesar de os pais notarem que as crianças valorizam muito o seu envolvimento e colaboração nas atividades do Jardim de Infância, continuam a ter uma participação muito diminuta. A educadora refere que quando os pais estão presentes mesmo as crianças mais irrequietas “ficam muito mais doces, orgulhosos e vaidosas e também acontece o contrário, quando os pais não participam nas atividades eles ficam tristes, frustrados”. Segundo Vygotsky (1978, cit. in Tavares et. al., 2007), a criança é um interveniente ativo nas aprendizagens que realiza, mas não o faz sozinha, a sua ação está integrada no contexto social em que vive. A presença dos pais, professores e outros adultos é fundamental para o seu processo de aprendizagem, pois a criança desenvolve o seu pensamento através da orientação externa, num contexto social carregado de experiências a serem realizadas. Podemos então concluir que o envolvimento dos pais é crucial para o desenvolvimento e novas aprendizagens das crianças. Na opinião de

Curtis (2006, p. 46) “ao brincar com seus filhos, os pais os estão ajudando a aprender a brincar com os seus pares”.

Relativamente à atitude dos pais perante os comportamentos desajustados das crianças, a entrevistada refere que eles apenas tomam uma posição quando os seus filhos são vítimas de agressões por parte de outras crianças. Nessa situação apresentam “queixa” – Porque é que o outro fez isso ao meu?”

Na opinião da educadora são, muitas vezes, os pais a incentivar os comportamentos agressivos nos seus filhos, sendo “às vezes é mais difícil trabalhar com os pais do que com as crianças”

4. Dados resultantes da observação participante

4.1 Registos das notas de campo

Apresentamos os resultados da observação feita com 15 crianças sendo oito (8) do sexo feminino e sete (7) do sexo masculino. O objetivo desta observação foi analisar os comportamentos de 15 crianças do jardim-de-infância com idade compreendida entre 5 e 6 anos.

São crianças recetivas ao contacto interpessoal e com facilidade na manifestação de afetividade. Logo no primeiro contacto pude perceber que elas gostam de brincar com os seus pares, mas optam, muitas vezes, por realizar as atividades sozinhas, demonstrando muita satisfação quando conseguem obter o resultado desejado ou resolver adequadamente as tarefas.

Durante a observação notou-se que os comportamentos agressivos se manifestam maioritariamente nos meninos. As queixas na maioria das vezes eram o “A” deu-me um pontapé ou bateu-me. Ele pegou todos os brinquedos e não quer brincar comigo”

Foi também possível constatar que nas situações de interação com o grupo, têm dificuldade em deixar o outro colega falar sem o interromper, querendo sempre ser os primeiros. Procuram constantemente ter a atenção para eles e, por vezes, para fazer os outros colegas parar de falar utilizam estratégias agressivas utilizando uma linguagem desadequada, beliscando-os ou dando pontapés.

Através da observação apoiada no registo de notas de campo, pudemos constatar que a educadora recorre muito ao diálogo para a resolução de qualquer conflito entre as crianças, tentando sempre consciencializá-los das falhas e apelando para a não repetição dos mesmos comportamentos. Muitas vezes usa a expressão “vocês são crescidos são amigos, então não façam mais isso”.

Durante a observação estiveram sempre sentados a desenvolver atividades escolhidos por eles mesmos, como a pintura, o desenho, colagem entre outros. A brincadeira mais observada foi o brincar com legos, montar figuras e quebra-cabeças. Conversando com a turma pude perceber que os rapazes gostam mais desse tipo de atividades. Apesar de desenvolverem essas atividades de forma individual foi também

possível observar que os momentos em que deveriam partilhar materiais e tarefas eram marcados por alguma conflitualidade entre pares.

Tendo em conta as categorias de observação presentes na grelha viu-se que as crianças tendem muito a se manter como centro de atenção e fazer as suas vontades prevalecerem, não levando em consideração o outro.

4.2 Dados obtidos através da Grelha de Observação

Os itens que integraram a grelha de observação foram elaborados tendo em conta o perfil de comportamentos sociais adequados, que possibilitam uma boa convivência e diminuem a possibilidade de se ter comportamentos desajustados.

Observar o comportamento é uma tarefa difícil, não por ser inacessível, mas porque isolar um comportamento é sempre fonte de erro. Considerando que os comportamentos se organizam como processos contínuos e interativos não podem ser facilmente imobilizados para observação. O comportamento é mutável, fluido e evanescente, e, por esta razão, a observação é um processo exigente. Contudo, “não há nada essencialmente insolúvel nos problemas que surgem deste fato” (Skinner, 1998, p.16). De forma a introduzir algum rigor na análise dos comportamentos construímos a grelha comportamental para ajudar na recolha de dados. Além deste aspeto as informações da grelha são complementadas com notas de campos.

Tendo em conta os dados da grelha de observação pudemos observar que, em geral, as crianças demonstraram alguma dificuldade em deixar a vontade do outro prevalecer. Durante as atividades pode-se observar que trabalhar em grupo, interagir com os colegas é sempre por uma obrigação de realizar uma tarefa conjunta, por exemplo o estudo tinha de ser realizado com todos, ao mesmo tempo e no mesmo espaço, muitos não gostaram da notícia de antemão. Tinham outras preferências e essa interação no primeiro dia trouxe muita inquietude por parte de alguns que não deixavam o outro falar, não queriam escutar, mas queriam ser escutados pelo colega e quando isso não acontecia, começavam a empurrar ou a agredir-se tanto com palavras como com expressões físicas.

Foi possível constatar uma maior facilidade nas meninas em reconhecer e lidar com as emoções. As crianças de sexo masculino demonstraram mais dificuldades em lidar com situações de conflito com os colegas de forma construtiva, manifestando alguma agressividade e alguns comportamentos competitivos (queriam ser sempre os primeiros, davam pontapés, etc.).

5. Descrição e Análise das Atividades Desenvolvidas

1º Dia “Meu amigo (história interpretada)” Descrição da atividade

Por ser a primeira atividade do nosso projeto sentimos necessidade de conversar um pouco com as crianças sobre o significado da palavra bullying e logo depois iniciamos a tarefa com a demonstração do desenho do Pedro, a personagem principal da história. “Eu tenho aqui uma folha com um desenho de um menino. Se eu me aproximar deste menino e disser “você é feio” (amarrotar uma parte da folha, repetir a ação após cada frase dita), ou chamar o «Pedro» e disser para ele que ele é feio, que ele não pode brincar com os outros meninos, que eu não lhe vou emprestar o meu brinquedo ou que lhe vou bater, tudo isto é uma atitude de *bullying* que vai deixar o Pedro muito triste e sozinho.

Mesmo que eu me arrependa e lhe peça desculpa o Pedro vai continuar a sentir-se triste maltratado e magoado.” Para reforçar a compreensão das crianças deve alisar-se a folha para verificarem que ela continua com marcas, sendo impossível ficar como antes.

“Para que isto não aconteça a cada um de vocês e aos vossos colegas é importante tratar as pessoas com respeito. Devem brincar juntos, partilhar os brinquedos e não dar pontapés ou agredir os colegas.”

Terminando esta primeira parte com mensagens positivas de como devemos tratar os nossos colegas, apresentei-lhes um cartão com o formato de coração, já recortado, depois entreguei a cada criança um coração em tamanho menor, para pintarem e depois colar no maior. Esta tarefa pretende simbolizar o amor e a união.

No desenrolar da primeira atividade, tivemos duas vantagens, uma pelo fato de já ter feito a observação direta e ter estado com as crianças de antemão. Eles estavam mais tranquilos, curiosos para colocarmos em prática tudo aquilo que eu tinha dito no início. Outro fator que contribuiu para o envolvimento das crianças foi o fato de a educadora já ter dialogado com eles, fazendo atividades sobre o *bullying*.

