

Para uma educação pela arte: práticas para o
desenvolvimento de competências socioemocionais em
crianças vítimas de “bullying”

Relatório de mestrado

SELMA FILIPA FERREIRA FIDALGO CARDOSO

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Maria João Sousa Pinto dos Santos

Leiria, setembro de 2015

Educação Especial – Domínio Cognitivo-Motor

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

A ti meu Amor, porque tudo o que é meu e se origina de mim (assim como tu) a ti pertence! Porque o meu Amor por ti é incontornável e forte de mais para que meras palavras o possam traduzir, e é por amar-te assim, tanto, que consigo amar (ainda) mais os outros e ver esses meninos que olho com o sentimento de uma mãe - que vai muito além da observação científica - que se traduz numa sincera (pre)ocupação e interesse. Portanto, obrigada meu grande amor, por me ajudares a ser melhor, mais completa!

Obrigada aos meus pais, por tudo o que me transmitiram enquanto puderam, por tudo o que continuam a transmitir-me, mesmo sem saberem. Muito especialmente a ti Mãe, obrigada! Obrigada por tudo o que fizeste para eu chegar aqui, por acreditares na minha carreira profissional tanto como eu e por queres com todas as tuas forças que eu conseguisse!

Obrigada aos meus amados irmãos, cada um à sua maneira, são fontes de compreensão, amparo, genuinidade, amizade, luz, inspiração, força! Tanto me têm dado, portanto, tudo o que aqui está é também uma parte vossa, assim como encerro em mim tanto de vós!

Obrigada Abílio por seres o meu ombro, o meu companheiro, o meu melhor amigo! Agradeço tantas vezes por fazeres parte da minha vida, hoje agradeço-te especialmente todo o apoio e compreensão que sempre tiveste enquanto trabalhei (arduamente) para levar este barco a bom porto.

A todos que me apoiaram, acreditaram e me fizeram acreditar que eu era capaz, o meu sincero e sentido Obrigada!

RESUMO

O “bullying”, muito embora não seja um fenómeno recente, a sua emergente investigação tem ainda um vasto caminho a percorrer até ser possível consolidar, internacionalmente, uma identidade comum deste problema.

Este estudo pretende contribuir para um maior conhecimento sobre as manifestações e implicações do “bullying” na população estudantil, para a descrição dos perfis característicos dos alunos que são vítimas e agressores e para a relação entre o “bullying” e as suas possíveis causas e consequências, bem como, o papel da educação pela arte nesta problemática. Faz parte das consequências do “bullying”, para as suas vítimas, maior propensão a perder a autoconfiança, depressão na idade adulta e ideação suicida. O que nos leva, inevitavelmente, a falar do conceito de emoção, das teorias sobre a emoção, concentrando-nos no desenvolvimento emocional dos 6 aos 12 anos, por ser a faixa etária que integra a nossa amostra. Abordamos, ainda, neste contexto, a importância da regulação emocional e defendemos que a educação pela arte pode ser uma estratégia eficaz nesse sentido, já que permite a exteriorização de sentimentos e emoções, a libertação de tensões (catarse) e o treino de competências socioemocionais fundamentais ao bom desenvolvimento do autoconceito, bem como ao desempenho escolar.

Este é um estudo de caso, cuja unidade de análise recai sobre uma amostra única, uma criança do sexo masculino, com 10 anos de idade, a frequentar o 5º ano de escolaridade.

Para a recolha de dados foram utilizados instrumentos qualitativos (entrevistas e diário de bordo) e quantitativos (inquéritos por questionário), havendo, portanto, lugar à triangulação de métodos, pois permite um retrato mais completo e holístico do fenómeno em estudo.

Considerando os resultados obtidos, podemos concluir que a educação através da arte permite a exteriorização das emoções e a sublimação dos impulsos em crianças vítimas de “bullying”. Esta afirmação sustenta-se nas principais conclusões desta investigação, a educação pela arte

permite criar um vínculo relacional terapêutico e contribui para a promoção de competências socioemocionais e dos desempenhos acadêmicos das crianças vítimas de “bullying”.

Palavras-chave

Arte, bullying, desenvolvimento socioemocional, educação.

ABSTRACT

Although bullying is not a recent phenomenon, its emerging research is still far from consolidating internationally an identity for this issue.

The aim of this study is to contribute to a better understanding of manifestations and implications caused by bullying within the student population, profiles characteristics of victims and perpetrators and the relationship between bullying and its possible causes and consequences as well the role of art's education in this field.

Part of the consequences of bullying towards the victims includes a bigger change to lose self-confidence, adulthood depression and suicidal tendencies which inevitably conducts to mention the emotion's concept and the theory of emotion, focusing on the emotional development between 6 and 12 years, being the age group that integrates within our sample.

The context approaches even the importance of emotional regulation and defends the idea of art's education being an effective strategy in this regard, as it allows the externalization of feelings and emotions, the release of tension (catharsis) and the training of fundamental socio-emotional skills to develop the self-concept and school performance.

This is a case study, whose unit of analysis rests on a single sample, a male child, 10 years old, attending the 5th grade.

Data collection includes qualitative instruments (interviews and logbook) as well quantities (questionnaire surveys) there is therefore room for triangulation methods because it allows a more complete picture and holistic phenomenon under study.

Considering the results is safe to conclude that education through art allows the exteriorization of emotions and feelings as well the impulses sublimation on bullied children. This statement is sustained by the main findings of this research, education through art allows to build a therapeutic relational bond and contributes to the promotion of socio-emotional skills and academic performance of bullied children.

Keywords

Art, bullying, education, socio-emotional development.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract	v
Índice Geral	vii
Índice de Anexos	x
Índice de Figuras	x
Índice de Tabelas	x
Índice de Gráficos	x
Introdução	1
Parte I - Enquadramento teórico	3
Capítulo 1 - <i>Bullying</i>	3
1.1. Introdução.....	3
1.2. “Bullying” – o conceito.....	4
1.3. “Bullying” – as formas	5
1.4. “Bullying” – género e idade	7
1.5. “Bullying” – as possíveis causas	12
1.5.1. Variáveis relacionadas com a personalidade	13
1.5.2. Variáveis relacionadas com a família	23
1.5.3. Défice de competências sociais	28
1.6. “Bullying” – as possíveis consequências	30
Capítulo 2 - Emoções	36
2.1. Introdução.....	36
2.2. Emoção – o conceito.....	37
2.3. Emoção – as teorias	39
2.4. Desenvolvimento emocional dos 6 aos 12 anos	42
2.5. Regulação emocional.....	47

2.6. Inteligência Emocional	50
2.7. Processo relacional educativo.....	59
Capítulo 3 – Educação pela Arte	65
3.1. Introdução.....	65
3.2. A arte usada para fins terapêuticos	66
3.3. A catarse	71
3.4 Recursos Artísticos	74
3.4.1. Desenho e pintura	74
3.4.2. Colagem.....	76
3.4.3. Modelagem com barro.....	77
3.4.4. Contos de fada	78
3.4.5. Escrita	79
3.4.6. Expressão dramática.....	80
Parte II - Estudo Empírico	84
Capítulo 4 - Metodologia.....	84
4.1. Introdução.....	84
4.2. Pergunta de partida e objetivos do estudo	85
4.3. Descrição da amostra.....	87
4.4. Técnicas de recolha de dados	88
4.4.1. Instrumentos qualitativos.....	88
4.4.2. Instrumentos quantitativos.....	89
4.5. Técnicas de análise de dados	91
4.6. Procedimentos	91
Capítulo 5 – Análise e discussão de Resultados.....	94
5.1. Análise de Conteúdo.....	94
5.2. Análise dos Resultados do questionário de exclusão social	102
5.3. Análise dos resultados do Questionário de Nomeação de Pares	112

5.4. Discussão dos resultados	114
Conclusão	127
Bibliografia.....	130
Anexos	

ÍNDICE DE ANEXOS

- Anexo I** Planificação da Intervenção
- Anexo II** Diários de Bordo
- Anexo III** Grelha de Análise de Conteúdo
- Anexo IV** Questionário de Exclusão Social (criança)
- Anexo V** Questionário de Exclusão Social (Encarregada de Educação e Diretora de Turma)
- Anexo VI** Questionário de nomeação de Pares

ÍNDICE DE FIGURAS

- Figura 1** Sociograma (com todas as escolhas da turma)
- Figura 2** Sociograma (apenas com as escolhas dos elementos relacionados com o António)

ÍNDICE DE TABELAS

- Tabela 1** Classificação das formas de “bullying”

ÍNDICE DE GRÁFICOS

- Gráfico 1** Visão geral das respostas dadas pelos participantes na escala de comportamentos e atitudes (dezembro/2014)
- Gráfico 2** Valores totais atribuídos a cada item da escala de comportamentos e atitudes (dezembro/2014)

- Gráfico 3** Visão geral das respostas dadas pelos participantes na escala de comportamentos e atitudes (abril/2015)
- Gráfico 4** Valores totais atribuídos a cada item da escala de comportamentos e atitudes (abril/2015)
- Gráfico 5** Como se sente em diferentes lugares e situações (dezembro/2014)
- Gráfico 6** Percentagens das respostas sobre como se sente em diferentes lugares e situações (dezembro/2014)
- Gráfico 7** Média dos valores atribuídos pelos diferentes participantes no questionário de exclusão social (dezembro/2014)
- Gráfico 8** Como se sente em diferentes lugares e situações (abril/2015)
- Gráfico 9** Percentagens das respostas sobre como se sente em diferentes lugares e situações (abril/2015)
- Gráfico 10** Média dos valores atribuídos no questionário de exclusão social (abril/2015)

INTRODUÇÃO

No âmbito do Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo-Motor, e enquanto profissional de Educação, fez sentido, investigar o “bullying”, já que na prática clínica são cada vez mais frequentes os casos que daí advêm, sendo a minha principal abordagem a educação pela arte. Assim, este trabalho pretende atestar a validade deste método. As crianças vítimas de “bullying”/”bullied” sofrem de perturbações a nível emocional, apresentam um autoconceito pobre, o que, logicamente, afeta o seu desempenho académico e, até, a sua atitude face à escola.

A educação através da arte, sendo uma forma de intervenção que permite a exteriorização de emoções e sentimentos e a descarga de tensões acumuladas, permite-nos (re)organizar o Eu da criança, trabalhar o seu autoconceito bem como a sua regulação emocional, fundamentais para o seu bem-estar pessoal, que irá refletir-se, inevitavelmente, no seu desempenho académico.

Assim, a primeira parte deste trabalho refere-se ao enquadramento teórico e está dividida em três capítulos: o primeiro considera as principais questões relacionadas ao fenómeno “bullying”, o conceito, as formas, a prevalência quanto ao género e idade bem como as suas possíveis causas e consequências; o segundo, aborda o conceito emoção, as suas teorias, o desenvolvimento emocional típico da faixa etária que contempla a nossa amostra (6-12 anos) e a importância da regulação emocional, diretamente relacionada ao conceito de inteligência emocional, por fim, há, ainda, lugar à reflexão sobre o processo relacional educativo, já que, a nosso entender, é na expressão afetiva e relacional, que o domínio das emoções ganha espaço e pertinência; o terceiro capítulo é dedicado à educação pela arte, considerando as suas potencialidades terapêuticas, nesse sentido, é abordado o seu efeito catártico sobre quem tem os meios para se exprimir deste modo, são ainda abordados cada um dos recursos artísticos utilizados neste estudo, considerando as respetivas características e potencialidades.

Na segunda parte deste trabalho, apresenta-se o estudo empírico realizado, os métodos e as técnicas que lhe serviram de base. Trata-se de um estudo de caso que tem como finalidade dar resposta à pergunta: a educação através da arte permite a exteriorização das emoções e a sublimação dos impulsos em crianças vítimas de “bullying” facilitando o seu processo de desenvolvimento? Nesse sentido, foram traçados três objetivos gerais para

esta investigação: perceber se a educação através da arte permite criar um vínculo relacional terapêutico; perceber se a educação através da arte é uma forma de educação das emoções e uma forma particular de relação humana – a atividade simbólica – e, por fim, perceber se a educação através da arte influencia os desempenhos académicos, a atitude face à escola e o rendimento académico. Os dados foram obtidos através da aplicação de inquéritos por questionário, de entrevistas e dos registos no diário de bordo.

De seguida, foram apresentados os dados. Para o efeito, foi feita uma análise de conteúdo dos registos das entrevistas e diários de bordo, enquanto os dados do questionário de nomeação de pares foram representados graficamente. Fez-se ainda uma análise sociométrica do questionário de nomeação de pares. Por fim, procedeu-se à interpretação e discussão dos resultados obtidos.

É nosso objetivo, contribuir para a ideia de que algumas práticas de educação com recurso a uma estratégia artística a realizar com crianças vítimas de “bullying”, contribui para a melhoria da qualidade de vida, no geral, e para o sucesso escolar, em particular.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 - *BULLYING*

1.1. INTRODUÇÃO

“A violência, seja qual for a maneira como ela se manifesta, é sempre uma derrota.”

Jean-Paul Sartre

As investigações sobre “bullying” são relativamente recentes e o interesse por este constructo começou nos finais dos anos setenta, com os estudos empíricos de Olweus (1993, 1997, 1999). No entanto, não parece tratar-se de um fenómeno recente, é provável que sempre tenha havido “bullying” nas escolas, em diferentes graus, consoante o tipo de escola e de população nela envolvida.

O “bullying” no contexto escolar é um problema que tem vindo a ser objeto de estudo na Europa, na América e no Japão, e a sua gravidade e implicações levaram à realização de estudos por todo o mundo (Pereira, 2002). Há várias razões que sustentam a pertinência da investigação sobre o tema, nomeadamente:

- O efeito pernicioso que este tipo de comportamento pode ter no clima da escola, na vida das vítimas e dos agressores (Sharp & Smith, 1995);
- O desenvolvimento que este tipo de conduta pode ter, quer nas vítimas (e.g. problemas de autoestima e depressão no adulto, segundo estudos de Olweus, 1997), quer nos agressores (e.g., no sentido da delinquência, como é sugerido pelos estudos de Olweus, 1997, 1999; e de Baldry & Farrington, 2000).

Assim, afirma-se urgente deter o “bullying” devido aos seus efeitos negativos imediatos e a longo prazo, tanto para as vítimas como para os agressores. Esse tem sido, aliás, o marco determinante das investigações sobre o tema (Pereira, 2002).

Apesar da consciência deste problema e do conhecimento que temos sobre esta problemática, ela mantém-se atual e é motivo de preocupação de todos os sectores ligados ao ensino ainda mais porque o fenómeno começa a detetar-se, cada vez mais, nas camadas

etárias mais jovens, nomeadamente ao nível do primeiro e segundo ciclos do ensino básico. Se a violência na escola é já de si um fenómeno preocupante, a sua ocorrência em idades escolares precoces justifica a importância do estudo que apresentamos, tendo em vista a compreensão do fenómeno e consequente intervenção.

A segurança das escolas, o bem-estar daqueles que a frequentam e nela trabalham e a prevenção da delinquência juvenil e da violência nos adultos justificam a atenção e investigação que o tema tem atualmente e terá eventualmente, nos próximos tempos.

Assim, neste capítulo, relativo à compreensão das linhas mestras do fenómeno “bullying”, será definido o que é o “bullying”, quais as formas que pode assumir, quais as diferenças de atuação relativamente ao género e à idade dos alunos e serão, ainda, consideradas as principais causas do “bullying”, bem como, as suas possíveis consequências.

1.2. “BULLYING” – O CONCEITO

Na literatura encontra-se um significativo número de definições de “bullying”, no entanto, percebe-se que a maioria surge na sequência daquelas elaboradas por investigadores como Dan Olweus, Peter Smith, Ken Rigby e Beatriz Pereira. De seguida, serão apresentados os conceitos de “bullying” destes autores.

Olweus (1993) afirma que a vitimização ou o maltrato entre iguais é uma conduta de agressão física e/ou psicológica realizada pelo aluno ou alunos elegendo outro aluno como vítima dos seus ataques. Esta ação negativa, intencionada e repetida coloca as vítimas em posições de que, dificilmente, podem sair pelos seus próprios meios.

Sharp & Smith (1994) referem o “bullying” como uma forma de comportamento agressivo, usualmente maldosa, deliberada e com frequência persistente, podendo durar semanas, meses ou anos, sendo difícil às vítimas defenderem-se a si próprias. Subjacente à maioria do comportamento “bullying” está o abuso do poder e o desejo de intimidar e dominar. Assim, “bullying” é, em suma, uma forma de abuso sistemático do poder.

Rigby (2007) define o “bullying” como a repetida opressão psicológica e/ou física de uma pessoa com menos poder, por uma pessoa ou grupo de pessoas com mais poder. O autor salienta que este ocorre apenas quando há um desequilíbrio de poder entre as pessoas

envolvidas, este desequilíbrio é por vezes muito óbvio - como quando uma pessoa agride outra muito mais pequena e fraca ou quando um grupo de pessoas combina para aterrorizar um único indivíduo; mas, muitas vezes, é menos óbvio - como quando o desequilíbrio de poder é de âmbito psicológico.

Pereira (2008) descreve “bullying” como os comportamentos agressivos de intimidação que apresentam um conjunto de características comuns, entre as quais se identificam várias estratégias de intimidação do outro que resultam em práticas violentas exercidas por um indivíduo ou por pequenos grupos, com carácter regular e frequente. A autora adverte que é a intencionalidade de fazer mal e a persistência de uma prática a que a vítima é sujeita, que diferencia o “bullying” de outras situações de comportamentos agressivos, distinguindo os três fatores fundamentais que o identificam: 1) o mal causado a outrem não resultou de uma provocação, pelo menos por ações que possam ser identificadas como provocações; 2) as intimidações e a vitimização de outros têm carácter regular, não acontecendo apenas ocasionalmente; 3) geralmente os agressores são mais fortes (fisicamente), recorrem ao uso de arma branca, ou têm perfil violento e ameaçador. As vítimas frequentemente não estão em posição de se defender ou de procurar auxílio.

Das definições de “bullying” que apresentamos, podemos constatar que existem aspetos comuns a todas: o abuso de poder que alguém exerce sobre outro alguém; a repetição do comportamento, ou pelo menos a ameaça de que pode voltar a repetir-se; a intenção deliberada de prejudicar ou magoar outro; e a situação de vulnerabilidade da vítima.

1.3. “BULLYING” – AS FORMAS

Na literatura é possível encontrar várias sistematizações em relação às formas que o “bullying” pode assumir. A distinção mais básica que se encontra é entre as formas físicas e as formas não físicas deste comportamento (Melim, 2011). De seguida, serão apresentadas as sistematizações dos quatro autores referidos anteriormente, por serem os mais relevantes nesta temática.

No seguimento do conceito de “bullying” de Olweus, as ações negativas referidas pelo autor podem ser levadas a cabo através de palavras - verbalmente (e.g., ameaçando, insultando, provocando e chamando nomes); através de contacto físico (e.g., quando

alguém bate, empurra, pontapeia, belisca ou retém uma pessoa); é ainda possível levar a cabo uma ação negativa sem o uso de palavras ou contacto físico (e.g., fazendo caretas ou gestos obscenos, excluindo intencionalmente alguém de um grupo ou não respeitando a vontade de alguém). Assim, Olweus (1993) distingue “bullying” direto, com ataques relativamente evidentes, de “bullying” indireto, na forma de isolamento social e exclusão de um grupo.

Segundo os autores Sharp & Smith (1994) o “bullying” assume as seguintes formas:

- a) físico (bater, pontapear, roubar ou danificar pertences);
- b) verbal (chamar nomes, insultar, constantes provocações, comentários racistas);
- c) indireto (espalhar rumores, excluir alguém de um grupo social).

Rigby (2007), na sua sistematização, para além da distinção entre “bullying” físico e não-físico, distingue as formas direta e indireta, assim como, verbal e não-verbal quando o comportamento não é físico (tabela 1).

Tabela 1 Classificação das formas de “bullying”

	Direto	Indireto
Físico	<ul style="list-style-type: none"> - bater - cuspir - pontapear - atirar pedras 	- fazer com que outra pessoa ataque alguém
Não-físico Verbal	<ul style="list-style-type: none"> - insultos verbais - chamar nomes 	<ul style="list-style-type: none"> - persuadir outra pessoa a insultar alguém - espalhar rumores maliciosos

Não-verbal	- gestos ameaçadores e obscenos	- remover e esconder pertences - exclusão deliberada de um grupo ou atividade
------------	---------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------

(Rigby, 2007, p. 20)

Apesar de ser comum o predomínio de um tipo de “bullying”, é extremamente usual uma criança ser maltratada numa variedade de formas: verbal, física, direta e indireta. Se uma criança está a ser agredida fisicamente pelos seus pares, ela certamente será também sujeita a ameaças, agressões verbais e exclusão (Rigby, 2007).

Por último, Pereira (2008) apresenta as seguintes formas de agressão:

- a) agressão direta física (bater, empurrar, dar pontapés, etc.);
- b) agressão direta verbal (insultos, chamar nomes, tratar o outro sem respeito, “gozar”, etc.);
- c) agressão indireta (espalhar rumores, persuadir o outro a não brincar com um colega, dizer mal de outrem, etc.).

A autora refere, ainda, que fazendo uma análise das formas de agressão sistematizadas (agressão direta física, agressão direta verbal e agressão indireta) de acordo com o género dos indivíduos, verificamos que os rapazes recorrem sobretudo ao uso da agressão direta enquanto as raparigas recorrem sobretudo ao uso da agressão indireta (Melim, 2011). Posto isto, somos levados a considerar que o recurso às diferentes formas de “bullying” está, muitas vezes, associado ao género dos envolvidos. De seguida, serão, então, analisadas as diferenças de género associadas ao “bullying”.

1.4. “BULLYING” – GÉNERO E IDADE

Um outro aspeto que tem sido evidenciado nos estudos sobre “bullying” são as nítidas diferenças de género associadas a este tipo de comportamento. Nos primeiros tempos da sua investigação, a ênfase era atribuída maioritariamente aos rapazes e ao “bullying” físico, no entanto, gradualmente tem-se vindo a verificar que as raparigas se encontram

igualmente envolvidas nos problemas quer de agressão quer de vitimização na escola. Para Rigby (2007), a percepção generalizada de que as raparigas também são vítimas e perpetradoras de “bullying” chegou tardiamente, devido ao facto das conceptualizações iniciais serem limitadas aos tipos de “bullying” mais praticado pelos rapazes, isto é, o “bullying” físico e direto. Com o alargamento da definição às formas indiretas de “bullying” (e.g. descritas como relacionais, sociais ou encobertas), tornou-se evidente que as raparigas estão frequentemente envolvidas neste tipo de “bullying”, sendo que os seus efeitos são tão ou mais devastadores que os das outras formas até então conhecidas.

“Em contraste com a agressão física na qual o dano físico é o instrumento da agressão, ou da agressão verbal na qual o instrumento do dano é o abuso psicológico (insultos verbais), a agressão relacional inclui comportamentos nos quais são, especificamente, as relações com os outros que servem de veículo de dano ao outro.”

(Crick, 2000, p. 310)

Olweus (1999) e Pereira (2008) defendem que o “bullying” verbal é igualmente utilizado por rapazes e raparigas, mas que a agressão física é mais comum nos rapazes e que as raparigas recorrem mais a formas psicológicas de agressão isto é, à agressão indireta. Mais recentemente, Olweus (2010) aborda novamente a questão do “bullying” em função do género do agressor referindo que o género masculino manifesta-se sempre mais agressivo. É importante ressaltar que existem exceções e que se trata apenas de uma predominância e não de um recurso exclusivo à utilização direta por parte do sexo masculino e à agressão indireta por parte do sexo feminino. Rigby (2007) sublinha que o “bullying” nos rapazes é sobretudo uma experiência que ocorre dentro do mesmo género, isto é, na sua maioria estes agredem e são vítimas de colegas do mesmo sexo. Já com as raparigas a situação é distinta, tanto se queixa de agressões/”bullying” de outras raparigas como de colegas do género oposto (Eslea & Smith, 2000). Por outro lado, quando as raparigas são as agressoras, por norma, fazem-no em relação a outras raparigas (Rigby, 2007). Por fim, as queixas dos rapazes em relação às raparigas agressoras parecem ser significativamente menores e mais raras.

A Organização Mundial de Saúde levou a cabo uma pesquisa transnacional sobre “bullying” tendo descoberto que, em todos os países pesquisados, os rapazes assumem o

estatuto de agressores/”bullies” mais frequentemente do que as raparigas, no entanto, as raparigas reportam níveis de vitimização iguais ou até mesmo superiores aos dos rapazes (Craig & Harel, 2004).

Um estudo efetuado por Gilligan (1982, cit. em Martins, 2009), com base na investigação sobre os dilemas morais de adolescentes e jovens adultos, levou-a a propor a analogia da pirâmide e do círculo para explicar as relações sociais de homens e mulheres. Para a autora, o receio das mulheres seria ficarem na periferia do círculo (exclusão social) e o receio dos homens seria ficarem na base da pirâmide (numa situação de ausência de poder e sob domínio dos outros).

Por outro lado, estudos levados a cabo por Young & Sweeting (2004) sugerem que os indivíduos que não apresentam um desempenho social típico ou em conformidade com o seu género podem correr um risco acrescido de serem vítimas de “bullying”, especialmente no que diz respeito ao género masculino. Um comportamento atípico quanto ao género, torna os indivíduos diferentes dos seus pares, o que aumenta a vulnerabilidade à vitimização. Os autores referem ainda que alunos com este tipo de comportamento atípico também partilham menos interesses comuns com os seus pares do mesmo género e que podem, por isso, experimentar mais dificuldades para desenvolver amizades, que funcionam como proteção contra a vitimização. É ainda de salientar que os mesmos autores sugerem que os rapazes tendem a veicular regras de conformidade sexual mais rigorosas do que as raparigas. Assim, a “masculinidade” nos rapazes parece protegê-los da vitimização, enquanto nas raparigas aumenta o seu risco.

Nas suas investigações, Crick (2000, pp. 323-325) utilizou um instrumento de nomeação por parte dos pares (em que as crianças, em idade escolar, dispunham da lista dos colegas de turma) que permitia obter resultados relativos aos dois tipos de agressão, relacional e física; à conduta pró-social; e permitia também obter índices de preferências e rejeições sociométricas. Estes dois últimos índices visavam obter dados sobre o ajustamento psicossocial das crianças agressivas por comparação às não agressivas e às pró-sociais. A autora também utilizou registos dos professores (com base no questionário de Achenbach para professores) para avaliar os problemas de internalização (e.g. solidão, níveis elevados de tensão psicológica, autoperceções negativas, ansiedade, queixas somáticas) e de externalização (e.g. culpar os outros pelo próprio fracasso, defender visões pouco realistas de si próprio, problemas de autocontrolo e negar o desconforto psicológico ou o

desajustamento psicossocial) das crianças, salientando que o padrão externalizante é o estereótipo da feminilidade. De acordo com investigação prévia, as crianças que exibiam agressão direta eram as que apresentavam mais problemas de desajustamento emocional de tipo externalizante, por comparação aos pares não agressivos. A autora constatou ainda algo de novo relativamente à investigação anterior sobre este tema, que as crianças que exibiam os dois tipos de agressão, ou apenas o tipo relacional, eram as que apresentavam problemas mais severos de ajustamento psicossocial, ou seja, eram rejeitadas pelos pares (ou controversas, que são aquelas que recebem rejeições e algumas preferências) e apresentavam problemas de desajuste emocional, quer do tipo internalizante quer do tipo externalizante, por comparação aos pares não agressivos segundo os registos feitos pelos professores. Verificou ainda que as crianças que apresentam um padrão de agressão não normativo para o seu género (ou seja, rapazes que exibem agressão relacional e raparigas que exibem agressão direta) são as que apresentam também os níveis mais elevados de desajuste psicossocial e emocional. As conclusões deste estudo indicam que o tipo de dificuldades de ajustamento que as crianças exibem está associado com o tipo de agressão e não com o género.

Outro dos aspetos importantes ao nível das diferenciações individuais do “bullying” estão relacionadas com a idade. A natureza do “bullying” muda de acordo com a maturação das crianças. O “bullying” pode começar na primeira infância e persistir durante todo o percurso escolar, mas acentua-se durante os anos de transição de ciclo ou de escola (Pepler et al., 2008). A prevalência do “bullying” diminui com a idade e a exposição a este fenómeno é, geralmente, maior entre crianças mais jovens. Entre estas, são as mais fracas e as mais novas que estão mais expostas (Due & Holstein, 2008). A mesma opinião é partilhada por Smith (2010), ao referir que a incidência da vitimização, reportada por questionário individual, decresce com a idade (apesar de algumas subidas temporárias quando os alunos mudam de ciclo). O autor acrescenta que o mesmo não se passa com a agressão por “bullying” que tende a manter maior estabilidade com a idade.

Pode afirmar-se que o desenvolvimento da criança está associado a diferentes tipos de “bullying”. As crianças mais novas recorrem mais a formas de agressão diretas; o seu desenvolvimento global e a aquisição de determinadas competências cognitivas e sociais parecem estar associadas ao recurso de outras formas de agressão (Pereira, 2006). Similarmente, para Smith & Monks (2008), o comportamento agressivo demonstrado por crianças mais jovens diferencia-se daquele apresentado por crianças mais velhas ou

adolescentes. As crianças mais novas podem ser agressivas física, verbal e relacionalmente, no entanto, utilizam mais o confronto direto, em vez dos métodos indiretos (como espalhar rumores). A agressão indireta e o “bullying” são característicos de crianças mais velhas e adolescentes. Para estes autores, o tipo de agressão perpetrado pelos mais jovens em relação aos seus pares distingue-se, identicamente, do “bullying” observado em alunos mais velhos, em termos da repetição desses mesmos ataques.

Uma das características chave do “bullying”, como já foi referido, é a repetição da agressão do agressor em relação à mesma vítima. Apesar do comportamento agressivo mostrar alguma estabilidade ao longo do tempo, com a criança mantendo a agressividade em relação aos seus pares, não é verdade que esta criança agrida repetidamente o(s) mesmo(s) indivíduo(s). Crianças mais jovens tendem a vitimar diferentes colegas, em diferentes ocasiões. Este facto significa que a vitimização é uma experiência relativamente comum durante a infância, mas tende a ser um caso isolado para muitas crianças. Como estes comportamentos não vão de encontro aos critérios estipulados para o “bullying”, os investigadores tendem a denominá-los de *peer victimization* em vez de “bullying”. No entanto, pensa-se que tais comportamentos podem ser os precursores do “bullying”. Smith & Monks (2008), sugerem que a generalização, de certa forma indiscriminada, da vitimização por um alargado número de pares, pode refletir a tentativa do agressor em identificar as vítimas mais suscetíveis, aquelas que se vão retrair e talvez chorar. Há também a possibilidade das crianças agressivas mais jovens terem uma dificuldade acrescida em identificar o comportamento retraído dos colegas o que pode resultar numa menor discriminação nas suas agressões. Além disso, foi proposto que esta fraca estabilidade no papel de vítima pode refletir uma hierarquização social menos fixa entre as crianças mais jovens relativamente a indivíduos que se encontram na segunda infância ou na adolescência. Isto quer dizer que as crianças que são vitimadas na primeira infância podem ter mais facilidade em se libertar desta situação desvantajosa. As crianças mais jovens têm, como referimos anteriormente, um conceito mais alargado do que é “bullying”, o que pode refletir o estado mais básico do desenvolvimento das suas capacidades cognitivas e logo uma maior dificuldade em realizar subtis distinções comportamentais, em termos de repetição e desequilíbrio de poder.

1.5. “BULLYING” – AS POSSÍVEIS CAUSAS

Pode-se afirmar que ainda pouco se sabe sobre os fatores que predisõem uma criança em relação ao “bullying” frequente ou à vitimização (Bauer, Herrenkohl, Rivara, Hill & Hawkins, 2006). No entanto, e segundo Rigby (2007), se identificarmos os fatores responsáveis pela sua prevalência na escola ou na comunidade estaremos mais próximos de o antecipar e prevenir.

Olweus (1980) identificou os seguintes fatores, como sendo responsáveis pelo aparecimento das condutas agressivas: - o negativismo das mães (entendido como hostilidade, rejeição, frieza e indiferença para com os filhos); - a permissividade da mãe para com o comportamento agressivo do filho; - a utilização, por parte do pai e da mãe, de uma disciplina baseada na asserção de poder, com utilização de ameaças e de punição física; - o temperamento dos rapazes (no sentido em que os mais calmos eram menos agressivos e os que tinham maiores oscilações de humor e se exaltavam facilmente eram mais agressivos). O autor concluiu que os quatro fatores contribuía de forma aditiva para o desenvolvimento de um padrão de comportamento agressivo, constatando-se que os dois primeiros fatores enunciados eram os mais responsáveis pela manifestação das condutas agressivas. O mesmo autor refere ainda que variáveis relacionadas com a personalidade parecem interagir com variáveis relacionadas com as vivências e educação familiares, no sentido de contribuírem cumulativamente para o aparecimento das condutas agressivas.

Já na opinião de Lines (2008), podemo-nos predispor a olhar para as causas do “bullying” que derivam das experiências vividas na infância, dos vínculos afetivos realizados, da interiorização de sistemas de crenças inadequados ou das condições sociais. O mesmo autor afirma que definir os fatores que causam o “bullying” pode ser uma tarefa complexa e incerta, seja qual for a definição deste comportamento que utilizemos. Embora não haja forma de apurar com rigor um quadro completo e definitivo de influências, pode-se referir que o “bullying” pode ser potenciado pelos seguintes aspetos: ambiente familiar desprovido de afeto (vínculo emocional inseguro); exposição a modelos agressivos; interiorização de conceitos morais inadequados (e.g. a lei do mais forte, a violência resolve, etc.); autoestima reduzida que origina reações excessivas e desproporcionadas; autismo ou distúrbio ao nível da comunicação ou do comportamento; fracas competências sociais; necessidade de exercer sobre os subordinados mais fracos o mesmo tipo de

controle e “bullying” que se sofreu por parte de colegas ou adultos; consumo de drogas; relações antagônicas que estimulam a violência; a complexa combinação de todos ou alguns dos aspetos anteriores.

Partindo destas duas perspetivas, Lines e Olweus, vamos focar-nos em três dos fatores desencadeantes do “bullying”: a) variáveis relacionadas com a personalidade; b) variáveis relacionadas com a família; c) défice de competências sociais.

1.5.1. VARIÁVEIS RELACIONADAS COM A PERSONALIDADE

O “bullying” é um fenómeno ecológico que emerge dos contextos sociais, físicos, institucionais e comunitários, assim como das características individuais dos jovens que agredem e que são vitimizados (Swearer & Doll, 2001). Em virtude das variadas causas do “bullying”, é importante ter em consideração as características externas e os atributos da personalidade das crianças e jovens envolvidos neste problema, os contextos dos quais são provenientes, bem como se existem diferenças, em relação às condições escolares e familiares. Assim, neste ponto do trabalho, pretende-se traçar os perfis dos indivíduos envolvidos no “bullying”, através da análise da investigação realizada até ao momento.

Nansel, Haynie & Simons-Morton (2007), defendem que uma característica comum tanto a agressores como a vítimas parece ser a incapacidade para lidar com as suas emoções de uma forma eficaz. Os agressores/”bullies” tendem a manifestar níveis mais elevados de problemas de conduta e de perturbações do comportamento, enquanto os jovens que são vitimados/”bullied” demonstram maiores níveis de desajustamento emocional de tipo internalizante, incluindo ansiedade, depressão, solidão, infelicidade e baixa autoestima, assim como mais sintomas físicos. Por sua vez, os jovens que agredem os outros, mas que também são vítimas de agressão, evidenciam pior funcionamento psicossocial do que os colegas que apenas agredem/”bullies” ou são vitimados/”bullied” (Nansel et al., 2007)

A nível social, os jovens que são vítimas têm menos amigos e são mais rejeitados pelos colegas de turma do que os colegas não envolvidos em “bullying”, deixando-os vulneráveis aos seus pares mais agressivos. Os agressores também são malvistas pelos colegas, mas encontram-se socialmente menos isolados do que as vítimas, principalmente devido à sua popularidade entre outros colegas igualmente agressivos e desviantes. As

vítimas agressoras/"bully-victims" acabam por ser o grupo mais isolado e menos popular no cenário do "bullying" (Spriggs, Lannotti, Nansel & Hatnie 2007).

No estudo de Juvonen, Graham & Schuster (2003), também com o objetivo de avaliar o perfil dos alunos envolvidos no "bullying", foi realizada uma avaliação conjunta da perspectiva dos alunos, dos seus pares e dos professores. Os agressores/"bullies", apesar dos problemas de conduta, foram considerados indivíduos mais fortes psicologicamente e que desfrutam de uma posição social mais elevada. Pelo contrário, as vítimas ocupam o lugar mais baixo na hierarquia social. Contudo, os colegas costumam evitar a companhia tanto de uns como de outros, principalmente das vítimas agressoras/"bully-victims" que são os elementos mais ostracizados do grupo de pares.

Segundo Stein, Dukes & Warren (2007), o "bullying" e a vitimização poderão estar relacionados com outros problemas dos jovens. Os autores defendem que os agressores são mais propensos ao consumo excessivo de drogas e álcool, a sintomas psiquiátricos que se manifestam mais tarde na vida, a ter dificuldades com regras e a um pobre ajustamento escolar. As vítimas, pelo contrário, revelam dificuldade em fazer amigos, solidão, problemas físicos e psicológicos, submissão, depressão, ansiedade social e uma autoimagem negativa. Tanto os agressores como as vítimas têm sido reportados como tendo maior tendência para sofrer de distúrbios alimentares, para o consumo de tabaco e para possuir uma baixa autoestima.

Apesar de haver alunos que são mais propensos a envolver-se em comportamentos de "bullying", é preciso ter cuidado para não cair em estereótipos. Sharp & Smith (1994), concluíram que alguns dos alunos mais encantadores e prestativos podem ser muito cruéis para os seus pares. Por outro lado, alguns dos alunos mais capazes e socialmente competentes podem vir a experimentar regulares agressões/"bullying" e serem bastante temerosos em relação aos seus atormentadores.

Para a compreensão do perfil do agressor, da vítima e da vítima agressora, vamos apresentar algumas características físicas, psicossociais e da sua personalidade.

Assim, se nos centrarmos no perfil dos agressores/"bullies" e tendo em linha de conta os estudos longitudinais de Olweus (1999), sobre as condutas de "bullying", nos quais o autor procurou identificar as características que poderiam eventualmente estar associadas aos agressores/"bullies", verificamos que estes apresentam, em geral, uma atitude

positiva face à violência, comparativamente aos outros alunos; caracterizam-se por grande impulsividade e forte necessidade de dominar outros, manifestando, quase sempre, pouca empatia pelas vítimas. No caso de serem rapazes, são, frequentemente, mais fortes fisicamente do que os seus colegas. Olweus constatou ainda que os agressores não apresentavam sinais de insegurança, nem ansiedade, nem baixa autoestima. Pelo contrário, os resultados obtidos pelo autor iam na direção oposta, isto é, os agressores tinham, em geral, níveis de insegurança e ansiedade médios ou abaixo da média.

De acordo com McGrath (2007), se forem rapazes, têm tendência a ser mais fortes fisicamente que os seus colegas e as vítimas em particular, tendo um modelo de comportamento agressivo combinado com a força física. Revelam uma grande necessidade de poder e de domínio, parecendo gostar de subjugar e dominar os outros. Parece agradar-lhes o poder que têm sobre as vítimas, que pode ser um poder físico, psicológico ou social. No seu grupo de pares, podem ser populares e estar rodeados por dois ou três amigos, que lhes dão suporte e parecem gostar deles. Mas, a sua popularidade parece ir decrescendo com a passagem a um ciclo escolar superior.

Pereira (2008) defende que, o “sedutor” é outro dos perfis de agressor, que “fazendo-se amigo” e “seduzindo” a vítima, solicita algo emprestado que não pretende devolver, repetindo este comportamento durante algum tempo até que recorre à ameaça. Em alguns casos o potencial agressor está “camuflado” em jogo ou brincadeira, desculpando-se dos seus comportamentos, dizendo que era uma brincadeira e a dificuldade surge em não haver meios de comprovar a agressão (Rivers, Ducan & Besag, 2007).

Pode diferenciar-se ainda um outro perfil de agressor de “bullying”, que são na maioria rapazes confidentes, assertivos, enérgicos, bons comunicadores e os mais populares, parecendo ter competências sociais, por isso é de surpreender que pratiquem comportamentos negativos, como o “bullying”. A razão do comportamento agressivo reside no desejo de liderança do seu grupo para os seus próprios fins, sem atender aos dos outros, mas somente à sua necessidade de dominar (Rivers *et al.*, 2007).

Smith & Sharp (1998), num estudo sobre a personalidade e atitudes dos alunos envolvidos em agressões de “bullying”, descreveram os agressores como extrovertidos e socialmente confiantes, mostrando pouca ansiedade ou culpa, confiantes nas suas ideias de serem dominantes e poderosos no seu grupo de pares. Também tendem a ver a agressividade

como uma aceitável e realística maneira de expressar a sua posição social, revelando também que as suas atitudes e comportamentos agressivos são suportados pela sua família.

A análise da literatura ao nível do perfil do agressor evidencia duas tendências dominantes embora algo opostas. Por um lado, há a perspectiva de que a criança ou jovem que agride possui certas características pessoais e sociais que lhe permite, em contextos potencialmente favoráveis, realizar eficazmente a agressão/"bullying"; por outro lado, encontramos a investigação orientada em decifrar este comportamento através de défices e incapacidades no desenvolvimento socioafetivo e cognitivo dos perpetradores de "bullying". Talvez a razão deste dualismo resida no facto de não existir um perfil único de agressor/"bully", tal como não existe uma causa isolada que origine o "bullying". Beatriz Pereira (2006, p. 49) alerta precisamente para o facto de que *"falar de agressores é falar de perfis diversificados"*. Ao procurarmos padronizar o perfil do agressor podemos não falar de todos os tipos existentes. Rigby (2002), também aponta que a simples atribuição da categoria de "bully" sugere que todos os agressores são praticamente idênticos. No entanto, há distinções que se podem e devem fazer entre os agressores que tendem a ser geralmente indivíduos ansiosos e aqueles que são, tipicamente, muito calmos. Depois há os agressores que são, eles próprios, frequentemente vitimizados e outros que raramente ou nunca o são. Outra importante distinção é entre os agressores que normalmente, ou quase sempre, atacam os outros numa situação de um contra um e aqueles que tendem a perpetrar o "bullying" em grupo. As motivações destes dois tipos de agressores provavelmente serão distintas.

Investigação mais recente (Pepler, Craig, Jiang & Connolly, 2008), começou a desvendar a complexidade do "bullying" e a esclarecer a diversidade existente entre os alunos que agredem/"bullies". Algumas crianças ou jovens têm problemas sérios com a agressão e a sua autorregulação; outros são socialmente competentes e membros centrais do grupo de pares que aprenderam a adquirir o poder através do "bullying".

Para Kumpulainen (2008), os agressores ou mesmo as vítimas agressoras com inaptidões intelectuais também apresentam um nível mais elevado de comportamentos desafiadores, tais como irascibilidade, conflitualidade, súbitas explosões de raiva e tendência para mentir e roubar. Sourander, Jensen, Rønning, Niemelä, Helenius, Sillanmäki, et al. (2007), descrevem os agressores como agressivos, hostis e autoritários em relação aos

pares, apresentando sintomatologia ao nível da sua conduta e hiperatividade, como também demonstram muito pouca insegurança ou ansiedade. Em suma, neste perfil de agressor enquadram-se os alunos que não conseguiram desenvolver certas atitudes e competências críticas de relacionamento. São geralmente jovens com problemas emocionais ou com problemas de aprendizagem que se sentem impotentes para resolver problemas de natureza relacional. São jovens que têm necessidade de dominar e vencer para se sentirem seguros, são pouco tolerantes à frustração, pouco persistentes e sem perspectivas de futuro.

Na perspectiva de análise oposta, o agressor também pode ser um jovem com boas competências sociais, cognitivas e com uma inteligência social acima da média. Para Pepler *et al.* (2008), algumas crianças exibem persistentes problemas de “bullying” porque aprenderam a utilizar eficazmente o seu poder para controlar e afligir os outros. Não fazer nada a este respeito leva a que estes padrões de relacionamento possam progredir para agressões durante o namoro, violência conjugal, abuso infantil ou agressão no local de trabalho/“mobbing”. Determinadas crianças conseguem impor-se aos outros porque têm personalidades mais vincadas. São mentalmente mais fortes, determinadas e por vezes menos sensíveis. Elas poderão possuir certas capacidades que lhes permitem magoar os outros sem serem magoados eles próprios (Rigby, 2007). Estas capacidades poderão incluir competências ao nível da luta física, mas também boas habilidades verbais, rapidez de pensamento e resposta, o que lhes permite ridicularizar os outros até ao ponto da humilhação. Além de tais habilidades, as crianças podem sentir-se mais poderosas do que os seus pares se detiverem o estatuto de líderes do grupo, o que lhes permite convocar os colegas em seu auxílio quando necessário.

Pereira (2008), refere que estes jovens são socialmente confiantes, demonstram pouca ansiedade ou culpa, o que está em conformidade com as suas convicções de que são dominantes e poderosos perante o seu grupo próprio de pares. O que parece caracterizar o rapaz agressor é a combinação de um padrão de reação agressivo e a força física (Olweus, 1993; Rigby, 2007).

Em suma, e com base na informação apresentada pelos vários autores, é possível concluir que os agressores, em geral, são maiores e mais fortes do que a média das crianças da sua idade.

No que diz respeito às características da personalidade, os agressores/”bullies”, em geral, são: (a) agressivos – uma característica distintiva dos típicos agressores/”bullies” é a sua agressividade em relação aos pares; estabelecem um padrão relacional agressivo e geralmente violento com os que consideram fracos e cobardes (Olweus, 1993; 2006; Rigby, 2007); (b) impulsivos – são muito temperamentais, facilmente irritáveis e têm pouca tolerância à frustração (Olweus, 1993; Rigby, 2007); (c) indiferentes e pouco empáticos – são vistos como duros, rijos, demonstram muito pouca empatia pelos alunos que vitimizam e não têm sentimentos de culpa (Olweus, 1993; Rigby, 2007); (d) pouco cooperativos - exibem um sentimento de superioridade – de estar sempre certos; consideram-se os líderes, têm uma forte necessidade de dominar e subjugar os colegas, de afirmar-se através do poder e da ameaça; podem-se gabar da sua real ou imaginária superioridade perante os outros estudantes (Beane, 2006; Olweus, 1993; Rigby, 2007); (e) seguros e com elevada autoestima; não são ansiosos ou inseguros e normalmente têm uma visão positiva de si próprios – tendem a ter uma autoestima média ou acima da média; não são visivelmente carentes de amigos; têm uma capacidade de afirmação considerável, por vezes raiando a provocação e facilmente desvencilham-se de situações difíceis (Beane, 2006; Olweus, 1993; Rigby, 2007); (f) disruptivos e conflituosos – têm dificuldade em respeitar regras, tolerar adversidades e atrasos e podem tentar enganar como forma de retirar vantagem; estão determinados a ganhar em tudo; têm dificuldade em aceitar perder; culpam os outros pelos seus problemas (Beane, 2006; Olweus, 1993); (g) insolentes e indisciplinados – recusam assumir a responsabilidade pelos seus comportamentos negativos; geralmente são oposicionistas, desafiantes e agressivos em relação aos adultos (incluindo professores e pais), podem mesmo assustar os próprios adultos (dependendo da idade e força física do jovem); desafiam a autoridade parental, ignorando ou quebrando regras; levam a paciência dos pais ao limite (Beane, 2006; Olweus, 1993). Por norma, são fisicamente competentes e eficazes em atividades lúdicas, desportos e lutas (aplica-se particularmente aos rapazes); as características típicas das raparigas agressoras são menos conhecidas, normalmente, utilizam meios menos visíveis e mais sorrateiros de perseguição tais como difamar, caluniar, espalhar rumores e manipular as relações de amizade dentro da turma (Olweus, 1993). Podem ter uma popularidade média, baixa ou alta entre os seus pares, mas frequentemente têm pelo menos o apoio de um reduzido número de colegas; nos 2º e 3º ciclos, estes alunos tendem a ser menos populares do que na escola primária; pertencer a uma classe social mais baixa parece aumentar a probabilidade de se ser agressor (Olweus, 1993). Em relação ao

desempenho escolar, poderão encontrar-se na média, acima ou abaixo desta durante a escola primária, mas posteriormente começam a baixar as notas (embora nem sempre) e desenvolvem uma atitude negativa em relação à escola; as notas e os anos de reprovação também são fatores significativamente associados a ser agressor, quantas mais reprovações tiver uma criança mais probabilidade tem de ser agressora. Aparentemente, estes alunos têm falta de motivação e de interesse pela escola e agredir os outros poderá ser uma forma de chamar à atenção ou uma tentativa de obter estatuto no interior de um novo grupo de pares. Neste sentido, é possível que este tipo de agressão seja uma forma de compensar a falta sucesso nos assuntos escolares (Olweus, 1993). É ainda de salientar que normalmente envolvem-se relativamente cedo (em comparação com os seus pares) em comportamentos antissociais incluindo roubos, vandalismo, consumo excessivo de álcool e levam armas para a escola; os agressores/"bullies" passam mais tempo em casa sem a supervisão dos adultos do que os seus colegas, fumam, copiam nos testes e associam-se frequentemente a más companhias (Olweus, 1993).