Para iniciar de forma mais descontraída, perguntei-lhes se conheciam algumas palavras da língua inglesa tendo eles respondido afirmativamente começando a dizer o nome das cores. A partir daí apresentei-lhes o “menino Pedro” desenhado no papel. Teve um impacto muito positivo. Eles demonstraram tantos sentimentos positivos como os negativos. Cada vez que eu amarrotava o papel eles pediam para não o fazer, o que demonstra a empatia e puderam expressar o que o “Pedro” estava sentindo, como a dor e a tristeza. Esta atividade captou a concentração deles tanto como afetou as suas emoções. Após a primeira parte, viram que pedir desculpa não é o suficiente, pois o mais importante é não magoar os amigos, pois as feridas podem ser profundas, mesmo esticando as folhas que simbolizava os pedidos de desculpa e demonstração de carinho ao Pedro a folha não voltou a ser como antes. Apontaram as atitudes como dar um abraço, um beijinho e limpar as lágrimas, como forma de ajudar o Pedro.

Tendo os corações já recortados, tiveram a liberdade para os pintar da forma como preferissem e tiveram que ter a paciência de esperar quando um colega estava usando a cor que queriam, ou então tinham que escolher uma outra cor.

Na hora da colagem todos queriam colar o seu trabalho em primeiro lugar; então parámos para ter uma nova conversa e definimos uma regra que facilitasse a organização da tarefa. Percebeu-se o entusiasmo das crianças para verem o resultado.

Usando as frases “temos de nos respeitar uns aos outros, “ninguém gosta que lhe batam”, “não devemos bater uns aos outros”, “somos crescidos e unidos”, as crianças constataram que num só coração cabem muitos outros corações.

O resultado foi satisfatório e ficaram felizes.

2º Dia - Vídeo sobre o *bullying* (Vídeo Bullying na escola (Vídeo Curto com história))

Descrição da atividade

Essa atividade tem por objetivo ilustrar os comportamentos relacionais adequados e não adequados. Para a sua concretização usamos o computador, o próprio vídeo, lápis e papel A4 para fazer desenhos.

O vídeo descreve a situação de uma criança que estava sofrendo bullying na escola e que, em consequência desse facto, ficava com muito medo de ir à escola, tinha pesadelos e outros problemas comportamentais. Os agressores roubavam-lhe a comida, jogavam seus materiais escolares no chão e agrediam-no fisicamente. Um dia uma colega que não fazia parte do grupo dos agressores, mas acompanhava toda a agressão contra o menino, decidiu ir falar com a direção da escola sobre esta situação.

A atitude do diretor foi ir falar com os agressores, chamando-lhes a atenção para o seu comportamento incorreto que não poderia ser tolerado na escola. Aconselhou-os também a ir pedir desculpa à criança vítima de bullying. E assim foi feito, entenderam o erro, foram falar com o colega pediram desculpas e começaram a brincar e a jogar à bola juntos.

Para reforçar a compreensão da mensagem fizeram desenhos representativos da história narrada no vídeo, seguindo-se uma conversa em grupo em que as crianças interpretaram os seus desenhos.

Análise da atividade

Após a preparação do ambiente, começamos a assistir ao vídeo, que tinha poucos minutos. Após a reprodução, a maioria pediu para repetir, contudo a decisão de dar resposta a esta solicitação provocou alguma dispersão da atenção no grupo de crianças pois nem todos estavam interessados em repetir o visionamento. O passo seguinte foi mobilizar as crianças a conversar sobre o que tinham visto e a analisar a situação de bullying apresentada. Dando à personagem principal, o que estava sofrendo todas aquelas situações, o nome de Pedro (personagem central da atividade já realizada), relembro o que ele já tinha sofrido, começamos a interpretação do vídeo com

perguntas abertas como: o que aconteceu no vídeo, o que viram acontecendo com o Pedro? Como acham que as personagens se sentiram? O que podiam fazer para ajudar o Pedro, que não estava sendo tratado de forma muito gentil? Vocês já viram isso acontecendo aqui? O que fizeram?

As crianças falaram sobre o que viram e sentiram perante o vídeo e novamente demonstraram empatia para com o Pedro. Alguns indicaram formas mais agressivas para atenuar a situação dele como dar pontapés, vingar-se, entre outros. Mas depois de conversarmos, apresentamos novas soluções como falar com o adulto que estiver mais próximo de nós, pois se revidarmos os nossos pais e as educadoras iam ficar muito tristes e o outro colega ia ficar igual ao Pedro com muitas marcas que não podem ser curadas.

Em seguida, solicitámos às crianças a realização de um desenho relacionado com o vídeo e com a análise que tinham realizado. Apelámos a que tivessem em consideração na sua representação os comportamentos mais adequados que deveriam ter com os seus colegas. A maioria das crianças fez representações positivas dos relacionamentos interpessoais, colocando as figuras desenhadas de mãos dadas ou a brincar (ver exemplos de desenhos em anexo). Logo depois fizeram desenhos livres para demonstrar que são bons amigos, que respeitam e gostam dos seus amigos. Entretanto, fizeram desenhos de mãos dadas, brincando, enfim retratando só coisas boas, bons comportamentos. Todos fizeram os seus desenhos e depois fizeram a interpretação dizendo o que estavam fazendo e quem eram os amigos que estavam com ele.

3º Dia - Painel das emoções

Descrição da atividade

O "3º Dia – Painel das Emoções" foi uma atividade desenvolvida com o objetivo de explorar e promover o reconhecimento e a expressão das emoções entre as crianças do jardim de infância. A atividade foi estruturada de forma dinâmica e envolvente, com a utilização de recursos audiovisuais para facilitar a compreensão das emoções e proporcionar um ambiente interativo de aprendizagem.

A primeira parte da atividade consistiu na exibição de dois vídeos educativos retirados do YouTube, que tinham como temática central as emoções. O primeiro vídeo, intitulado "*As Emoções*", foi escolhido por apresentar, de forma simples e acessível, as principais emoções que as crianças podem experienciar no seu quotidiano, como alegria, tristeza, medo, raiva e surpresa. Através de personagens animados e situações quotidianas, o vídeo musicado ilustrou as diferentes expressões emocionais, proporcionando às crianças uma referência visual para identificar e nomear as suas próprias emoções. Inclui uma canção portuguesa que fala sobre a emoções da autoria da Alda Casqueira. Os versos da canção identificam as emoções e as suas respetivas ações, por exemplo temos a primeira estrofe:

“Se sinto alegria Apetece-me cantar Se sinto tristeza Dá vontade de chorar Quando sinto medo Quero esconder-me ou fugir, mas se estou com raiva Sou capaz de discutir”. O vídeo pode ser encontrado neste link: **As emoções (youtube.com)**

Seguiu-se a exibição do segundo vídeo, "*O Baile dos Minions*", que, apesar de ser um conteúdo mais lúdico, também abordou as emoções, embora de forma mais descontraída e divertida. No vídeo, os Minions, personagens carismáticos e populares entre as crianças, passam por várias situações que evocam diferentes sentimentos, como diversão, confusão e entusiasmo. Este vídeo foi escolhido pela sua capacidade de captar a atenção das crianças, enquanto reforçava, de maneira divertida, a importância de reconhecer as emoções de uma forma mais leve e espontânea. Sendo que a intenção é fazer com que as crianças conseguissem se expressar de forma mais espontânea possível, então a coreografia ficou por conta das crianças de forma a expressarem com a sua criatividade e os sentimentos que o ritmo da música lhes proporcionassem.

O vídeo pode ser encontrado neste link: baile Minions (youtube.com) Link <https://cantinhoensinarvivianrosa.com.br/wp-content/uploads/2022/04/ATIVIDADES-EMOCOES-1086x1536.png>

Para terminar a sessão fizemos a exposição das imagens das emoções e a imitação destas e depois a reflexão sobre a atividade (imagens no anexo 6).

Análise da atividade

O objetivo desta atividade foi reforçar a importância da inteligência emocional desde cedo, ajudando as crianças a desenvolverem uma maior consciência sobre os seus próprios sentimentos e os dos outros, promovendo, assim, um ambiente mais empático e saudável tanto no contexto escolar quanto em casa.

Para introduzir o assunto, começamos com o vídeo da canção sobre as emoções e, depois da conversa com as crianças sobre o que acharam da canção e o que perceberam, passamos para o outro vídeo onde as crianças tiveram de improvisar e dançar ao seu gosto.

A música é de curta duração e todos gostaram e integraram, aqueles que eram mais tímidos alegraram não saberem dançar, mas pouco a pouco integraram-se e libertaram-se brincando com os colegas. Terminando essa parte eles foram os primeiros escolhidos para falarem sobre seus sentimentos.

Mesmo na timidez disseram que se sentiram bem e cansados. Entretanto, cada um deles falou sobre os seus sentimentos e emoções. Muito agitados e no meio de muitas rizadas, fui tentando conversar com elas a partir das emoções e sentimentos identificados pelas crianças.

Passamos pela segunda parte apresentando as imagens, perguntando-lhes qual era a emoção representada, se é bom ou não sentir triste ou feliz, por exemplo. Sempre

perguntando o que gostariam de sentir naquele momento e se já sentiram aquelas emoções, quando e porquê.

6. Os resultados da intervenção - perspectiva da educadora

Tendo em conta aos comportamentos das crianças, a educadora até o momento em que foi feita esta nova entrevista, não notou muita diferença, mas notou-se que o projeto marcou as crianças pelo fato de quando alguma criança faz ou tem o comportamento mais agressivo os colegas chamam-lhe a atenção dizendo “não podes fazer isso. Lembra-te do Pedro? Como ele ficou?”

Entretanto, avaliou o projeto de intervenção ao *bullying* como algo indispensável, tendo contribuído para a sensibilização das crianças sobre a importância de adotar comportamentos interpessoais mais empáticos e respeitadores dos seus pares. Por sua vez, considerou que os educadores da instituição puderam refletir sobre a pertinência da promoção de competências socioemocionais nas crianças do pré-escolar.

O tempo limitado de implementação das atividades foi apontado como um constrangimento pois as mudanças pretendidas exigem uma maior continuidade pedagógica.

7. Discussão dos Resultados

Este estudo teve como objetivo compreender o fenómeno do bullying no contexto do jardim de infância, focando-se numa perspectiva preventiva e analítica. De forma a atingir esses objetivos recorreremos a uma revisão de literatura que constituiu um suporte concetual fundamental para a compreensão das diferentes dimensões associadas ao bullying e do papel da escola na prevenção de comportamentos sociais desajustados, bem como para a organização da intervenção efetuada no jardim de infância onde realizámos o estudo. Realçamos ainda a importância que os momentos de observação das crianças em interação e das estratégias utilizadas pela educadora para regular os comportamentos sociais desajustados assumiram para a planificação das atividades implementadas e para a análise do problema em estudo.

Após a recolha de dados, através da grelha de observação e da entrevista à educadora, delineámos as estratégias e atividades a implementar focando-nos nos seguintes domínios: a emoção, o autocontrolo, o autoconhecimento, o respeito e o desenvolvimento da empatia. De acordo com a literatura (Medeiros, Loureiro, Linhares, & Maturano, 2003), estas dimensões estão intrinsecamente relacionadas entre si, sendo que níveis elevados de competências sociais contribuem significativamente para a diminuição de comportamentos antissociais.

Durante a implementação, os alunos demonstraram possuir algum conhecimento sobre o *bullying*, o que facilitou um pouco esse processo, porém não têm a plena consciência das suas consequências.

Foi possível verificar que os comportamentos mais agressivos vêm maioritariamente por parte dos meninos. As meninas apresentavam melhor conhecimento emocional das situações, tinham mais facilidades em expressar o que estavam sentindo e sabiam também caracterizar as emoções. Entretanto é notório que as dificuldades que os meninos têm em expressar verbalmente suas emoções, no meio de todos, é algo que necessita de uma intervenção, pois, aquilo que eles não conseguem dizer eles fazem e, por conseguinte, muitas vezes reagem de uma forma agressiva, com a intenção de magoar o outro, tentando demonstrar a sua força ou o seu poder. Esta análise reforça a necessidade de implementar estratégias que promovam a identificação e a gestão das emoções negativas, bem como a autocontrolo do comportamento.

De acordo com a literatura, as relações positivas com o grupo de pares assumem um papel de relevo, dado que propiciam o desenvolvimento de comportamentos socialmente adaptados, promovendo o desenvolvimento cognitivo, social e emocional, promovendo a aquisição de competências interpessoais, e de atitudes socialmente adequadas (Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur, & Quinn, 2006).

Tal como indicaram Mostow, et al, (2002), o conhecimento emocional desenvolve-se na relação com o outro, no reconhecimento e associação adequada das emoções, permitindo à criança a adequação do seu comportamento à interação com o outro, sugerindo que as crianças que integraram o grupo e que apresentavam maiores dificuldades no autocontrolo, evidenciando alguns comportamentos hostis e agressivos, podem não ter tido oportunidade de vivenciar interações sociais positivas.

Os dados recolhidos permitiram evidenciar que as crianças apresentavam competências socioemocionais heterogéneas, existindo crianças com um bom nível de autocontrolo, capazes de estabelecer relações interpessoais positivas, enquanto outras evidenciavam comportamentos impulsivos e dificuldade em lidar com as emoções mais negativas. Nesse sentido, é necessário refletir e traçar estratégias de intervenção que promovam o bem-estar e a autorregulação nestas idades precoces, de forma a prevenir situações de maior agressividade e *bullying*.

As competências socioemocionais são fundamentais para o processo de adaptação às diferentes situações, permitindo que as crianças adequem o seu comportamento aos diferentes contextos. A entrada no 1º Ciclo do Ensino Básico constitui um desafio complexo, pelo que promover essas competências durante o período em que a criança frequenta o Jardim de Infância é fundamental. Vários estudos (Trentracosta & Fine, 2010) apontam o conhecimento emocional como forte preditor da competência académica, entre outras variáveis. Por outro lado, quando ingressa no 1º ciclo, as aquisições cognitivas permitem à criança adquirir vocabulário emocional e também uma melhor compreensão da relação entre as emoções e as situações que as provocam (Camras & Shuster, 2013), sendo que a informação situacional, as causas e as consequências das situações emocionais passam a ter mais peso (Gnepp, 1983).

Destaca-se a necessidade de as intervenções em contexto escolar incidirem não tão frequentemente na remediação dos problemas de comportamento, mas sim no desenvolvimento de competências socioemocionais com implicações para a realização académica e o bem-estar, sendo benéfico para os alunos a integração no currículo académico de programas de promoção de competências socioemocionais (Raimundo, 2012).

Considerações finais

O objetivo central deste projeto foi ajudar as crianças a identificar o que sentem e como expressar esses sentimentos de forma saudável, incentivar as crianças a compreenderem e a respeitarem os sentimentos dos outros, assim como ensinar formas de gerir impulsos e frustrações sem recorrer à agressividade.

Considerando que o jardim de infância é um contexto onde a interação entre as crianças e com os adultos educadores propiciam aprendizagens sociais significativas, foi possível constatar que se organiza como um espaço ideal para se concretizarem esses objetivos, desenvolvendo habilidades socioemocionais capazes de prevenir comportamentos de bullying em fases posteriores. As crianças que frequentam o jardim de infância estão mais suscetíveis a transformações sendo, pois, fundamental identificar o mais precocemente possível comportamentos desajustados socialmente.

Apesar da nossa intervenção não ter tido oportunidade de envolver os pais, reforçamos a convicção do importante papel que assumem na construção das atitudes e comportamentos sociais adotados pelas crianças, pelo que se torna fundamental que os educadores se preocupem em sensibilizá-los para a importância do desenvolvimento socioemocional dos seus educandos.

Apesar da nossa intervenção ter decorrido num período temporal muito limitado, consideramos que a implementação das atividades lúdico-pedagógicas junto das crianças permitiu a sensibilização para a partilha de emoções, a empatia e o respeito pelo outro.