É ainda importante referir a existência de três tipos de agressor: (a) o ativo, que realiza a agressão pessoalmente e estabelece relações diretas com a vítima; (b) o social-indireto, que consegue dirigir, por vezes na sombra, o comportamento dos seus seguidores, aos quais induz a prática de atos de violência e perseguição aos outros colegas; (c) o passivo, seguidor ou companheiro do agressor que participa mas não se envolve na agressão (Olweus, 1999).

Segundo Sharp & Smith (1994), a maioria dos alunos irá experimentar alguma forma de "bullying" em algum momento da sua vida escolar, mas apenas alguns deles estão em risco de sofrer persistentemente de "bullying". Isso leva-nos a pensar no perfil da vítima/"bullied". A vítima não apresenta confiança nas interações entre pares, revela pouca habilidade de se autoafirmar e de gerir as reações agressivas. A continuidade da agressão vai contribuir ainda mais para o agravamento do mal-estar da vítima (Smith & Sharp, 1998). Os mesmos autores, corroboram ainda que os alunos que não têm amigos na escola, encontrando-se muitas vezes sozinhos ou que sentem dificuldade em ser assertivos com os seus pares, têm mais probabilidade de serem agredidos/"bullied". Também aqueles alunos que são percebidos como diferentes, de alguma forma, pela maioria dos colegas, podem também encontrar-se em risco.

No entanto, um estudo de Olweus (1993) realizado com rapazes de dois grupos distintos veio revelar que características externas, tais como obesidade, cor de cabelo diferente, uma pronúncia invulgar ou uso de óculos têm menos importância na origem de “bullying” do que à primeira vista se poderia pensar. Para o autor, uma típica vítima é geralmente passiva e submissa, mais ansiosa e insegura do que os seus colegas de escola e frequentemente cautelosa, sensível e calada. Manifesta-se isolada ou abandonada na escola, não tendo um bom amigo em quem se apoiar e tendo dificuldade em se integrar no seu grupo de pares. A sua dificuldade de integração no grupo de pares coloca-a num risco de potencial vítima. Na sua atuação, a vítima não manifesta atitudes agressivas, pois tem uma posição negativa face à violência. No caso de serem rapazes, são mais fracos do que os seus colegas, são passivos e inseguros. O tipo de vítima passiva e submissa parece que transmite aos outros a sua insegurança e baixa autoestima, sugerindo que não irá retaliar se for atacada e insultada. No caso dos rapazes, a ansiedade e atitude submissa é combinada com a fraqueza física.

Beane (2006), por sua vez, caracteriza o perfil das vítimas como alunos que não se adaptam ao ambiente escolar e cujos pais são demasiado protetores e/ou dominadores. Os alvos procurados pelo agressor de “bullying” são geralmente crianças com baixa autoestima, frágeis fisicamente, facilmente intimidadas e que não respondem a provocações verbais ou físicas (McGrath, 2007). Ao exibir um comportamento de ansiedade estará mais vulnerável à agressão, mas, obviamente que a continuidade da agressão dos pares contribuirá para um aumento da sua ansiedade, insegurança e negativa avaliação de si mesmo, que até poderá conduzir à depressão (Craig, 1998).

De acordo com Sourander, Jensen, Rönning, Niemelä et al. (2007), normalmente as vítimas tendem a ser mais reservadas, introvertidas, inseguras, ansiosas e deprimidas; a alcançar maiores classificações em escalas que avaliam o desajustamento emocional de tipo internalizante e psicossomático; a demonstrar menores níveis de autoestima; a serem mais cautelosas, sensíveis e caladas do que outros estudantes.

Ainda segundo Rigby (2007), é possível identificar as condições e tensões que parecem contribuir para produzir uma personalidade e um conjunto de reações que à primeira vista parecem bizarras. O ponto de partida para o percurso de muitas crianças que acabam por ser vítimas de “bullying” na escola é a sobreproteção que receberam em contexto familiar. Uma criança sobreprotegida, continuamente privada de experimentar todo um conjunto

de interações humanas e de situações de vida, quando é exposta ao mundo exterior avança com apreensão e temor, despreparada para o que está por vir. Muitas crianças que foram sobreprotegidas acabam por vencer a sua desvantagem inicial, mas para a criança que nasceu introvertida o esforço é maior. Frequentemente, a ansiedade manifestada pela criança acaba por sinalizá-la perante aqueles que procuram colegas para agredir. Se a criança não consegue defender-se adequadamente a consequência é, quase invariavelmente, uma perda de autoestima, que já é baixa. Inevitavelmente, este é mais um íman para os potenciais agressores.

Das considerações anteriores, podemos depreender que a incapacidade das crianças vitimadas para resistir à agressão se deverá, principalmente, aos efeitos de uma imagem negativa de si próprias e a uma autoestima extremamente baixa. Na mente destes jovens poder-se-á desenvolver a crença de que não é possível resistir à agressão, mesmo quando os agressores/"bullies" não aparentam superioridade. Por sua vez, estes alunos fragilizados, dificilmente conseguem estabelecer novas relações de confiança, têm dificuldade em fazer amigos e começam a sentir uma rejeição generalizada pelos pares. Esta rejeição leva a um isolamento que é favorável à agressão/"bullying", completando-se, assim, um ciclo vicioso de vitimização.

Assim, e com base na informação apresentada pelos vários autores, é possível concluir que: as vítimas costumam ser de compleição mais frágil do que os seus pares (aplica-se particularmente aos rapazes), por vezes acompanhada por algum tipo de incapacidade; a obesidade no jovem pode aumentar a sua predisposição à vitimização (Olweus, 1993). No que às características da personalidade diz respeito, os alunos vitimizados são: (a) cautelosos, sensíveis, sossegados, reservados, tímidos, introvertidos, submissos e envergonhados; podem facilmente ficar em lágrimas (Olweus, 1993; Rigby, 2007); (b) ansiosos, inseguros, infelizes e stressados (Olweus, 1993); (c) fraca autoestima – têm uma visão negativa de si próprios, muitas vezes olham para si como fracassados, sentem-se estúpidos, envergonhados e não atraentes (Olweus, 1993; Rigby, 2007); (d) não assertivos – estabelecem as suas relações interpessoais com um elevado grau de timidez que, por vezes, os levam ao retraimento e isolamento social (Rigby, 2007); (e) normalmente, não são agressivos, irritantes ou provocadores (Olweus, 1993). As crianças vítimas não são assertivas e não dominam algumas competências sociais tais como cooperação, partilha e entreajuda; podem ter receio de se magoar ou que outros os magoem (Olweus, 1993; Pereira, 2008). Com frequência experienciam pouca aceitação, são menos escolhidas

como melhores amigos e muitas vezes são excluídas socialmente; têm dificuldade em afirmar-se no grupo de pares porque muitas vezes relacionam-se melhor com os adultos (pais e professores) do que com os seus pares (Olweus, 1993; Pereira, 2008; Rigby, 2007). Ao nível do desempenho escolar, podem ter um aproveitamento escolar bom, médio ou fraco, mas seja qual for o caso, mediante um problema de “bullying” prolongado, baixam as notas no decorrer do percurso escolar (Olweus, 1993).

Em suma, as vítimas podem reagir às agressões de diversas formas, podendo sofrer em silêncio, ficando fragilizadas na sua autoestima e confiança, mas também podem tornar-se agressores de “bullying”, como revolta pelo sofrimento a que foram sujeitas. Assim, e de acordo com vários autores, são aceites dois protótipos de vítimas (Beane, 2006; Olweus, 1993; Rigby, 2007; Stein et al., 2007): (a) a vítima clássica, passiva ou submissa é a mais comum. São indivíduos inseguros, que se mostram pouco e sofrem o ataque do seu agressor em silêncio. São pessoas solitárias, ansiosas e sensíveis; (b) a vítima ativa ou provocadora: combina um modelo de ansiedade e de reação agressiva, o que é utilizado pelo agressor como desculpa para o seu comportamento.

Finalmente, vamos falar do perfil da vítima agressora. Vários autores (e.g., Haynie, Nansel, Eitel, Crump, Saylor, Yu & Simons-Morton, 2001; Olweus, 1999; O’Moore & Kirkham, 2001; Ortega & Mora-Merchan, 1997, cit. por Martins, 2009) colocaram em evidência o grupo dos que são simultaneamente vítimas e agressores, como sendo um grupo em situação de maior risco relativamente aos apenas agressores ou apenas vítimas. Dowdney (1993) e Olweus (1994) designam-nas de “vítimas provocativas”, por o seu comportamento combinar a ansiedade, que é comum à maioria das vítimas, com reações agressivas.

A vítima agressora, ou vítima provocadora, costuma agir como o agressor, mostrando-se violenta e desafiante; são crianças facilmente excitáveis que provocam, insultam ou instigam os agressores, fazendo de si mesmos alvos sem, no entanto, serem capazes de se defender; costumam ser alunos que têm problemas de concentração e tendem a comportar-se de maneira impulsiva, tensa e irritante. Olweus (1999), define o perfil da vítima provocadora, pelo seu comportamento combinar a ansiedade, que é comum à maioria das vítimas, com reações agressivas, exibindo, frequentemente, problemas de concentração e comportamentos hiperativos que causam irritação e tensão nos seus colegas, o que poderá resultar em reações negativas contra si da parte dos colegas da

turma. Este tipo de vítimas parece não compreender os sentimentos dos outros nem os efeitos das suas ações, manifestam dificuldades em assimilar habilidades sociais e em alguns casos podem ser autistas ou sofrer de síndrome de Asperger (Rivers et al, 2007).

Vários sinais poderão alertar pais e professores para uma possível vitimização, podendo destacar-se os seguintes: uma alteração de comportamentos, manifestação de relutância em ir à escola, problemas de sono, perda de apetite, dificuldades de concentração, baixa de rendimento escolar, assim como outras manifestações psicossomáticas, que constituem “sinais de alerta” (Beane, 2011; Dowdney, 1993). Será importante identificar precocemente os sinais, de modo a iniciar uma intervenção o mais rapidamente possível, para a diminuição dos malefícios que a agressão esteja a causar e que o seu prolongamento iria progressivamente agravando. Um dos problemas que em muitos casos de “bullying” se verifica é não haver denúncia da sua ocorrência. Beane (2011) refere algumas razões que levam as vítimas a não denunciarem os maus-tratos de que são alvo. As crianças não querem entrar numa situação como se estivessem a fazer “queixinhas”, já que são ensinadas para não o fazer. Se a situação merece a indiferença dos adultos, também as desencoraja a atuar. Por outro lado, também temem que a intervenção dos adultos ainda piore a situação e venham a ser mais agredidos. Outro aspeto a salientar, é, em alguns casos, as vítimas sentirem que merecem aqueles maus-tratos, como se tivessem feito alguma coisa que o justificasse. Torna-se assim importante, nas medidas de intervenção, atuar ao nível do incentivo à denúncia das situações de vitimização e à não manutenção do silêncio.

1.5.2. VARIÁVEIS RELACIONADAS COM A FAMÍLIA

Outro dos aspetos mais importantes à compreensão do “bullying” é perceber os contextos em que se fomentam o papel do agressor e o papel da vítima. Deste modo, os antecedentes familiares assim como outras influências culturais seguramente determinarão a forma como a criança reagirá aos outros. Ao contrário do que acontece com as influências genéticas, estas variáveis poderão ser modificáveis. Para compreender o “bullying” devemos primeiro questionarmo-nos sobre o porquê de algumas crianças manifestarem um desejo tão forte de fazer mal aos outros. Para Rigby (2007), a resposta muitas vezes pode residir no que se passou ao longo de muitos anos no seio da família da criança. Em

alguns casos nunca chegou a desenvolver-se um sentimento seguro de vinculação entre a criança e os seus pais. Tal insegurança pode levar a uma postura de hostilidade generalizada. Pelo contrário, noutras casos desenvolve-se nos primeiros anos de vida da criança uma determinada expectativa de que esta será amada pelos pais e aceite na família, mas infelizmente esta expectativa nem sempre é correspondida. Alguns estudos demonstram claramente que uma percentagem substancial de crianças simplesmente não experienciam um sentimento de pertença e de aceitação pelos seus familiares. Em vez de amor existe uma contínua agressividade no ar e os exemplos determinados pelos membros da família são predominantemente negativos. Nestas circunstâncias é provável que uma criança cresça com um profundo sentimento de frustração que será exteriorizado em relação a outras pessoas, caso tenha essa possibilidade. Também é sabido que algumas crianças crescem enfrentando as mais adversas circunstâncias familiares mas não se tornam agressoras ou perpetradoras de “bullying” na escola. Talvez estes jovens tenham a sorte de encontrar outras pessoas com as quais estabeleçam algum tipo de ligação que lhe possibilita opções diferentes. Mas aqueles que se encontram continuamente expostos a exemplos negativos, através da associação a um grupo delinvente ou expostos à contínua violência dos meios de comunicação social, por exemplo, é provável que convertam a sua frustração em ação e se tornem em agressores/”bullies” (Rigby, 2007). Segundo Sroufe (1997), a investigação confirma que a vida em famílias disfuncionais e um estilo negativo de parentalidade predispõe a criança para agredir os outros através do “bullying” e sugere fortemente que o que acontece na primeira infância pode ter efeitos a longo prazo no que diz respeito à capacidade da criança para criar relações positivas e construtivas com os seus pares na escola, ou alternativamente para se transformar num agressor, numa vítima, ou ambos. Evidentemente que a impossibilidade de se vincular de uma forma segura a um prestador de cuidados, geralmente a mãe da criança, durante os primeiros anos de vida, é igualmente um indicador comprovado de subseqüentes relações negativas com os pares em contexto escolar (Sroufe, 1997).

Para Lines (2008), na tentativa de compreender as motivações dos jovens que se tornam agressivos para com os seus pares mais fracos, não podemos subestimar a influência proveniente do meio familiar, durante aqueles primeiros anos vitais ao desenvolvimento e em que o cérebro da criança é tão recetivo e disponível ao registo sináptico. A vida familiar parece fomentar tendências agressivas quando: a) os pais parecem estimular mais a hostilidade do que o afeto; b) existe um padrão familiar de permissividade. Em

particular, os rapazes muito agressivos têm mães frequentemente hostis mas sem controlo sobre os filhos. Tendem a ter uma má relação com os pais e, portanto, não têm uma adequada supervisão (Junger, 1990 cit. em Pereira, 2008). Também os jovens com mais irmãos têm mais probabilidade de agredir os seus pares em contexto escolar (Eslea & Smith, 2000).

Segundo Olweus (1993), durante a infância várias são as condições ao nível da prestação de cuidados e da educação conducentes ao desenvolvimento de um padrão comportamental agressivo. Quatro fatores foram identificados como particularmente importantes, principalmente na investigação realizada com rapazes (Olweus, 1980 e Loeber & Stouthamer, 1986, citados em Olweus, 1993). Em primeiro lugar a atitude emocional básica assumida pelos pais, sobretudo pelo principal prestador de cuidados (geralmente a mãe) em relação ao rapaz é muito importante, em particular a atitude emocional durante os seus primeiros anos de vida. Uma atitude basicamente negativa, caracterizada pela falta de ternura e envolvimento, claramente aumenta o risco de o rapaz se tornar agressivo e hostil em relação aos outros. Um segundo fator importante é saber até que ponto o prestador de cuidados foi permissivo e permitiu que a criança manifestasse comportamentos agressivos. Se o principal prestador de cuidados é geralmente permissivo e tolerante sem estabelecer claramente os limites do comportamento agressivo em relação aos pares, irmãos e adultos, o nível de agressão da criança será provavelmente maior. A este propósito, Olweus afirma que a maior parte das atividades não desejáveis, incluindo o “bullying” e outros comportamentos antissociais e criminais, tendem a ocorrer quando os pais ou outros adultos estão ausentes ou quando estes não têm conhecimento das ações dos seus filhos ou educandos. É possível resumir estes dois fatores afirmando que pouco carinho e atenção e demasiada liberdade na infância são condições que contribuem fortemente para o desenvolvimento de um padrão comportamental agressivo. Um terceiro fator que poderá aumentar o nível de agressão do jovem é a utilização da punição física e de reações violentas por parte dos pais na repreensão da criança. Este resultado comprova a noção de que “a violência gera violência”. É de facto importante estabelecer limites e impor regras ao comportamento da criança, mas tal não deve ser feito através do uso da punição física ou outros métodos violentos.

Rigby (1993 e 1994, citado em Rigby, 2007) refere que, em primeiro lugar, uma família disfuncional não ajuda o desenvolvimento da empatia na criança, antes pelo contrário, os

pais são pouco preocupados, não aceitam a criança tal como ela é e não têm em consideração os seus sentimentos. Estas circunstâncias acabam por reforçar a falta ou total ausência de empatia no perfil característico do agressor. Se tais crianças não são devidamente estimadas porque haverão elas de se importar com os outros? Em segundo lugar, há pouco ou nenhum encorajamento, por parte da família, para que a criança coopere com os outros. Cada membro da família segue o seu próprio caminho. A tendência para não cooperar com os outros é outra característica marcante da criança que agride os outros. Em terceiro lugar, a criança proveniente de uma família disfuncional é tratada pelos pais e pelos irmãos mais velhos, com pouco respeito pela sua individualidade. Consequentemente, gera-se um sentimento de inferioridade e até mesmo um ressentimento pelo facto de se sentir dominada. Esta poderá ser uma razão para que sinta legitimidade para dominar os outros. Em quarto lugar, também parece não haver qualquer encorajamento ao desenvolvimento de valores sociais positivos, tais como a honestidade. Neste sentido, é provável que se desenvolva uma atitude cínica relativamente às relações humanas.

Toda esta perspetiva familiar emerge das forças que emanam da família do agressor, influenciando a criança a ser indiferente e pouco cooperativa, com o desejo de dominar os outros e manifestando um desprezo cínico perante o bem-estar dos seus pares. Contudo, nem todas as famílias das crianças que se tornam agressoras se enquadram neste perfil disfuncional. Há também famílias em que os próprios valores e atitudes incentivam a severidade e a prepotência, podendo, desta forma, encorajar comportamentos de “bullying”. Para Sharp & Smith (1994), uma criança que houve regularmente os seus pais a falar sobre a forma como obrigaram uma pessoa a fazer algo ou como deliberadamente manipularam ou enganaram alguém no trabalho, de forma a atingirem os seus objetivos, poderá sentir-se encorajada a empregar táticas semelhantes em relação aos seus pares.

No que diz respeito ao género dos indivíduos, é relevante considerar se existem diferenças nos efeitos familiares em relação a rapazes e raparigas. Rigby (2007) sugere que as famílias disfuncionais poderão afetar as raparigas de uma forma peculiar. Em famílias onde há pouco calor humano e uma fraca comunicação entre os seus membros, as raparigas têm tendência a tornar-se agressoras ou vítimas. Esta realidade aplica-se apenas às raparigas, já que os rapazes nestas famílias, tendem a tornar-se agressores e não manifestam qualquer inclinação para assumir o papel de vítimas. Noller e Callan (1991 cit em Rigby, 2007) confirmam que o pobre funcionamento familiar tem um efeito

particularmente devastador ao nível da autoestima das raparigas. Uma vez que a autoestima é um fator crucial na escolha dos alunos que são alvos de “bullying”, poderá ser esta a razão pela qual as raparigas provenientes de famílias disfuncionais têm mais probabilidades de se tornarem vítimas.

Podemos resumir algumas das características típicas da família do agressor de acordo com aspetos apresentados por alguns autores (Beane, 2006; Bauer et al., 2006; Lines, 2008; Pereira, 2008): (a) falta de coesão familiar; (b) falta de afeto em relação à criança; (c) estilos parentais autoritários, mas inconsistentes; (d) envolvimento parental mínimo ou inexistente; (e) ambivalência no envolvimento com os irmãos e uma má gestão dos conflitos fraternais por parte dos pais; (f) famílias onde é usado o castigo físico; (g) modelos adultos agressivos; (h) as crianças aprendem a resolver os seus problemas através do uso da força física.

Por outro lado, a literatura sobre a família e o problema do “bullying” sugere que os elementos das famílias das vítimas podem ser demasiado dependentes uns dos outros, o que pode resultar numa dificuldade em interagir eficazmente com o mundo exterior. Em tais famílias as crianças tendem a ser demasiado protegidas (Rigby, 2007). Os rapazes vitimados, normalmente, têm um contacto mais próximo e relacionamentos mais positivos com os seus pais e normalmente com as suas mães, do que os rapazes em geral. Segundo, Olweus (1993) esta relação de proximidade pode ser percecionada como sobreprotecção. O autor também salienta que um pai de temperamento pouco firme, negativo, em que o filho tem uma fraca identificação com os seus progenitores mas é demasiado protegido, contribui provavelmente para que os rapazes sejam vítimas.

Pereira (2008), com base no trabalho de vários autores conclui que há duas correntes explicativas da origem da vitimização: a primeira assenta num défice de competências sociais e a segunda nas teorias de vinculação/*attachment*. A primeira parte do princípio de que a criança interpreta incorretamente os sinais sociais ou tem um leque de respostas muito reduzido. As teorias de vinculação - *attachment*, veem os problemas de vitimização como sendo sobretudo de natureza relacional, desvios de perturbações a nível da vinculação entre a criança e os seus progenitores. Independentemente do contexto familiar que favorece a vitimização, Olweus (1993) recomenda que para diminuir os riscos de uma criança ansiosa e insegura evoluir para uma potencial vítima, é importante

que os pais tentem ajudá-la a desenvolver uma maior autoconfiança e a habilidade para se comportar assertivamente diante dos seus pares.

1.5.3. DÉFICE DE COMPETÊNCIAS SOCIAIS

Relativamente aos alunos que revelam problemas de agressividade devido a défices e incapacidades no seu desenvolvimento socioafetivo e/ou cognitivo, e tendo como referência o estudo de Pepler *et al.* (2008), a um nível individual, a alienação moral (*moral disengagement*) – tida como a falta de regulação relacionada com a conduta moral do indivíduo – surge como um importante fator de risco do “bullying” persistente ou recorrente. As crianças que agredem/”bullies” os seus pares não entendem ou preferem ignorar que o “bullying” é algo errado e prejudicial. Os jovens que se encontram em trajetórias elevadas e intermédias de “bullying” consistentemente exibem problemas relacionados com o facto de serem maus e cruéis com os outros, de não serem dignos de confiança, de serem manipulativos e de não manifestarem sentimentos de culpa. Estes jovens requerem um apoio específico no sentido de reconhecerem que o “bullying” é errado, que os outros também têm direitos e que a regulação das suas emoções e ações é necessária, em conformidade com o que está certo e errado. Porém Lines (2008), afirma que não devemos considerar a maioria dos agressores como sociopatas, mas como indivíduos que possuem pobres competências sociais e que são, muitas vezes, impopulares. De um modo coletivo, parece-lhes faltar um sentimento mais forte de si próprios porque sentem-se logo ameaçados quando questionados ou desafiados. É como se necessitassem de ter o poder e exercitar o controlo sobre aqueles que eles consideram seus “subordinados”. As crianças que persistem em comportamentos de “bullying” certamente não adquiriram um autocontrolo nem as competências sociais críticas para desenvolver relacionamentos interpessoais saudáveis. É importante apoiar estes jovens no sentido de aprenderem a controlar a sua raiva, a desenvolverem a sua compreensão social e a solucionar os problemas que surgem nas suas relações, de formas mais adaptativas.

Crick & Dodge (1999) definem a competência social como estando relacionada com o grau em que um indivíduo é estimado e aceite pelos pares (ou pelo menos em que não é

detestado e rejeitado), ou seja, definem a competência social de forma similar às crianças não agressivas.

Sutton, Smith & Swettenham (1999), por outro lado, definem a competência social de forma mais restrita, como um ato que produz os resultados desejados, isto é, de forma similar ao que o considerariam os “bullies”.

Arsenio e Lemerise (2001) sugerem ainda que o que falta aos modelos que enfatizam os processos sociocognitivos na explicação das condutas agressivas é a análise que os valores morais, os processos emocionais e a empatia desempenham nas condutas pró-sociais e agressivas e a incorporação desses aspetos na explicação dessas condutas. Quanto aos valores ou objetivos que as crianças procuram na interação social, os mesmos autores concluíram que o raciocínio das crianças não agressivas e agressivas proativas difere, na medida em que, nas interações sociais, as primeiras parecem preocupar-se com o modo como o seu comportamento afeta os outros e as segundas preocupam-se mais com a satisfação dos seus próprios interesses, sem qualquer preocupação com o dano que possam causar aos outros (quando há intenção de atingir um objetivo). Relativamente às crianças agressivas reativas, elas realmente não parecem responder aos acontecimentos reais prévios, mas às suas perceções sobre as intenções dos outros (reação defensiva a um tratamento entendido como provocativo).

No que se refere aos processos emocionais, Arsenio e Lemerise (2001) referem que existe algum apoio para a ideia de que os agressores proactivos teriam menos disposição empática do que os seus pares. A empatia é definida pelos autores como incluindo dois componentes separados: a componente cognitiva, que consiste na compreensão das emoções dos outros; e a componente afetiva, que remete para a partilha e emoções e sentimentos com os outros. Seria de esperar que os agressores proactivos não fossem diferentes dos outros na compreensão das emoções dos pares mas difeririam na extensão em que seriam capazes de partilhar essas emoções.

Chegados a este ponto somos remetidos para a discussão e reflexão em torno das emoções e da sua regulação, que acontecerá no próximo capítulo deste trabalho.

1.6. “BULLYING” – AS POSSÍVEIS CONSEQUÊNCIAS

“Todos nós, ao longo da vida, já presenciamos ou participamos em situações de agressão, assumindo o papel de agressor, vítima, observador passivo ou interveniente. De facto, e cada vez com mais frequência, somos informados de situações que, pela sua persistência e pelos níveis de violência física e psicológica, constituem fatores de risco que ameaçam gravemente o desenvolvimento psicológico e o bem-estar de crianças e jovens. É, deste modo, bem visível a enorme importância que este tema tem, nomeadamente para qualquer educador.”

(Pereira, 2008, p. 17)

O “bullying” é uma experiência penosa e angustiante que muitas vezes é constante ao longo dos anos e prevê sintomas e distúrbios psiquiátricos, tanto concomitantes como futuros, mesmo na idade adulta. Quanto maior for o período de exposição da criança e mais graves forem as agressões (físicas ou relacionais), mais severas serão as consequências que muito provavelmente se lhes seguirão (Kumpulainen, 2008).

Vários estudos (Olweus, 1993; Boulton & Smith, 1994; Gilmartin, 1987; Parker & Asher, 1987; Smith, 1991) demonstram as consequências imediatas e a longo prazo, quer para os agressores, quer para as vítimas. Experimentar o “bullying” como agressor ou como vítima tem implicações negativas imediatas com reflexos ao longo da vida. Os estudos demonstram quanto pode ser nocivo ser agressor ou vítima, havendo consequências imediatas e a longo prazo para os próprios. De seguida, serão abordados os principais efeitos do “bullying”, a curto, médio e longo prazo, quer para o agressor quer para a vítima.

Assim, o “bullying” tem consequências nefastas imediatas, a médio e a longo prazo, para o agressor e para a vítima (Pereira, 2006). Se incontestados, os alunos agressores podem aprender que o “bullying” é uma forma rápida e eficaz de conseguir o que pretendem, pois o “bullying” pode infiltrar-se nas relações dos alunos e parecer algo natural. A menos que esta sua tendência seja contrariada, eles podem continuar a usar as suas táticas de intimidação nos relacionamentos com outras pessoas (Sharp & Smith, 1994). Talvez por esse motivo os agressores/”bullies” tenham maior propensão a desenvolver comportamentos antissociais e, na idade adulta, a cometer crimes e tornarem-se cônjuges e pais abusivos (Gini, 2004; Olweus, 1993; Stein et al., 2007). Embora alguns sintomas

internalizados, incluindo depressão e ansiedade, sejam comuns entre os agressores/"bullies", estes jovens exibem especialmente comportamentos externalizantes e agressivos, tais como lutas e outros comportamentos violentos (Kumpulainen, 2008). Quanto maior é o número de sintomas de desordem na conduta, em criança, mais se aponta para a persistência dessa mesma conduta antissocial (Kelso & Stewart, 1986 cit. em Pereira, 2008). Se os agressores/"bullies" têm muito mais probabilidades de continuar num percurso antissocial, do que outros alunos, é essencial tentar parar as suas atividades e redirecionar as suas iniciativas para ações socialmente mais aceitáveis e proveitosas. Não há nenhuma evidência que sugira que uma atitude geralmente tolerante e permissiva para com os agressores/"bullies", por parte dos adultos, vá ajudar essas crianças a superar os seus padrões de comportamento antissocial (Olweus, 1993). Em suma, admite-se assim que os alunos responsáveis pelo "bullying" têm grande probabilidade de se tornarem adultos com comportamentos antissociais e violentos, podendo vir a adotar, inclusivamente, atitudes delinquentes e/ou criminosas. Uma mudança na orientação comportamental destes jovens pode ter implicações extremamente importantes para o seu futuro como cidadãos cumpridores da lei e da ordem social, para não mencionar os problemas que poderão poupar à comunidade envolvente. As crianças que intimidam os outros também precisam de ajuda e é necessário compreender as circunstâncias e as forças que atuam sobre elas.

Segundo Smith (1991), para as crianças agressoras há um risco acrescido de virem a desenvolver-se mais tarde em condutas antissociais e em atividades do foro da criminalidade quando adolescentes e jovens adultos. Também Lane (1989) afirma que ser agressor na escola é um forte preditor de delinquência e Olweus (1989), refere que a probabilidade de condenação em penas julgadas é cerca de quatro vezes maior para os alunos que foram agressores na escola do que para os não agressores, o que indica a existência de fatores de risco precipitantes de futuras carreiras delinquentes para as crianças que com frequência agridem/intimidam.

Se nos interessa perceber o efeito que o "bullying" tem no desenvolvimento dos agressores, mais nos desperta perceber o seu efeito nas vítimas. É sabido que o carácter persistente do "bullying" tem aspetos marcadamente negativos para as vítimas que são diretamente atormentadas no seu dia-a-dia e afetadas no seu rendimento escolar, mas igualmente pelos efeitos a longo prazo que lhe estão associados, tais como a depressão na vida adulta.

Segundo Rodrigues (2007), as crianças e adolescentes vítimas de “bullying” denotam uma imagem muito negativa de si próprios e pouca capacidade para se relacionarem socialmente. O “bullying” pode afetar o comportamento dos alunos de diversas formas. Quando os alunos são agredidos/”bullied” as suas vidas tornam-se miseráveis. Com o decorrer do tempo, terão propensão a perder a autoconfiança e a autoestima, culpabilizando-se por "convidarem" o comportamento “bullying”. Esta infelicidade é suscetível de afetar a sua concentração e aprendizagem. Algumas crianças podem experienciar sintomas relacionados com o *stress*: dores de estômago e dores de cabeça, pesadelos e ataques de ansiedade. Outras crianças evitarão o “bullying” através do absentismo escolar. Estas podem mesmo tornar-se receosas de deixar a segurança da sua casa em muitas outras ocasiões.

Boulton & Smith (1992) evidenciaram que, nas escolas primárias, as crianças vítimas de “bullying” tendem a ter uma fraca autoestima, manifestada em várias medidas. As vítimas experienciam com mais frequência pouca aceitação, rejeição ativa e são menos escolhidas como melhores amigos e apresentam fracas competências sociais tais como cooperação, partilha e ser capaz de ajudar os outros.

Olweus (1993) refere que a frequência de ser vítima decresce com a idade. As vítimas deixam de o ser, mudados os contextos, parecendo normalizar quando jovens adultos. Há, contudo, uma relação entre o ter sido vítima na escola e uma certa depressão na vida adulta. Gilmartin (1987), por sua vez, refere-se a problemas de indivíduos que no passado foram vítimas na escola (intimidados e agredidos diretamente) que se manifestam a nível das relações íntimas na vida adulta e dificuldade em confiar nos outros. Estas crianças “sós”, sem amigos em quem confiar e com quem possam partilhar as suas preocupações e problemas, não desenvolvem o sentido de proteção pessoal, sendo naturalmente expostas à rejeição e à agressão social. Parker & Asher (1987) afirmam que a rejeição social que as vítimas frequentemente experienciam é um sólido indicador de problemas de ajustamento na adolescência e na idade adulta. Os efeitos a longo prazo também são preocupantes, nomeadamente na autoestima e na capacidade de se relacionar com os outros em adulto (Besag, 1989; Olweus, 1991, 1993).

Rigby (2007) refere que a experiência de ser seriamente abusado/”bullied” em criança também pode ter o pernicioso efeito de motivar alguns destes indivíduos a procurar agredir/”bully” outros a longo prazo, quando adultos. O mesmo autor considera como

consequências mais relevantes: a) autoestima - a incapacidade de defender a sua posição e o seu espaço, em situações de conflito com os pares, é algo que atinge profundamente o jovem, especialmente, quando ainda não possui uma verdadeira noção das suas competências e a sua autoestima está dependente da apreciação dos outros; b) isolamento - as crianças que são frequentemente intimidadas tendem a ser pouco populares e a ter poucos ou mesmo nenhuns amigos. Este fator pode reforçar o risco de ocorrerem mais agressões porque estas crianças são mais fáceis de intimidar do que aquelas que têm companheiros; c) absenteísmo - a aversão de uma criança pela escola e pelo inevitável encontro com os agressores/"bullies" é por vezes tão forte que os pais são praticamente forçados a experimentar uma outra escola para tentar um "novo começo"; d) suicídio - estabelecer uma relação causa/efeito nesta área é extremamente difícil porque muitos fatores inter-relacionados podem contribuir para o suicídio de um jovem, incluindo o ambiente familiar, o insucesso nos exames e a decepção nos relacionamentos amorosos. No entanto, a ligação entre a vitimização pelos pares e alguns casos de suicídio parece muito provável. Rigby (1994 cit. em Rigby, 2007), no seu estudo da vitimização entre pares e a sua relação com a saúde das crianças, encontrou correlações significativas entre a vitimização autorrelatada na escola e o que poderia ser chamado de "ideação suicida", isto é, o pensar frequentemente em suicídio. O autor menciona que pensar em suicídio muitas vezes, precede o próprio ato. Smith & Madsen (1996) referem que o suicídio é a consequência mais severa do "bullying", podendo este ser o resultado direto ou indireto da vitimização constante a que se é sujeito (todas as semanas ou diariamente), até ao limite da sua capacidade de suportar as agressões.

Apesar do "bullying" ser comprovadamente prejudicial para todos os implicados, é necessário sublinhar que as vítimas sujeitam-se a piores consequências que os agressores/"bullies".

O "bullying" tem também efeitos sobre as vítimas agressoras, ou seja, sobre as vítimas que se tornam agressoras (que não se limitam a sofrer as agressões e que de vez em quando também as praticam), são um grupo cuja compreensão pelos investigadores ainda se encontra numa fase inicial mas que parecem constituir o foco da investigação atual, no estudo dos perfis envolvidos em "bullying". A sua situação pode muito bem ser a mais problemática de todos os subgrupos do "bullying" embora alguns dados sugiram que é a contínua vitimização que produz piores resultados (Zins, Elias & Maher, 2007).

As crianças repetidamente agredidas/"bullied" também podem ser violentas e isso pode ter consequências fatais. Tal ficou demonstrado em vários incidentes que envolveram tiroteios em escolas durante os últimos dez anos, quando indivíduos que haviam sido alvos de "bullying", principalmente durante longos períodos, atacaram colegas e professores dentro do espaço escolar e provocaram elevado número de mortos e feridos. As vítimas agressoras são descritas como manifestando altos níveis de agressão física e verbal e registando elevada sintomatologia emocional (Kumpulainen, 2008). As vítimas agressoras estão igualmente em maior risco de desenvolverem outros tipos de problemas psicossociais. Tais problemas incluem um pobre ajustamento social (Nansel et al., 2001), isolamento (Juvonen et al., 2003), insucesso escolar (Schwartz, 2000), consumo de álcool (Nansel et al., 2004), perturbação psicológica (Kumpulainen, 2008), depressão (Juvonen et al., 2003), ansiedade (Kaltiala-Heino, Rimpelä, Rantanen & Rimpelä, 2000), problemas de saúde (Nansel et al., 2004), deficit de atenção e hiperatividade (TDAH) (Schwartz, 2000), transtorno de conduta (Kokkinos & Panayiotou, 2004) e personalidades perturbadas (Kaltiala-Heino et al., 2000).

Em síntese, neste capítulo foi analisada a complexidade do conceito "bullying" e a sua definição. Falamos de "bullying" sempre que há abuso de poder de alguém sobre outro alguém, que esse comportamento é repetido e existe a intenção deliberada de magoar o outro, por outro lado, a vítima encontra-se numa situação de vulnerabilidade. O "bullying" não assume sempre a mesma forma, podendo este ser direto (físico ou verbal) ou indireto, sendo que a agressão indireta está sobretudo ligada ao género feminino. Por outro lado, os rapazes envolvem-se, quase sempre, no "bullying" direto e físico. O "bullying" direto e verbal é igualmente usado por rapazes e raparigas. Vimos, assim, que existem diferenças de género quando falamos de "bullying". Também a idade em que acontece o "bullying" parece ser determinante; em idades mais precoces, as crianças recorrem a formas de agressão diretas; as crianças mais velhas e adolescentes recorrem mais aos métodos indiretos (p.e. espalhar rumores). Várias são as causas apontadas ao fenómeno do "bullying", neste estudo foram destacadas três: variáveis relacionadas com a personalidade; variáveis relacionadas com a família; e défice de competências sociais. Por último, foram revistas as principais consequências do "bullying", quer para os agressores/"bullies" (e.g., maior propensão para desenvolver comportamentos

antissociais na idade adulta), quer para as vítimas/"bullied" (e.g., maior propensão a perder a autoconfiança, depressão na idade adulta e ideação suicida).

Fica claro, então, que o envolvimento em situações de "bullying" altera a vida emocional de quem as vive. Assim, parece-nos de todo pertinente abordar esses estados internos de ativação que lhe estão subjacentes: as emoções.

CAPÍTULO 2 - EMOÇÕES

2.1. INTRODUÇÃO

“Qualquer um pode zangar-se – isso é fácil. Mas zangar-se com a pessoa certa, na justa medida, no momento certo, pela razão certa e da maneira certa – isso não é fácil.”

Aristóteles, *Ética a Nicómaco*

A emoção como entidade imprescindível e integrada na unidade reconhecida como homem parece ser recente, mas não é assim. O princípio ético-filosófico de mente-no-corpo dominou as técnicas médicas desde Hipócrates até ao Renascimento (Branco, 2004). Parece ter sido o aforismo de Descartes (ao conceber o homem como o primado da razão) o grande ponto de viragem desse percurso. A ideia cartesiana de dualidade entre a mente e o corpo físico foi um marco fundamental em todas as áreas do conhecimento (Branco, 2004).

Assim, só muito recentemente alguns cientistas se dedicaram ao estudo das emoções. Nos finais do século XIX, Charles Darwin, William James e Sigmund Freud escreveram sobre vários aspetos da emoção, dando-lhe um lugar privilegiado no discurso científico. No entanto, ao longo da maior parte do século XX tornou a existir uma negligência científica da emoção, por ser demasiado subjetiva, fugidia e vaga. Encarada como estando no polo oposto à razão. De acordo com esta perspetiva, a emoção não era racional e investigá-la também não (Damásio, 2000).

Nos últimos anos, a neurociência e as ciências cognitivas deram importância à emoção, fazendo dissipar o antagonismo entre emoção e razão, tese que foi perdendo importância. Estudos de António Damásio (2000), muito em particular, têm revelado que a emoção faz parte integrante dos processos de raciocínio e tomada de decisão. Assim, não parece que a razão tenha qualquer vantagem em funcionar sem a ajuda da emoção. Pelo contrário, é provável que a emoção ajude a razão. *“A emoção bem dirigida parece ser o sistema de apoio sem o qual o edifício da razão não pode funcionar eficazmente”* (Damásio, 2000, p.61).

Assim, assistimos na psicologia ao desenvolvimento de vários modelos das emoções e do desenvolvimento emocional, sendo comum a muitas teorias atuais o reconhecimento da

função adaptativa das emoções no desenvolvimento humano, como poderemos verificar de seguida. Para a compreensão da temática desenvolvida neste trabalho, esta questão do papel da emoção no desenvolvimento revelou-se incontornável. Assim, neste capítulo, abordaremos o conceito de emoção e as diferentes teorias que têm surgido sobre esta temática. Será, ainda, descrito o desenvolvimento emocional dos 6 aos 12 anos, por ser a faixa etária que enquadra a amostra do estudo. Tentaremos esclarecer os conceitos de regulação emocional e de inteligência emocional refletir em torno do que implica educar as emoções e como o processo relacional é determinante nesse processo educativo.

2.2. EMOÇÃO – O CONCEITO

As emoções são uma área tão central da vida humana e estão tão embrenhadas no discurso corrente que todos assumimos saber o que são emoções, sem termos necessidade de as definirmos para nos fazermos entender, sem perceber que as emoções possuem um código de entendimento.

Etimologicamente, a palavra “emoção” vem do verbo *emovere*, que significa “pôr em movimento”. Nesta palavra está também contido o termo “moção”, que possui a mesma raiz que a palavra “motor”. Assim, podemos afirmar que as emoções nos põem em movimento, fazendo-nos agir, sendo o motor dos nossos comportamentos, em suma, são um “impulso para a ação”.

A definição de emoção não é pacífica. Parece não haver um conceito de emoção, dado que cada conceito existente emerge da respetiva abordagem teórica. Na literatura referente às emoções parece haver concordância entre a maioria dos autores quanto à existência de três componentes: sensação subjetiva da emoção, manifestações vegetativas-fisiológicas e manifestações comportamentais observáveis (Crosnier et al., citado por Queirós, 1997).

Alheio a qualquer conceção teórica propriamente dita, Damásio (1995, 2000, 2003) entende a essência da emoção como um conjunto de mudanças que denomina *estado do corpo*, que são introduzidas pelos órgãos através das terminações nervosas, sob controlo do sistema cerebral, podendo essas mudanças ser perceptíveis do exterior ou somente pelo próprio. O mesmo autor define, então, a emoção como a combinação de um processo

avaliativo mental que emite alterações dirigidas, maioritariamente ao corpo (pelo que se verificaria o estado emocional do corpo) e minoritariamente ao cérebro (pelo que se verificariam as alterações mentais adicionais). Damásio vem, assim, demonstrar a impossibilidade de separar a emoção da razão, defendendo mesmo que alguém privado de suas emoções alteraria as decisões supostamente racionais.

Goleman (1995) vem reforçar esta noção da impossível dicotomia entre racionalidade e emoção, sendo que este autor destaca, ainda, as evidentes possibilidades de disciplinar a mente emocional para direcionar e potencializar a mente racional. Goleman (1995, p. 310) não define termos para emoção, mas, de acordo com as suas palavras, “*interpretada*” como “*um sentimento e os raciocínios daí derivados, estados psicológicos e biológicos, e o leque de propensões para a ação*”. Esta conceção investe fortemente na evidência da energia emocional, como um capital determinante de comportamentos e decisões.

Queirós (1997, p. 238) apresenta uma conceção de emoção que coloca a tónica precisamente na dinâmica interativa intra e intersistemas, ao defini-la como “*(...) um processo cujas manifestações abrangem três níveis: neurofisiológico, comportamental e experiencial*”. Branco (2004, p. 30) refere que “*(...) esta foi considerada a mais clara definição*”, isto porque, integra os três níveis de ação (neurofisiológico, comportamental e experiencial) maioritariamente usados em definições anteriores, explicitando que o nível neurofisiológico respeita as alterações no comportamento corporal do indivíduo, e corroborando Damásio (1995), refere que podem ou não ser percebidas pelo próprio e apenas raramente pelos outros; no nível comportamental, inclui a ação motora, a expressão e a mímica facial e corporal, a postura corporal, o comportamento (que, a seu entender, é essencialmente percebido pelos outros e parcialmente pelo próprio); o nível experiencial traduziria a vivência subjetiva, através da experiência individual, só sentida pelo próprio na circunstância dessa experiência.

É de salientar que, não obstante a universalidade e transculturalidade da emoção como unidade, comprovadas por Elkman (Strongman, 1998), estudos recentes (Barret, 1998; Parkinson, 1998; Church et al., 1998) têm revelado que a expressão emocional facial e comportamental, pode ser condicionada pela interação cultural e social. Contrariamente ao que o senso comum dita, não foram encontradas diferenças significativas nas expressões corporais entre homens e mulheres, e a preditiva maior emocionalidade

feminina, não foi comprovada, o que vem reforçar a ideia de que quando o gênero feminino se expõem mais parece dever-se à permissividade e legitimação cultural dada a tais comportamentos, enquanto que são reprimidos nos indivíduos do gênero masculino (Branco, 2004).

Conforme Branco (2004) refere, as opiniões dos autores coincidem na noção de que o comportamento emerge de uma amálgama de energias, intra e interativas, organizadas, que podem ser disciplinadas de modo a proporcionar comportamentos mais eficazes e em cujo processo as emoções são as protagonistas representativas.

De seguida, será apresentada uma breve abordagem à forma e conceito que a emoção vem adquirindo à luz de algumas das teorias das emoções.

2.3. EMOÇÃO – AS TEORIAS

Sem grande surpresa, podemos afirmar que, à semelhança da sua definição, também não há uma teoria da emoção. Ainda que o papel central das emoções no funcionamento psicológico humano pareça ser assumido por vários autores, nem sempre a sua definição é clara ou consensual, variando consoante a ênfase dada pelas diferentes teorias às suas funções específicas e componentes (Fridja, 2004).

Bowlby (1969, 1973, 1980, 1988), adotando uma linha clínica desenvolvimental, foi dos primeiros a chamar a atenção para o papel relacional e adaptativo das emoções na procura de segurança e na luta pela sobrevivência do indivíduo. Também salientou a função da expressão emocional como mecanismo de regulação das relações entre o prestador de cuidados e o bebé, e o seu papel na consequente construção do *self* e no ajustamento do indivíduo. Na sequência das formulações de Bowlby, vários autores têm estudado as emoções privilegiando um enfoque relacional.

O modelo de Gray (1987), de teor mais comportamental, define as emoções como estados internos provocados por acontecimentos externos ao organismo, por contingências. Neste sentido, a emoção organiza-se-ia governada por três sistemas distintos baseados na relação entre estímulos ou reforços positivos e negativos e respetivas respostas: o Sistema de Abordagem/Aproximação (com predomínio do estímulo reforçador para a recompensa ou não punição), o Sistema de Inibição Comportamental (em que predomina o estímulo

condicionado para a punição ou não recompensa) e o Sistema de Luta ou Fuga (em que prevalece a punição incondicional ou a não recompensa).

Na perspectiva de Sroufe (1995; citado por Melo, 2005, p. 16), a emoção é vista como “*uma reação subjetiva a um acontecimento saliente, caracterizada por mudanças fisiológicas, experienciais e no comportamento aberto*”. O autor entende a emoção como um processo dinâmico e um sistema organizado ao redor de componentes interdependentes que, ao longo do desenvolvimento, vão dando lugar a diferenças individuais na forma de experienciar e abordar as emoções. Privilegiando a referida perspectiva relacional, é aqui defendido que cada emoção tem um papel próprio e um significado relacional único. Ainda segundo o mesmo autor, que tem estudado aprofundadamente o desenvolvimento emocional nos primeiros anos de vida, as funções das emoções passam pela comunicação com os outros significativos acerca dos estados internos do indivíduo, pela promoção de competências para exploração do meio ambiente e pela preparação do organismo para responder de modo adaptativo em situações de crise ou emergência.

A Teoria das Emoções Diferenciais (TED) de Carroll Izard (1991) é dos modelos de emoções mais proeminentes no campo de investigação psicológica das emoções, destacando-se por sublinhar o carácter inato das emoções, as suas funções motivacionais básicas (Izard & Ackerman, 2004; Izard 2002) e a relação próxima entre emoções e personalidade (Abe & Izard, 1999). Pressupõe, à semelhança de outros modelos, três níveis básicos ou componentes das emoções nomeadamente, uma dimensão neuronal, expressiva e experiencial. De acordo com esta teoria, as emoções são pré-programadas, ainda que sejam admitidas algumas influências ambientais (Abe & Izard, 1999b), e formam um sistema independente de outros sistemas, como o cognitivo. É, no entanto, postulado que, ao longo do desenvolvimento, os diferentes sistemas, ainda que independentes, vão estabelecendo diferentes ligações entre si. A TED assume a existência de várias emoções básicas, com características distintas, defendendo que os sistemas emocionais podem operar de modo independente do processamento cerebral cortical e contribuir para a organização da percepção, cognição e comportamento (Izard & Ackerman, 2004). A vertente comunicativa das emoções, nomeadamente as expressões faciais, é também estudada de forma aprofundada nesta teoria (Abe & Izard, 1999). De entre as emoções básicas propostas na TED constam o interesse, a satisfação, a surpresa, a tristeza, a raiva, a aversão, o contentamento, o medo, a vergonha e a timidez (Izard,

1972, 1977, 1991), cada uma com efeitos distintos no sistema cognitivo e comportamental, ativadas quer por informação advinda do próprio organismo, ou informação sensorial como a sensação de dor, quer pelas expressões faciais, por acontecimentos neuronais e bioquímicos, como a mudança de temperatura sanguínea cerebral, ou ainda por processos cognitivos (Izard & Harris, 1995). Assim, nesta perspectiva, a ativação emocional pode ocorrer de diferentes formas e não está necessariamente dependente da cognição.

Já Damásio (2003, p. 28) fala de emoções como “*ações ou movimentos, muitos deles públicos, visíveis para os outros na medida em que ocorrem na face, na voz, em comportamentos específicos*”. De acordo com esta perspectiva, de fundamento neurobiológico, uma emoção é ativada como reação automática a um “*estímulo emocionalmente competente*” (Ib., p.53) e caracterizada por um conjunto de reações químicas e neuronais específicas. A ativação de uma emoção, tendo como objetivo a preparação do organismo para se adaptar e para atingir níveis de bem-estar satisfatórios, tem consequências imediatas na alteração do estado corporal e nas estruturas cerebrais a que corresponde. Algumas das componentes das emoções, ou a sua vertente expressiva, são visíveis e observáveis facilmente a olho nu, enquanto outras, como as manifestações psicofisiológicas, seriam mais difíceis de detetar. De acordo com o autor poderíamos falar de algumas emoções básicas como o medo, a raiva, a surpresa, a tristeza, a felicidade ou a aversão/repugnância, caracterizadas por uma programação inata, e de emoções algo mais complexas, designadas de emoções sociais, de que são exemplo a simpatia, o embaraço, a vergonha, a culpa, o orgulho, a inveja, a gratidão, a admiração e o desprezo. É num último nível superior de organização que Damásio coloca os sentimentos, definindo-os como a “*perceção de um certo estado corporal juntamente com a perceção de um certo modo de pensar e de pensamentos com determinados temas*” (Ib., p. 86).

Finalmente, Michael Lewis (2004), refuta a defesa de emoções inatas destacando, ao invés, os processos desenvolvimentais e a relação entre a diferenciação progressiva de estados emocionais com a maturação dos sistemas neurológicos, o desenvolvimento cognitivo e com os processos de socialização (Strongman, 1996), bem como o desenvolvimento do *self* (Saarni, 1999). Para Lewis (2004), quando se fala de emoção tem que se referir um conjunto complexo de acontecimentos desencadeadores, comportamentos, estados e experiências. Segundo o autor, os desencadeadores das emoções correspondem aos estímulos internos e externos capazes de despoletarem

mudanças no estado do organismo e, não negando o desempenho de processos automáticos, o autor salienta o papel da aprendizagem neste processo, enquanto que os estados emocionais, por seu lado, são apresentados como “*constelações de mudanças na atividade somática e/ou neurofisiológica*” (Lewis, 2004, p. 267), alegando-se que são despoletados prioritariamente por processos cognitivos (ainda que não seja descartada a possibilidade de os estados emocionais não existirem por si só e de se poder falar antes de processos cognitivos que levam a emoções específicas). Na perspetiva do autor, os estados emocionais desenvolvem-se ao longo da vida, partindo de uma condição de relativa indiferenciação e de dois estados-base, positivo ou negativo, para uma progressiva diferenciação com base na ativação emocional, e, portanto, nas experiências do indivíduo. Também em relação à expressão emocional Lewis salienta o contributo dos processos de socialização, afirmando não poder ser perentoriamente afirmada uma relação direta entre expressão emocional e emoção experienciada. A terceira grande componente das emoções a que o autor se refere diz respeito à experiência emocional. É aqui fortemente evidenciado o cunho cognitivo do seu modelo e a ênfase na “*interpretação e avaliação pelo indivíduo dos seus estados emocionais e expressões percebidas*” (Lewis, 2004, p. 272). Segundo Lewis (2004), esta avaliação é altamente dependente do sentido de *self* construído e dos processos de socialização.

Como podemos verificar, a emoção tem sido objeto de várias teorias formuladas desde a antiguidade, cada teoria é defendida por grupos de cientistas, que possuem grandes variações entre elas. De qualquer forma, conhecer algumas destas teorias é importante para nos ajudar a ter uma ideia geral das emoções. Algumas formulações tiveram início no século passado, e é interessante observarmos que a maioria delas tinha um carácter fisiológico, e também de forma evidente, nenhuma delas foi capaz de abordar todos os aspetos das emoções.

2.4. DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL DOS 6 AOS 12 ANOS

À medida que as crianças crescem, elas tornam-se mais conscientes de seus próprios sentimentos e dos sentimentos das outras pessoas. Elas podem regular ou controlar melhor as suas emoções e responder ao sofrimento emocional alheio. Iremos, por agora, debruçar-nos sobre o desenvolvimento emocional que ocorre, especificamente entre os 6

e os 12 anos (terceira infância), por ser a faixa etária que enquadra a amostra do presente estudo.

É por volta dos 7 anos que, segundo Piaget (citado por Papalia, et al., 2006) as crianças atingem o estágio operatório-concreto¹, em que fazem uso de operações mentais para resolver problemas concretos, reais. Nesta fase do desenvolvimento cognitivo, as crianças podem pensar logicamente porque são capazes de levar em conta os vários aspectos de uma situação. No entanto, a sua maneira de pensar ainda é limitada a situações reais no aqui e no agora.

Assim, os julgamentos sobre si mesmas tornam-se mais conscientes, realistas, equilibrados e abrangentes à medida que as crianças formam os sistemas representativos: autoconceitos amplos e inclusivos que integram vários aspectos da identidade (Harter, 1993, 1996, 1998; citado por Papalia, et al., 2006). De acordo com Papalia et al. (2006), o autoconceito é a imagem que temos de nós mesmos, a nossa crença em relação a quem somos, a nossa ideia global das nossas capacidades e dos nossos traços de personalidade. Trata-se de uma *"construção cognitiva,... um sistema de representações descritivas e de avaliação sobre si mesmo"*, o que determina como nos sentimos em relação a nós mesmos e orienta nossas ações (Harter, 1996; citado por Papalia, et al., 2006, p. 315). O autoconceito fica mais claro e mais irresistível à medida que a pessoa adquire habilidades cognitivas e lida com as tarefas de desenvolvimento da infância, da adolescência e, depois, da idade adulta. De acordo com Erickson (1982, citado por Papalia, et al., 2006), um importante determinante da autoestima é a visão que a criança tem do seu trabalho produtivo. Este estágio do desenvolvimento psicossocial focaliza-se na produtividade *versus* inferioridade. A virtude que acompanha a resolução bem-sucedida desse estágio é a competência, uma visão de si mesmo como capaz de dominar certas habilidades e realizar tarefas.

As crianças que são socialmente retraídas ou isoladas podem preocupar-se excessivamente com seu desempenho em situações sociais. Podem atribuir a rejeição às suas próprias deficiências de personalidade, que, a seu ver, são incapazes de mudar. Em vez de experimentar novas formas de obter aprovação, repetem estratégias malsucedidas ou simplesmente desistem. Por outro lado, há algumas crianças que tendem a atribuir o

¹ Este é o terceiro estágio de desenvolvimento cognitivo piagetiano (aproximadamente dos 7 aos 12 anos), durante o qual as crianças desenvolvem pensamento lógico, mas não abstrato (Papalia, et al., 2006)

fracasso a fatores externos a si ou à necessidade de tentar com mais afinco e diante de um fracasso inicial, perseveram, experimentando novas estratégias até descobrirem alguma que funcione (Erdley, Cain, Loomis, Dumas-Hines e Dweck, 1997; citados por Papalia, et al., 2006).

Aos 7 ou 8 anos, as crianças costumam ter internalizado a vergonha e o orgulho. Essas emoções, que dependem da consciência das implicações de suas ações e do tipo de socialização que as crianças receberam, afetam sua opinião de si mesmas (Harter, 1993,1996; citado por Papalia, et al., 2006).

Assim, este é um período-chave para o desenvolvimento do autoconceito e da percepção de competência social, muito alimentada pela comparação com os outros, conforme já foi referido. A emergência de emoções sociais facilita este processo de comparação social e as experiências afetivas contribuem significativamente para a criação de uma imagem de si mesmo (Abe & Izard, 1999). Dadas as novas exigências sociais, o desenvolvimento da empatia e de comportamentos de cooperação torna-se imperativo. Emoções do foro da internalização, quando moderadas, podem contribuir para o desenvolvimento da empatia. É hoje sabido o papel de emoções como o medo, culpa ou vergonha e da capacidade de controlo por esforço na diminuição da agressividade da criança e no desenvolvimento de comportamentos empáticos (e.g. Rothbart, Ahadi & Hershey, 1994; Kochanska e col. 2002; Miller & Janserop de Haar, 1997; citados por Papalia, et al., 2006). Nesta fase da vida, as crianças tendem a tornar-se mais empáticas e mais inclinadas a comportamento pró-social. Até crianças muito jovens demonstram empatia ou compreensão do que a outra pessoa está a sentir, mas as crianças tornam-se mais empáticas e mais inclinadas a um comportamento pró-social na terceira infância. O comportamento pró-social é um sinal de adaptação positiva. Crianças pró-sociais tendem a agir adequadamente em situações sociais, a ser livres de emoções negativas e a enfrentar os problemas de maneira construtiva (Eisenberg et al., 1996; citado por Papalia, et al., 2006).

Crianças com autoestima alta tendem a estar mais dispostas a oferecer-se para ajudar os que são menos afortunados do que elas, e o altruísmo, por sua vez, ajuda a elevar a autoestima (Karafantis & Levy, 2004; citados por Papalia, et al., 2006). Crianças pró-sociais tendem a agir adequadamente em situações sociais, a serem relativamente livres de emoção negativa, e a lidar com os problemas de forma construtiva (Eisenberg, Fabes & Murphy, 1996).

Sabe-se que, durante este período, o temperamento é caracterizado por alguma estabilidade e por uma relativa continuidade das características anteriores, havendo, no entanto, refinamento do sistema atencional anterior e conseqüentemente da capacidade de autorregulação da criança (Derryberry & Rothbart, 2001). A capacidade de resolver problemas aumenta como conseqüência do desenvolvimento dos recursos cognitivos, o que obriga os adultos a alterarem os seus padrões de comunicação com a criança e adaptarem-se à sua crescente autonomia e capacidade de raciocínio mais elaborado (Collins, Harris & Susman, 1995). Estas competências vão ser essenciais para uma melhor compreensão das regras do mundo social e das interações com agentes sociais mais diversificados. As crianças passam agora, em geral, mais tempo longe dos pais e participam mais ativamente noutros sistemas sociais onde, não só se espera que sejam capazes de manter um relacionamento adequado e pró-social com os pares, como de apresentar resultados em termos de aprendizagem e desempenho académico. Crianças que são apreciadas e aceites pelos seus pares tendem a sair-se melhor na escola.

Na terceira infância, o grupo de pares surge de forma espontânea (Hartup, 1992; citado por Papalia, Olds & Feldman, 2006). À medida que as crianças se afastam da influência parental, o grupo de pares abre novas perspectivas e as deixa livres para fazer julgamentos independentes. Ao se comparar com outras de sua idade, as crianças podem aferir suas capacidades com mais realismo e adquirir um senso mais claro de autoeficácia (Bandura, 1994; citado por Papalia et al., 2006). As crianças beneficiam-se em fazer coisas com os seus pares, elas desenvolvem habilidades necessárias à socialização e à intimidade, e adquirem um senso de afiliação. São motivadas a realizar coisas, além de adquirirem um senso de identidade, aprendem habilidades de liderança e comunicação, cooperação, papéis e regras. O grupo de pares ajuda as crianças a aprender como se relacionar em sociedade – como ajustar as suas necessidades e os seus desejos às necessidades e desejos dos outros, quando ceder e quando permanecer firme. Em suma, o grupo de pares oferece segurança emocional. Por outro lado, os grupos de pares podem reforçar o preconceito: atitudes desfavoráveis para com os de fora, especialmente membros de certos grupos étnicos ou raciais. As crianças tendem a ter preconceito contra crianças iguais a elas, mas esses preconceitos diminuem com a idade e o desenvolvimento cognitivo (Powlishta, Serbin, Doyle, & White, 1994; citados por Papalia, et al., 2006). Preconceito e discriminação podem causar dano real.

Também é na terceira infância que a popularidade assume maior importância. Crianças em idade escolar cujos colegas gostam delas estão mais propensas a ser bem-ajustadas quando adolescentes. Aquelas que não são aceitas por seus pares ou que são muito agressivas estão mais propensas a desenvolver problemas psicológicos, abandonar a escola ou a se tornar delinquentes (Hartup, 1992; Kupersmidt & Coie, 1990; Morison & Masten, 1991; Newcomb, Bukowski & Pattee, 1993; Parker & Asher, 1987; citados por Papalia, et al., 2006). A popularidade é medida de duas maneiras e os resultados podem ser diferentes, os pesquisadores medem a popularidade sociométrica perguntando às crianças de quais colegas elas gostam mais e menos. Crianças sociometricamente populares costumam ter boas habilidades cognitivas, são realizadoras, têm facilidade para resolver problemas sociais, ajudam as outras crianças e são autoconfiantes sem serem problemáticas ou agressivas. São generosas, confiáveis, cooperativas, leais, abertas e oferecem apoio emocional. Suas aptidões sociais superiores fazem com que os outros apreciem sua companhia (Cillessen & Mayeux, 2004; LaFontana & Cillessen, 2002; Masten & Coatsworth, 1998; Newcomb et al., 1993; citados por Papalia, et al., 2006). Por outro lado, temos as crianças impopulares (rejeitadas ou desprezadas), que podem sê-lo por variadíssimas razões, a saber, algumas crianças impopulares são agressivas, outras são hiperativas, desatentas ou retraídas (Dodge et al., 1990; Masten & Coatsworth, 1998; Newcomb et al., 1993; Pope, Bierman & Mumma, 1991; citados por Papalia, et al., 2006). Existem ainda, crianças que agem de maneira “tola” e imatura ou ansiosa e insegura. Assim, as crianças impopulares são insensíveis aos sentimentos dos outros e não se adaptam bem a novas situações (Bierman, Smoot & Aumiller, 1993; citados por Papalia, et al., 2006). Algumas demonstram um interesse indevido em estar com grupos do outro sexo (Sroufe et al., 1993; citado por Papalia, et al., 2006) e outras esperam ser rejeitadas e essa expectativa torna-se uma profecia autorrealizável (Rabiner & Coie, 1989; citados por Papalia, et al., 2006).

A popularidade é a opinião do grupo sobre uma criança, enquanto que a amizade é uma via de duas mãos. As crianças procuram amigos que sejam iguais a elas em idade, sexo e interesses. Com seus amigos as crianças aprendem a se comunicar e a cooperar, elas ajudam-se mutuamente a suportar situações stressantes, como a adaptação a uma nova escola, por exemplo (Furman, 1982; Hartup, 1996; Hartup & Stevens, 1999; citados por Papalia, et al., 2006). A amizade ajuda a criança a sentir-se bem consigo mesma, embora também seja provável que crianças que se sentem bem consigo mesmas tenham mais

facilidade para fazer amizades. Ter amigos é importante porque a rejeição dos pares e a falta de amizades na terceira infância podem ter efeitos negativos de longo prazo.

Deste modo, os desafios nesta fase da vida também aumentam, bem como a exposição à crítica social e fontes de perturbação. Assim, é imperativo que as crianças desenvolvam estratégias mais diversificadas e eficazes para lidarem com o *stress* (estratégias de autorregulação) e que desenvolvam competências para dar conta do aumento de situações de risco a que estão expostas (Collins, Harris & Susman, 1995). Esta tarefa é dificultada por um lado, pelo facto de as crianças nestas idades exprimirem menos abertamente as suas emoções, exigirem mais dos pais e se desiludirem mais facilmente com a sua incapacidade de dar resposta a todas as suas necessidades e preocupações, enquanto que, por outro lado, os pais estão agora também um pouco mais afastados e distantes da criança (Collins, Harris & Susman, 1995).

2.5. REGULAÇÃO EMOCIONAL

Falar de emoção e desenvolvimento emocional na criança conduz-nos, quase inevitavelmente, a abordar um conceito intrínseco à própria emoção, segundo alguns autores (Hoeskma, Oosterlaan & Shipper, 2004) e largamente abordado na literatura dos últimos anos: a regulação emocional.

O termo regulação emocional começou a ser utilizado por volta dos anos 80 (Gross, 1999), mas novamente verificou-se uma grande confusão e excessiva abrangência de aplicação do conceito, com muitos estudos a dispensarem uma definição clara e precisa do fenómeno que pretendiam estudar (Bridges, Denham & Ganiban, 2004; Cole, Martin & Dennis, 2004). No entanto, mais recentemente, os investigadores têm tentado clarificar o conceito e esclarecer os mecanismos implicados na regulação das emoções, tendo em vista uma maior precisão e clareza dos dados.

Koop (1989) fala de regulação a vários níveis, sendo que os níveis mais básicos incluem estratégias biologicamente programadas e típicas da espécie humana; num segundo nível, a regulação emocional pode ser conseguida pelo recurso a estratégias cognitivas básicas e de aprendizagem essencialmente associativa; e num nível de complexidade superior

pode falar-se da utilização de estratégias de planeamento, orientadas para objetivos e largamente assentes na capacidade de utilização da linguagem.

Garber, Braafladt & Zeman (1991), numa perspetiva cognitivista e baseados nas teorias de processamento da informação, descrevem uma série de competências implicadas num processo de regulação emocional eficaz, nomeadamente o reconhecimento da ativação de uma emoção e da necessidade de a regular, uma interpretação do que pode ter provocado a ativação emocional e a criação de várias respostas possíveis, seguida de uma avaliação da possível eficácia dessas respostas e por fim da implementação da resposta escolhida, ou tomada de decisão. Neste processo, a regulação envolve a utilização da cognição bem como o recurso a diversas estratégias centradas no indivíduo ou nas relações e nos outros (Garber, Braafladt & Weiss, 1995).

Autores como Gross (1999) defendem que a regulação emocional envolve a diminuição das emoções negativas em circunstâncias em que determinada emoção deixa de ser útil, quando é ativada desnecessariamente por estímulos enganosos ou quando surge conflito entre diferentes tendências de ação despoletadas. No obstante, Gross salienta que a regulação emocional também é útil para a ativação das emoções ou para aumentar a sua intensidade quando é necessário impulsionar algum comportamento, visto que a emoção funciona como força ativadora da ação, ou ainda quando é necessário substituir experiências emocionais que se revelam desajustadas. Seja como for, a regulação emocional implica mudança quer seja na componente experiencial, comportamental ou nas manifestações fisiológicas das emoções.

Esta noção de mudança perpassa várias das definições de regulação emocional. Cole, Martin & Dennis (2004) defendem que a regulação emocional está associada a mudanças na natureza da emoção, na sua intensidade e na duração e afirmam poder falar-se de dois tipos de regulação: aquela em que é a própria emoção que está a ser alvo de mudança e aquela em que a emoção parece regular outros processos (cognitivos, comportamentais ou relacionais) sendo que, nesta última situação, a emoção não deixa de ser também regulada. Relativamente à regulação pela emoção, os autores consideram os processos de regulação intradomínio (aspectos das emoções que afetam outras componentes das emoções) e interdomínio (quando as respostas emocionais influenciam outros sistemas, como as respostas ou relações sociais regulando-as). Esta distinção também é aplicada na regulação da emoção, referindo-se ora a mudanças que ocorrem dentro do indivíduo ora

a mudanças que ocorrem entre indivíduos e que contribuem para a regulação das emoções a nível individual.

Por outro lado, e segundo Campos, Frankel & Camras (2004), a distinção entre emoção e regulação emocional é apenas teórica. Os autores consideram que emoção e regulação emocional andam de mãos dadas e contrariam a posição frequente de perceber a regulação emocional como fenómeno que se segue à ativação emocional; entendem que a regulação emocional pode ser concomitante à ativação emocional ou mesmo precedê-la, por exemplo, pelo evitamento ou procura de situações potencialmente ativadoras de emoções, fenómeno designado por “nichepicking” (Campos, Frankel & Camras, 2004, p. 381).

Eisenberg & Spinrad (2004), numa tentativa de contribuir para a clarificação do conceito de regulação emocional, afirmaram a necessidade de se distinguir entre emoção reguladora e emoção regulada. No entanto, consideram que a noção de regulação emocional deve ser reservada à regulação das emoções e não à regulação de outros sistemas pelas emoções. Nesse sentido, defendem ser clarificador separar a autorregulação iniciada pela criança de tentativas de regulação iniciadas externamente à criança, por exemplo por um adulto. Os autores fazem, ainda, uma terceira distinção relevante, que diz respeito ao carácter intencional *versus* o carácter não voluntário das tentativas de regulação das emoções. Na sua ótica faz mais sentido falar de regulação emocional enquanto processo intencional e consciente.

Neste estudo, é adotada a definição avançada por estes autores, por ser elucidativa e completa, que operacionalizam a regulação emocional como o:

“(...)processo de iniciar, inibir, manter ou modular a ocorrência, forma, intensidade, ou duração de estados de sentimentos internos, fisiológicos, relacionados com emoções, processos atencionais e/ou concomitantes comportamentais das emoções ao serviço de uma adaptação social ou biológica relacionada com o afecto ou atingir objectivos individuais” (Eisenberg & Spinrad, 2004, p. 338).

2.6. INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

“A aprendizagem não acontece isolada dos sentimentos das crianças. A literacia emocional é tão importante para a aprendizagem como o ensino da matemática ou da leitura.”

Karen Stone McCown

Foram Peter Salovey e John Mayer quem, pela primeira vez, proferiu o termo Inteligência Emocional e foi a partir do conhecimento deste conceito que Daniel Goleman (1995) analisou e escreveu acerca desta *“capacidade poderosa”* (Steiner & Perry, 2000).

Goleman (1995) sugere, então, que o autocontrolo, o zelo e a persistência, bem como a capacidade de nos motivarmos a nós mesmos, são competências a que chama inteligência emocional, e que estas podem ser ensinadas às crianças, dando-lhes uma maior possibilidade de utilizar o potencial intelectual, seja ele qual for. Neste sentido, podemos encarar a infância e a adolescência como janelas de oportunidade para definir os hábitos emocionais essenciais.

Instruir a criança nos aspetos fundamentais da inteligência emocional inclui inculcar nelas comportamentos humanos essenciais como a autoconsciência, o autodomínio e a empatia, e as artes de escutar, resolver conflitos e cooperar. O impulso é o meio através do qual a emoção se exprime; a semente de todo o impulso é um sentimento que quer traduzir-se em acção. Aqueles que estão à mercê do impulso – aos quais falta o autocontrolo – sofrem de uma deficiência moral: a capacidade de controlar o impulso é a base da vontade e do carácter (Goleman, 1995).

Salovey & Mayer (1990; citado por Goleman, 1995) redefiniram as inteligências pessoais de Gardner na sua definição básica de inteligência emocional, distribuindo essas capacidades por cinco domínios principais:

1) *Conhecer as nossas próprias emoções.* A autoconsciência – o reconhecer um sentimento enquanto ele está a acontecer – é a pedra-base da inteligência emocional. Assim, podemos afirmar que a autoconsciência é a percepção de si, do que se está a sentir, traduzido a nível neurológico como um *“estado neural que mantém activa a auto-reflexão”* o que significa *“ter consciência tanto do nosso estado de espírito como dos*

nossos pensamentos a respeito desse estado de espírito” (Goleman, 1995, p. 67). O autor preferiu o termo «autoconsciência» a «metacognição» por lhe parecer definir o “sentido de atenção continuada sobre os nossos estados íntimos” (p. 66), mas uma vigilância que não reage nem julga, por existir sobranceira ao estado de inundação emocional. Segundo Damásio (1995), a função do cérebro é manter-se informado, e esta atenção consciente informa, reconhece um estado de espírito negativo e a seguir constrói uma defesa neuroquímica para se livrar dele. Como se o constatar de um facto o modificasse, tomar consciência de uma emoção negativa proporciona um grau de muito maior liberdade: a opção de não agir arrastado pelo sentimento e/ou a opção adicional de livrar-se dela, atitude que pode estar omissa em iletrados emocionais, expressos por comportamentos irrefletidos próprios de *sequestros neuronais* (Branco, 2004).

2) *Gerir as emoções*. Lidar com as sensações de modo apropriado é uma capacidade que nasce do autoconhecimento. É o sentido do autodomínio, quer ao nível da vertente subjetivo-experiencial quer comportamental. Conforme refere Branco (2004), quem não for destro nesta capacidade está constantemente em luta com sensações de angústia, ou a ser vítima dos seus próprios comportamentos pouco sensatos e ineficazes. Desde o domínio de *sequestros emocionais* de baixa intensidade, manifestados por estados de preocupação crónica, até à gestão do forte potencial de energia negativa desencadeada pelas emoções da tríade da hostilidade, nomeadamente a cólera, todas são passíveis de ser geridas de forma objetivada.

Branco (2004) ainda acrescenta que quando alguém é inundado pela raiva ou pela cólera, expõe-se a uma vulnerabilidade interior e exterior, quer a nível cognitivo (porque o raciocínio é pouco flexível e elaborado), quer a nível subjetivo-experiencial (porque se desencadeia um sem-número de alterações neurovegetativas altamente potencializadoras de ação de ataque), quer a nível comportamental (já que este é a consequência observável dos anteriores, e por isso primário, quase inconsciente).

Mesmo em circunstâncias de fúria, depressão ou angústia – predadoras do bem-estar – podem e devem ser mobilizadas essas energias emocional/racional, no sentido de contrapor a esses sentimentos um conjunto igualmente intenso de experiências alegres e felizes. No entanto, controlar a energia emocional dos sentimentos negativos como a raiva ou a fúria não parece ser fácil ou regular, embora as investigações nessa área reunidas por Goleman, defendam que a raiva pode e deve ser controlada, logo em estado inicial, o que

pode ser conseguido através do processo de empatia. Este exercício de temperar a raiva com empatia pode interromper a *espiral da fúria*. Assim, qualquer situação deve ser reavaliada, estimulando a componente cognitiva a perceber o estímulo de forma menos negativa.

Outros estados de espírito em que o autocontrolo é necessário são a preocupação crónica, a ansiedade, a melancolia e a depressão, por serem modificadores da harmonia interior, e poderem desencadear sentimentos e comportamentos predadores do desenvolvimento intra e interpessoal. Essas alterações da harmonia interior podem alterar o autoconceito, já que este não é uma visão objetiva do que somos, mas antes um reflexo de nós próprios, tal qual nos percecionamos (Neto, 1998) e esse reflexo pode ficar altamente modificado quando se é invadido por pensamentos e emoções negativas e persistentes. Nesse sentido, os estados de espírito negativos, inibidores do autoconceito, precisam de ser geridos sob o ponto de vista da autoperceção e do comportamento. De um modo geral, o que importa é tornar-se capaz de utilizar a energia emocional, em comportamentos estruturados, intencionalmente dirigidos, a partir do autocontrolo para a auto-organização (Borkovec, citado por Goleman, 1996).

Em suma, a melhor forma de lidar com as emoções é experienciá-la conscientemente, num estado controlado de alerta para decidir, não só o quanto da vida interior se deseja partilhar com os outros, mas também como se quer tratar os sentimentos e os acontecimentos que os desencadeiam.

3) *Motivar-nos a nós mesmos*. Mobilizar as emoções ao serviço de um objetivo é essencial para concentrar a atenção, para a automotivação, para a competência e para a criatividade.

A energia da motivação positiva, mobilizada a partir de sentimentos de entusiasmo, zelo e confiança, traduz-se na prática, em mais motivação, mais persistência e mais eficácia na consecução de objetivos determinados, o que vem de corroborar as Leis do Exercício e do Efeito de Thorndike (1874-1949). No entanto, Goleman defende que a tenacidade com que as pessoas treinam e insistem nas respetivas áreas em que são excelentes “*depende, acima de tudo, de traços emocionais, como o entusiasmo e a persistência face aos contratemplos – uma vantagem emocional extraordinária, tanto mais evidente quanto mais treinada e mais precocemente potencializada*” (Goleman, 1995, p. 101).

Outro elemento essencial do autocontrolo emocional é conseguir *“resistir ao impulso e escolher adiar a recompensa”* (Goleman, 1995, p. 102), através do autocontrolo e da determinação pessoal nessa escolha. Assim, um dos atributos essenciais para a autorregulação emocional é o adiamento autoimposto da gratificação, dirigido a um objetivo.

No entanto, para além do «adiar a recompensa» também a ansiedade, a esperança e o otimismo contribuem para esta capacidade de se motivar a si mesmo. A ansiedade é considerada essencial à capacidade de se motivar a si mesmo e de prosseguir apesar das frustrações. Tal como tem sido defendido pelas Teorias da Motivação (Vaz Serra et al., 1986), há uma relação ideal entre ansiedade e desempenho, apresentada como um U invertido (entre apatia/euforia) em cujo vértice se situa o ponto excelente desta relação.

A esperança também é considerada moderadora dos níveis de ansiedade, Snyder (1991, citado por Goleman, 1996) defende mesmo que ela é preditora dos resultados de aprendizagem, definindo-a como a capacidade de *“acreditar que temos a vontade e os meios para atingir os nossos objetivos, sejam eles quais forem”* (p. 108), e que se expressa em características intrapessoais. Do ponto de vista da inteligência emocional, podemos afirmar que, ter esperança significa não se deixar dominar pela ansiedade.

O otimismo é definido por Seligman (1991, citado por Goleman, 1995, p. 109) como sendo *“o modo como as pessoas explicam a si mesmas os seus êxitos e fracassos”*. Os otimistas encaram os fracassos como consequência de algo exterior a si, e que poderão mudar, enquanto os pessimistas centralizam em si de forma imutável essa causa. O otimismo racional, tal como a esperança, tem como significado prático a expectativa de que tudo acabará por correr bem a despeito de contratemplos e frustrações. É por isso que estes sentimentos se traduzem em atitudes emocionalmente inteligentes.

4) *Reconhecer as emoções dos outros*. A empatia, outra capacidade que nasce da autoconsciência, é a mais fundamental das “aptidões pessoais”. Em qualquer relação, a base do reconhecimento do outro emerge da sintonia emocional, ou seja, da capacidade de sentir empatia. Segundo Goleman (1995, p. 117) *“a empatia nasce da autoconsciência e quanto mais conscientes estivermos das nossas próprias ações, mais destros seremos em ler os sentimentos dos outros”*. Esta capacidade situa-se na habilidade de ler sobretudo os canais não-verbais: o tom de voz, o gesto, a expressão facial, a expressão corporal, etc.

Stern (1987, citado por Goleman, 1995, p. 121) designa de *sintonização* esta capacidade de receber e perceber com empatia e consequentemente responder adequadamente. Esta sintonia de relação exprime o nível de inter-relação nas dimensões intra e interpessoal. O mesmo autor considera, ainda, que a sintonização é muito diferente de simples imitação, se “*nos limitarmos a imitar (...) só mostramos que sabemos o que alguém fez, não o que sentiu. Para dar a entender que sabemos como (alguém) se sente, temos que reproduzir os seus sentimentos íntimos de uma maneira diferente (adaptada a nós). Só assim alguém sabe que foi compreendido*” (Goleman, 1995, p. 121).

Em suma, pessoas empáticas são capazes de «ler» os sentimentos dos outros e, normalmente, dão-se conta de estar a acompanhar com os olhos, e mesmo com o corpo, os movimentos de expressão comunicativa de outrem, ou seja, entram em sintonia (Branco, 2004).

5) *Gerir relacionamentos*. A arte de nos relacionarmos é, em grande medida, a aptidão para gerir as emoções dos outros. Esta capacidade representa a aptidão emocional que se desencadeia em cascata: a capacidade de reconhecer os sentimentos de outra pessoa e agir de maneira a influenciar esses sentimentos. O fenómeno pode nem sempre estar explícito em comportamentos, mas há que ter aprendido um nível de autocontrolo, isto é, dominando os seus próprios sentimentos (impulsos e excitações) após tê-los reconhecido, e depois, com a necessária serenidade, desenvolver a sintonia que a situação ou a circunstância do outro exija. Deste modo, ser capaz de gerir as emoções dos outros exige autocontrolo e empatia (Branco, 2004).

Emitimos sinais e mensagens emocionais que naturalmente influenciam quem conosco interage, o que evidencia o poder contagiante das emoções. Goleman (1995, p. 136) defende que “*apanhamos sentimentos uns dos outros, como se fossem uma espécie de vírus sociais.*”

Paul Ekman (1975, citado por Goleman, 1995, p. 134) enfatizou a vertente sociocultural da expressão emocional na forma/expressão que as pessoas usavam para exprimir os seus sentimentos, concluindo que há “*regras de exibição*” condicionadas por esses fenómenos de natureza sociocultural ou circunstancial, que podem ser usadas de formas estratégicas. Estas regras básicas, aprendidas ao longo da vida cultural e social, através da instrução explícita ou implícita, copiando simplesmente os comportamentos dos mais velhos,

traduzem formas de autocontrole e gestão de emoções. Na educação dos sentimentos, as emoções são simultaneamente o meio e a mensagem, e a formação e as interações que existem na vida social vão confirmando que as emoções, além de expositivas, são contagiosas (Hess, Philippot, Blairy, 1998; Goleman, 1995).

Pessoas competentes a nível da gestão das emoções sociais são tendencialmente líderes naturais, espontâneos, que conseguem dar expressão aos sentimentos coletivos e articulá-los, de modo a conduzir o grupo na direção dos seus objetivos; por norma, gosta-se de estar com essas pessoas, pois transmitem bem-estar, já que são hábeis a controlar as suas próprias expressões (verbais e não-verbais) das emoções; para além disso, são pessoas que se sintonizam com as reações dos outros e ajustam continuamente o seu desempenho social relativamente a um objetivo; são fiéis a si próprios, ou seja, agem de acordo com os seus pensamentos e não para impressionar ou angariar simpatias.

Numa outra perspetiva, a *International Society of Applied Emotional Intelligence* (ISAEI), considera que a inteligência emocional apresenta dez características, a saber, o controlo emocional – compreender e controlar os seus sentimentos e gerir o seu humor; a autoestima – ter bons sentimentos a seu próprio respeito, independentemente das situações exteriores; a gestão do *stress* – controlar o *stress* e criar mudanças; as aptidões sociais – ser capaz de se relacionar com os outros e de ser empático; o controlo da impulsividade – controlar a sua impulsividade e aceitar adiar as gratificações; o equilíbrio – manter um equilíbrio entre o trabalho e a casa, as obrigações e o prazer; as aptidões de comunicação – comunicar eficazmente com os outros; a gestão das suas metas e dos seus objetivos – fixar metas realistas em todas as esferas da sua vida; a automotivação – motivar-se a si próprio na prossecução das suas metas; a atitude positiva – manter uma atitude positiva realista mesmo nos momentos difíceis.

O apelo à inteligência emocional não é um fenómeno novo, mas sim apenas repensado de forma diferente. O que não estava claro e é trazido à atenção por Salovey & Mayer (1990; citado por Goleman, 1995) é o novo significado de intra e interpessoalidade, implícitos na noção de inteligência emocional, e como esta postura conceptual pode conduzir à aprendizagem, ao reconhecimento e gestão dessas emoções, não a partir de terapias, mas sim a partir de um processo de autoformação, tendo como finalidade a literacia emocional.

Conforme já foi referido, Damásio (1995, 2003) sustenta que há uma relação vantajosa entre razão e emoção, servindo a última como barómetro interno para a mente racional tomar decisões eficazes e construtivas. Por outro lado, esta noção de eficácia é tanto mais conseguida quanto mais e melhor forem desenvolvidas as capacidades intra e interpessoais de Inteligência Emocional (Goleman, 1996; Fllozot, 1995; Martin & Boeck, 1998).

Segundo os autores Damásio (1995, 2003) e Goleman (1995) as pessoas emocionalmente competentes apresentam uma relação consigo mesmo e com os outros claramente mais positiva relativamente àqueles que revelam sinais de iliteracia emocional. No entanto, tendo em conta as características próprias da juventude - o período da vida que aqui nos interessa abordar - que por definição se revela uma fase naturalmente crítica, em que as experiências emocionais, sempre novas, ricas e intensas podem desencadear comportamentos desde iliteratos até desviantes, pode não ser completamente correto falar de iliteracia emocional juvenil. Talvez seja mais real partir da conceção que a juventude é naturalmente iliterata, conforme afirma Branco (2004). Daí a pertinência *“de insistir na educação das emoções e sua gestão, para o sucesso académico, social e desenvolvimento pessoal”* (Branco, 2004, p. 72).

A literacia emocional não é um pensamento revolucionário e muito menos recente. O movimento da literacia emocional veio virar do avesso a expressão ensino afetivo – em vez de usar o afeto para educar, educa o próprio afeto. O termo literacia surge da necessidade de encarar e valorizar a vertente funcional e utilitária da aprendizagem, fazendo a distinção do conceito de alfabetização, muitas vezes associado a literacia. Segundo Benavente, Rosa, Costa & Ávila (1996; citados por Mata (2006), enquanto a alfabetização se refere ao ato de ensinar e de aprender, a literacia refere-se à capacidade de usar as competências (ensinadas e aprendidas). Parece-nos que a frase de Johnston (1992; citado por Mata, 2006, p.17) sintetiza bem esta ideia: *“Ser ‘literate’ é mais um papel do que uma perícia: qualquer coisa que se ‘é’ mais do que qualquer coisa que se ‘tem’.”*

A perspetiva da literacia emergente enfatiza o papel ativo da criança na forma como constrói o seu conhecimento. Este é um processo social, uma vez que é mediado por todos aqueles com quem a criança contacta e interage, em momentos de atividades de literacia (BenFadhel, 1998; Mason, Peterman & Kerr, 1995; Rowe, 1994; citados por Mata, 2006).

Rowe (1994; citado por Mata, 2006) equaciona a componente social da literacia, durante a sua aquisição, sob três aspetos distintos, mas complementares.

“Por um lado, a literacia é um processo social, já que os outros são essenciais para a aquisição de novos conceitos nas confirmações, apoios e esclarecimentos que prestam. Por outro lado, o seu conhecimento é definido socialmente, já que a interação social não é só uma parte do processo de aprendizagem, mas está embutida nos conhecimentos de literacia que a criança constrói. Este facto verifica-se, pois os conceitos têm de ser inevitavelmente adquiridos através de outras pessoas, e o seu significado é definido, negociado e permutado em momentos de interação e posteriormente partilhado com outros no grupo. Por fim, a aprendizagem da literacia é socialmente motivada pela partilha e pelo apoio que se sente e se dá nas novas aquisições e explorações. O envolvimento em trocas sociais positivas com os seus pares e adultos motiva crianças a explorarem outras situações de literacia.” (p. 57)

Na perspetiva de Goleman (1995), a mestria do domínio emocional é particularmente difícil por tratar-se de competências que têm de ser adquiridas quando as pessoas estão normalmente menos capazes de assimilar novas informações e de aprender novos hábitos de resposta – quando estão perturbadas. Por outro lado, a iliteracia emocional pode causar problemas de adaptação na vida do indivíduo, já que a capacidade para compreender e lidar eficazmente com emoções tem-se mostrado um elemento de base crucial e indicador de saúde mental.

De acordo com Brackett, Rivers, & Salovey (2008), o modelo de Literacia Emocional defende que o funcionamento pessoal, social e intelectual pode ser melhorado através do ensino, quer às crianças e adolescentes quer aos adultos, de como reconhecer (prende-se com a identificação e interpretação da experiência da emoção, através de pistas não-verbais, incluindo a expressão facial, a postura, o tom de voz, o gesto, o toque e as mudanças a nível fisiológico), compreender (diz respeito ao estar ciente das causas e consequências das emoções, incluindo as situações que suscitam as emoções, a transição e evolução das emoções, e a subsequente influência destas no pensamento e no comportamento), nomear (refere-se ao desenvolvimento de um vocabulário extenso e diverso de termos para descrever a grande variedade de emoções existentes), expressar (tem a ver com conhecer várias formas de expressão emocional, incluindo a falada,

escrita, e não-verbal, assim como tendo noção de que existem modos mais apropriados e momentos de expressão emocional do que outros, dependendo, em certa medida, da audiência ou do contexto em que o indivíduo se encontra) e regular emoções (relaciona-se com a utilização de estratégias por forma a alterar estados emocionais e adequar-se a si, a outrem ou à situação). Estes autores utilizam o acrónimo RULER para se referirem ao conjunto de capacidades descritas anteriormente. Este modelo é o resultado de décadas de investigação na área da inteligência emocional (Mayer & Salovey, 1997; Salovey & Mayer, 1990) e sustenta-se tanto na ciência cognitiva como na afetiva.

Coloca-se, então, a questão de fundo: Como se ensinam tais competências? Será que são os indivíduos mais inteligentes academicamente os que melhor se desenvolvem em liberdade e autonomia, numa perspetiva de sucesso pessoal e social? Vários autores têm tentado, através de suas investigações, dar o seu contributo para a resposta a tal questão.

Goleman (1995, p. 53) revela-nos que *“a inteligência académica tem muito pouco a ver com a vida emocional; pessoas com um QI elevado podem revelar-se péssimos pilotos das suas vidas”*. O mesmo autor (Goleman, 1995, pp. 20, 54, 62) ainda salienta que *“as competências emocionais cruciais podem, sem a mínima dúvida, ser aprendidas e aperfeiçoadas pelos estudantes, se nos dermos ao trabalho de lhas ensinar (...)”*. Aprender estas capacidades, isto é, aprender a Educar as Emoções, é o que Goleman (1995), Bisquerra Alzina (2000) e Steiner & Perry (2000) chamam a literacia emocional.

Damásio (1995) corrobora esta perspetiva por defender que as emoções, longe de atrapalharem a inteligência, são um elemento de interação fundamental nos processos de aprendizagem.

Por outro lado Pestana (1995, p.1), numa observação que nos parece fundamental para o entendimento desta matéria, refere que: *“quando o público alvo são as crianças e jovens, a vertente cognitiva não é determinante na mudança de comportamento e atitudes”*. Nesse sentido, é atribuída à relação humana (terapêutica, empática, de autenticidade e de ajuda) o primado da formação pessoal. Assim sendo, de seguida iremos debruçar-nos sobre o processo relacional educativo, já que, a nosso entender, é na expressão afetiva e relacional, que o domínio das emoções ganha espaço e pertinência.

2.7. PROCESSO RELACIONAL EDUCATIVO

“Saber dizer não é possuir a habilidade de sair elegantemente de situações irritantes, saturantes ou de conflito. Esta capacidade revela sem dúvida um conjunto de características da personalidade, essenciais não só na auto e heteroformação, mas sobretudo por quem é usado inconsciente ou conscientemente como modelo, para estruturar o seu próprio comportamento”.

Branco (2004, p. 49)

A relação educativa será aqui abordada não tanto através dos modelos em que assenta e se estrutura, mas através da profunda e submersa intencionalidade educativa, em que decorre o fenómeno auto-organizador da pessoa que nessa relação vivencia emoções e como as controla. A razão de tal abordagem justifica-se pelo facto de acreditarmos que é nessa intencionalidade, nesse possível direccionar da relação, que as emoções são o leme e, portanto, é onde têm lugar e importância (Branco, 2004). É neste pressuposto que cabe a pertinência da relação como comunicação interativa, de carácter inter e transdisciplinar que Piaget (1896-1981) defendeu, como essência de verdadeiramente intencionalizar e direccionar essa energia. Neste contexto, perspetivamos a educação como um processo relacional.

Como Goleman (1995) expõe e Damásio (1995) comprova, o cérebro está concebido desde o início para captar e responder a expressões emocionais específicas, já que a empatia é um dado biológico. Isto pressupõe que, numa relação entre dois indivíduos, cada um deles tem recetores para captar esses estados corporais e fisionómicos, e pode traduzi-los numa interação (Veiga, 2000). É a estas transferências de estados de espírito de pessoa para pessoa que Goleman (citado por Veiga, 2000) chama *contágio emocional*, que é determinante na perceção do outro, ao ponto de podermos repetir-lhe os gestos, entrando assim em sincronismo. É este nível de sincronismo que reflete a profundidade de uma interação e facilita a receção de estados de espírito positivos ou negativos.

“A empatia genuína está sempre desprovida de juízos de valor ou de diagnóstico. Aquele a quem é dirigida percebe-o com certa surpresa: ‘Se eu não estou a ser julgado, talvez não seja tão mau ou anormal como eu pensava. Quem sabe se não me julguei com demasiada severidade...”

(Riley, 2000, p.138)

A genuína aceitação do outro implica um olhar positivo incondicional, que se mantém constante independentemente daquilo que a criança revela sobre si, um respeito pela forma como ela conduz o processo relacional (temas abordados, ritmo do processo, decisões, etc.) e o reconhecimento do seu direito à diferença e à autonomia.