As interações entre as crianças durante as atividades possibilitaram o desenvolvimento de competências sociais essenciais, como a resolução de conflitos, a colaboração, o respeito pelos outros e a capacidade de trabalhar em grupo. Essas habilidades são fundamentais para a prevenção do bullying, pois ajudam as crianças a estabelecerem relações saudáveis, baseadas no diálogo e na negociação, em vez de recorrerem a comportamentos de exclusão ou agressão.

8.1. Limitações da Investigação

Durante a implementação do estudo foram surgindo alguns fatores e constrangimentos que dificultaram uma resposta mais consistente aos objetivos delineados, constatando-se que uma das limitações mais significativas foi o tempo limitado da sua implementação. As mudanças de comportamento assentam em processos que exigem um tempo e um espaço de maturação, bem como a vivência continuada de situações de aprendizagem.

Seria, pois, necessário ter mais tempo disponível para implementar mais atividades e, conseqüentemente, para que fosse possível identificar algumas mudanças consistentes.

Apontamos outra limitação importante relacionada com o facto de não termos conseguido contactar e trabalhar com os pais/encarregados de educação. Se tivermos em linha de conta o importante papel dos pais na modelagem de comportamentos, é fundamental construir-se uma intervenção articulada entre o Jardim de Infância e estes atores, permitindo que estes participem mais nas atividades e se sintam responsáveis pela educação socioemocional das crianças.

Um dos aspetos positivos associado à implementação do estudo foi ter-se organizado como uma sensibilização para as crianças, mas também para a educadora, para a problemática do *bullying* no contexto do Jardim de Infância, reforçando a ideia da prevenção tendo como base atividades lúdicas que permitam que as crianças experienciem interações sociais positivas e desenvolvam, progressivamente, a empatia.

8.2. Sugestões para intervenções futuras

As sugestões para futuras intervenções surgem como respostas às necessidades encontradas no projeto “Bullying inimigo da criança”, com o objetivo de suprir ou atenuar algumas lacunas observadas, particularmente no que diz respeito ao envolvimento das famílias no processo de prevenção e combate ao *bullying*.

Sabe-se que qualquer projeto de cunho educativo que envolve a família é uma mais-valia, e neste projeto de prevenção do bullying não poderia ser diferente. Sendo assim, o nosso projeto visa sobretudo envolver as famílias das crianças que frequentam o jardim de infância em atividades lúdicas e dinâmicas que lhes permitam consciencializar a importância do desenvolvimento das competências socioemocionais

Sendo assim, o principal foco da proposta deste projeto é trabalhar com a família das crianças que frequentam o jardim de infância, com o intuito de promover um trabalho conjunto e integrado entre escola e família. Acredita-se que, ao envolver os pais e responsáveis no processo educativo, é possível criar uma rede de apoio que favoreça a identificação precoce de comportamentos agressivos e proporcione um ambiente propício ao desenvolvimento de competências socioemocionais que ajudem na gestão de conflitos e na promoção de relações interpessoais saudáveis.

A intervenção proposta visa não apenas sensibilizar as famílias para a importância da comunicação aberta e do acompanhamento dos comportamentos das crianças, mas também dotá-las de ferramentas e estratégias eficazes para lidar com situações de *bullying*, caso estas ocorram. Através de sessões de orientação, organização de sessões de visionamento de filmes e exploração de materiais educativos, o projeto procura reforçar o papel da família como agente ativo na prevenção do *bullying*, criando um espaço de partilha de experiências e de construção conjunta de soluções.

Ao trabalhar de forma articulada com as famílias, este projeto visa contribuir para um ambiente escolar mais seguro, inclusivo e respeitador, onde as crianças possam crescer e aprender sem o receio de serem vítimas de violência psicológica ou física. Além disso, busca-se reforçar a parceria entre as diferentes entidades envolvidas no processo educativo, promovendo uma abordagem mais integrada e eficaz no combate ao *bullying* desde as primeiras idades.

O fato de não serem as crianças a protagonista em todas as atividades deste projeto traz consigo muitas vantagens, particularmente no orgulho e alegria das crianças ao verem os seus pais ou seus familiares a participarem e a dinamizarem as atividades com eles, apoiando assim o seu processo de aprendizagem.

Uma das dificuldades que se pode ter neste projeto é reunir todos os pais para a participação do projeto; por outro lado vemos este projeto como uma oportunidade de melhorar a relação família jardim de infância.

Apresentam-se, em seguida, algumas sugestões de atividades que podem ser aplicadas com o objetivo de promover competências socioemocionais, tendo como base o modelo SEL, no contexto do Jardim de Infância.

Designamos essas atividades como **“Projeto sobre as minhas emoções”**

Objetivo Geral: Conscientizar os pais da importância de conversarem com seus filhos sobre suas emoções e ajudá-los a regular o seu comportamento de forma a não agredir o Outro.

Objetivos específicos:

- Promover a compreensão das emoções, tanto junto dos pais, como das crianças;
- Desenvolver a empatia, para uma vida futura saudável e feliz;
- Prevenir o desenvolvimento de comportamentos agressivos;
- Apoiar a família na orientação a dar aos seus educandos no âmbito da educação socioemocional.

8.1.1. Modelo SEL

Segundo Elias e colaboradores (1997, citado por Durlak et al., 2011), a aprendizagem socioemocional (SEL) é definida como o processo de aquisição de

competências que permitem o reconhecimento e gestão de emoções, o estabelecimento e realização de objetivos positivos, a apreciação da perspectiva do outro, o estabelecimento e manutenção de relações positivas, a tomada de decisões responsáveis e o controlo construtivo de situações interpessoais.

Abordagem SEL	Competência SEL	Resultados SEL
<p>1. SEL ou Social and Emocional Learning refere-se a um modelo, cuja tipologia de atividades permite a aquisição gradual de competências que todas as pessoas precisam de ter para se adaptarem a diversas situações e atividades do dia a dia, serem bem-sucedidas no seu projeto de vida, seja na família, na escola, no local de trabalho e na relação com os outros.</p> <p>2. A aplicabilidade desta tipologia de projetos promove ganhos, particularmente no que à saúde mental de toda a comunidade educativa se refere</p>	<p>Autoconhecimento (Self-awareness) - Respeita à capacidade de ir conhecendo a pessoa que é: as suas emoções, sentimentos, pensamentos e a influência sobre o comportamento. Inclui avaliar os pontos fortes e as limitações próprias e possuir bom senso, confiança e otimismo. Entretanto quem se conhece, aceita as suas emoções, reconhece a baixa auto-estima e tem a capacidade de pedir ajuda.</p> <p>Autogestão (Self-management) - Respeita à capacidade de regular e expressar as emoções, pensamentos e comportamentos de forma eficaz, socialmente ajustável em diferentes situações. Inclui saber adaptar-se a situações de stress, controlo de impulsos, capacidade de automotivação, esforço e trabalho para alcançar objetivos pessoais e académicos. Assim sendo reflete antes de responder e age de forme responsável.</p>	<p>Melhoria de atitude sobre o/a próprio/a, os/as outros/as e a escola.</p> <p>Comportamento social satisfatório (maior motivação para aprender, grande compromisso com a escola, mais tempo dedicado ao trabalho escolar e melhor comportamento em sala de aula);</p> <p>Redução dos problemas comportamentais (menos atos de agressão, de delinquência e de processos disciplinares na sala de aula);</p> <p>Menos stress emocional (menos relatos de depressão, ansiedade, tensão e isolamento social)</p> <p>Mais sucesso escolar (em média 11 pontos percentuais mais elevados do que os/as estudantes que não frequentam programas SEL);</p>