O processo relacional educativo envolve interações em colaboração e em que se observam procedimentos de afirmar a pessoa com compaixão e esperança, o que implica reequilibrações permanentes de ciclos de *experienciar* riscos para novas capacidades a aprofundar e refletir. No entanto, por redução conceptual também se contrasta a presença, o carinho e a compaixão com o confronto (na autorregulação, por estratégias de *coping*) ou desafio cognitivo «progressivo», exigido à mudança humana (Mahoney, 1998). Pode dizer-se que, precedido pela emoção, o *coping* pode ser encarado como um meio de controlar a intensidade emocional das situações indutoras de tensão e mal-estar, de modo a permitir um funcionamento mais eficaz ao lidar com situações passíveis de despertar emoções.

A este respeito, White (1985; citado por A. Vaz-Serra, 1988, p. 303) refere que:

“Tendemos a falar de confronto (coping), quando temos em mente uma modificação relativamente drástica ou um problema que desafia as formas familiares da pessoa se comportar e requeira a execução duma nova conduta. Essa condição dá origem, com frequência, a afetos desconfortáveis como a ansiedade, o desespero, a culpa, a vergonha ou o pesar de cujo alívio faz parte a necessidade de adaptação em condições relativamente difíceis.”

A mudança humana envolve novas maneiras de nos relacionarmos connosco, com os outros e com a sociedade, assim como se assumem novas maneiras de resolver os conflitos humanos. A relação educativa pode ser de ajuda nesse processo, se oferecer segurança, flexibilidade, carinho afetuoso e capacidade de deixar o «aprendiz» realizar a descoberta ativa, sem o constranger (Cruz, 2009). Nestas circunstâncias dá-se valor às oportunidades onde outros veem ameaças, riscos e danos. Os desafios devem ser confrontos ativos e não provocações agressivas, este tipo de desafio é um convite à elasticidade da personalidade e, nesse sentido, é «progressivo». Segundo Mahoney (2003), essa orientação do desafio parte duma relação carinhosa e transmite uma mensagem de confiança. Nesse sentido progressivo, o desafio arrasta o convite a explorar

ou a experimentar na prática ou mentalmente algo – procurar ou tentar o diferente, o novo mas viável, o que é uma experiência não familiar. Assim sendo, e segundo Cruz (2009), o desafio progressivo é fundamental para um processo de mudança e o desafio encontra-se no cerne do ensino de modos de educação e entreaajuda.

Rogers (1980, p.43), afirma que, no processo relacional “*pelo menos uma das partes procura promover na outra o crescimento, o desenvolvimento, a maturidade, um melhor funcionamento e uma maior capacidade de enfrentar a vida*”, o que pressupõe “*uma utilização mais funcional dos recursos internos latentes do indivíduo*”.

Cruz (2009), traz-nos à atenção que neste processo relacional tanto a colaboração ativa como a compaixão são centrais, sem esquecer a exigência de estar presente, em ausência de distância excessiva, com razoabilidade, controladas emoções próprias, por exigência e rigor pessoal. É ainda determinante uma atitude positiva frente à vida e de aceitação do outro, o que não é sinónimo de tolerância ou de «deixar correr». Conforme refere Banaco (1997), o que diferencia o processo relacional educativo das relações do quotidiano é o que Skinner (1953) denomina de audiência não punitiva, na qual o profissional compreende os comportamentos da criança sem julgá-la, o que torna a relação íntima. Aqui intimidade diz respeito ao compartilhar de sentimentos, ao abrir-se para o outro; surge quando as pessoas se comunicam abertamente, deixando claro o que pensam e o que querem, dividindo além do carinho, as experiências e os segredos, mostrando-se o que se é, mesmo nos medos, inseguranças e defeitos. O compartilhar de sofrimento e o compartilhar de sentimentos positivos de amor, proximidade, esperança, alegria e orgulho são indicativos da intimidade na relação.

Como o comportamento é modificado por um processo de modelagem através de aproximações sucessivas, se for propiciado ao indivíduo um modelo que possa observar, esse modelo será imitado, provocando mudanças observáveis de comportamento e assim ocorrerá a aprendizagem (França, 1998; citado por Fernandes, 2010). Esta teoria está fundamentada na ideia de manipulação e modificação do comportamento que ocorre por uma modelagem do comportamento. A modelagem refere-se à aprendizagem feita simplesmente através da observação de alguém (um modelo) empenhado numa resposta particular. O observador não necessita realizar o comportamento, mas simplesmente observar uma outra pessoa fazê-lo (Kasdin, 1975; citado por Fernandes, 2010). Essa é uma técnica que resulta da imitação. O modelo é apresentado ao sujeito que é passivo e

diretamente influenciado, tornando possível a modelagem do comportamento de forma gradativa e sequencial. Bandura (citado por Fernandes, 2010) corrobora esta tese, ao apresentar a aprendizagem por imitação da mesma maneira como aprendizagem por observação. Assim, a aprendizagem por observação seria o aprendizado por meio do qual o observador adquire novos padrões de resposta que não faziam parte de seu repertório comportamental (França, 1998; citado por Fernandes, 2010). França (1998; citado por Fernandes, 2010) entende a imitação como sinónimo da modelagem do comportamento. Imitar está diretamente ligado à observação passiva e à identificação direta do indivíduo com o modelo a ser seguido, numa relação quase mecânica do sujeito com o objeto. Também Vygotsky (citado por Fernandes, 2010) vê na imitação um processo dinâmico que favorece e possibilita a aprendizagem, desmistificando o aspecto mecânico e restrito que lhe é conferido. Compreender o importante papel que a imitação desempenha na formação do indivíduo significa admitir que o aprendizado e o desenvolvimento ocorrem nas relações sociais, onde a subjetividade individual é intrinsecamente relacionada com a subjetividade social. O indivíduo é constituído na sociedade e na cultura em que está inserido. Vygotsky (1995; 2001; citado por Fernandes, 2010) mostra-nos que os limites da imitação mecânica estão na mera formação de habilidades e na reprodução passiva de modelos que não têm sentido nem significado para os sujeitos. A imitação, num sentido amplo, é uma atividade inerente ao processo de ensino-aprendizagem, permitindo que se compreenda que o indivíduo aprende sob a influência do outro, porém, internaliza o conhecimento de acordo com o nível de desenvolvimento em que se encontra. Ele não imita tudo e qualquer coisa, mas somente aquilo que está dentro das suas possibilidades cognitivas. Imitar não se restringe a uma ação imediata, mas representa a possibilidade de que a criança, em momentos futuros, pode utilizar informações e procedimentos ensinados pelo seu modelo para resolver um problema ou chegar a determinados resultados. A imitação é importante para compreender o conceito de zona de desenvolvimento proximal, uma vez que evidencia como a criança aprende com o outro. Conforme Vygotsky (2001) refere *“a aprendizagem é possível onde é possível a imitação”* (citado por Fernandes, 2010, p. 50).

Assim, consideramos que mais importante ainda do que as técnicas ou os instrumentos utilizados, no processo relacional educativo, o profissional define-se pelas atitudes que transporta para a relação e que constituem o verdadeiro fator impulsionador da mudança. Tendo em conta os princípios que justificam e dão sentido a tais atitudes, elas não são

concebíveis na ausência de uma participação pessoalizada do profissional na relação. O genuíno interesse e valorização da pessoa e da experiência da criança, o respeito pelo seu direito de ser livre em qualquer escolha que faça, não são suscetíveis de serem reduzidas a fórmulas prontas a aplicar de forma mecânica e impessoal. A autenticidade do profissional é também fundamental numa relação que é, deste modo, sobretudo humana.

Em síntese, como vimos neste capítulo as diferentes emoções, com fundamentos neurobiológicos específicos, características distintas e funções diferenciadas, são uma componente-chave do desenvolvimento do indivíduo e interação, à medida que a criança se desenvolve, com outras dimensões, de modo adaptativo.

Os sistemas neurológicos emocionais vão-se complexificando e amadurecendo, dando conta de um crescente conhecimento emocional e capacidade de gerir as alterações corporais, desencadeadas por estímulos emocionalmente competentes.

A emocionalidade temperamental da criança e a sua capacidade de regular as emoções por esforço contribuem significativamente para o seu ajustamento e evoluem à medida que a criança vai crescendo e se vai confrontando com experiências diferentes.

Assumindo funções reguladoras das relações, ao mesmo tempo que emergem e se moldam nelas, as distintas componentes das emoções vão-se refinando tendo em vista a construção de competências emocionais que promovem o bem-estar do indivíduo e um saudável relacionamento com os que o rodeiam.

Seja porque colocam em marcha tendências de acção muito específicas, porque contribuem para a construção de competências que promovem a resiliência do indivíduo, porque moldam as relações e as experiências em que as crianças se podem envolver, porque são duradouras ou breves, porque interagem de modo adaptativo ou desadaptativo com os sistemas cognitivos e linguísticos ou porque se tornam os tons de base da personalidade com que o indivíduo colora as suas experiências, as emoções e, em particular, a capacidade de a criança as reconhecer, nomear, diferenciar, experienciar e regular, estão fortemente implicadas no curso das trajectórias desenvolvimentais da criança.

Desde muito precocemente que as emoções operam com o objectivo de garantir a segurança física e psicológica do ser humano em desenvolvimento colocando-o em relação com os outros, dando-lhe pistas sobre as características dessas relações e ajudando-o a modificá-las e organizá-las em função dos seus objectivos presentes.

Pudemos perceber, ainda, que a relação terapêutica pode favorecer o desenvolvimento da competência emocional e contribui para moldar as características disposicionais da criança. Doravante, centrar-nos-emos nas potencialidades da arte ao serviço deste processo relacional educativo, nomeadamente pelo seu cariz catártico, bem como nos mediadores artísticos que foram usados na relação educativa em que assenta o nosso estudo, enquanto facilitadores da comunicação.

CAPÍTULO 3 – EDUCAÇÃO PELA ARTE

3.1. INTRODUÇÃO

“La mejor terapia es la educación y el arte uno de los mejores recursos educativos.” Feliciano Castillo

A arte representa a própria humanidade ao longo dos séculos, sendo uma expressão natural a todos os povos. Daí podermos conhecer a história da humanidade através, por exemplo, das pinturas encontradas nas cavernas, imagens desenhadas por habitantes pré-históricos da Terra e que nos revelam as primeiras manifestações de existência humana. É por meio desse patrimônio, dessas imagens, que podemos entender a existência da humanidade, uma vez que nelas registraram o seu cotidiano, hábitos e sonhos. Assim, podemos afirmar que tudo o que sabemos acerca do homem dos primeiros tempos deve-se à arte. Ela já estava presente antes do uso da linguagem textual, portanto, a arte é atemporal (Ferreira, 2010).

Segundo Feist (1996; Ferreira, 2010, pp. 12-13) a arte é um produto da criatividade humana que, utilizando conhecimentos e técnicas e um estilo ou jeito todo pessoal, transmite uma experiência de vida ou uma visão de mundo, despertando emoção em quem a usufrui, como se a arte fosse o objeto através do qual o homem realiza a sua existência projetando o seu mundo interno no externo.

Platão (428/427 a.c.–348/347 a.c.), muito provavelmente, foi o primeiro filósofo a preconizar um sistema educativo baseado na arte. Conforme refere Sousa (2003), a Educação Moderna assenta em muitos dos princípios de Platão: liberdade, espontaneidade, não-diretividade e ludismo. Esta conceção platónica da educação enquanto processo «de dentro para fora», como algo que é intrínseco à própria pessoa, não como algo que se absorve a partir do exterior, direciona as modernas metodologias educacionais. Platão deixou-nos igualmente a perspetiva de que a Educação está ligada à Arte, por partilharem propósitos e metodologias. Mas cabe a Pestalozzi (1746-1827) a primeira tentativa de inserir a arte na educação, seguido de muitos outros filósofos e educadores, entre os quais Herbert Read (1893-1968) que defendeu que a arte deve ser a base da educação. Para Read (1986) a arte é um instrumento essencial para o desenvolvimento humano na medida em que por meio da sua prática promove-se a saúde mental, o autor diz-nos:

“(...) quando falo em arte, quero dizer um processo educacional, um processo de crescimento; e quando falo em educação, quero designar um processo artístico, um processo de autocriação. Como educadores, olhamos o processo do lado de fora; como artistas o vemos por dentro; e ambos os processos integrados constituem o ser humano completo.” (p.12)

Neste contexto, a Educação pela Arte surge como a única metodologia abrangente de todas as dimensões da personalidade, especialmente aquela que por norma é «esquecida» pelas outras perspectivas metodológicas – a dimensão afetivo-emocional.

“A Educação pela Arte é uma educação do sensível, tendo em vista a estimulação e enriquecimento do racional, numa interação benéfica entre o pensar, o sentir e o agir, dirigindo-se com especial interesse para os problemas que afetam a criança e o adolescente” (Sousa, 2003, v.1, pp. 81-82).

Assim, a principal finalidade da introdução deste capítulo é mostrar, então, o papel relevante da arte enquanto instrumento proporcionador de oportunidade de desenvolvimento emocional e global, ao mesmo tempo que encoraja a confiança e o sentimento de valor. Sublinhando as palavras de Ferreira (2010, p. 10), *“A arte interage em todos os momentos da nossa vida, e também tem presença marcante em nossa educação.”* Assim, serão analisados os fundamentos e vantagens da arte com fins terapêuticos, o conceito de catarse no contexto artístico, enquanto libertadora de tensões, e, por fim, serão abordados os mediadores artísticos utilizados no presente estudo, refletindo nas suas características e potencialidades.

3.2. A ARTE USADA PARA FINS TERAPÊUTICOS

Picasso (1881-1973), num dos seus muitos comentários sobre arte afirma que, *“A arte é a mentira que nos permite conhecer a verdade”*. Nessa medida, a arte usada para fins terapêuticos é tão-somente o fomentar de um ambiente propício a que o indivíduo se debruce sobre si mesmo e utilize a sua criatividade a fim de resgatar a genuinidade, espontaneidade, talentos e sentido de pertença que lhe permitam uma adaptação realista a uma existência satisfatória e alicerçada num sentido coeso de si (Carvalho, 2013).

Podemos, então, afirmar que desde o começo da humanidade a expressão artística tem sido usada com fins «terapêuticos» (Feder, 1984; citado por, Lopes, Vieites & Pereira, 2012). Conforme já referido, o homem primitivo representou nas rochas aquilo que o assustava e que era mais forte que ele, numa tentativa de procura de elaboração destes medos pelo recurso à sua representação pelo desenho. Também os índios usaram a arte nos seus rituais para a cura de doenças e na busca de proteção espiritual, nos quais eles pintavam o corpo, cantavam e dançavam. Fica claro que a arte por si já é uma terapia, na medida em que medeia as relações com nossos conflitos internos (Ferreira, 2010).

Nesse sentido, Bilbao (2004; citado por Ferreira, 2010, p. 14) afirma que: *“A arte, tal como vivenciada, é um fenómeno positivo, que traz alegria e plenitude às pessoas que a abraçaram de forma intensa, além de facilitar um equilíbrio entre mundo externo e mundo interno”*.

Quanto mais observamos o lugar que a arte ocupa e sempre ocupou nas atividades humanas, melhor nos apercebemos da sua importância. A arte capacita o homem para compreender a realidade, ajudando-o não só a suportá-la como a transformá-la. Por outro lado, a arte também pode ajudar na recuperação do ser humano, na medida em que o leva a realizar atividades que lhe podem proporcionar grande satisfação e elevar a sua autoestima (Ferreira, 2010). Andrés (2005; citado por Ferreira, 2010, p. 14) refere que *“a arte atua diretamente sobre as emoções e a sensibilidade do ser humano”*.

Andrade (2000) vem corroborar esta perspectiva ao afirmar que,

“(…) a arte tem uma função extremamente importante e essencial para o desenvolvimento humano, podendo fazer a integração de elementos conflitantes: impulso-controle, amor-acolhimento, versus ódio-agressividade, sentimento-pensamento, fantasia-realidade, consciente-inconsciente, verbal, pré-verbal e não verbal. (p. 34)”

Os aspetos de desenvolvimento biológico, cognitivo, social e motor são amplamente contemplados na Educação pela Arte, mas é sobretudo a nível da dimensão afetivo-emocional que ela proporciona maiores possibilidades de desenvolvimento, tal como já anteriormente tínhamos afirmado (Sousa, 2003, v.1).

“A educação através da arte é a que melhor permite a exteriorização das emoções e sentimentos e a sublimação dos instintos... é melhor exprimir as emoções do que retê-las e inibi-las.

O ensino das matérias clássicas pouco consegue no sentido de uma sublimação dos sentimentos e afetos. A educação através da arte... permite à criança sublimar os seus instintos e ao mesmo tempo expandir os impulsos e sentimentos mais elementares.

A Educação pela Arte pode constituir uma espécie de psicoterapia das crianças perturbadas pela imposição de preconceitos educativos.

Também poderíamos dizer que algumas vezes a psicoterapia é uma espécie de «educação através da arte» destinada a compensar certos erros educativos.”

(João dos Santos, 1966; citado por Sousa, 2003, v.1, p. 82)

Assim, verificamos que também João dos Santos (1913-1987) dava uma particular importância ao ato evolutivo de cada criança, à relação/comunicação que permitia a troca de sentimentos, emoções e conhecimentos, através das várias formas de linguagem (corporal, verbal, gráfica, plástica).

Para melhor compreensão desta ideia, da dimensão terapêutica da educação pela arte, parece-nos importante clarificar o que se entende por «terapia» e «terapêutico». Segundo Irwin (1979; citado por Lopes et al., 2012, p. 209), o termo «terapêutico» refere-se “a qualquer experiência que ajude o indivíduo a sentir-se mais competente”. Para Landy (1986; citado por Lopes et al., 2012, p. 209), «terapia» “é uma forma específica de intervenção que produz mudanças intrapsíquicas, interpessoais ou comportamentais”.

Assim, torna-se imperativo considerar a dimensão terapêutica que a Educação pela Arte encerra em si mesma, pois se a pessoa está,

“(...) repleta de instintos, de influxos, de impulsos, de tensões, de desejos, de emoções e de sentimentos, necessitando de os satisfazer e de os expandir livremente. Ao proporcionar-se-lhe os meios para que o possa fazer e a motivação que permita ultrapassar a natural situação inibitória inicial, é como se abrisse uma válvula de escape para a saída de tudo

aquilo que se acumula no mais íntimo do ser, a exteriorização de toda a vida interior, ou seja, a Expressão.” (Sousa, 2003, v.1, p. 183)

Estudos recentes de Damásio (1995, 2000; citado por Sousa, 2003) ao nível das neurociências têm revelado que a expressão é a descarga de energias que se localizam nas regiões do bulbo (instintos), do sistema límbico (emoções) e do córtex (sentimentos). Assim, não será muito desapropriado considerar a existência de uma expressão pulsional, outra emocional e outra sentimental. É de salientar que o mesmo autor refere, ainda, que as atividades que mais facilitam estas expressões são as artísticas.

“Uma educação eminentemente voltada para objetivos imediatos expressivos, contribui de modo muito significativo para a manutenção de uma vida mental saudável. As atividades educativas expressivas (...) para além do seu inquestionável valor educativo, oferecem ainda algo mais valioso, que é a sua ação homeostática e a influência preventiva em relação a problemas psicológicos.” (Sousa, 2003, v.1, p. 183)

No presente estudo, é realçado o efeito terapêutico da relação educativa, privilegiando os recursos artísticos, tendo em linha de conta que *“a um determinado nível toda a arte é terapêutica”* (Lopes et al., 2012, p. 210). Assim, os educadores podem recorrer à arte como instrumento de trabalho no exercício da sua função. Esta pode ser realizada com todo e qualquer aluno, independentemente das suas dificuldades ou perturbações, já que a arte vê o indivíduo para além da sua dificuldade, ajudando-o a superar os desafios. Desta forma, a educação pela arte poderá constituir-se como um recurso educativo valioso, tal como refere Santos (1999, p. 23), o *“campo da arte (...) quer cultural, quer educacionalmente, desempenha várias funções: ora comunicativas, ideológicas, instrutivas, ora criadoras, estéticas e outras”*.

Ferreira (2010) corrobora a ideia de que a arte usada com fins terapêuticos permite atuar no campo simbólico da vida humana, com o principal objetivo de ajudar os indivíduos a conquistarem um melhor equilíbrio psicológico, integração e relação mais dinâmica e enriquecedora consigo mesmos e com os outros, dado que a arte é um veículo importante de comunicação e expressão. Assim, podemos afirmar que as expressões artísticas facilitam o contacto com conteúdos do inconsciente e a experiência verbal e não-verbal. Foi com base nessa premissa que, neste estudo, considerámos a expressão criadora

elemento indispensável enquanto instrumento de trabalho no desenvolvimento do indivíduo e como meio de expressão clara dos seus sentimentos.

É de fundamental importância as vivências da arte na formação da criança, pois a arte faz parte da sua vida cotidiana. Assim, a criança em contacto com a arte recria e vivencia a sua vida cotidiana. No trabalho com crianças é fundamental entender o que pensam e sentem. Porém, se reprimirmos a espontaneidade da criança podemos fazer com que vivam uma vida de insegurança, de isolamento, fazendo que ela perca toda a criatividade que lhe é inerente (Ferreira, 2010).

Sousa (2003, v.1) alerta que a expressão da criança tem valor por si só e não deveria ser avaliada ou classificada, já que:

“A criança, ao exprimir-se, não conhece o sucesso ou o insucesso, não há a ‘boa’ ou a ‘má’ expressão. Expressa-se pelo prazer que isso lhe dá e pela necessidade que tem de se expressar, tal como respira porque tem necessidade de respirar sem que alguém se preocupe em fazer qualquer juízo sobre isso. Tentar qualificar, classificar ou catalogar uma ação expressiva é trabalho improfícuo e pernicioso, que apenas serve para criar obstáculos e inibir a sua ação; é como estrangular o órgão pelo qual a criança respira psicologicamente. (p.183)”

A expressão verbal é apenas um dos veículos que as crianças usam para comunicar, existem muitas outras formas de expressão através das quais elas demonstram com maior clareza os seus próprios sentimentos.

Assim, “é necessário que o adulto, que convive diariamente com uma criança, busque chegar até ela pelo caminho da conquista de seu mundo, da confiança, da afetividade. É necessário, também, que o educador utilize constantemente os recursos da comunicação não verbal: o barro, as tintas, a água, o papel, as máscaras, os fantoches, o brinquedo, a sucata” (Ferreira, 2010, p. 19).

Andrade (2000, p. 73) destaca que *“todo o indivíduo, quer tenha ou não treino em arte, tem uma capacidade latente para projetar os seus conflitos interiores em formas visuais”*. Deste modo, a prática terapêutica por meio da arte pode auxiliar todos aqueles que pretendam trabalhar o autoconhecimento, desenvolver a autoestima e resolver conflitos

internos. É a possibilidade de catarse emocional de forma direta e não intencional (Ferreira, 2010).

3.3. A CATARSE

“Arte é a expressão mais pura que há para a demonstração do inconsciente de cada um. É a liberdade de expressão; é sensibilidade, criatividade, é vida”

(Jung, 1875-1961)

O termo ‘catarse’ é-nos familiar e integra o vocabulário diário de muitos de nós.

Dizemos que é catártico um espetáculo artístico ou desportivo, que nos emocione e que realmente vibre as cordas dos nossos sentimentos, libertando tensões ou mesmo ensejando uma revisão de algum dado de nossas vidas sob uma perspectiva epifânica. Esse é o sentido de catarse no nosso vocabulário comum, e é esse o nosso ponto de partida.

Conforme refere Ribeiro (2008), a catarse tem sido usada como um método para descarga e alívio do sofrimento humano, desde os primórdios da humanidade. Foi utilizado pelos gregos, mais tarde pelos psicanalistas do início do século XX e até os dias de hoje pelos terapeutas, principalmente os corporalistas. Mas foi Aristóteles que primeiro se preocupou com a expressão, designando-a como «katharsis», que significa purgação, tanto no sentido médico quanto no moral, introduzindo a teoria da catarse, segundo a qual as emoções são dramatizadas.

Aristóteles (384 a.c. – 322 a.c.), ao analisar a tragédia, usa esse termo pela primeira vez, para referir-se ao papel da obra de arte. A arte provocaria no homem a catarse para purificá-lo de suas necessidades violentas e desejos passionais. Teria, portanto, uma função harmonizadora, não deixando que uma sociedade se desagregasse. Nesta perspectiva, a arte, ao suscitar o terror e a piedade, tem por efeito a purificação desses sentimentos.

Para Lacan (1960) *“a catarse emprega-se para exprimir a expressão, a emersão de uma reminescência emocional recalçada”* (citado por Sousa, 2003, p. 178). Assim, entende a catarse como a libertação daquilo que era o desequilíbrio, com vistas à reequilibração. Ainda segundo a perspectiva de Aristóteles, ao identificar-se com o objeto artístico, ao

passar a viver uma outra realidade, ao transitar para um novo plano enunciativo, o sujeito descarrega o peso da realidade quotidiana. Por isso, a catarse insere-se numa fratura da quotidianidade, fazendo o sujeito viver um evento extraordinário. A catarse não se refere a esta ou aquela paixão singular, mas ao descarregar-se da vida ordinária, para viver uma outra vida.

Outro autor que se debruçou sobre o conceito de catarse foi Vygotsky (2003; citado por Schuli, 2011), considerando que a arte não só exprime as emoções, mas as resolve. Essa elevação acima do sentimento expresso na obra, ocorre pela catarse, que de maneira indireta e conflitiva oferece o gozo estético. Conflitiva e indireta porque esse gozo pode advir, por exemplo, de uma situação trágica e a princípio desprazerosa para o espectador. Recuperando em parte a conceção aristotélica, Vygotsky (2003; citado por Schuli, 2011) afirma que a catarse, como resolução das paixões geradas pela tragédia, constitui o fim último da arte. Revela nessa conceção da catarse como alteração qualitativa das emoções, a sua conceção dialética sobre a vivência estética, na qual figuram como componentes necessários a contradição, a repulsa interna, a superação e a vitória. Pode-se afirmar, então, que para Vygotsky a catarse figura como componente necessário da vivência artística, porque a arte seria sempre *“portadora desse comportamento dialético que reconstrói a emoção e, por isso, sempre envolve a mais complexa atividade de uma luta interna que é resolvida pela catarse”* (Vygotsky, 2003; citado por Schuli, 2011, p.139).

Pode-se afirmar, ainda, que a catarse, além de acumular energia e preparar o indivíduo para ações posteriores, contribui para que a vivência artística tenha função organizadora do comportamento. Nesse sentido, Vygotsky (2001; citado por Schuli, 2011) considera a arte como uma técnica que objetiva os sentimentos. No objeto artístico os sentimentos ganhariam existência social objetiva, o que permite aos indivíduos se relacionarem com esses sentimentos externamente. Assim, pode-se afirmar que a arte enquanto produção humana contém as relações sociais nas quais se concretizam os sentimentos e objetiva, apreende e dá visibilidade às questões subjetivas, conectadas às situações sociais (Barroco, 2007; citado por Schuli, 2011).

Vygotsky (2001; citado por Schuli, 2011) estuda a catarse a partir de sua gênese pelo trabalho. Recupera como atividades de canto coletivo, por exemplo, ou elementos como o ritmo, têm importância na descarga de energia e na produtividade do trabalho; resolvendo contradições dadas na realidade material. Com a evolução das formas de

práxis humana, cabe à arte desenvolvida não somente a descarga de energia, mas a missão de reconstruir por sua estrutura as contradições que possam levar à essa descarga catártica.

Vygotsky (2001; citado por Schuli, 2011) estabelece como lei estética que toda obra de arte implica uma divergência interior entre conteúdo e forma, e que é através da forma que o artista alcança o efeito de destruir ou apagar o conteúdo. A lei da reação estética seria, para ele, apenas uma, que ela *“encerra em si a emoção que se desenvolve em dois sentidos opostos e encontra sua destruição no ponto culminante, como uma espécie de curto-circuito”* (Vygotsky, 2001; citado por Schuli, 2011, p. 147). Esse é o processo que Vygotsky define como catarse, uma autocombustão e transformação das emoções, operando um curto-circuito que tem efeito moral e físico. O dispêndio de energia que ocorre com a catarse é tão grande que acaba por criar uma atitude sensível para ações posteriores, permitindo falar da catarse como organizadora do comportamento. Assim como se afirmou que o sentimento é social, também pode-se dizer que o efeito da catarse, por mais que diga respeito à resolução de uma contradição emocional individual, é um efeito social. A arte produz um efeito intelectual-afetivo, ampliando a compreensão do indivíduo sobre todo um campo de fenómenos, levando a unificar factos dispersos, ampliando também a capacidade de sentir (Toassa, 2009; citado por Schuli, 2011).

A obra é um centro de atração que *“formula para a mente e revive para o sentimento aquelas emoções, paixões e vícios que sem ela teriam permanecido em estado indefinido e imóvel”* (Vygotsky, 2001; citado por Schuli, 2011, p. 148).

A linguagem artística apresenta uma semiologia própria, pois comunica mais além que a linguagem falada ou escrita, pois se trata da comunicação das emoções, do inconsciente, da ordem do indizível. Por este motivo, é utilizada com excelentes resultados nos processos terapêuticos, sendo instrumento de catarse, na expressão de sentimentos, pensamentos, ideias, fantasias, traumas e comportamentos emocionais mal elaborados, que impulsionam o indivíduo ao movimento de autoconhecimento, de cura e controle de alguma doença ou distúrbio.

No trabalho com crianças, a arte é uma importante ferramenta pois viabiliza o vínculo relacional, já que a criança ainda não é detentora de um discurso linguístico bem estruturado para falar de sua queixa. A arte parece ser um importante recurso não só como

meio de autoconhecimento, mas também de catarse, melhorando a qualidade de vida do sujeito, promovendo sua inclusão social, aumentando sua autoestima e promovendo uma vida mais gratificante.

3.4 RECURSOS ARTÍSTICOS

“(...) são formas específicas de expressão artística, que recorrem a procedimentos criativos de concretização e sensoriais próprios, com impacto particular nas diferentes vias perceptivas e com possibilidades expressivas e elaborativas específicas de acordo com as diferentes linguagens artísticas”.

(Carvalho, 2011, p. 14)

Todos os recursos artísticos são potencialmente terapêuticos, considerando as suas características físicas, técnicas e simbólicas. Conforme refere Carvalho (2011), os recursos artísticos disponibilizam-se no contexto relacional como registos intermediários de comunicação criativa, oferecendo potencialidades variadas, adequadas às necessidades do indivíduo. Transformar o material num objeto de arte é simbólico de transformação pessoal, e quanto maior a abertura afetiva, melhor é a disponibilidade criativa.

Neste estudo, entre os vários recursos artísticos existentes, optámos por recorrer ao desenho e pintura, à colagem, à modelagem com barro, aos contos de fada, à escrita e à expressão dramática. Assim, serão abordados em pormenor cada um deles, refletindo nas suas características e potencialidades.

3.4.1. DESENHO E PINTURA

A expressão através do desenho ou da pintura constitui a primeira experiência artística para a maior parte das pessoas. Neste estudo, recorreu-se a estes mediadores enquanto ferramentas de comunicação e veículos de expressão e elaboração do mundo interno, em articulação com a realidade externa, no seio da relação terapêutica (McNeilly, 2005; citado por Carvalho & Guimarães, 2011; Carvalho, 2009).

É possível especificar várias potencialidades expressivas e simbólicas que o desenho e a pintura oferecem. Em primeiro lugar, fazem a mediação dentro/fora, eu/não-eu, possibilitando um continente que permita integrar os elementos provenientes da fantasia com a realidade externa, de modo a que seja possível dar-lhes significado (Bion, 1962; citado por Carvalho & Guimarães, 2011). A folha fornece um limite particularmente contendor pela sua delimitação formal e pelo seu fácil manejo, também o facto de remeter para o vazio (não só por representar o momento pré-criação, mas também pela própria cor, normalmente branca) favorece o seu preenchimento com a projeção daquilo que é profundamente interior (Carvalho & Guimarães, 2011).

O desenho, pelo acesso à maioria das pessoas e pela rapidez com que se pode realizar, constitui uma das artes mais utilizadas para tratar conflitos familiares, problemas de relacionamento, distúrbios alimentares, depressões ou apenas para aceder ao autoconhecimento (Lopes et al., 2007). As suas potencialidades prendem-se objetivamente com a forma objetivada e a precisão. Permitindo um elevado grau de controlo, oferece facilidade em corrigir, alterar e repetir, o que encoraja a experimentação e o desenvolvimento da expressão espontânea e da criatividade. Conforme salientam Carvalho & Guimarães (2011), o facto de possibilitar controlo faz com que seja indicado recorrer a este mediador no trabalho com crianças com dificuldade de expressão criativa e verbal ou em estado de agudização, uma vez que a angústia pode ser diminuída pelo contacto com materiais familiares (e.g., lápis de carvão, de cor, canetas de feltro ou lápis de cera).

A pintura enquanto técnica que apela à sensibilidade, à libertação, ao movimento, à mancha, difere do desenho, que é mais rígido nas suas linhas, mais sintético e mais pormenorizado (Carvalho & Guimarães, 2011). A pintura vive da cor, da expressividade, da expansão, podendo facilitar a libertação de conteúdos inconscientes; pode ser utilizada para fins curativos, representativos, de jogo e para desenvolver a imaginação e a criatividade.

“Aqui existe uma relação muito pessoal pois, as cores, a textura, a liberdade de movimentos que se desenvolvem num papel de forma única de acordo com as sensações do autor, as imagens que exploram a individualidade e as manifestações, a intensidade das cores e aquilo a que as associamos, são

elementos importantes para descobrir e transformar sentimentos e emoções (...)
(Lopes et al., 2007, p. 82)

As diferentes texturas possíveis e as diferentes tonalidades, apelam à experimentação sensorial e por isso a uma certa regressão. O ato de pintar associa-se ao lúdico e ao prazer envolvente; o brincar com as tintas ajuda a desbloquear emoções e permite o acesso a conteúdos recalçados (Chabert, 1998; Marques, 2001; citados por Carvalho & Guimarães, 2011).

3.4.2. COLAGEM

A colagem é uma técnica muito simples que se traduz em recortar e colar. Pode ser vista como uma técnica “escolar”. Apesar de ter sido aplicada em obras de grandes artistas modernos, a sua produção é tão fácil quanto a de um trabalho dos primeiros anos da escola.

Recortar e colar tem uma simbologia direta de reparação, no sentido em que é possível recriar algo perdido do passado, ou fatores internos de si mesmo. A colagem proporciona a construção de uma nova forma através de pedaços de determinados materiais, que, dessa forma, sugere a coesão e organização de aspetos fragmentados do *self*,

Carvalho (2008) refere que o rasgar pode simbolicamente representar atos prévios de destruição subjetiva, podendo tal ser fonte de satisfação ou de angústia. A satisfação é obtida pela possibilidade de libertar a agressividade contida, num ato de liberdade catártica. A ansiedade, segundo Carvalho, surge por receios primitivos, pelo medo de punição por ter destruído algo (por ter sido mau, e ter feito uma coisa não permitida), por ter justamente colocado a sua agressividade em evidência, simbolicamente atacado o objeto interno, ou ter demonstrado algum desejo de destruição. Rasgar e colar podem ser equivalentes a pôr em ação as funções discriminativas e de síntese do Eu, ainda na perspetiva de Carvalho. Dessa maneira, havendo a possibilidade de reparar o que foi destruído. Transformar e dar novo significado ao que se perdeu ou foi danificado.

A colagem trabalha aspetos plásticos de forma, estrutura, e harmonia. Ainda ajuda a

percepção do espaço, do plano e mesmo do volume, traduzindo-se num exercício de composição. As cores também podem ser evidenciadas com alguns tipos de materiais, como o celofane, tecidos ou pedaços de vários tipos de papel a cores.

É possível fazer a colagem com figuras diversas dispostas no suporte, representando determinadas coisas ou situações que a pessoa queira expressar.

A colagem é uma técnica fácil e despojada. Facilita o processo criativo e incentiva a pessoa para a construção, num jogo de composição plástica que pode ser muito gratificante. Philippini (2009) evidencia que *“a colagem propicia composições simbólicas complexas, com pouca dificuldade operacional, e permite várias possibilidades de desdobramento”* (p. 26).

3.4.3. MODELAGEM COM BARRO

Desde muito cedo o ser humano percebeu a plasticidade do barro e que este responde facilmente às suas necessidades expressivas e de representação, sendo este um suporte da capacidade criativa do homem, na medida em que materializa a sua imaginação e sensibilidade, representando modos de ver, sentir e estar no seu mundo (Mascarenhas, 2011).

A modelagem do barro favorece um processo artístico rico em experiências estéticas e criativas ligando o plano do imaginário com o plano da matéria resultando na sua significação. Potencia a construção e a desconstrução, possibilitando a integração através da reparação dos processos internos. Através da modelagem proporciona-se à criança um espaço onde, a partir da ação das suas próprias mãos, ela prova uma inesgotável fonte de experimentações e descobertas. É também através do ato de modelar que se efetua a catarse de muitas tensões, conduzindo a pessoa a um estado de calma e segurança (Sousa, 2003).

Mascarenhas (2011) refere que este mediador permite ao sujeito libertar alguma tensão e até mesmo alguma agressividade sentida. Podemos, portanto, afirmar que é um mediador de reparação. A mesma autora ainda acrescenta que o contacto corporal com a matéria favorece o alívio de tensões acumuladas internamente que necessitam de um canal de descarga. O uso do barro permite, ainda, neutralizar os sentimentos destrutivos,

transformando as frustrações e integrando os elementos bons e maus, representando uma notável atividade criativa que se torna central quer na simbolização quer na preparação de um aparelho para pensar a formação do mundo interno e seus valores, desenvolvendo, assim, as capacidades simbólicas e abstratas descritas por Winnicott (1971) e Segal (1975), citados por Mascarenhas (2011).

A modelagem impulsiona a comunicação, a dialética, entre quem o manuseia e os seus sentimentos, onde o indivíduo se depara com as suas emoções concretizando-as em imagens tridimensionais (Greenberg & Mitchell, 2003; citados por Mascarenhas, 2011); recorre ao uso de inúmeros movimentos, como por exemplo, amassar, bater, esticar, cortar, unir, dobrar, amolecer, acarinhar, alisar e enrijecer. É através da sobreposição destas etapas que imagens internas contidas e escondidas ganham forma. Neste sentido, a modelagem com barro é uma ferramenta essencial de comunicação e expressão do mundo interno em articulação com a realidade externa, num contexto terapêutico (Carvalho, 2009).

3.4.4. *CONTOS DE FADA*

Contar e ouvir histórias foi sempre um convite à descoberta. Na tradição oral as palavras transformam-se em ação, atividade comunicativa, relação de cumplicidade entre o contador e o ouvinte. Tal como os nossos sonhos estão repletos de imagens simbólicas e falam diretamente do nosso mundo interno através da linguagem simbólica, podendo provocar *insights* significativos (Neill, 1993; citado por Trindade, 2011).

Os contos de fada constituem uma narrativa curta, transmitida oralmente, na qual geralmente o herói tem de enfrentar grandes obstáculos antes de triunfar contra o mal. Caracteristicamente envolvem algum tipo de magia, metamorfose ou encantamento, podendo ou não contar com a presença de fadas (Trindade, 2011). Ao lidar com problemas humanos universais, sobretudo com os que preocupam o espírito da criança “*as histórias falam ao seu Ego nascente, encorajando o seu desenvolvimento, enquanto, ao mesmo tempo, aliviam tensões pré-conscientes ou inconscientes*” (Bettelheim, 2003; citado por Trindade, 2011, p. 32). Cashdan (2000; citado por Trindade, 2011) afirma que, segundo alguns autores, o verdadeiro valor dos contos de fada reside na sua capacidade

de poder ajudar as crianças a lidar com os conflitos internos que elas enfrentam no processo de crescimento.

Segundo Ferreira (2010), para a criança, cada personagem, cada fala, tem inúmeros significados; as situações são diferentes e deve-se procurar uma solução para os conflitos dos personagens, as análises sociais e pessoais abordadas nos contos de fadas também podem ser questionadas, a saber, que personagem a criança gostaria de ser e porquê, que mensagem a história pode trazer, de que maneira a criança analisa o final do conto, e como ela traça os paralelos com a sua realidade social e pessoal.

“Um outro aspecto terapêutico da utilização do conto é a possibilidade de informar a criança da universalidade de seus sentimentos de isolamento, solidão, insegurança, suas dificuldades de realizar tarefas através do percurso do herói do conto de fadas que, habitualmente, é cheia de dificuldades e obstáculos, sendo que este herói, na maioria das vezes, é frágil e vulnerável, e apesar desta fragilidade consegue chegar a um final feliz.”

(Philippini, 1994; citado por Ferreira, 2010, p. 21)

Bethelheim (1976, citado por Santos, 2002) defende que o conto oferece à criança respostas às suas ansiedades mais persecutórias ensinando-lhe que existem sempre perigos e medos que podem ser ultrapassados com perseverança.

Assim, sublinhamos as palavras de Santos (2002, p. 109) quando diz que o conto permite *“à criança uma melhor compreensão do mundo externo, mas muito especialmente, tem a magia de a colocar nesse mesmo mundo, com os seus medos e as suas ambivalências, sem que no entanto perca a sua própria identidade”*.

3.4.5. ESCRITA

Tanto a linguagem como a literatura são poderosos meios de acedermos ao inconsciente e de promovermos a compreensão e a transformação das nossas vidas. A linguagem permite ao homem a transição entre o concreto e o abstrato, entre o presente, o passado e o futuro. Guttman (2005, citado por Wosiack, 2006) afirma que a palavra é um dos instrumentos mais antigos e profundos, capaz de ligar o ser humano a si e aos outros. Sem

esse instrumento simbólico teríamos dificuldades em expressar sentimentos em relação à vida. Para a expressão destas vivências, de sentimentos e de pensamentos a escrita surge como um mediador de forte potencial. Bolton (1999; citado por Tagarro, 2011) afirma que a escrita oferece inúmeras possibilidades e utilizá-la de um modo expressivo pode ser profundamente terapêutico. A escrita é recomendada em processos terapêuticos pois traz várias vantagens, como por exemplo, a melhoria das relações e a compreensão de algumas problemáticas. A substituição da verbalização pelo ato de escrever poderá ser de ajuda quanto a superar determinadas barreiras, como certas inibições em falar de um ou outro assunto, que através da escrita podem ser colocados no papel, permitindo pensar sobre eles (Tagarro, 2011).

Lepore & Smith (2002; citados por Tagarro, 2011) defendem que a escrita é um desencadeador do equilíbrio emocional porque facilita o processo de regulação das emoções. Khanna (1996; citado por Tagarro, 2011) ainda acrescenta que a escrita liberta a mente, é anti-stress e pode tornar-se um confessor da nossa vida; também pode alterar o nosso humor, tornando-nos mais felizes; é criativa, catártica e curativa.

Vasconcellos (2007; citado por Tagarro, 2011) refere que ao serem criadas narrativas e personagens, podem-se viver diversas situações e concretizar aspetos que necessitam de vir à tona para serem entendidos e trabalhados. Segundo a autora, o uso das palavras é como o uso do material plástico, moldam-se as palavras como se molda o barro, e é a sua manipulação que irá permitir que surjam pequenos textos, poemas ou contos e, muitas vezes, as soluções para determinadas questões surgem no meio da narrativa.

Wosiack (2006) afirma que a escrita pode proporcionar a autodescoberta e o mergulho em conteúdos inconscientes, por isso, contar e ouvir histórias, podem ser formas de contactarmos com o nosso mundo interno. Nesse sentido, a escrita pode ser utilizada como um elemento catártico que permite o desbloqueio de emoções.

3.4.6. EXPRESSÃO DRAMÁTICA

“A expressão dramática é fundamental em todos os estádios da educação. Considero-a mesmo como uma das melhores actividades, pois que consegue compreender e coordenar todas as outras formas de educação pela arte.

Partindo-se do ponto de vista de que a educação pela arte é o método fundamental da educação do futuro, poder-se-á compreender o alto significado da expressão dramática” (H. Read, 1943; citado por Sousa, 2003, v. 2, p. 20).

Importa aqui clarificar que, neste contexto, a palavra «Drama» não significa uma forma teatral de espetáculo, mas antes uma específica atividade lúdica, através da qual a criança podem livremente expressar os seus sentimentos mais íntimos, dar vazão à imaginação criativa, desenvolver o raciocínio prático e desempenhar os mais variados papéis sociais (Sousa, 2003).

“O potencial do Drama na esfera terapêutica liga-se à origem do homem, já que o homem através do tempo foi, é e será sempre Homem Dramático já que historicamente o homem sempre atuou, jogou, participou, celebrou, festejou, criou e ritualizou.” (Lopes et al. 2007, p. 83)

Conforme refere Vygotsky (2009, p. 93), os educadores têm incluído a expressão dramática *“entre os métodos de ensino – a tal ponto esta forma eficaz de expressão através do corpo corresponde à natureza motora da imaginação da criança. O mesmo autor afirma que:*

“O drama, como forma de expressão das impressões vividas, enraíza-se profundamente na natureza das crianças e presta-se à sua expressão espontânea, independentemente dos desejos dos mais velhos. A criança mimetiza as impressões exteriores que recebe do meio que a rodeia. Com a força do seu instinto e da sua imaginação, a criança cria as situações e o ambiente que a vida não lhe proporciona para improvisar impulsos emocionais (heroísmo, coragem, abnegação). A fantasia infantil não se detém na esfera dos sonhos, como acontece no caso dos mais velhos. A criança quer encarnar em acções, em imagens vivas, tudo o que pensa e sente.”

Vygotsky (2009, p. 87)

Em suma, a expressão dramática pode ser utilizada enquanto atividade educativa que proporciona o mais amplo estímulo no desenvolvimento dos fatores afetivos, cognitivos, sociais e motores da personalidade das crianças (Sousa, 2003).

“Uma das características que dá à dramatização maior potencial socioeducativo (...) é o seu carácter globalizador de diferentes técnicas de expressão que encontram na dramatização um espaço integrador e multiplicador dos seus efeitos. Daí também o seu valor educativo (...).” (Pérez, 1973; citado por Ferraz & Dalmann, 2012, p. 141).

Assim, entende-se a expressão dramática como um meio privilegiado de desenvolvimento bio-psico-socio-motor, uma vez que coloca em ação a totalidade da pessoa, nas suas dimensões física, afetiva e intelectual. Que coloca em jogo a expressividade, a criatividade e a consciência de valores ético-morais e estéticos por parte dos alunos, podendo até mesmo englobar outras técnicas expressivas, nomeadamente aquelas anteriormente abordadas, assumindo assim um carácter globalizante integrador (Santos, Simões & Leal, s.d.).

A expressão dramática permite uma expressão de conflitos internos, dando liberdade à imaginação da criança através de histórias e contos, possibilitando o ensaio da sua história de vida. A imaginação de histórias pelas crianças ocorre naturalmente, por sua vez, as histórias imaginadas permitem a projecção dos aspetos emocionais e dramáticos da sua personalidade.

Quando a dramatização se refere exclusivamente às crianças, como protagonistas e destinatários absolutos da mesma, então pode-se falar de jogo dramático (Ucar, 1992; citado por Ferraz & Dalmann, 2012). Nesta técnica predomina totalmente a atividade lúdica. Consiste em ações espontâneas, sem texto ou guião escrito, sem qualquer preparação ou ensaio, respondendo a uma direção mínima do profissional (por norma, apenas um pequeno tema). Segundo Bourges (citado por Sousa, 2003, vol. 2, p. 67) *“jogos dramáticos são improvisações sobre temas dados ou encontrados, improvisações onde se exercitam a imaginação e a criação da criança”*.

Os jogos de “faz de conta” são amplamente, e há muito tempo, usados na educação, porque, de um modo geral, auxiliam a criança a adquirir o domínio da comunicação com os outros, proporcionando-lhe uma relação lúdica com a sua realidade e com a dos outros (uma vez que a criança pode experimentar vários papéis). Conforme refere Faure (2000; citado por Ferraz & Dalmann, 2012), para além desta vivência social imaginária, o jogo

dramático oferece ainda uma oportunidade de socialização verdadeira, porque no jogo nada pode ser feito isoladamente.

Sousa (2003, vol. 2, p. 35) acrescenta que *“a criança tem absoluta necessidade de procurar no mundo da fantasia da expressão dramática o seu refúgio e a oportunidade de viver experiências que lhe estariam vedadas no mundo real”*.

Assim, a expressão dramática é um recurso bastante valioso e completo, pois abrange quase todos os aspetos importantes do desenvolvimento da criança ao mesmo tempo que a estimula para que expresse livremente todos os seus sentimentos, desejos e tensões interiores.

Em síntese, neste capítulo ficou evidente que a criatividade e a expressão artística são um atributo da natureza humana. Desde tempos imemoráveis o homem utiliza a arte como canal de expressão de conteúdos emocionais.

Em contexto educativo, podemos recorrer à arte com a finalidade de propiciar um ambiente de liberdade expressiva, possibilitando à criança trabalhar as suas questões com a ajuda de diversos recursos artísticos. Neste contexto, não é a obra artística que interessa, nem a sua qualidade estética, mas sim, a atividade criadora, a vivência, a expressão em si e as consequências emocionais desencadeadas por esta experiência. Seja qual for a técnica utilizada, a expressão não é um espectáculo, mas apenas um modo individual de contacto com o mundo inconsciente e de escape das tensões acumuladas e recalcadas – catarse.

Terminamos este capítulo com as sábias palavras de João dos Santos (1913-1987):

“A criança precisa de ter Espaço para descobrir e se descobrir, para se ver ao espelho, no Outro, nos outros, para que alguém lhe possa estender as mãos, para que ela receba a mensagem da cultura, (...) possa adquirir sabedoria, possa ter um nome, pôr nomes e criar OBRA...”

PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 4 - METODOLOGIA

4.1. INTRODUÇÃO

A metodologia científica é um conjunto de abordagens, técnicas e processos utilizados pela ciência para formular e resolver problemas de aquisição objetiva do conhecimento, de uma maneira sistemática. Os métodos utilizados na investigação em educação podem ser variados, desde entrevistas, inquéritos, investigação de campo, diários, análise documental, entre outros, ou seja, poderão utilizar-se métodos quantitativos e métodos qualitativos.

Segundo Bodgan e Biklen, a investigação qualitativa,

“(...) é descritiva. Os dados são recolhidos em forma de palavras ou imagens e não em números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais.” (1994, p. 48)

Flick ainda refere que,

“(...) ao contrário da investigação quantitativa, os métodos qualitativos encaram a interacção do investigador com o campo e os seus membros como parte explícita da produção do saber, em lugar de a excluírem a todo o custo, como variável interveniente. A subjectividade do investigador e dos sujeitos estudados faz parte do processo de investigação” (2005, p. 6).

Por outro lado, a investigação quantitativa traduz em números as opiniões e informações para serem classificadas e analisadas e utilizam-se técnicas estatísticas. Flick defende que na investigação quantitativa,

“(...) as situações em que os fenómenos e as relações estudadas ocorrem são controladas até ao limite do possível, a fim de determinar com o máximo de clareza as relações causais e a sua validade. Os estudos são desenhados por forma a excluir, na medida do possível, a influência do investigador (entrevistador, observador, etc.)” (2005, p. 3)

Na perspectiva de Cupchik (2001) a investigação qualitativa e quantitativa estão inter-relacionadas, contribuindo a pesquisa quantitativa para a identificação precisa de processos relevantes e proporcionando a investigação qualitativa a base da sua descrição.

Webb, Campbell, Schwartz e Sechrest (1966; citado por Kelle, 2001) defendem que a obtenção de dados de diferentes fontes e a sua análise, recorrendo a estratégias distintas, melhora a validade dos resultados. Surge assim o conceito de triangulação que tenta eliminar a divisão entre os vários paradigmas de investigação.

A triangulação também é vista por alguns autores como forma de integrar diferentes perspetivas no fenómeno em estudo (complementaridade) (Kelle, 2001; Kelle e Erzberger, 2005; Flick, 2005), como forma de descoberta de paradoxos e contradições (Kelle e Erzberger, 2005), ou como forma de desenvolvimento, no sentido de utilizar sequencialmente os métodos para que o recurso ao método inicial informe a utilização do segundo método (Greene, Caracelli & Graham W, 1989). Paul (1996) e Jick (1984; citado por Cox & Hassard, 2005) referem que a “triangulação” não se cinge unicamente à seriedade e à validade, mas permite um retrato mais completo e holístico do fenómeno em estudo.

Esta estratégia metodológica, a triangulação, foi a utilizada neste estudo por ser a que melhor permitia a recolha de dados. Assim, serão recolhidos dados através de diferentes instrumentos: o primeiro a ser utilizada será a entrevista. Assim, será realizada a entrevista à mãe e à Diretora de Turma, com o objetivo de conhecer a criança em profundidade, em dois contextos, a casa e a escola. O segundo será o inquérito, especificamente o inquérito de exclusão social e o inquérito de nomeação de pares, para verificar se a criança está envolvida em situações de “bullying” e perceber em que medida se encontra integrada no seu grupo-turma, respetivamente. O terceiro instrumento utilizado será os diários de bordo, onde a profissional fará o registo de todos os momentos de trabalho com a criança, complementados por registos fotográficos dos trabalhos realizados.

Assim, o presente trabalho será um estudo de caso com um único sujeito, cuja caracterização será feita no ponto 4.3. deste capítulo. Segundo Fortin (2003, p. 164) consiste “*numa investigação aprofundada de um indivíduo, de uma família, de um grupo ou de uma organização*”. O mesmo autor acrescenta que “*este tipo de investigação é útil para verificar uma teoria, estudar um caso especial e único (...), explicar relações de causalidade entre a evolução de um fenómeno e uma intervenção*”.

4.2. PERGUNTA DE PARTIDA E OBJETIVOS DO ESTUDO

É cada vez mais comum, na prática clínica, depararmo-nos com crianças vítimas de “bullying”. Quando chegam à consulta, por norma, não é assumido o motivo do

“bullying”. As queixas passam por desconcentração, tristeza, baixo rendimento acadêmico, mas, no nosso trabalho, ao descortinarmos a peça, deparamo-nos com o “bullying”. Esta problemática constitui um tema atualmente discutido e presente em todos os que debatem sobre os comportamentos de violência na escola. O “bullying” é um tipo de violência que recai, normalmente, sobre os mais inseguros, com aparência mais frágil, que se amedrontam perante o agressor. Tais características físicas e de personalidade são atraentes aos olhares daqueles cujo perfil é de agressores/bullies, que podem atuar individualmente ou em grupo. E depois de chegarem a ser efetivamente vítimas/bullied, aumenta a insegurança, ansiedade e medos dos agredidos, vendo-se, assim, envolvidos numa teia da qual não conseguem sair. Começam a ter pesadelos pesadelos com a chegada à escola e, quando lá chegam, temem encontrar quem os agride. Quando ao longe se vislumbra a silhueta dos predadores, aqueles que captaram toda a sua fraqueza, então, instala-se o pânico. O pânico, como todos sabem, obriga-nos a fugir, como proteção para nós mesmos, e a teia vai aumentando, até que, de tão grande, faz-nos pensar que não aguentamos mais e, nesse caso, será melhor desistir, de si mesmo, da escola, dos amigos, dos educadores...

Perante um estado emocional tão perturbado, a arte é, tantas vezes, uma forma de expressar a angústia. Através do desenho a criança exprime aquilo que guarda e que a perturba; enquanto manuseia o barro, alivia as tensões que tem acumulado, como se empurrasse a bola de neve, mas agora no sentido inverso; enquanto recorta e cola, desconstroi para voltar a construir, obtendo um efeito organizador do seu Eu; enquanto dramatiza, assume e treina papéis e competências de que necessita para continuar a desfazer a “maldita teia” e recuperar a estabilidade emocional e, com ela, um bom desempenho académico.

Assim surge o presente estudo, no sentido de dar resposta à pergunta: a educação através da arte permite a exteriorização das emoções e a sublimação dos impulsos em crianças vítimas de “bullying” facilitando o seu processo de desenvolvimento?

São três os objetivos gerais desta investigação:

4.2.1. Perceber se a educação das emoções através de uma forma particular de relação humana – a atividade simbólica – contribui para a promoção de competências sócio-emocionais nas crianças vítimas de “bullying”.

Visando, a este nível, três objetivos específicos:

4.2.1.1. O Desenvolvimento de competências de autocontrolo;

4.2.1.2. O Desenvolvimento do autoconceito;

4.2.1.3. O Desenvolvimento de competências relacionais.

É, ainda, objetivo geral desta investigação:

4.2.2. Perceber se a educação através da arte influencia os desempenhos académicos das crianças vítimas de “bullying”.

Este objetivo também envolve três objetivos específicos:

4.2.2.1. O rendimento académico;

4.2.2.2. A atitude face à escola;

4.2.2.3. A integração no grupo-turma.

Por fim, é objetivo geral deste estudo:

4.2.3. Perceber se a educação através da arte permite criar um vínculo relacional terapêutico com as crianças vítimas de “bullying”

Este terceiro, e último, objetivo do estudo engloba dois objetivos específicos:

4.2.3.1. O envolvimento das crianças;

4.2.3.2. A exteriorização de emoções e sentimentos.

4.3. DESCRIÇÃO DA AMOSTRA

Trata-se de uma amostra de caso único, uma criança do sexo masculino, com 10 anos de idade, a frequentar o 5º ano de escolaridade, que, neste trabalho, assumirá o nome de António.

A mãe, na qualidade de encarregada de educação, foi aconselhada pela Diretora de Turma do António a procurar ajuda, esta encontrava-se bastante preocupada com o comportamento do aluno, uma vez que o via muitas vezes isolado na escola, sobretudo nos intervalos. Durante as aulas tinha sensação de desmaio, dores de barriga e vômitos. Concomitantemente com estes comportamentos, o António havia feito um desenho na disciplina de Educação Visual e Tecnológica em que representou um menino na escola a chorar.

A escolha do Centro Médico de Alcobaça, está relacionada com o acompanhamento pediátrico do António neste Centro. Foi o Pediatra que lhe falou do Serviço de Educação Especial, o qual poderia proporcionar-lhe o apoio psicopedagógico individualizado que procurava. Marcou, então, consulta, no sentido de procurar ajuda para o António, não só pela preocupação apresentada pela Diretora de Turma, mas também porque, mesmo em contexto familiar, a criança começava a revelar sentimentos de inutilidade e baixa autoestima, referindo que não valia nada e que não fazia nada de jeito.

4.4. TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

4.4.1. INSTRUMENTOS QUALITATIVOS

- A entrevista

As entrevistas são semiestruturadas, isto é, serão constituídas por algumas perguntas abertas, mas orientadas, permitindo aos entrevistados expressarem a sua opinião livremente. Esta flexibilidade permitirá o redireccionamento de questões e o aprofundamento de alguns assuntos em função do que o entrevistado vai dizendo. O objetivo das entrevistas a realizar será a obtenção de respostas completas, detalhadas e pormenorizadas.

Durante a entrevista, o entrevistador deve mostrar-se interessado no discurso do entrevistado e estar atento aos seus gestos, emoções, comportamentos e reações, fazendo novas questões e confirmando o que ouve através da linguagem não-verbal, mas sem influenciar o discurso do entrevistado. No final, deve ser o próprio investigador a transcrever a entrevista, inclusive as pausas, mudanças de entoação, sinalizadores de interrogação, silabação e outras variações que tenham ocorrido na entrevista (Pretti; Urbano, 1988). As expressões e erros gramaticais devem ser eliminados na transcrição,

para que não haja constrangimento do entrevistado, caso seja necessário apresentar-lhe o texto para apreciação (Lage, 2001).

- Os diários de bordo

Ainda numa lógica qualitativa, optou-se pelo recurso à escrita de um diário de bordo, que pode ser encarado como um registo pessoal, narrativo, no qual o profissional expõe, explica e interpreta a sua ação quotidiana (Zabalza, 1994). Conforme salienta Yinger (1981), citado por Zabalza (1994), pode mencionar-se 4 principais características da escrita de um Diário de Bordo, a saber: 1) é um processo multirrepresentacional e integrativo (apela a estratégias multissensoriais, a um ato de organização da memória, que recria a experiência vivida por via de uma mensagem estruturada); 2) no processo de escrever produz-se um *feedback* autoproporcionado (à medida que escrevemos, tomamos consciência do nossos comportamentos, originando-se um processo de criação-revisão e de constantes retroações sobre o que se escreve para quem escreve); 3) requer uma estruturação deliberada do significado (semântica e sintaxe da narração vão suportar o significado das mensagens devendo, por isso, ser algo de particular rigor); 4) é um processo de escrita ativa e pessoal (pressupõe uma implicação pessoal: cognitiva, motora, emotiva).

O Diário de Bordo pode, então, ser considerado um instrumento recriador e organizador da experiência do sujeito, promovendo a reflexão em torno de práticas adotadas, perceções, sentimentos, resultados, etc... Em termos gerais, permite desconstruir uma experiência por forma a melhor nos apropriarmos e refletirmos sobre a mesma. O seu carácter longitudinal e histórico proporciona, inclusive, uma visão alargada daquele que é o nosso percurso e evolução (Zabalza, 1994).

4.4.2. INSTRUMENTOS QUANTITATIVOS

- O inquérito por questionário

Esta metodologia será utilizada de modo a complementar os dados obtidos através dos instrumentos qualitativos.

O inquérito por questionário tem a vantagem “*de quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação.*” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p.189). Os inquéritos por questionário utilizados foram organizados e estruturados numa sequência, “*de modo a ter uma coerência intrínseca e configurar-se de forma lógica para quem a ele responde*” (Carmo e Ferreira, 2008, p.154).

Neste estudo, optou-se por passar dois diferentes inquéritos por questionário, a saber: de exclusão social; de nomeação de pares e de competência social, que se seguida serão abordados com mais pormenor.

Questionário de exclusão social - Foi passada a parte A do questionário de exclusão social e violência escolar (QEVE) de Díaz-Aguado (2004), versão reduzida e adaptada por Martins (2009), à criança (Anexo 1), à encarregada de educação e à diretora de turma (Anexo 2). A escolha deste questionário prendeu-se essencialmente com o facto de termos percebido durante a situação de entrevista que o António tinha um problema grave com o grupo de pares e que se sentia excluído deste grupo. Esta situação torna-se mais grave uma vez que o António se encontra numa fase do seu desenvolvimento na qual o grupo assume uma importância fundamental (Papalia et al., 2006).

O questionário inicia-se com um conjunto de 8 questões, sobre o seu comportamento e atitudes na escola, também com escala de escolha múltipla com respostas de 1 a 7 (de nunca a sempre).

Segue-se uma série de 12 questões, não incluídas no questionário anteriormente identificado, sobre o modo como a criança se sente em diferentes lugares e situações, e nos relacionamentos que estabelece com pessoas significativas na sua vida (pai, mãe, amigos, colegas, professores). A escala é de escolha múltipla e as respostas podem vir de 1 a 7 (péssimo a ótimo). Esta parte do questionário foi construída propositadamente para esta investigação, com variáveis que se mostraram pertinentes aos objetivos do estudo.

Este questionário pretende ser uma medida de comportamento que avalia o envolvimento do sujeito em condutas quer de vitimação, quer de agressão.

Realizámos ainda um outro questionário dirigido aos pares (Anexo 3), tendo por referência a 1ª e 2ª questão do *Questionário de nomeação de pares (QNP)*, adaptado de Díaz-Aguado et al. (1996), por Martins (2009).

Trata-se de um questionário sociométrico, preenchido com base no método das nomeações por parte dos pares, que permite obter um índice de integração social na turma.

4.5. TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS

A análise de dados consiste no “*processo de busca e de organização sistemático de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais (...) com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou*” (Bogdan & Biklen, 1994, p.205). Tal tarefa vai exigir a organização dos dados obtidos em unidades manipuláveis, de síntese, por forma a que se detetem padrões ou se apreendam informações passíveis de ser divulgadas (Bogdan & Biklen, 1994). Neste estudo, recorreremos, para o efeito, à técnica de análise de conteúdos.

Foi, então, necessário estudar as entrevistas realizadas, bem como os diários de bordo produzidos, submetendo-os a uma análise de conteúdo indireta que “*procura uma interpretação do que se encontra latente sob a linguagem expressa*” (Carmo & Ferreira, 2008, p.271). Quanto à definição das suas categorias, são “*rubricas significativas, em função das quais o conteúdo será classificado*” (Carmo & Ferreira, 2008, p.273), estas foram selecionadas à *posteriori* porque não foram definidas antecipadamente. As categorias ou índices (como são retratados no presente trabalho) foram apresentados por consequência da análise de conteúdo, contudo, são categorizados consoante a fundamentação teórica para que a interpretação dos resultados possibilite a compreensão do estudo.

4.6. PROCEDIMENTOS

O primeiro contacto com o António e a mãe, aconteceu no dia 3 de dezembro de 2014 e teve como principal objetivo recolher informação que permitisse conhecer os motivos que levaram a criança à consulta, assim como conhecer a própria criança em profundidade. Nesse sentido, foi feita uma entrevista semiestruturada à mãe, onde foi explicado que para além dos procedimentos habituais neste tipo de intervenção gostaríamos que o António fizesse parte de um trabalho de investigação sobre a importância da intervenção educativa pela arte enquanto estratégia promotora de competências socioemocionais; enquanto a

criança, num espaço mais reservado do gabinete, fazia um desenho livre. Depois foi passado um questionário de exclusão social à mãe e ao António, por suspeitarmos que o António poderia estar a ser rejeitado pelo grupo de pares, no final do mesmo deveriam responder também a duas perguntas abertas. Foi, ainda, pedido à mãe que trouxesse para a próxima consulta as últimas avaliações académicas do António, bem como, outros dados relativos ao seu percurso académico, que considerasse relevantes. Por fim, foi solicitada autorização à mãe para o estabelecimento de contacto com a Diretora de Turma da criança, no sentido de recolher mais informação, ao que a mãe consentiu.

Assim, foi realizado o primeiro contacto com a Diretora de Turma no dia 5 de dezembro de 2014. Foi solicitado que respondesse ao mesmo questionário de exclusão social que havia sido passado tanto à mãe como à criança.

A partir deste momento, foi delineada e planificada uma intervenção estratégica, baseada em toda a informação recolhida. Quer a entrevista à mãe quer o questionário de exclusão social passado à mãe, à criança, e à Diretora de Turma antes da intervenção, bem como o desenho livre elaborado pelo António, permitiu perceber que esta criança apresentava problemas emocionais. Deste modo, o trabalho a realizar com o António teve em vista a implementação de medidas conducentes a promover: suporte emocional; prevenção e redução de comportamentos disfuncionais conducentes ao agravamento das dificuldades enunciadas; promoção da autoestima e assertividade; treino de autocontrolo e autorregulação emocional; orientação e suporte parental.

Segundo Arends (2008, p.95) *“tanto a teoria como o senso comum mostram que a planificação aplicada a qualquer tipo de atividade melhora resultados”*. Por um lado, obriga o profissional à exploração de materiais e problematização de sequências e procedimentos; por outro, permite um enquadramento e organização prévia reguladora e organizadora da intervenção.

Atendendo a estes pressupostos, a intervenção que apresentamos aconteceu em 11 momentos distintos, sendo que os dois primeiros momentos corresponderam à avaliação da situação e ao levantamento de necessidades, com essa informação foram planificados 8 momentos de trabalho a realizar com o António, de 60 minutos cada, implementados entre os meses de dezembro de 2014 e abril de 2015, que aconteceram em consulta privada no Centro Médico de Alcobaca. No final da intervenção seria feita uma

reavaliação do estado emocional e académico do António, que corresponderia ao 11º momento, a partir do qual se planificaria novamente a intervenção a realizar, caso esta ainda se mostrasse necessária.

Para cada um dos oito momentos de trabalho a realizar com o António foram estipulados objetivos específicos em termos de conteúdos a serem trabalhos e competências a adquirir. Procurou-se, ainda, que todas as consultas obedecessem a uma estrutura lógica similar, que permitisse que a criança aderisse às rotinas próprias deste momento, nomeadamente: 1) momento de transição e acolhimento; 2) revisão da sessão anterior; 3) apresentação de atividades e particularização de objetivos; 3) desenvolvimento concreto de tarefas; 4) avaliação da atividade.

Foram usados diversos recursos artísticos ao longo de toda a intervenção, por entendermos que há uma ligação estreita entre a arte e as manifestações de motivações profundas do ser humano, conforme defende Ruy de Carvalho (2011), como aliás já foi referido no capítulo anterior.

No último momento, o 11º momento, já depois do trabalho realizado com a criança e devidamente registado nos diários de bordo, a Técnica reuniu com a Diretora de Turma à qual fez uma entrevista semiestruturada, que foi gravada com o seu consentimento, e, posteriormente, transcrita pela entrevistadora. A Diretora de Turma também respondeu ao questionário de exclusão social e às duas perguntas abertas a que havia respondido no início da intervenção, mais uma vez, no sentido de avaliar o trabalho realizado. Por fim, foi solicitado à Diretora de Turma que passasse a toda a turma do António, inclusive a ele próprio, um questionário de nomeação de pares que pretendia avaliar a integração do António no seu grupo-turma, ao que a Diretora de Turma consentiu. No entanto, o António não deveria ter conhecimento da origem do questionário. A Diretora de Turma concordou em manter a confidencialidade do nosso encontro e ainda se disponibilizou para enviar pelo correio os questionários respondidos pelos alunos.

A planificação detalhada para cada um dos momentos da intervenção, a partir do 3º momento, tendo em linha de conta que os dois primeiros momentos aconteceram antes da planificação, com o objetivo de realizar o levantamento de todas as informações necessárias à concretização da mesma., encontra-se no Anexo I. Todos os dados recolhidos foram registados nos diários de bordo que se encontram no Anexo II.

CAPÍTULO 5 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

5.1. ANÁLISE DE CONTEÚDO

Com o objetivo de proceder à análise de conteúdo dos diários de bordo e entrevistas foi elaborada uma grelha organizada em categorias, subcategorias e unidades de registo. A construção desta grelha implica uma análise cuidada e rigorosa quer dos diários de bordo, quer das entrevistas. O objetivo primordial desta leitura consiste na seleção das unidades de registo a incluir em cada uma das subcategorias. Esta grelha encontra-se no Anexo 1 e serve de orientação para a análise de conteúdo.

A análise sistemática de conteúdo dos diários de bordo e das entrevistas será apresentada de forma descritiva, em que a narrativa se encontra subdividida de acordo com as categorias e subcategorias da grelha de conteúdo.

5.1.1. RELAÇÃO TERAPÊUTICA

Será agora analisada a relação terapêutica à luz das suas sub-categorias: competências da profissional e envolvimento da criança.

- Competências da profissional

De modo a estabelecer o vínculo relacional, a profissional procedeu à recolha de *“informação de modo a conhecer o sujeito em profundidade e compreender a situação que o levou à consulta”*. Teve, ainda, o cuidado de planificar e levar a cabo um conjunto de estratégias que lhe permitissem *“visualizar o eu da criança; visualizar a projeção que a criança faz dos seus conflitos internos e aceder ao seu modo de funcionamento interno”*.

Foram várias as estratégias usadas ao longo da intervenção, nomeadamente, *“foi sugerido que manuseasse o barro livremente, com música de fundo previamente selecionada, enquanto isso foi-lhe feita uma entrevista semiestruturada”*; *“(…) eu assumia a interpretação dos restantes intervenientes (a mãe, os monstros, o narrador)”*; *“Reforcei ao António que, se acreditarmos, os “monstros” da nossa vida também podem deixar de sê-lo (...)”*; *“(…) a Técnica fez o contorno do seu corpo no papel cenário com marcador*

preto.”; “Durante a pintura eu ia confirmando se ele tinha tintas suficientes, dando-lhe mais, sempre que necessário”; “Ambos sentados no chão, lado a lado, iniciámos a conversa (...)”; “No final, perguntei-lhe como se sentiu ao fazer aquela pintura.”; “A conversa foi dirigida no sentido do António refletir em torno do conceito que deve ter de si mesmo e daqueles que o magoam (...)”; “Iniciámos a sessão com uma conversa (...)”.

Durante toda a intervenção a profissional adotou uma postura não punitiva, por exemplo, “(...) disse que ele podia ser sincero, que eu não ficava chateada”.

Para percebermos se este objetivo foi alcançado, consideremos agora a segunda subcategoria da relação terapêutica:

- Envolvimento da criança

Logo na primeira consulta a criança manifestou o seu agrado: “No final, disse que gostou da consulta e claro que queria voltar.”

Mas houve outras manifestações do seu envolvimento, a saber, “durante a semana lembrou-se do que tínhamos falado”; “(...) tem um método melhor (...) pensar que era melhor que eles, tal como havíamos falado”; “(...) até daqui a 15 dias, preocupado perguntou: porquê daqui a 15 dias? Eu respondi, que como ele está a melhorar, eu e a mãe combinámos assim; resposta: ohh...”; “Obrigada Dr.^a Selma.”

De seguida, analisaremos a segunda categoria definida para este estudo, por ser determinante para os seus objetivos, a saber, o perfil da criança. Esta categoria encontra-se dividida nas seguintes subcategorias: estados emocionais; autoimagem e comportamentos/atitudes.

5.1.2. PERFIL DA CRIANÇA

À luz do presente estudo é importante ter por base o desenvolvimento cognitivo e emocional típico da terceira infância, já que a nossa amostra é uma criança de 10 anos que, portanto, se encontra nesse estágio do seu desenvolvimento. Por outro lado, esta criança sofria “bullying” por parte dos seus pares, e os alunos que são vitimados/”bullied” demonstram maiores níveis de desajustamento emocional de tipo internalizante, incluindo

ansiedade, depressão, solidão, infelicidade e baixa autoestima, assim como mais sintomas físicos (Nansel et al., 2007).

Já de seguida, serão analisados os estados emocionais do António ao longo da intervenção.

- Estados emocionais

Quando chega à consulta, o António encontrava-se claramente perturbado a nível emocional, isso fica claro nas palavras da sua Encarregada de Educação “*disse que se sente triste, não presta para nada, não faz nada de jeito.*”; “*Tem tendência de achar que as pessoas estão contra ele*”; “*a sua tristeza tem sido mais notória*”; “*Tem pesadelos.*”; “*Diz que é um mau filho*”; “*Sente uma enorme necessidade de chamar a atenção, de ser «popular».*”

O mesmo também se denota nas palavras da própria criança, a saber, “*não me sinto bem, só me apetece enervar-me*”. O António “*(...) admitiu que já se sentia triste no 1º, 2º, 3º e 4º anos, que sempre se sentiu assim*”. Ainda no decorrer da primeira consulta “*(...) revelou à mãe um episódio de tentativa de suicídio*”, a mãe percebeu que tinha acontecido na mesma semana que ele “*(...) escreveu aquelas coisas horríveis (que se sente triste, não presta para nada, não faz nada de jeito)*”.

No 7º Momento o António já “*diz que tem dormido bem e não tem tido pesadelos (...)*” e no 10º Momento da intervenção chegou mesmo a declarar: “*(...) sinto-me melhor por ter desabafado*”.

Ainda no que se refere ao perfil da criança, cabe agora analisar os aspetos reativos à sua autoimagem, que, conforme já foi referido, também é afetada nas crianças que são vitimizadas/”bullied”.

- Autoimagem

O António chega à consulta a achar “*que não faz nada bem*”. Segundo a sua Encarregada de Educação, é “*inseguro, desvaloriza-se, acha que tudo é negativo*”.

Já no 3º Momento da intervenção, “*quando lhe pedi que me dissesse qualidades suas apenas nomeou uma*”.

No 7º Momento, quando lhe foi pedido o mesmo, isto é, que nomeasse algumas qualidades suas, que *“(...) não tem qualquer dificuldade em nomear as suas virtudes, já o contrário sucedeu quanto aos defeitos”*.

No 10º Momento de intervenção, a Encarregada de Educação declarou que: *“(...) já se valoriza mais. Apercebe-se que é importante”*. Quanto à Diretora de Turma, destacamos a sua resposta a uma das perguntas abertas no 11º Momento da intervenção: *“está mais confiante”*.

Cabe agora analisar a evolução ao nível dos comportamentos e atitudes do António ao longo da intervenção.

- Comportamentos/Atitudes

No 1º momento da intervenção, *“a mãe diz que ele é um pouco reservado”*.

A sua Diretora de Turma *“sente-o triste, isolado”*.

No 7º momento, o António refere que *“dantes, quando o magoavam, chegava a casa e batia nos peluches (nem sabia como eles ainda não se tinham descosido), mas agora não tem batido nos peluches, «eles não merecem “bullying”, porque senão têm que ir ao Dr. dos peluches».”*

Já no 10º Momento de intervenção a Encarregada de Educação declarou que: *“(...) a sua atitude em relação aos outros melhorou. Aceita melhor as críticas e que nem sempre as coisas correm como ele espera dos outros.*

Depois de analisadas as duas primeiras categorias, a relação terapêutica e o perfil da criança, haverá agora lugar à análise da terceira categoria definida para o nosso estudo, a saber, os recursos artísticos, com o objetivo de perceber em que medida eles proporcionaram o envolvimento da criança, bem como a exteriorização das suas emoções e sentimentos.

5.1.3. RECURSOS ARTÍSTICOS

Neste estudo, optou-se pelos recursos artísticos enquanto principal estratégia de intervenção por acreditarmos que estes proporcionam o desejado envolvimento da criança nas atividades interventivas, bem como a exteriorização das suas emoções e sentimentos. De seguida, serão analisadas separadamente estas duas subcategorias de análise.

- Envolvimento da criança

Logo no 1º Momento da intervenção, após ter feito um desenho livre, o António *“passou a descrever com muito pormenor o seu desenho. Disse que a árvore está a morrer (por isso é amarela e com folhas pretas), que as ferramentas (os objetos cortantes a vermelho de cada lado da árvore) estão a ultrapassar a barreira e estão a matar a árvore e que as barreiras tentam protegê-la dos ventos fortes.”*, e, quando termina a sua descrição *“(…) identificou claramente que a árvore era ele”*.

No 3º Momento, *“por vezes foi agressivo, revelou concentração, organização, construía e destruía facilmente”*. No 4º Momento, quando dramatizámos o conto, *“(…) foi com entrega que o fez e com (à)vontade. assumindo plenamente o personagem Max. Mesmo depois de terminarmos a leitura dramatizada, o António manteve-se em personagem”*.

No 5º Momento, em que projetou o seu próprio corpo, no papel cenário, pintando-o com as suas próprias mãos, *“foi com muito empenho e concentração que o António se entregou a esta atividade.”* No 6º Momento, *“(…) quando fomos para o chão, junto à pintura da projeção do seu corpo o seu rosto ficou iluminado, sorria, estava descontraído.”*

No 7º Momento, quando lhe foi pedido que pintasse com as suas mãos o corpo da pessoa que mais o magoa, no papel cenário, percebeu-se que *“(…) encarava a tarefa com seriedade.”* No 8º Momento, no qual recorremos à técnica de colagem, *“quando lhe apresentei a atividade e os materiais a reação foi: «vai ser fácil».”* E, no 9º Momento, *“mostrou satisfação quando lhe disse que ia trabalhar com o barro”*; importa ainda salientar, conforme foi registado, que o António *“participou com interesse e empenho em todas as atividades propostas.”*

De seguida, iremos tentar perceber até que ponto é que os recursos artísticos utilizados durante a intervenção permitiram a exteriorização e os sentimentos do António.

- Exteriorização de emoções e sentimentos

No 1º Momento da intervenção, “quando terminou o desenho escondeu-se debaixo de um banco”. Também no 3º Momento “durante o manuseamento do barro fez uma escultura (elefante) que estava a pedir «help»”. Ainda nessa mesma consulta, “mostrou grande satisfação quando foi incentivado a imaginar que o barro que tinha nas mãos era alguma daquelas crianças que o magoam, sorria e ria enquanto esmagava o barro”.

Aquando a dramatização do conto, no 4º Momento, “(...) chegou facilmente à conclusão que os monstros do conto representam os nossos medos, que no seu caso particular são os colegas da escola que o ofendem e magoam”. No 7º Momento, depois de pintar com as suas mãos o corpo da pessoa que mais o magoa, no papel cenário, foi-lhe perguntado como se sentiu, “(...) respondeu que se sentiu bem, «é bom desabafar»”.

No 8º Momento, depois de se autorretratar como um super-herói, “perguntei-lhe se isso era o que ele é realmente ou o que ele gostaria de ser. Respondeu que é o que ele é”. No 9º Momento também ficou claro que “(...) a criança assume os personagens que trabalha e que através deles se revela, deixando perceber as suas ansiedades e inquietudes.”

No 10º Momento, no qual lhe foi pedido que desenhasse uma árvore, o resultado foi “(...) uma árvore bem mais estruturada, organizada, arrumada. Muito diferente daquela que representou na 1ª consulta”.

Seguidamente, será analisada a quarta e última categoria de análise, desempenho académico, a partir das suas subcategorias, nomeadamente, rendimento académico, atitudes face à escola, integração no grupo-turma e envolvimento em situações de “bullying”.

5.1.4. DESEMPENHO ACADÉMICO

De seguida, será analisado o desempenho académico do António, à luz das quatro subcategorias definidas – rendimento académico; atitudes face à escola; integração no grupo-turma e envolvimento em situações de “bullying”.

- Rendimento académico

No 1º Momento de intervenção foi recolhida informação no sentido de perceber qual tem sido o rendimento académico da criança. Nesse sentido, a sua Encarregada de Educação revelou que o António *“nunca reprovou.”* No entanto, *“é de salientar os problemas de concentração que são trazidos à atenção pelos professores desde o 1º ano.”* Afirmou, ainda, que *“(…) o desempenho é fraco e o rendimento também.”*

O António, neste momento da intervenção, avaliou o seu próprio rendimento académico como sendo *“zero”*.

No 2º Momento, foi a vez de percebermos como a Diretora de Turma classificava o rendimento académico do António, a sua resposta foi: *“mediano, mas consegue fazer melhor”*.

No último momento de intervenção com o António, voltámos a indagar a Encarregada de Educação, quanto ao rendimento académico do seu educando, ao que nos revelou que *“O desempenho melhorou mas, ainda reflete falta de empenho nalgumas disciplinas.”*

Também tentámos perceber a autoavaliação que o António fazia, neste momento, quanto ao seu rendimento académico, ao que respondeu: *“O meu desempenho escolar está muito melhor por ter desabafado e me ajudar.”*

No 11º, e último, momento de intervenção, voltámos a questionar a Diretora de Turma quanto ao rendimento académico do António, e fomos informados de que *“(…) é de salientar o progresso ao nível do rendimento académico que tem tido desde que começou a ser acompanhado no Centro Médico de Alcobaça. No final do 1º período teve um 2 e um 4 (numa escala de 1 a 5), enquanto no final do 2º período já não teve nenhuma negativa e obteve mais um 4. E continua a apresentar melhorias, o que dá a perspetiva de poder vir a melhorar ainda mais as suas notas no 3º período.”*

Agora iremos analisar se esta melhoria no rendimento académico se deu também ao nível das atitudes face à escola.

- Atitudes face à escola

No 1º Momento, foi-nos revelado que “*em EVT fez um desenho com um menino na escola a chorar*”. A Encarregada de Educação ainda nos informou que “*(...)a professora diz que ele parece cansado*”; e que o António “*sente-se triste com a escola e tem dores físicas. Já cheguei a ir à escola por ele se sentir mal.*”

Na opinião da mãe, o seu educando “*tem imensas capacidades mas está desinteressado, por achar que não se preocupam com ele na escola (...)*”

Perguntámos ao António o que ele acha da escola, a resposta foi: “*Se pudesse escolher não ia à escola.*” Ainda acrescentámos “*Se pudesse o que mudava na escola*”, a resposta foi: “*Defendia-me ... e é tudo*”.

No final da intervenção voltámos a perguntar-lhe o que mudaria na sua escola a sua resposta foi: “*não se ofenderem uns aos outros.*”

De seguida, analisaremos a capacidade de integração do António na sua turma.

- Integração no grupo-turma

O António, quando chega à consulta, tinha poucos amigos “*2/3 por nome*”. No 6º momento da intervenção, quando lhe foi pedido que nomeasse defeitos e qualidades da pessoa que mais o magoa, falou de um colega que tem sido “*(...) da turma dele desde a pré, só agora no 5º ano é que são de turmas diferentes, o que para si foi um alívio*”.

Já no fim da intervenção com o António, tivemos oportunidade de fazer uma entrevista semiestruturada à Diretora de Turma, onde nos revelou que o António “*(...) teve algum problema de integração aqui na escola (...) queixava-se de dores de barriga, frequentemente tinha que sair das aulas, queixava-se também de sensação de desmaio (...)*”; ainda acrescentou que, “*ele estava sempre muito isolado não tinha nada a ver com os colegas, andava sempre com a sua mochilinha, ali encostado, não interagia com os colegas. No início era mesmo demais*”.

Tentámos perceber se a professora notou algumas mudanças ao nível da sua integração, ao que nos respondeu: “*talvez tenha havido alguma melhoria a esse nível, pelo menos já*

não se queixa das tais dores de barriga; parece-me até numa atitude mais saudável (...) a esse nível, penso que houve algumas melhorias.”

Por fim, a respeito do seu desempenho académico, iremos analisar a subcategoria – envolvimento em situações de “bullying”, central no nosso estudo.

- Envolvimento em situações de “bullying”

No primeiro contacto com o António ficou evidente o seu envolvimento em situações de “bullying”, sobretudo quando confessa que alunos “*mais velhos, do 6º ano, o ofendem*”, quando questionado como era ofendido “*escreveu os nomes que lhe chamam: «paineiro, cona, merda e guei»*”.

Já no 3º momento da intervenção revelou que “*às vezes também magoam fisicamente. Esta semana fizeram-lhe uma rasteira, caiu, magoou-se e chorou e uma prima (afastada) disse-lhe que era um bebé, chorava logo (não se defendeu).*”

No 4º momento, falámos sobre “bullying”, ele mostrou-se informado e esclarecido, por uma ação que houve sobre o tema na escola, e é quando “*ele assume que está a ser vítima de «bullying»*”.

No 6º momento ele ainda “*(...) conta episódios em que o ofenderam*”, revelando que “*(...) se vê os agressores no bar, por exemplo, dá uma volta à escola, para evitar confrontar-se com eles.*”

Começam a notar-se algumas mudanças no 7º momento da intervenção, já que “*falou da escola, diz que não tem sido tão magoado*”. No 8º momento também confessa que “*não têm havido episódios de agressão, ele diz que mudou de atitude, que se defende (de modo mais firme), outras vezes ignora.*”

5.2. ANÁLISE DOS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO DE EXCLUSÃO SOCIAL

O questionário de exclusão social foi passado, num primeiro momento, à criança e à encarregada de educação a 3 de dezembro de 2014, e à diretora de turma a 5 de dezembro de 2014.

O gráfico 1 diz respeito às atitudes e comportamentos do António, a saber quanto à agressividade, timidez, liderança, ajuda/partilha, popularidade, rejeição, controversia e isolamento social; os participantes podem dar a sua resposta numa escala de 1 a 7 (de Nunca a Sempre). Este gráfico permite-nos ter uma visão geral das respostas dadas pelos participantes.

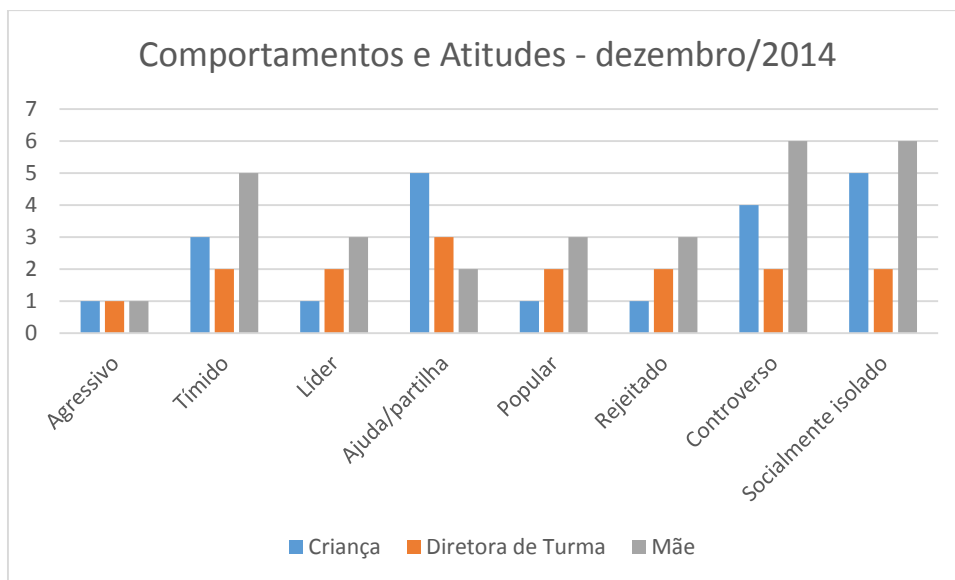


Gráfico 1 Visão geral das respostas dadas pelos participantes na escala de comportamentos e atitudes (dezembro/2014)

O gráfico 1 deixa claro que o António revela níveis muito baixos de agressividade. Os valores mais altos são atribuídos às variáveis Controverso e Socialmente Isolado.

O gráfico 2 apresenta-nos os valores totais para cada item.

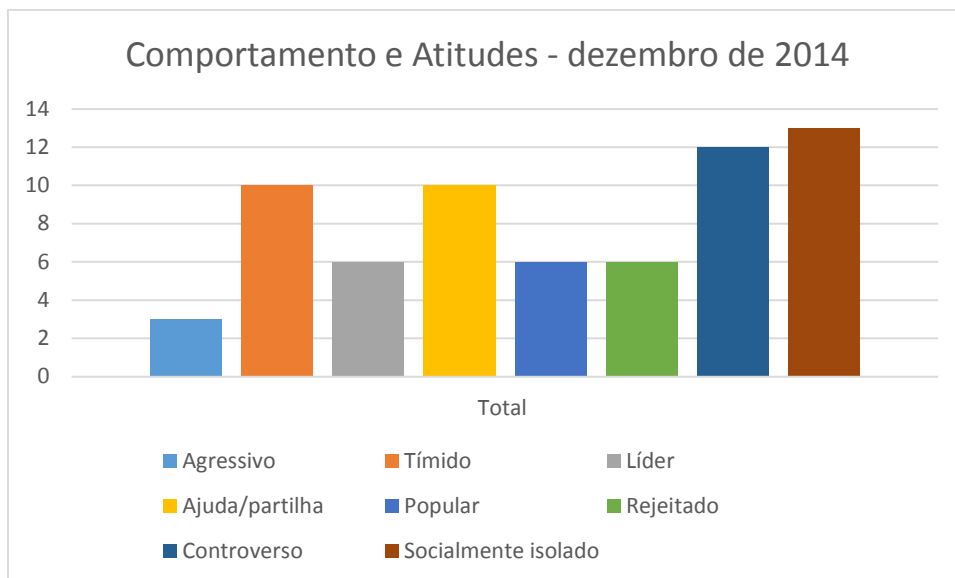


Gráfico 2 Valores totais atribuídos a cada item da escala de comportamentos e atitudes (dezembro/2014)

O gráfico 2 deixa evidente que os valores mais baixos vão para a Agressividade, por outro lado, pontua mais no ‘Socialmente Isolado’, o que é um dado preocupante; o item ‘Controverso’ apresenta também valores altos, bem como a ‘Timidez’. O que vem ao encontro do perfil delineado para as vítimas de “bullying”.

Conforme defendido por vários autores (Beane, 2006; Olweus, 1993; Rigby, 2007; Stein et al., 2007), a vítima clássica, são indivíduos inseguros, que se mostram pouco e sofrem o ataque do seu agressor em silêncio. São pessoas solitárias, ansiosas e sensíveis.

De seguida, apresentamos resultados obtidos no segundo momento em que foi passada esta segunda parte do questionário, o que aconteceu em abril de 2015.

Assim, o gráfico 3 dá-nos uma visão geral das respostas dadas pelos participantes.

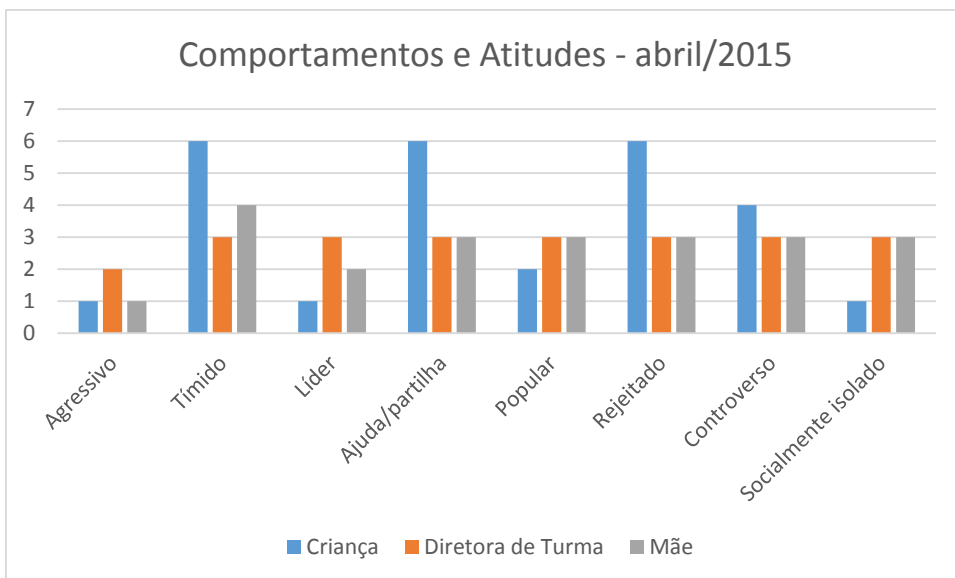


Gráfico 3 Visão geral das respostas dadas pelos participantes na escala de comportamentos e atitudes (abril/2015)

O gráfico 3 permite-nos observar que os níveis de agressividade mantêm-se baixos, mas os níveis altos que haviam sido atribuídos ao item ‘Controverso’ e ‘Socialmente Isolado’, baixaram significativamente. Para melhor percebermos os valores em causa, vamos considerar no gráfico 4 os valores dados pelos 3 participantes como um todo.

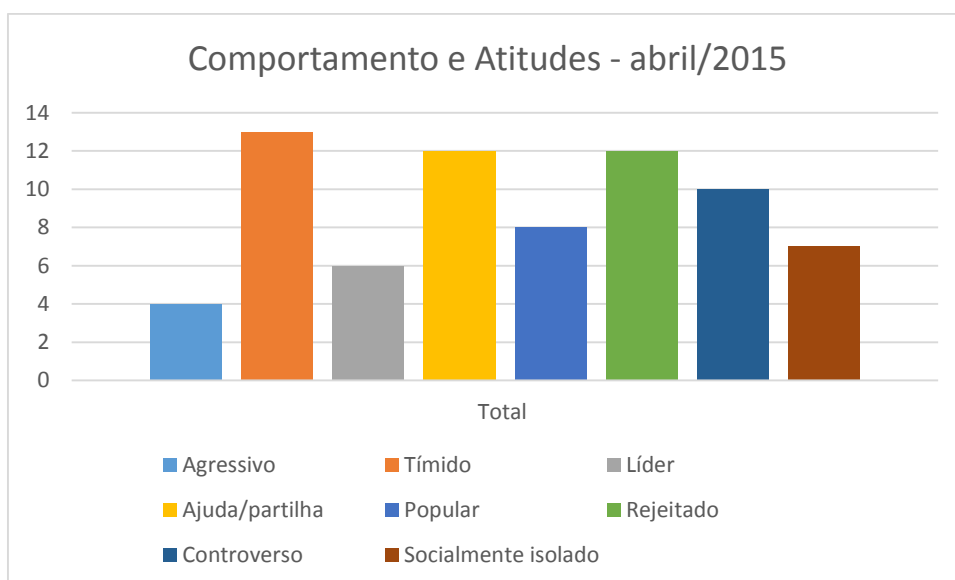


Gráfico 4 Valores totais atribuídos a cada item da escala de comportamentos e atitudes (abril/2015)

Assim, conforme o gráfico 4 mostra, os valores mais baixos continuam a ser atribuídos à agressividade, mas os valores mais altos são agora atribuídos à Timidez, tendo diminuído significativamente os valores atribuídos ao item ‘Socialmente Isolado’ (de 13 para 7), mas também o item ‘Controverso’ apresentou uma diminuição, de 12 para 10 pontos atribuídos pelos 3 participantes.