	<p>Consciência Social (Social awareness) - Respeita à capacidade de desenvolver a empatia, assumir a perspectiva dos outros, de diversas origens e culturas, compreender as normas sociais e éticas orientadoras do comportamento e reconhecer a família, a escola e a comunidade como recursos e fontes de suporte. Reconhece as diferenças e as necessidades dos outros.</p> <p>Relação Interpessoal (Interpersonal Skills) - Respeita à capacidade de estabelecer e manter relacionamentos diversificados saudáveis e gratificantes com indivíduos e grupos. Pressupõe comunicar com clareza, ouvir ativamente, cooperar, resistir à pressão dos pares e social, saber negociar de forma construtiva os conflitos, oferecer e procurar ajuda, quando necessário. Desenvolve a amizade e o espírito de equipa e ainda se torna mais produtivo.</p> <p>Tomada De Decisão Responsável (Decision making)- Respeita à capacidade de fazer escolhas construtivas e positivas sobre: o comportamento pessoal e interações sociais com base na análise dos padrões éticos, questões de segurança, normas sociais,</p>	
--	--	--

	avaliação realista das consequências de várias ações para o bem-estar pessoal e dos outros. Tendo as informações consegue analisá-las e fazer escolhas mais assertivas.	
--	---	--

Tabela 3- Descrição dos domínios da abordagem SEL**Fonte: Manual da Saúde Mental em Saúde Escolar****3.2.2. Cronograma e atividades**

Atividades	Meses					
	Out.	Nov.	Jan.	Fev.	Març.	Abr.
Apresentação do Projeto à Comunidade educativa;	X					
Conversa aberta com os pais, sobre sua experiência; Breve exposição sobre as emoções; Motivá-los para a importância do seu envolvimento no Projeto.		X				
Dinamizar os ensaios de uma peça de teatro - “Sol Brilhante” (roteiro na descrição); São os pais os atores da peça que será apresentada a toda a comunidade educativa	X	X	X	X	X	

<p>“Uma tarde de cinema”</p> <p>o filme proposto é a Divertida Mente¹, este retrata as cinco principais emoções que são raiva, medo, alegria, tristeza e o nojo. A duração é de 1h:18 minutos.</p>			X			
<p>Dia dos jogos: Levar Jogos Interativos sobre as emoções e o bullying;</p> <p>Esta atividade será direcionada aos pais;</p>				X		
<p>Apresentação da peça “Sol Brilhante”;</p>						X
<p>Avaliação do projeto e ajustes sempre que for necessário.</p>	X	X	X	X	X	X

Tabela 4 - Cronograma (Projeto "Minhas Emoções)

3.2.3. Roteiro da peça Sol Brilhante

O texto da peça foi construído pela investigadora.

Introdução: Sol Brilhante, Alma Brilhante e amigos Radiantes!

Narrador: (voz neutra) Num jardim distante, um jardim chamado Jardim da Esperança, havia crianças bonitas, saudáveis e amigáveis, mas também havia um rapaz chamado Lucas que espancava e intimidava os seus colegas de turma. Mas um dia chegou outra criança com o mesmo comportamento...

(A cortina abre-se e aparece uma cozinha onde se encontram uma mulher idosa, uma rapariga e um rapaz. O menino está pensativo, apoiado na mão, com o cotovelo sobre a mesa. Enquanto a família come, o menino pensa, sem tocar no prato).

Mãe do Lucas: (com voz preocupada) Lucas, estás bem? Eu sinto-te estranho.

Lucas: (em voz triste, lenta e baixa) Aconteceu-me alguma coisa na escola e agora não tenho a certeza se estou a fazer as coisas bem.

Mãe do Lucas: (Sorridente, preocupada) Vamos lá ver, diga-me que perguntas tem e eu vou tentar ajudá-lo.

Lucas: (olhando nos olhos da mãe, com um tom mais normal) eu brincava com as pessoas com punhos, (breve pausa, baixa o olhar para a mesa e faz-lhe círculos com o dedo, inseguro) mas hoje o rapaz novo fez isso comigo e não gostei. Como posso bater nos meus amigos se não gosto de ser atingido?

Mãe do Lucas: (surpreendida) Então não lhe batas, filho! (sorrindo) Dê-lhe um abraço.

Lucas: (alarmado, como se anunciasse um exame surpresa) Oh não, não posso! Mãe do Lucas: (pegando na mão do Lucas na dela) Então dá-lhe a mão.

Lucas: (hesitando) como se você não gostasse?

Mãe do Lucas: (normal) Não gosta?

Lucas: (com um tom que mostra cansaço, sentindo como "você não me entende") Não, é por isso que eu fico com raiva, mãe.

Irmã de Lucas: (olhando para cima do prato para olhá-lo nos olhos) Talvez ele tenha medo de você, ele viu você bater em Paulo.

Lucas: (surpreso) eu estava brincando! Irmã de Lucas: (encolhendo os ombros, com uma pequena pausa e tom cansado) vá dizer a ele. (A cortina se fecha e o narrador aparece) Narrador: (voz neutra) Lucas ficou pensativo após a conversa do jantar. No dia seguinte, na aula, tenta se aproximar de José para conversar (ele se retira e a cortina se abre, mostrando uma sala de aula onde Lucas está sozinho e o resto é mantido a uma distância dele) Lucas: (Alegremente) Oi José! (José o ignora e se afasta, tentando evitá-lo)

Lucas: (triste) Espere! Onde você vai? Podemos conversar? José: (assustado) Não! Você é mau/má!

Lucas: (triste, implorando) Não tenha medo, eu só estava brincando com Paulo. (A cortina se fecha e o narrador aparece, gesticulando enquanto conta o que aconteceu durante as primeiras aulas até o recreio)

Narrador: Lucas, arrependido e muito triste, escreveu uma carta para Paulo. (com mudança de voz) "Sinto muito, não consigo me controlar, não sei o que sinto por dentro, me perdoe!" (retorna ao tom normal) Ele colocou dentro de uma bola em forma de sol brilhante. Enquanto procurava a hora de dá-lo, o recesso chegou e ele pôde deixá-lo em sua mesa. Então, triste e arrependido, desci (A cortina se abre e aparece o parquinho, onde Lucas está de um lado e Maria e Paulo do outro. José está sozinho, longe dos outros dois grupos)

Maria – (sentimental, triste, preocupada) Perdoe-o, Paulo! Ele parece arrependido. Paulo: (resignado) Ok, vamos conversar com ele. (Eles se aproximam de Lucas, com olhares cúmplices de medo, mas também de esperança, com sorrisos tímidos) Maria: Oi Lucas! Lucas: (triste) Oi Maria. (olha para cima, voz surpresa) Oi, Paulo! Paulo: (cauteloso, um pouco medroso) Então, você quer ser meu amigo novamente? Lucas: (triste) Claro que Paulo, eu não queria te machucar. Eu não sabia me expressar, achava que era um jogo, mas entendi. Paul: (mais relaxado) Ok, vamos começar de novo. Lucas: (feliz, se puder chorar de alegria melhor ainda) Ótimo! Posso pedir um favor? Você me ajudaria com José? Por favor! Narrador: (voz neutra) Os três se juntaram e foram ver José e lhe entregaram a carta, dentro da bola de sol brilhante. Após José: (compreensão, voz com certa ternura e preocupação) Eu sei como te ajudar, venha comigo depois da aula. Narrador: (voz neutra) Depois que terminaram a escola, foram até a casa de José para falar com a mãe. Ele explicou a Lucas como as emoções funcionavam e como controlá-las. Quando terminaram, a mãe os levou para a casa mágica, onde estavam todos os colegas, e começou a brincar e dançar. Feliz por ter amigos, Lucas nunca mais fez mal aos colegas. Sol Brilhante, Alma Brilhante e Amigos Radiantes!

Referências bibliográficas

Amendoeira, J. (1999). A formação em enfermagem. Que conhecimentos? Que contextos? Um estudo etnosociológico [Dissertação de mestrado, Universidade Nova] Repositório Científico do Instituto Politécnico de Santarém: A Formação em enfermagem. Que conhecimento? Que contextos? Um estudo etno-sociológico.