A segunda parte do questionário, elaborada para este trabalho, e que diz respeito a 12 itens que indagam sobre como a criança se sente em diferentes lugares e situações.

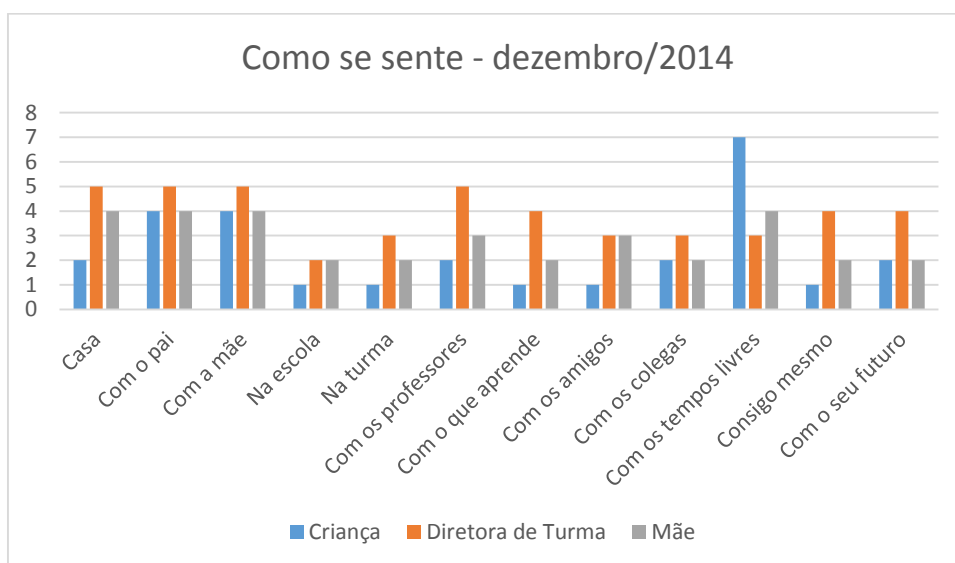


Gráfico 5 Como se sente em diferentes lugares e situações (dezembro/2014)

A leitura do gráfico 5 permite-nos afirmar que os valores mais baixos são atribuídos pelo António, no entanto, o valor mais alto também foi atribuído por ele. Também verificamos que a mãe, de um modo geral, atribui valores mais baixos ao modo como o filho se sente, comparativamente à diretora de turma. Destaca-se, como pior, como o António se sente na escola, com resultados entre o 1 e o 2. Segue-se como se sente na turma e com os colegas. Estes resultados evidenciam claramente uma dificuldade na adaptação ao espaço-escola e ao grupo-turma.

A representação gráfica destas tendências em percentagens permite visualizá-las melhor e apresenta-se no gráfico 6.

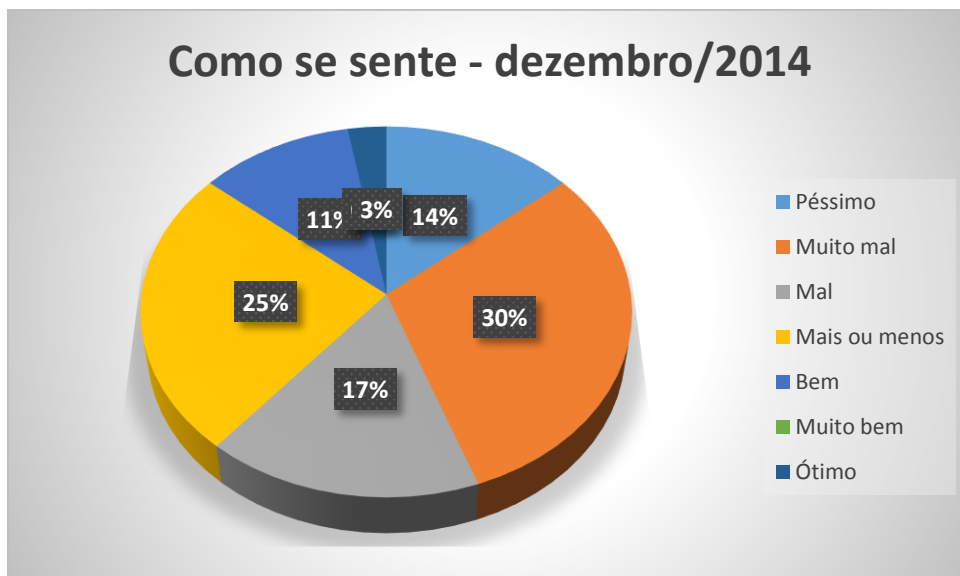


Gráfico 6 Percentagens das respostas sobre como se sente em diferentes lugares e situações (dezembro/2014)

O gráfico 6 permite-nos, então, verificar que de 1 (péssimo) a 7 (ótimo), o valor selecionado em maior percentagem foi o 2 (muito mal) que foi o escolhido em 30% do total das respostas dadas pelos participantes, o 3 (mal) foi o escolhido em 17% das respostas dadas e 14% foram para o 1 (péssimo). Assim, 61% do total de respostas dadas pelos participantes aos 12 itens da primeira parte do questionário foram pontuadas entre 1 e 3 (de péssimo a mal), o que nos parece um indicador significativo do mal-estar da criança.

O gráfico 7 ajudar-nos-á a visualizar a média dos valores atribuídos pelos diferentes participantes.

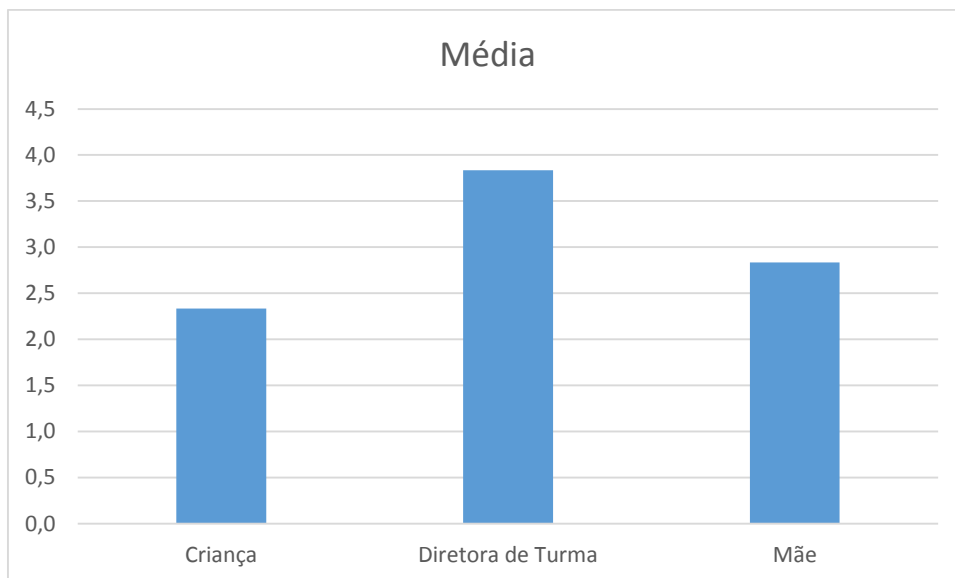


Gráfico 7 Média dos valores atribuídos pelos diferentes participantes no questionário de exclusão social (dezembro/2014)

Fica claro com o gráfico 7 que é a própria criança que atribui valores mais baixos ao modo como se sente em diferentes lugares e situações, seguido pela encarregada de educação, cabendo à diretora de turma os valores mais altos das respostas dadas. Numa escala de 1 a 7, o valor médio das respostas dadas pela criança foi 2,33; a mãe apresenta um valor médio de 2,91, nas respostas dadas; enquanto a diretora de turma tem uma média de 3,83 na pontuação atribuída nas respostas dadas.

O mesmo questionário foi novamente passado à criança, à encarregada de educação e à diretora de turma num segundo momento, que aconteceu a 22 de abril de 2015 para os primeiros e a 24 de abril de 2015 para a última. De seguida, apresentam-se os resultados obtidos.

No gráfico 8 apresenta-se as respostas dadas pelos sujeitos (em abril) aos 12 primeiros itens do questionário, que indagam sobre como a criança se sente em diferentes lugares e situações.

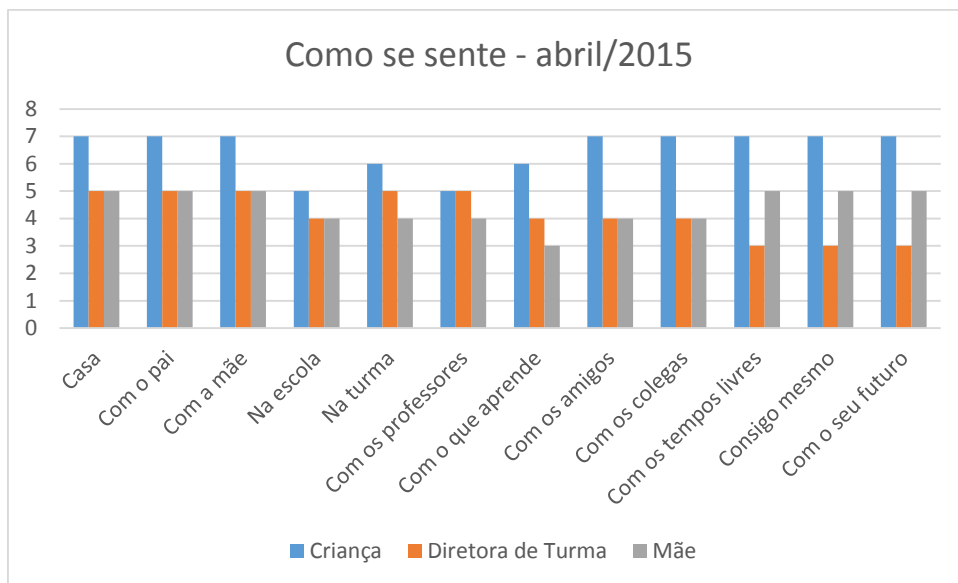


Gráfico 8 Como se sente em diferentes lugares e situações (abril/2015)

A leitura do gráfico 8 permite-nos observar uma significativa alteração, é que se em dezembro os valores mais baixos foram atribuídos pelo António, em abril, é ele que atribui os valores mais altos. Estes resultados evidenciam que se sente ótimo com os amigos (atribuiu 7, quando na 1ª aplicação tinha atribuído 1, ou seja, péssimo); na escola e com os professores sente-se bem (atribuiu 5 quando na 1ª aplicação tinha atribuído 1 e 2 respetivamente).

O gráfico 9 permitir-nos-á visualizar os valores mais escolhidos (de 1 a 7) pelos participantes no questionário, em forma de percentagens.

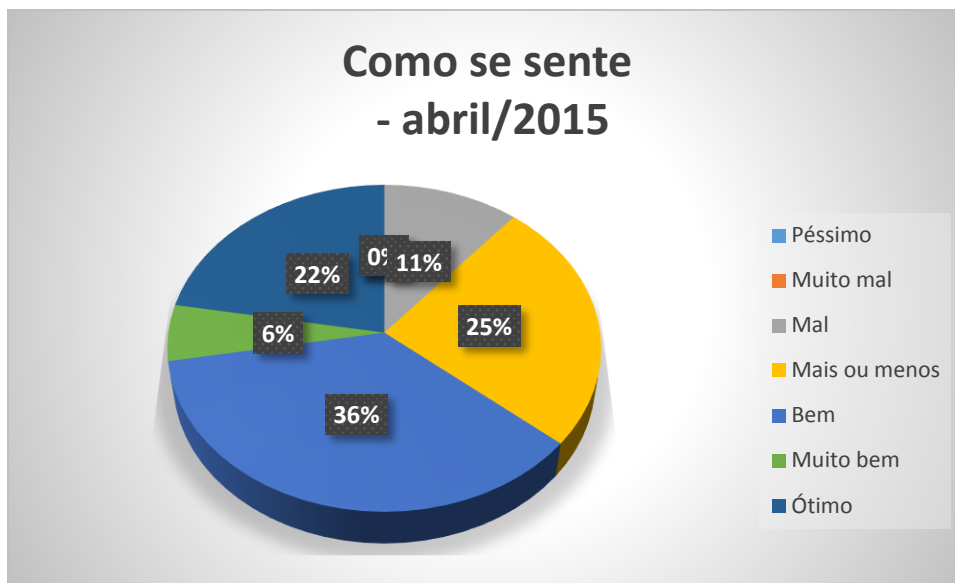


Gráfico 9 Percentagens das respostas sobre como se sente em diferentes lugares e situações (abril/2015)

O gráfico 9 permite-nos verificar que há uma mudança significativa relativamente aos valores atribuídos nas respostas dadas pelos participantes. A maior percentagem (de 36%) pertence ao 5 (bem), sendo também de notar os 22% atribuídos ao valor 7 (ótimo). Assim sendo, quatro meses e meio depois, de 61% de respostas com valores atribuídos entre 1 e 3 (de péssimo a mal) passamos para 64% de respostas com valores atribuídos entre 5 e 7 (de bem a ótimo). O que revela uma significativa melhoria no bem-estar geral da criança.

O gráfico 10 permitir-nos-á verificar quais a média dos valores atribuídos por cada um dos participantes.

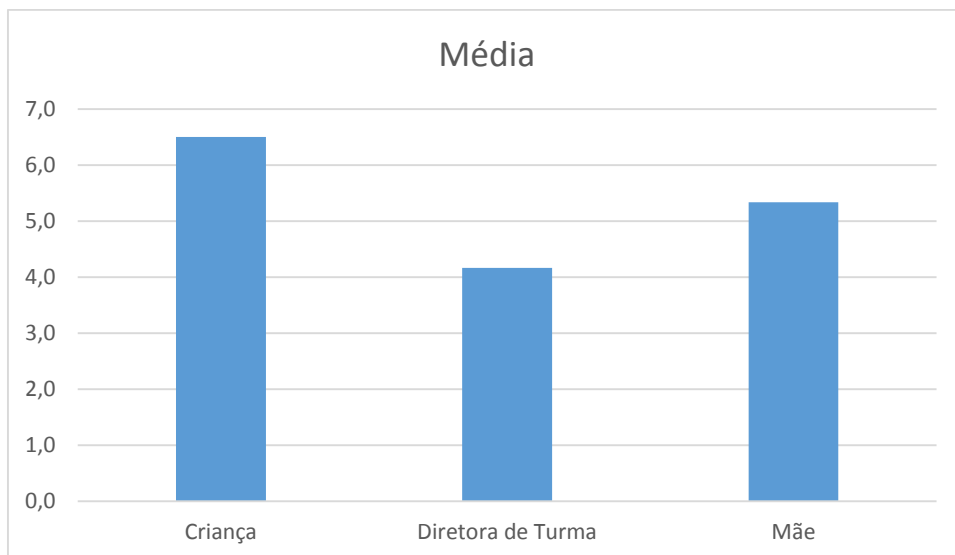


Gráfico 10 Média dos valores atribuídos pelos diferentes participantes no questionário de exclusão social (abril/2015)

O gráfico 10 revela uma alteração significativa relativamente aos resultados de dezembro, é que se nessa altura foi a própria criança que atribui os valores mais baixos ao modo como se sentia em diferentes lugares e situações; em abril é ela que atribui os valores mais altos nas respostas dadas, seguido pela encarregada de educação, cabendo à diretora de turma os valores mais baixos das respostas dadas. A análise dos resultados da diretora de turma, permite verificar uma subida, mas muito subtil, passa de uma média de 3,8 para 4,2, do total dos valores atribuídos às 12 respostas dadas.

5.3. ANÁLISE DOS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO DE NOMEAÇÃO DE PARES

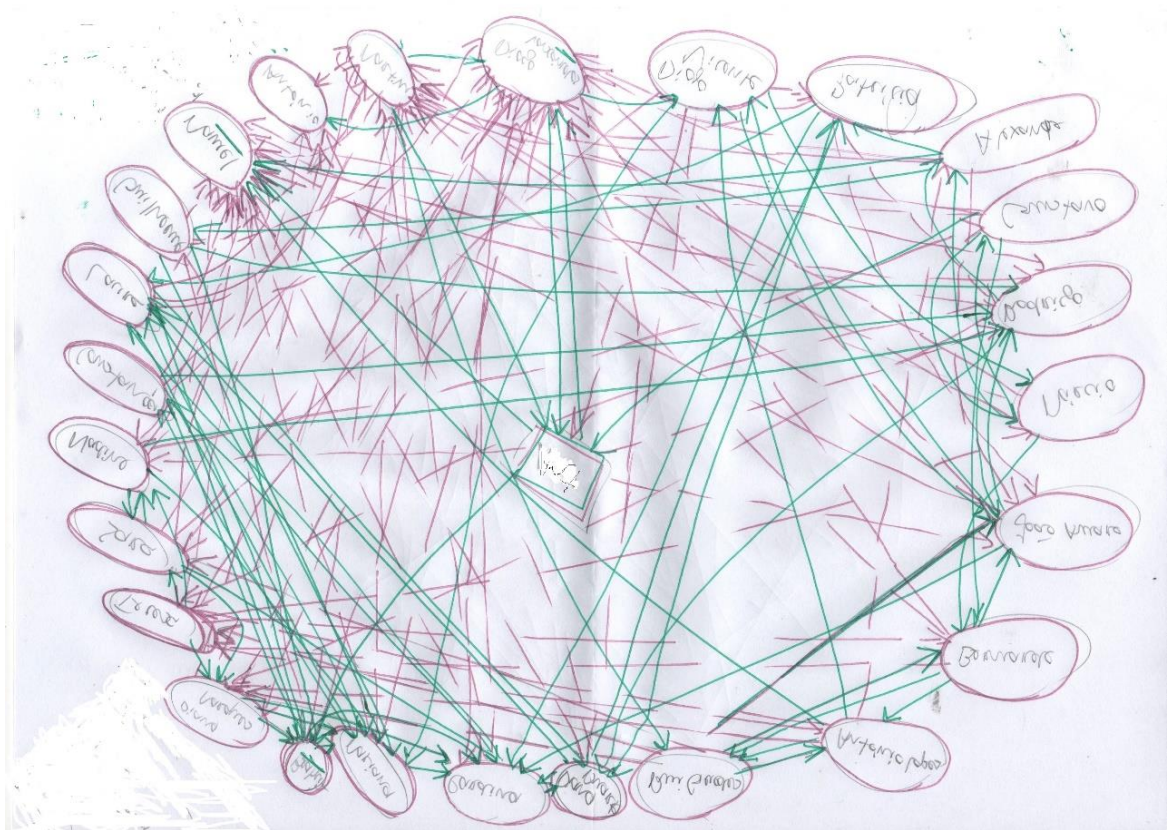


Figura 1 Sociograma (com todas as escolhas da turma)

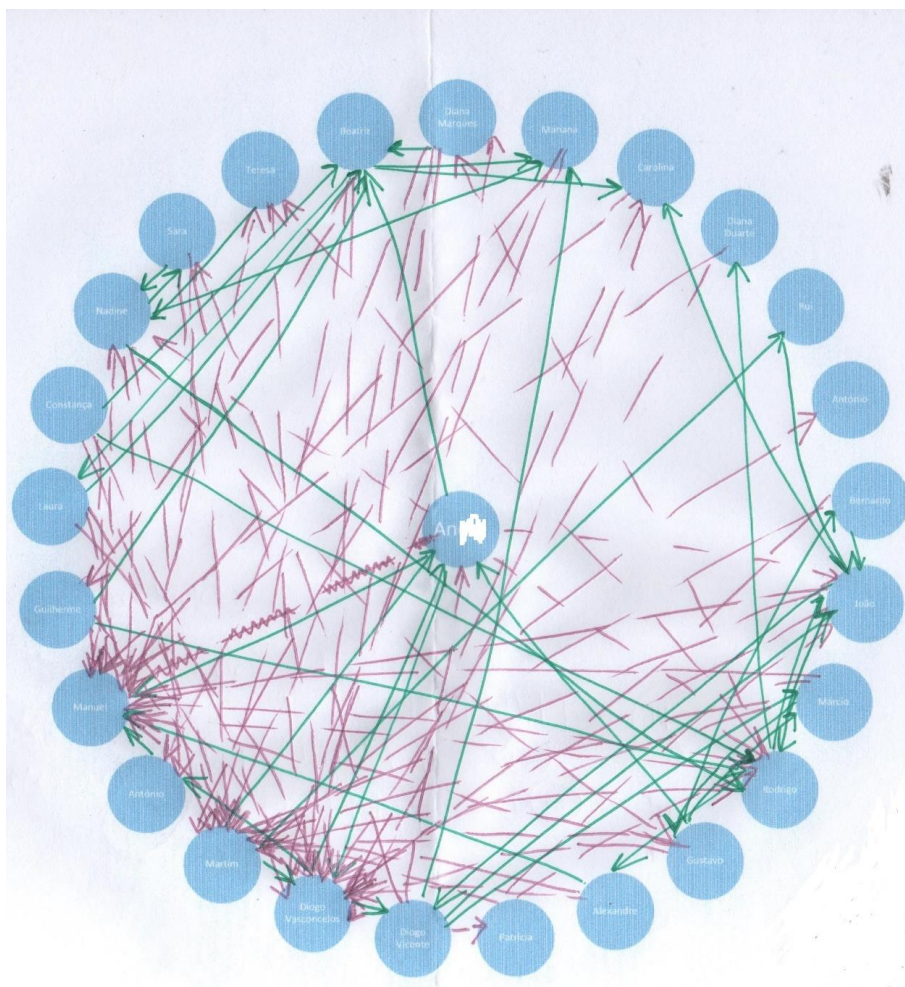


Figura 2 Sociograma (apenas com as escolhas dos elementos relacionados com o António)

Os 3 elementos mais rejeitados da turma foram, o Vasconcelos (com 14 rejeições), o Manuel (com 13 rejeições), o Martim (com 13 rejeições).

Por sua vez o António escolhe 2 dos 3 mais rejeitados, a saber, o Vasconcelos e o Manuel.

Estes resultados vêm ao encontro do que defendem vários autores (Olweus, 1993; Pereira, 2008; Rigby, 2007), a saber que as crianças vítimas de “bullying” com frequência experienciam pouca aceitação, são menos escolhidas como melhores amigos e muitas vezes são excluídas socialmente, o que fica a dever-se, principalmente, à sua dificuldade em afirmar-se no grupo de pares.

5.4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo será dedicado à discussão dos resultados obtidos neste estudo. A análise dos resultados terá em linha de conta a pergunta de partida do nosso estudo, bem como, os objetivos traçados para a investigação.

A nossa amostra, embora sendo constituída por um caso único, uma criança vítima de “bullying”, a sua caracterização corresponde ao perfil do que se encontra descrito na literatura para este tipo de vítimas, o que de alguma forma nos permite inferir que a estratégia usada com este caso pode ser usado noutros semelhantes.

Em síntese, e tendo por base os estudos de Smith & Sharp (1998), a vítima não apresenta confiança nas interações entre pares, revela pouca habilidade de se autoafirmar e de gerir as reações agressivas. Por outro lado, a continuidade da agressão vai contribuir ainda mais para o agravamento do mal-estar da vítima. Os alunos que não têm amigos na escola, encontrando-se muitas vezes sozinhos, ou sentem dificuldade em ser assertivos com os seus pares, têm mais probabilidade de serem agredidos/”bullied”. Também aqueles alunos que são percebidos como diferentes, de alguma forma, pela maioria dos colegas, podem encontrar-se em risco.

A criança que representa a nossa amostra apresenta o perfil típico da vítima de “bullying”, conforme apresentado na análise de conteúdo, a saber, acha *“que não faz nada bem”*; é *“inseguro, desvaloriza-se, acha que tudo é negativo”*; *“disse que se sente triste, não presta para nada, não faz nada de jeito.”*; *“tem tendência de achar que as pessoas estão contra ele”*; *“diz que é um mau filho”*. *“(…) Teve algum problema de integração (…)* na escola (...) *queixava-se de dores de barriga, frequentemente tinha que sair das aulas, queixava-se também de sensação de desmaio (…)* estava sempre muito isolado não tinha nada a ver com os colegas, andava sempre com a sua mochilinha, ali encostado, não interagia com os colegas”.

Assim, pensamos que os resultados podem ser alargados às crianças vítimas de “bullying” no geral, por entendermos que seria possível realizar com elas o mesmo tipo de trabalho que foi feito, com resultados semelhantes.

O primeiro objetivo definido para o nosso estudo foi o de perceber se a educação através da arte proporciona o estabelecimento dum vínculo relacional terapêutico. Este objetivo

geral contemplava dois objetivos específicos, nomeadamente, o envolvimento da criança e a exteriorização de emoções e sentimentos por parte dela.

Assim, num primeiro momento da intervenção o objectivo era estabelecer um vínculo relacional entre a criança e o terapeuta, no qual, conforme defende Cruz (2009), as competências dos profissionais são centrais. São características do terapeuta, estar presente, saber gerir as distâncias entre a criança e o terapeuta, a razoabilidade, o controlo das próprias emoções, a exigência e o rigor pessoal. Só assim será possível promover no outro *“o crescimento, o desenvolvimento, a maturidade, um melhor funcionamento e uma maior capacidade de enfrentar a vida”* (Rogers, 1980, p.43).

Para o estabelecimento do vínculo relacional, proporcionando o envolvimento da criança, bem como a exteriorização das suas emoções e sentimentos, a profissional recorreu a um conjunto de estratégias que lhe permitissem *“visualizar o eu da criança; visualizar a projeção que a criança faz dos seus conflitos internos e aceder ao seu modo de funcionamento interno”*. Com esse objetivo, foram vários os recursos artísticos utilizados ao longo da intervenção, nomeadamente, *“foi sugerido que manuseasse o barro livremente, com música de fundo previamente selecionada, enquanto isso foi-lhe feita uma entrevista semiestruturada”*; *“(...) eu assumia a interpretação dos restantes intervenientes (a mãe, os monstros, o narrador)”*; *“Reforcei ao António que, se acreditarmos, os “monstros” da nossa vida também podem deixar de sê-lo (...)”*; *“(...) a Técnica fez o contorno do seu corpo no papel cenário com marcador preto.”*; *“Durante a pintura eu ia confirmando se ele tinha tintas suficientes, dando-lhe mais, sempre que necessário”*; *“Ambos sentados no chão, lado a lado, iniciámos a conversa (...)”*; *“No final, perguntei-lhe como se sentiu ao fazer aquela pintura.”*; *“A conversa foi dirigida no sentido do António refletir em torno do conceito que deve ter de si mesmo e daqueles que o magoam (...)”*; *“Iniciámos a sessão com uma conversa (...)”*.

Importa aqui lembrar a nossa perspetiva quando fizemos uso dos recursos artísticos. Conforme refere Carvalho (2011), os recursos artísticos disponibilizam-se no contexto relacional como registos intermediários de comunicação criativa, oferecendo potencialidades variadas, adequadas às necessidades do indivíduo.

Para além disso, durante toda a intervenção, a profissional adotou uma postura não punitiva, por exemplo, *“(...) disse que ele podia ser sincero, que eu não ficava chateada”*.

Já que, segundo Skinner (1953), compreender os comportamentos da criança, sem julgá-la, é o que torna a relação íntima.

Assim, ao longo da intervenção foram surgindo os sinais do envolvimento da criança, nomeadamente, logo na primeira consulta foi manifesto o seu agrado: *“No final, disse que gostou da consulta e claro que queria voltar.”*

Por outro lado, o envolvimento da criança também se confirma pelo facto de ela ficar a pensar no que foi feito e dito entre um momento de intervenção e o outro. Isso fica claro nas seguintes palavras: *“Durante a semana lembrou-se do que tínhamos falado”*. Mas para além de ficar a pensar na intervenção o António passou mesmo a aplicar, fora do consultório, as competências ali treinadas, e ele próprio o reportava à profissional, é exemplo disse o seguinte registo: *“(…) tem um método melhor (…) pensar que era melhor que eles, tal como havíamos falado.”*

O seu envolvimento também ficou claro quando manifestou o interesse por ir à consulta, *“(…) até daqui a 15 dias, preocupado perguntou: porquê daqui a 15 dias? Eu respondi, que como ele está a melhorar, eu e a mãe combinámos assim; resposta: ohh...”* e, mais perto do final da intervenção, com a sua manifestação de gratidão pelo trabalho desenvolvido, *“Obrigada Dr.^a Selma.”*

Neste estudo entendemos que transformar o material sem forma num objeto de arte é sinónimo de transformação simbólico do Eu, optando-se, assim, pelos recursos artísticos enquanto principal estratégia de intervenção. E, ainda, por acreditarmos que os objectos artísticos proporcionam o desejado envolvimento da criança nas atividades interventivas, bem como a exteriorização das suas emoções. Com base na nossa análise de conteúdo podemos afirmar que o António se deixou envolver pelas atividades proporcionadas ao nível que é pretendido, ou seja, revelando e trazendo para a sua obra as suas próprias inquietações e angústias.

Isso ficou evidente logo no 1º Momento da intervenção. Após ter feito um desenho livre, o António *“escondeu-se debaixo de um banco”*, como se uma parte importante de si, da qual ele, eventualmente, teria vergonha, tivesse sido exposta. Depois, *“passou a descrever com muito pormenor o seu desenho. Disse que a árvore está a morrer (por isso é amarela e com folhas pretas), que as ferramentas (os objetos cortantes a vermelho de cada lado da árvore) estão a ultrapassar a barreira e estão a matar a árvore e que as*

barreiras tentam protegê-la dos ventos fortes.)”, e, quando termina a sua descrição “(...) *identificou claramente que a árvore era ele”*.

No entanto, podemos afirmar que o envolvimento da criança nas atividades com recurso à arte foi uma constante. Por exemplo, no 3º Momento, “*durante o manuseamento do barro fez uma escultura (elefante) que estava a pedir «help»*”; mais uma vez ele materializou os seus próprios sentimentos na criação em barro. Ainda nessa mesma consulta, “*mostrou grande satisfação quando foi incentivado a imaginar que o barro que tinha nas mãos era alguma daquelas crianças que o magoam, sorria e ria enquanto esmagava o barro*”, revelando o prazer que lhe daria poder fazê-lo na realidade.

No 4º Momento, quando dramatizámos o conto, “*(...) foi com entrega que o fez e com (à)vontade. Assumindo plenamente o personagem Max. Mesmo depois de terminarmos a leitura dramatizada, o António manteve-se em personagem*”. Para além disso, “*(...) chegou facilmente à conclusão que os monstros do conto representam os nossos medos, que no seu caso particular são os colegas da escola que o ofendem e magoam*”.

No 5º Momento, em que projetou o seu próprio corpo, no papel cenário, pintando-o com as suas próprias mãos, “*foi com muito empenho e concentração que o António se entregou a esta atividade.*”

No 6º Momento, “*(...) quando fomos para o chão, junto à pintura da projeção do seu corpo o seu rosto ficou iluminado, sorria, estava descontraído.*”

No 7º Momento, quando lhe foi pedido que pintasse com as suas mãos o corpo da pessoa que mais o magoa, no papel cenário, percebeu-se que “*(...) encarava a tarefa com seriedade*” e depois de pintar com as suas mãos o corpo da pessoa que mais o magoa, no papel cenário, foi-lhe perguntado como se sentiu, “*(...) respondeu que se sentiu bem, «é bom desabafar»*”; é interessante notar que naquele momento de intervenção o António nada me tinha dito ainda, tinha estado compenetrado na sua tarefa, mas, quando a termina, a sensação que teve foi esta: “*é bom desabafar*”.

No 8º Momento, no qual recorremos à técnica de colagem, “*quando lhe apresentei a atividade e os materiais a reação foi: «vai ser fácil»*” e depois de se autorretratar como um super-herói, “*perguntei-lhe se isso era o que ele é realmente ou o que ele gostaria de ser. Respondeu que é o que ele é*”.

No 9º Momento também ficou claro, mais uma vez, que “(...) a criança assume os personagens que trabalha e que através deles se revela, deixando perceber as suas ansiedades e inquietudes”.

No 10º Momento, no qual lhe foi pedido que desenhasse uma árvore, o resultado foi “(...) uma árvore bem mais estruturada, organizada, arrumada. Muito diferente daquela que representou na 1ª consulta”. Da mesma forma que o seu Eu se encontrava numa fase de maior organização, a árvore que agora apresenta, embora ainda com algumas fragilidades, deixa perceber esse nível maior de organização interna, como seria desejável.

Se considerarmos agora o 2º objectivo, importa perceber se os resultados que extraímos da nossa intervenção corroboram a ideia de que a educação das emoções através de uma forma particular de relação humana – a atividade simbólica – contribui para a promoção de competências socioemocionais nas crianças vítimas de “bullying”.

Assim, os resultados obtidos e apresentados, quer na análise de conteúdo, quer na análise do questionário de exclusão social, permite inferir que o nosso estudo proporcionou o desenvolvimento de competências de autocontrolo, do autoconceito e de competências relacionais.

Quando chega à consulta, o António encontrava-se claramente perturbado a nível emocional, isso fica evidente nas palavras da sua Encarregada de Educação “disse que se sente triste, não presta para nada, não faz nada de jeito.”; “Tem tendência de achar que as pessoas estão contra ele”; “a sua tristeza tem sido mais notória”; “Tem pesadelos.”; “Diz que é um mau filho”; “Sente uma enorme necessidade de chamar a atenção, de ser «popular».”

No que concerne às competências de autocontrolo, a própria criança refere: “não me sinto bem, só me apetece enervar-me”. O António “(...) admitiu que já se sentia triste no 1º, 2º, 3º e 4º anos, que sempre se sentiu assim”. Ainda no decorrer da primeira consulta “(...) revelou à mãe um episódio de tentativa de suicídio”, a mãe percebeu que tinha acontecido na mesma semana que ele “(...) escreveu aquelas coisas horríveis (que se sente triste, não presta para nada, não faz nada de jeito)”.

Nansel et al. (2007), defendem que uma característica comum às vítimas de “bullying” é precisamente a inabilidade para lidar com as suas emoções de uma forma eficaz. O

António, tal como a maioria das crianças e jovens que são vitimados/”bullied” demonstram maiores níveis de desajustamento emocional de tipo internalizante, incluindo ansiedade, depressão, solidão, infelicidade e baixa autoestima, assim como sintomas físicos.

O gráfico 6 permite-nos verificar que nos 12 itens que avaliavam o modo como o António se sente em diferentes lugares e situações, de 1 (péssimo) a 7 (ótimo), o valor selecionado em maior percentagem foi o 2 (muito mal) que foi o escolhido em 30% do total das respostas dadas pelos participantes, o 3 (mal) foi o escolhido em 17% das respostas dadas e 14% foram para o 1 (péssimo). Assim, 61% do total de respostas dadas pelos 3 participantes, aos 12 itens da primeira parte do questionário, foram pontuadas entre 1 e 3 (de péssimo a mal), o que nos parece um indicador significativo do mal-estar da criança.

O gráfico 7 revela, ainda, que, no início da intervenção, era a própria criança que atribuía valores mais baixos ao modo como se sentia em diferentes lugares e situações (numa escala de 1 a 7, o valor médio das respostas dadas pela criança foi 2,33); seguido pela encarregada de educação (que apresenta um valor médio de 2,91 nas respostas dadas); cabendo à diretora de turma os valores mais altos das respostas dadas (com uma média de 3,83).

No entanto, é de salientar as melhorias que se foram verificando ao longo da intervenção. Nomeadamente, no 7º Momento o António já *“diz que tem dormido bem e não tem tido pesadelos (...)”* e que *“dantes, quando o magoavam, chegava a casa e batia nos peluches (nem sabia como eles ainda não se tinham descosido), mas agora não tem batido nos peluches, «eles não merecem “bullying”, porque senão têm que ir ao Dr. dos peluches»”*.

O gráfico 9 permite-nos verificar que, quatro meses e meio depois, de 61% de respostas com valores atribuídos entre 1 e 3 (de péssimo a mal) passamos para 64% de respostas com valores atribuídos entre 5 e 7 (de bem a ótimo). O que revela uma significativa melhoria no bem-estar geral da criança.

O gráfico 10 evidencia uma alteração significativa relativamente aos resultados de dezembro, é que se nessa altura foi a própria criança que atribuiu os valores mais baixos ao modo como se sentia em diferentes lugares e situações; em abril é ela que atribui os valores mais altos nas respostas dadas, seguido pela encarregada de educação, cabendo à diretora de turma os valores mais baixos das respostas dadas. Parece que é possível inferir

que o António e a sua encarregada de educação perspetivaram de facto uma mudança positiva na forma como ele se sente em diferentes lugares e situações.

Quando falamos de “bullying” e das suas causas é importante lembrar que as crianças ou jovens que exibem um comportamento de ansiedade estão mais vulneráveis à agressão, mas, obviamente que a continuidade da agressão dos pares contribuirá para um aumento da sua ansiedade, insegurança e negativa avaliação de si mesmos (Craig, 1998).

De acordo com (Harter, 1996; citado por Papalia, et al., 2006), a nossa crença em relação a quem somos, a nossa ideia global das nossas capacidades e dos nossos traços de personalidade, trata-se de uma *"construção cognitiva,... um sistema de representações descritivas e de avaliação sobre si mesmo"* (p. 315), que determina como nos sentimos em relação a nós mesmos e orienta nossas ações.

No que ao autoconceito diz respeito, o António chega à consulta a achar *“que não faz nada bem”*. Segundo a sua Encarregada de Educação, é *“inseguro, desvaloriza-se, acha que tudo é negativo”*.

Já no 3º Momento da intervenção, *“quando lhe pedi que me dissesse qualidades suas apenas nomeou uma”*. No entanto, também a este respeito verificaram-se algumas mudanças, pois, no 7º Momento, quando lhe foi pedido o mesmo, isto é, que nomeasse algumas qualidades suas, revelou resultados significativamente diferentes, o que se comprova na seguinte declaração: *“(...) não tem qualquer dificuldade em nomear as suas virtudes, já o contrário sucedeu quanto aos defeitos”*.

Podemos afirmar que quer a Encarregada de Educação quer a Diretora de Turma aperceberam-se das melhorias ao nível da autoimagem do António. Dizemos isso tendo por base a declaração da 1ª quando o 10º Momento de intervenção, a saber: *“(...) já se valoriza mais. Apercebe-se que é importante”*. Quanto à Diretora de Turma, destacamos a sua resposta a uma das perguntas abertas no 11º Momento da intervenção: *“está mais confiante”*.

Os 11º e 12º itens do questionário de exclusão social relativamente ao modo como a criança se sente consigo mesmo e com o seu futuro apresentam resultados significativos. Na 1ª aplicação do questionário, que ocorreu no início da intervenção, o António, numa escala de 1 a 7, atribuiu 1 (péssimo) ao 11º item ‘como se sente consigo mesmo’, e 2

(muito mal) ao 12º item ‘como se sente com os outros’. A Encarregada de Educação, por sua vez, atribuiu 2 (muito mal) quer ao 11º, quer ao 12º item.

São dignas de nota as diferenças encontradas na segunda aplicação do questionário, no final da intervenção. Desta vez o António atribuiu o valor 7 (ótimo) ao modo como se sente consigo mesmo e com o seu futuro e a sua Encarregada de Educação o valor 5 (bem).

Assim, parece-nos possível inferir que a intervenção realizada proporcionou o desenvolvimento do autoconceito da criança vítima de “bullying”, como era proposto.

Cabe agora analisar a evolução ao nível das competências relacionais do António ao longo da intervenção.

No início da intervenção “*a mãe diz que ele é um pouco reservado*”, e a própria Diretora de Turma “*sente-o triste, isolado*”.

O gráfico 1, que nos dá uma visão geral das respostas dadas pelos participantes na escala de comportamentos e atitudes, em dezembro, isto é, no início da intervenção, deixa claro que o António revela níveis altos nas variáveis ‘Controverso’ e ‘Socialmente Isolado’. Numa escala de 1 a 7 (nunca a sempre), o António atribuiu um 5 (muitas vezes) ao item ‘Socialmente Isolado’ e 4 (às vezes) ao item ‘Controverso’; enquanto a sua Encarregada de Educação, atribuiu um 6 (quase sempre) a esses dois itens.

A Diretora de Turma atribuiu níveis baixos para qualquer um dos oito itens desta primeira parte do questionário de exclusão social, a saber, as suas respostas situaram-se entre o 1 (raramente) e o 3 (às vezes). Nomeadamente, no que se refere aos itens ‘Controverso’ e ‘Socialmente Isolado’ atribuiu o valor 2 (raramente), o que não está de acordo com a informação prestada por si na entrevista semiestruturada, onde refere que, “*teve algum problema de integração (...) estava sempre muito isolado não tinha nada a ver com os colegas, andava sempre com a sua mochilinha, ali encostado, não interagia com os colegas*”.

Seja como for, as melhorias esperadas e desejáveis ao nível dos relacionamentos interpessoais acabam por ficar evidentes na parte final da intervenção, a saber, no 10º Momento a Encarregada de Educação declarou que: “*(...) a sua atitude em relação aos outros melhorou. Aceita melhor as críticas e que nem sempre as coisas correm como ele espera dos outros.*”

O gráfico 3 confere esta evolução, já que, como lá se pode visualizar, no final da intervenção, ao item ‘Socialmente Isolado’, o António passou a atribuir um 1 (raramente), quando no início da intervenção havia optado pelo 5 (muitas vezes); no entanto, ao item ‘Controverso’ manteve o valor que havia dado no início da intervenção; por seu lado, a Encarregada de Educação passou a atribuir o valor 4 (às vezes) a qualquer um destes dois itens, em comparação ao 6 (quase sempre) que havia dado.

Parece-nos possível inferir que o segundo objetivo do estudo foi atingido, a saber a educação das emoções através arte contribui para a promoção de competências sócioemocionais nas crianças vítimas de “bullying”. Nomeadamente, e conforme o evidenciam os gráficos 6 e 9, de um modo geral, o António passou de Muito Mal (30% das respostas sobre como se sente em diferentes lugares e situações) a Bem (com 36% das respostas dadas), o que revela uma melhoria significativa no bem-estar geral da criança.

Conforme defende Goleman (1995) o autocontrolo, o zelo e a persistência, bem como a capacidade de nos motivarmos a nós mesmos, são competências a que chama inteligência emocional, e estas podem ser ensinadas às crianças, dando-lhes uma maior possibilidade de utilizar o potencial intelectual, seja ele qual for.

Assim, constituía outro objetivo definido para este estudo, e último, perceber se a educação através da arte, ao promover competências socioemocionais, influencia também os desempenhos académicos das crianças vítimas de “bullying”.

Segundo (Pepler et al., 2008), o “bullying” pode começar na primeira infância e persistir durante todo o percurso escolar, mas acentua-se durante os anos de transição de ciclo ou de escola. Smith (2010), vem corroborar esta ideia, ao referir que a incidência da vitimização, reportada por questionário individual, decresce com a idade, apesar de algumas subidas temporárias quando os alunos mudam de ciclo. Este facto importa para o nosso estudo, uma vez que o António manifestou maiores problemas ao nível do desempenho académico com a transição para o 5º ano de escolaridade.

Olweus (1993), salienta que uma típica vítima de “bullying” manifesta-se isolada ou abandonada na escola, não tendo um bom amigo em quem se apoiar e tendo dificuldade em se integrar no seu grupo de pares. A sua dificuldade de integração no grupo de pares coloca-a num risco de potencial vítima, completando-se, assim, um ciclo vicioso de

vitimização. O mesmo autor ainda refere que, ao nível do desempenho escolar, podem ter um aproveitamento escolar bom, médio ou fraco, mas seja qual for o caso, mediante um problema de “bullying” prolongado, baixam as notas no decorrer do percurso escolar (Olweus, 1993).

Nesse sentido, foi analisada a evolução do rendimento académico do António ao longo da intervenção. No início a sua Encarregada de Educação revelou que o António *“nunca reprovou.”* No entanto, *“é de salientar os problemas de concentração que são trazidos à atenção pelos professores desde o 1º ano.”* Afirmou, ainda, que *“(…) o desempenho é fraco e o rendimento também”*. O António, neste momento da intervenção, avaliou o seu próprio rendimento académico como sendo *“zero”*. No 2º Momento, foi a vez de percebermos como a Diretora de Turma classificava o rendimento académico do António, a sua resposta foi: *“mediano, mas consegue fazer melhor”*.

Mais uma vez, no final da intervenção pudemos perceber as mudanças ocorridas também a este nível. Assim, voltámos a indagar a Encarregada de Educação, quanto ao rendimento académico do seu educando, ao que nos revelou que *“o desempenho melhorou mas, ainda reflete falta de empenho nalgumas disciplinas”*. Também tentámos perceber a autoavaliação que o António fazia, neste momento, quanto ao seu rendimento académico, ao que respondeu: *“O meu desempenho escolar está muito melhor por ter desabafado e me ajudar.”* No 11º, e último, momento de intervenção, voltámos a questionar a Diretora de Turma quanto ao rendimento académico do António, e fomos informados de que *“(…) é de salientar o progresso ao nível do rendimento académico que tem tido desde que começou a ser acompanhado no Centro Médico de Alcobaça. No final do 1º período teve um 2 e um 4 (numa escala de 1 a 5), enquanto no final do 2º período já não teve nenhuma negativa e obteve mais um 4. E continua a apresentar melhorias, o que dá a perspetiva de poder vir a melhorar ainda mais as suas notas no 3º período.”*

Agora iremos analisar se esta melhoria no rendimento académico se deu também ao nível das atitudes face à escola.

No 1º Momento, foi-nos revelado que *“em EVT fez um desenho com um menino na escola a chorar”*, esse desenho de algum modo alertou os professores do António quanto ao seu mal-estar perante a escola. A Encarregada de Educação ainda nos informou que *“(…)a*

professora diz que ele parece cansado”; e que o António “sente-se triste com a escola e tem dores físicas. Já cheguei a ir à escola por ele se sentir mal.”

Na opinião da mãe, o seu educando *“tem imensas capacidades mas está desinteressado, por achar que não se preocupam com ele na escola (...)”*.

Perguntámos ao António o que ele acha da escola, a resposta foi: *“Se pudesse escolher não ia à escola.”* Ainda acrescentámos *“Se pudesse o que mudava na escola”*, a resposta foi: *“Defendia-me ... e é tudo”*. No final da intervenção voltámos a perguntar-lhe o que mudaria na sua escola a sua resposta foi: *“não se ofenderem uns aos outros.”* Fica claro que o seu mal-estar perante a escola está diretamente relacionado com as agressões e ofensas de que é alvo e essa continua a ser a sua preocupação mesmo no final da intervenção, embora numa atitude mais favorável, pois já não refere o desejo de não ir à escola.

Os dados obtidos através da segunda parte do questionário de exclusão social também são conclusivos, já que foram considerados itens que avaliavam (numa escala de 1 a 7) ‘como a criança se sente na escola’ e ‘com os professores’. No gráfico 5 vimos que o António, no início da intervenção, atribuiu o valor 1 (péssimo) a este item; a sua Encarregada de Educação, bem como a Diretora de Turma atribuíram o valor 2 (muito mal). Ao item ‘como se sente com os professores’, no início da intervenção, o António atribuiu 2 (muito mal); a Encarregada de Educação atribuiu o valor 3 (mal) e a Diretora de Turma o valor 5 (bem). O Gráfico 8, que diz respeito à segunda vez que o questionário é passado, já no fim da intervenção, revela as mudanças efetivamente ocorridas, a saber, o António atribuiu o valor 5 (bem) ao modo como ‘se sente na escola; enquanto a sua Encarregada de Educação e a Diretora de Turma optam pelo valor 4 (mais ou menos). Qualquer um dos três participantes no questionário ficaram apercebidos das mudanças a este nível. Quanto ao modo ‘como se sente com os professores’, neste momento da intervenção, o António atribuiu o valor 5 (bem), assim como a Diretora de Turma, enquanto a sua Encarregada de Educação atribuiu o valor (mais ou menos). Assim, relativamente ao modo ‘como a criança se sente com os professores’, o António e a Encarregada de Educação voltaram a perspetivar uma mudança positiva, enquanto a Diretora de Turma, não percecionou mudança alguma, mantendo o valor inicialmente atribuído.

Assim, parecem-nos irrefutáveis as evidências que atestam que também na atitude face à escola a intervenção realizada produziu bons resultados.

De seguida, analisaremos a capacidade de integração do António na sua turma, já que, e conforme defendem Papalia et al. (2006), as crianças beneficiam-se em fazer coisas com os seus pares, pois, desse modo, elas desenvolvem as habilidades necessárias à socialização e à intimidade, e adquirem um senso de afiliação. Por outro lado, também são motivadas a realizar coisas, além de adquirirem um senso de identidade, aprendem habilidades de liderança e comunicação, cooperação, papéis e regras. Assim, podemos afirmar que o grupo de pares ajuda as crianças a aprender como se relacionar em sociedade – como ajustar suas necessidades e seus desejos às necessidades e desejos dos outros, quando ceder e quando permanecer firme. Em suma, o grupo de pares oferece segurança emocional.

O António, quando chega à consulta, tinha poucos amigos *“2/3 por nome”*. No 6º momento da intervenção, quando lhe foi pedido que nomeasse defeitos e qualidades da pessoa que mais o magoa, falou de um colega que tem sido *“(…) da turma dele desde a pré, só agora no 5º ano é que são de turmas diferentes, o que para si foi um alívio”*.

Já no fim da intervenção com o António, tivemos oportunidade de fazer uma entrevista semiestruturada à Diretora de Turma, onde nos revelou que o António *“(…) teve algum problema de integração aqui na escola (...) queixava-se de dores de barriga, frequentemente tinha que sair das aulas, queixava-se também de sensação de desmaio (...)”*; ainda acrescentou que, *“ele estava sempre muito isolado não tinha nada a ver com os colegas, andava sempre com a sua mochilinha, ali encostado, não interagia com os colegas. No início era mesmo demais”*.

Tentámos perceber se a professora notou algumas mudanças ao nível da sua integração, ao que nos respondeu: *“talvez tenha havido alguma melhoria a esse nível, pelo menos já não se queixa das tais dores de barriga; parece-me até numa atitude mais saudável (...) a esse nível, penso que houve algumas melhorias.”*

Os gráficos 5 e 8 também nos permitem comparar ‘como a criança se sente na turma’, tendo em conta dois momentos distintos, o início e o final da intervenção. O gráfico 5, que se refere ao momento inicial da intervenção, revela que o António atribuiu o valor 1 (péssimo) ao modo como se sente ‘na turma’, enquanto a sua Encarregada de Educação

atribui o valor 2 (muito mal) e a Diretora de Turma o valor 3 (mal). Mais uma vez, qualquer um dos três participantes no questionário perceberam uma mudança positiva, pois no final da intervenção, o António já atribui o valor 6 (muito bem) a esse mesmo item, a Encarregada de Educação o valor 4 (mais ou menos) e a Diretora de Turma o valor 5 (bem). Os resultados são significativos e conclusivos das melhorias ao nível da integração no grupo-turma.

No entanto, o questionário de nomeação de pares e a respetiva análise sociométrica revela algumas fragilidades a este nível. Num grupo-turma com 26 elementos, o António apenas foi escolhido por 3 dos seus pares (uma percentagem de 11,54% do total de escolhas feitas), nomeadamente, pelo Vasconcelos, pelo Martim e pelo Gustavo. Ou seja, foi escolhido por 2 elementos que se encontram entre os 3 mais rejeitados da turma. Estes dados não deixam de ser preocupantes, mas vêm ao encontro daquilo que defendem Spriggs et al. (2007) a saber, que, a nível social, os jovens que são vítimas têm menos amigos e são mais rejeitados pelos colegas de turma do que os colegas não envolvidos em “bullying”, deixando-os vulneráveis aos seus pares mais agressivos.

É importante não esquecermos que é na terceira infância que a popularidade assume maior importância. Assim, crianças em idade escolar cujos colegas gostam delas estão mais propensas a ser bem-ajustadas quando adolescentes. Aquelas que não são aceites pelos seus pares estão mais propensas a desenvolver problemas psicológicos, abandonar a escola ou a se tornar delinquentes (Hartup, 1992; Kupersmidt & Coie, 1990; Morison & Masten, 1991; Newcomb, Bukowski & Pattee, 1993; Parker & Asher, 1987; citados por Papalia, et al., 2006). A amizade ajuda a criança a sentir-se bem consigo mesma, embora também seja provável que crianças que se sentem bem consigo mesmas têm mais facilidade para fazer amizades. Ter amigos é importante porque a rejeição dos pares e a falta de amizades na terceira infância podem ter efeitos negativos de longo prazo.

Depois de analisados e discutidos os resultados do nosso estudo de caso, haverá agora lugar à apresentação das principais conclusões.

CONCLUSÃO

O “bullying” não é um fenômeno recente, mas atualmente encontra-se mais divulgado visto que estes atos de violência, quer nacional quer internacionalmente, são cada vez mais frequentes. Por outro lado, também acontecem cada vez mais cedo, o que não deixa de ser ainda mais preocupante.

Sabemos que as consequências do “bullying”, quer para vítimas quer para agressores, são nefastas, portanto, é importante perceber o fenômeno se queremos atuar eficazmente a nível educativo. Para as vítimas em particular, a exposição ao “bullying” corrompe a autoimagem, afeta os relacionamentos interpessoais e também os desempenhos académicos.

Neste estudo, destacámos as implicações emocionais do fenômeno “bullying”, defendendo a importância da regulação emocional. Como estratégia de intervenção, promotora das competências socioemocionais desejadas nas crianças vítimas de “bullying”, recorreremos à educação pela arte. Acreditamos que os recursos artísticos favorecem o estabelecimento do vínculo relacional, promovem a exteriorização de emoções e sentimentos, ao mesmo tempo que permitem trabalhar e reestruturar o Eu da criança, a sua autoimagem, a forma como se relaciona com os outros e com a escola.

Assim, o nosso estudo de caso propôs-se responder à seguinte pergunta: a educação através da arte permite a exteriorização das emoções e a sublimação dos impulsos em crianças vítimas de “bullying” facilitando o seu processo de desenvolvimento?

Depois de analisados e discutidos os resultados, através da triangulação de métodos, podemos inferirmos a resposta a tal pergunta. É possível afirmar que a educação pela arte permite a exteriorização das emoções e dos sentimentos e a sublimação dos impulsos em crianças vítimas de “bullying, uma vez que: 1) permite criar um vínculo relacional terapêutico; 2) contribui para a promoção de competências socioemocionais; e 3) influencia os desempenhos académicos das crianças vítimas de “bullying”.

O primeiro objetivo definido para este estudo foi o de perceber se a educação através da arte proporciona o estabelecimento dum vínculo relacional terapêutico. Este objetivo geral contemplava dois objetivos específicos, nomeadamente, o envolvimento da criança e a exteriorização de emoções e sentimentos por parte dela.

De modo a estabelecer o vínculo relacional, proporcionando o envolvimento da criança, bem como a exteriorização das suas emoções e sentimentos, a profissional recorreu a um conjunto de estratégias. E vários foram os sinais do envolvimento da criança, registados ao longo da intervenção. O envolvimento da criança também se confirmou pelo facto de ela ficar a pensar no que foi feito e dito entre um momento de intervenção e o outro. Mas para além de ficar a pensar na intervenção passou mesmo a aplicar, fora do consultório, as competências ali treinadas.

Com base nos resultados do estudo, podemos afirmar que o António se deixou envolver pelas atividades proporcionadas ao nível que é pretendido, ou seja, revelando e trazendo para a sua obra as suas próprias inquietações e angústias.

O segundo objetivo do presente estudo também foi atingido, uma vez que pudemos ficar apercebidos de que a educação das emoções através de uma forma particular de relação humana – a atividade simbólica – contribui para a promoção de competências socioemocionais nas crianças vítimas de “bullying”. Os resultados obtidos permitiram inferir que o nosso estudo proporcionou o desenvolvimento de competências de autocontrolo, do autoconceito e de competências relacionais.

Quando chega à consulta, o António encontrava-se claramente perturbado a nível emocional, revelando sinais de ansiedade, depressão, solidão, infelicidade e baixa autoestima, assim como sintomas de mal-estar físico. Foram apresentados indicadores do mal-estar da criança no início da intervenção. No entanto, é de salientar as melhorias que se foram verificando ao longo da intervenção. Quatro meses e meio depois, os dados revelam uma significativa melhoria no bem-estar geral da criança.

Quanto ao terceiro, e último, objetivo definido para este estudo, podemos afirmar que efetivamente os resultados encontrados permitem inferir que a educação através da arte influencia positivamente os desempenhos académicos das crianças vítimas de “bullying”, quer no que diz respeito ao seu rendimento académico propriamente dito, quer na sua atitude face à escola, como também ao nível da integração no grupo-turma. Muito embora no que diz respeito a este último aspeto, integração no grupo-turma, apesar dos resultados positivos obtidos, pudemos perceber ainda algumas fragilidades a este nível, nos resultados do questionário de nomeação de pares.

Esta investigação vem ao encontro daquilo que há muito é defendido, a educação pela arte é um meio eficaz de trabalharmos com as nossas crianças conteúdos submersos. A arte tem a eficácia de descobrir o encoberto, permitindo assim trabalhar o cerne do problema e não as suas manifestações. Quando a arte é usada para este fim, não é a obra, a sua perfeição ou as suas falhas, que estão na mira do profissional, mas as mensagens que carregam, o que elas revelam sobre as crianças com quem trabalhamos. A arte tem, ainda, a vantagem de, ao ser trabalhada em contexto psicoeducativo, permitir à criança a libertação dos seus medos, das suas angústias, aliviando assim a sua carga emocional, como o tem feito sempre, aliás, a toda a humanidade ao longo da nossa história.

BIBLIOGRAFIA

Abe, J. A. & Izard, C. E. (1999). A longitudinal study of emotion expression and personality development. *Journal of personality and social psychology*, 77 (3), 566-577.

Abe, J. A. A. & Izard, C. (1999b). The developmental functions of emotions: na analysis in terms of differential emotions theory. *Cognition & Emotion*, 13 (5), 523-549.

Andrade, L. Q. (2000). *Terapias Expressivas*. São Paulo: Vector.

Arsénio, W. F., & Lemerise, E.A. (2004). Aggression and moral development: Integrating social information processing and moral domain models. *Child Development*, 75, 987-1002.

Baldry, A. & Farrington, D. (2000). Bullies e delinquentes: Características pessoais e estilos parentais. *Revista Portuguesa da Pedagogia*, XXXIV, 1, 2 e 3, 195-221.

Bastin, G. (1980). *As técnicas sociométricas*. (2ª ed.). Lisboa: Moraes Editores.

Bauer, N., Herrenkohl, P., Rivara, F., Hill, K., & Hawkins, D. (2006). Childhood Bullying Involvement and Exposure to Intimate Partner Violence. *Pediatrics - Official journal of the American Academy of Pediatrics*, 118, 235-242.

Beane, A. (2006). *A Sala de Aula sem Bullying*. Porto: Porto Editora.

Beane, A. L. (2011). *Proteja o seu filho de Bullying*. Porto: Porto Editora.

Besag, V. (1989). *Bullies and Victims in Schools*. Milton Keynes: Open University Press.

Bisquerra Alzina, R. (1998). «Educação Emocional». *Enciclopedia Mundial de la Educación* (pp. 356-384). Barcelona. Océano.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Boulton, M. & Smith, P. K. (1992). Ethnic preferences and perceptions among Asian and white British middle school children. *Social Development* 1 (1), 55-66.

- Boulton, M. & Smith, P. K. (1994). "Bully/victim problems in middle-school children: Stability self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance". *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 315-329.
- Bowlby, J. (1969) *Attachment and loss. Vol. 1 Attachment (2ª Ed. 1982)* New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1973) *Attachment and loss. Vol.2. Separation, anxiety and anger.* New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1980) *Attachment and loss. Vol.3. Loss, sadness and separation.* New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1988) *A secure base. Clinical implications of attachment theory.* London: Routledge.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2008). *Enhancing academic performance and social and emotional competence with emotional literacy training.* Manuscript submitted for publication, New Haven :Yale University.
- Branco, A. (2004). *Competência Emocional.* Coimbra: Quarteto.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia de Investigação – guia prático para Auto-aprendizagem.* Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, A. & Guimarães, C. (2011). Dando Forma e Cor Ao Mundo Interno: desenho e pintura em Arte-Terapia: *Revista Portuguesa de Arte-Terapia*, 2, 15-29.
- Carvalho, R. (2009). *A Arte de Sonhar Ser. Fundamentos da Arte-Psicoterapia Analítica-Expressiva.* Lisboa: ISPA.
- Carvalho, R. (2011). Introdução à Arte-Terapia. *Revista Portuguesa de Arte-Terapia*, 2, 10-16.
- Carvalho, R. (2013). Criação terapêutica nas Instituições: Teoria e Técnica. *Revista Portuguesa de Arte-Terapia*, 3, 17-20.

Collins, W., Harris, M. & Susman, A. (1995) Parenting during middlechildhood. In M. H. Bornstein (Ed.) *Handbook of parenting. V. 1 Children and parenting* (pp. 65-90). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Cox, J. & Hassard J. (2005). Triangulation in Organizational Research: a Representation. *Organization*, 12, 1, 109-133.

Craig, W. (1998) The relationship among Bullying victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Perso Individ. Diff.*, 24 (1), 123-130.

Craig, W. & Harel, Y. (2004). Bullying, physical fighting and victimization. In C. Currie, C. Roberts, A. Morgan, R. Smith, W. Settertobulte, O. Samdal, et al. (Eds.) *Young people's health in context: International report from the HBSC 2001/02 survey. WHO policy series: Health policy for children and adolescents* (pp. 133-144). Denmark, Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.

Crick, N. (2000). Engagement in gender normative versus no normative forms of aggression: Links to Social-Psychological Adjustment. *Development Psychology*, 33 (4), 610-617.

Crick, N. & Dodge, K. A. (1999). Debate – ‘Superiority’ is in the eye of the beholder: A Comment on Sutton, Smith and Swettenham. *Social Development*, 8 (1), 128-131.

Cruz, J. (2009). *Quando o outro é a criança: intervenção psicológica relacional*. Acedido a 17 de março de 2015, em: <http://repositorium.sdum.uminhartero.pt/bitstream/1822/12598/1/Pessoas%26Sintomas.pdf>

Cupchik, G. (2001). Constructivism Realism: An Ontology That Encompasses Positivist and Constructivist Approaches to the Social Sciences. *Forum Qualitative*.

Damásio, A. (1995). *O Erro de Descartes, Emoção, Razão e Cérebro Humano*. (9ª ed.). Mem Martins: Europa América.

Damásio, A. (2000) *O sentimento de si. O corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência*. (6ª. Ed.). Mem-Martins: Publicações Europa-América.

Damásio, A. (2003). *Ao Encontro de Espinosa*. Mem Martins. Europa América.

Derryberry, D. & Rothbart, M. (2001) Early temperament and emotional development. In A. F. Kalverboer & A. Grawsbergen (Eds.) *Handbook of brain and behaviour in human development*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Dowdney, L. (1993). *Bullies and their victims*. Acedido a 19 de novembro de 2014, em <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S095758390580048X>

Due, P. & Holstein, B. (2008). Bullying victimization among 13 to 15 year old school children: Results from two comparative studies in 66 countries and regions. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 20 (2), 209-221.

Eisenberg, N., Fabes, R. A. & Murphy, B.C. (1996) Parent's reactions to children's negative emotions. Relations to children's social competence and comforting behaviour. *Child Development*, 67, 2227-2247.

Eslea, M., & Smith, P. (2000). Pupil and parent attitudes in primary schools. *European Journal of Psychology of Education*, 15, 207-219.

Fernandes, V. (2010). A imitação no processo de ensino e aprendizagem de arte. Acedido a 15 de março de 2015, em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/8221/5279>

Ferraz, M. & Dalman, E. (Coord.) (2012). *Metodologias Expressivas na Comunidade*. Venda do Pinheiro: Tuttirév Editorial, Lda.

Ferreira, A. (2010). *Arte, Escola e Inclusão*. Petrópolis: Editora Vozes.

Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica* (2.^a ed.). Ed. Monitor.

Fortin, M. (2003). *O Processo de Investigação: Da concepção à realização*. (3.^a ed.). Loures: Lusociência.

Fridja, N. H. (2004) The psychologists' point of view. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.) *Handbook of emotions*. (2.^a Ed; pp.59-74) New York: The Guilford Press.

Gilmartin, B. G. (1987). "Peer group antecedentes of severe love-shyness in males", *Journal of Personality*, 55, 467-489.

Gini, G. (2004). Bullying in Italian Schools - An Overview of Intervention Programmes. *School Psychology International*, 25 (1), 106-116.

Goleman, D. (1995). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.

Goleman, D. (2006). *Inteligência Social – A nova ciência das relações humanas*. Barcelos: Círculo de Leitores.

Gray, J. A. (1987) *The psychology of fear and stress*. (2^a ed).Cambridge: Cambridge University Press.

Greene, J., Caracelli, V.. & Graham W. (1989). Towards a conceptual framework for mixed-method evaluation designs, em *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11, 255-274.

Hipólito, J. (1991) Comunicação pessoal: Uma abordagem da relação de ajuda. *A pessoa como centro*, 3, 59-64.

Izard, C. E. (1972) *Patterns of emotions: A new analysis of anxiety and depression*. New York: Academic Press.

Izard, C. E. (1991) *The psychology of emotions*. New York: Plenum Press.

Izard, C. E. (1977) *Human Emotions*. New York: Plenum Press.

Izard, C.E. (2002) Translating emotion theory and research into preventive interventions. *Psychological Bulletin*, 128, 5, 796-824.

Izard, C. E. & Ackerman, B. P. (2004) Motivacional, organization and regulatory functions of discrete emotions. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.) *Handbook of emotions* (2^a Ed., pp.253-264) New York: The Guilford Press.

Izard, C. E. & Harris, P. (1995) Emotional development and developmental psychopathology. In D. Cicchetti & V. Carlson (eds.) *Child maltreatment: theory and research on the causes and consequences of child abuse and neglect*. (pp.467-503) Cambridge: Cambridge University Press.

Juvonen, J., Graham, S., & Schuster, M. (2003), Bullying Among Young Adolescents: The Strong, the Weak, and the Troubled. *Official Journal of the American Academy of Pediatrics*, 112 (6), 1231-1237.

Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Rantanen, P., & Rimpelä, A. (2000). *Bullying at school—an indicator of adolescents at risk for mental disorders*. *Journal of Adolescence*. Acedido a 10 de fevereiro de 2015, em <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0140197100903518>

Kelle, U. (2001). *Sociological Explanations between Micro and Macro and the Integration of Qualitative and Quantitative Methods*. Disponível em: <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-eng.htm>

Kelle, U. & Erzberger, C. (2005). Qualitative and Quantitative Methods: Not in Opposition, em Flick, U., E. V. Kardorff e I. Steinke (eds.). *A Companion to Qualitative Research*, Sage, pp. 172-177.

Kokkinos, C., & Panayiotou, G. (2004). *Predicting bullying and victimization among early adolescents: Associations with disruptive behavior disorders*. Acedido a 9 de janeiro de 2015, em <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ab.20055/pdf>

Kumpulainen, K. (2008). Psychiatric conditions associated with bullying. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 20 (2), 121-132.

Lane, D. (1989). “Bullying in school. The need for an integrated approach”, *School Psychology International*, 10, 211-215.

Lefrançois, R. (1995). Pluralisme méthodologique et stratégies multi-méthodes en gérontologie. *Canadian Journal on Aging/La Revue Canadienne du Vieillissement*, 14 (1), 52-67.

Lewis, M. (2004) The emergence of human emotions. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.) *Handbook of emotions*. (2ª ed.; pp.265-280) New York: The Guilford Press.

Lines, D. (2008). *The Bullies - Understanding bullies and bullying*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Lopes, M., Vieites, M. & Pereira, J. (Coord.) (2012). *Teatro e Intervenção Social*. Chaves: Intervenção Editora.

McGrath, M.J. (2007) *School bullying: Tools for avoiding harm and liability*. Thousand Oak: Corwin Press.

- Mahoney, M. (1998). *Processos humanos de mudança*. Porto Alegre: Artmed.
- Mahoney, M. (2003). *Constructive psychotherapy*. N. Y.: Guilford Press.
- Martins, J. (2009). *Maus-tratos entre Adolescentes na Escola*. Lisboa. Editorial novembro.
- Mascarenhas (2011). Modelar as emoções submerses. Modelagem com barro em Arte-Terapia/Psicoterapia. *Revista Portuguesa de Arte-Terapia*, 2, 21-23.
- Mata, L. (2006). *Literacia Familiar. Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.
- Melim, F. (2011). *Na escola, tu és feliz? Estudo sobre as manifestações e implicações do bullying escolar*. (Tese de doutoramento não publicada). Universidade do Minho: Portugal.
- Melo, A. (2005). *Emoções no período escolar: estratégias parentais face à expressão emocional e sintomas de internalização e externalização da criança*. (Tese de mestrado não publicada). Universidade do Minho, Portugal.
- Nansel, T., Haynie, D., & Simons-Morton, B. (2007). The Association of Bullying and Victimization with Middle School Adjustment. In J. Zins, M. Elias, & C. Maher (Eds.), *Bullying, Victimization, and Peer Harassment - A Handbook of Prevention and Intervention* (pp. 49-65). New York: The Haworth Press
- Olweus, D. (1989). Prevalence and incidence in the study of antisocial behavior: Definitions and measurement. In M. Klein (Ed.), *Cross-national research in self-reported crime and delinquency* (pp. 187-201). Dordrecht. The Netherlands: Kluwer.
- Olweus, D. (1991). "Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program", In D. Pepler & K. Rubin (eds), *The Development and Treatment of Childhood Aggression*, Hillsdale, N. J., Erlbaum.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.

- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, XII, 4, 495-511.
- Olweus, D. (1999). Sweden. In P. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying. A cross-national perspective* (pp. 157-173). London: Routledge.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2006). *Desenvolvimento Humano*. (8ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Parker, J. & Asher, S. (1987). "Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk"?, *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.
- Paul, J. (1996). Between-method triangulation in organizational diagnosis. *International Journal of Organizational Diagnosis*, 4, 135-153.
- Pepler, D., Craig, W., Jiang, D., & Connolly, J. (2008). The development of bullying. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 20 (2), 113-119.
- Pereira, B. (2002). *Para uma escola sem violência. Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian – F.C.T.
- Pereira, B. (2006). Prevenção da violência em contexto escolar: Diagnóstico e programa de intervenção. In J. Clemente de Souza Neto & M. Letícia B. P. Nascimento (Eds.), *Violência, Instituições e Políticas Públicas* (pp. 43-51). São Paulo: Expressão e Arte Editora.
- Pereira, B. (2008). *Para uma escola sem violência: estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. (2.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pestana, C. (1995). *A Educação para a Saúde no Sistema Educativo num Quadro de Mudança*. Jornadas Regionais do Projecto Viva a Escola; Programa de Promoção e Educação para a Saúde, M.E.
- Philippini, A. (2009). *Linguagens e materiais expressivos em Arteterapia: uso, indicações e propriedades*. Rio de Janeiro: Wak.

- Portugal, C. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: CIDINE.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (4^a ed.). Lisboa: Gradiva.
- Read, H. (1986). *A redenção do robô. Meu encontro com a educação através da arte*. (3^a ed.). São Paulo: Summus.
- Ribeiro, E. (2008). *Catarse e Auto-Regulação. Porque e quando trabalhamos com carga alta ou baixa?* Acedido a 3 de novembro de 2014, em: <http://www.centroreichiano.com.br/artigos/Anais%202008/Eulina%20Ribeiro%20-%20Semin%C3%A1rio%20catarde.pdf>
- Rigby, K. (2002). *New Perspectives on Bullying*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Rigby, K. (2007). *Bullying in schools and what to do about it*. Victoria: Acer Press.
- Riley, J. (2000). *Comunicação em enfermagem* (cap. 24). Lisboa: Lusociência.
- Rivers, I., Duncanson, N. & Besag, V. (2007). *Bullying, A handbook for Educators and Parents*. London: Praeger Publishers.
- Rodrigues, N. (2007). *Bullying – Guerra na escola*. Lisboa: Sinais de Fogo.
- Saarni, C. (1999) *The development of emotional competence*. New York: The Guilford Press.
- Santos, A. (1999). *Estudos de psicopedagogia e arte*. Lisboa: Livros horizonte.
- Santos, M. (2002). *Todas as Imagens*. Coimbra: Livraria Quarteto.
- Santos, A. (2008). *Mediações Arteducacionais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Santos, G., Simões, M. & Leal, R. (s.d.). Reflexo de Vidas em Palco – O Drama como promotor de desenvolvimento do familiar da pessoa com deficiência. In Congresso Ibero-americano de Educação Artística (pp. 201-206). Sentidos Transibéricos.

Schwartz, D. (2000). *Subtypes of Victims and Aggressors in Children's Peer Groups*. Acedido a 3 de fevereiro de 2015, em <http://www.springerlink.com/content/j715300532381861/pdf>

Schuli, V. (2011). *A dimensão formativa da arte no processo de constituição da individualidade para-si: a catarse como categoria psicológica mediadora segundo Vygotsky e Lukács*. Acedido a 30 de novembro de 2014.

<http://www.humanas.ufpr.br/portal/psicologiamestrado/files/2011/03/Trabalho-de-Disserta%C3%A7%C3%A3o-Vitor-Schuhli-sem-assinaturas.pdf>

Sharp, S., & Smith, P. (1994). Understanding bullying. In S. Sharp & P. Smith (Eds.), *Tackling Bullying in Your School* (pp.1-6). London: Routledge.

Sharp, S. & Smith, P. K. (Eds). (1995). *Tackling bullying in your school*. London: Routledge.

Smith, P. (1991). "The silent nightmare: bullying and victimisation in the school peer groups". *The Psychologist, Bulletin of the British Psychological Society*, 4, 243-248.

Smith, P. (2010). Bullying in Primary and Secondary Schools – Psychological and Organizational Comparisons. In S. Jimerson, S. Swearer, & D. Espelage (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools – An International Perspective* (pp.137-150). New York. Routledge.

Smith, P & Madsen, K. (1996). *Action against bullying*. XIV Meetings of ISSBD, Quebec, Canada (no prelo).

Smith, P., & Monks, C. (2008). Concepts of bullying: Developmental and cultural aspects. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 20 (2), 101-102.

Smith, P. & Sharp, S. (1998). *School Bullying*. London: Routledge

Sourander, A.; Jensen, P. Rønning, J., Elonheimo, H., Niemelä, S., Helenius, H., Kumpulainen, K., Piha, J., Tamminen, T., Moilanen, I., & Almqvist, F. (2007). *Childhood Bullies and Victims and Their Risk of Criminality in Late Adolescence. The Finnish —From a Boy to a Man Study*. Acedido a 3 de novembro de 2014, em <http://archpedi.ama-assn.org/cgi/reprint/161/6/546>

- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. (Volumes 1, 2 e 3). Lisboa: Instituto Piaget.
- Spriggs, A., Lannotti, R., Nansel, T., & Hatnie, D. (2007). Adolescent Bullying Involvement and Perceived Family, Peer and School Relations: Commonalities (semelhanças) and Differences Across Race/Ethnicity. *The Journal of adolescent health*, 41 (3), 283-293.
- Sroufe, L. (1997). *Emotional Development: the organization of emotional life in the early years*. (2ª ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Stein, J., Dukes, R., & Warren, J. (2007). *Adolescent Male Bullies, Victims, and Bully-Victims: A Comparison of Psychosocial and Behavioral Characteristics*. Acedido a 3 de fevereiro de 2015, na base de dados PubMed.
- Steiner, C. & Perry, P. (2000). *Educação emocional. Literacia Emocional ou a Arte de Ler Emoções*. Cascais. Pergaminho.
- Strongman, K. T. (1996) *The psychology of emotion. Theories of emotion in Perspective*. (2ª Ed). New York: John Wiley & Sons.
- Sutton, J., Smith, P. K. & Swettenham, J. (1999). Debate – Bullying and “Theory of Mind”: A critique of the “Social skills deficit” view of anti-social behaviour, *Social Development*, 8, 1, 117-127.
- Swearer, S., & Doll, B. (2001). Bullying in schools: An ecological framework. *Journal of Emotional Abuse*, 2 (2-3), 7-23.
- Tagarro, M. (2011). Letras com imaginação. Escrita como mediador do processo arte-terapêutico. *Revista Portuguesa de Arte-Terapia*, 2, 44-46.
- Trindade, D. (2011). “Era uma vez...” As estórias como mediador do processo arte-terapêutico. *Revista Portuguesa de Arte-Terapia*, 2, 31-35.
- Vaz-Serra, A. (1988). Um estudo sobre coping: O inventário de resolução de problemas. *Psiquiatria Clínica*, 9 (4), 1988, 301-316.

Veiga, M. (Ed.) (2000). *Do paradigma formativo relacional... ao paradigma desenvolvimentista salutogénico, através da relação educativa. Actas do V Congresso Galego-Portugués de Psicopedagogía*. Universidad de Santiago de Compostela.

Vygotsky, L. (2009). *A imaginação e a Arte na Infância*. Lisboa: Relógio D'Água.

Wosiack, R. (2006). Arteterapia: colorindo a vida através da linguagem e da literatura. *Revista Científica de Arteterapia Cores da Vida*, 2 (2), 65-71.

Young, R., & Sweeting, H. (2004). Adolescent bullying, relationships, psychological well-being, and gender-atypical behavior: A gender diagnosticity approach. *Sex Roles*, 50, 525-537.

Zabalza, M. (1994). *Diários de Aula – Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.

Zins, J., Elias, M., & Maher, C. (2007). Prevention and Intervention in Peer Harassment, Victimization, and Bullying: Theory, Research, and Practice. In Zins, J., Elias, M. & Maher, C. (Eds.). *Bullying, Victimization, and Peer Harassment - A Handbook of Prevention and Intervention* (pp. 3-8). New York: The Haworth Pres

ANEXOS

ANEXO I – PLANIFICAÇÃO DA INTERVENÇÃO

Momento e data da intervenção	Objetivos	Competências a trabalhar	Atividades
3º Momento 10/12/2014	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer o sujeito em profundidade - Estabelecer relação de confiança e ajuda - Reparação dos processos internos - Libertar tensão e agressividade - Neutralizar sentimentos destrutivos 	<ul style="list-style-type: none"> - Expressão, comunicação, criatividade e cooperação - Autoconceito, autoestima e confiança - Identificação, diferenciação de sentimentos e autocontrolo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Modelagem com barro. - Entrevista semiestruturada (à criança).
4º Momento 16/12/2015	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecer relação de confiança e ajuda - Reparação dos processos internos -Reforçar as competências sociais e de relação com os outros 	<ul style="list-style-type: none"> - Expressão, comunicação, criatividade e cooperação. - Autoconceito, autoestima e confiança. - Identificação, diferenciação de sentimentos, assertividade, autocontrolo e empatia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura, dramatização e reflexão em torno do conto: “Onde vivem os monstros”.

	-Abordar diferentes estratégias na resolução de problemas e conflitos	- Capacidade de gestão de conflitos e de resolução de problemas.	
	- Recolher informação - Conhecer o sujeito em profundidade - Oferecer alguma informação de retorno	- Dotar a família de conhecimento sobre o “bullying”.	- Fazer o ponto de situação com a mãe.
5º Momento 07/01/2015	- Desenvolver o autoconceito - Potenciar o desenvolvimento de uma autoestima positiva - Promover o sentimento de confiança interpessoal	- Expressão, comunicação, criatividade e cooperação. - Autoconceito, autoestima e confiança.	- Projeção do corpo em papel cenário – Arte com as mãos para o papel com tinta guache.
6º Momento 21/01/2015	- Desenvolver o autoconceito - Potenciar o desenvolvimento de uma autoestima positiva - Promover o sentimento de confiança interpessoal	- Autoconceito, autoestima e confiança.	- (D)escrever os seus pontos fortes e fracos.

<p>7º Momento 04/02/2015</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Reforçar as competências sociais e de relação com os outros -Abordar diferentes estratégias na resolução de problemas e conflitos 	<ul style="list-style-type: none"> - Expressão, comunicação, criatividade e cooperação. - Assertividade, autocontrole, empatia, capacidade de gestão de conflitos e de resolução de problemas, tolerância e cooperação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Projeção do corpo da “pessoa que mais o magoa” em papel cenário – Arte com as mãos para o papel com tinta guache.
<p>8º Momento 25/02/2015</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reparação dos processos internos - Libertar tensão e agressividade. - Neutralizar sentimentos destrutivos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Expressão, comunicação e criatividade. - Autoconceito, autoestima e confiança. 	<ul style="list-style-type: none"> - Autorretrato - Técnica de Colagem - Desenho da mão – Técnica de Colagem
<p>9º Momento 24/03/2015</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reparação dos processos internos. - Libertar tensão e agressividade. - Neutralizar sentimentos destrutivos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Expressão, comunicação, criatividade e cooperação. - Autoconceito, autoestima e confiança. - Identificação, diferenciação de sentimentos e autocontrole. 	<ul style="list-style-type: none"> - Modelagem com barro. - Escrever uma história a partir das criações em barro.

	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer e diferenciar emoções. - Compreender a importância de expressar os sentimentos e pensamentos. - Aprender a lidar com as emoções. 		
<p>10º Momento 22/04/2015</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Visualizar o eu da criança - Visualizar a projeção que a criança faz dos seus conflitos internos - Aceder ao seu modo de funcionamento interno - Preparar a separação - Avaliar o trabalho realizado - Avaliar o trabalho realizado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Expressão, comunicação e criatividade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenho da árvore. - Questionário de exclusão social (criança e mãe).

11º momento 24/04/2015	- Avaliar o trabalho realizado.		- Entrevista semiestruturada (à D.T.) - Questionário de exclusão social (à D.T.) - Questionário de nomeação de pares (turma)
---------------------------	---------------------------------	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

ANEXO II – DIÁRIOS DE BORDO

1º Momento - 3/12/2014

I – Entrevista Semiestruturada

A primeira consulta teve como principal objetivo recolher informação de modo a conhecer o sujeito em profundidade e compreender a situação que o levou à consulta. Para isso foi feita uma entrevista semiestruturada à mãe da criança, por ser a sua acompanhante e encarregada de educação.

Nome: António

Idade: 10 anos

Ano Escolaridade: 5º ano

Acompanhante/Grau parentesco: Mãe

Agregado Familiar: Vive com os pais, é filho único.

Motivo(s) da Consulta: recentemente (há 15 dias) disse que se sente triste, não presta para nada, não faz nada de jeito.

“Tem tendência de achar que as pessoas estão contra ele” (mãe).

Há quanto tempo perdura(m): Jan 2014, no 4º ano, por não cantar os parabéns foi exposto e ridicularizado publicamente pelas auxiliares, a mãe acredita que este episódio possa ter sido relevante, que a partir daí a sua tristeza tem sido mais notória.

Perspetiva da Escola: a professora sente-o triste, isolado, recomendou acompanhamento psicológico. Em EVT fez um desenho com um menino na escola a chorar.

Perspetiva da Família: acham que é mimo, é ele que quer atenção. Por exemplo, quando chegam os primos a sua casa ele sente que estão a ocupar o espaço dele, há ali uma negação inicial, que depois acaba por passar.

Percorso Escolar: Nunca reprovou. É de salientar os problemas de concentração que são trazidos à atenção pelos professores desde o 1º ano.

Acompanhamento/Avaliação Psicologia Escolar/Educação Especial: Não. O pediatra achava que ele tinha hiperatividade (2º ano), mas está mais calminho.

Relacionamentos Interpessoais (Família/Escola): A mãe diz que ele é um pouco reservado, mas que se relaciona bem. Na escola tem amigos (2/3 por nome). Como vivem um pouco isolados, não convive muito com a família.

Tem comido/dormido bem? Tem pesadelos. Dorme 10h, mas a professora diz que ele parece cansado. Teve avaliação e disse que merecia 1. Diz que é um mau filho.

Interesses: gosta de ver tv, gosta de jogar no telemóvel, de desenhar, escrever, desporto (natação, rugby, basquete).

Nota: No final da consulta solicitou-se à mãe que trouxesse as últimas avaliações académicas do António, bem como outros dados relativos ao seu percurso académico, que considerasse relevantes.

II – Desenho Livre

À criança foi pedido que fizesse um desenho livre, tendo como principais objetivos: visualizar o eu da criança; visualizar a projeção que a criança faz dos seus conflitos internos e aceder ao seu modo de funcionamento interno.



Figura 1 Desenho Livre - 1º Momento da Intervenção

Quando terminou o desenho escondeu-se debaixo de um banco. Depois, juntou-se a nós, a mim e à mãe. Perguntei-lhe por onde começou, visto que não estava junto a ele enquanto desenhava e ele passou a descrever com muito pormenor o seu desenho. Disse que a

árvore está a morrer (por isso é amarela e com folhas pretas), que as ferramentas (os objetos cortantes a vermelho de cada lado da árvore) estão a ultrapassar a barreira e estão a matar a árvore e que as barreiras tentam protegê-la dos ventos fortes. No final identificou claramente que a árvore era ele. Perguntei-lhe se havia hipótese de salvar a árvore, ele parou para pensar e respondeu que era difícil, uma vez que os objetos cortantes já estavam do lado de lá da barreira, estão mesmo a matá-la...

III – Questionário de exclusão social

Foi pedido a ambos que respondessem a um questionário de exclusão social, bem como, a duas perguntas abertas:

Criança

O que pensas de ti mesmo: *“não me sinto bem, só me apetece enervar-me”.*

Como classificas o teu desempenho e rendimento escolar: *“zero”.*

Mãe

Na sua opinião, que conceito o A. tem de si mesmo: *“de pouco valor. Que os colegas estão a dar cabo dele e que tem que fugir. Sente-se triste com a escola e tem dores físicas. Já cheguei a ir à escola por ele se sentir mal. Sente uma enorme necessidade de chamar a atenção, de ser «popular». Acha que não faz nada bem.”*

Como classificaria o seu desempenho e rendimento escolar: *“o desempenho é fraco e o rendimento também, exceto na disciplina de história que é com a Diretora de Turma, onde ele acha que ela se interessa por ele. Tem imensas capacidades mas está desinteressado, por achar que não se preocupam com ele na escola, os professores, no geral.”*

IV - Outras Informações relevantes em relação à atividade do 1º Momento da Intervenção

O António na consulta admitiu que já se sentia triste no 1º, 2º, 3º e 4º anos, que sempre se sentiu assim. Diz que os outros, mais velhos, do 6º ano, o ofendem, escreveu os nomes que lhe chamam: *“paneleiro, cona, merda e guei”* e que ele ignora, mas queria defender-se e defender a prima, que também vê ser ofendida.

Se pudesse o que mudava na escola: *“Defendia-me ... e é tudo”*.

Se pudesse escolher não ia à escola. Diz gostar de história e geografia (tem mais dificuldades a matemática e português).

Durante a consulta, pegou várias vezes no x-ato que estava na secretária e, num desses momentos, revelou à mãe um episódio de tentativa de suicídio, algo que ainda não lhe tinha dito. Há 15 dias, bateu com um pau no pescoço; no mesmo dia em que lhe “escreveu aquelas coisas horríveis” (que se sente triste, não presta para nada, não faz nada de jeito).

No final, disse que gostou da consulta e claro que queria voltar.

A mãe mostrou-se preocupada, disse haver bom suporte familiar. Vai tentar que ele pratique um desporto à sua escolha (música ele disse que não queria).

Ficou agendada uma intervenção semanal a realizar com o António e mensalmente uma avaliação da intervenção a realizar com a mãe.

2º Momento - 5/12/2014

I – Questionário de exclusão social

Foi pedido à Diretora de Turma da criança que respondesse a um questionário de exclusão social e que respondesse a duas perguntas abertas:

Diretora de Turma

Na sua opinião, que conceito o A. tem de si mesmo: *“Inseguro, desvaloriza-se, acha que tudo é negativo”.*

Como classificaria o seu desempenho e rendimento escolar: *“mediano, mas consegue fazer melhor”.*

3º Momento - 10/12/2014

Esta consulta tinha como principais objetivos: conhecer a criança em profundidade; estabelecer uma relação de confiança e ajuda; reparar os processos internos; libertar tensão e agressividade e neutralizar sentimentos destrutivos. Para isso foi sugerido que manuseasse o barro livremente, com música de fundo previamente selecionada, enquanto isso foi-lhe feita uma entrevista semiestruturada, que se segue:

1. **Como correu esta semana?** Correu bem. Durante a semana lembrou-se do que tínhamos falado sobre salvar a árvore e pensa que é possível fazê-lo.
2. **Foram recolher informações sobre o desporto que queres praticar? Como correu?** Ainda não.
3. **Tens comido/dormido bem?** Sim, foi ao médico disse que estava tudo bem.
4. **No outro dia falaste que tentaste acabar com a tua vida... Querias mesmo morrer?** Não. Só se magoa devagar, não quer morrer. Depois acaba tudo...
5. **Fazer mal a ti próprio não vai resolver nenhum dos teus problemas e eu vou fazer tudo o que puder para ter a certeza que não vais voltar a fazê-lo!** (olhou-me nos olhos)
6. **Aqueles que na escola te ofendem são sempre os mesmos?** Sim, são uns 5 ou 6, mais velhos.
7. **Há quanto tempo o fazem? (Mas tu disseste que já te sentias triste na escola primária...)** Alguns já lhe faziam isso na escola primária.
8. **Eles também te magoam (fisicamente) ou gozam e chamam nomes? Ameaçam-te?** Às vezes também magoam fisicamente. Esta semana fizeram-lhe uma rasteira, caiu, magoou-se e chorou e uma prima (afastada) disse-lhe que era um bebé, chorava logo (não se defendeu).
8. **Sabes o que é “bullying”?** Já falaram sobre isso na escola? Sim, já falaram na escola. Estava informado.
9. **Achas que o que eles fazem é “bullying”?** Sim.
10. **Quem é que tens para conversar sobre o que te aflige?** Deus e os pais. Acredita que os pais entendem o seu sofrimento. Quando chega a casa depois de o terem feito sentir mal, bate nele próprio ou então num peluche (mas ainda não se rompeu).
11. **Costumas chorar? (Quando foi a última vez que choraste? Em que situação?)** Sim, esta semana chorou 2 vezes; na segunda, quando o pai o colocou de castigo. Na terça quando lhe fizeram a rasteira.

Outras informações relevantes em relação à atividade do 3º Momento da Intervenção

Durante o manuseamento do barro fez uma escultura (elefante) que estava a pedir “*help*”. Mostrou grande satisfação quando foi incentivado a imaginar que o barro que tinha nas mãos era alguma daquelas crianças que o magoam, sorria e ria enquanto esmagava o barro.

Por vezes foi agressivo, revelou concentração, organização, construía e destruía facilmente. Disse identificar-se com uma cobra que é cautelosa.

Quando lhe pedi que me dissesse qualidades suas apenas nomeou uma, que gosta de ajudar.

Da análise do seu percurso escolar, tendo por base as avaliações académicas de final de período desde o 1º ao 4º ano, é de salientar os problemas de concentração que são trazidos à atenção pelos professores desde o 1º ano.

4º Momento - 16/12/2015

I – Leitura, dramatização e reflexão em torno do conto: “Onde vivem os monstros” de Maurice Sendak.

Através da história “Onde Vivem os Monstros”, de Maurice Sendak, pretende-se resgatar o lado mais onírico, a criatividade e a espontaneidade, ainda que sob a ameaça dos «monstros» internos sabotadores. O grande objetivo desta atividade é o de aprender a gerir os medos.

Quando dramatizámos o conto o António escolheu um boneco para fazer de Max (“o rei dos monstros”), personagem que ele próprio interpretou, enquanto eu assumia a interpretação dos restantes intervenientes (a mãe, os monstros, o narrador). É de salientar que foi com entrega que o fez e com (à)vontade, assumindo plenamente o personagem Max. Mesmo depois de terminarmos a leitura dramatizada, o António manteve-se em personagem e desenvolvemos alguns diálogos espontâneos em que o Max estava a ser “atacado” pelos monstros, no sentido de enfrentar e gerir os seus medos.

Por fim, foi proporcionado um momento para reflexão sobre o conto trabalhado, chegou facilmente à conclusão que os monstros do conto representam os nossos medos, que no seu caso particular são os colegas da escola que o ofendem e magoam, e que os mesmos apenas existem “na nossa cabeça”, se nós lhes atribuirmos o papel de monstros, assim como os monstros fizeram com Max. Reforcei ao António que, se acreditarmos, os “monstros” da nossa vida também podem deixar de sê-lo, tudo depende da forma como nós os encaramos, já que todos, incluindo aqueles que nos parecem fortes, têm fraquezas e problemas.

II – Ponto de situação com a Encarregada de Educação

A mãe referiu que na quinta-feira passada chegou a casa e descarregou (riscou duas folhas e começou a “destruir” o quarto); noutra ocasião fechou-se dentro do armário. Perguntei como a família reagiu à confissão de tentativa de suicídio. A mãe respondeu que tentaram não ligar muito. Foi dito à mãe que é importante/fundamental reconhecer o seu sofrimento, a sua ação representou um nítido pedido de ajuda. É importante que ele entenda que: Fazer mal a si próprio não vai resolver nenhum dos seus problemas e que nós vamos fazer tudo o que pudermos para termos a certeza que não vai voltar a fazê-lo!

Ele assume que está a ser vítima de “bullying”e, nesse sentido, foram feitos alguns esclarecimentos à mãe, de ajuda para as famílias que passam por esta situação problemática. Foi referido à mãe que é importante que o António perceba que deve ter o controlo da situação, responsabilizá-lo e não vitimizá-lo: não pode deixar que os agressores o façam sentir-se zangado e amedrontado. Lembrar-se que aqueles que agridem/ofendem também têm fraquezas e problemas.

5º Momento - 7/01/2015

I – Projeção do corpo em papel cenário – pintura com as mãos

Nesta consulta o António devia pintar com as mãos uma projeção do seu corpo em papel cenário. Para o efeito, primeiramente, deitou-se sobre o papel cenário e a Técnica fez o contorno do seu corpo no papel cenário com marcador preto. A partir desse momento devia escolher entre as cores disponíveis em tinta guache e fazer a pintura do seu corpo com as próprias mãos.

Durante a pintura eu ia confirmando se ele tinha tintas suficientes, dando-lhe mais, sempre que necessário. Foi com muito empenho e concentração que o António se entregou a esta atividade.



Figura 2 Projeção do próprio corpo em papel cenário – pintura com as mãos

6º Momento - 21/01/2015

I – Auto e heteroconceito – pontos fortes e fracos

O António deveria escrever os seus pontos fortes a verde ao lado do corpo por si pintado na sessão anterior; para depois, a vermelho, escrever os seus pontos fracos.

Ambos sentados no chão, lado a lado, iniciámos a conversa sobre os seus pontos fortes e fracos. Foi com facilidade que identificou as suas qualidades, apontando várias (paciente, dorminhoco, observador, amigável, engraçado, bondoso, imaginativo, curioso, brincalhão, educado, esperto, animado, alegre); mas com aparente dificuldade os defeitos, tendo só apontado dois (chato, pedinchão).