<https://repositorio.ipsantarem.pt/entities/publication/0a07b800-e4a9-43c4-917d-0a808213c755>

Almeida, A.; Del Barrio, C.; Marques, M.; Fernández, I.; Gutiérrez, H.; Cruz, J. 2001. A script-cartoon narrative of peer-bullying in children and adolescents. In: M. Martínez (ed.), *Prevention and control of aggression and its impact on its victims*. New York, Kluwer Academic/ Plenum, p. 161-168. https://doi.org/10.1007/978-1-4757-6238-9_19

Almeida, A.M.T. (2000). *As relações entre pares em idade escolar*. Universidade do Minho [Detalhes: As relações entre pares em idade escolar > Rede de Bibliotecas de Braga catálogo](#)

Bandeira, C. M. & Hutz, C. S. (2010) As implicações do bullying na auto-estima de adolescentes. *Psicologia Escolar Educacional*.ScientificElectronicLibrary Online , vol. 14 (1) <https://doi.org/10.1590/S1413-85572010000100014>

Bandeira.D.M, R.; Silva, A. Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos. São Paulo: Saraiva, 2006, p. 89-112.

Bandura, A. 1986. *Social foundations of thought e action – A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, Prentice Hall, 618 p

Bazon, M.R.; Silva,J.L (2017). Prevenção e enfrentamento do bullying: o papel de professores. *Revista Educação Especial*, vol. 30 (59), 615-628Prevenção e enfrentamento do bullying: o papel de professores

Bogdan, R.; Biklen, S.(1994). *Investigação qualitativa em educação - uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora, Lda

Bueno, T.; Alves, M. Triangulação metodológica: conceitos e perspectivas de aplicação. p. 188-204. DOI 10.35168/1980-5276.UTP.interin. 2020.Vol25. N 2.pp188-204

Campbell, D.T, & Fiske, D. W. (1959) Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *PsychologicalBulletin*. 56, 81-105.

Carvalhosa, S. (2010). *Prevenção da violência e do bulliyng em contexto escolar*. ClimepsiEditores

Lélio B. C. (2011). *Bullying: o que você precisa saber(3ª ed.)* Impetus. [Bullying PDF Lélio Braga](#)

Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In_____. (Org.)

Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S.(2006) *Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Sage [Denzin Lincoln \(2006\) - O planejamento da pesquisa qualitativa - Cap 01.pdf](#)

Direção-Geral da Saúde (2016). *Saúde Mental em Saúde Escolar. Manual para a Promoção de Competências Socio emocionais em Meio Escolar. Direção-Geral da Saúde.* <http://hdl.handle.net/10400.26/31861>

Direção-Geral da Saúde. (2019). *Saúde Mental em Saúde Escolar. Manual para a Promoção de Aprendizagens Socioemocionais em Meio Escolar.* https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/31861/1/SaudeMental_em_Sau%CC%81de%20Escolar_2019.pdf

Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

Esteves, L. M. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Accção*. Porto Editora.

Fantin, M. (2000). *No mundo da brincadeira: Jogo, brinquedo e cultura na educação infantil*. Florianópolis, SC: Cidade Futura.

Fante C. (2011) *Fenômeno Bullying: Como Prevenir a Violência Nas Escolas e Educar Para a Paz*. (6ªed.). Versus [Fenômeno bullying: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz | Amazon.com.br](https://www.amazon.com.br/Fenomeno-bullying-Como-prevenir-a-violencia-nas-escolas-e-educar-para-a-paz/dp/B005388884)

Fernandes G., Yunes M. & Taschetto L. (2017). Bullying no ambiente escolar: o papel do professor e da escola como promotores de resiliência. *Revista sociais & humanas, 30* (3), 142 -154 DOI: 10.5902/2317175827701

Fekkes, M.; Pijpers I, F.I.M.; Verloove-Vanhorick, S.P. 2005. Bullying: Who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research, 20*:81-91.

Fielding, N., & Schreier, M. (2001). Introduction: On the Compatibility between Qualitative and Quantitative Research Methods. *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research, 2*(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-2.1.965>

Figaro, Roseli. Perfis e discursos de jornalistas no mundo do trabalho. In: Figaro, Roseli. (Org.). *As mudanças no mundo do trabalho do jornalista*. São Paulo: Atlas, 2013.

Fonseca K. (2012) *Investigação – ação: uma metodologia para prática e reflexão docente*. Revista Onis Ciência, Braga, V.1(2),1-16 2ED02-ARTIGO-KARLA.pdf (revistaonisciencia.com)

Flick, U. *Qualitative research*. London: Sage, 2005. 197 INTERIN, v. 25, n. 2, jul./dez. 2020. ISSN: 1980-5276.

Friedmann, A. (1996). *Brincar, crescer e aprender: O resgate do jogo infantil*. São Paulo, SP: Moderna.

Giuliano, M. V. (2020). Bullying nas escolas e suas consequências. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, Vol. 08, pp. 84- 102. ISSN: 2448-0959 <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/bullying-nas-escolas>

Gohsh, S.; Lisboa, C.; Chappell, C.; Beard, C.; Bunge, E., & Fava, D. O uso de eletrônicos e o cyberbullying no contexto escolar. In: Fava, D. C. *A prática da psicologia na escola: introduzindo a abordagem cognitivo-comportamental*. Belo Horizonte: Ed. Artesã [Links].

Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., Utne O'Brien, M., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic-learning. *American Psychologist*, 58, 466–474. doi: 10.1037/0003066X.58.6-7.466

Harlacher, J., & Merrell, K. (2010). Social and emotional learning as a universal level of student support: Evaluating the follow-up effect of strong kids on social and emotional outcomes. *Journal of Applied School Psychology*, 26, 212-229. doi: 10.1080/15377903.2010.495903

Humpel, P.R.A; Bento, K.C.M. & Madaba, C.M(2019) Bullying vs. Educação Escolar Inclusiva, *Revista psicopedagogia* 36 (111), 378-390 12.pdf (bvsalud.org)

José, E. M. (2004). A entrevista semiestruturada na pesquisa qualitativa-interpretativa: um guia de análise processual, 22(3):25-45. https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_20, Disponível em: 04_entrevista_semi-estruturada.pdf. DOI:10.5433/1519-5392.2022v22n3p25-45

Lisboa, C.S.M.; Koller, S.H. 2004. Interações na escola e processos de aprendizagem: Fatores de risco e proteção. In: A. Bzuneck; E. Boruchovitch (eds.), *Aprendizagem e escola*. Petrópolis, Vozes, p. 201-224.

Lisboa, C.S.M.; Koller, S.H. 2009. Fatores protetores y de riesgo para la agresividad y victimización en escolares brasileños: el rol de los amigos In: C. BERGER; C. LISBOA (eds.), *Agresión en contextos educativos: Reportes de la realidad Latinoamericana*. Santiago, Editorial Universitaria

Lisboa, C. S. M.; Wendt, G. W., & Pureza, J. R. (2014). *Mitos e fatos sobre bullying: orientações para pais e profissionais*. Novo Hamburgo: Sinopsys. [Links]

Ludke, Menga e André, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

Maluf, A. C. M. (2003). *Brincar, prazer e aprendizagem* (2. ed.). Petrópolis, RJ: Vozes

Matos, M. G., & Sampaio, D. (2009). *Jovens com saúde: Diálogos com uma geração*. Lisboa: Texto Editora.

Matos, M.G. & Gonçalves, S.M.P (2009) Bullying nas escolas: comportamentos e percepções. *Psicologia, saúde e doenças*, v.10 (1), 3-15 (PDF) Bullying nas Escolas: Comportamentos e Percepções (researchgate.net)

McFall, R. M. (1976). Behavioral training: A skill-acquisition approach to clinical problems. In J. T. Spence, R. C. Carson, & J. W. Thibaut (Eds.), *Behavioral approaches to therapy* (pp. 227–259). Morristown, NJ: General Learning Press.

Mendes R., & Miskulin R., (2017) A análise de conteúdo como metodologia. *Cadernos de Pesquisa*, v.47 (165), 1044-1066 CP165_Milo_COR.indb (scielo.br)

Merrell, K. W. & Gueldner, B. A. (2010). Social and emotional learning in the classroom – Promoting mental health and academic success (pp. 1- 22). New York: Guilford Press

Mello, F. C. M., Silva, J. L. D., Oliveira, W. A. D., Prado, R. R. D., Malta, D. C., & Silva, M. A. I. (2017). A prática de bullying entre escolares brasileiros e fatores associados. *Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2015. Ciência & Saúde Coletiva*, 22,2939-2948. [Links]

Montovani, R. (2012, junho 9). Bullying: uma questão preocupante. *Bullying: uma questão preocupante - Clínica Mon Petit* (clinicamonpetit.com.br)

McFall 1982, citado por Canha & Neves, 2008.