Já quando se tratou de identificar defeitos e qualidades da pessoa que mais o magoou e ofendeu, no verso do mesmo papel cenário, foi com muita facilidade que identificou os seus defeitos (invejoso, egoísta, mau feitio, ofensivo, fingido, mentiroso, chato, pedinchão, cusco e matreiro) e apontou apenas duas qualidades (esperto, observador). Trata-se de uma criança que foi da turma dele desde a pré, só agora no 5º ano é que são de turmas diferentes, o que para si foi um alívio.

II – Outras informações relevantes em relação à atividade do 6º Momento da Intervenção

O António ficou tenso e retraído enquanto falámos sobre as suas duas últimas semanas na secretária, mas quando fomos para o chão, junto à pintura da projeção do seu corpo o seu rosto ficou iluminado, sorria, estava descontraído.

Por vezes no seu discurso existem contradições, diz que tem corrido tudo bem, mas depois conta episódios em que o ofenderam ou que chegou a casa e riscou em folhas brancas (tal como tínhamos falado).

O António faz evitamento, se vê os agressores no bar, por exemplo, dá uma volta à escola, para evitar confrontar-se com eles.

7º Momento - 4/02/2015

I – Projeção do corpo da “pessoa que mais o magoa” em papel cenário – pintura com as mãos

No verso do papel cenário que usou para pintar o seu próprio corpo, pintou o colega que mais o magoa. Para o efeito, selecionou a cor preta, a vermelha e o amarelo. Começou por essa mesma ordem, primeiro o preto, depois o vermelho e por fim o amarelo, revelando concentração e que encarava a tarefa com seriedade.

Antes de começar a pintar, alinhou os recipientes das tintas. Limpa muito bem as mãos antes de mudar de cor. Pinta com as pontas dos dedos. Depois pediu um bocadinho de verde, o qual usou em último lugar.

No final, perguntei-lhe como se sentiu ao fazer aquela pintura. Ele respondeu que se sentiu bem, “é bom desabafar”.

Explicou que nesta pintura o verde é a fonte do Bem, que há medida que se vai afastando do centro fica amarelo, porque já é influenciado pelo Mal. O preto é o Mal que o seu colega faz com consciência de que faz, e o vermelho é o Mal que há no colega e que ele não consegue controlar. Referiu, ainda, que o preto na pintura em que projetou o seu próprio corpo (no 5º Momento) não detém este significado, mas, nesse caso, significa energia.

A partir daí refletimos sobre o trabalho realizado nas últimas três sessões. A conversa foi dirigida no sentido do António refletir em torno do conceito que deve ter de si mesmo e daqueles que o magoam, usando a sua própria descrição sobre os pontos fortes e fracos de cada um.



Figura 3 Projeção do corpo da “pessoa que mais o magoa” em papel cenário – pintura com as mãos

II – Outras informações relevantes em relação à atividade do 7º Momento da Intervenção

Iniciámos a sessão com uma conversa, falou-me do pai que está doente e deve ficar três semanas de repouso.

A última vez que se enervou mais rasgou uma folha, isto porque estava a pensar em alguma coisa que fez mal e ficou irritado.

Falou da escola, diz que não tem sido tão magoado. Quando os colegas o magoam, por vezes enfrenta, mas a sua tendência ainda é pedir ajuda ao adulto, embora perceba que isso pode dar a imagem de que “ainda é bebé” aos outros.

Diz que tem dormido bem e não tem tido pesadelos, mas a mãe sim, tem tido. O último pesadelo que teve contou à mãe, e ela tinha tido o mesmo pesadelo: que ele ia cair... Mas a mãe teve outro pesadelo, que queria ligar-lhe e não sabia o nº dele, o que ele não entendeu, já que ela tem o nº gravado no telemóvel. Quando tem pesadelos os pais fazem-lhe um chá ou dão-lhe um calmante. Também fazem uma cama no chão ao lado da deles para que ele fique lá.

Desde que o pai se sentiu mal na semana passada tem dormido no quarto dos pais, hoje voltou a dormir no seu quarto.

Disse-me que dantes, quando o magoavam, chegava a casa e batia nos peluches (nem sabia como eles ainda não se tinham descosido), mas agora não tem batido nos peluches, *«eles não merecem “bullying”, porque senão têm que ir ao Dr. dos peluches»*.

No final da consulta fiz o ponto da situação com a mãe. Disse-lhe que o António, neste momento, não tem qualquer dificuldade em nomear as suas virtudes, já o contrário sucedeu quanto aos defeitos, e nomeou muitos mais qualidades do que defeitos, o que é um bom indicador quanto ao seu autoconceito. Irrita-se quando sente que falha. Nesse sentido, é importante que perceba que todos falhamos e que isso é normal. Falei-lhe que o António me contou acerca dos pesadelos que a mãe tem e que lhe relatou, disse-lhe que devia evitar fazê-lo já que ele fica preocupado, é criança e isso de alguma forma mexe com ele, ela aparentemente compreendeu.

8º Momento - 25/02/2015

I – Autorretrato - Técnica de Colagem

Foi proposto ao António que fizesse o seu autorretrato em papel A3 através da técnica de colagem. Para o efeito, foram disponibilizadas revistas, também papel de lustro, tesoura e cola. Quando lhe apresentei a atividade e os materiais a reação foi: “vai ser fácil”.

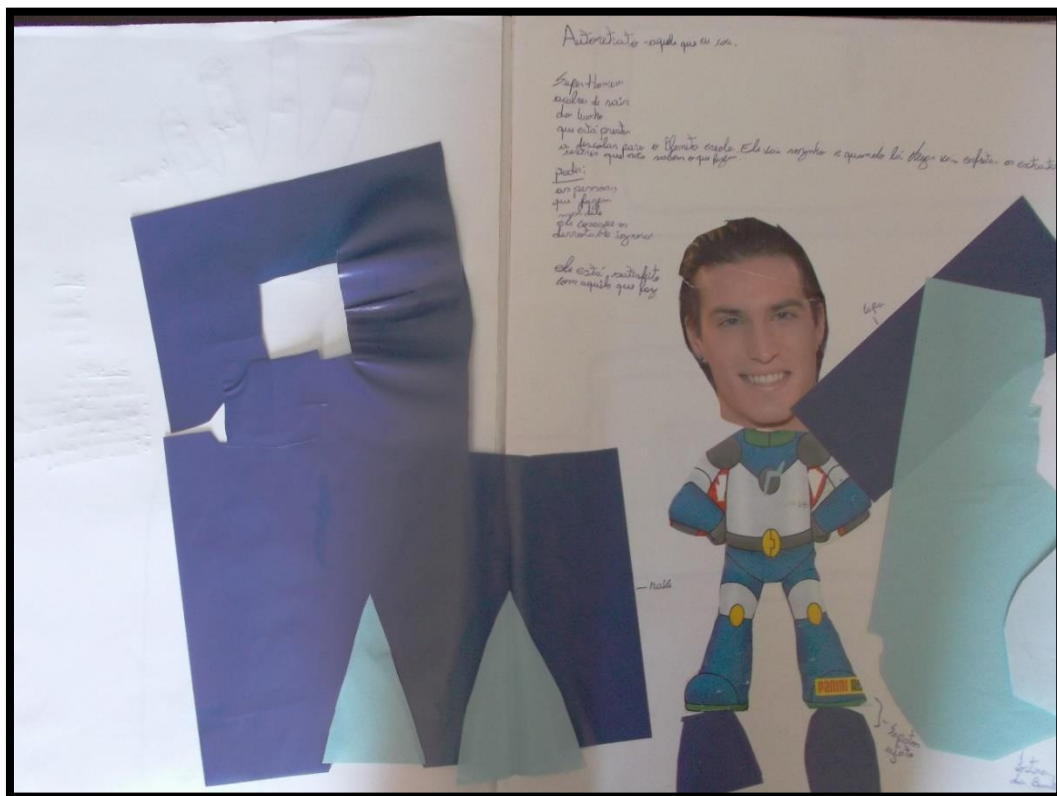


Figura 4 Autorretrato - Técnica de Colagem

Retratou-se como sendo um super-herói, que está prestes a descolar para o planeta escola, quando lá chegar vai enfrentar os extraterrestres que não sabem o que fazem.

Perguntei-lhe se isso era o que ele é realmente ou o que ele gostaria de ser. Respondeu que é o que ele é.

de agressão, e ela disse-me que concordava. De seguida, a mãe perguntou-me se ele ainda necessitava de vir todas as semanas. Como percebi que a mãe queria que as sessões fossem menos frequentes, sugeri passar a acompanhá-lo quinzenalmente, ao que ela concordou.

Na conversa inicial com o António, ele pareceu-me animado. Disse que está tudo bem, em casa e na escola. Não têm havido episódios de agressão, ele diz que mudou de atitude, que se defende (de modo mais firme), outras vezes ignora. Diz que o colega que mais o magoa também tem mudado de atitude para ele, na sua opinião pode ter percebido que estava a agir mal. Perguntei se tem tido pesadelos, teve um em que tinha cobras e lagartos nas janelas da casa, chamou o pai, tinha uma na casa de banho que ele próprio matou com um machado, mas depois disse que não sabe porque teve esse sonho, uma vez que não tem medo de cobras.

Perguntei se tem riscado folhas ou escrito alguma coisa, respondeu que não porque tem um método melhor, perguntei se era respirar fundo, uma vez que já me chegou a dizer que resultava, mas disse-me que não, que era pensar que era melhor que eles, tal como havíamos falado. Hoje de manhã disse isso à mãe e ela disse-lhe que eles não prestavam, nem eram melhores nem piores que ele, simplesmente não prestavam. Ele repetiu textualmente as palavras da mãe.

No final, despedi-me e disse: até daqui a 15 dias, preocupado perguntou: porquê daqui a 15 dias? Eu respondi, que como ele está a melhorar, eu e a mãe combinámos assim; resposta: ohh...

9º Momento - 24/03/2015

I – Modelagem com barro

Foi pedido ao António que criasse a partir do barro uma pessoa, um objeto e um animal à sua escolha.

Os personagens criados, modelados, foram, o “Max”, uma rosa e um caracol.



Figura 6 Resultados da modelagem com barro

II – Construção de histórias

Num segundo momento, devia escrever uma história que revelasse: onde estão (as criações em barro); quem são; a pessoa tem um problema, que problema é esse, como resolvê-lo.

Era uma vez uma criança chamada
 Max, que tinha um problema de rir
 . Em casa ele tinha uma bela flor
 curada tudo e todo, também tinha
 um cavalal o "Bruno" que era muito
 esperto mas era bastante lento a
 andar.

~~Ele morava numa casa modesta~~
 Eles moravam numa casa modesta
 e tinha aquilo que precisavam pre-
 cisavam.

Então um dia o problema to-
 ma-se grave de mais então o caval-
 al diz-lhe:
 - Usa a flor.
 Então Max usa a flor e é curado.
 A flor carrega-se e volta tudo
 ao normal.

↓
 1 dia depois

Figura 7 História que revela: onde estão (as criações em barro), quem são; a pessoa tem um problema, de problema é esse e como se pode resolvê-lo.

Num terceiro momento, deveria dar continuidade à sua história integrando no texto as seguintes palavras: mãe, pai, escola, casa, zanga/zangado, tristeza, alegria e medo.

No dia seguinte a mãe pergunta
 tudo porque é que ele está desanimado.
 Ele diz à mãe porque lhe apetecia
 Na escola os colegas zangam-se
 com ele e por isso eles fazem-lhe
 sentir tristeza e medo dos colegas,
 mas Max não se deixa cair por
 eles e Max toma medidas e isso
 deixa o cavalal muito alegre.
 Em casa ele diz isso ao pai
 e deixa o pai cheio de orgulho.

Figura 8 Continuação da história integrando as palavras: mãe, pai, escola, casa, zanga/zangado, tristeza, alegria e medo.

III – Outras informações relevantes em relação à atividade do 9º Momento da Intervenção

A mãe conversou comigo no início da sessão, dizendo que foi muito difícil trazer o António, pois ele diz que já não precisa de vir, que já está bom, acha que pode ser influência do pai, que tem essa mesma opinião.

No entanto, ela não acredita que esteja tudo bem, até porque ele, já no segundo período teve dois recados, que diziam que ele não faz as coisas por estar sempre distraído. A mãe diz que ele desliga, que parece que não quer enfrentar a realidade.

O António entrou contrariado, perguntei se estava tudo bem, disse que sim. Perguntei se ia ter melhores notas, disse que sim. Perguntei ainda se não estava com vontade de vir, ele disse que estava, foi quando lhe disse que ele podia ser sincero, que eu não ficava chateada, e ele disse que não tinha muita vontade de vir, porque tinha outros planos, queria ir andar de bicicleta e brincar.

Mostrou satisfação quando lhe disse que ia trabalhar com o barro. Durante a tarefa perguntei o que gostava mais se trabalhar com o barro ou andar de bicicleta, ele disse que gostava de ambas, mas trabalhar com o barro é mais difícil!

Participou com interesse e empenho em todas as atividades propostas.

Depois de escrever a primeira história com as suas criações em barro, concluiu:

- “Quer dizer, eu não tenho problema de rins, inventei!”

- “O quê?” – perguntou a Técnica.

- “Eu não tenho nenhum problema de rins...”

- “Mas tu não estavas a falar de ti, estavas a falar do Max!”

- “Sim...”

Mais uma vez se percebe que a criança assume os personagens que trabalha e que através deles se revela, deixando perceber as suas ansiedades e inquietudes.

10º Momento - 22/04/2015

I – Desenho: árvore

Foi-lhe pedido que desenhasse uma árvore, com o objetivo de comparar com o seu primeiro desenho livre, no qual ele havia representado um árvore claramente desorganizada e em sofrimento.

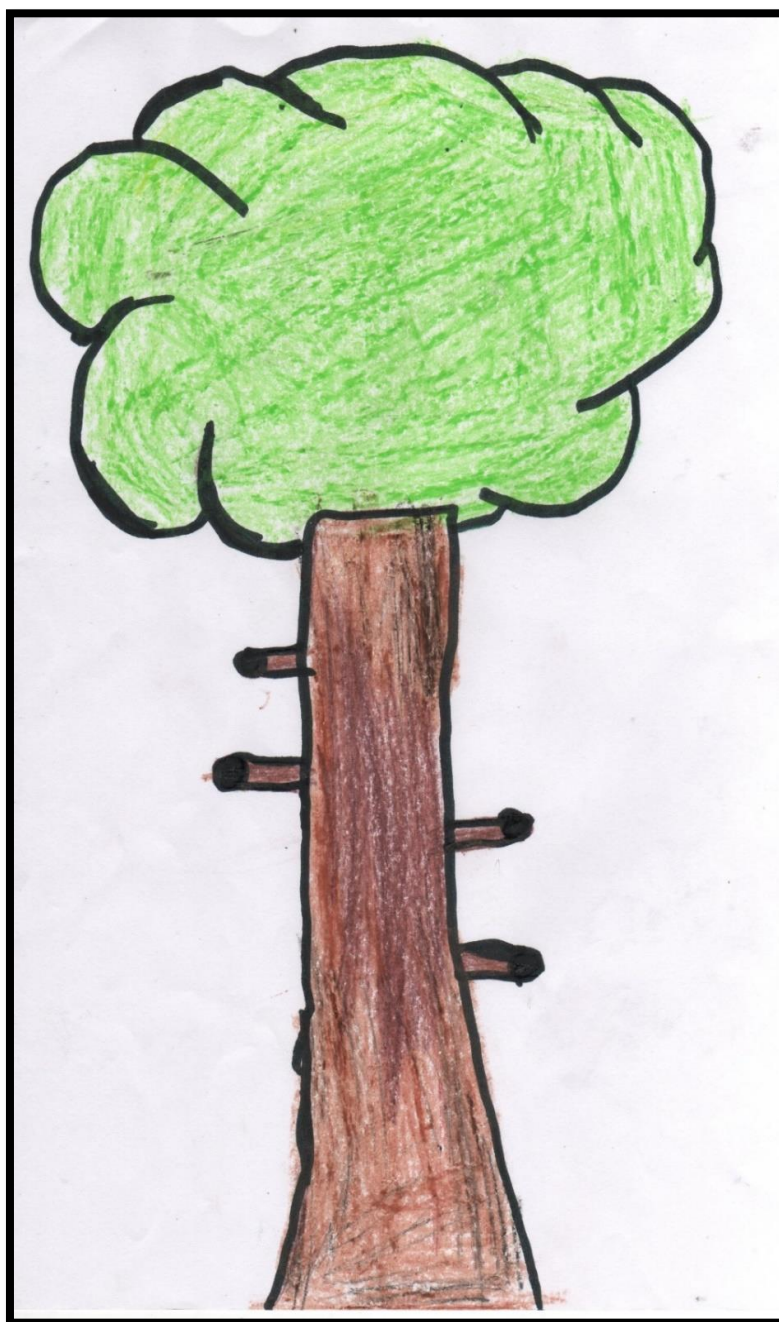


Figura 91 Desenho da árvore.

O resultado foi uma árvore bem mais estruturada, organizada, arrumada. Muito diferente daquela que representou na 1ª consulta.

Interpretação que faz do desenho: os troncos estão cortados porque estavam a ficar secos. É uma árvore saudável, grande, é um pinheiro.

Diferenças em relação à árvore da primeira sessão: A primeira está a ser abatida e deixou-se estar ali. A segunda árvore é saudável, “estou sempre a cuidar bem dela, agora vê-se o resultado – uma árvore forte. Ao olhar para a primeira árvore sinto pena, vai ser morta...”

Gosta de olhar para a segunda árvore porque é saudável, “estou sempre a tomar conta dela, é como as plantas, temos que tomar conta delas todos os dias porque senão morrem”.

As barreiras da primeira árvore foram embora, ajudar outra árvore. As ferramentas já não existem. Os ventos são fraquinhos, ajudam a árvore a inclinar-se.

O que mudava na escola: não se ofenderem uns aos outros.

II – Questionário de exclusão social

Pedimos à mãe e ao António que respondessem novamente ao Questionário de Exclusão Social e a duas perguntas abertas. O objectivo era termos resultados antes da intervenção e depois desta, em relação ao problema central do António que estava relacionado com o facto deste ser um menino rejeitado pelos colegas e percebermos também se a mãe agora tinha uma outra percepção deste problema:

Criança

O que pensas de ti mesmo: sinto-me melhor por ter desabafado. Obrigada Dr.^a Selma.

Como classificas o teu desempenho e rendimento escolar: O meu desempenho escolar está muito melhor por ter desabafado e me ajudar. Obrigada Dr.^a Selma.

Mãe

Na sua opinião, que conceito o A. tem de si mesmo: já se valoriza mais. Apercebe-se que é importante; a sua atitude em relação aos outros melhorou. Aceita melhor as críticas e que nem sempre as coisas correm como ele espera dos outros.

Como classificaria o seu desempenho e rendimento escolar: o seu desempenho ainda revela uma certa preguiça no sentido de tomar a iniciativa em estudar. Os professores consideram que está muito distraído nas aulas e, quando intervém é para chamar a atenção.

O desempenho melhorou mas, ainda reflete falta de empenho nalgumas disciplinas: matemática e inglês.

11º Momento - 24/04/2015

I – Entrevista Semiestruturada à Diretora de Turma

Foi feita uma entrevista semiestruturada à Diretora de Turma, com o principal objetivo de avaliar o trabalho realizado com o António até então.

Porque recomendou que o António tivesse acompanhamento psicopedagógico?

Eu penso que ele teve algum problema de integração aqui na escola, ele queixava-se de dores de barriga, frequentemente tinha que sair das aulas, queixava-se também de sensação de desmaio, que eu penso que é um dos indícios de depressão ou pelo menos de ansiedade. Não estava concentrado, isso não quer dizer que agora esteja, não está, mas talvez tenha havido alguma melhoria a esse nível, pelo menos já não se queixa das tais dores de barriga; parece-me até numa atitude mais saudável, não sei se será o ... a esse nível, penso que houve algumas melhorias. Foi basicamente por isso, pelas queixas de dores de cabeça constantes, queixava-se realmente muitas vezes de dores de cabeça, de dor de barriga, saía das aulas; a sensação de desmaio, que eu por mais de uma vez tive de o segurar, porque tinha medo que ele desmaiasse no corredor, que não era normal num miúdo de dez anos, aparentemente saudável.

Na sua perspetiva, enquanto professora, com a experiência que tem, a que é que atribuía, era só mesmo à dificuldade de integração que atribuiu esses sinais?

Eu não o conhecia, portanto a única informação que eu tinha do António era o que a mãe também me dizia. E a mãe, a própria mãe disse que achou que houve alguma dificuldade de integração, sim. Porque, lá está, eles vêm numa escola com poucos alunos, isto é uma mudança muito grande do 4º para o 5º ano, pode ter tido a ver com isso, ou não, isso eu não consigo também identificar o motivo.

Como descreveria o desempenho escolar do António desde que entrou no IEJ:

Eu acho que o António tem capacidades, mas não está ainda a desenvolver todas as competências que pode desenvolver. Ele tem dificuldades sobretudo ao nível do trabalho, de desenvolver trabalho. Porque ele para, entra no mundo dele, não se esforça por fazer melhor e há aqui também qualquer coisa que eu também não sei explicar ainda muito bem, que é, ele alheia-se frequentemente, da aula e da situação, e, lá está, entra no mundo dele, que eu não consigo explicar o que é que faz com que

ele tenha essa atitude, ou o que é isso provoca, pronto, não sei explicar.

É como se ele se refugiasse e saísse dali de onde está...

Sim, sim. Se bem que depois, se ele for chamado, ele até responde a afinal até está atento, ou até consegue ouvir, mas, mesmo o olhar dele, mais no início, estava assim num outro patamar... Acho que ele pode fazer muito melhor do que aquilo que faz, também não é um aluno, se calhar, muito aplicado. Eu penso que os pais também são capazes de exercer alguma pressão para ele ter sucesso, é normal se calhar, e não sei até que ponto é que isso depois também se reflete, se calhar, na insegurança dele...

O estilo parental aqui a poder ser determinante...

Sim, mas eu também não conheço o suficiente. Isto é tudo 5º ano... é difícil ainda caracterizá-lo.

Como descreveria o A. quanto ao Relacionamento Interpessoal, ele dá-se bem com os colegas, tem amizades?

Na primeira fase não, e esse era um dos motivos que me levou a pensar que tinha a ver com a integração na escola. Ele estava sempre muito isolado não tinha nada a ver com os colegas, andava sempre com a sua mochilinha, ali encostado, não interagia com os colegas. No início era mesmo demais. Agora está a começar, se calhar, a aliar-se a um grupo de miúdos que até me está a perturbar, a preocupar, porque se calhar não são as melhores companhias. O que significa que ele pode estar a fazer isso por dois motivos, ou para se afirmar, ou porque no fundo ele também é assim mais irrequieto, mais irreverente e até agora não mostrou e começa agora a notar-se isso, não sei...

Repara quais são os Interesses do António, já se conseguiu aperceber? Ele manifesta algum tipo de interesses específicos, que consiga nomear?

Jogos de computador ou de telemóvel, o que eu vejo aqui mais nos intervalos é isso. Ele não tem, penso eu, um telemóvel com jogos, mas joga no dos colegas. Eles ficam todos à entrada da sala ou à saída ou nos intervalos, em cima dum telemóvel, todos a jogar a monte. Se calhar isso também o aproximou de alguns dos miúdos

que eu há um bocado lhe referi, mas tenho medo que ele se vicia também nesses jogos.

Mas isso é de um modo geral ou nele em particular?

Há muitos miúdos que fazem isso, há muitos miúdos que fazem isso. Ele não fazia, lá está, porque se isolava, agora começa a aproximar-se e começa a fazer isso também, é capaz também de ser natural.

Há mais alguma informação que me queira dar que ache que seja pertinente ou relevante e que eu não esteja aqui a colocar a questão?

Não, neste momento, o que me preocupa ainda em relação ao António é aquele alheamento dele, que parece que também tanto faz... mesmo quando nós falamos com ele, ele não tem uma reação normal. Depois também nos coloca questões, pormenores, uma regra qualquer, ou uma ordem qualquer que eu lhe dei, e que os outros já esqueceram, mas que ele ainda vem para perguntar pormenores... Pronto, valoriza depois coisas que para os outros não são tão importantes. Mas o tal alheamento é o que me continua a preocupar.

Outras Informações:

Tem mais contacto com a mãe do que com o pai.

A mãe dizia que ele tinha uma autoestima muito baixa, mas por outro lado ele é tão seguro quando afirma as suas ideias, mesmo que esteja errado, que fica confusa.

Não sabe se é timidez se é outra coisa.

Continua a achar que é um miúdo estranho, gostaria de saber como lidar com ele.

Quando mencionei que havia a hipótese do António ser vítima de “bullying” não revelou que conhecia, nem o contrário. Disse que às vezes havia algumas queixas, mas o normal. E que o António é muito sensível, coisas a que os colegas podem não dar muita importância ele releva muito.

Ainda não consegue fazer a distinção entre colegas e amigos. Pode vê-lo mais com um ou com outro, mas não pode considerar que sejam amigos.

II – Questionário de exclusão social

Foi pedido à Diretora de Turma que respondesse novamente ao questionário de exclusão social, considerando o momento atual, bem como a duas perguntas abertas.

Diretora de Turma

Na sua opinião, que conceito o A. tem de si mesmo: está mais confiante.

Como classificaria o seu desempenho e rendimento escolar: mediano, continua a poder fazer muito melhor.

A falta de concentração continua a condicionar negativamente o seu aproveitamento.

No entanto, é de salientar o progresso ao nível do rendimento académico que tem tido desde que começou a ser acompanhado no Centro Médico de Alcobça. No final do 1º período teve um 2 e um 4 (numa escala de 1 a 5), enquanto no final do 2º período já não teve nenhuma negativa e obteve mais um 4. E continua a apresentar melhorias, o que dá a perspetiva de poder vir a melhorar ainda mais as suas notas no 3º período.

III – Questionário de nomeação de pares

Foi ainda pedido à Diretora de Turma que passasse à turma um questionário de nomeação de pares, com o objetivo de avaliar a integração do António no seu grupo-turma, cujos resultados serão apresentados no ponto 5.3. deste trabalho.

ANEXO III – GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO

Categoria de Subcategorias		Unidades de Registo
Análise		
Relação terapêutica	Competências da profissional	1º Momento <i>“(…) recolher informação de modo a conhecer o sujeito em profundidade e compreender a situação que o levou à consulta.”</i> <i>“(…) principais objetivos: visualizar o eu da criança; visualizar a projeção que a criança faz dos seus conflitos internos e aceder ao seu modo de funcionamento interno.”</i> <i>“Perguntei-lhe por onde começou, visto que não estava junto a ele enquanto desenhava (..) Perguntei-lhe se havia hipótese de salvar a árvore.”</i>
		3º Momento <i>“(…) estabelecer uma relação de confiança e ajuda (..) foi sugerido que manuseasse o barro livremente, com música de fundo previamente selecionada, enquanto isso foi-lhe feita uma entrevista semiestruturada.”</i>
		4º Momento <i>“(…) eu assumia a interpretação dos restantes intervenientes (a mãe, os monstros, o narrador)”</i> <i>“Reforcei ao António que, se acreditarmos, os “monstros” da nossa vida também podem deixar de sê-lo (..)”</i>

		<p>5º Momento</p> <p><i>“(...) a Técnica fez o contorno do seu corpo no papel cenário com marcador preto.”</i></p> <p><i>“Durante a pintura eu ia confirmando se ele tinha tintas suficientes, dando-lhe mais, sempre que necessário.”</i></p>
		<p>6º Momento</p> <p><i>“Ambos sentados no chão, lado a lado, iniciámos a conversa (...)”</i></p>
		<p>7º Momento</p> <p><i>“No final, perguntei-lhe como se sentiu ao fazer aquela pintura.”</i></p> <p><i>“A conversa foi dirigida no sentido do António refletir em torno do conceito que deve ter de si mesmo e daqueles que o magoam (...)”</i></p> <p><i>“Iniciámos a sessão com uma conversa (...)”</i></p>
		<p>9º Momento</p> <p><i>“(...) disse que ele podia ser sincero, que eu não ficava chateada.”</i></p>
	Envolvimento da criança	<p>1º Momento</p> <p><i>“No final, disse que gostou da consulta e claro que queria voltar.”</i></p>
		<p>3º Momento</p> <p><i>“Durante a semana lembrou-se do que tínhamos falado”</i></p>
		<p>8º Momento</p> <p><i>“(...) tem um método melhor (...) pensar que era melhor que eles, tal como havíamos falado.”</i></p>

		<p><i>“(...) até daqui a 15 dias, preocupado perguntou: porquê daqui a 15 dias? Eu respondi, que como ele está a melhorar, eu e a mãe combinámos assim; resposta: ohh...”</i></p>
<p>Perfil da criança</p>	<p>Estados emocionais</p>	<p>10º Momento</p> <p><i>“Obrigada Dr.ª Selma.”</i></p> <hr/> <p>1º Momento</p> <p><i>“disse que se sente triste, não presta para nada, não faz nada de jeito.”</i></p> <p><i>“Tem tendência de achar que as pessoas estão contra ele”</i></p> <p><i>“a partir daí a sua tristeza tem sido mais notória”</i></p> <p><i>“Tem pesadelos.”</i></p> <p><i>“Diz que é um mau filho.”</i></p> <p><i>“não me sinto bem, só me apetece enervar-me”</i></p> <p><i>“Sente uma enorme necessidade de chamar a atenção, de ser «popular».”</i></p> <p><i>“(...) admitiu que já se sentia triste no 1º, 2º, 3º e 4º anos, que sempre se sentiu assim.”</i></p> <p><i>“(...) revelou à mãe um episódio de tentativa de suicídio.”</i></p> <p><i>“(...) escreveu aquelas coisas horríveis (que se sente triste, não presta para nada, não faz nada de jeito)”</i></p> <hr/> <p>4º Momento</p> <p><i>“(...) na quinta-feira passada chegou a casa e descarregou (riscou duas folhas e começou a “destruir” o quarto); noutra ocasião fechou-se dentro do armário.”</i></p>

		<p>7º Momento <i>“Diz que tem dormido bem e não tem tido pesadelos (...)”</i></p>
		<p>8º Momento <i>“(...) pareceu-me animado”</i></p>
		<p>9º Momento <i>“(...) diz que já não precisa de vir, que já está bom.”</i></p>
		<p>10º Momento <i>“(...) sinto-me melhor por ter desabafado.”</i></p>
	Autoimagem	<p>1º Momento <i>“Acha que não faz nada bem.”</i></p>
		<p>2º Momento <i>“Inseguro, desvaloriza-se, acha que tudo é negativo”.</i></p>
		<p>3º Momento <i>“Quando lhe pedi que me dissesse qualidades suas apenas nomeou uma, que gosta de ajudar.”</i></p>
		<p>7º Momento <i>“(...) não tem qualquer dificuldade em nomear as suas virtudes, já o contrário sucedeu quanto aos defeitos.”</i></p>
		<p>10º Momento <i>“(...) já se valoriza mais. Apercebe-se que é importante.”</i></p>

		<p>11º Momento</p> <p><i>“(...) está mais confiante.”</i></p>
Comportamentos/Atitudes	1º Momento	<p><i>“O pediatra achava que ele tinha hiperatividade (2º ano), mas está mais calminho.”</i></p> <p><i>“A mãe diz que ele é um pouco reservado, mas que se relaciona bem.”</i></p> <p><i>“(...) a professora sente-o triste, isolado, recomendou acompanhamento psicológico.”</i></p>
	3º Momento	<p><i>“Quando chega a casa depois de o terem feito sentir mal, bate nele próprio ou então num peluche (...)”</i></p>
	7º Momento	<p><i>“Irrita-se quando sente que falha.”</i></p> <p><i>“(...) a sua tendência ainda é pedir ajuda ao adulto.”</i></p> <p><i>“Disse-me que dantes, quando o magoavam, chegava a casa e batia nos peluches (nem sabia como eles ainda não se tinham descosido), mas agora não tem batido nos peluches, «eles não merecem “bullying”, porque senão têm que ir ao Dr. dos peluches».”</i></p>
	10º Momento	<p><i>“(...) a sua atitude em relação aos outros melhorou. Aceita melhor as críticas e que nem sempre as coisas correm como ele espera dos outros.”</i></p>
Envolvimento da criança	1º Momento	

<p>Recursos artísticos</p>		<p><i>“(...) passou a descrever com muito pormenor o seu desenho. Disse que a árvore está a morrer (por isso é amarela e com folhas pretas), que as ferramentas (os objetos cortantes a vermelho de cada lado da árvore) estão a ultrapassar a barreira e estão a matar a árvore e que as barreiras tentam protegê-la dos ventos fortes.”</i></p> <p><i>“(...) identificou claramente que a árvore era ele.”</i></p> <p>3º Momento</p> <p><i>“Durante a semana lembrou-se do que tínhamos falado sobre salvar a árvore e pensa que é possível fazê-lo.”</i></p> <p><i>“Mostrou grande satisfação quando foi incentivado a imaginar que o barro que tinha nas mãos era alguma daquelas crianças que o magoam, sorria e ria enquanto esmagava o barro.”</i></p> <p>4º Momento</p> <p><i>“(...) foi com entrega que o fez e com (à)vontade. assumindo plenamente o personagem Max. Mesmo depois de terminarmos a leitura dramatizada, o António manteve-se em personagem.”</i></p> <p>5º Momento</p> <p><i>“Foi com muito empenho e concentração que o António se entregou a esta atividade.”</i></p> <p>6º Momento</p> <p><i>“Foi com facilidade que identificou as suas qualidades, apontando várias (...)”</i></p>
-----------------------------------	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p><i>“(...) quando fomos para o chão, junto à pintura da projeção do seu corpo o seu rosto ficou iluminado, sorria, estava descontraído.”</i></p>
		<p>7º Momento</p> <p><i>“(...) encarava a tarefa com seriedade.”</i></p> <p><i>“Antes de começar a pintar, alinhou os recipientes das tintas.”</i></p>
		<p>8º Momento</p> <p><i>“Quando lhe apresentei a atividade e os materiais a reação foi: «vai ser fácil».”</i></p> <p><i>“Retratou-se como sendo um super-herói (...)”</i></p>
		<p>9º Momento</p> <p><i>“Mostrou satisfação quando lhe disse que ia trabalhar com o barro.”</i></p> <p><i>“Participou com interesse e empenho em todas as atividades propostas.”</i></p>
	Exteriorização de emoções e sentimentos	<p>1º Momento</p> <p><i>“Quando terminou o desenho escondeu-se debaixo de um banco.”</i></p>
		<p>3º Momento</p> <p><i>“Durante o manuseamento do barro fez uma escultura (elefante) que estava a pedir «help».”</i></p> <p><i>“Por vezes foi agressivo, revelou concentração, organização, construía e destruía facilmente.”</i></p>
		<p>4º Momento</p>

	<p><i>“(...) chegou facilmente à conclusão que os monstros do conto representam os nossos medos, que no seu caso particular são os colegas da escola que o ofendem e magoam.”</i></p>
	<p>7º Momento</p> <p><i>“(...) respondeu que se sentiu bem, “é bom desabafar”.</i></p>
	<p>8º Momento</p> <p><i>“Perguntei-lhe se isso era o que ele é realmente ou o que ele gostaria de ser. Respondeu que é o que ele é.”</i></p>
	<p>9º Momento</p> <p><i>“(...) a criança assume os personagens que trabalha e que através deles se revela, deixando perceber as suas ansiedades e inquietudes.”</i></p>
	<p>10º Momento</p> <p><i>“(...) uma árvore bem mais estruturada, organizada, arrumada. Muito diferente daquela que representou na 1ª consulta.”</i></p> <p><i>“A segunda árvore é saudável, «estou sempre a cuidar bem dela, agora vê-se o resultado – uma árvore forte. Ao olhar para a primeira árvore sinto pena, vai ser morta...»”</i></p> <p><i>“Gosta de olhar para a segunda árvore porque é saudável, «estou sempre a tomar conta dela, é como as plantas, temos que tomar conta delas todos os dias porque senão morrem». As barreiras da primeira árvore foram embora, ajudar outra árvore. As ferramentas já não existem. Os ventos são fraquinhos, ajudam a árvore a inclinar-se.”</i></p>
Rendimento académico	<p>1º Momento</p>

Desempenho académico	<p><i>“Nunca reprovou. É de salientar os problemas de concentração que são trazidos à atenção pelos professores desde o 1º ano.”</i></p> <p><i>“zero”</i></p> <p><i>“(…) o desempenho é fraco e o rendimento também.”</i></p>
	<p>2º Momento</p> <p><i>“mediano, mas consegue fazer melhor”</i></p>
	<p>10º Momento</p> <p><i>“(…) o seu desempenho ainda revela uma certa preguiça no sentido de tomar a iniciativa em estudar. Os professores consideram que está muito distraído nas aulas e, quando intervém é para chamar a atenção. O desempenho melhorou mas, ainda reflete falta de empenho nalgumas disciplinas.”</i></p> <p><i>“O meu desempenho escolar está muito melhor por ter desabafado e me ajudar.”</i></p>
	<p>11º Momento</p> <p><i>“Eu acho que o António tem capacidades, mas não está ainda a desenvolver todas as competências que pode desenvolver.”</i></p> <p><i>“(…) mediano, continua a poder fazer muito melhor. A falta de concentração continua a condicionar negativamente o seu aproveitamento.”</i></p> <p><i>“(…) é de salientar o progresso ao nível do rendimento académico que tem tido desde que começou a ser acompanhado no Centro Médico de Alcobaça. No final do 1º período teve um 2 e um 4 (numa escala de 1 a 5), enquanto no final do 2º período já não teve nenhuma</i></p>

		<i>negativa e obteve mais um 4. E continua a apresentar melhorias, o que dá a perspectiva de poder vir a melhorar ainda mais as suas notas no 3º período.”</i>
Atitudes face à escola	1º Momento	<p><i>“Em EVT fez um desenho com um menino na escola a chorar.”</i></p> <p><i>“(…)a professora diz que ele parece cansado.”</i></p> <p><i>“Sente-se triste com a escola e tem dores físicas. Já cheguei a ir à escola por ele se sentir mal.”</i></p> <p><i>“Tem imensas capacidades mas está desinteressado, por achar que não se preocupam com ele na escola (…)”</i></p> <p><i>“ Se pudesse o que mudava na escola: «Defendia-me ... e é tudo».”</i></p> <p><i>“Se pudesse escolher não ia à escola.”</i></p>
	9º Momento	<i>“(…) não faz as coisas por estar sempre distraído.”</i>
	10º Momento	<i>“O que mudava na escola: não se ofenderem uns aos outros.”</i>
	Integração no grupo-turma	<p>1º Momento</p> <p><i>“Na escola tem amigos (2/3 por nome).”</i></p> <p>6º Momento</p> <p><i>“(…) uma criança que foi da turma dele desde a pré, só agora no 5º ano é que são de turmas diferentes, o que para si foi um alívio.”</i></p>

		<p>11º Momento</p> <p><i>“ele teve algum problema de integração aqui na escola (...)queixava-se de dores de barriga, frequentemente tinha que sair das aulas, queixava-se também de sensação de desmaio (...)Não estava concentrado, isso não quer dizer que agora esteja, não está, mas talvez tenha havido alguma melhoria a esse nível, pelo menos já não se queixa das tais dores de barriga; parece-me até numa atitude mais saudável, não sei se será o ... a esse nível, penso que houve algumas melhorias.”</i></p> <p><i>“(...)eles vêm duma escola com poucos alunos, isto é uma mudança muito grande do 4º para o 5º ano, pode ter tido a ver com isso (...)”</i></p> <p><i>“Ele estava sempre muito isolado não tinha nada a ver com os colegas, andava sempre com a sua mochilinha, ali encostado, não interagia com os colegas. No início era mesmo demais. Agora está a começar, se calhar, a aliar-se a um grupo de miúdos que até me está a perturbar, a preocupar, porque se calhar não são as melhores companhias.”</i></p>
	<p>Envolvimento em situações de “bullying”</p>	<p>1º Momento</p> <p><i>“por não cantar os parabéns foi exposto e ridicularizado publicamente pelas auxiliares”</i></p> <p><i>“(...) os colegas estão a dar cabo dele”</i></p> <p><i>“Diz que os outros, mais velhos, do 6º ano, o ofendem, escreveu os nomes que lhe chamam: «paneleiro, cona, merda e guei»”</i></p> <p>3º Momento</p>

		<p><i>“Às vezes também magoam fisicamente. Esta semana fizeram-lhe uma rasteira, caiu, magoou-se e chorou e uma prima (afastada) disse-lhe que era um bebé, chorava logo (não se defendeu).”</i></p> <p><i>“Quando chega a casa depois de o terem feito sentir mal, bate nele próprio ou então num peluche”</i></p>
		<p>4º Momento</p> <p><i>“Ele assume que está a ser vítima de «bullying»”</i></p>
		<p>6º Momento</p> <p><i>“(…) conta episódios em que o ofenderam.”</i></p> <p><i>“(…) se vê os agressores no bar, por exemplo, dá uma volta à escola, para evitar confrontar-se com eles.”</i></p>
		<p>7º Momento</p> <p><i>“Falou da escola, diz que não tem sido tão magoado.”</i></p>
		<p>8º Momento</p> <p><i>“Não têm havido episódios de agressão, ele diz que mudou de atitude, que se defende (de modo mais firme), outras vezes ignora.”</i></p>

ANEXO IV – QUESTIONÁRIO DE EXCLUSÃO SOCIAL (CRIANÇA)

O presente questionário surge no âmbito dum projeto de investigação-ação do Mestrado de Educação Especial – Domínio Cognitivo-Motor, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.

I - Inquérito por questionário

Data da entrevista:
Local da entrevista:
Amostra:

Dados pessoais

1. Criança

Idade: _____

Estabelecimento de ensino que frequenta: _____

A – De seguida, encontrarás uma série de perguntas sobre o teu comportamento e atitudes na escola. Lê cada um dos itens e pontua-os de 1 a 7, rodeando com um círculo o número correspondente, tendo em conta que o 7 reflete Sempre e que o 1 reflete Nunca.

Assinala de 1 a 7 o teu comportamento: 1 Nunca 7: Sempre

1. Agressão (costumas iniciar brigas e bates nos outros?).....1 2 3 4 5 6 7
2. Timidez (és tímido e não brincas com os outros?).....1 2 3 4 5 6 7
3. Liderança (orientas os jogos e dizes aos outros o que devem fazer?)..... 1 2 3 4 5 6 7
4. Ajuda/partilha (partilhas coisas e cooperas com os outros?)..... 1 2 3 4 5 6 7
5. Popular (recebes muitas preferências e quase nenhuma rejeição)..... 1 2 3 4 5 6 7
6. Rejeitado (recebes muitas rejeições e quase nenhuma preferência)..... 1 2 3 4 5 6 7
7. Controverso (recebes muitas rejeições e algumas preferências)..... 1 2 3 4 5 6 7
8. Socialmente isolado (não és preferido nem rejeitado)..... 1 2 3 4 5 6 7

O presente questionário surge no âmbito dum projeto de investigação-ação do Mestrado de Educação Especial – Domínio Cognitivo-Motor, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.

I - Inquérito por questionário

Data da entrevista:

Local da entrevista:

Amostra:

Dados pessoais

1. Criança

Idade: _____

Estabelecimento de ensino que frequenta: _____

A – De seguida, encontrarás uma série de perguntas sobre como te sentes nas relações com os outros. Lê cada um dos itens e pontua-os de 1 a 7, rodeando com um círculo o número correspondente, tendo em conta que o 7 reflete que te sentes muito bem e que o 1 reflete que te sentes muito mal. Este questionário é anónimo.

Assinale de 1 a 7 o comportamento do A.: 1 Muito Mal 7: Muito Bem

1. Em casa.....1 2 3 4 5 6 7
2. Com o teu pai.....1 2 3 4 5 6 7
3. Com a tua mãe..... 1 2 3 4 5 6 7
4. Na escola, em geral..... 1 2 3 4 5 6 7
5. Na tua turma..... 1 2 3 4 5 6 7
6. Com os(as) professores(as)..... 1 2 3 4 5 6 7
7. Com o que aprendes na escola..... 1 2 3 4 5 6 7
8. Com os teus amigos..... 1 2 3 4 5 6 7
9. Com os teus colegas..... 1 2 3 4 5 6 7
10. Com os tempos livres..... 1 2 3 4 5 6 7
11. Contigo mesmo..... 1 2 3 4 5 6 7
12. Com o seu futuro..... 1 2 3 4 5 6 7

ANEXO V - QUESTIONÁRIO DE EXCLUSÃO SOCIAL (ENCARREGADA DE EDUCAÇÃO E DIRETORA DE TURMA)

B – De seguida, encontrará uma série de perguntas sobre o comportamento e atitudes do António na escola. Leia cada um dos itens e pontue de 1 a 7, rodeando com um círculo o número correspondente, tendo em conta que o 7 reflete Sempre e que o 1 reflete Nunca. Este questionário é anónimo.

Assinale de 1 a 7 o comportamento do A.: 1 Nunca 7: Sempre

1. Agressão (costuma iniciar brigas e bate nos outros?).....1 2 3 4 5 6 7
2. Timidez (é tímido e não brinca com os outros?).....1 2 3 4 5 6 7
3. Liderança (orienta os jogos e diz aos outros o que devem fazer?)..... 1 2 3 4 5 6 7
4. Ajuda/partilha (partilha coisas e coopera com os outros?)..... 1 2 3 4 5 6 7
5. Popular (criança que recebe muitas preferências e quase nenhuma rejeição)..... 1 2 3 4 5 6 7
6. Rejeitado (criança que recebe muitas rejeições e quase nenhuma preferência)..... 1 2 3 4 5 6 7
7. Controverso (criança que recebe muitas rejeições e algumas preferências)..... 1 2 3 4 5 6 7
8. Socialmente isolado (não é preferido nem rejeitado)..... 1 2 3 4 5 6 7

O presente questionário surge no âmbito dum projeto de investigação-ação do Mestrado de Educação Especial – Domínio Cognitivo-Motor, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.

I - Inquérito por questionário

Data da entrevista:

Local da entrevista:

Amostra:

Dados pessoais

1. Entrevistado (a)

Parentesco com a criança: _____

Idade: _____

Nível de escolaridade: _____

Situação atual face ao emprego: _____

A – De seguida, encontrará uma série de perguntas sobre como o António se sente, na sua opinião, em vários lugares e na relação com os outros. Leia cada um dos itens e pontue de 1 a 7, rodeando com um círculo o número correspondente, tendo em conta que o 7 reflete que se sente muito bem e que o 1 reflete que se sente muito mal. Este questionário é anónimo.

Assinale de 1 a 7 o comportamento do A: 1 Muito Mal 7: Muito Bem

1. Em casa.....1 2 3 4 5 6 7
2. Com o pai.....1 2 3 4 5 6 7
3. Com a mãe.....1 2 3 4 5 6 7
4. Na escola, em geral.....1 2 3 4 5 6 7
5. Na turma.....1 2 3 4 5 6 7
6. Com os(as) professores(as).....1 2 3 4 5 6 7
7. Com o que aprendia na escola.....1 2 3 4 5 6 7
8. Com os amigos.....1 2 3 4 5 6 7
9. Com os colegas.....1 2 3 4 5 6 7
10. Com os tempos livres.....1 2 3 4 5 6 7
11. Consigo mesmo.....1 2 3 4 5 6 7
12. Com o seu futuro.....1 2 3 4 5 6 7

ANEXO VI – QUESTIONÁRIO DE NOMEAÇÃO DE PARES

Nome: _____ Data: _____

Escola: _____ Ano de escolaridade: _____

Data de nascimento: _____ Turma: _____

1. Indica, por ordem de preferência, quais são os nomes dos três colegas (raparigas ou rapazes) da tua turma com os quais gostas mais de trabalhar.

2. Indica os nomes de três colegas da tua turma com os quais não gostas de trabalhar.