Matos, M. (1998). *Comunicação, gestão de conflitos na escola*. Lisboa: CDI/FMH/UTL., pág. 75.

Mavroveli, S., & Sánchez-Ruiz, M. (2011). Trait emotional intelligence influences academic achievement and school behaviour. *British Journal Of Educational Psychology*, 81(1), 112-134. doi: 10.1348/2044-8279.002009

Massari, L. (2011). Teaching Emotional Intelligence. *Leadership*, 40(5), 8-12.

Menesini, E.; Eslea, M.; Smith, P.K.; Genta, M.L.; Giannetti, E.; Fonzi, A; Costabile, A. 1997. A cross-national comparison of children's attitudes towards bully/victim problems in school. *Aggressive Behaviour*, 23:245-257

Marcondes, N. A. V.; Brisola, E. M. A. (2014). Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas Qualitativas. *Revista Univap. São José dos Campos*, v. 20, n. 35,2014.

Morreira, D. A. (2002). *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson.

Silva, E. R. A.; Aquino, L. M. C. (2005) Os abrigos para crianças e adolescentes e o direito à convivência familiar e comunitária, v.3(11), 186-193.Brasília:ipea http://ipea.gov.br//images/stories/PDFs/politicas_sociais/ENSAIO3_Enid11.pdf

Neto, A.L. (2005). Diga não para o bullying. Programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes. Rio de Janeiro, Abrapia, 146 p

Oliveira, Fabiana Luci. Triangulação metodológica e abordagem multimétodo na pesquisa sociológica: vantagens e desafios. Ciências Sociais Unisinos, São Leopoldo, v. 51, n. 2, p. 133-143,2015.

Olweus, D. (1993). Bullying at school: What we know and what we can do. London, Lackwell 140 p.

Pinheiro, M. I. S., Haase, V. G., DelPrette, A., Amarante, C. L. D., & DelPrette, Z. A. P. (2003). Treinamento de habilidades sociais educativas para pais de crianças com problemas de comportamento. In Pinheiro, M. I. S., Haase, V. G., DelPrette, A., Amarante, C. L. D. & Del Prette, Z. A. P. (no prelo). Treinamento de habilidades sociais educativas para pais de crianças com problemas de comportamento. Psicologia: Reflexo e Crítica.

Pereira, M.; & Rangé, B. Terapia cognitiva. In: Rangé B. (Org.) Psicoterapias cognitivo-comportamentais: um diálogo com a psiquiatria. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2011. [Links]

Silva, J. L.; Oliveira, W. A.; Mello, F.C.M.; Andrade, L. S.; Bazon, M. R., & Silva, M.A.I. (2017). Revisão sistemática da literatura sobre intervenções antibullying em escolas. Revista Ciência & Saúde Coletiva. 22(7)2329-2340. [Links]

Salmivalli, C.; Lagerspetz, K.M.J.; Bjorkqvist, K.; Österman, K.; Kaukiainen, A. 1998. Bullying as group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behaviour*, 22:1-15.

Silva, A. M. (2004). Desenvolvimento de competências sociais nos adolescentes. Lisboa: Climepsi Editores.

Teresa, D. (2009). *A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica)*. Centro de investigação e estudos de sociologia -Working Paper N.º 60-2009,1647-0893 , 1-24. [Microsoft Word - CIES-WP60 Duarte](#)

Wilton, M. M., Craig, W. M., & Pepler, D. J. (2000). Emotional Regulation and Display in Classroom Victims of Bullying: Characteristic Expressions of Affect, Coping Styles and Relevant Contextual Factors. *Social Development*, 9(2), 226-245. doi: 10.1111/1467-9507.00121 Marôco, J. (2011). Análise Estatística com o SPSS Statistics (5ª ed.). Lisboa: ReportNumber.

Weissberg, R.P., Kumpfer, K.L., & Seligman, M.E.P. (2003). Prevention that works for children and youth: An introduction. *American Psychologist*, 58(6-7), 425-432.

Weissberg, R.P, Durlak, J.A., Domitrovich, C.E., & Gullotta, T.P. (2015). Social and emotional learning: Past, present and future. In J. A. Durlak, C.E. Domitrovich, R.P. Weissberg& T.P. Gullota (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: research and practice*, 3 (19). New York: The Guilford Press.

XIE, H.; Cairns, B.; Cairns, R., (2005). The development of aggressive behaviors among girls: Measurement issues, social functions, and differential trajectories. In: Pepler D.; Madsen K.; Levene K.; Webster C. (eds.), The development and treatment of girlhood aggression. Mahwah, Erlbaum, p. 105-136.

Zins, J.E., & Elias, M.J. (2007). Aprendizagem social and Emocional: Promovendo o desenvolvimento de todos os alunos, Revista de Consulta Educacional e Psicológica, 17 (2-3), 233-255, DOI: 10.1080 / 10474410701413152

Omedei J. D. & Reis L.T.S. (2015).Educação inclusiva e bullying: a visão do outro. Revista Educação Artes e Inclusão, 11 (2), 1984-3178. DOI-<http://dx.doi.org/198431781122015120>

Legislação

Decreto-lei n.º 46/86, do Sistema Eucativo.(1986) .Diário da República: I Série, nº237/86 [Lei n.º 46/86 | DR](#)

Decreto-lei nº 13.185, Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). (2015). Diário Oficial da União: I Série [Portal da Câmara dos Deputados](#)

Anexos

Tema: *Bullying*, Inimigo da Criança:

Projeto de Prevenção do *Bullying* no contexto de Jardim de Infância

Anexo 1-Guião de Entrevista à educadora de infância (início do projeto)		
Determinação dos Blocos	Objetivos Específicos	Formulário de Questões
BLOCO A Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada.	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista. • Informar a entrevistada do contexto da investigação, objetivos e tema da entrevista. 	<ul style="list-style-type: none"> • Informar a entrevistada sobre o estudo em curso. • Assegurar a confidencialidade das declarações prestadas. • Pedir a sua colaboração, salientando a importância desta. • Pedir autorização para gravar em áudio.
BLOCO B Recolha de dados de carácter geral	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a situação profissional da entrevistada 	<ul style="list-style-type: none"> • Solicitar à entrevistada que fale sobre: <ul style="list-style-type: none"> - A sua idade - O seu percurso profissional Questões de reforço: <ul style="list-style-type: none"> - Qual é a sua idade? - Quais as suas habilitações literárias? - O seu trabalho tem sido sempre em contexto de jardim de infância? - Tem acompanhado crianças de que idades?

<p>BLOCO C</p> <p>Prevenção Bullying no contexto de Jardim de Infância</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a percepção da educadora sobre o bullying e a sua prevenção nesta faixa etária. 	<p>Você acredita que o bullying é um problema relevante nesta faixa etária? Porquê?</p> <p>Quais são os principais tipos de comportamentos de bullying que você observa entre as crianças do jardim de infância?</p> <p>Quais medidas ou estratégias você implementa para prevenir o bullying no jardim de infância?</p> <p>Como você promove um ambiente escolar seguro e inclusivo para todas as crianças?</p> <p>Quais são os principais desafios que você enfrenta ao tentar prevenir o bullying nesta faixa etária?</p> <p>Você já participou de alguma formação específica sobre prevenção do bullying na pré-escola? Se sim, como isso influenciou sua prática?</p> <p>Que recursos ou materiais você considera úteis para apoiar a prevenção do bullying no jardim de infância?</p> <p>Você identificou alguma oportunidade de melhoria ou implementação de novas estratégias de prevenção do bullying?</p> <p>Existe alguma outra informação ou experiência que você gostaria de compartilhar sobre a prevenção do bullying no jardim de infância?</p> <p>Alguma sugestão para futuras iniciativas ou pesquisa sobre este tema?</p>
--	--	--

<p>BLOCO D</p> <p>Participação dos pais na vida do jardim de infância</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer como é feito o envolvimento parental no jardim de infância. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pedir à entrevistada que fale sobre a participação dos pais na vida do jardim de infância. <p>Questões de reforço - Enquanto educadora de infância, costuma promover a participação dos pais e/ou famílias em contexto de jardim de infância?</p> <p>Os pais costumam apresentar alguma queixa sobre o comportamento das suas crianças?</p> <p>Qual o retorno que costuma obter, por parte dos pais, relativamente a essa participação? As crianças valorizam esse envolvimento?</p>

Anexo 2 - Guião de entrevista à educadora de infância (no final do projeto)		
Determinação dos Blocos	Objetivos Específicos	Formulário de Questões
BLOCO A Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada.	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista. • Informar a entrevistada do contexto da investigação, e o motivo da realização da segunda entrevista. 	<ul style="list-style-type: none"> • Assegurar a confidencialidade das declarações prestadas. • Pedir a sua colaboração, salientando a importância desta. • Pedir autorização para gravar em áudio.
BLOCO B Prevenção Bullying no contexto Jardim Infância resultados intervenção.	Conhecer a perceção da educadora sobre o projeto e o impacto das atividades implementadas.	<p>Considera pertinente este tipo de projeto no contexto jardim de infância?</p> <p>Tem mais-valia um projeto interno ou externo?</p> <p>Conseguiu notar alguma diferença no comportamento das crianças, durante este processo?</p> <p>As atividades desenvolvidas foram suficientes? Considera estas atividades assertivas?</p> <p>Em termos gerais como avalia este projeto?</p>

Anexo 3-Grelha de observação comportamental das crianças			
Áreas de Observação	Classificações		
	Nunca	Quase nunca	Sempre
Deixa os colegas participarem			
Sabe trabalhar em equipa com outros colegas			
Auxilia os colegas			
Interage de formas positivas com os colegas			
Demonstrou respeito pelos colegas?			
Trabalhou bem em equipa durante as atividades			
Expressou sentimentos de empatia e compaixão pelos colegas?			
Demonstra confiança e auto-estima?			
Lida com situações de conflitos de forma construtiva			
Respeita as diferenças individuais e as opiniões dos outros?			

Anexo 4- Programa de Intervenção Implementada

4.1 Meu amigo

Categorias: Respeito, amizade, trabalhar o bullying.

Objetivo: conversar sobre o bullying; sensibilizar as crianças para que não maltratem os coleguinhas.

Número de participantes: Não há limites

Material: Uma folha A4 com o desenho de um menino, desenhos de corações recortados, cola, lápis de cor.

Desenrolar: Bullying é uma palavra inglesa que significa valentão.

Quando a gente trata mal o nosso amiguinho, batendo, chamando de nomes feios, a gente está praticando o bullying e isso não é uma atitude correta, muito menos de um menino crescido.

O menino crescido trata bem os seus coleguinhas, com muito respeito, amor. Dá abraços e beijinhos, brinca com ele e divide seus brinquedos. E assim os adultos ficam sempre felizes. Querem ver um exemplo?

Eu tenho aqui uma folha com um desenho de um menino. Se eu chegar nesse menino e falar você é feio (machucar uma parte da folha, repetir a ação após cada frase dita), ou chamar o «Pedro» e dizer diz para ele que ele é feio, fala que ele não vai brincar com a gente, fala que eu não vou emprestar meu brinquedo, fala para ele que eu vou bater nele, fala para ele que ele não pode ficar com a gente.

Isso tudo é atitude de bullying e vai deixar o colega muito triste.

Mesmo se arrependendo depois e pedir desculpas, fazer de tudo para que essa pessoa ficar como era antes ela não vai ficar. (abrir o desenho machucado) Porquê?

Porque ela tem muita marca, foi magoado e maltratado.

Então vamos tratar as pessoas com respeito, porque elas ficam assim, muito tristes, crianças.

Agora vamos fazer uma atividade, já sabemos que o bullying, não podemos praticar, não é?

Temos aqui um coração bem grande que representa o amor e temos esses outros que representa a cada um de vocês e o vosso amor. Vamos pegar cada um com o seu e pintar da cor que quiserem e depois vamos colar aqui nesse grandão.

4.2 Vídeo sobre o bullying

Categoria: Respeito, empatia, amizade

Objetivo: ilustrar os comportamentos adequados e não adequados para com os colegas.

Nº de participantes: não há limites

Material: computador, vídeo, canetas/ lápis, papel A4

Desenrolar: Preparar o ambiente para que as crianças possam assistir o vídeo com qualidade e sem interrupções, tendo em conta que o vídeo não é audiovisual (não se fala no vídeo). Após o vídeo conduzir a discussão usando a linguagem mais simples possível, com perguntas abertas.

Exemplo: o que vocês viram acontecendo no vídeo? Como vocês acham que as personagens se sentiram? O que poderiam fazer para ajudar os personagens que estavam sendo de maneiras não gentil? Vocês já viram algo assim acontecer aqui? O que vocês fizeram?

Partilhando mensagens positivas sobre ser bom amigo, como ajudar os outros, sem se esquecer de falar sobre a importância de tratar os colegas com respeito.

Após a reflexão as crianças fazem desenhos com seus amigos, tendo boas atitudes, brincando, dando as mãos, etc. Eles deverão fazer a interpretação dos seus desenhos.

[VideoBullying na escola \(Video Curto com história\)](#)

Pequeno vídeo para Conscientizar a respeito do Bullying na escola. O bullying na escola (ou bullying escolar) é um conjunto de comportamentos agressivos que ocorre entre crianças e jovens dentro do espaço da escola. Esses comportamentos costumam ser ofensas verbais, ameaças, humilhações e ataques físicos.

www.youtube.com

4.3 Painel de Emoções

Categoria: emoções

Objetivos: conhecer as emoções e saber distinguir as suas características físicas das suas expressões

Número de participantes: máximo 16

Material: as imagens das emoções, música

Desenrolar:

Antes de iniciar a atividade, colocar a música para as crianças dançarem e a partir daí questionar como se sentem. Quais foram as emoções que sentiram, antes, durante e depois da dança. Iniciar já a falar as diferentes emoções que sentimos, o porquê e a necessidade que temos de as senti-las.

Com as imagens imprimidas, (triste, feliz, com medo, zangado...), mostrar as crianças e perguntá-las qual é a emoção representada.

Estimular a conversa, como o bullying afeta as emoções da pessoa e a importância de expressar e lidar com esses sentimentos.

Usar a cartolina para colar as imagens recortadas.

4.4 Galeria de Artes

Categorias: - Apresentação - Comunicação - Criatividade - Respeito e Valores Pessoais

Objetivos: Apresentação, comunicação e valores pessoais.

Número de Participantes: Não há limites

Material: Revistas usadas, folhas de flipchart, pincéis atômicos, tesouras, cola, papel crepom

Desenrolar: Coloca-se todo o material no centro da sala.

O facilitador explicar ao grupo que estará numa galeria de artes, onde seus quadros serão expostos. Cada participante deverá compor seu quadro utilizando somente de figuras, desenhos e palavras. Cada participante fará seu quadro pessoal de valores

Anexo 5- Imagens das atividades desenvolvidas

Imagens da primeira atividade implementada, encontra-se no anexo 4.1







Imagens da segunda atividade implementada, encontra-se no anexo 4.2









Anexo 6 -Imagem utilizada para desenvolver a terceira atividade,

NOME: _____

Como você se sente hoje?



CALMO



BRAVO



SONOLENTO



TRISTE



FELIZ



PREOCUPADO



TÍMIDO



CANSADO



CHOCADO



ORGULHOSO



DOLORIDO



COM MEDO

<https://cantinhoensinarvivanrosa.com.br/>

encontra-se no: