

IPV - ESEV |

Instituto Politécnico de Viseu

Escola Superior de Educação de Viseu





DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Ana Margarida Pereira da Silva, Número 7073 do curso Mestrado em Educação Especial, área de especialização Domínio Cognitivo-Motor declara sob compromisso de honra, que o Projeto Final é inédito e foi especialmente escrito para este efeito.

Viseu, 13 de maio de 2019

O aluno, _____

modQ*sac.27

Instituto Politécnico de Viseu

Escola Superior de Educação de Viseu



“Só está à altura das tuas lágrimas aquele que faz tudo para que nunca chores”
(Freitas, 2017)

Agradecimentos

Antes de dar início à apresentação deste Projeto Final de Mestrado, o qual só foi possível graças ao apoio, colaboração e compreensão de muitas pessoas fundamentais, que fizeram com que eu conseguisse ultrapassar as minhas dificuldades/limitações pessoais e ter mais confiança em mim própria. Assim sendo, quero agradecer:

- À minha Orientadora, Professora Doutora Sara Felizardo, pelo apoio incondicional, simpatia, carinho e estímulo que me deu quer ao longo do Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo-Motor, quer ao longo do trabalho que se manifestou através da sua permanente disponibilidade, ajuda, humildade, generosidade e pela competência científica/profissional, assim como pela partilha do conhecimento e incentivo em todos os momentos.

- A todos os meus participantes, nomeadamente à minha mãe, Teresa Silva, ao meu melhor amigo, José Carlos Carvalho, aos meus Professores do Ensino Regular (Nazaré Correia, Vasco Silva, Amélia Dias, Elisabete Gueidão e Carlos Andrade), à Professora de Educação Especial, Antonieta Pacheco e às duas Psicólogas, Dra. Cândida Cardoso e à Dra. Juliana Monteiro, por terem participado e ajudado no presente estudo, dando apoio e mostrando-se sempre disponíveis para tudo.

- À minha família, sobretudo aos meus pais, três irmãos mais velhos (duas irmãs e um irmão), três cunhados e às minhas avós, por tudo o que fizeram por mim; apoio, dedicação e paciência, que sempre depositaram e, por nunca terem duvidado das minhas capacidades. Sem eles não teria chegado até aqui e não teria concluído com sucesso este Mestrado.

- Ao meu namorado, Ivo Rodrigues, pela tua compreensão, apoio, paciência, companheiro da minha vida, por ter sempre um sorriso e um abraço para me ofertar em todos os momentos da elaboração deste trabalho.

- A todos os meus amigos, especialmente, à Professora Doutora Cláudia Seabra, à Cristiana Oliveira, à Lúcia Lopes, à Isabel Melo e ao Mauro Tomás, apesar da distância de alguns deles e que às vezes da minha ausência com eles, sempre estiveram ao meu lado, mostrando-me em serem amigos verdadeiros, dando apoio e confiança para que conseguisse ter força para concluir com sucesso este Projeto.

- A todos os professores da Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV), principalmente aos professores do Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo-Motor, pelos conhecimentos que demonstraram contribuindo para o meu bem-estar pessoal, académico e emocional, e ainda, quero agradecer à ESEV por me ter acolhido há 12 anos que estou a estudar nesta escola.

Obrigada a todos aqueles que de uma forma ou de outra forma deram o seu contributo, para que tudo isto fosse possível!

Este trabalho apresenta uma investigação sobre a problemática do *Bullying* no âmbito da inclusão dos alunos Necessidades Educativas Especiais (NEE). Segundo Serrate (2009), o *bullying* pode ser definido como sendo um comportamento de agressividade reiterada por parte de uma pessoa que atormenta, incomoda ou persegue uma outra pessoa que não tem a possibilidade de se defender. A literatura atual realça que os alunos com dificuldades desenvolvimentais/NEE estão em maior risco de envolvimento em dinâmicas de *bullying*. Neste contexto, delineámos os seguintes objetivos: *i)* analisar as perceções dos intervenientes no processo educativo (pais, professores e técnicos) sobre o funcionamento pessoal, social e inclusão da jovem com NEE; *ii)* perceber a opinião dos participantes do estudo sobre as barreiras, facilitadores e estratégias de *coping* utilizadas pela jovem com NEE nas situações de *bullying* e no processo de inclusão nos contextos de vida; *iii)* compreender a relevância da rede de suporte social e do envolvimento dos pais nas situações do *bullying* bem como no processo de inclusão, e *iv)* analisar a perceção da jovem sobre as suas próprias competências, dificuldades e apoios no âmbito das situações de *bullying* e da sua inclusão nos contextos de vida. No que respeito à parte empírica trata-se de uma de investigação qualitativa, especificamente, de um estudo de caso de uma jovem de 29 anos com dificuldades desenvolvimentais/ NEE. Para a sua concretização, recorreu-se a entrevistas semiestruturadas, tendo como técnica de recolha de dados a análise de conteúdo. Foram envolvidos 11 participantes (a jovem com NEE, a mãe, um amigo, professores de ensino regular e técnicos). Quanto aos resultados, a maior parte dos registos incide sobre a participação e inclusão da jovem nos seus contextos sociais de vida, tendo-se verificado como barreiras à inclusão: a rejeição por parte dos pares, as dificuldades pessoais e de aprendizagem da aluna; em relação aos facilitadores da inclusão, salientam-se as dinâmicas relacionais muito positivas com professores e técnicos. Estes registos também evidenciam a necessidade de se intervir ao nível de estratégias educativas e no envolvimento familiar, com o propósito de promover as relações interpessoais e delinear ações mais eficazes na resolução das situações de *bullying*. Concluímos, ainda, que a investigação nesta área é incipiente e os dados estatísticos escassos. É essencial alertar as pessoas para a realidade do *bullying*, pois cada um de nós tem direito a viver a sua vida com respeito e dignidade.

Palavras-Chaves: *bullying*, dificuldades desenvolvimentais/ Necessidades Educativas Especiais, inclusão, pares e relações interpessoais.

Abstract

This work presents an investigation on the problem of Bullying in the scope of the inclusion of students Special Educational Needs (SEN). According to Serrate (2009), bullying can be defined as a behavior of repeated aggression on the part of a person who harasses, harasses or persecutes another person who does not have the possibility to defend himself. Current literature highlights that students with developmental difficulties / SEN are at greater risk of involvement in bullying dynamics. In this context, we outlined the following objectives: i) analyze the perceptions of the participants in the educational process (parents, teachers and technicians) about the personal, social and inclusion of young women with SEN; ii) to perceive the opinion of the participants of the study on the barriers, facilitators and coping strategies used by the young person with SEN in bullying situations and in the process of inclusion in the contexts of life; iii) understand the relevance of the social support network and the involvement of parents in bullying situations as well as the inclusion process; and iv) analyze the girl's perception of her own abilities, difficulties and support in the context of bullying situations and of their inclusion in the contexts of life. With regard to the empirical part, this is a qualitative research, specifically, a case study of a 29-year-old woman with developmental difficulties / SEN. For its implementation, we used semi-structured interviews, using data collection techniques as content analysis. Eleven participants (the young person with SEN, the mother, a friend, teachers of regular education and technicians) were involved. As for the results, most of the registers focus on the participation and inclusion of young women in their social contexts of life, with barriers to inclusion: peer rejection, personal and learning difficulties of the student; in relation to the facilitators of inclusion, the very positive relationship dynamics with teachers and technicians are highlighted. These records also highlight the need to intervene at the level of educational strategies and family involvement, with the purpose of promoting interpersonal relationships and delineating more effective actions in the resolution of bullying situations. We conclude that research in this area is incipient and the statistical data are scarce. It is essential to alert people to the reality of bullying, as each of us has the right to live our lives with respect and dignity.

Keywords: bullying, developmental difficulties / Special Educational Needs, inclusion, peers and interpersonal relationships.

Índice Geral	
Agradecimentos	ii
Resumo.....	iii
Abstract.....	iv
Índice de Tabelas	vi
Índice de Figuras.....	vi
Lista de Abreviaturas.....	vii
Introdução	1
Parte I – Enquadramento teórico da investigação	3
Capítulo 1. Educação Inclusiva	4
1.1. Necessidades Educativas Especiais e inclusão: análise conceptual.....	4
1.2. Relações entre pares em contextos inclusivos.....	9
Capítulo 2. <i>Bullying</i> : conceptualização e consequências.....	13
2.1. Conceito e caracterização do <i>bullying</i>	13
2.2. Vítimas e agressores de <i>bullying</i> : sinais e efeitos	21
2.3. Da prevenção à intervenção do <i>bullying</i>	26
Capítulo 3. <i>Bullying</i> e Necessidades Educativas Especiais	28
3.1. Dados estatísticos sobre a problemática do <i>bullying</i>	28
3.2. Estudos sobre dinâmicas de <i>bullying</i> e Necessidades Educativas Especiais....	29
Parte II – Parte empírica	31
Capítulo 1. Plano de investigação.....	32
1.1. Contextualização do estudo e definição da questão de investigação	32
1.2. Especificação dos objetivos do estudo.....	32
1.3. Metodologia.....	33
1.3.1. Tipo de investigação	33
1.3.2. Participantes: critérios e caracterização.....	34
1.3.3. Instrumentos de recolha de dados	37
1.3.4. Procedimentos.....	38
1.3.5. Técnicas de análise de dados.....	39
Capítulo 2. Apresentação e discussão dos resultados	41
2.1. Apresentação dos dados	41
2.2. Triangulação dos dados e discussão	53
Conclusão	61
Bibliografia	63

ANEXOS	79
Anexo A – Guião de Entrevista para a mãe.....	80
Anexo B - Guião de Entrevista para os professores do ensino regular	85
Anexo C – Guião de Entrevista para amigos	89
Anexo D - Guião de Entrevista para técnicos (psicólogos e professores da Educação Especial)	92
Anexo E – Guião de Entrevista para neuropsicóloga.....	97
Anexo F – Guião de Entrevista para a jovem em estudo.....	102
Anexo G - Formulário de Consentimento Informado.....	106
Anexo H - Análise de Conteúdo das entrevistas.....	107

Índice de Tabelas

Tabela 1- Caracterização geral dos entrevistados J29, EE e A.....	35
Tabela 2- Caracterização dos professores do Ensino Regular.....	36
Tabela 3 - Caracterização dos psicólogos (PS1,PS2) e professora de educação especial (PEE).....	37
Tabela 4- Total de registos efetuados nas categorias.....	41
Tabela 5- Categoria (A) “Caracterização clínica/desenvolvimental, pessoal e relacional” e respetivas subcategorias emergentes dos relatos dos participantes.....	42
Tabela 6- Categoria (B) “Participação e inclusão nos contextos de vida” e respetivas subcategorias emergentes dos relatos dos participantes.....	46
Tabela 7- Categoria (C) “Contexto escolar e aprendizagem” e respetivas subcategorias emergentes dos relatos dos participantes.....	49
Tabela 8- Categoria (D) “Rede de suporte social” e respetivas subcategorias emergentes dos relatos dos participantes.....	50
Tabela 9- Categoria (E) “Problemática do bullying” e respetivas subcategorias emergentes dos relatos dos participantes.....	52

Índice de Figuras

Figura 1- Estrutura para a dinâmica das vítimas de intimidação.....	22
---	----

Lista de Abreviaturas

1.ºCEB - 1.º Ciclo do Ensino Básico.

2.ºCEB - 2.º Ciclo do Ensino Básico.

3.ºCEB - 3.º Ciclo do Ensino Básico.

D.E.A – Dificuldades de Aprendizagem Específicas.

E.E - Educação Especial.

ESEV - Escola Superior de Educação de Viseu.

EVT - Educação Visual e Tecnológica.

NEE – Necessidades Educativas Especiais.

NSE - Necessidades de Saúde Especiais.

ONU – Organização das Nações Unidas.

OMS – Organização Mundial de Saúde.

PHDA - Perturbação Hiperatividade e Défice de Atenção.

SPO – Serviço de Psicologia e Orientação.

Introdução

Quando queremos definir a palavra *bullying*, temos de ir à procura da raiz da palavra, citando várias perspetivas de diversos autores. Segundo Serrate (2009) o *bullying* não é um problema recente, exclusivo dos nossos dias. Assim, quando nos referimos a este fenómeno, não estamos a aludir-nos ao facto de um aluno abordar de forma intrusiva outro aluno. É um problema bem mais grave, pois para se falar de *bullying* tem de ocorrer uma série de circunstâncias. É um fenómeno que nos afeta a todos. O conceito de *bullying* está relacionado com situações de intimidação, agressão, ameaça e insulto. Este conceito está associado a situações de violência, quando uma determinada pessoa atormenta, incomoda ou persegue uma outra pessoa que não tem a possibilidade de se defender (Silva, 2018). O *bullying* também está associado com a intimidação, a agressão, a ameaça e os insultos perpetrados a outras pessoas, geralmente de maior fragilidade desenvolvimental/Necessidades Educativas Especiais (NEE) e psicossocial. Esta situação tanto pode ser uma pessoa que intimida uma determinada pessoa ou então, pode ser desencadeada por um grupo.

No que diz respeito ao *bullying* face aos alunos com dificuldades desenvolvimentais, Rose, Simpson e Moss (2015) realçam que os alunos com necessidades de saúde especiais (perturbação de hiperatividade, com défice de atenção; perturbação do espectro do autismo; comportamento ou distúrbios de saúde mental, entre outros) apresentam níveis mais elevados de rejeição social e menor aceitação do que os seus colegas sem NEE.

Neste contexto, propusemo-nos a realizar um estudo sobre esta temática, sendo que formulámos a seguinte questão de investigação: “Em que medida as interações negativas com os pares, especificamente as situações de *bullying* influenciam o desenvolvimento e a inclusão de uma jovem com NEE/ Necessidades de Saúde Especiais?”.

O presente trabalho foi delineado na perspetiva de averiguar sobre a problemática do *bullying* no âmbito da inclusão dos alunos com NEE, sendo que está estruturado em duas partes que, abordam aspetos distintos, mas complementares: o enquadramento teórico e a componente empírica. A primeira parte, relativa à revisão da literatura, é composta por três capítulos fundamentais, a saber: análise concetual de escola inclusiva, educação especial e Necessidades Educativas Especiais, seguindo-se uma abordagem à importância das relações entre pares em contextos

inclusivos e à emergência de dinâmicas de *bullying* na inclusão de alunos com fragilidades desenvolvimentais e/ou psicossociais. Nesta sequência, o conceito do *bullying* é analisado com um especial aprofundamento, sendo que incluímos diversos pontos de ancoragem, relevantes no presente estudo, a saber: caracterização e tipologia do fenómeno de *bullying*, análise de questões relativas às vítimas, testemunhas/espetadores, os agressores e os locais onde ocorre o *bullying*, aspetos a atender no âmbito da prevenção e intervenção, sendo que finalizamos com uma compilação de estudos sobre dinâmicas de *bullying* que envolvem alunos com NEE, relatando, ainda, alguns dados estatísticos internacionais.

A segunda parte do trabalho, referente ao plano de investigação, procedeu-se ao enquadramento e justificação da problemática em estudo, bem como a formulação de objetivos de investigação. Seguidamente abordamos de forma mais exaustiva a parte da metodologia, saber: o tipo de Investigação, participantes e justificação da sua escolha, instrumentos de recolha de dados, procedimento e etapas do estudo, técnicas de análise dos dados, apresentação e triangulação dos dados e a discussão dos dados capítulo, terminando-se o trabalho com a apresentação das considerações finais sobre a temática em estudo.

Parte I – Enquadramento teórico da investigação

1.1. Necessidades Educativas Especiais e inclusão: análise conceptual

Na Antiguidade era normal o infanticídio quando se detetavam as irregularidades nas crianças constituindo-se formas extremas de violência para com as pessoas com necessidades especiais. Segundo Fonseca (1996, cit. por Miranda, 2010) nos primórdios da sociedade, a pessoas com alguma problemática era vista com superstição e malignidade. Madureira e Leite (2003) reforçam e complementam esta ideia referindo que:

da antiguidade clássica, chega-nos noticia, como é sabido, do infanticídio perpetrado contra os bebés deficientes, em cidades como Esparta; na Idade Media, sabemos que, os deficientes eram considerados possuídos pelo demónio e submetidos a exorcismos e, por vezes, abandonados sozinhos em florestas (p. 17).

Ao longo de toda a Idade Média “muitos seres humanos física e mentalmente diferentes, e por isso associados à imagem do diabo e a actos de feitiçaria e bruxaria, foram vítimas de perseguição, julgamentos e execuções” (Correia, 1997, cit. por Miranda, 2010, p.12). Durante esta época, a Igreja percecionou os como possuidores pelas forças diabólicas submetendo-as a práticas de exorcismo, mas condenou o infanticídio (Carvalho & Peixoto, 2000). Esta ideia foi realçada pelo Jiménez (1997), o qual refere que não obstante a não aprovação da Igreja relativamente a este tipo de práticas, acabou por cooperar com o crescente hábito de práticas de perseguição, transmitindo-se a ideia de que as irregularidades de que as pessoas eram portadoras decorriam de causas sobrenaturais, por um lado, e por outro, que eram sinais de influência diabólica. Miranda (2010) refere que desde o início do século XIX até aos anos 60 do século passado as pessoas com incapacidade viveram sob o signo da segregação, embora que nem todos fossem tratados da mesma forma. Estas situações de exclusão e de segregação ainda existem na atualidade em determinados contextos socioculturais.

Correia (2003) refere que o conceito de aluno com NEE nos remete para a criança ou jovem que apresenta algum problema (físico, sensorial, intelectual, socioemocional), afetando a sua aprendizagem ao ponto de necessitar de um currículo ajustado, beneficiando de suportes específicos adequados às suas potencialidade e

necessidades socioeducativas. Neste contexto, a Educação Especial emerge como uma área que trabalha a diferença, a igualdade de oportunidades, a inclusão e a escola para todos (Lage, 2016). De acordo com Bairrão, Felgueiras, Fontes, Pereira e Vilhema (1998) foi nos anos 80 que se presenciou à reorganização dos serviços, criando-se estruturas regionais e foi publicada a legislação sobre o assunto, assim como a Lei de Bases do Sistema Educativo Português (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro), proclamando nos artigos 17.º e 18.º, a igualdade de oportunidades e o direito à educação para todas as crianças. Tendo em consideração esta legislação, a Educação Especial é conceptualizada como uma modalidade integrada no sistema educativo, prestando apoio no quadro das estruturas regulares do ensino, de acordo com as necessidades específicas de cada aluno (Coelho, 2010).

O Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de janeiro refere que:

A educação especial tem por objetivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais nas condições acima descritas (artigo 1.º).

Este normativo referente à Educação Especial, direcionado aos alunos com Necessidades Educativas de carácter permanente, já não se encontra em vigor, tendo sido substituído pelo atual normativo, o Decreto-Lei n.º54/2018, de 6 de julho. Neste contexto, verificámos algumas alterações substantivas, especialmente o reforço do conceito de educação e escola inclusiva. Adicionalmente, o conceito Necessidades Educativas Especiais foi substituído por Necessidades de Saúde Especiais (NSE), referindo-se às necessidades que resultam dos problemas de saúde física e mental que tenham impacto na funcionalidade, produzam limitações acentuadas em qualquer órgão ou sistema, impliquem irregularidade na frequência escolar e possam comprometer o processo de aprendizagem (Decreto-Lei n.º54/2018, de 6 de julho).

No âmbito da conceptualização de inclusão, a UNESCO (2005) realça que é: *i)* um processo contínuo de integração da diversidade; *ii)* viver com a diferença e aprender com ela; *iii)* olhar para a diferença como algo positivo e estimulante das aprendizagens e das interações; *iv)* a preocupação com a identificação, atenuação e eliminação das barreiras; *v)* recolher, articular e avaliar informação no sentido de se planificarem ações integradoras ao nível das políticas, práticas e culturas; *vi)* utilizar

estratégias diferentes de forma a estimular a criatividade e a resolução de problemas; *vii)* referir-se à presença e participação de todos os alunos no sentido de desenvolverem aprendizagens de qualidade; *viii)* a preocupação com os contextos onde decorrem essas aprendizagens; e *ix)* ter em conta o ponto de vista dos alunos, sendo que a inclusão e as aprendizagens de qualidade se reportam às suas aprendizagens ao longo da vida e não só às aprendizagens escolares (Coelho, 2010).

De acordo com Correia (2013) as vantagens da inclusão no âmbito da Comunidade Escolar, são as seguintes: *i)* proporcionar uma educação igual e de qualidade para os alunos com NEE; *ii)* facilitar o diálogo entre educadores/professores do ensino regular e educadores/professores de educação especial (deste diálogo surgirão melhores planificações educativas para todos os alunos, sobretudo alunos com NEE quando havendo necessidade de se proceder a alterações curriculares que exijam estratégias e recursos específicos) e *iii)* permitir aos educadores/professores do ensino regular desenvolver uma maior compreensão sobre os diferentes tipos de NEE e sobre as necessidades dos alunos com NEE e aos educadores/professores de educação especial perceber melhor os programas curriculares.

Segundo a Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais, na qual resultou a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p.11) refere que “A educação inclusiva de qualidade baseia-se no direito de todos – crianças, jovens e adultos – a receberem uma educação de qualidade que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem e enriqueça suas vidas”. Assim, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) menciona que a escola inclusiva tem como princípio fundamental que todos os alunos devem aprender juntos independentemente das suas diferenças ou dificuldades através de um currículo apropriado e de modificações organizacionais. Os agrupamentos ou escolas devem incluir nos seus documentos estruturantes as adequações necessárias, ao nível da organização e do funcionamento, relativas à Educação Especial (EE).

Marques, Castro e Silva (2001, cit. por Miranda, 2010) fazem alusão a que a Declaração de Salamanca funcionou como impulsor de um novo período, o da inclusão, que se veio a impor no século XX. A este propósito, Correia (1999) refere que o princípio da inclusão está associado ao direito de todas as crianças, independentemente das suas dificuldades, a frequentarem a escola da área onde residem, a viverem no seio da sua família, a conviverem com os seus vizinhos, e a participarem na comunidade de que fazem parte.

No âmbito do modelo inclusivo, o conceito de NEE desenvolveu-se tendo em consideração a crescente democratização das escolas e sociedades, com o intuito de proporcionar igualdade de direitos, independentemente da diversidade individual e

social, a todas as crianças e jovens em idade escolar, afrontando comportamentos discriminatórios e valorizando a colaboração, a individualidade de cada um e o respeito (Ferro, 2016). Na mesma linha, Correia (2008a) alerta para o processo de inserção sem restrições dos alunos com NEE de caráter permanente e significativo nas classes regulares. O autor defende que devem ser consideradas as necessidades e dificuldades dos alunos com características específicas, bem como, as características e necessidades dos professores do ensino regular e a existência, ou não, de recursos humanos especializados. Neste sentido, Borges (2011) refere que o processo de atendimento aos alunos com NEE deve apoiar-se na colaboração dos diversos intervenientes no processo (pais, professores, técnicos de saúde, técnicos de serviço social, etc.), na evidência empírica, na produção de legislação adequada, num adequado desempenho profissional e no envolvimento parental.

Correia (2003) defende que os alunos com NEE necessitam de uma reestruturação da escola e do currículo com o intuito de lhes possibilitar uma aprendizagem conjunta, numa escola para todos. Analogamente, como nos referencia a Declaração de Salamanca “as escolas devem ajustar-se a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras” (UNESCO, 1994, p.18). Apesar do conceito de NEE se tornar menos estigmatizante, não deixa de rotular. As NEE podem ser organizadas em dois grupos distintos, as NEE de caráter permanente e as NEE temporárias, tendo em conta o tipo de adaptações e apoios a implementar. Por sua vez, as NEE permanentes mantêm-se durante partitamente todo o percurso escolar do aluno e exigem adaptações generalizadas do currículo às características do mesmo. Segundo Correia (2003, p.49) as NEE permanentes são aquelas em que “a adaptação do currículo é generalizada e objeto de avaliação sistemática, dinâmica e sequencial de acordo com os progressos do aluno no seu percurso escolar”. Por sua vez, as NEE temporárias requerem a modificação parcial do currículo, adaptando-o tendo em conta as características do aluno, num certo momento do seu percurso escolar. Geralmente podem manifestar-se como dificuldades de leitura, escrita ou cálculo ou perturbações de menor gravidade ao nível do desenvolvimento motor, linguístico ou socioemocional (Correia, 2003). Assim, as crianças com NEE temporárias revelam um desenvolvimento próximo do padrão, contudo com um ritmo de aprendizagem mais lento. Segundo Correia (2008b) os alunos com NEE apresentam características, capacidades e necessidades que obrigam muitas vezes a que a Escola se organize no sentido de melhor poder elaborar respostas educativas eficazes que façam com que eles venham a experimentar o sucesso. Este autor organizou um conjunto de categorias específicas que podem estar na base do insucesso escolar do aluno e que, por sua vez, exigem a intervenção da

Educação Especial. As NEE podem assumir a classificação de severas (se permanentes), que o autor designa de significativas, ou ligeiras (se a sua manifestação ocorre apenas numa determinada fase). Assim, as NEE ligeiras exigem umas alterações parciais do currículo, em determinadas fases da aprendizagem dos alunos; já as NEE significativas exigem adaptações generalizadas que se mantêm ao longo do percurso escolar do aluno.

Madureira e Baptista (2016), em linha com o preconizado na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) reforçam que a pedagogia inclusiva é uma boa forma de promover a solidariedade entre os alunos.

Neste ponto, importa sublinhar que as situações de *bullying* exercidas às pessoas com NEE devem ser combatidas porque estamos a referir-nos a crianças e jovens de elevada fragilidade e vulnerabilidade. Neste caso, é importante envidar esforços para corrigir a falta de informação que se deteta com frequência entre pais, professores, funcionários das escolas (Barbosa & Santos, 2010), o que naturalmente se repercute nos alunos (adultos em desenvolvimento). As intervenções individuais terão um sucesso relativo, pois funcionam como um ato paliativo, sendo que o *bullying* necessita de ser combatido com informação, conhecimento e educação deliberada dos intervenientes do contexto onde o *bullying* surge. Assim, na prevenção do *bullying* e/ou outros comportamentos discriminatórios, a intervenção deverá ser transversal para todos os intervenientes do contexto educativo, incluindo a família. Por fim, destacamos a importância e o papel do psicólogo em contexto escolar, que se espera vir a ter o relevo que tanto merece nos próximos anos. A este propósito, Machado (2011) refere:

O papel do psicólogo em contexto escolar é de extrema importância e relevância para o processo de prevenção. No entanto, é necessário que a escola tome consciência para que um trabalho seja desenvolvido de forma eficaz, haja colaboração estreita entre os diferentes intervenientes, sejam eles funcionários, professores, membros da direção ou encarregados de educação (pp.19-20).

Nunes (2012) sistematiza as funções do docente de Educação Especial, a saber:

- i) dialogar sobre as dificuldades dos alunos e propor atividades ou técnicas adaptadas;
- ii) trabalhar em equipa com o professor do ensino regular e outros técnicos (psicólogos, terapeutas, médicos, fisioterapeutas);
- iii) potenciar as potencialidades dos alunos e desenvolvê-las;
- iv) criar uma relação de confiança e afeto;
- v) perceber o ponto de vista da criança para melhor compreendê-la;
- vi) promover o reforço;
- vii) sensibilizar/ informar a comunidade escolar para a inclusão de crianças com NEE;
- viii)

estimular a inclusão dos alunos com NEE no contexto do ensino regular; entre outras funções.

Contudo, Ferreira (2007) refere que a inclusão prevê a organização e a aplicação de respostas educativas que possibilitem a adequação dos conteúdos e das estratégias pedagógicas, a eliminação de barreiras arquitetônicas, e a eliminação de barreiras relacionadas com as atitudes da comunidade educativa, onde se incluem as atitudes dos professores universitários. A inclusão constitui um aspeto positivo para todos os intervenientes no processo educativo, assumindo-se que na educação inclusiva os estudantes com NEE têm oportunidades de adquirir conhecimentos, diminuindo os efeitos negativos de uma educação mais segregadora, e aprender novas competências por meio de imitação de modelos diferentes (Mamah, Deku, Darling., & Avoke, 2011; Wang, 2009, cit. por Faria, 2013).

1.2. Relações entre pares em contextos inclusivos

A investigação na área relacional tem mostrado, de forma evidente, a importância que as interações e relações com pares assumem no desenvolvimento e bem-estar psicossocial dos indivíduos ao longo de todo o ciclo de vida, particularmente as de amizade e com o grupo (Cairns & Cairns, 1994; Piaget, 1994; Rubin, Bukowski, & Laursen, 2009; Rubin, Bukowski, & Parker, 2006; Sullivan, 1953).

A investigação tem demonstrado que as dificuldades no relacionamento entre pares estão relacionadas com o fracasso escolar e baixo desempenho académico. Entre outras coisas, a rejeição e os conflitos entre pares podem reprimir a motivação das crianças para as atividades de sala de aula. As crianças que têm amigos na sala de aula e que são aceites pelos seus pares em geral têm mais motivação para participar. Por outro lado, as dificuldades precoces de relacionamento entre pares correlacionam-se com uma diversidade de problemas de adaptação na adolescência e no início da vida adulta, tais como evasão escolar, delinquência e problemas emocionais como solidão, depressão e ansiedade. As evidências sobre consequências de longo prazo das dificuldades entre pares nos anos pré-escolares ainda são limitadas, uma vez que outras causas potenciais (por exemplo, fatores pessoais ou ambientais) não foram excluídas. No entanto, risco de não adaptação em crianças que apresentam problemas comportamentais e emocionais precoces parece ser exacerbado pela rejeição pelos seus pares. Inversamente, amizades e relações positivas precoces no grupo de pares parecem proteger crianças de risco contra problemas psicológicos posteriores (Rubin, Bukowski, & Laursen, 2009; Rubin, Bukowski, & Parker, 2006).

Coleman (1985, cit. por Salmon, 1992) refere que as interações promovidas especificamente para os grupos de pares são predominantes para a formação de opiniões e das atitudes acerca de si próprios, dos outros significativos e do mundo social.

De forma consistente, Claes (1985) sublinha a importância do grupo e do relacionamento interpessoal no desenvolvimento pessoal e social dos jovens, reforçando que o grupo de companheiros oferece variadas oportunidades para desenvolver novos formatos de relação individual e com os outros, pois ajuda a pessoa a reconstruir o seu autoconceito, a representação de si, oferecendo-lhe a possibilidade de se confrontar com realidades diferenciadas. Neste sentido, a qualidade e a flexibilidade ao nível das competências interpessoais adquire uma importância nuclear desde a adolescência até à vida adulta.

Neste contexto, o fenómeno de *bullying* reporta-se a todas as atitudes que podem ser aceites por um ou mais estudantes contra outro(s), com a intenção de provocar dor e angústia, sendo executadas dentro de uma relação díspar de poder, que pode ser provocado por várias situações, tais como pela diferença de idade, tamanho, desenvolvimento físico ou emocional, ou do apoio de outros estudantes (Carvalhosa, Moleiro & Sales, 2009; Fonseca & Veiga, 2007; Freitas, 2004; Instituto de Apoio à Criança [IAC], 2010; Lourenço, Pereira, Paiva & Gebara, 2009; Martinho & Quaresma, 2010; Matos & Gonçalves, 2009; Mendes, 2010; Pereira & Pinto, 1999; Pereira, Silva & Nunes, 2009; Santos, et al., 2010; Simões & Carvalho, 2009). A violência intencional entre pares, caracterizada pela assimetria de poder e pelo comportamento agressivo persistente, num contexto em que é difícil às vítimas defenderem-se a si próprias, compromete o bem-estar das crianças, repercute no seu desenvolvimento global e no percurso escolar (Farenzena, Costa, Pereira, & Pereira, 2012, cit. por Pereira, 1997; Pereira, 2006).

No *bullying* estão envolvidos os agressores, as vítimas e, ainda, as vítimas e/ou agressivas, o grupo dos colegas, a própria instituição (assistentes operacionais, professores, gestores escolares) e as famílias dos atores envolvidos (Lourenço, Pereira, Paiva, & Gebara, 2009).

Tem-se assumido que a autoestima constitui uma dimensão do desenvolvimento vital não só em contexto de sala de aula, mas para a vida geral (Lima, 2014). Uma boa autoestima poderá funcionar como uma proteção para que os adolescentes consigam melhores estratégias para lidar com os problemas e reforçar as perspetivas de vida mais positivas (Lima, 2014). Para Fachada (2012) a autoestima refere-se ao grau com que o sujeito gosta de ser tal como é, associado à representação de si. Assim, a autoestima corresponde à dimensão avaliativa e emocional do indivíduo sobre si

próprio. Para esta autora, a autoestima está intimamente associada ao autoconceito, uma vez que a desvalorização do primeiro constitui para um autoconhecimento desfavorável ou negativo. A autoestima resulta de uma análise integrada e da valorização dos diversos domínios de manifestação do Eu. Nesta sequência, o indivíduo pode gostar de si no que se refere aos processos de interação social, do modo como se relaciona com os outros; no entanto, noutras dimensões, como a dimensão académica, pode avaliar-se de modo negativo, considerando que não consegue atingir os seus objetivos enquanto estudante. Assim, o nível de autoestima depende da forma como o indivíduo integra as diversas dimensões.

De acordo com Gomes (2013) existem dois tipos de autoestima: a autoestima positiva e a autoestima negativa. A autoestima positiva presume que o indivíduo se aceite exatamente como é, não querendo este facto dizer que o comportamento não se altere e evolua. Uma criança ou um adolescente com uma autoestima positiva sente-se bem na sua maneira de agir e pensar, relativamente a si e ao meio que a envolve, sabe valorizar-se ficando assim disponível para a realização de desafios pessoais e sociais. Por sua vez, a autoestima negativa pode ser considerada como um fator de vulnerabilidade da criança/jovem, porque pode potenciar comportamentos desviantes, ou até perturbações psicológicas, como problemas de ansiedade, ou outras perturbações comportamentais (Guimarães, 2012). Assim, a autoestima negativa pode potenciar sentimentos nefastos, dificultando a perceção do indivíduo sobre as suas próprias capacidades (Gomes, 2013).

Para Fachada (2012) refere que o autoconceito é a perceção que o indivíduo tem de si próprio, associado ao que conhece e pensa sobre a sua pessoa. Neste quadro, já em 1890 William James foi um dos primeiros autores a utilizar o conceito de autoconceito, considerando que o Self (sujeito/indivíduo) está organizado em duas partes: o Eu (é o sujeito, enquanto sujeito (do conhecimento) e o Me (é o sujeito, enquanto objeto (objeto de conhecimento). É com base desta dicotomia que o indivíduo analisa e percebe o que se passa consigo. Em termos de conhecimento, o Eu é juntamente sujeito e objeto de conhecimento. O Eu interessa-se por si próprio, analisa-se e observa-se, tem capacidade de olhar para si próprio. O indivíduo, Eu, percebe-se do que se passa consigo mesmo. Por sua vez, o Me é o objeto do olhar do eu, e o Eu é a parte do sujeito que olha e analisa o Me.

Contudo, o autoconceito está relacionado com o que os outros pensam acerca de si e o modo como o apreciam. O modo como o indivíduo se descreve e se pensa é construído em função do modo como os outros o veem e o pensam (Fachada, 2012). O autoconceito tem início na primeira infância e continua até a adolescência, sendo nesta fase onde ocorre o seu maior desenvolvimento, salientando-se também que a

forma de expressar o autoconceito é diferente de indivíduo para indivíduo, pois este é influenciado por outras variáveis, como sejam: cognição, idade e meio social (Guimarães, 2012). As concepções individuais sobre o autoconceito vão-se formando progressivamente constituindo assim uma unidade, permitindo ao sujeito avaliar constantemente as suas características individuais e desempenho (Gomes, 2007).

2.1. Conceito e caracterização do *bullying*

Hoje em dia, o *bullying* é um tipo de violência muito comum em vários contextos e um pouco por todo o mundo. É essencial que todos saibamos do que se trata e o modo como denunciar e punir este tipo de acontecimentos com vista, à proteção das vítimas e a prevenção destes comportamentos. Infelizmente, a temática do *bullying* está muito na moda, uma vez que tem havido muitas crianças e jovens que estão a sofrer com esta situação e que, muitas vezes, não aguentam com tanta depressão e sofrimento e que acabam por se suicidar. O *bullying* é um tema sério que afeta o bem-estar psicológico, social e físico dos estudantes. Embora tenha sido realizada uma quantidade substancial de pesquisa acerca do *bullying* com estudantes de educação geral, há uma falta de estudos experimentais acerca da prevenção e da intervenção, especificamente, focados em estudantes com incapacidade (Houchins, Oakes, & Johnson, 2016).

A violência e a agressão são dois dos aspetos em foco na sociedade em que vivemos e cada vez mais presentes nas crianças que dela fazem parte. A agressão e a vitimização na escola tornaram-se recentemente um aspeto de grande interesse público. A atualidade deste problema é um motivo de preocupação de todos os setores ligados ao ensino, tanto mais que o fenómeno começa a detetar-se nas faixas etárias mais jovens. As escolas têm-se mostrado mais suscetíveis a estas situações, tanto fora, como dentro da comunidade escolar, no ambiente de aprendizagem. Professores, alunos, encarregados de educação e psicólogos são alguns dos diferentes agentes que, de modo mais direto ou indireto, contactam com esta realidade (Carvalhosa, Lima & Matos, 2001, cit. por Prada, 2015).

O termo *bullying* é de origem inglesa, identifica o fenómeno da agressão e da vitimização entre pares. Este conceito faz referência a comportamentos agressivos exercidos individualmente ou em grupo sobre um ou mais indivíduos (Smith & Sharp, 1994). Embora seja objeto de grandes estudos nos últimos tempos, o *bullying* sempre existiu, sendo definido por Olweus (1998) como, “a student is being bullied or victimized when he or she is exposed, repeatedly and over time, to negative actions on the part of one or more students” (p.3). O fenómeno da agressividade denominado por *bullying* (Olweus, 1993, cit. por Prada, 2015) refere que existe relação dinâmica que se estabelece entre o agressor e a vítima.

Quando queremos definir a palavra *bullying*, temos de ir à procura da raiz da palavra, citando várias perspetivas de diversos autores. Segundo Serrate (2009) o *bullying* não é uma problemática recente ou excluída de complexidade. Quando falamos do tema, não estamos a referir-nos ao facto de um aluno ajudar o outro aluno. É um problema bem mais grave, pois para se falar de *bullying* estamos a referir também a uma série de circunstâncias, sendo um fenómeno que afeta o contexto social (Silva, 2018).

Serrate (2014) refere que:

As consequências mais graves são sofridas pela vítima, podendo apresentar sinais de alarme, tais como: insucesso e dificuldades escolares, altos níveis de ansiedade, fobias, insatisfação, problemas físicos e insegurança, o que obstaculiza um desenvolvimento completo e saudável da personalidade. O autoconceito da criança ou jovem que desenvolve de si próprio é negativo, podendo apresentar sintomas de ansiedade e de depressão (pp.10-11).

Existe uma possibilidade das vítimas de *bullying* responderem através das atitudes agressivas para se protegerem. Neste caso, produz-se um sentimento de insegurança e de impotência; a criança sente-se triste, humilhada, incapaz de enfrentar a situação, o que contribui para uma baixa de autoestima. Isto pode levar a duas reações: a criança aprende através da situação que a agressividade é uma forma de se interagir com os outros e transforma-se, desenvolvendo nela própria um sistema pessoal defensivo baseado na agressividade ou pode conduzir a um retraimento social e a um sentimento de inferioridade (Serrate, 2014).

O conceito do *bullying* está relacionado com a intimidação, a agressão, a ameaça e os insultos. Este conceito utiliza-se para definir uma determinada pessoa que atormenta, incomoda ou persegue uma outra pessoa que não tem a possibilidade de se defender. Esta situação tanto pode ser uma pessoa que intimida uma determinada pessoa ou então, pode ser desencadeada por um grupo (Silva, 2018).

Swearer e Hymel (2015) verificaram que durante décadas de investigações sobre o *bullying*, de discriminação e a vitimização entre os pares, levaram com que os pesquisadores e os educadores reconhecessem a complexidade dos stressores sociais da juventude, podendo ser influenciados por aspetos individuais (isto é, neurobiológicos e psicológicos), pares (normas e reconhecimento dos pares), família (processos e dinâmicas familiares), escola (ambiente escolar e clima de sala de aula), comunidade (violência e agressões na vizinhança) e fatores sociais (políticas e valores

de grupo). O'Moore (1995, cit. por Ribeiro, 2007) alerta para o perigo desta definição, pois poderá dar menos importância ao *bullying* se objetivar a vítima com paralelismo ou superiormente física ou psicológica. Olweus (1998, cit. por Ribeiro, 2007) utiliza este vocábulo caso que se trate de uma agressão ocasional, apenas para casos cuja gravidade se constata.

Olweus (1995, cit. por Rose & Gage, 2017) refere que o *bullying* pode ser definido do ponto de vista da agressão, a qual é fundamentada num desequilíbrio de poder e intenção de causar problemas físicos ou emocionais. O *bullying* é um fenómeno complexo que se traduz em várias formas de comportamentos (Ostrov, Murray-Close, Godleski & Hart, 2013), associados a uma miríade de resultados negativos (Espelage, Astor, Cornell, Lester, Mayer, Poteat & Tynes, 2013, cit. por Rose & Gage, 2017).

Rose, Simpson, e Moss (2015) referem que o *bullying* é um subconjunto único de agressão de pares que se estende além da agressão instrumental, como por exemplo, agressão para alcançar um objetivo e emoções reativas, como a raiva (Espelage et al., 2013). Consequentemente, a agressão proativa e reativa estão relacionadas com as medidas do autorrelato, o que complica ainda mais a compreensão do *bullying* dinâmico.

Olweus (1993, cit. por Serrate, 2014) refere que o *bullying* na escola é um problema que é bastante complexo, uma vez que nele interferem muitos fatores, sendo que as consequências desta problemática podem ser muito negativas, tais como: o suicídio da vítima, o homicídio do agressor pela vítima, as agressões infligidas à vítima, entre outros.

Neto, Pereira e Monteiro (2015) referem que o termo *bullying* é uma palavra de origem inglesa que significa um conjunto de ações e de comportamentos agressivos exercidos por um indivíduo ou por grupos e que envolve: bater, insultar, humilhar, extorquir dinheiro, difamar, espalhar mensagens eletrónicas, excluir, discriminar, atos homofóbicos. Para Olweus (1993, cit. por Smith & Sharp, 1994) o que caracteriza o *bullying* é ser um abuso sistemático de poder entre pares em um processo intencional e repetido de agressão.

O *bullying* é um comportamento agressivo e persistente com a intenção de causar dano físico ou moral em um ou mais alunos que são mais fracos e são incapazes de se defenderem. A provocação desta ação é repetida e tem um carácter degradante e ofensivo, sendo mantida através de sinais claros de oposição e desagrado por parte da vítima. Muitas vezes, pode ser intencional, não provocado pela vítima e pode ser considerado sob a forma de abuso, tanto físico assim como psicológico (Silva, 2018).

Para Lopes (2005) o *bullying* é caracterizado através de atos repetidos de opressão, tirania, agressão e dominação de pessoas ou grupos sobre outras pessoas ou grupos que são subjugados pela força dos primeiros grupos/pessoas.

No contexto escolar, quando um estudante sofre de *bullying* é exposto, repetidamente e durante muito tempo, as ações negativas por parte de um, ou de mais estudantes, pois o *bullying* consiste numa “ação negativa” quando alguém intencionalmente provoca o desconforto a outra pessoa. As ações negativas podem ser expressas por palavras (verbalmente), por contacto físico (quando alguém, por exemplo, bate, empurra, dá pontapés) e gestos (e expressões faciais negativas), com a intenção de excluir alguém de um grupo ou recusando-se a satisfazer os desejos de outra pessoa (Alexander, 2007; Olweus 1991, cit. por Pereira 1997; Pereira & Pinto, 2001, cit. por Prata, 2015).

Para Vieira (2013) a chave do problema do *bullying* não deve ser centrada numa determinada pessoa, mas sim na sociedade. Assim, o *bullying* consiste num comportamento agressivo que implica desequilíbrio de poder entre pares, com a intenção de causar danos e pode ser repetido durante o tempo.

Tendo em conta a definição do *bullying*, Costa e Vale (1998, cit. por Vieira, 2013) referem que o *bullying* surge através das seguintes características: *i*) uso deliberado da agressão, com a intenção de magoar e de provocar sofrimento; *ii*) a agressão pode ser física, verbal ou psicológica; *iii*) pode ser pontual ou continuada (de carácter repetitivo); *iiii*) para ser um comportamento de *bullying* tem de haver uma desigualdade de poder, não é considerado *bullying* quando duas crianças, aproximadamente, a mesma força têm uma discussão ocasional; *iv*) os agressores podem ser um ou mais pessoas ou vários grupos de pessoas em momentos diferentes; e *v*) causa sofrimento, que pode ser uma dor física ou perturbação emocional.

Para Costa e Vale (1998, cit. por Ribeiro, 2007) expõem seis características para identificar o *bullying* convergindo com as citadas por Pereira (2002), que são as seguintes: *i*) intencionalidade da ação; *ii*) a assimetria do poder; *iii*) a atuação em grupo ou individualmente; *iv*) o sofrimento causado (físico, emocional); *v*) a forma (física, verbal ou psicológica) e *vi*) a sua natureza regular ou não.

A família é a primeira instituição social incute na criança, valores éticos e morais, sendo que a escola, na qualidade de instituição também socializadora, tem o papel de desenvolver outras formas de conhecimentos para a criança, o conhecimento formal, que é necessário para a sua atuação em sociedade (Firman, Santana, & Ramos, 2015). Para estes autores, os pais que acompanham a aprendizagem de seus filhos possibilitam melhor desenvolvimento das crianças, por isso é importante repensar, na educação escolar, as possibilidades que são oferecidas à participação dos pais nesse

ambiente e quais mecanismos a escola utiliza para dialogar com os pais no sentido de que esses possam, nos contextos de vida diária, exercerem ações junto às crianças que tenham reflexos positivos para a consolidação da relação de ensino e aprendizagem escolar, significativos e de qualidade em termos de aprendizagens de competências e habilidades esperadas para o exercício da cidadania futura. Estes autores referem que a família apresenta um bom diálogo com os seus filhos contribui para o seu desenvolvimento físico, cognitivo e emocional, através dessa união – família/diálogo e educação escolar, a criança vai estar preparada para lidar com possíveis frustrações quotidianas e conseguir melhor desempenho escolar e social. No entanto, a escola e a família devem articular para buscarem a consolidação de objetivos comuns que é a educação formativa de suas crianças.

O suporte sociofamiliar surge assim como um fator de relevo para mitigar os problemas que afetam os adolescentes, nomeadamente as consequências dos comportamentos agressivos, em especial o *bullying* (Brank, Hoetger, & Hazen, 2012). Seja como vítima ou agressor, os estudos sublinham a relação entre a perceção do suporte familiar e o envolvimento em comportamentos agressivos. Um ambiente familiar que apresente um bom suporte entre os seus membros, coesão, confiança e intimidade, mas também que permita uma comunicação dinâmica e empática, estimula o desenvolvimento psicossocial dos adolescentes (Duncan, 2004; Needham, Grunden, & Feldman, 2010; Musito & García, 2004; Matjasko, 2010).

O *coping* pode funcionar como um potente fator de suporte em situações negativas, como é o caso do *bullying*. As estratégias de *coping* podem ser divididas em dois grupos principais, de acordo com as funções que exercem: *coping* focado na emoção e *coping* focado no problema. As estratégias focadas na emoção têm como objetivo regular as emoções desencadeadas pela situação estressora e geralmente são utilizadas quando há a avaliação de que nada pode ser feito para modificar as condições ambientais desfavoráveis (Lazarus & Folkman, 1984).

Por outro lado, as estratégias de *coping* focadas no problema são aquelas que buscam manejar ou resolver as dificuldades encontradas, sendo mais utilizadas quando há a perceção de que a situação é passível de modificação (Lazarus & Folkman, 1984). Segundo Carlotto e Melo (2016, cit. por Pietrowski, Cardoso, & Bernardi, 2018) as estratégias de *coping* estão abrangidas por três categorias: (1) *coping* focado no problema (inclui o *coping* ativo, reavaliação positiva do problema e a busca de suporte social por razões instrumentais); (2) *coping* focado na emoção (engloba o *coping* moderado, aceitação de responsabilidade e a busca de suporte social de carácter emocional); e (3) *coping* de evitamento (engloba a fuga, afastamento, desligamento da situação).

Folkman, Lazarus, Dunkel-Schetter, DeLongis e Gruen (1986) identificaram oito estratégias de *coping* distintas: confrontação (expressar desagrado, manter a sua opinião e lutar pelo que se pretende); distanciamento/negação (minimizar situação, recusar-se a pensar no assunto); autocontrolo (impedir que os sentimentos interfiram nas ações, guardar o problema para si próprio); aceitação da responsabilidade (autocrítica, tentativa de mudança de comportamento no futuro); evitamento (desejar que a situação desapareça, recorrer a consumos excessivos de substâncias); planeamento de ações (delinear um plano de ação para resolver a situação, procurar informação); reavaliação positiva (redescobrir o que é importante mais na vida, tornar-se uma pessoa melhor) e, por fim, apoio social (partilha com elementos da rede de suporte social: amigos, familiares ou outras pessoas que compreendam o problema). Segundo Gonçalves (2016) cabe à escola e à família parar estes comportamentos de *bullying*, estando alerta aos sinais associados que o *bullying* gera no ambiente escolar e nas vítimas. Crianças e adolescentes poder confiar nos seus professores e nos seus pais, pessoas abertas ao diálogo, podendo encontrar nestes o apoio necessário à superação dessa violência.

O *bullying* normalmente ocorre num contexto grupal, envolve muitas vezes mais do que um agressor e tem uma importante influência dos pares nestes acontecimentos (Sigfusdottir, Gudjonsson & Sigurdsson, 2010). Segundo Seeds, Harkness e Quilly (2010, cit. por Nunes, 2013) o apoio e o suporte dos outros provocam ao indivíduo um sentimento de bem-estar, pois permite-lhe saber o quanto é acarinhado e estimado pelos outros. O suporte social está associado ao desenvolvimento de sentimentos de bem-estar (Demaray & Malecki, 2003) e, segundo Brank, Hoetger e Hazen (2012) o suporte que os jovens recebem por parte dos familiares e amigos é um fator preponderante que pode ajudar a minimizar as consequências do *bullying*. Por sua vez, a inexistência deste suporte encontra-se associada a consequências negativas, como o envolvimento neste tipo de comportamentos (Demaray & Malecki, 2003). Segundo Brian, Chen, Huang, Ma, Tang, Yan, Ye, Tang, Yu e Li et al. (2015; López, Pérez, Ochoa, & Ruiz, 2008, cit. por Gouveia, Leal, & Cardoso, 2017) o bom suporte contribui para a aquisição de competências sociais, bem como para o desenvolvimento da empatia, que surge como um fator protetor importante no âmbito dos comportamentos agressivos e antissociais.

O *bullying* está relacionado com o género, pois os rapazes são mais envolvidos como agressores e vítimas (Pereira, Mendonça, Neto, Valente & Smith, 2004, cit. por Ferraz & Pereira, 2012). Podemos verificar que os rapazes utilizam mais as formas de *bullying* físico e direto, enquanto as raparigas recorrem ao *bullying* verbal, relacional e indireto (Melim & Pereira, 2013).

Olweus (1993) faz uma descrição do *bullying* para com as raparigas, onde estas estão mais expostas às formas indiretas e subtis de *bullying* (difamar, ultrajar, espalhar rumores e manipulação das relações de amizade) do que a ataques abertos (Melim & Pereira, 2013).

Segundo Rigby (1998, cit. por Vieira, 2013) “os rapazes são os que mais se envolvem em práticas de *bullying*” (p. 27). No entanto, os rapazes são vitimizados por rapazes, ao passo que as raparigas são vitimizadas tanto por rapazes como por raparigas. Quanto à idade em que ocorre esta problemática, o *bullying* aumenta a partir dos 10 anos e reduz a partir dos 15, 16, 17 anos e que o pico deste comportamento, para ambos os géneros, se situa entre os 13 e os 14 anos (Rigby, 2007; Sharp & Smith, 1994, cit. por Melim & Pereira, 2013).

Existem vários tipos de *bullying*, como por exemplo violência física, violência psicológica, violência social, violência sexual e *cyberbullying*. Todas as vítimas de *bullying* são, muitas vezes, agredidas no contexto escolar ou outro local. Segundo Olweus (1993, cit. por Serrate, 2014) existem vários tipos de violência, a saber: *i*) física (comportamentos diretos de agressão física e com objetos); *ii*) psicológica (manipulação emocional, chantagem); *iii*) verbal (insultos, menosprezo em público); *iv*) social (isola a vítima do resto do grupo e dos colegas, utilizando insultos, ameaças; ignorar ou seguir a vítima); *v*) sexual (implica o contacto físico, sem consentimento, através de gestos obscenos, pedidos de favores sexuais); e *vi*) *cyberbullying* (envolve mensagens que intimidam ou insultam, através da internet, blogs, mails, chats ou por telemóvel). Dentro do maltrato por abuso do poder, para Olweus (1993, cit. por Serrate, 2014, p.22) existem dois tipos de *bullying*: *i*) *bullying* direto (agressões diretas à vítima, do tipo físico, verbal ou sexual) e *ii*) *bullying* indireto (ações que provocam isolamento social, rumores depreciativos e de exclusão deliberada de um grupo).

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), a agressão física é um comportamento aprendido durante a adolescência através da exposição a influências negativas, tal como o grupo de pares com comportamentos desviantes (Barker, Tremblay, Nagin, Vitaro & Lacourse, 2006) e práticas parentais desadequadas, como o fraco acompanhamento dos filhos e negligência (Dodge, Greenberg & Malone, 2008).

A agressão pode ser caracterizada pelos seus diversos formatos, nomeadamente, direta, indireta, física, verbal, relacional e social e pelas suas funções, pró-ativa, reativa e instrumental (Little, Henrich, Jones & Hawley, 2003). Tendo em conta esta caracterização, o *bullying* pode compreender as formas direta e/ou indireta da agressão. Considera-se *bullying* de forma direta a todo o comportamento que inclua a agressão física e verbal. Por sua vez, a forma indireta traduz-se em comportamentos de exclusão social e divulgação de rumores (Wang et al., 2009). As consequências

refletem-se nos jovens agressores e nas vítimas (Sigfusdottir et al., 2010), mas também em todos os grupos que estão envolvidos nestes comportamentos, e que sofrem ao nível emocional (Meland, Rydning, Lobben, Breidablik & Ekeland, 2010). Entre as consequências desta prática estão problemas ao nível do desenvolvimento e saúde mental (Sigfusdottir et al., 2010), bem-estar físico e psicológico, baixa autoestima, problemas escolares, ansiedade e depressão (Frisén, Hasselblad & Holmqvist, 2012), sendo que ao nível comportamental, este comportamento pode ser associado a uma maior delinquência e criminalidade (Sigfusdottir et al., 2010).

Atualmente, o *bullying* é um tema que está sempre acontecer no nosso país e que pode surgir em todos os locais onde estamos envolvidos, ou seja, na escola, no recreio, nos intervalos escolares, em casa, na rua, entre outros. O *bullying* ocorre em locais com controlo reduzido como são os espaços exteriores à sala de aula, sobretudo, os recreios, os corredores, os bares, as cantinas (Amado & Freire, 2002, Olweus, 1998; Smith & Sharp, 1994). Tendo em consideração que a escola é um lugar de formação pluridimensional, onde a formação técnica pode ser complementada por uma formação humana e social, realçamos que a escola deve orientar o aluno no sentido de permitir que ele obtenha conhecimentos académicos adequados e deve criar um ambiente capaz de promover atitudes e comportamentos de tolerância, cooperação e de respeito. A escola não deve apresentar qualquer tipo de tolerância em relação à provocação ou à intimidação escolar. Estamos a falar sobre um problema que é cada vez mais frequente nas nossas escolas e com graves consequências que não deve ser menosprezado (Serrate, 2014). Portanto, a escola deve adotar uma atitude muito clara e firme, na qual tem a responsabilidade de procurar soluções e pôr em prática essas propostas.

Serrate (2014, p.26) refere que “os locais em que acontece cada tipo de agressão pode ser útil na altura de tomar medidas para prevenir cada um deles”. Um dos cenários mais frequentes onde ocorre o *bullying*, para além da escola, é o recreio. O recreio é um lugar de preferência para os insultos, a troça e o *bullying* sexual e, sobretudo, para estragar e roubar objetos. A agressão verbal prevalece quer no recreio quer nos corredores, ainda que possa ocorrer em todos os locais. Por sua vez, as casas de banho são utilizadas para ocultar objetos, sejam eles da vítima sejam eles utilizados na agressão. As agressões com armas ocorrem fora da escola e quando ocorrem dentro da escola, são realizadas nas casas de banho (Serrate, 2014).

Contudo, Serrate (2014) sublinha a variabilidade de espaços, conforme o nível de ensino em que se encontram os alunos. Assim, o recreio constitui o local de maior risco para os alunos dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico (CEB) e os corredores e as

salas de aula para os alunos do 3.º CEB, ainda que se deva ter em consideração que a especificidade das situações.

2.2. Vítimas e agressores de *bullying*: sinais e efeitos

Neste subponto, vamos fazer uma breve exposição acerca dos intervenientes desta problemática, ou seja, as vítimas, os espetadores e os agressores. Bandeira e Hutz (2010) referem que a vítima alvo do *bullying*, criança ou adolescente, é repetidamente exposta a ações agressivas por parte de outras crianças ou adolescentes, as quais têm a intenção de magoar e minorizar as vítimas exercendo sobre as mesmas diferentes níveis de força e pressão. Assim, as vítimas são aqueles ou aquelas que são alvos de opressão e que são mais propensos a: *i*) desenvolver perturbação de ansiedade social em adultos; *ii*) ter poucos amigos; *iii*) depressão; *iv*) ter relações negativas com os pares; *v*) reduzir a nível académico; *vi*) sintomas psicossomáticos (dores de cabeça, perturbações no sono, dores de estômago, entre outros); e *vii*) pensar em suicídio e, em casos extremos, cometê-lo (Haber, & Glatzer, 2009).

A vítima pode mergulhar num contínuo de situações nefastas, sendo que os estudantes podem experimentar a vitimização através de vários meios e modalidades. Num primeiro momento, grande parte da pesquisa focou-se na forma direta de agressão, tais como a vitimização física e a vitimização verbal. Nos últimos anos, tem-se verificado um aumento da pesquisa nas formas indiretas de vitimização, como por exemplo: a exclusão social (vitimização relacional) e ciber-vitimização. Por sua vez, a vitimização está associada a resultados pessoais e académicos adversos dos alunos, tais como: a ansiedade, a ideação suicida, os sintomas depressivos, a baixa autoestima, a evasão escolar e a diminuição do desempenho académico (Swearer, Espelage, Vaillancourt, & Hymel, 2010). Por conseguinte, o *bullying* é verdadeiramente um processo dinâmico, onde o envolvimento é fluído e inclui várias formas de agressão e vitimização (Figura 1).

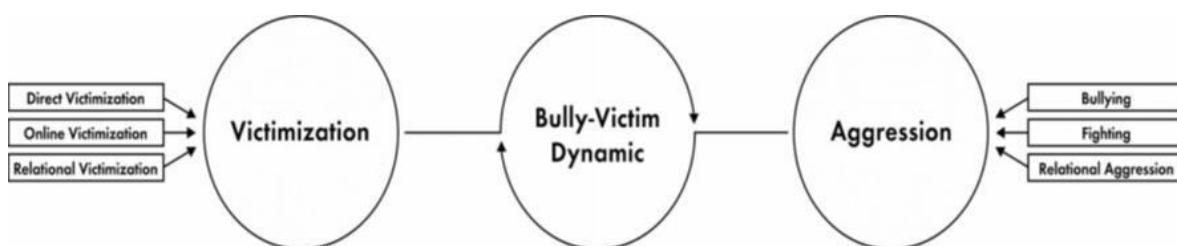


Figura 1. Estrutura para a dinâmica das vítimas de intimidação. Retirada de *Psychology in the schools*, 52 (5), de C. Rose, C. Simpson, & A. Moss, 2015, p. 517.

Quanto às características psicológicas, a vítima pode revelar: *i*) fragilidade, ansiedade, sensibilidade; *ii*) frustração; *iii*) timidez e baixa autoestima; *iv*) uma visão negativa de si própria e dos seus companheiros; *v*) incapacidade de se defender sozinha; *vi*) imaturidade; *vii*) insegurança grave e *viii*) outros distúrbios, protegendo-se com doenças imaginárias, o que pode derivar posteriormente em distúrbios psiquiátricos (Silva, 2018).

No que diz respeito aos sinais físicos, podem apresentar: *i*) dores somáticas (dores de cabeça, de estômago, vômitos); *ii*) pesadelos; *iii*) tristeza, atitude vacilante, lentidão; *iv*) apresenta feridas, golpes ou hematomas sem dar qualquer explicação; e *v*) falta de material escolar ou com apresentação mais deteriorada do que é habitual (Serrate, 2014).

Em relação a algumas características sociais da vítima, pode evidenciar: *i*) fraco relacionamento com o resto dos colegas; *ii*) poucos amigos; *iii*) tímidas no relacionamento com os professores; *iv*) escassa participação em atividades de grupo; passam muito tempo em casa; *v*) escassa proteção parental e *vi*) poderá ter uma estreita relação com os progenitores (Silva, 2018).

As vítimas de *bullying* tendem a ter baixa autoestima e valores mais elevados de depressão, de ansiedade e solidão, quando comparados com os restantes jovens (Kaltiala-Heino, Rimpela, Marttunen, Rimpela, & Rantanen, 1999; Salmon, James, & Smith, 1998, cit. por Meque, 2011). Segundo Vicente (2010) as vítimas típicas são crianças que manifestam ansiedade, insegurança, sensibilidade e timidez. Quando sofrem algum tipo de agressão a sua reação mais comum é a manifestação de emoções negativas (choro e tristeza) ou de fuga; a nível social, não tem muitos amigos e costumam andar sozinhas no contexto escolar.

As vítimas são caracterizadas ao nível da personalidade como sendo mais introvertidas e com baixa autoestima, o que as torna mais submissas e pouco provocadoras (Olweus, 1994). Muitas vezes, as vítimas sentem-se desprotegidas na escola e muitas delas não têm um único amigo na turma, o que lhes provoca um sentimento de solidão (Hansen, Steenberg, Palic & Elklit, 2012). Na mesma linha,

Vicente (2010) menciona que quanto às vítimas, é frequente surgirem problemas relacionados com falta de autoestima, depressão e ansiedade (Hawker & Boulton, 2000). Peskin, Tortolero e Markham (2007, cit. por Meque, 2011) referem que as vítimas de *bullying* relatam preocupações frequentes, maior tristeza, medo e ansiedade.

Segundo Craig (1998; Kumpulainen, Rasanen, & Henttonen, 1998; Olweus, 1995, cit. por Meque, 2011) as vítimas são mais depressivas, isoladas, ansiosas, inseguras e apresentam maior pontuação em escalas de internalização e psicossomáticas, mostram níveis mais baixos de autoestima, são mais cautelosas, sensíveis e mais silenciosos do que os outros estudantes. Para Boulton, Trueman, Chau, Whitehand, e Amatya (1999, cit. por Meque, 2011) os relacionamentos com os pares são um fator determinante social mais estudado do envolvimento em *bullying*, realçando a rejeição entre pares e as filiações proeminentemente desviantes. As vítimas são apontadas como tendo menos amigos e são rejeitadas pelos pares mais do que os pares envolvidos, deixando-os vulneráveis aos colegas mais agressivos.

Relativamente às dificuldades de aprendizagem específicas, segundo Correia (2005; 2008) refere que dizem respeito à forma como um indivíduo processa a informação, tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações. Segundo o mesmo autor as dificuldades de aprendizagem específicas podem manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e/ou da resolução de problemas, envolvendo défices que implicam problemas de memória, perceptivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivos. Acrescenta, ainda, o autor que estas dificuldades não resultam de privações sensoriais, de deficiência mental, de problemas motores, de défice de atenção, nem de perturbações emocionais ou sociais, podendo, no entanto, ocorrerem em concomitância com estas patologias. Assim, as dificuldades de aprendizagem específicas (DEA) poderão criar alterações mais ou menos incompreensíveis na aprendizagem da fala, da leitura, da escrita, do raciocínio, bem como noutros aspetos da vida diária, podendo prolongar-se na adolescência e na vida adulta (Ferreira, 2001).

Sousa (2012, cit. por Lima, 2002) a linguagem é um conjunto de características (sociais, cognitivas e motoras) instaladas num desenvolvimento de funções neurológicas e específicas, que permitem a compreensão de um real vivenciado e a sua comunicação a um ou vários interlocutores que partilhem os mesmos códigos linguísticos e relações conceptuais, isto é, que partilham a mesma língua. Lima (2009) realça que a linguagem reveste-se de extrema importância no processo de desenvolvimento da criança, pois, desta vai depender as suas aquisições e aprendizagens, proporcionando-lhe um desenvolvimento harmonioso, bem como a sua

inserção no meio familiar, escolar e social. Podemos também verificar que a jovem também tinha dificuldades desenvolvimentais/comportamentais, que é a Défice de atenção, pois é a perturbação do neurodesenvolvimento mais comum na infância, sendo o seu diagnóstico mais frequente em crianças em idade escolar; afeta indivíduos desde a infância à idade adulta (Barrias,2014). Segundo Barkley (2006; Barrias, 2014) referem que Perturbação Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA) parece depender de anomalias no desenvolvimento do cérebro que afetam funções como o controlo da inibição comportamental, a atenção, a motivação.

Tognetta e Rosário (2013, p.7) referem que para Bandura (1999, 2002), a autorregulação caracteriza-se como “uma autorreação de natureza avaliativa às intervenções que o meio impõe: como são observados e compreendidos os acontecimentos externos e como se reagirá no momento atual e futuro. Para Piaget, essa força regulatória viria da vontade: um poder de escolha em agir bem ou agir mal movido por uma hierarquia de valores”. Para Piaget (1932) quando operado por reciprocidade e tomado pela comoção ao estado afetivo do outro, o sujeito é movido por culpa, vergonha, arrependimento, indignação e outros tantos sentimentos morais que intervêm para o resgate do dever moral que está em jogo. Quando falta a moral, explicaria Bandura, haveria uma espécie de desinibição ou a “liberação” do sujeito de autocensura ou desses mesmos sentimentos.

A conceção de valores humanos adotada no presente estudo é proveniente da teoria funcionalista (Gouveia, 2013; Gouveia, Milfont, & Guerra, 2014), uma perspetiva individual que considera os valores como aspetos psicológicos que possuem duas funções: guiar as ações humanas e representar cognitivamente suas necessidades. Do cruzamento das funções derivam seis subfunções valorativas, descritas a seguir, indicando-se entre parênteses três valores específicos que servem para representá-las:

i)subfunção experimentação (emoção, prazer e sexualidade). Estes valores descrevem pessoas pautadas pela busca de sensações; os valores que a compõem promovem uma maior facilidade de mudança e inovação nas estruturas sociais;

ii)subfunção realização (êxito, poder e prestígio). São valores típicos de pessoas que buscam realizações materiais, procurando ser práticas em seus comportamentos e suas decisões, visando seu sucesso pessoal;

iii)subfunção existência (estabilidade pessoal, saúde e sobrevivência). O propósito principal destes valores é garantir as condições básicas para a sobrevivência biológica e psicológica do individuo, o que é compatível com perseguir valores pessoais e sociais;

iv) subfunção suprapessoal (beleza, conhecimento e maturidade). Seus valores representam necessidades estéticas, de cognição e autorrealização, traduzindo um entendimento maduro da vida e acentuando a relevância de princípios gerais e abstratos, coerente com orientações pessoais e sociais;

v) subfunção interativa (afetividade, apoio social e convivência). Tais valores representam necessidades de pertença, amor e afiliação, proporcionando o estabelecimento e a manutenção das relações interpessoais por parte da pessoa, que prioriza os demais;

vi) subfunção normativa (obediência, religiosidade e tradição). Estes valores refletem a importância de preservar a cultura e as normas sociais, onde a obediência é valorizada acima de tudo, evidenciando a hierarquia social como princípio-reitor.

No entanto, é através do desenvolvimento da metacognição, sendo que o adolescente consegue ponderar quais consequências sociais e emocionais que podem advir do uso de determinada estratégia e decidir qual é a melhor entre múltiplas alternativas (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2011). Assim, é esperado que, nessa fase, ocorra maior diversidade e flexibilidade de formas de *coping* disponíveis, como busca de apoio social fora da família e formas mais sofisticadas de resolução de problemas.

Por sua vez, as testemunhas/ observadores não participantes, apesar de não se envolverem diretamente nos atos violentos, tornam-se testemunhas e aprendem a conviver com os episódios de *bullying*, silenciando e apresentando sentimentos negativos em relação ao que observam (Barros et al., 2009, cit. por Vieira, 2013).

Estes alunos, enquanto observadores, sofrem com o medo, a dúvida sobre como agir e a incredulidade na capacidade e no interesse da escola em resolver a situação. O desempenho escolar pode diminuir, uma vez que a atenção dos adolescentes passa a ser dirigida pelas atitudes agressivas praticadas e sofridas pelos seus colegas. O facto de testemunhar o *bullying* é um grande fator de risco para o descontentamento com a escola, já que pode comprometer o desenvolvimento académico e social (Neto, 2005).

Os agressores encontram facilmente qualquer desculpa para implicar com um determinado alvo, tais como: o facto de ser demasiado alto, mais forte ou magro, demasiado esperto, menos inteligente, pobre, de ter um corte de cabelo fora de moda, uma raça diferente, fraca capacidade atlética, etc. Qualquer tipo de vulnerabilidade fará com que a criança seja o alvo mais provável (Haber & Glatzer, 2009).

Serrate (2014) refere que existem diversas características comuns que consubstanciam o perfil do agressor, podendo ser indicadores psicológicos, físicos e sociais. Quanto aos traços psicológicos que definem o agressor são: *i) autonomia; ii)*

deficientes capacidades sociais; *iii*) elevada autoestima; *iv*) falta de controlo e de raiva; *v*) falta de empatia com a vítima; *vi*) falta de sentimentos de culpabilidade; *vii*) impulsividade e *viii*) temperamento agressivo. Para Silva (2018), entre os traços que definem o perfil do agressor, podemos realçar: *i*) maior prevalência do sexo masculino e *ii*) capacidades físicas mais fortes do que as suas vítimas. Relativamente aos indicadores sociais, são os seguintes: *i*) menor integração escolar; *ii*) menor popularidade do que os alunos bem adaptados mas maior do que as suas vítimas; *iii*) carência de laços familiares e pouco interesse pela escola; *iv*) problemas familiares ou dificuldades na própria escola; *v*) sente que os seus pais ou os professores não lhe prestam a devida atenção; *vi*) recebeu uma influência negativa dos seus familiares mais próximos, tais como os pais ou irmãos que usam a violência de forma habitual; *vii*) sofreu agressões por parte de algum familiar; *viii*) recebeu uma educação muito permissiva ou não possui educação para os valores da tolerância e do respeito pelos outros e *ix*) está exposto a muita violência através do cinema, da televisão e dos jogos de computador.

Gonçalves (2016) refere que os agressores se caracterizam por ter uma elevada impulsividade e uma necessidade e gosto por dominar os outros. Os agressores são definidos por Olweus (1993a; 1993b) como fisicamente mais fortes, com tendências agressivas, quer em relação aos adultos como em relação aos pares. Os agressores expressam pela falta de empatia para com as vítimas e reduzidos sentimentos de culpa na sequência dos seus atos (Barros, Carvalho, & Pereira, 2009).

Contudo, podemos verificar que existem dois tipos de consequências: diretas e indiretas. As consequências diretas são aquelas em que o agressor pode sofrer a curto prazo, ou seja, os castigos ou as admoestações a que o indivíduo é sujeito por parte dos pais ou dos professores imediatamente após a ação violenta em si. Estas consequências não são muito habituais, uma vez que os adultos não têm consciência da situação em que ocorre (Serrate, 2014). Já as consequências indiretas são aquelas que poderão afetar o funcionamento psicológico do agressor a longo prazo (Serrate, 2014), sendo que após as diversas agressões, sem castigo, o agressor aprende a conseguir alcançar os seus objetivos de forma violenta, potenciando um comportamento desviante.

2.3. Da prevenção à intervenção do *bullying*

Quanto à prevenção e à intervenção, a literatura no domínio (Peréz, 2003; Vieira, 2013) sugere algumas medidas de prevenção e de proteção da violência escolar, para que os alunos apresentem comportamentos assertivos de convivência, a saber:

i) deve ser criado, na escola, um bom ambiente, acolhedor e harmonioso, com a envolvimento dos alunos em atividades cooperativas;

ii) implementação de dinâmicas de grupo que promovam as relações sociais e pessoais;

iii) prestação de um apoio/acompanhamento individualizado às vítimas;

iv) atribuição de responsabilidades aos alunos nas tomadas de decisão relativas à escola e à resolução de conflitos;

v) supervisão dos recreios e consciencialização dos docentes para a importância da não violência nas escolas.

Carvalhosa (2010, cit. por Vieira, 2013) sugere o desenvolvimento de atividades ao nível da escola, dos professores e outros profissionais, pais e encarregados de educação, para prevenir e combater situações de *bullying* na escola. As propostas dessas atividades para combater o *bullying* escolar são:

i) combater a discriminação.

ii) disponibilizar ajuda aos alunos que sofrem de *bullying* escolar.

iii) supervisionar os recreios.

iv) responsabilizar os alunos envolvendo-os na participação e tomada de decisões.

v) favorecer o equilíbrio entre o corpo docente.

vi) estabelecer de regras *anti - bullying*, presentes no Regulamento Interno.

vii) estabelecer encontros com os encarregados de educação, de modo a trabalhar as relações à base de afeto e respeito mútuo.

viii) promover parcerias com técnicos e pessoas que possam trabalhar na diminuição e prevenção do *bullying* escolar.

ix) trabalhar, com alunos, atividades que promovam a diminuição de comportamentos agressivos.

Em síntese e, adotando o preconizado por Freire e Aires (2012), qualquer tipo de intervenção em processos de *bullying* deve ter em consideração as dimensões sociais, educacionais, familiares e individuais, sendo que o *bullying* escolar deve ser conceptualizado como um fenómeno psicossocial. Estes autores referem que as formas de prevenção devem estar em conformidade com o contexto onde ocorrem, envolvendo medidas preventivas e psicopedagógicas direcionadas às vítimas que levem em consideração os aspetos sociofamiliares, ao invés, de medidas punitivas face aos agressores.

3.1. Dados estatísticos sobre a problemática do *bullying*

Carvalhosa, Moleiro e Sales (2009, cit. por Prada, 2015) compilaram os dados relativos a várias fontes de informação disponíveis, de maneira de ser viável caracterizar a situação de *bullying* nas escolas portuguesas, concluindo que, de acordo com a informação disponibilizada pelo Programa “Escola Segura”, entre 2001 e 2006, se registaram 15 ocorrências classificadas como assédio e 14 como injúrias/ameaças.

Blackman (2016) faz uma referência sobre a participação social das crianças com NEE em ambientes de educação regular continuou a atrair a atenção entre pesquisadores contemporâneos como Koster, Pijl, Nakken, e Houten (2010) na Holanda. Eles pesquisaram pouco menos de 600 crianças do ensino fundamental, incluindo alunos com uma série de problemáticas, para examinar quão bem as crianças com NEE foram socialmente integradas em suas escolas. Os resultados sugeriram que, enquanto todos os alunos participaram da vida social de sua escola, as crianças com NEE não conseguiram desfrutar do mesmo nível de participação social que seus colegas sem NEE. De acordo com esses pesquisadores, os alunos com NEE tiveram dificuldade em fazer e manter amizades, tiveram menos interações com os colegas de classe e foram menos aceites. Estas descobertas, portanto, apoiam os trabalhos anteriores de Nowicki e Sandieson (2002) e servem como um potente lembrete da influência das atitudes das crianças sobre a integração social das crianças com NEE nas escolas.

Para este autor, as vítimas de *bullying* correm maior risco de ter resultados negativos, incluindo maior depressão e ideação do suicídio (Turner, Exum, Brame, & Holt, 2013), menor desempenho acadêmico (Glew, Fan, Katon, Rivara & Kernic, 2005) e maior envolvimento em violação comportamentos (Nansel, Overpeck, Haynie, Ruan, & Scheidt, 2003). No entanto, sabemos pouco sobre quais estudantes correm o maior risco de serem intimidados (Christensen, Fraynt, Neece & Baker, 2012). Um número crescente de estudos mostra que estudantes com NEE, em geral, os estudantes com NEE poderão ser mais vítimas de *bullying* do que estudantes sem NEE (Farmer et al., 2010; Rose, Espelage & Monda-Amaya, 2009; Rose, Monda-Amaya, & Espelage, 2011; Turner, Vanderminden, Finkelhor, Hamby & Shattuck, 2011). No entanto, numa revisão recente de literatura de pesquisa sobre *bullying*, as taxas de vitimização para alunos com NEE variavam muito, entre 0% a 100% (Rose et al., 2011). Como

discutido mais tarde, se o risco de vítima de *bullying* está perto de 0% ou 100% tem profundidade implicações para os psicólogos da escola (Blackman, 2016).

Contudo, podemos verificar que apesar de esta temática ser um tema muito discutido e complexo, não existem dados estatísticos atuais sobre o mesmo assunto, no nosso país.

3.2. Estudos sobre dinâmicas de *bullying* e Necessidades Educativas Especiais

Neste contexto, Rose, Simpson e Moss (2015) referem-nos que devemos ter precaução quando se identificam os indivíduos com incapacidade como agressores, pois podem estar a evidenciar comportamentos que são uma manifestação de sua condição, sendo que estas condutas podem não corresponder à definição atual, isto é, a repetição do comportamento de *bullying*, o desequilíbrio de poder e a intenção de causar dano.

Por conseguinte, entendendo os fatores preditivos e protetores associados à elevada representação de alunos com NEE como vítimas de agressão, é fundamental delinear políticas e programas eficazes contra o *bullying*. Em duas revisões de literatura separadas, McLaughlin, Byers, e Vaughn (2010) e Rose, Monda-Amaya, e Espelage (2011) sugeriram que os preditores mais notáveis do *bullying* em estudantes com NEE eram a sua falta de habilidades sociais e de comunicação. Os défices de habilidades sobrepõem-se aos preditores de envolvimento do *bullying*, como o apoio social, a existência de uma forte rede de pares e a perceção de dependência de adultos (Rose, Simpson, & Moss, 2015). Na mesma linha, Farmer, Hall, Weiss, Petrin, Meece, e Moohr (2011) pesquisaram professores de uma amostra elevada de estudantes (com uma frequência de 7.337), os quais sugeriram que estudantes sem NEE exibiam maior competência interpessoal global do que os alunos com perturbações emocionais e comportamentais, dificuldades de aprendizagem. A reduzida competência de habilidades interpessoais pode surgir como fator de risco, propiciando a exclusão social ou o ostracismo, o que pode prever o aumento de *bullying* e a vitimização (Rose, Simpson, & Moss, 2015).

Twyman, Saylor, Saia, Macias, Taylor e Spratt (2010, cit. por Rose, Simpson, & Moss, 2015) referem que os alunos com necessidades de saúde especiais (perturbação de hiperatividade, com défice de atenção, perturbação do espectro do autismo, comportamento ou distúrbios de saúde mental, entre outros) apresentam menor aceitação entre os colegas. Também Rose, Simpson e Moss (2015), numa análise de estudos na área, referiram que os estudantes com perturbação do espectro

do autismo apresentavam níveis mais altos de rejeição social e menores níveis de aceitação do que os seus colegas sem NEE.

O *bullying* pode assumir muitas formas (Ostrov, Murray-Close, Godleski, & Hart, 2013), sendo muitas vezes fundamentadas numa abordagem social (Cranham & Carroll, 2003; Swearer & Hymel, 2015), consubstanciando processos dinâmicos que envolvem interações e sinais agressão entre pares ou grupos de pares (Rose, Espelage, et al., 2015). Tal como referimos anteriormente, o *bullying* pode apresentar-se através de ações diretas (físicas, verbal) e indiretas (relacional, eletrónico) de agressão de pares (Hymel & Swearer, 2015; Rose, Simpson, & Moss, 2015), sendo que o seu envolvimento prolongado está associado a efeitos nefastos a curto e longo prazo (Swearer, Espelage, Vaillancourt, & Hymel, 2010). A literatura também sugere que a vitimização está relacionada a consequências de ajustamento psicossocial negativo e a problemas de saúde.

Para os estudantes envolvidos no *bullying*, a ideação suicida e o suicídio são potenciais resultados que devem ser abordados e cuidadosamente monitorizados. Gini e Espelage (2014) descobriram que os estudantes que experimentaram a vitimização foram, aproximadamente, 2,2 vezes mais propensos à ideação suicida e, aproximadamente, 2,6 vezes maior probabilidade de tentativa de suicídio do que os estudantes que não experimentam vitimização entre pares. Dadas as várias tipologias de *bullying* (Ostrov et al., 2013) o resultado negativo está associado ao envolvimento (Swearer et al., 2010) e o aumento da evidência que os estudantes com NEE são desproporcionalmente envolvidos em dinâmicas de *bullying* (Rose et al., 2011). É importante verificar se o estatuto de apresentar uma deficiência/incapacidade e a colocação na educação especial surgem como preditores independentes do envolvimento em situações de *bullying* (Rose, Stormont, Wang, Simpson, Preast, & Green, 2015).

Contudo, Rose, Simpson, e Moss (2015) referem que as conclusões do estudo mostram que muitos subgrupos de estudantes com NEE relatam que os níveis mais altos de perpetuação e de vitimização surgem nos seus colegas sem NEE. As escolas devem implementar intervenções específicas que se concentrem nas características da incapacidade, apoiando no desenvolvimento de habilidades dentro de uma estrutura de suporte ao comportamento positivo.

Parte II – Parte empírica

Capítulo 1. Plano de investigação

1.1. Contextualização do estudo e definição da questão de investigação

A construção de uma problemática, para Quivy e Campenhoudt (1998), corresponde à formulação dos principais pontos de referência teóricos da investigação, ou seja, à pergunta que estrutura o trabalho, aos conceitos fundamentais e às ideias que inspirarão a análise. Toda a investigação científica tem início com a escolha de uma problemática e, neste contexto, elaborámos a seguinte questão de investigação: “Em que medida as interações negativas com os pares, especificamente as situações de *bullying* influenciam o desenvolvimento e a inclusão de uma jovem com NEE/ Necessidades de Saúde Especiais?”.

A seleção da presente temática de investigação, no âmbito das dinâmicas de *bullying* em alunos com Necessidades Educativas (NE), justifica-se porque é um tema muito atual e está permanentemente a ocorrer no nosso país e noutros locais e contextos, ou seja, na escola, em casa, na rua, entre outros. Em termos pessoais, este tema emergiu por termos experienciado situações de *bullying*, sendo que a nossa vitimização decorreu num período prolongado de vida, desde a infância à adolescência, num contexto escolar específico ao longo do ensino básico, o que potenciou a nossa motivação para a abordagem desta problemática.

Face ao exposto, realçamos que este tema é um assunto que gostaríamos de aprofundar, dando um contributo perante a comunidade educativa, sendo de alguma forma a voz de outras crianças com Necessidades Educativas que poderão estar a ser vítimas de *bullying*.

1.2. Especificação dos objetivos do estudo

Tendo em conta a questão de investigação enunciado anteriormente, é fundamental definirmos os objetivos que nos propomos atingir. Desta forma, os objetivos definidos são os seguintes:

i) analisar as perceções dos intervenientes no processo educativo (pais, professores e técnicos) sobre o funcionamento pessoal, social e inclusão da jovem com NEE;

ii) perceber a opinião dos participantes do estudo sobre as barreiras, facilitadores e estratégias de *coping* utilizadas pela jovem com NEE nas situações de *bullying* e no processo de inclusão nos seus contextos de vida;

iii) compreender a relevância da rede de suporte social e do envolvimento dos pais nas situações do *bullying* bem como no processo de inclusão;

iv) analisar a percepção da jovem sobre as suas próprias competências, dificuldades e apoios no âmbito das situações de *bullying* e da sua inclusão nos contextos de vida.

1.3. Metodologia

1.3.1. Tipo de investigação

Face aos objetivos da investigação, optámos por um estudo de carácter qualitativo, orientado para uma abordagem compreensiva dos fenómenos implicados em torno de processos educativos das crianças com NEE e também das relações entre pares. A investigação qualitativa, para Bogdan e Biklen (1994), é um tipo de pesquisa que tem como fonte direta o ambiente natural. É uma pesquisa onde o investigador, sendo o instrumento principal, procura recolher a maior amplitude de dados, para depois os descrever detalhadamente. O investigador centra a sua atenção sobre os significados para compreender aquilo que os sujeitos pensam, captando a perspectiva dos participantes.

Numa primeira fase de investigação foi realizada uma intensa revisão bibliográfica, a fim de contextualizar a problemática a ser estudada, através tanto de autores de referência, como também da legislação acerca desta temática. Posteriormente procedeu-se à recolha de dados empíricos, através da técnica de entrevista, seguindo-se com a sua análise e interpretação e, por fim, realizou-se a redação das conclusões.

Esta investigação é uma investigação de carácter qualitativo, ou seja, uma investigação que prima pela compreensão dos fenómenos sociais, tendo em conta a perspectiva dos participantes. Neste caso, está implícita a participação do investigador, enquanto tal, na vida dos indivíduos que fazem parte dos estudos realizados ou o estabelecimento de uma “empatia histórica” com as pessoas que vivenciaram acontecimentos sociais passados, quando se tratam de investigações históricas (retrospectivas). A investigação qualitativa tem sido usada como designação geral para formas de investigação como a etnografia, os estudos de caso, a metodologia de histórias de vida, entre outras (Rodríguez, Flores, & Jiménez, 1999). Por sua vez, esta investigação é um estudo de caso, que segundo Yin (2001) é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão

claramente definidos. Consiste no estudo de um indivíduo, de um acontecimento, de uma organização, de um programa ou reforma, de mudanças ocorridas numa região, entre outras (Amado, 2013). Por conseguinte, é uma estratégia que permite estudar intensivamente um caso, que pode ser algo bem definido ou concreto, como um indivíduo, um grupo ou uma organização, mas também algo menos definido ou num plano mais abstrato como, decisões, programas, ou mudanças organizacionais (Meirinhos & Osório, 2010).

Para Guba e Lincoln (1994, cit. por Coutinho, 2013), no estudo de caso, o investigador pode descrever ou registar factos ou situações, proporcionando conhecimento acerca do fenómeno estudado. Segundo Bogdan e Biklen (1994) os estudos de caso podem ser estudos de caso únicos (referente a um único caso) e estudos de caso múltiplos (incluem mais do que um caso; alguns podem começar como um estudo de caso único cujos resultados vão servir como o primeiro de uma série de estudos, ou como piloto para a pesquisa de casos múltiplos).

Na presente investigação, o estudo de caso vai ser de carácter de estudo de caso único, sendo um método interativo que requer uma implicação do investigador nos acontecimentos que está a observar (Rodríguez et al., 1999). É um dos procedimentos mais utilizados na investigação qualitativa, que implica a integração do investigador no campo de observação, sendo que também pode influenciar o que observa devido à sua participação (Flick, 2004).

1.3.2. Participantes: critérios e caracterização

A jovem (J29) em estudo, participante nuclear da investigação, tem 29 anos, apresenta dificuldades desenvolvimentais (NEE), diagnosticadas na infância, tendo sido envolvida em situações de *bullying* em contexto escolar num período alargado da sua escolaridade. Também fizeram parte da amostra da investigação 10 participantes, a saber: cinco professores do Ensino Regular (uma professora de Francês/Diretora de Turma, um professor de História, uma professora de Ciências Naturais, uma professora de Português e um professor de Físico - Química), duas psicólogas (uma psicóloga do SPO e uma Neurocientista), uma professora da Educação Especial, um amigo/ex-colega da turma e a encarregada de educação da aluna com NEE. A seleção dos 10 participantes justifica-se, porque foram as pessoas que intervieram bastante durante o percurso escolar da jovem, tiveram um conhecimento profundo das situações de *bullying* e que contribuíram para o crescimento pessoal e académico da

jovem. As tabelas seguintes mostram a caracterização dos participantes desta investigação.

Na Tabela 1 apresentamos alguns aspetos da caracterização geral da jovem, a encarregada de educação (EE) da jovem com NEE e o amigo (A), como mostra a tabela:

Tabela 1
Caracterização geral dos entrevistados J29, EE e A

Entrevistados	Caraterização
Jovem com NEE (J29)	<ul style="list-style-type: none"> • Género: Feminino • Idade: 29 anos • Habilitações académicas: Licenciatura em Animação Cultural e Licenciatura em Educação Básica • Atividade desenvolvida na atualidade: estudante do ensino superior (Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo-Motor) • Instituição de estudo: Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV) • Formação contínua: Participação em várias formações no âmbito da Educação Especial (Curso Inicial de Língua Gestual Portuguesa, Hiperatividade e Défice de Atenção); dinamização várias sessões de formação para os alunos do 2.º e do 3.º Ciclos do Ensino Básico subordinados ao tema "Bullying"; orientação uma ação de formação "3.ºAlerta" com a temática de Bullying, dinamizada pela Associação Juvenil Visiunarte - Ateliês de Teatro e Dança; Oradora no XI Congresso de Neurociências e Educação Especial
Encarregado de Educação (EE)	<ul style="list-style-type: none"> • Género: Feminino • Idade: 63 anos/ Grau de parentesco: mãe • Habilitação Académica: Licenciatura em Engenharia Civil • Estabelecimento onde se formou: Instituto Superior Técnico, em Lisboa • Situação profissional atual: Trabalha numa firma familiar de construção civil
Amigo (A)	<ul style="list-style-type: none"> • Género: Masculino • Idade: 28 anos • Habilitação Académica: Licenciatura • Estabelecimento onde se formou: Na UBI, na Universidade da Beira Interior • Situação profissional atual: Responsável de loja.

Como podemos ver nesta primeira tabela, a amostra é constituída por dois elementos do género feminino e por um elemento do género masculino, cujas idades estão compreendidas entre os 28 anos e os 63 anos de idade.

Na Tabela 2 podemos observar a caracterização dos professores do Ensino Regular, onde faz a uma breve caracterização dos cinco Professores do Ensino Regular: Francês (P1), História (P2), Ciências Naturais (P3), Português (P4), Físico-Química (P5), como mostra a tabela:

Tabela 2**Caracterização dos Professores do Ensino Regular**

Entrevistados	Caraterização
Professora de Francês/Diretora de Turma (P1)	<ul style="list-style-type: none"> • Género: Feminino • Idade: 61 anos • Habilitações académicas: Licenciatura em Línguas • Estabelecimento onde se formou: Faculdade de Letras, em Coimbra • Estabelecimento onde leciona atual: Escola Básica da Grão Vasco, em Viseu • Tempo de Serviço: 40 anos • Formação Contínua: Não tem nenhuma formação específica na área da Educação Especial, no entanto, participa em várias ações de formação
Professor de História (P2)	<ul style="list-style-type: none"> • Género: Masculino • Idade: 58 anos • Habilitações académicas: Licenciatura e Mestrado em História • Estabelecimento onde se formou: Faculdade de Letras, em Coimbra • Estabelecimento onde leciona atual: Escola Básica da Grão Vasco, em Viseu • Tempo de Serviço: 33 anos • Formação Contínua: Não tem nenhuma formação específica na área da Educação Especial, no entanto, participa em várias ações de formação
Professora de Ciências Naturais (P3)	<ul style="list-style-type: none"> • Género: Feminino • Idade: 56 anos • Habilitações académicas: Licenciada em Biologia • Estabelecimento onde se formou: Faculdade de Ciências do Porto • Estabelecimento onde leciona atual: Escola Básica da Grão Vasco, em Viseu • Tempo de Serviço: 34 anos; • Formação Contínua: Não tem nenhuma formação específica na área da Educação Especial, mas participa em várias ações de formação
Professora de Português (P4)	<ul style="list-style-type: none"> • Género: Feminino • Idade: 49 anos • Habilitações académicas: Mestrado em Espanhol e Mestrado em Francês • Estabelecimento onde se formou: Universidade de Aveiro • Estabelecimento onde leciona atual: Leciona em Penalva do Castelo • Tempo de Serviço: 30 anos • Formação Contínua: Não tem nenhuma formação específica na área da Educação Especial, embora que participou numa ação de formação ligada às Necessidades Educativas Especiais aplicado com o Português
Professor de Físico-Química (P5)	<ul style="list-style-type: none"> • Género: Masculino • Idade: 58 anos • Habilitações académicas: Licenciatura em Físico-Químicas • Estabelecimento onde se formou: Porto • Estabelecimento onde leciona atual: Escola Básica da Grão Vasco, em Viseu • Tempo de Serviço: 33 ou 34 anos • Formação Contínua: Não tem nenhuma formação na área da Educação Especial, mas faz pequenas formações, no sentido de saber qual é o tipo de procedimento que devemos ter com os alunos com Necessidades Educativas Especiais. Faz mais ao nível da formação contínua

Como podemos ver na tabela 2, apresentamos três Professores do Ensino Regular do género feminino (Francês/Diretora de Turma, Ciências Naturais e Português) e por dois Professores do Ensino Regular do género masculino (História e Físico-Química), cujas idades estão compreendidas entre os 49 anos e os 61 anos de idade.

Na Tabela 3 podemos observar a caracterização das psicólogas e da professora de educação especial, onde faz uma breve descrição de uma psicóloga do SPO (PS1), uma psicóloga clínica/neurocientista (PS2) e uma professora de Educação Especial (PEE), como mostra a seguinte tabela:

Tabela 3*Caracterização dos psicólogos (PS1, PS2) e professora de educação especial (PEE)*

Entrevistados	Caraterização
Psicóloga SPO (PS1)	<ul style="list-style-type: none"> • Género: Feminino • Idade: 56 anos • Habilitações académicas: Mestrado em Psicologia, especialização em Avaliação Psicológica • Estabelecimento onde se formou: Coimbra • Estabelecimento onde leciona atual: Escola Básica da Grão Vasco, em Viseu • Tempo de Serviço: 32 quase 33 anos • Formação Especializada em Educação Especial: disciplina de Educação Especial, de Necessidades Educativas Especiais e fez uma Pós-graduação em Psicopatologia do Desenvolvimento
Psicóloga Clínica/Neurocientista (PS2)	<ul style="list-style-type: none"> • Género: Feminino, • Idade: 34 anos; • Habilitações académicas: Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde, e Mestrado em Neurociência • Estabelecimento onde se formou: No caso da Neurociência foi na Faculdade de Medicina, Universidade Bonn (Alemanha) e para o caso da Psicologia Clínica foi na Universidade de Psicologia, do Porto. • Formação Contínua: Não tem nenhuma formação específico para as Necessidades Educativas Especiais, para além da avaliação de Necessidades Especiais, que faz parte do treino e formação académica na área da Psicologia Clínica. Faz um acompanhamento a crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais
Professora de Educação Especial (PEE)	<ul style="list-style-type: none"> • Género: Feminino • Idade: 59 anos • Habilitações académicas: Professora de Educação Especial e Professora de Educação Física • Estabelecimento onde se formou: Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV) • Estabelecimento onde leciona atual: Na Escola D. Duarte, nos Segundos e Terceiros Ciclos • Tempo de Serviço: 40 anos • Formação Especializada em Educação Especial: Domínio Intelectual e Motora

Como podemos ver, a tabela 3 apresenta três técnicos/psicólogos do género feminino, cujas idades estão compreendidas entre os 34 anos e os 59 anos de idade.

1.3.3. Instrumentos de recolha de dados

Um dos instrumentos de pesquisa utilizados foi a entrevista que, segundo Gil (1994, p.113) é “uma técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação”. Existem três tipos de entrevista: entrevista estruturada, entrevista não estruturada e a entrevista semiestruturada.

Segundo Gil (1994, pp.86-87) “a entrevista semiestruturada nem é inteiramente livre e aberta (...) com carácter informal, nem orientada por um leque inflexível de perguntas estabelecidas *à priori*. O entrevistador possui um referencial de perguntas guia, suficientemente abertas, que serão lançadas à medida do desenrolar da conversa”.

A entrevista adotará a tipologia semiestruturada, sendo a mais utilizada; de carácter intermédio (entre a estruturada e não estruturada); segue a linha de pensamento do entrevistado; o investigador deve seguir um conjunto de questões

previamente definidas, mas executa-o num contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador tem um papel fundamental, uma vez que deve estar atento para perceber o momento oportuno para questionar e, ainda, deve proporcionar um ambiente de confiança de forma a conseguir obter respostas pertinentes e que vão ao encontro do objetivo do estudo.

Optou-se pela entrevista pelo facto de se tratar de uma técnica que permite recolher um elevado número de dados diversificados, permite uma maior eficácia para a obtenção de dados em profundidade, para além de constituir momentos oportunos de interação que permitem o esclarecimento de dúvidas relativas às questões e dados obtidos e é suscetível de classificação e quantificação (Ghiglione & Matalon, 1993).

No âmbito do presente estudo, foram elaborados cinco guiões de entrevista organizados pelos seguintes tópicos: *i)* dados sociodemográficos acerca de cada participante; *ii)* questões gerais sobre a inclusão das crianças/jovens com NEE e *iii)* questões mais específicas e centradas sobre a jovem com NEE, como sejam: caracterização clínica/desenvolvimental, pessoal e relacional; aspetos relativos à sua inclusão escolar, familiar e comunitária; medidas educativas; estratégias de *coping*; relações entre pares; rede de suporte social; dificuldades e potencialidades da jovem e questões sobre a problemática do *bullying*.

1.3.4. Procedimentos

Para que seja possível a concretização de uma investigação é necessário planear várias atividades, como por exemplo, elaborar os instrumentos da recolha de dados, o pedido de Consentimento Informado (Anexo G), a recolha de dados, a análise e a discussão dos dados e, por fim, a conclusão geral do trabalho.

Antes da recolha de dados, foram elaborados os guiões de entrevistas; neste caso, foram cinco guiões de entrevista, a saber: à mãe, aos professores do ensino regular, ao amigo, aos técnicos (psicólogos/professores do ensino especial, neuropsicóloga) e à jovem com NEE em estudo, tal como podemos ver nos Anexos A, B, C, D, E e F.

Para dar início à implementação da investigação, a investigadora dirigiu-se à sede do Agrupamento de Escolas em maio de 2018, de modo a estabelecer contactos informais com alguns dos participantes (psicóloga do SPO e três dos professores do ensino regular: História, Ciências Naturais e Físico-Química). Para o efeito, neste diálogo, foi dado a conhecer o propósito do projeto de investigação e foram solicitados os contactos para aferir da disponibilidade e agendar as entrevistas. De seguida, também foram contactados os outros participantes: as professoras do ensino regular

(Francês/Diretora de Turma e de Português), a mãe, o amigo, a professora de Educação Especial e com a neuropsicóloga para articular as datas da entrevista. Todos os participantes aceitaram em participar nas entrevistas.

Durante mês de junho e julho de 2018 foram elaborados os guiões e realizadas as entrevistas, as quais foram gravadas e, posteriormente, transcritas. Bourdieu et al. (2010, cit. por Rodrigues, 2015, p.30) alerta que a presença do gravador, como instrumento de pesquisa “pode em alguns casos causar inibição e constrangimento aos entrevistados e assim desvirtuar os dados recolhidos”. Segundo a mesma fonte, a sua utilização depende de autorização do entrevistado.

Assim, as entrevistas foram realizadas em locais sossegados, tendo-se cumprido os princípios éticos, habituais neste tipo de investigação, garantido o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos. Foram também elaborados e aplicados os documentos relativos ao Consentimento Informado (Anexo G), de modo a que os participantes ficassem informados sobre o objetivo da investigação, salvaguardando-se a confidencialidade e o anonimato dos dados recolhidos.

No período de julho a de setembro de 2018, a investigadora fez as transcrições das entrevistas gravadas. Posteriormente, terminada a fase de recolha de dados seguiu-se a fase de análise e discussão dos mesmos de forma a apreciar as conclusões do estudo e, assim, responder à questão de investigação e aos objetivos propostos desta investigação.

1.3.5. Técnicas de análise de dados

Após a finalização do período de recolha de dados sobre a forma de inquérito por entrevista, foi realizado um trabalho de organização, análise e interpretação de dados, em função do problema de investigação e respetivos dimensões de análise (Afonso, 2005).

A análise de conteúdo é uma das técnicas ou métodos mais comuns na investigação empírica. Identifica-se como um método de análise textual que se emprega em questões abertas de questionários ou entrevistas. Para o Bardin (1977) a análise de conteúdo é como um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Freitas, Cunha e Moscarola (1997, cit. por Mozzato & Grzybovski, 2011) referem que a análise de conteúdo é uma técnica apurada, que obriga a muita dedicação,

perseverança e tempo de pesquisador, o qual tem de se valer do instinto, imaginação e criatividade, principalmente na definição de categorias de análise. Coutinho (2013) refere que a análise de conteúdo também pode ser utilizada em planos quantitativos de tipo inquérito (*survey*) por questionário quando as perguntas são de tipo “aberto” e originam dados textuais dos quais é preciso extrair sentido e sempre que temos de analisar entrevistas ou depoimentos escritos em jornais, livros, websites e em imagens de filmes, entre outros.

A análise de conteúdo constitui-se por três fases: pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A pré-análise tem por objetivo a operacionalização e ordenação das ideias iniciais; a exploração do material envolve ações de codificação; e, por fim, o tratamento dos dados e a análise dos resultados destacados (Bardin, 1977).

Assim, numa fase inicial, realizou-se a transcrição das entrevistas; em seguida realizou-se uma exaustiva leitura de forma a reconhecer quais as categorias e unidades de análise. Após isto, construíram-se as tabelas de categorias e respetivas subcategorias, tendo-se incluído dados de frequência (Anexo H).

Após a recolha de todos os dados necessários para a realização do estudo, estes foram analisados e interpretados tendo como referência o enquadramento concetual, a definição da questão de investigação e os objetivos orientadores desta investigação.

Para a verificação da fidelidade da codificação foi utilizado o método do acordo entre juízes (Schutt, 1999), tendo como base de trabalho as propostas de dois codificadores envolvidos no estudo.

Capítulo 2. Apresentação e discussão dos resultados

2.1. Apresentação dos dados

Após a descrição e análise exaustiva dos conceitos científicos, expostos na fundamentação teórica e apresentado do plano de investigação, chegámos a um momento fundamental do trabalho, no qual iremos apresentar e proceder à discussão dos dados recolhidos.

Assim, depois dos procedimentos de análise de conteúdo dos relatos dos participantes, emergiram cinco categorias (e respetivas subcategorias e frequência de registos), a saber: a categoria (A) “Caracterização clínica/ desenvolvimental, pessoal e relacional” (n=70, 33.9%), a categoria (B) “Participação e inclusão nos contextos de vida” (n=81, 39.1%); a categoria (C) “Contexto escolar e aprendizagem” (n=16, 7.7%); a categoria (D) “Rede de suporte social” (n=18, 8.7%) e a categoria (E) “Problemática do *Bullying*” (n=20, 9.7%).

A Tabela 4 apresenta as categorias e os respetivos registos totais. Posteriormente, apresentaremos as subcategorias de cada uma das categorias (Tabelas 5 a 9).

Tabela 4
Total de registos efetuados nas categorias

Categorias emergentes	Registos	
	n	%
Caracterização clínica/ desenvolvimental, pessoal e relacional	70	33.9
Participação e inclusão nos contextos de vida	81	39.1
Contexto escolar e aprendizagem	16	7.7
Rede de suporte social	18	8.7
Problemática do <i>bullying</i>	20	9.7
Total	207	100

As categorias que evidenciam maior frequência de registos são: a categoria (B) “Participação e inclusão nos contextos de vida” (n=81; 39.1%), seguindo-se a (A) “Caracterização clínica/desenvolvimental, pessoal e relacional” (n=70; 33.9%).

No que diz respeito às subcategorias da categoria (A) “Caracterização clínica/ desenvolvimental, pessoal e relacional”, emergiram três subcategorias, a saber: (a1) “Dimensão clínica/desenvolvimental” [que inclui “dificuldades cognitivas” (a1.1);

“dificuldades de linguagem/fala” (a1.2), “características físicas e sensoriais” (a1.3)]; (a2) “Dimensão pessoal” [que integra “características positivas” (a2.1); “características positivas/valores” (bondade, humildade, coragem, cortesia/ civismo) (a2.2), “características positivas/trabalhadora” (a2.3); “dificuldades pessoais/baixa autoestima” (a2.4); “dificuldades pessoais/ingenuidade” (a2.5); “dificuldades pessoais/ansiedade/obsessão” (a2.6)]; (a3) “Dimensão social e relacional” [que inclui “necessidade da aprovação” (a3.1); “timidez/reservada/solitária” (a3.2), “dificuldades relacionais” (a3.3); “expetativas de futuro” (a3.4), tal como mostra a seguinte Tabela 5.

Tabela 5

Categoria (A) “Caracterização clínica/desenvolvimental, pessoal e relacional” e respetivas subcategorias emergentes dos relatos dos participantes

Análise de Conteúdo		Entrevistados											Total	%		
Categorias	Subcategorias	E E	P 1	A 2	P 2	P 3	P E	P4	P5	P S 1	PS 2	J29				
(A) Caracterização clínica/desenvolvimental, pessoal e relacional	(a1) Dimensão clínica/desenvolvimental															
	(a1.1) Dificuldades cognitivas	X	X	-	-	-	X	X	X	X	X	X	X	8		
	(a1.2) Dificuldades de linguagem/fala	X	X	-	-	-	-	X	-	X	X	X	6			
	(a1.3) Características físicas e sensoriais	X	-	-	-	-	X	-	X	-	-	-	3			
	(a2) Dimensão pessoal															
	(a2.1) Características positivas	X	X	-	-	X	X	X	X	X	X	-	-	7		
	(a2.2) Características positivas/Valores (bondade, humildade, coragem, cortesia/civismo)	X	-	-	-	-	-	-	-	X	X	X	4			
	(a2.3) Características positivas/trabalhadora	-	X	-	X	X	X	-	X	X	-	-	6			
	(a2.4) dificuldades pessoais/baixa autoestima	X	X	X	-	X	X	-	-	X	-	X	7			
	(a2.5) dificuldades pessoais/ ingenuidade	X	-	-	-	-	-	-	-	-	X	X	3			
	(a2.6) dificuldades pessoais/ansiedade/obsessão	X	X	X	-	-	-	X	-	-	-	-	4			
	(a3) Dimensão social e relacional															
	(a3.1) Necessidade da aprovação	X	X	-	-	-	X	X	-	-	-	-	4			
	(a3.2) Timidez/reservada/solitária	-	-	X	-	X	X	X	-	-	-	X	5			
(a3.3) Dificuldades relacionais	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X	X	10				
(a3.4) Expetativas de futuro	X	-	-	-	-	-	-	-	-	X	X	3				
Total da Categoria													70	33,9%		

Na primeira subcategoria (a1) “Dimensão clínica/desenvolvimental”, a dimensão “dificuldades cognitivas” (a1.1), com uma frequência de 8 registos, evidencia que a jovem (J29) era uma aluna com dificuldades de atenção-concentração, como podemos ver no Anexo J: “...depois a psicóloga fez um despiste de défice de atenção, dislexia...veio a verificar-se que ela tinha, efetivamente, défice de atenção e que tinha dislexia ligeira e pronto.” (P1), entre outras evidências.

Na mesma subcategoria (a1), na dimensão “dificuldades de linguagem/fala” (a1.2), com 6 registos, o que revela que a jovem (J29) era muito desorganizada na fala, emitia erros na expressão verbal, evidenciando dificuldades na linguagem, como podemos ver no Anexo J: “Ela sempre foi muito trapalhona (a falar)...” (EE); “Ela dava alguns erros, mas não eram assim uma coisa.... Ela tem dificuldades, tinha dificuldade de falar, às vezes, exprimisse...” (P4), entre outros registos. Segundo Lyon, Shaywitz e Shaywitz (2003) perturbação específica da aprendizagem, de origem neurobiológica, é caracterizada por dificuldades no reconhecimento fluente (a leitura é lenta e com esforço) e/ou preciso de palavras, na soletração/ortografia e na descodificação (error sistemáticos). Estas dificuldades são frequentemente inesperadas face às capacidades cognitivas do sujeito e o acesso a ensino adequado, podendo surgir dificuldades na compreensão de textos e reduzida experiência de leitura, o que impede o crescimento do vocabulário e a aquisição de conhecimentos.

Na dimensão “características físicas e sensoriais” (a1.3), da mesma subcategoria (a1), com 3 registos, verifica-se que a jovem (J29) começou a andar tarde, tem pouca ginástica nas mãos e que tinha problemas de visão, como podemos ver no Anexo H: “...Andou tarde. Andou tarde. Começou a andar 16 meses...Uma coisa que eu noto que ela tem pouca ginástica das mãos....a partir dos seis meses, quando começou a partir dos seis meses até ao um ano e meio, tinha otites constantes...comecei a ver que a menina via mal...a minha filha tinha 30% da visão que devia ter...exercícios (Ela foi quase para a visão normal)...” (EE), entre outros registos.

Na segunda subcategoria (a2) “Dimensão pessoal”, a dimensão “características positivas” (a2.1), com 7 registos, constata-se que a jovem (J29) tem muitas características positivas como a persistência e determinada que são essenciais para qualquer ser humano estar bem da vida, como podemos ver no Anexo H: “Persistência: “Portanto, sempre foi muito persistente”...(EE); “Eu acho que ela é muito determinada...Ela procura melhorar, portanto, muito persistente e não desiste...” (P1), entre outras evidências.

Em relação à dimensão “características positivas/Valores”/a2.2 (bondade, humildade, coragem, cortesia/civismo), com 4 registos, verifica-se que a jovem (J29) é muito humilde, honestidade, corajosa e atenciosa, que são essenciais para qualquer ser humano estar bem da vida, como podemos ver no Anexo H: “...é muito humilde ao mesmo tempo...” (PS1); “Então, características que posso realçar: a honestidade e a coragem...sempre muitíssima atenciosa, muito educada com toda a gente à sua volta...” (Ps2), entre outros registos.

No que diz respeito à dimensão “características positivas/trabalhadora” (a2.3), com 6 registos, o que revela que a jovem (J29) tem várias características positivas, a saber: trabalhadora, interessada, aplicada, com muita vontade de aprender, como podemos ver no Anexo H: “... Ela é muito trabalhadora. Eu acho que ela é muito determinada...” (P1); “...Os professores consideravam que era extremamente aplicada, isso toda a gente dizia...dela. Exatamente! Que era uma aluna interessada, aplicada, de queria saber, queria aprender...” (P5), entre outros registos.

Relativamente à dimensão “dificuldades pessoais/baixa autoestima” (a2.4), com 7 registos, indicia que um dos aspetos negativos da dimensão pessoal da jovem (J29) é a sua baixa autoestima, como podemos ver no Anexo H: “Ela era muito triste, muito tímida...Ela tinha baixa autoestima, ela sentia-se mal, ela achava-se feia... Eu trabalhei mesmo mais a autoestima...” (PEE), entre outros registos.

Em relação à dimensão “dificuldades pessoais/ ingenuidade” (a2.5), com 3 registos, o que revela que a jovem (J29) apresenta ingenuidade e que as pessoas se podem aproveitar dela, como podemos ver no Anexo H: “...Não vê maldade nas atitudes das outras pessoas e ainda, hoje há pessoas que servem...Não vê maldade e até em prejuízo próprio...Não vê maldade nas atitudes...” (EE), entre outros registos.

No que concerne à dimensão “dificuldades pessoais/ansiedade/obsessão” (a2.6), com 4 registos, indicia que a jovem (J29) apresenta dificuldades pessoais: mostra bastante ansiedade e obsessão, como podemos ver no Anexo H: “...Ela teve muitas dificuldades...porque ela fez um ano e qualquer coisa...Foi nas práticas, aquilo...Ela entrava em pânico e bloqueava....Bloqueava e não dizia nada...A nível de ansiedade e de pânico.” (EE); “Ela própria disse-me isso noutra dia que era obsessiva...” (P4), entre outros.

No que diz respeito à terceira subcategoria (a3) “Dimensão social e relacional”, a dimensão “necessidade da aprovação” (a3.1), com 4 registos, revela que a jovem (J29) apresenta necessidade de ser aceite e de ter valor, como podemos ver no Anexo H: “...Portanto, a necessidade dela de ser aceite, a necessidade dela de verem que “eu tenho valor”...” (EE); “É a forma de mostrar aos meus pais que sou tão capaz ou mais que os meus irmãos...” (P1), entre outras evidências.

Na dimensão “timidez/reservada/solitária” (a3.2), com 5 registos, revela que a jovem (J29) é tímida, reservada e solitária, como podemos ver no Anexo H: “...ela era um bocadinho tímida...reservada...se fechava cada vez mais...sempre aquela postura...recatada...” (P3); “...Aconteciam mais quando estava sozinha. No início que eu me lembro, era mais calada. Ficava calada, olhava para dentro de si própria...” (A), entre outros registos.

Relativamente à dimensão “dificuldades relacionais” (a3.3), com 10 registos, revela que a jovem (J29) tem muitas dificuldades em termos relacionais/ de sociabilidade, abrindo-se pouco aos outros, com poucos amigos e isolada na turma, como podemos ver no Anexo H: “...Ela nunca teve muitos amigos. Ela não é popular...Nunca foi popular.” (EE); “Pronto, ela, em termos de sociabilidade abria-se pouco com os outros...” (P3); “...O problema é esse, era mais social...” (PEE), entre outros.

Na dimensão “expetativas de futuro” (a3.4), com 3 registos, revela que a jovem (J29) tem expetativas positivas para o futuro, como podemos ver no Anexo H: “Eu vejo-a muito a trabalhar justamente na área, pela qual ela foi formada, para a qual tem competências. Portanto, vejo-a a trabalhar na área educativa, eventualmente, ou com muito novinhos ou, então, com os adolescentes mais velhinhos, não sei se será uma questão de preferência dela...” (Ps2), entre outras evidências.

No âmbito da Categoria (B) “Participação e inclusão nos contextos de vida”, com 81 registos (39.1%), emergiram cinco subcategorias, a saber: (b1) “Contexto familiar” [que inclui a “mãe/pai” (b1.1); “irmãos” (b1.2)]; (b2) “Contexto escolar [que integra as componentes “atividades académicas” (b2.1); “fraca interação com os pares” (b2.2); “interações positivas com os professores/técnicos” (b2.3)]; (b3) “Contexto comunitário” (que inclui catequese, Natação, Música, Escuteiros, Futsal); (b4) “Facilitadores” [que integra as componentes “apoio e relacionamentos” (mãe, professores, amigos)” (b4.1); “ características pessoais” (persistência, procura do outro, trabalhadora)” (b4.2); “apoio especializado (educação. especial, apoio pedagógico, apoio psicológico)” (b4.3)]; (b5) “Barreiras” [que inclui as componentes “rejeição dos pares” (b5.1) e “dificuldades pessoais e de aprendizagem” (b5.2)].

Tal como se pode observar na Tabela 6, apresentamos as subcategorias emergentes a partir dos relatos dos participantes no estudo.

Tabela 6

Categoria (B) “Participação e inclusão nos contextos de vida” e respectivas subcategorias emergentes dos relatos dos participantes

Análise de Conteúdo		Entrevistados											Total	%
Categorias	Subcategorias	E E	P 1	A 2	P 2	P 3	P E E	P 4	P 5	P S 1	PS 2	J29		
(B) Participação e inclusão nos contextos de vida	(b1) Contexto familiar (pais e irmãos)	X	X	-	-	X	X	X	-	-	-	-	5	
	(b1.1) Mãe/pais	X	X	-	-	X	-	X	-	-	-	-	4	
	(b1.2) Irmãos	X	X	-	-	X	-	X	-	-	-	-	4	
	b2) Contexto escolar (nas atividades acadêmicas; nas interações com os colegas; interações com os professores)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	9	
	(b2.1) Nas atividades acadêmicas	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	11	
	(b2.2) Fraca interação com os pares	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	11	
	(b2.3) Interações positivas com os professores/técnicos	-	X	-	X	X	X	X	X	X	X	X	9	
	(b3) Contexto comunitário (catequese, Natação, Música, Escuteiros, Futsal)	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	2	
	(b4) Facilitadores	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	9	
	(b4.1) Facilitadores: apoio e relacionamentos (mãe, professores, amigos)	X	X	-	X	X	X	X	X	X	-	-	8	
	(b4.2) Facilitadores: características pessoais (persistência, procura do outro, trabalhadora)	X	X	-	-	X	X	X	-	X	-	-	6	
(b4.3) Facilitadores: apoio especializado (educação. especial, apoio pedagógico, apoio psicológico)	X	X	-	-	X	X	X	-	X	-	-	6		
(b5) Barreiras	X	X	X	-	X	X	X	X	-	X	X	9		
(b5.1) Barreiras: rejeição dos pares	X	X	X	-	X	X	X	-	X	X	X	9		
(b5.2) Barreiras: dificuldades pessoais e de aprendizagem	X	X	X	-	X	X	X	-	X	X	X	9		
Total da Categoria												81	39,1%	

No âmbito da subcategoria (b1) “Contexto familiar”, a dimensão “mãe/pai” (b1.1), com 5 registros, revela que os pais estiveram presentes em momentos difíceis, ao apoiarem a jovem (J29) perante as situações *bullying*, como podemos ver no Anexo H: “...Tentei vigiar mais, tentei acompanhar mais, tentar que ela falasse (em família)...” (EE); “...a mãe ia, todas as semanas, à sexta-feira. Ela saía, salvo erro, à 13h30min, e a mãe levava um lanche, um lanche e ia sempre para Coimbra com ela trabalhar toda a tarde...” (P1), entre outros registros.

Em relação à dimensão “irmãos” (b1.2), com 4 registros, mostra que os irmãos são significativos para a jovem (J29), apesar de se revelar que não brincavam muito com a jovem em estudo, como podemos ver no Anexo H: “...Se bem que os irmãos sempre os três mais velhos brincavam mais e a A. brincava sozinha desde pequenita. Portanto, os três mais velhos...interagiam mais...” (EE); “...ela falava sempre e ainda,

agora fala dos irmãos, que para ela, são tão significativos...” (P3), entre outras evidências.

No que diz respeito à subcategoria (b2) “Contexto escolar”, a dimensão “atividades académicas” (b2.1), com 9 registos, evidencia que a jovem (J29) era uma aluna com algumas dificuldades, trabalhadora, determinada, perfeccionista, muito persistente, como podemos ver no Anexo H: “...era uma aluna que não tinha muitas capacidades...tinha algumas dificuldades, mas ia fazendo e sem qualquer problema...é muito trabalhadora...muito determinada...perfeccionista, gosta de fazer as coisas bem, e faz por tentativas...procura melhorar, portanto, muito persistente...” (P1); “...É muito trabalhadora, é muito esforçada, é muito dedicada...” (Ps1), entre outros registos.

Relativamente à dimensão “fraca interação com os pares” (b2.2), com 11 registos, revela que a jovem (J29) tinha muitas dificuldades em termos de socialização o que contribuiu para uma fraca interação com os pares, como podemos ver no Anexo H: “...Ela nunca teve muitos amigos...” (EE); “Riam-se e não a defendiam...era mesmo muito solitária...” (P5); “...era uma menina...muito rejeitada...” (PEE), entre outros registos.

Quanto à dimensão “interações positivas com os professores/técnicos” (b2.3), com 9 registos, evidencia que a jovem (J29) tem interações bastante positivas com os professores/técnicos para que eles pudessem ajudar a Jovem em estudo a ultrapassar a problemática do *bullying*, como podemos ver no Anexo H: “...como Diretora de Turma e os outros professores a ouvíamos, a apoiávamos...” (P1); “...procurava muito a proximidade do professor...” (P2); “...eu ia lá ter consigo, porque quando lá estava, eu refugiava-me consigo...a A. era ali uma companhia presente comigo no intervalo...ela ficava por ali comigo. Não digo sempre, mas com alguma frequência sim...” (P3), entre outras evidências.

No que concerne à subcategoria (b3) “Contexto comunitário (catequese, Natação, Música, Escuteiros, Futsal)”, com 2 registos, indicia que a jovem (J29) é muito ativa na sociedade em termos de lazer, como podemos ver no Anexo H: “Todos eles (filhos) tiveram natação e a música...Hoje considero que, pois os meus filhos andaram todos na natação...Tiveram todos uma atividade física e uma atividade mais ligada às artes, a música, além do ensino religioso. Mas acho que é bom para a educação dos miúdos, eles fazerem parte de uma equipa...Um desporto qualquer, um basquetebol, um futsal...Ela estuda, é escuteira, é chefe escuteira...Ela é catequista...” (EE), entre outros.

No que diz respeito à subcategoria (b4) “Facilitadores”, a dimensão “apoio e relacionamentos (mãe, professores, amigos) (b4.1), com 9 registos, revela que a

jovem (J29) usufrui do apoio e relacionamentos positivos com os adultos (mãe)/professores/amigos, o que contribuiu como um importante suporte para a jovem (J29) ultrapassar a problemática do *bullying*, como podemos ver no Anexo H: "...teve muito acompanhamento...dos pais...da mãe que nunca desistiu... mãe ia, todas as semanas...para Coimbra com ela...foi incansável..." (P1); "A mãe envolveu bastante...estava sempre lá...fizemos tudo que estava no nosso alcance...dos professores, porque...precisava de ser vigiada..." (PEE), entre outros registos.

Em relação à dimensão "características pessoais (persistência, procura do outro, trabalhadora)" (b4.2), com 8 registos, evidencia que a jovem (J29) é uma aluna com características pessoais fundamentais para o seu bem-estar emocional (muito persistente, trabalhadora/aplicada, procura o adulto), que era uma forma para que a Jovem (J29) em estudo se defendesse dos agressores, como podemos ver no Anexo H: "...Ela é muito trabalhadora...é muito determinada...muito persistente e não desiste..." (P1); "Ela é muito persistente...determinada..." (P4), entre outras evidências.

Quanto à dimensão "apoio especializado (educação. especial, apoio pedagógico, apoio psicológico)" (b4.3), com 6 registos, revela que a jovem (J29) teve muito apoio especializado por parte dos técnicos (psicólogos/professores de educação especial) que ajudaram a Jovem (J29) em estudo a ultrapassar as suas dificuldades cognitivas/emocionais, como podemos ver no Anexo H: "...tinha, efetivamente, défice de atenção e...dislexia ligeira...Eu já não sei precisar, porque ela tinha acompanhamento semanal com a professora de Educação Especial... teve muito acompanhamento...de psicólogos...a mãe levou-a para uma psicóloga da cidade que não gostou muito dessa psicóloga...em Coimbra...foi acompanhada durante o 7.º, 8.º, 9.º, 10.º até ao 12.ºano, salvo erro...toda a gente colaborou e toda a gente procurou encontrar a melhor solução. Aliás, penso que o nosso papel nos Conselhos de Turma é um bocadinho esse...foi apoiada pela escola..." (P1), entre outros registos.

Relativamente à subcategoria (b5) "Barreiras", a dimensão "rejeição dos pares" (b5.1), com 9 registos, revela que a jovem (J29) teve dificuldades nas relações/interações com os pares, o que contribuiu para que a Jovem (J29) em estudo fosse rejeitada dos pares, como podemos ver no Anexo H: "...Eu vou falar com os colegas, não fiques assim a chorar...não fiques triste..." (P1); "... vou falar com os colegas, não fiques assim a chorar..." (P3); "...Riam-se e não a defendiam..." (P5), entre outros registos.

No que concerne à dimensão "dificuldades pessoais e de aprendizagem" (b5.2), com 9 registos, indicia que a jovem (J29) era uma aluna com dificuldades ao nível pessoal que a prejudicavam a sua aprendizagem e o seu bem-estar emocional,

como podemos ver no Anexo H: “...tinha, efetivamente, défice de atenção...autoestima bastante diminuída...” (P1); “...reservada...se fechava cada vez mais...” (P3); “...muito triste, muito tímida...dificuldades...atenção-concentração...não fixava aquilo que estudava...” (PEE), entre outras evidências.

A Categoria (C) “Contexto escolar e aprendizagem” apresenta uma frequência de 16 registos no total (7.7%), tendo emergido três subcategorias: (c1) “Tipologia das dificuldades da aluna”, (c2) “Estratégias e medidas Educativas” e (c3) “Envolvimento parental no processo educativo”, como mostra a Tabela 7.

Tabela 7

Categoria (C) “Contexto escolar e aprendizagem” e respetivas subcategorias emergentes dos relatos dos participantes

Análise de Conteúdo		Entrevistados												Total	%
Categorias	Subcategorias	E E	P 1	A 2	P 3	P E	P4	P5	P S 1	PS 2	J29				
(C) Contexto escolar e aprendizagem	(c1) Tipologia das dificuldades da aluna	X	X	-	-	-	-	-	-	X	-	-	3		
	(c2) Estratégias e medidas Educativas	X	X	-	-	X	X	X	X	-	-	X	7		
	(c3) Envolvimento parental no processo educativo	X	X	-	-	-	X	X	-	X	X	-	6		
	Total da Categoria												16	7,7%	

No que diz respeito à subcategoria (c1) “Tipologia das dificuldades da aluna”, com 3 registos, evidencia que a jovem (J29) era uma aluna com dificuldades nas áreas disciplinares curriculares de Matemática e de Português, como podemos ver no Anexo H: “...Ela tem dificuldade de Matemática...” (EE); “Eu noto que a nível do Português, a nível da expressão, às vezes, as coisas não lhe correm lá muito bem, a nível da intercomunicação, da interfrásica...tem vindo a trabalhar esta área...achávamos que, depois a psicóloga fez um despiste de défice de atenção, dislexia...veio a verificar-se que ela tinha, efetivamente, défice de atenção e que tinha dislexia ligeira...” (P1), entre outras evidências.

Relativamente à subcategoria (c2) “Estratégias e medidas Educativas”, com 7 registos, constata-se que os professores de ensino regular/técnicos (psicólogos/professores de educação especial) desenvolveram com a jovem (J29) algumas estratégias e medidas educativas que foram implementadas quer na sala de aula, quer no gabinete da educação especial, como podemos ver no Anexo H: “...Porque penso nas línguas tinha dificuldade...Sim, no Português...também trabalhávamos...o aspeto do encadeamento de ideias, porque ela escrevia mal. Eu achava que ela escrevia mal...então, eu batalhava um bocadinho nas frases, nas frases “Vê lá, a frase não está completa! E agora, o que vem a seguir?” Portanto,

aquela estrutura de um texto...era mais esse aspeto do seguimento de ideias, portanto, esse encadeado de ideias...análise de textos e depois também muitos jogos, mas alguns...dos computadores...e ela começou a trabalhar já um bocadinho no computador. Gostava de fazer jogos de paciência...à época era mais isto...trabalhei mesmo mais a autoestima...batalhava com ela, porque “Tu és forte, tu vais conseguir e tu vais fazer-lhes ver!”, pronto, e trabalhávamos muito esse aspeto...” (PEE), entre outros registos.

Em relação à subcategoria (c3) “Envolvimento parental no processo educativo”, com 6 registos, verifica-se que houve intervenientes educativos, como a encarregada de educação (EE) que teve um bom envolvimento parental no processo educativo da jovem (J29), como podemos ver no Anexo H: “E depois, teve muito acompanhamento quer dos pais, quer dos psicólogos, porque dos pais...principalmente, da mãe que nunca desistiu...a mãe ia, todas as semanas, à sexta-feira...levava um lanche, um lanche e ia sempre para Coimbra com ela trabalhar toda a tarde. Eu acho que a mãe foi incansável, porque não parou a partir daí, desde essa altura...a mãe é muito colaborante, muito colaborante. Eu penso que, como mãe era impossível fazer mais de a mãe fez...” (P1), entre outras evidências.

Na Categoria (D) “Rede de suporte social”, com 18 registos no total (8.7%), emergiram três subcategorias, entre elas: (d1) “Pais/irmãos/amigos”, (d2) “Professores/técnicos” e (d3) “Relações entre pares”, como mostra a Tabela 8.

Tabela 8

Categoria (D) “Rede de suporte social” e respetivas subcategorias emergentes dos relatos dos participantes

Análise de Conteúdo		Entrevistados											J29	Total	%
Categorias	Subcategorias	E E	P 1	A 2	P 3	P 3	P E E	P4	P5	P S 1	PS 2				
(D) Rede de suporte social	(d1) Pais/Irmãos/Amigos	X	X	-	-	X	X	X	-	X	X	-	7		
	(d2) Professores/Técnicos	X	X	X	-	X	X	X	X	X	-	-	8		
	(d3) Relações EntrePares	-	X	-	-	-	-	X	X	-	-	-	3		
Total da Categoria													18	8.7%	

No que concerne à subcategoria “Pais/irmãos/amigos”, com 7 registos, revela que a jovem (J29) tem uma boa rede de suporte social em relação aos familiares e amigos, como podemos no ver Anexo H: “...teve muito acompanhamento quer dos pais...tem um grupo de amigos...no *Facebook*, no *Instagram*, e juntam-se fazem jantares, fazem...mantém-se e têm por ela, muito respeito e acho que também têm uma grande admiração, porque ela conseguiu superar e superar os que eram muitos

melhores alunos...” (P1), “...falava sempre e ainda, agora fala dos irmãos, que para ela, são tão significativos...tinha um grande orgulho dos irmãos. Eles eram todos grandes bons alunos, eles brilhavam e ela não brilhava muito...” (P3), entre outras evidências.

Relativamente à subcategoria “Professores/técnicos”, com 8 registos, evidencia que a jovem (J29) teve sempre excelente rede de suporte social ao nível dos professores/ técnicos (psicólogos) aos quais, por sua vez a jovem recorria muitas vezes, para que eles pudessem ajudar a ultrapassar a problemática do *bullying*, como podemos ver no Anexo H: “Toda a gente colaborou e toda a gente procurou encontrar a melhor solução...o nosso papel nos Conselhos de Turma é um bocadinho esse...foi apoiada pela escola...como Diretora de Turma e os outros professores a ouvíamos, a apoiávamos...vinha ali a pedir ajuda...procurava a reforçar-lhe a autoestima: “Está bem! Eu vou falar com os colegas, não fiques assim a chorar...não fiques triste”...desdramatizava sempre, mas depois chegava à sala e diziam: “Vocês não são amigos uns dos outros. Não pode ser de tal não sei o quê. Oh, stora, outra vez o sermão? É complicado, “sotora”, porque às vezes, para ganharmos um, perdemos muito mais...” (P1); “Eu penso, eu penso que, na altura da A. fizemos tudo que estava no nosso alcance...sentiu-se muito...apoiada pelo adulto...andávamos os professores todos a vigiar os intervalos a ver se alguma coisa acontecia à A...” (PEE), entre outros registos.

No que diz respeito à subcategoria “Relações entre pares”, com 3 registos, indicia que a jovem (J29) teve muitas dificuldades no que toca às relações interpessoais/relações entre pares, como podemos ver no Anexo H: “Essa questão dos pares, a mim deu muito trabalho efetivamente...De ser Diretora de Turma e a fazer muitos sermões, e estar sempre alertar para isto e alertar para aquilo não é fácil...” (P1); “Riam-se e não a defendiam...Ainda era menos grave e eu, pronto, só tive com ela no 9.ºano...E aí fiquei claramente que a turma não a aceitava, de forma alguma. Quer dizer, aceitava, mas qualquer coisa...Que ela dissesse eventualmente, havia uma reação no sentido de a...traumatizante, de tal e qual. Era uma situação muito complicada e eu chamei a atenção, e chamei a atenção várias vezes, etc., porque às tantas, as dúvidas que ela punha, eram mais importantes, muitas que outras dos alunos ditos os melhores. “ (P5), entre outros registos.

Na Categoria (E) “Problemática do *bullying*”, com 20 registos no total (9.7%), emergiram três subcategorias, a saber: (e1) “Tipologia de agressão (verbal, físico, psicológico, social)”, (e2) “Estratégias de *coping* positivas (procura de suporte do adulto)” e (e3) “Estratégias de *coping* negativas (evitamento e agressividade)”, como mostra a Tabela 9.

Tabela 9

Categoria (E) “Problemática do bullying” e respetivas subcategorias emergentes dos relatos dos participantes

Análise de Conteúdo		Entrevistados												Total	%
Categorias	Subcategorias	E E	P 1	A 2	P 2	P 3	P E E	P4	P5	P S 1	PS 2	J29	Total	%	
E) Problemática do bullying	(e1) Tipologia de agressão (verbal, físico, psicológico, social)	X	X	X	-	X	X	-	X	X	X	X	9		
	(e2) Estratégias de <i>coping</i> positivas (procura de suporte do adulto)	-	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	9		
	(e3) Estratégias de <i>coping</i> negativas (evitamento e agressividade)	-	-	X	-	-	X	-	-	-	-	-	2		
Total da Categoria													20	9.7%	
Total dos registos das Categorias													207	100%	

Em relação à subcategoria (e1) “Tipologia de agressão (verbal, físico, psicológico, social)”, com 9 registos, evidencia que a jovem (J29) foi vítima de *bullying* de várias formas (física, psicológica, verbal, social), como podemos ver no Anexo H: “...verbal, físico também...empurravam, tiravam os óculos, punham-na a correr atrás das coisas que eram dela...” (A); “...Verbal. Que eu saiba verbal. Penso que, mas mesmo assim física, acho que não...” (PEE); “Acho que era, sobretudo...verbal e de exclusão...Digamos, de isolamento sim, físico não...” (Ps1); “Era nomes, sim, sim, pois, aqueles hábitos...empurravam junto à parede e...e encostam...” (P3); “...Eles foram da mais variada espécie, portanto, foram verbais e chegaram a ser físicos e persecutórios, a maioria deles era de isolamento. Portanto, propositadamente isolavam a minha paciente...” (Ps2). De assinalar a importância da utilização de *coping* positivo, em linha do que referem Lazarus e Folkman (1984, cit. por Felizardo, 2013), sendo que abrandam os estados emocionais adversos relacionados com a avaliação da ameaça.

Em relação à segunda subcategoria (e2) “Estratégias de *coping* positivas (procura de suporte do adulto)”, obteve-se 9 registos, em que uma das estratégias de *coping* positiva que a Jovem (J29) utilizou para ultrapassar o *bullying* foi a procura de suporte do adulto (professores/psicólogos/professores de educação especial, uma vez que a Jovem (J29) em estudo recorria ao apoio dos adultos como uma forma de proteção e de apoio para fugir dos *bullies*/agressores de vitimizarem a vítima, como podemos ver no Anexo H: “E no final das aulas, (...), ela ia ficando no fim e conversava muito comigo... E se calhar com os outros era a mesma coisa, conversava comigo... Lembro, porque é assim, nos dias que tinha aulas com ela, sobretudo, a A. era ali uma companhia presente comigo no intervalo... Até que eu arrumasse os meus

materiais e ia para a sala dos professores. Pois, ela ficava por ali comigo. Não digo sempre, mas com alguma frequência sim.” (P3), entre outras evidências.

No que concerne à subcategoria (e3) “Estratégias de *coping* negativas (evitamento/ agressividade)”, com 2 registos, mostra que uma das estratégias de *coping* negativa que a jovem (J29) utilizou foi o evitamento, tendo havido alguns episódios de *bullying* onde a jovem mostrou agressividade como forma de tentativa de se defender dos agressores, como podemos ver no Anexo H: “No início, o que eu me lembro mais que, geralmente, essas coisas não aconteciam tanto quando eu estava ao lado. Aconteciam mais quando estava sozinha. No início que eu me lembro, era mais calada. Ficava calada, olhava para dentro de si própria, digamos assim. Depois começou a tornar-se pior, quando ela começou a responder, porque ela não respondia, como eu devo dizer, algo que eles merecem ouvir ou que os fizesse calar que era preciso, às vezes...Que era difícil também conseguir fazer isso, mas principalmente, uma criança. Ela começava depois a reagir, como eles queriam, irritada, quase a chorar, não é, aquela situação que eles querem provocar...Foi que me apercebi que, realmente, que começavam a interagir certamente maneira como viam com ela, que depois também aconteciam também comigo ao meu lado, não é? Ela ao meu lado chegou acontecer coisas que não metiam comigo e que era só com ela. Já só, só se metiam com ela, e ainda houve vezes, que eu chatee-me e tentei impor, não era que tivesse grande “caparro”, nem aquelas circunstâncias, pronto, que se calhar assim fosse até já não sentiam, e pronto...”(A), entre outros registos.

2.2. Triangulação dos dados e discussão

Após a apresentação dos dados, iremos analisar, interpretar e discutir os resultados, tendo em consideração os objetivos estabelecidos inicialmente, bem como todo o enquadramento teórico. Assim, pretende-se sintetizar os aspetos mais relevantes que foram emergindo ao longo da investigação, procedendo à análise e triangulação da informação reunida por via dos instrumentos mobilizados na recolha de dados, recordando, as entrevistas, tendo como importante referência a pesquisa bibliográfica da secção teórica e a parte metodológica, cruzando teorias e modelos que suportam as temáticas em estudo.

Tendo como referência os objetivos delineados, na presente investigação pretende-se: *i)* analisar as perceções dos intervenientes no processo educativo (pais, professores e técnicos) sobre o funcionamento pessoal, social e inclusão da jovem com NEE; *ii)* perceber a opinião dos participantes do estudo sobre as barreiras, facilitadores e estratégias de *coping* utilizadas pela jovem com NEE (J29) nas

situações de *bullying* e no processo de inclusão nos contextos de vida; *iii*) compreender a relevância da rede de suporte social e do envolvimento dos pais nas situações do *bullying* bem como no processo de inclusão, e *iv*) analisar a percepção da jovem (J29) sobre as suas próprias competências, dificuldades e apoios no âmbito das situações de *bullying* e da sua inclusão nos contextos de vida.

De acordo com o primeiro objetivo “analisar as percepções dos intervenientes no processo educativo (pais, professores e técnicos) sobre o funcionamento pessoal, social e inclusão da jovem com NEE”, em primeiro lugar, podemos referir que a jovem com dificuldades desenvolvimentais tem, na atualidade, 29 anos, frequenta o ensino superior e, não obstante ter uma vida sociofamiliar estável, tem uma história de vida marcada por situações de *bullying* escolar num período longo da sua escolaridade.

Ao analisarmos em pormenor os resultados das entrevistas, podemos referir que para os participantes, a jovem era uma aluna com dificuldades cognitivas (atenção/concentração), dificuldades quanto ao nível da linguagem, características positivas relevantes (bondade, humilde, coragem, cortesia/civismo). Quanto às dificuldades de linguagem, a jovem em estudo teve problemas na articulação das palavras, o que contribuía para as suas dificuldades de interação social. Segundo Sousa (2012, cit. por Lima, 2002) a linguagem é um conjunto de características (sociais, cognitivas e motoras) instaladas num desenvolvimento de funções neurológicas e específicas, que permitem a compreensão de um real vivenciado e a sua comunicação a um ou vários interlocutores que partilhem os mesmos códigos linguísticos e relações conceptuais, isto é, que partilham a mesma língua. Lima (2009) realça que a linguagem se reveste de extrema importância no processo de desenvolvimento da criança, pois, desta vai depender as suas aquisições e aprendizagens, proporcionando-lhe um desenvolvimento harmonioso, bem como a sua inserção no meio familiar, escolar e social. Podemos também verificar que a jovem também tinha dificuldades desenvolvimentais/comportamentais, sendo que a hiperatividade com défice de atenção constitui uma perturbação do neurodesenvolvimento muito comum na infância, afetando indivíduos desde a infância à idade adulta. Esta perturbação parece depender de anomalias no desenvolvimento do cérebro que afetam funções como o controlo da inibição comportamental, a atenção e a motivação (Barrias, 2014).

No que toca a outras dificuldades pessoais, como a baixa autoestima, bem como dificuldades relacionais, verificamos que, tal como refere a literatura, as vítimas de *bullying* tendem a ter uma fraca autoestima e valores elevados de depressão, ansiedade e solidão, quando comparados com os restantes jovens (Kaltiala-Heino, Rimpela, Marttunen, Rimpela, & Rantanen, 1999; Salmon, James, & Smith, 1998, cit.

por Meque, 2011). Segundo Vicente (2010) as vítimas típicas são crianças que manifestam ansiedade, insegurança, sensibilidade e timidez. Quando sofrem algum tipo de agressão a sua reação mais comum é a manifestação de emoções negativas (choro e tristeza) ou de fuga; a nível social, não possuem muitos amigos, e costumam andar sozinhas no contexto escolar. Assim, a vitimização está associada a resultados pessoais e académicos adversos dos alunos, tais como: a ansiedade, ideação suicida, sintomas depressivos, fraco autoconceito, evasão escolar e diminuição do desempenho académico (Swearer, Espelage, Vaillancourt, & Hymel, 2010). As consequências desta prática estão problemas ao nível do desenvolvimento e saúde mental (Sigfusdottir, Gudjonsson, & Sigurdsson, 2010), bem-estar físico e psicológico, baixa autoconfiança, problemas escolares, ansiedade e depressão (Frisén, Hasselblad & Holmqvist, 2012), sendo que ao nível comportamental, as condutas podem ser associadas à delinquência e criminalidade (Sigfusdottir et al., 2010). As vítimas de *bullying* tendem a ter baixa autoestima e valores mais elevados de depressão, de ansiedade e solidão, quando comparados com os restantes jovens (Kaltiala-Heino, Rimpela, Marttunen, Rimpela, & Rantanen, 1999; Salmon, James, & Smith, 1998, cit. por Meque, 2011).

Quanto às características positivas relevantes identificadas na jovem (bondade, humilde, coragem, cortesia/civismo) através dos relatos dos participantes, verificamos que a jovem apresenta muitas características positivas, tais como: bondade, humilde, coragem, cortesia/civismo, persistência e determinação. Contudo, no que diz respeito ao funcionamento social, os intervenientes referiram que a jovem tinha poucos amigos, estava sempre triste, isolada que ficava sozinha e foi muito rejeitada pelos colegas. Estes resultados estão em linha com Fante (2005, cit. por Santos, 2012) refere que uma vítima típica é um indivíduo pouco sociável, não dispendo de recursos ou habilidades para reagir ou fazer parar as agressões. Também podem apresentar algumas características físicas e uma maior fragilidade emocional, maior sensibilidade e, ainda, dificuldades de aprendizagem. Na maioria das vezes, estas vítimas relacionam-se melhor com as pessoas adultas, o que é o caso da jovem em estudo (J29), tomando-se um alvo preferencial para os agressores. Habitualmente, as vítimas de *bullying* apresentam traços de maior timidez e introversão, bem como dificuldades nas relações sociais e em estabelecer amizades. Além disso, manifestam dificuldades em contar aos seus pais por terem receio que tomem atitudes que piorem as situações, verificamos que segundo Vicente (2010) as vítimas típicas são crianças que manifestam traços de elevada fragilidade, sendo que quando sofrem algum tipo de agressão, evidenciam sintomas comportamentais de afastamento em relação aos pares, podendo aproximar-se de adultos na procura de suporte social.

De acordo com o segundo objetivo “Perceber a opinião dos participantes do estudo sobre as barreiras, facilitadores e estratégias de *coping* utilizadas pela jovem com NEE nas situações de *bullying* e no processo de inclusão nos contextos de vida”, ao analisarmos em pormenor os resultados das entrevistas, verifica-se que quanto às barreiras, constatamos a rejeição dos pares, sendo perseguida e isolada pelos agressores do resto da turma. Para Boulton, Trueman, Chau, Whitehand, e Amatya (1999, cit. por Meque, 2011) referem que os relacionamentos com os pares são um dos fatores sociais mais estudados em situações de envolvimento em *bullying*, realçando os comportamentos de rejeição entre pares e relações desviantes. As vítimas são apontadas como tendo menos amigos e rejeitadas pelos pares, deixando-as vulneráveis aos colegas mais agressivos. Para Meque (2011) as vítimas de *bullying* relatam com maior frequência diversas preocupações, mais tristeza, ansiedade e medo.

Uma outra barreira que verificámos relaciona-se com as dificuldades pessoais e de aprendizagem, pois a jovem revela comprometimentos pessoais que a prejudicavam na sua aprendizagem e bem-estar emocional. Neste contexto, Correia (2005; 2008) refere que este tipo de dificuldades pode estar relacionado com a forma como o indivíduo processa a informação, tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações. Acrescenta, ainda, que estas dificuldades não resultam de privações sensoriais, de deficiência mental, de problemas motores, de défice de atenção, nem de perturbações emocionais ou sociais, podendo, no entanto, ocorrer em concomitância com estas problemáticas. Assim, estas dificuldades poderão criar alterações nas aprendizagens, bem como noutros aspetos da vida diária, podendo prolongar-se na adolescência e na vida adulta (Ferreira, 2001).

Quanto aos facilitadores salientam-se as dinâmicas relacionais positivas com os professores, pais e técnicos, tendo proporcionado à jovem em estudo muito suporte em momentos cruciais. Neste sentido, Gonçalves (2016) refere que cabe à escola e à família parar estes comportamentos de *bullying*, estando alerta aos sinais das vítimas provocados pelo *bullying* em ambiente escolar. É muito importante que estas crianças e adolescentes possam confiar nos seus professores e nos seus pais, pessoas abertas ao diálogo, podendo encontrar nestes o apoio necessário à superação dessa violência. A escola não deve apresentar qualquer tipo de tolerância em relação à provocação ou à intimidação escolar, porquanto se trata de um problema que é cada vez mais frequente nas nossas escolas e com graves consequências que não deve ser menosprezado (Serrate, 2014). Assim, a escola e a família devem articular para buscarem a consolidação de objetivos comuns que é a educação formativa de suas crianças. Os pais, professores e comunidade escolar devem estar atentos e em alerta

devido às consequências da prática do *bullying* (Nunes, 2013). Neste sentido, a escola deve adotar uma atitude muito clara e firme, tendo responsabilidades na procura e operacionalização de soluções.

Um dos pontos que analisamos também nos resultados das entrevistas foi que uma das estratégias positivas que a jovem utilizou para ultrapassar o *bullying* foi a procura de suporte do adulto (professores/psicólogos/professores de educação especial), procurando apoio nas situações de agressão. Segundo Folkman, Lazarus, Dunkel-Schetter, DeLongis e Gruen (1986) uma das estratégias de *coping* mais eficazes é o *apoio social* (falar com amigos, familiares ou pessoas que compreendam o problema). Uma das estratégias de *coping* negativa que a jovem utilizou foi o evitamento e que houve alguns episódios de *bullying* onde a jovem em estudo mostrou-se agressividade como forma de tentativa de defender dos agressores de vitimizar a jovem, verificamos que o grande problema do *bullying* é que a vítima não sabe como reagir, fica sem armas para se defender, particularmente numa idade em que quer pertencer a um grupo, ser normal, no fundo não chamar as atenções, ficando por isso especialmente vulnerável a *bullies* líderes de grupos (Silva, 2018). As estratégias de *coping* podem ser organizadas, de acordo com as funções que exercem: *coping* focado na emoção e *coping* focado no problema. As estratégias focadas na emoção têm como objetivo regular as emoções desencadeadas pela situação stressora e geralmente são utilizadas quando há a avaliação de que nada pode ser feito para modificar as condições ambientais desfavoráveis (Lazarus & Folkman, 1984). Por outro lado, as estratégias de *coping* focadas no problema são aquelas que buscam manejar ou resolver as dificuldades encontradas, sendo mais utilizadas quando há a percepção de que a situação é passível de modificação (Lazarus & Folkman, 1984). Folkman, Lazarus, Dunkel-Schetter, DeLongis e Gruen (1986) identificaram estratégias de *coping* distintas: confrontação (expressar desagrado, manter a sua opinião e lutar por o que quer); distanciamento/negação (minimizar situação, recusar-se a pensar no assunto); autocontrolo (tentar impedir que os sentimentos interfiram nas ações, guardar o problema para si próprio); aceitação da responsabilidade (autocrítica, tentativa de mudança de comportamento no futuro); evitamento (desejar que a situação desapareça, recorrer a escapes como consumos excessivos de substâncias); planeamento de ações (delinear um plano de ação para resolver a situação, procurar informação); reavaliação positiva (redescobrir o que é importante na vida, tornar-se uma pessoa melhor) e por fim, apoio social (falar com amigos, familiares ou pessoas que compreendam o problema). Contudo, é através do desenvolvimento da metacognição, que o adolescente consegue ponderar quais consequências sociais e emocionais podem advir do uso de determinada estratégia e

decidir qual é a melhor entre múltiplas alternativas (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2011). Assim, é nesta fase que ocorra maior diversidade e flexibilidade de formas de *coping* disponíveis, tais como procura de apoio social fora da família e formas mais sofisticadas de resolução de problemas.

Relativamente ao terceiro objetivo "Compreender a relevância da rede de suporte social e do envolvimento dos pais nas situações do *bullying* bem como no processo de inclusão" verificamos que a jovem tem uma boa rede de suporte social informal (pais, irmãos, amigos), e que, por sua vez, esta jovem com NEE recorria muitas vezes aos professores e aos técnicos (rede de suporte social formal) para que eles pudessem ajudar a jovem em estudo a ultrapassar a problemática do *bullying*. Segundo Seeds, Harkness e Quilty (2010, cit. por Nunes, 2013) o apoio e o suporte dos outros provoca no indivíduo um sentimento de bem-estar, pois permite-lhe saber o quanto é acarinhado e estimado pelos outros. O suporte social está associado ao desenvolvimento de sentimentos de bem-estar (Demaray & Malecki, 2003) e, Brank, Hoetger e Hazen (2012) mencionam que o suporte que os jovens recebem por parte dos familiares e amigos é um fator preponderante que pode ajudar a minimizar as consequências do *bullying*. Por sua vez, a inexistência deste suporte encontra-se associada a consequências negativas, como o envolvimento neste tipo de comportamentos (Demaray & Malecki, 2003). Segundo Brian, Chen, Huang, Ma, Tang, Yan, Ye, Tang, Yu e Li et al. (2015; López, Pérez, Ochoa, & Ruiz, 2008, cit. por Gouveia, Leal, & Cardoso, 2017) o bom suporte contribui para a aquisição de competências sociais, bem como para o desenvolvimento da empatia, que surge como um fator protetor importante no âmbito dos comportamentos agressivos e antissociais.

Também verificámos que o envolvimento da família foi essencial para o processo educativo da jovem, pois os pais sempre demonstraram preocupados com a sua educanda quer ao nível pessoal quer ao nível académico/escolar, verificámos que a família é a primeira instituição social incute na criança, valores éticos e morais, sendo que a escola, na qualidade de instituição também socializadora, tem o papel de desenvolver outras formas de conhecimentos para a criança, o conhecimento formal, que é necessário para a sua atuação em sociedade (Firman, Santana, & Ramos, 2015). Para estes autores, os pais que acompanham a aprendizagem dos seus filhos possibilitam um melhor desenvolvimento das crianças, na qual é importante reconsiderar as possibilidades que são oferecidas à participação dos pais nesse ambiente e quais os mecanismos que a escola utiliza para dialogar com os pais no sentido de que esses possam, nos seus lares, exercerem posturas junto às crianças que tenham reflexos positivos para a consolidação da relação de ensino e aprendizagem escolar, significativos e de qualidade em termos de aprendizagem. O

suporte sociofamiliar surge assim como um fator de relevo para mitigar os problemas que afetam os adolescentes, nomeadamente as consequências dos comportamentos agressivos, em especial o *bullying* (Brank, Hoetger, & Hazen, 2012). Assim, um ambiente familiar que apresente um bom suporte entre os seus membros, coesão, confiança e intimidade, mas também que permita uma comunicação dinâmica e empática, estimula o desenvolvimento psicossocial dos adolescentes (Duncan, 2004; Needham, Grunden, & Feldman, 2010; Musito & García, 2004; Matjasko, 2010). O bom suporte contribui para a aquisição de competências sociais, bem como para o desenvolvimento da empatia, que surge como um fator protetor importante no âmbito dos comportamentos agressivos e antissociais (López, Pérez, Ochoa, & Ruiz, 2008; Brian et al., 2015, cit. por Gouveia, Leal, & Cardoso, 2017). No mesmo sentido, Gouveia, Leal, e Cardoso (2017) referem que o suporte sociofamiliar surge assim como um fator de relevo para amenizar os problemas que afetam os adolescentes, nomeadamente as consequências dos comportamentos agressivos, em especial o *bullying* (Brank, Hoetger, & Hazen, 2012). Seja como vítima ou agressor, os estudos sublinham a relação entre a perceção do suporte familiar e o envolvimento em comportamentos agressivos.

De acordo com o quarto objetivo “Analisar a perceção da jovem sobre as suas próprias competências, dificuldades e apoios no âmbito das situações de *bullying* e da sua inclusão nos contextos de vida” e, ao analisarmos em pormenor os resultados das entrevistas, verifica-se que a jovem era uma aluna com dificuldades desenvolvimentais/comportamentais (e défice de atenção), que tinha problemas de aprendizagem, demonstrava problemas de interação social e de comunicação e dificuldades em dizer não às pessoas. Além disso, era fechada/reservada, solitária, bondosa, tímida, isolada, triste e ficava muitas vezes sozinha. Segundo Craig (1998; Kumpulainen, Rasanen, & Henttonen, 1998; Olweus, 1995, cit. por Meque, 2011) as vítimas são tendencialmente deprimidas, isoladas, ansiosas, inseguras, apresentam maior pontuação em escalas de internalização e psicossomáticas, mostram níveis mais baixos de autoestima, são mais cautelosas, sensíveis e mais silenciosos do que os outros estudantes. As vítimas de *bullying* tendem a ter valores mais elevados de depressão, de ansiedade e solidão, quando comparados com os restantes jovens (Kaltiala-Heino, Rimpela, Marttunen, Rimpela, & Rantanen, 1999; Salmon, James, & Smith, 1998, cit. por Meque, 2011). Quanto ao apoio no âmbito das situações de *bullying* e da sua inclusão nos contextos de vida é que a jovem em estudo utilizou estratégia de *coping* positiva de procura do adulto. Seeds, Harkness e Quillty (2010, cit. por Nunes, 2013) referem que o apoio e o suporte dos outros provocam ao indivíduo um sentimento de bem-estar, pois permite-lhe saber o quanto é acarinhado e

estimado pelos outros. O suporte social está associado ao desenvolvimento de sentimentos de bem-estar (Demaray & Malecki, 2003) e, segundo Brank, Hoetger e Hazen (2012) o suporte que os jovens recebem por parte dos familiares e amigos pode ser um fator preponderante que pode ajudar a minimizar as consequências do *bullying*. Por sua vez, a inexistência deste suporte encontra-se associada a consequências negativas, como o envolvimento neste tipo de comportamentos (Demaray & Malecki, 2003).

Tendo em conta os quatro objetivos delineados e analisados anteriormente, remetemo-nos para a questão de investigação que esteve na origem do presente estudo: “Em que medida as interações negativas com os pares, especificamente as situações de *bullying* influenciam o desenvolvimento e a inclusão de uma jovem com NEE/ Necessidades de Saúde Especiais?”. Assim, dando resposta a esta questão de investigação, verificamos que, apesar das barreiras decorrentes das dificuldades pessoais da jovem, da rejeição dos pares e das situações de *bullying*, a jovem em estudo apresenta fatores protetores relevantes, especificamente o suporte da família, professores e técnicos, que a ajudaram a superar as dificuldades pessoais e potenciaram indicadores elevados de participação nos contextos de vida (familiares e comunitários) e, por conseguinte, melhoraram a sua inclusão social. A este propósito, parece-nos que, face às vivências prolongadas de situações de *bullying*, a jovem conseguiu superar com determinação e resiliência alguns dos efeitos nefastos das agressões. Neste sentido, consideramos que a jovem revela características de resiliência, sendo a resiliência é compreendida não como um atributo estável do indivíduo, mas sim como um processo dinâmico, colocado em marcha após o evento traumático, indo além da superação da adversidade (Araújo, 2011).

Conclusão

O presente projeto de investigação apresenta uma temática contemporânea, abordando uma problemática bastante frequente e de análise complexa na nossa sociedade, as dinâmicas de *bullying* no âmbito da inclusão de crianças/jovens com dificuldades desenvolvimentais/NEE. Esta temática tem bastante significado a nível pessoal, uma vez que vivenciámos conhecemos de forma profunda situações de *bullying*. Este processo investigativo envolveu um trabalho muito intenso e árduo, cheio de carga emotiva, quer positiva quer negativa, fazendo emergir fragilidades e dificuldades, mas que chegado ao fim do processo, se faz acompanhar de uma sensação de dever cumprido.

Um dos aspetos importantes para qualquer vítima de *bullying* que queira ultrapassar o *bullying* é a importância da família assim como a rede de suporte social, pois a família é a primeira instituição social incute na criança, valores éticos e morais, sendo que a escola, na qualidade de instituição também socializadora, tem o papel de desenvolver outras formas de conhecimentos para a criança, o conhecimento formal, que é necessário para a sua atuação em sociedade (Firman, Santana, & Ramos, 2015). Um ambiente familiar que apresente um bom suporte entre os seus membros, coesão, confiança e intimidade, mas também que permita uma comunicação dinâmica e empática, estimula o desenvolvimento psicossocial dos adolescentes (Duncan, 2004; Needham, Grunden, & Feldman, 2010; Musito & García, 2004; Matjasko, 2010). O bom suporte contribui para a aquisição de competências sociais, bem como para o desenvolvimento da empatia, que surge como um fator protetor importante no âmbito dos comportamentos agressivos e antissociais (López, Pérez, Ochoa, & Ruiz, 2008; Brian et al., 2015, cit. por Gouveia, Leal, & Cardoso, 2017).

Tendo em conta os objetivos delineados e analisados anteriormente, e perante a questão de investigação que orientou o presente estudo, verificamos que apesar das barreiras decorrentes e das dificuldades pessoais, a rejeição dos pares e as situações do *bullying*, a jovem apresenta fatores protetores (família, professores e técnicos) que ajudaram a superar as dificuldades da jovem e potenciaram altos níveis indicadores de participação nos contextos de vida (familiares e comunitários) e, por conseguinte, melhoraram a sua inclusão social, mostrando-se assim que a jovem apresenta características de resiliência.

Assim, com base nos resultados das entrevistas, verificamos que a maior parte dos registos refere-se à participação e à inclusão nos contextos sociais de vida, sendo que os mesmos evidenciam como barreiras à inclusão: a rejeição por parte dos pares, as dificuldades pessoais e de aprendizagem da aluna; em relação aos facilitadores da

inclusão, salientam-se as dinâmicas relacionais muito positivas com professores e técnicos. Estes registos também evidenciam a necessidade de intervir nas estratégias educativas e no envolvimento familiar, com o propósito de promover as relações interpessoais e delimitar ações mais eficazes na resolução das situações de *bullying*. Em conclusão, consideramos que a investigação nesta área é incipiente e os dados estatísticos escassos. É essencial alertar as pessoas para a realidade do *bullying*, pois cada um de nós tem direito a viver a sua vida com respeito e dignidade.

No que diz respeito a pistas de investigação futuras, seriam importante dar continuidade à investigação sobre esta temática, sendo que se poderiam realizar estudos comparativos, utilizando, para o efeito, a metodologia de estudos de caso múltiplos, com distintos casos de vítimas de *bullying*.

Em suma, esperamos que este projeto de investigação cumpra o objetivo de disseminação do tema, de modo a que as pessoas estejam familiarizadas com a realidade do *bullying* e que as crianças/jovens com NEE estejam incluídas na nossa sociedade. Esperamos, ainda, ajudar outros jovens com NEE a enfrentarem os mesmos problemas e a pedirem ajuda, pois a violência do *bullying* não pode ser vivida em silêncio e de forma solitária. Alerto todos os jovens a denunciarem e a pedirem ajuda, pois cada um de nós tem direito a viver a sua vida com respeito e dignidade.

Bibliografia

- Abrahão, M. (2004). *História e histórias de vida - destacados educadores fazem a História da Educação Rio-grandense*, (2ª ed). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. Porto: ASA.
- Alexander, J. (2007). *A agressividade na escola. Bullying: Um guia essencial para pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Amado, J. (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- American Psychological Association (2010). *Publication manual of the American Psychological Association* (6ª ed.). Washington, DC: APA.
- American Psychological Association (2011). *Basics of APA style tutorial*. Obtido de HYPERLINK <http://flash1r.apa.org/apastyle/basics/index.htm>.
- Antunes, A., Faria, C., Rodrigues, S., & Almeida, L. (2013). Inclusão no Ensino Superior: percepções de professores em uma Universidade Portuguesa. *Psicologia em Pesquisa*, 7(2), 140-150. Doi: 10.5327/Z1982-1247201300020002.
- Araújo, C. (2011). *Resiliência. Teoria e práticas de pesquisa em Psicologia*. São Paulo: Ithaka books.
- Bairrão, J., Felgueiras, I., Fontes, P., Pereira, F., & Vilhena, C. (1998) *Subsídios para o sistema de educação – Os alunos com necessidades educativas especiais*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Bandeira, C. & Hutz, C. (2010). As implicações do *bullying* na auto-estima de adolescentes. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar Educacional*, 14 (1), 131-138.
- Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the *perpetration of inhumanities*. *Personality and Social Psychology Review*, 3,193-209.
- Barbosa, E., & Santos, F. (2010). *Bullying - Modelo Intervenção*. Obtido de <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0182.pdf>.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo* (4.ª ed). Lisboa: Edições 70.
- Barker, E., Tremblay, R., Nagin, D., Vitaro, F., & Lacourse, E. (2006). Development of male proactive and reactive physical aggression during adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(8), 783-790. doi: 10.1111/j.1469-7610.2005.01585.x.

- Barkley, R. (2006). Attention-Deficit/ Hiperactivity Disorder. In D.A. Wolfe, & E.J. Mash (Eds.), *Behavioral and Emotional Disorders in Adolescents* (pp. 91-152). New York: The Guilford Press.
- Barrias, P. (2014). Perturbações Disruptivas do Comportamento e de Déficit de Atenção. In P. Monteiro (Coord.), *Psicologia e Psiquiatria da Infância e Adolescência* (pp. 115-136). Lisboa: LIDEL.
- Barros, P., Carvalho, J., & Pereira, M. (2009). *Um estudo sobre o bullying no contexto escolar*. Obtido de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10169/1/Um%20estudo%20sobre%20o%20bullyingEDUCERE2009.pdf>.
- Blackman, S. (2016). Barbadian students' attitudes towards including peers with disabilities in regular education. *International Journal of Special Education*, 36 (1), 135-143.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borges, I. (2011). O papel dos pares na Inclusão de alunos com NEE: programa PARES. *EXEDRA Revista Científica ESEC*. Obtido de www.exedrajournal.com.
- Boulton, M., Trueman, M., Chau, C., Whitehand, C., & Amatya, K. (1999). Concurrent and longitudinal links between friendship and peer victimization: Implications for befriending interventions. *Journal of Adolescence*, 4, 461-466.
- Brank, E., Hoetger, L., & Hazen, K. (2012). Bullying. *Annual Review of Law and Social Science*, 8, 213-230. doi: 10.1146/annurev-lawsocsci-102811-173820.
- Bravo, R. (1991). *Técnicas de investigação social*. Madrid: Paraninfo.
- Brian, C., Chen, Y., Huang, J., Ma, Y., Tang, L., Yan, Q., Ye, X., Jie Tang, J., Yu, Y., & Li, X., (2015). Indirect aggression and parental attachment in early adolescence: Examining the role of perspective taking and empathetic concern. *Personality and Individual Differences*, 86, 499-503. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.07.008>.
- Cairns, R. (1994). *Lifelines and risks: Pathways of youth in our time*. Cambridge University Press.
- Carlotto, M., & Melo, L.. (2016). Prevalência e preditores de *Burnout* em Bombeiros. *Psicologia ciência e profissão*, 36(3). <https://doi.org/10.1590/1982-3703001572014>.
- Carlos, J. (2015). *Bullying na adolescência: perfil psicológico de agressores, vítimas e observadores* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Lisboa – Faculdade de Psicologia, Lisboa.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Carvalhosa, S., Moleiro, C. & Sales, C. (2009). *A Situação do Bullying nas Escolas Portuguesas*. *Interacções*, 13, 125-146.
- Carvalhosa, S. (2010). *Prevenção da Violência e do Bullying em Contexto Escolar*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Carvalho, O., & Peixoto, L.M. (2000). *A escola inclusiva: da utopia à realidade*. Braga: APPCDM distrital de Braga.
- Castro, S., Alves, R., & Fernandes, T. (2010). Apresentação: Abordagem geral à escrita científica. In *Seminário de escrita científica no Programa Doutoral em Psicologia*, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Christensen, L., Fraynt, R., Neece C., & Baker, B. (2012). Bullying adolescents with intellectual disability. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*, 5(1), 49-65. Doi: 10.1080/19315864.2011.637660.
- Claes, M. (1985). *Os problemas da adolescência*. Lisboa: Verbo.
- Coelho, R. (2010). *NEE: Inclusão e Relação Escola- Família* (Dissertação de Mestrado). Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa.
- Coleman, J. (1985). *Psicologia das relações interpessoais*. Lisboa: Editora Rumo.
- Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 2004). Obtido de https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf.
- Coutinho, C. (2013). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática* (2ªd). Coimbra: Edições Almedina, S.A.
- Correia, L. (1995). *A Inclusão do aluno com necessidades educativas especiais na classe regular*. Comunicação apresentada no encontro “Aspetos psicossociais da Educação Especial”. Braga: Universidade do Minho.
- Correia, L. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais na classe regular*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares* (2.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2003). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares* (3.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2003). *Educação especial e inclusão- quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.

- Correia, L. (2005). *Educação especial e necessidades educativas especiais: ao encontro de uma plataforma comum*. Relatório apresentado ao Secretário de Estado da Educação. Lisboa: Ministério da Educação.
- Correia, L. (2008). *Dificuldades de aprendizagem específicas – Contributos para uma definição portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2008a). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um guia para educadores e professores (2ª ed)*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2013). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: um guia para educadores e professores (3.ª ed)*. Porto: Porto Editora.
- Costa, M. & Vale, D. (1998). *A violência nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Craig, W. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personal and Individual Differences*, 1, 123–130.
- Cranham, J., & Carroll, A. (2003). Dynamics within the bully/victim paradigm: A qualitative analysis. *Educational Psychology in Practice*, 19, 113–132. doi:10.1080/02667360303235.
- Declaração de Salamanca (UNESCO,1994). Obtido de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.
- Demaray, M., & Malecki, C. (2003). Perceptions of the frequency and importance of social support by students classified as victims, bullies, and bully/victims in an urban middle school. *School Psychology Review*, 32(3), 471-489.
- Dias, J. (1999). *A Problemática da Relação Família/Escola e a Criança com Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Dodge, K., Greenberg, M., & Malone, P. (2008). Conduct problems research group. Testing an idealized dynamic cascade model of the development of serious violence in adolescence. *Child Development*, 79(6) 1907–1927.
- Duncan, R. (2004). The impact of family relationships on school bullies and victim. In D. L. Espelage, & S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 227-244). Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Espelage, D., Astor, R., Cornell, D., Lester, J., Mayer, M., Poteat, V., & Tynes, B. (2013). *Prevention of bullying in schools, colleges, and universities*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Fachada, M. (2012). *Psicologia das Relações Interpessoais*. Lisboa: Edições Sílabo.

- Fante, C. (2005). *Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para paz*. São Paulo: Venus.
- Farenzena, R., Costa, P., Pereira, V. & Pereira, B. (2012). *Bullying Escolar: descrição de um projeto de investigação*. Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança. Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Faria, C. (2013). *Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino superior: Estudo exploratório sobre as perceções dos docentes* (Dissertação de Mestrado). Universidade da Madeira, Madeira.
- Farmer, T., Hall, C., Weiss, M., Petrin, R., Meece, J., & Moohr, M. (2011). The school adjustment of rural adolescents with and without disabilities: variable and person-centered approaches. *Journal of Child and Family Studies*, 20, 78–88.
- Felizardo, SMAS (2013). *Deficiência, famílias e suporte social: contextos e trajetórias de desenvolvimento para a inclusão* (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Fernandes, L., & Seixas, S. (2012). *Plano bullying: como apagar o bullying da escola*. Lisboa: Plátano Editora, S.A.
- Fernandes, E., Henriques, S., Mendes, S., & Ribeiro, E. (2015). Bullying: conhecer para prevenir. *Millenium*, 49, 77-89.
- Ferraz, S. & Pereira, B. (2012). *Comportamentos de bullying: Estudo numa escola técnico profissional - Atividade Física, Saúde e Lazer. Educar e Formar*. Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Ferrari, A. (1982). *Metodologia da pesquisa científica*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil.
- Ferreira, L. (2007). Ingresso, permanência e competência: Uma realidade possível para universitários com necessidades educativas especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13(1), 43-60.
- Ferreira, M., & Horta, I. (2015). Leitura - Dificuldades de aprendizagem, ensino e estratégias para o desenvolvimento de competências. *Invest. Práticas*, 5(2). Obtido de http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S218213722015000200009.
- Ferro, P. (2016). *Práticas em contexto, Necessidades Educativas Especiais e estratégias para a inclusão* (Relatório Final de Estágio). Instituto Politécnico de Viseu: Escola Superior de Educação de Viseu, Viseu.
- Firman, J., Santana, S., & Ramos, M. (2015). A Importância da Família junto à escola no aprendizado formal das crianças. *Colloquium Humanarum, Presidente Prudente*, 12(3), 123-133. Doi: 10.5747/ch.2015.v12.n3.h225.

- Flem, A., & Keller, C. (2000). Inclusion in Norway: a study of ideology in practice. *European Journal of Special Needs Education, 15*(2), 188–205. doi:10.1080/088562500361619.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Folkman, S., Lazarus, R., Dunkel-Schetter C., DeLongis, A., & Gruen, R. (1986). Dynamics of a stressful encounter: Cognitive appraisal, coping, and encounter outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology, 50*, 992-1003.
- Fonseca, V. (1997). *Educação especial: Programa de estimulação precoce*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Freire, A., & Aires, J. (2012). A Contribuição da Psicologia Escolar na Prevenção de no Enfrentamento do Bullying. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, 16*(1), 55-60. Obtido de <http://www.scielo.br/pdf/pee/v16n1/06.pdf>.
- Frisén, A., Hasselblad, T., & Holmqvist, K. (2012). What actually makes bullying stop? Reports from former victims. *Journal of Adolescence, 35*, 981-990. doi: 10.1016/j.adolescence.2012.02.001.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O inquérito: Teoria e prática*. Lisboa: Celta Editora.
- Glew, G., Fan, M., Katon, W., Rivara, F., & Kernic, M. (2005). Bullying, psychosocial adjustment, and academic performance in elementary school. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine, 159*, 1026–1031. doi:10.1001/archpedi.159.11.1026.
- Gil, A. (1994). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. (4ªed). São Paulo: Atlas.
- Gini, G., & Espelage, D. (2014). Peer victimization, cyberbullying, and suicide risk in children and adolescents. *JAMA Pediatrics, 185*, 435–442. doi:10.1001/jamapediatrics.2013.4143.
- Gomes, M. (2007). *Autoconceito/ autoestima e rendimento escolar em alunos do 2º e 3º ciclos do ensino básico: contributo para melhorar a comunicação e o bem-estar em contexto escolar* (Dissertação de Mestrado). Universidade Aberta: Lisboa. Obtido de <http://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/699/1/LC302.pdf>.
- Gomes, A. (2013). *A autoestima numa sala do 1.º ceb um estudo de caso* (Dissertação de Mestrado). Obtido de <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/13209/1/a%20autoestima%20numa%20sala%20do%201%20ceb.pdf>.
- Gonçalves, J. (2016). Bullying: o comportamento violento no âmbito escolar, sua interferência no processo de aprendizagem e o papel da família na dissolução desse conflito. *Revista Jurídica Cesumar, 16* (1), 9-24. doi:<http://dx.doi.org/10.17765/2176-9184.2016v16n1p9-24>.
- Gouveia, V. (2013). *Teoria funcionalista dos valores humanos: fundamentos, aplicações e perspectivas*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

- Gouveia, V., Milfont, T., & Guerra, V. (2014). Functional theory of human values: Testing its content and structure hypotheses. *Personality and Individual Differences*, 60,41-47.
- Gouveia, P., Leal, I., & Cardoso, J. (2017). *Bullying e agressão: estudo dos preditores no contexto de programa de intervenção da violência escolar. Revista da Associação Portuguesa de Psicologia*, 31 (2), 69-88. doi: 10.17575/rpsicol.v31i2.1116.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin, & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Guimarães, J. (2012). *Autoconceito, autoestima e comportamentos desviantes em adolescentes* (Dissertação de Mestrado). ISPA - Instituto Universitário Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida, Lisboa.
- Haber, J., & Glatzer (2009). *Bullying manual anti-agressão: Proteja o seu filho de provocações, abusos e insultos*. Alfragide: Casa das Letras.
- Hansen, T., Steenberg, L., Palic, S., & Elklit, A. (2012). A review of psychological factors related to bullying victimization in schools. *Aggression and Violent Behavior*, 17, 383-387. doi: 10.1016/j.avb.2012.03.008.
- Hawker, D., & Boulton, M. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 441-445.
- Houchins, D., Oakes W., & Johnson, Z. (2016). Bullying and students with disabilities: a systematic literature review of intervention studies. *Remedial and Special Education*, 37 (6), 259 – 273. Obtido de <https://doi.org/10.1177/0741932516648678>.
- Instituto de Apoio à Criança. (2010). *Infocedi - sobre Bullying nas escolas*. Lisboa: Instituto de Apoio à Criança.
- Jiménez, R. (1997). Uma escola para todos: A integração escolar. In R. Bautista (Ed.), *Necessidades educativas especiais* (pp. 9-35). Lisboa: Dinalivro.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpela, M., Marttunen, M., Rimpela, A., & Rantanen, P. (1999). Bullying, depression, and suicidal ideation in finnish adolescents: School survey. *British Medical Journal*, 319, 38-251.
- Ketele, J., & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados: Fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Koster, M., Pijl, S., Nakken, H., & Houten, V. (2010). Social participation of students with special needs in regular primary education in the Netherlands. *International*

- Journal of Disability, Development and Education*, 57 (1), 59–75.
doi:10.1080/10349120903537905.
- Kumpulainen, K., Rasanen, E., & Henttonen, I. (1998). Bullying and psychiatric symptoms among elementary school-age children. *Child Abuse & Neglect*, 22, 705-717.
- Lage, I. (2016). *A educação da criança com Necessidades Educativas Especiais – inclusão no ensino privado* (Dissertação de Mestrado). Instituto Superior Politécnico Gaya - Escola Superior de Educação de Santa Maria, Vila Nova de Gaia.
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Nova York: Springer Publishing Company.
- Lei de Bases do Sistema Educativo - Decreto-Lei nº46/86, de 14 de outubro.
- Lima, C. (2014). *Promoção da autoestima, perspetiva temporal, atribuições causais e projetos vocacionais no envolvimento dos alunos à escola: um programa de intervenção* (Dissertação de Mestrado). Obtido de: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/20253/1/ulfpie047392_tm.pdf.
- Loughran, J. (2007). Researching teacher education practices: responding to the challenges, demanda, and expectations of self-study. *Journal of Teacher Education*, 58 (1), 12-120.
- Lourenço, L., Pereira, B., Paiva, D., & Gebara, C. (2009). A gestão educacional e o bullying: um estudo em escolas portuguesas. *Interacções*, 13, 208—228.
- Lopes, A. (2005). Bullying – Comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*, 81 (5), 164-172.
- Lopes, E., & Pardal, L. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal editores.
- López, E., Pérez, S., Ochoa, G., & Ruiz, D. (2008). Adolescent aggression: effects of gender and family and school environments. *Journal of Adolescence*, 31, 433- 450.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2007.09.007>.
- Lyon, G., Shaywitz, S., & Shaywitz, B. (2003). Defining dyslexia, comorbidity, teacher's knowledge of language and Reading. *Annals of Dyslexia*, 53(1), 1-14,
doi:10.1007/s11881-003-0001-9.
- Machado, M. (2011). *Bullying em contexto escolar - uma proposta de intervenção*. Obtido de <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0577.pdf>.
- Madureira, J., & Baptista, N. (2016). *Proposta de Intervenção num Caso de NEE e Bullying*. Obtido de www.psicologia.pt.
- Madureira, I., & Leite, T. (2003). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mallmann, C., Lisboa, C., & Calza, T. (2018). Cyberbullying e estratégias de coping em

- adolescentes do sul do Brasil. *Acta colombiana de Psicología*, 21(1), 13-22. doi: <http://www.dx.doi.org/10.14718/ACP.2018.21.1.2>.
- Mamah, V., Deku, P., Darling, S., & Avoke, S. (2011). University teachers' perception of inclusion of visually impaired in Ghanaian Universities. *International Journal of Special Education*, 26(1), 70-79.
- Marques, U., Castro, J., & Silva, M. (2001). Actividade Física Adaptada: uma visão crítica. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 1 (1), 73-79.
- Matjasko, J., Needham, B., Grunden, L., & Feldman, A. (2010). Violent victimization and perpetration during adolescence: developmental stage dependent ecological models. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 1053-1066. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9508-7>.
- Matos, M., & Gonçalves, S. (2009). Bullying nas escolas: comportamentos e percepções. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 3-15.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- McLaughlin, C., Byers, R., & Vaughn, R. (2010). *Responding to bullying among children with special educational needs and/or disabilities*. London, UK: Anti-Bullying Alliance.
- Melim, M., & Pereira, B. (2013). Bullying, Género e Idade. In P. Silva, S. Sousa, I. Neto (Eds.), *O desenvolvimento humano: perspectivas para o século XXI – Memória, Lazer e Atuação Profissional*. São Luís: EDUFMA.
- Meland, E., Rydning, J., Lobben, S., Breidablik, H., & Ekeland, T. (2010). Emotional, self-conceptual, and relational characteristics of bullies and the bullied. *Scandinavian Journal of Public Health*, 38, 359-367. doi:10.1177/1403494810364563.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação*, 2(2), 49-65.
- Meque, M. (2011). *Agressão entre pares (bullying) e vitimação em contexto escolar* (Dissertação de Mestrado). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.
- Ministério da Educação. (2008). *Educação especial: manual de apoio à prática*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular; Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Socioeducativo.
- Ministério da Educação. Decreto - Lei n.º46/86, de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo Português.
- Ministério da Educação. Decreto-Lei nº319/91, de 23 de agosto – Legislação sobre a Educação Especial.

- Ministério da Educação. Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de janeiro – Legislação sobre a Educação Especial.
- Ministério da Educação. Decreto-Lei n.º54/2018, de 6 de julho – Legislação sobre a Educação Especial.
- Miranda, A. (2015). *Práticas supervisionadas de educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico, inclusão e intervenção educativa com crianças portadoras de trissomia 21 em contexto de jardim-de-infância* (Relatório Final de Estágio). Escola Superior de Educação de Viseu, Viseu.
- Miranda, Z. (2010). *Inclusão de crianças com NEE severas na classe regular: Perspectivas de professores* (Tese de Mestrado). Universidade do Minho: Instituto de Educação, Braga.
- Mozzato, A., & Grzybovski, D. (2011). Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração: potencial e desafios. *RAC, Curitiba, 15 (4), 731-747*. Obtido de <http://www.anpad.org.br/rac>.
- Musitu, G., Estévez, E., Jinénez, T., Veiga, F. (2011). Agentes de socialização da violência e vitimização escolar. In S. Caldeira & F. Veiga (Coord.), *Intervir em situações de indisciplina violência e conflito*. Lisboa: Fim de Século.
- Musitu, G., & García, J. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema, 16(2), 288-293*.
- Nansel, T., Overpeck, M., Haynie, D., Ruan, W., & Scheidt, P.(2003). Relationships between bullying and violence among youth. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine, 157, 348–353*. doi:10.1001/archpedi.157.4.348.
- Neto, F. (2004). *Psicologia Social e Aplicada*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Neto, W., Pereira, B., & Monteiro, E. (2015). Bullying escolar: proposta de um programa educativo de intervenção mediado pelos círculos de cultura. In P. Pereira, S. Vale, & A. Cardoso (Eds.), Livro de Atas do XI Seminário Internacional de Educação Física, Lazer e Saúde (SIEFLAS). *Perspetivas de Desenvolvimento num Mundo Globalizado*. Porto: Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto.
- Nowicki, E., & Sandieson, R. (2002). A Meta-Analysis of School-Age Children's Attitudes Towards Persons with Physical or Intellectual Disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education, 49 (3), 243–265*. doi:10.1080/1034912022000007270.
- Nunes, A. (2013). *Bullying: A Influência do suporte sócio-familiar no desenvolvimento de comportamentos agressivos em adolescentes* (Dissertação de Mestrado). ISPA – Instituto Universitário Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida, Lisboa.

- Nunes, D. (2012). *O trabalho cooperativo entre o docente de educação especial e o educador do ensino regular: contributos para a inclusão de crianças com NEE* (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa.
- Oliveira, M. (2007). *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis: Vozes.
- Olweus, D. (Ed). (1993). *Bullying at school. what we know and what we can do*. Oxford e Cambridge: Routledge.
- Olweus, D. (1993a). Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Madrid: Ediciones Morata.
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: Basic facts and effects of a school-based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 1171-1190. doi:10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x.
- Olweus, D. (1995). Bullying or peer abuse at school: Facts and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 4, 196–200. doi:10.1111/1467-8721.ep10772640.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Ediciones Morata.
- O'Moore, A. (1995). Bullying behaviour in children and adolescents in Irelands. *Children & Society. National Children Bureau*, 9 (2),55-72.
- Ostrov, J., Murray-Close, D., Godleski, S., & Hart, E. (2013). *Prospective associations between forms and functions of aggression and social and affective processes in early childhood*. *Journal of Experimental Child Psychology*, 116, 19–36. doi:10.1016/j.jecp.2012.12.009.
- Pereira, M. (1997). *Estudo e prevenção do bullying no contexto escolar – os recreios e as práticas agressivas das crianças* (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho, Braga.
- Pereira, B. (2002). *Para uma escola sem violência. estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pereira, B. (2006). Prevenção da violência em contexto escolar: Diagnóstico e programa de intervenção. In J. Neto & M. Nascimento (Eds.), *Violência, Instituições e Políticas Públicas*. 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.). Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia, Ministério da Ciência e da Tecnologia. Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas.
- Pereira, B. (2008). *Para uma escola sem violência. Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças* (2.ªed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Pereira, B., & Pinto, A. (1999). Dinamizar a escola para prevenir a violência entre pares. *Sonhar*, 6 (1),19-33.
- Pereira, B., Mendonça, D., Neto, C., Valente, L., & Smith, P. (2004). *Bullying in Portuguese schools*. *School Psychology International*, 25 (2), 207-222. Obtido de <http://hdl.handle.net/1822/6094>.
- Pereira, B., Silva, M., & Nunes, B. (2009). Descrever o bullying na escola: estudo de um agrupamento de escolas no interior de Portugal. *Revista Diálogo Educacional*, 455-466.
- Pereira, L., & Simões, C. (2005). *Atitudes face à diferença*. Cruz Quebrada: FMH Edições.
- Pérez, C. (2003). Cotidiano: história (s), memória e narrativa. Uma experiência de formação continuada de professoras alfabetizadoras. In R.L. Garcia, *Método: pesquisa com o cotidiano* (pp. 97 - 118). Rio de Janeiro, DP&A.
- Peixoto, F., Araújo, A., & Almeida, L. (2014). *Autoconceito e Rendimento Escolar em Adolescentes Moçambicanos*. Braga: Universidade do Minho.
- Peskin, M., Tortolero, S., & Markham, C. (2007). Bullying and victimization and internalizing symptoms among low-income Black and Hispanic students. *Journal of Adolescent Health*, 40, 372–375.
- Piaget, J. (1932). *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus.
- Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança*. Grupo Editorial Summus.
- Pietrowski, D., Cardoso, N., & Bernardi, C. (2018). Estratégias de coping frente à síndrome de burnout entre os professores: uma revisão integrativa da literatura nacional. *Contextos Clínicos*, 11(3), 397-409. doi: 10.4013/ctc.2018.113.10.
- Prada, A. (2015). *Bullying nos espaços escolares* (Relatório Final de Estágio). Escola Superior de Educação de Viseu, Viseu.
- Preto, R. (2017). Valores humanos e *bullying*: idade e sexo moderam essa relação? *Temas psicol*, 25 (3). <http://dx.doi.org/10.9788/TP2017.3-18Pt>. Obtido de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413389X2017000300018.
- Quiles, M., & Espada, J. (2007). *Educar para a autoestima*. Algueirão Mem-Martins: Keditora.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, A. (2007). *O bullying em contexto escolar: estudo de caso* (Dissertação de Mestrado). Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto.
- Rigby, K. (1998). "Bullying at school and beyond". In P. Mc Carthy. *Bullying-causes, costs and cures* (pp. 49-61). Nathan: Beyond Bullying Association Inc.

- Rigby, K. (2007). *Bullying in schools and what to do about it*. Victoria: Acer Press.
- Rodrigues, D. (2000). O paradigma da educação inclusiva – reflexões sobre uma agenda possível. *Revista Inclusão*, 1, 7-13.
- Rodrigues, F. (2015). *Plano individual de transição (PIT) e projeto de vida de uma jovem com necessidades educativas especiais (NEE)* (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação de Viseu, Viseu.
- Rodrigues, J. (2016). *A inclusão de alunos com Síndrome de CHARGE em contexto de ensino regular: contributos de um estudo de caso* (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação de Viseu, Viseu.
- Rodríguez, G., Flores, J., & Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Rose, C., Espelage, D., & Monda-Amaya, L. (2009). Bullying and victimization rates among students in general and special education: a comparative analysis. *Educational Psychology*, 29, 761–776.
- Rose, C., Monda-Amaya, L., & Espelage, D. (2011). Bullying perpetration and victimization in special education: a review of the literature. *Remedial and Special Education*, 32, 114–130.
- Rose, C., Espelage, D., Aragon, S., & Elliott, J. (2011). Bullying and victimization among students in special education and general education curricula. *Exceptionality Education International*, 21, 2–14.
- Rose, C., Simpson, C., & Moss, A. (2015). The Bullying Dynamic: prevalence of involvement among a large-scale sample of middle and high school youth with and without disabilities. *Psychology in the Schools*, 52 (5), doi: 10.1002/pits.21840.
- Rose, C., Stormont, M., Wang, Z., Simpson, C., Preast, J., & Green, A. (2015). Bullying and Students With Disabilities: Examination of Disability Status and Educational Placement. *School Psychology Review*, 44 (4), 425-444.
- Rose, C., & Gage, N. (2017). Exploring the Involvement of Bullying Among Students With Disabilities Over Time. *Exceptional Children*, 83(3), 298–314. doi: 10.1177/0014402916667587.
- Rubin, K., Bukowski, W., & Parker, J. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. Handbook of child psychology. In *Proceedings of the Second National Conference on Bullying and Suicide in Schools. Ireland: Tralee*.
- Rubin, K., Bukowski, W. & Laursen, B. (2009). Handbook of peer interactions, relationships, and groups (social, emotional, and personality). In J. Correia, A.Santos, M. Freitas, O. Ribeiro & K. Rubin, *As relações entre pares de adolescentes socialmente retraídos*, 4 (32), 467-479.

- Salmon, G., James, A., & Smith, D. (1998). *Bullying in schools: self-reported anxiety, depression, and self-esteem in secondary school children*. Obtido de <http://www.bmj.com/cgi/content/full/317/7163/924>.
- Santos, C. (2012). *Bullying: a face silenciosa da violência entre estudantes* (Dissertação do Curso de Especialização). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Santos, E., Mendonça, C., & Leitão, C. (2010). Bullying e suicídio: uma revisão. *Psiquiatria Clinica*, 223-228.
- Seeds, P., Harkness, K., & Quilty, L. (2010). Parental Maltreatment, Bullying and Adolescent Depression: Evidence for the Mediating Role of Perceived Social Support. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 39, 681-692. doi: 10.1080/15374416.2010.50128.
- Serrate, R. (2009). *Lidar com o bullying na escolar – Guia para entender, prevenir e tratar o fenómeno de violência entre pares*. Sintra: Coleção Educação, K editora.
- Serrate, R. (2014). *Bullying na escola: entender, prevenir e intervir no fenómeno da violência entre pares*. Lisboa: Bookout, Lda.
- Schutt, R. K. (1999). *Investigating the social world: The process and practice of research* (2nd ed.). Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Silva, A. (2014). *Práticas em contexto de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, inclusão e articulação educativa entre pais e professores de crianças com autismo* (Relatório Final de Estágio), Escola Superior de Educação de Viseu, Viseu.
- Silva, A. (2018). *Novos sentimentos para um novo futuro: da prevenção à intervenção do bullying*. Lisboa: Chiado Books.
- Sigfusdottir, I., Gudjonsson, G., & Sigurdsson, J. (2010). Bullying and delinquency. The mediating role of anger. *Personality and Individual Differences*, 48, 391-396. doi: 10.1016/j.paid.2009.10.034.
- Simões, C., & Carvalho, M., (2009). A violência entre pares. In M. G. Matos, D. Sampaio. *Jovens com Saúde: Dialogo com uma geração*. Lisboa: Textos Editores.
- Skinner, E., & Zimmer-Gembeck, M. (2011). Perceived control and the development of coping. In S. Folkman (ed.), & P. E. Nathan (series editor), *The Oxford handbook of health, stress and coping* (pp. 35-62). New York: Oxford University Press.
- Smith. (2002). Intimidação por colegas e maneiras de evitá-la. In E. Debardeux & C. Blaya (Eds), *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília: Edições UNESCO Brasil.
- Smith, P. & Sharp, S. (1994). *The problem of school bullying – school bullying insights and perspectives*. Londres e Nova York: Routledge.

- Sousa, E. (2012). *Dificuldades de Linguagem: Acessos e Processos de aproximação à língua* (Pós- Graduação em Educação Especial – Domínio cognitivo e motor). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto.
- Stainback, S. & Stainback, W. (1999). *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, Obtido de http://pt.wikipedia.org/wiki/Inclus%C3%A3o_social.
- Sullivan, H. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: W. W. Norton.
- Swearer, S., Espelage, D., Vaillancourt, T., & Hymel, S. (2010). What can be done about school bullying?: Linking research to educational practice. *Educational Researcher*, 39, 38–47.
- Swearer, S., & Hymel, S. (2015). Bullying and Discrimination in Schools: Exploring Variations Across Student Subgroups. *School Psychology Review*, 44 (4), 504-509.
- Symes, W., & Humphrey, N. (2010). Peer-group indicators of social inclusion among pupils with autistic spectrum disorders (ASD) in mainstream secondary schools: A comparative study. *School Psychology International*, 31, 479–494.
- Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A., Monteiro, S., & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Turner, M., Exum, M., Brame, R., & Holt, T. (2013). Bullying victimization and adolescent mental health: General and typological effects across sex. *Journal of Criminal Justice*, 41, 53–59. doi:10.1016/j.jcrimjus.2012.12.005.
- Turner, H., Vanderminden, J., Finkelhor, D., Hamby, S., & Shattuck, A. (2011). Disability and Victimization In a National Sample of Children and Youth. *Child Maltreat*, 16 (4), 275-286. doi:10.1177/1077559511427178.
- Tognetta, L., & Rosário, P. (2013). Bullying: dimensões psicológicas no desenvolvimento moral. *Est. Aval. Educ., São Paulo*, 24(56), 107-137
- Trautmann, A. (2008). Maltrato entre pares o bullying. Una visión actual. *Revista Chilena de Pediatría*, 79 (1), 13-20. Obtido de <http://www.scielo.cl/pdf/rcp/v79n1/art02.pdf>.
- Twyman, K., Saylor, C., Saia, D., Macias, M., Taylor, L., & Spratt, E. (2010). Bullying and ostracism experiences in children with special health care needs. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 31, 1–8.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Conferência Mundial de Educação Especial. Salamanca, Espanha.
- Vaccari, V. (2012). Resiliência e bullying: a possibilidade da metamorfose diante da violência Resilience and bullying: the possibility of metamorphosis before violence. Obtido de http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/artigos/mundo_saude/resiliencia_bullying_

possibilidade_metamorfose_violencia.pdf.

- Veiga, F. (2007). *Indisciplina e Violência na Escola: Práticas Comunicacionais para Professores e Pais* (3ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Vieira, C. (2013). *Inclusão e bullying: práticas, prevenção e intervenção dos professores de um agrupamento TEIP* (Dissertação de mestrado publicada). Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa.
- Vicente, I. (2010). *Crença no Mundo Justo, Coping e Bem-estar em vítimas de Bullying* (Dissertação de Mestrado). Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa.
- Wang, H. (2009). Should all students with special educational needs be included in mainstream education provision? A critical analysis. *International Education Studies*, 2(4), 154-161.
- Yin, R. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (2.ª ed). Porto Alegre: Bookman.

ANEXOS

Anexo A – Guião de Entrevista para a mãe

TEMÁTICA	OBJETIVOS	QUESTÕES/DISCURSOS	OBSERVAÇÕES
Informações Iniciais	<ul style="list-style-type: none">• Legitimar a entrevista• Motivar o entrevistado	<ul style="list-style-type: none">• Antes de mais, devo dizer-lhe que esta é uma entrevista semiestruturada, sem respostas certas ou erradas. O objetivo é que fale abertamente das suas experiências e convicções, tendo como base a importância que a relação entre a família e a escola tem para a inclusão de crianças com NEE.	<ul style="list-style-type: none">• Informar, em linhas gerais, sobre o objetivo do trabalho.• Solicitar a colaboração e a participação da encarregada de educação, tendo em conta que as informações recolhidas serão fundamentais para a realização do trabalho.• Garantir o caráter confidencial das informações recolhidas durante toda a entrevista.• Solicitar a autorização para gravar e posteriormente transcrever a entrevista, garantido o anonimato e a preservação dos dados, sendo apenas destinados a esta investigação.

Dados Sociodemográficos	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer alguns dados sociodemográficos do encarregado de educação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Qual é a sua idade? • Qual é a sua habilitação académica? • Qual é o estabelecimento de ensino em que se formou? • Atualmente qual é a sua situação profissional? 	<ul style="list-style-type: none"> • Recolher informações sobre o profissional de educação: <ul style="list-style-type: none"> - Género, idade, habilitação académica, situação profissional.
Aspetos da história familiar e intervenção educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer aspetos da história familiar. • Analisar aspetos de intervenção educativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Considera que a sua filha apresentava as condições necessárias para o sucesso escolar? Porquê? • Tendo em vista o sucesso da sua filha, quais as áreas que considerava mais importantes no trabalho com a mesma? • Quando notou pela primeira vez as dificuldades da sua filha? Que tipo de dificuldades? Por favor, descreva as reações dos pais/irmãos (sentimentos/emoções envolvidas); 	<ul style="list-style-type: none"> - Solicitar alguns dados sobre a história familiar; - Pedir para descrever as condições necessárias para o sucesso escolar da sua filha; - Solicitar para se pronunciar sobre os maiores problemas e dificuldades da filha. -Descrever como eram as relações/ interações com os pais, irmãos e outros familiares); - Solicitar para descrever a forma como os pais educaram os filhos (práticas educativas dos pais).

Processo de
Inclusão e Bullying

- Conhecer as percepções dos pais sobre inclusão
- Analisar os obstáculos à inclusão educanda

- Na sua opinião, como é que os professores encaram as crianças com NEE e o seu processo de inclusão, particularmente as suas relações entre pares?
- No que se refere à sua filha no contexto da turma, considera que foi bem aceite pelos professores?
- Como foi feita a integração da sua filha na turma?
- Como pensa que a sua filha reagiu a este processo de inclusão?
- Como é que a aluna foi referenciada no Decreto-Lei nº319/91 de 23 de agosto?
- Na sua opinião o que poderia ter sido feito? Quais as maiores dificuldades que sentiu enquanto mãe?
- Que tipo de apoios necessitou enquanto cuidador (emocionais, informação/ aconselhamento, materiais)? Que tipo de apoios

- Solicitar informações sobre:

- Opinião relativamente ao processo de inclusão;
- Interação da sua filha com a turma, envolvimento nas atividades e a sua evolução.

necessitava a sua filha? E atualmente?

- E relativamente às relações da sua filha com os pares? Apercebeu-se das dificuldades da sua filha com os pares?
 - Como é que soube que a sua educanda era vítima de *bullying*? Quem é que lhe contou que a sua filha estava a ser vítima de *bullying*?
 - Quais os aspetos negativos de todo o processo de inclusão?
 - Que tipos de *bullying* é que a sua filha foi vítima de *bullying*?
 - Sabe de algum episódio de *bullying* que a sua filha sofreu na escola, entre 2002-2004?
 - Sabe o motivo da sua filha não lhe contou que estava a ser vítima de *bullying*?
 - O que acha que se deve fazer para evitar situações de *bullying* nas escolas?
-

<p>Estratégias de Envolvimento Parental: passado e futuro</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender as estratégias de envolvimento parental. 	<ul style="list-style-type: none"> • Como pais, de que forma acompanharam a sua filha? E na atualidade, como a acompanham? • Tendo em conta o trabalho que realizava com a sua filha, considera que o mesmo decorria de forma consistente com o trabalho realizado pela escola/professores? • Colaboraram na elaboração do programa educativo? Se sim, de que forma? • Quais são as estratégias, metodologias e atividades que utilizava para trabalhar com a sua filha? E na atualidade? • Como perspectiva o futuro da sua filha? O que gostava que conseguisse no futuro (em termos pessoais e profissionais)? 	<ul style="list-style-type: none"> • Solicitar informações sobre: <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer de que forma os pais acompanharam o processo educativo da sua filha (elaboração/participação na construção do Programa Educativo Individual – forma ativa ou passiva).
---	--	--	---

Anexo B - Guião de Entrevista para os professores do ensino regular

TEMÁTICA	OBJETIVOS	QUESTÕES/DISCURSOS	OBSERVAÇÕES
Informações Iniciais	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista • Motivar o entrevistado 	<ul style="list-style-type: none"> • Antes de mais, devo dizer-lhe que esta é uma entrevista semiestruturada, sem respostas certas ou erradas. O objetivo é que fale abertamente das suas experiências e convicções, tendo como base a importância que a relação entre a família e a escola tem para a inclusão de crianças com NEE. 	<ul style="list-style-type: none"> • Informar, em linhas gerais, sobre o objetivo do trabalho. • Solicitar a colaboração e a participação dos professores regular da turma, tendo em conta que as informações recolhidas serão fundamentais para a realização do trabalho. • Garantir o carácter confidencial das informações recolhidas durante toda a entrevista. • Solicitar a autorização para gravar e posteriormente transcrever a entrevista, garantido o anonimato e a preservação dos dados, sendo apenas destinados a esta investigação.
Dados Sociodemográficos	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer alguns dados sociodemográficos do profissional de educação. • Perceber a formação dos professores do 	<ul style="list-style-type: none"> • Qual é a sua idade? • Qual é a sua habilitação académica? • Qual é o seu tempo de serviço? • Qual é o estabelecimento de ensino em que se formou? • Em que estabelecimento de ensino 	<ul style="list-style-type: none"> • Recolher informações sobre o profissional de educação: <ul style="list-style-type: none"> - Género, idade, habilitação académica, tempo de serviço, estabelecimento de ensino onde se formou e formação ao nível do Educação Especial.

	<p>ensino regular quanto à formação na área da Educação Especial.</p> <p>leciona atualmente?</p> <ul style="list-style-type: none"> • No que diz respeito à Educação Especial, tem alguma formação neste âmbito? • Faz ideia de quantas crianças com NEE já acompanhou ao longo da sua vida profissional? • Atualmente, quantas crianças/jovens com NEE acompanha? 	
<p>Inclusão e NEE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Averiguar quais as formas de inclusão e NEE • Conhecer as perspectivas dos psicólogos e dos professores de educação especial relativamente à inclusão e às NEE 	<ul style="list-style-type: none"> • Qual é a sua opinião relativamente à inclusão dos alunos com NEE na sala de aula do ensino regular? • Considera essa mesma inclusão benéfica para os mesmos? Porquê? • Tendo em consideração a sua experiência, como caracterizaria as relações das crianças com NEE e os pares sem NEE? • No que diz respeito à aluna com NEE, a AS considera que a inclusão da aluna junto dos seus pares poderia ter decorrido de outra forma? Na sua opinião, o que 	<ul style="list-style-type: none"> • Recolher informações sobre o acompanhamento que a aluna tem por parte dos psicólogos e professores de Educação Especial; • Conhecer a adaptação e as aprendizagens da aluna. • Conhecer de que forma os psicólogos e os professores de Educação Especial acompanham o processo educativo da aluna (elaboração/participação na construção do Programa Educativo Individual – forma ativa ou passiva)

-
- deveria ser feito a inclusão da aluna?
- Como é que os professores encararam a aluna com NEE e o seu processo de inclusão, particularmente as suas relações entre pares?
 - Quais foram os aspetos negativos de todo o processo de inclusão?
 - Considera que a aluna apresentava as condições necessárias para o sucesso escolar? Explique.
 - Tendo em vista o sucesso desta aluna, quais eram as áreas que considerava mais importantes no trabalho com a mesma?
 - Que tipo de estratégias, metodologias e atividades utilizava com maior frequência?
 - Quais foram as medidas educativas que foram implementadas à aluna?
 - Quais foram as maiores dificuldades e potencialidades da aluna?
 - Tem presenciado muitas situações de *bullying*?
 - Na sua opinião, considera que o
- Perceber os constrangimentos envolvidos na inclusão da aluna com NEE, especialmente as suas dificuldades nas relações interpessoais.
-

NEE e Bullying	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as perspetivas de inclusão da psicóloga e da professora de Educação Especial. • Analisar os obstáculos à inclusão da aluna com NEE e as situações de bullying 	<p>acompanhamento e a intervenção dos pais varia mediante as características dos filhos? E, especificamente, no caso dos alunos com NEE?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Na sua opinião, existem diferenças no acompanhamento a nível escolar da aluna com NEE e envolvimento dos seus pais na escola, face aos pais dos restantes colegas de turma? • Quando e como é que a aluna começou a ser vítima de <i>bullying</i>? • Como é que os professores do Conselho de Turma souberam que a aluna estava a ser vítima de <i>bullying</i>? • Como é que a aluna foi referenciada no Decreto-Lei nº319/91, de 23 de agosto? • Que tipos de <i>bullying</i> é que a aluna foi vítima de bullying? • Sabe de algum episódio de <i>bullying</i> que a aluna sofreu na escola, entre 2002-2004? Nesse ano letivo, teve mais algum caso de <i>bullying</i>? • Que conselhos é que davam à aluna 	<ul style="list-style-type: none"> • Solicitar informações sobre: <ul style="list-style-type: none"> - Opinião relativamente ao processo de inclusão; - Interação da aluna com NEE com a turma, envolvimento nas atividades e a sua evolução. • Identificar as perspetivas dos intervenientes educativos especializados (professores de educação especial, psicólogos) face à intervenção dos pais na vida escolar. • Recolher informações sobre o acompanhamento a nível escolar da aluna
----------------	---	--	--

quando esta estava a ser vítima de *bullying*? com NEE e envolvimento dos seus pais na escola, face aos pais dos restantes colegas de turma.

- A escola ou o recinto escolar fez alguma coisa para resolver este problema?
- Como reagiram os colegas de turma face à inclusão e à incapacidade da aluna?
- Como pensa que a aluna reagiu a este processo de inclusão?
- Porque é que a aluna não contou aos seus pais que estava a ser vítima de *bullying*? Quem é que contou-lhes?
- Sabe com que frequência, a aluna pedia ajuda aos professores para ajudá-la a enfrentar os seus episódios do *bullying*?

Anexo C – Guião de Entrevista para amigos

TEMÁTICA	OBJETIVOS	QUESTÕES/DISCURSOS	OBSERVAÇÕES
Informações Iniciais	<ul style="list-style-type: none"> ● Legitimar a entrevista ● Motivar o entrevistado 	<ul style="list-style-type: none"> ● Antes de mais, devo dizer-lhe que esta é uma entrevista semiestruturada, sem respostas certas ou erradas. O objetivo é que fale abertamente das suas experiências e convicções, tendo como 	<ul style="list-style-type: none"> ● Informar, em linhas gerais, sobre o objetivo do trabalho. ● Solicitar a colaboração e a participação do amigo, tendo em conta que as informações recolhidas serão fundamentais para a realização do

base a importância que a relação entre a família e a escola tem para a inclusão de crianças com NEE.

trabalho.

- Garantir o carácter confidencial das informações recolhidas durante toda a entrevista.
- Solicitar a autorização para gravar e posteriormente transcrever a entrevista, garantido o anonimato e a preservação dos dados, sendo apenas destinados a esta investigação.

Dados Sociodemográficos

• Conhecer alguns dados sociodemográficos do colega de turma/amigo

- Qual é a sua idade?
- Qual é a sua habilitação académica?
- Qual é o estabelecimento de ensino em que se formou?
- Atualmente qual é a sua situação profissional?

- Recolher informações sobre o profissional de educação:
 - Género, idade, habilitação académica, situação profissional.

Processo de Inclusão:
potencialidades e
dificuldades

- Conhecer as percepções dos colegas de turma sobre a inclusão
 - Analisar os obstáculos à inclusão dessa colega em questão
 - No período de 2001-2004 teve colega com NEE, sua amiga, recorda-se? Em que ano de escolaridade estavam? Em que escola?
 - Na sua opinião, a sua amiga foi bem aceita por todos os alunos da turma?
 - Como foi feita a integração da aluna com NEE na turma? Como reagiram os colegas de turma face às dificuldades da colega?
 - Como pensa que a aluna reagiu a este processo de inclusão?
 - Como é que soube que a sua colega era vítima de *bullying*?
 - Que tipos de *bullying* é que a sua colega sofreu?
 - Lembre-se de algum episódio de *bullying* que a sua colega sofreu na escola, entre 2002-2004, que queira contar?
 - Quantos eram os agressores da sua colega de turma?
 - Porque é que os agressores faziam atos de *bullying* à sua colega e não aos outros colegas de turma?
 - Como é que se sentiu ao ver a sua
- Solicitar informações sobre:
 - Opinião relativamente ao processo de inclusão;
 - Interação da colega com a turma, envolvimento nas atividades e a sua evolução.
-

-
- colega estava a ser vítima de *bullying*?
- Aonde é que te aconteceram os episódios do *bullying*?
 - Presenciou muitas situações de *bullying* da sua colega? Como é que reagiu perante estas situações?
 - O que fizeste quando viste situações de *bullying* da tua colega?
 - Já alguma vez ajudaste alguém que estava a ser vítima de *bullying*? O que aconteceu?
 - A escola ou o recinto escolar fez alguma coisa para resolver este problema?
-

Anexo D - Guião de Entrevista para técnicos (psicólogos e professores da Educação Especial)

TEMÁTICA	OBJETIVOS	QUESTÕES/DISCURSOS	OBSERVAÇÕES
Informações Iniciais	<ul style="list-style-type: none"> ● Legitimar a entrevista ● Motivar o entrevistado 	<ul style="list-style-type: none"> ● Antes de mais, devo dizer-lhe que esta é uma entrevista semiestruturada, sem respostas certas ou erradas. O objetivo é que fale abertamente das suas experiências e convicções, tendo como base a importância que a relação entre a 	<ul style="list-style-type: none"> ● Informar, em linhas gerais, sobre o objetivo do trabalho. ● Solicitar a colaboração e a participação dos técnicos (psicólogos e professores da Educação Especial), tendo em conta que as informações recolhidas serão fundamentais

		<p>família e a escola tem para a inclusão de crianças com NEE.</p>	<p>para a realização do trabalho.</p>
<p>Dados Sociodemográficos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Conhecer alguns dados sociodemográficos do profissional de educação. ● Perceber a formação da psicóloga e da professora de Educação Especial. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Qual é a sua idade? ● Qual é a sua habilitação académica? ● Qual é o seu tempo de serviço? ● Qual é o estabelecimento de ensino em que se formou? ● Em que estabelecimento de ensino leciona atualmente? ● No que diz respeito à Educação Especial, tem alguma formação neste âmbito? ● Faz ideia de quantas crianças com NEE já acompanhou ao longo da sua vida profissional? ● Atualmente, quantas crianças/jovens 	<ul style="list-style-type: none"> ● Garantir o carácter confidencial das informações recolhidas durante toda a entrevista. ● Solicitar a autorização para gravar e posteriormente transcrever a entrevista, garantido o anonimato e a preservação dos dados, sendo apenas destinados a esta investigação. <p>● Recolher informações sobre o profissional de educação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Género, idade, habilitação académica, tempo de serviço, estabelecimento de ensino onde se formou e formação ao nível do Educação Especial.

com NEE acompanha?

Inclusão e NEE

- Averiguar quais as formas de inclusão e NEE
 - Conhecer as perspectivas dos psicólogos e dos professores de educação especial relativamente à inclusão e às NEE
 - Qual é a sua opinião relativamente à inclusão dos alunos com NEE na sala de aula do ensino regular?
 - Considera essa mesma inclusão benéfica para os mesmos? Porquê?
 - Tendo em consideração a sua experiência, como caracterizaria as relações das crianças com NEE e os pares sem NEE?
 - No que diz respeito à aluna com NEE, a AS considera que a inclusão da aluna junto dos seus pares poderia ter decorrido de outra forma? Na sua opinião, o que deveria ser feito a inclusão da aluna?
 - Tem presenciado muitas situações de *bullying*?
 - Como é que os professores encararam a aluna com NEE e o seu processo de inclusão, particularmente as suas relações entre pares?
 - Quais foram os aspetos negativos de
 - Recolher informações sobre o acompanhamento que a aluna tem por parte dos psicólogos e professores de Educação Especial;
 - Conhecer a adaptação e as aprendizagens da aluna.
 - Conhecer de que forma os psicólogos e os professores de Educação Especial acompanham o processo educativo da aluna (elaboração/participação na construção do Programa Educativo Individual – forma ativa ou passiva)
 - Perceber os constrangimentos envolvidos na inclusão da aluna com NEE, especialmente as suas dificuldades nas relações interpessoais.
-

todo o processo de inclusão?

- Considera que a aluna apresentava as condições necessárias para o sucesso escolar? Explique.
 - Tendo em vista o sucesso desta aluna, quais eram as áreas que considerava mais importantes no trabalho com a mesma?
 - Que tipo de estratégias, metodologias e atividades utilizava com maior frequência?
 - Quais foram as medidas educativas que foram implementadas à aluna?
 - Quais foram as maiores dificuldades e potencialidades da aluna?
 - Na sua opinião, considera que o acompanhamento e a intervenção dos pais varia mediante as características dos filhos? E, especificamente, no caso dos alunos com NEE?
 - Na sua opinião, existem diferenças no acompanhamento a nível escolar da aluna com NEE e envolvimento dos seus pais na escola, face aos pais dos
-

NEE e Bullying

- Conhecer as perspectivas de inclusão da psicóloga e da professora de Educação Especial.
 - Analisar os obstáculos à inclusão da aluna com NEE e as situações de bullying
- restantes colegas de turma?
- Quando e como é que a aluna começou a ser vítima de *bullying*?
 - Como é que os professores do Conselho de Turma souberam que a aluna estava a ser vítima de *bullying*?
 - Como é que a aluna foi referenciada no Decreto-Lei nº319/91, de 23 de agosto?
 - Que tipos de *bullying* é que a aluna foi vítima de bullying?
 - Sabe de algum episódio de *bullying* que a aluna sofreu na escola, entre 2002-2004? Nesse ano letivo, teve mais algum caso de *bullying*?
 - Que conselhos é que davam à aluna quando esta estava a ser vítima de *bullying*?
 - A escola ou o recinto escolar fez alguma coisa para resolver este problema?
 - Como reagiram os colegas de turma face à inclusão e à incapacidade da aluna?
 - Como pensa que a aluna reagiu a este
- Solicitar informações sobre:
 - Opinião relativamente ao processo de inclusão;
 - Interação da aluna com NEE com a turma, envolvimento nas atividades e a sua evolução.
 - Identificar as perspectivas dos intervenientes educativos especializados (professores de educação especial, psicólogos) face à intervenção dos pais na vida escolar.
 - Recolher informações sobre o acompanhamento a nível escolar da aluna com NEE e envolvimento dos seus pais na escola, face aos pais dos restantes colegas de turma.
-

processo de inclusão?

- Porque é que a aluna não contou aos seus pais que estava a ser vítima de *bullying*? Quem é que contou-lhes?

- Sabe com que frequência, a aluna pedia ajuda aos professores para ajudá-la a enfrentar os seus episódios do *bullying*?

Anexo E – Guião de Entrevista para neuropsicóloga

TEMÁTICA	OBJETIVOS	QUESTÕES/DISCURSOS	OBSERVAÇÕES
Informações Iniciais	<ul style="list-style-type: none">● Legitimar a entrevista● Motivar o entrevistado	<ul style="list-style-type: none">● Antes de mais, devo dizer-lhe que esta é uma entrevista semiestruturada, sem respostas certas ou erradas. O objetivo é que fale abertamente das suas experiências e convicções, tendo como base a importância que a relação entre a família e a escola tem para a inclusão de crianças com NEE.	<ul style="list-style-type: none">● Informar, em linhas gerais, sobre o objetivo do trabalho.● Solicitar a colaboração e a participação da neuropsicóloga, tendo em conta que as informações recolhidas serão fundamentais para a realização do trabalho.● Garantir o caráter confidencial das informações recolhidas durante toda a entrevista.● Solicitar a autorização para gravar e posteriormente transcrever a

entrevista, garantido o anonimato e a preservação dos dados, sendo apenas destinados a esta investigação.

Dados Sociodemográficos

- Conhecer alguns dados sociodemográficos da psicóloga/neurocientista
- Perceber a formação da psicóloga/neurocientista

- Qual é a sua idade?
- Qual é a sua habilitação acadêmica?
- Qual é o estabelecimento de ensino em que se formou?
- No que diz respeito à Educação Especial, tem alguma formação neste âmbito?
- Faz ideia de quantas crianças com NEE já acompanhou ao longo da sua vida profissional?
- Atualmente, quantas crianças/jovens com NEE acompanha?

- Recolher informações sobre a psicóloga/neurocientista:
 - Género, idade, habilitação académica, tempo de serviço, estabelecimento de ensino onde se formou e formação ao nível do Educação Especial.

NEE e Bullying

- Conhecer as perspetivas de inclusão da psicóloga.
- Analisar os obstáculos à inclusão da paciente com NEE e as situações de bullying

- Hoje em dia acontecem mais casos de bullying do que antes?
- Existem outras formas de se resolver o problema? Explique.
- Como é que a vítima pode se defender em atos de *bullying*?

- Solicitar informações sobre:
 - Opinião relativamente ao processo de inclusão;
 - Interação da paciente com NEE, relativamente as potencialidades e

-
- Na sua opinião, o que os pais e os professores podem fazer para evitar o *bullying* nas escolas dos seus filhos/alunos?
 - Na sua opinião, qual é o perfil da criança e adolescente que sofre de *bullying*?
 - Na sua opinião, porque é que as crianças que são vítimas de *bullying* não contam aos pais ou a outras figuras de autoridade?
 - Na sua opinião, considera que a prática do *bullying* pode marcar a vítima durante toda a vida?
 - Apesar de o tema ser novo, o *bullying* sempre aconteceu?
 - Em qual idade escolar costumam acontecer mais casos?
 - Que tipos de atos agressivos são praticados?
 - Como suspeitar que uma criança ou adolescente esteja sofrendo *bullying* na escola?
 - O que os pais devem fazer ao
- as dificuldades da paciente face à problemática do *bullying*.
-

Percepção sobre o desenvolvimento atual e passado do caso de *bullying*

- Conhecer as perspectivas de inclusão da psicóloga/neurocientista
- Analisar os obstáculos acerca o desenvolvimento atual e passado do caso de *bullying* da paciente

saber que seu filho é vítima de *bullying*?

- Que medidas as escolas podem tomar para evitar esse tipo de comportamento?

- As comunidades escolares estão preparadas para lidar com o *bullying*? Há dicas nesse sentido?

- Como é que conheceu a sua paciente?

- Quem é que lhe contou a história da sua paciente? Como é que reagiu?

- Que tipo de estratégias, metodologias e atividades utiliza com maior frequência com a sua paciente?

- Tendo em consideração a sua experiência, como caracterizaria as relações das crianças com NEE e os pares sem NEE?

- Que conselhos é que deu à sua paciente quando esta lhe contou que foi vítima de *bullying*?

- Solicitar informações sobre:

- Opinião relativamente a paciente com NEE sobre o desenvolvimento atual e passado do caso de *bullying*.

-
- Como é que a sua paciente se sentiu quando lhe contou que foi vítima de *bullying*?
 - Sabe de algum episódio de *bullying*, que a sua paciente tenha-lhe contado, que queira contar?
 - Como e de que forma é que a sua paciente conseguiu ultrapassar o *bullying*?
 - Na sua opinião, que tipo de apoios a AS precisa nesta fase da vida?
 - Quais as características e capacidades da AS que pode realçar? E as suas maiores dificuldades?
 - Na sua opinião, como é que a AS perspetivou a intervenção dos pais no processo de *bullying*? E na atualidade, como vê a relação da AS com os pais?
 - Na sua opinião, qual o papel de rede social de AS (amigos, familiares, técnicos, professores) no seu processo de desenvolvimento de
-

inclusão social?

- Que tipo de trabalho/inserção laboral e social perspectiva para a AS? Neste contexto, que tipos de apoios que AS necessitaria?
-

Anexo F – Guião de Entrevista para a jovem em estudo

TEMÁTICA	OBJETIVOS	QUESTÕES/DISCURSOS	OBSERVAÇÕES
Informações Iniciais	<ul style="list-style-type: none">• Legitimar a entrevista• Motivar o entrevistado	<ul style="list-style-type: none">• Antes de mais, devo dizer-lhe que esta é uma entrevista semiestruturada, sem respostas certas ou erradas. O objetivo é que fale abertamente das suas experiências e convicções, tendo como base a importância que a relação entre a família e a escola tem para a inclusão de crianças com NEE.	<ul style="list-style-type: none">• Informar, em linhas gerais, sobre o objetivo do trabalho.• Solicitar a colaboração e a participação da jovem em estudo, tendo em conta que as informações recolhidas serão fundamentais para a realização do trabalho.• Garantir o carácter confidencial das informações recolhidas durante toda a entrevista.• Solicitar a autorização para gravar e posteriormente transcrever a entrevista, garantido o anonimato e a preservação dos dados, sendo

Dados Sociodemográficos	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer alguns dados sociodemográficos da investigadora • Perceber a formação da investigadora 	<ul style="list-style-type: none"> • Qual é a sua idade? • Qual é a sua habilitação académica? • Qual é o estabelecimento de ensino em que se formou? • Atualmente qual é a sua situação profissional? • No que diz respeito à Educação Especial, tem alguma formação neste âmbito? 	<p>apenas destinados a esta investigação.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recolher informações sobre a investigadora: <ul style="list-style-type: none"> - Género, idade, habilitação académica, tempo de serviço, estabelecimento de ensino onde se formou e formação ao nível do Educação Especial.
Inclusão e NEE	<ul style="list-style-type: none"> • Averiguar quais as formas de inclusão e NEE • Conhecer a perspetiva da investigadora relativamente à inclusão e às NEE 	<ul style="list-style-type: none"> • Qual é a sua opinião relativamente à inclusão dos alunos com NEE na sala de aula do ensino regular? • Quais foram as medidas educativas que foram implementadas a si? • Quais foram as maiores dificuldades e potencialidades da AS? • Que tipo de estratégias, metodologias e atividades utilizava com maior frequência? 	<ul style="list-style-type: none"> • Recolher informações sobre o acompanhamento do processo de inclusão da investigadora. • Conhecer a adaptação e as aprendizagens da investigadora. • Perceber os constrangimentos envolvidos na inclusão da investigadora com NEE, especialmente as suas dificuldades nas relações interpessoais.

NEE e Bullying

- Analisar os obstáculos à inclusão da aluna com NEE e as situações de bullying

- Na sua opinião, qual é o perfil da criança e adolescente que sofre de *bullying*?
- Em qual idade escolar costumam acontecer atos de *bullying*?
- Quando e como é que a AS começou a ser vítima de *bullying*?
- Como é que foi referenciada no Decreto-Lei nº319/91, de 23 de agosto?
- Que tipos de *bullying* é que sofreu?
- Lembre-se de algum episódio de *bullying* que sofreu na escola, que queira contar?
- Quantos eram os agressores que te insultavam?
- O que eles te faziam em atos de *bullying*?
- Porque é que os agressores faziam atos de *bullying* a si e não aos outros colegas de turma?
- Aonde é que te aconteceram os episódios do *bullying*?

- Solicitar informações sobre:
 - Opinião relativamente dos obstáculos da investigadora com NEE face à problemática do *bullying*.

-
- Que conselhos é que te davam quando estava a ser vítima de *bullying*?
 - Porque é que a AS não contou aos pais que estava a ser vítima de *bullying*? Quem é que contou-lhes?
 - Sabe com que frequência, a AS pedia ajuda aos professores para ajudá-la a enfrentar os seus episódios do *bullying*?
 - Como perspectiva o seu futuro? O que gostava que conseguisse no futuro (em termos pessoais e profissionais)?
-

Eu _____ declaro que fui informado(a) do objetivo e metodologia da pesquisa relacionada com o Projeto em Educação Especial cujo tema é “Alunos com Necessidades Educativas e Bullying em contextos inclusivos: contributos de um Estudo de Caso” da mestranda Ana Margarida Pereira da Silva que frequenta o curso de Mestrado em Educação Especial, área de especialização Domínio Cognitivo-Motor na Escola Superior de Educação de Viseu.

Estou consciente de que em nenhum momento serei exposto(a) a riscos em virtude da minha participação nesta pesquisa e que poderei em qualquer momento recusar continuar sem nenhum prejuízo para a minha pessoa.

Sei também que os dados da entrevista semiestruturada áudio gravada serão usados somente para fins científicos. Aquando do tratamento dos dados, estes serão codificados mantendo assim a confidencialidade. Os resultados do estudo serão por mim consultados sempre que solicitar.

Fui informado(a) de que não terei nenhum encargo monetário nem receberei nenhum pagamento ou gratificação pela minha participação nesta pesquisa. Depois do anteriormente referido, concordo, voluntariamente, em participar no referido estudo e autorizo a entrevista áudio gravada.

Assinatura _____

Data ___/___/___

Anexo H – Análise de Conteúdo das entrevistas

Categoria Principal	Subcategoria	Indicadores e/ou segmento de texto	Total	%	
A) Caracterização clínica/desenvolvimental, pessoal e relacional	(a1) Dimensão clínica/desenvolvimental	(a1.1) Dificuldades cognitivas: "Eu pensei dislexia...não interpreta corretamente aquilo que se diz..." (EE); "...na interpretação de textos, acho...De compreensão e interpretação de textos...Ela era uma aluna que não tinha muitas capacidades" (P4); "...atenção-concentração...E não fixava aquilo que estudava. Portanto, só isso já era uma parte...Do problema dela também. Não era só pelas dificuldades dela, porque ela não é uma menina destituída...tinha déficit de atenção, não é? E concentração...atenção-concentração...E não fixava aquilo que estudava..." (PEE); "...não sabíamos se era só atenção, se era mais alguma coisa...Pronto, é que também, muitas as vezes, a atenção também acabava por influenciar a parte intelectual..." (Ps1); "...apesar de ter alguma dificuldade e falar dessas dificuldades..." (Ps2); "...problemas de aprendizagem...Défice de Atenção" (J29); "...depois a psicóloga fez um despiste de déficit de atenção, dislexia...veio a verificar-se que ela tinha, efetivamente, déficit de atenção e que tinha dislexia ligeira e pronto." (P1); "Tinha uma série de dificuldades..." (P5).	8		
	(a1.1) Dificuldades cognitivas	(a1.2) Dificuldades de linguagem/fala: "Ela sempre foi muito trapalhona (a falar)...apercebi-me que ela trocava os (B) pelos (D), os (P) pelos (Q)... (EE); "Ela dava alguns erros, mas não eram assim uma coisa...Ela tem dificuldades, tinha dificuldade de falar, às vezes, exprimisse..." (P4); "...défice de atenção e que tinha dislexia ligeira e pronto..." (P1); "Pronto, eram dificuldades de nível da própria expressão..." (Ps1); "...porque apesar de ter alguma dificuldade e falar dessas dificuldades que tem, por exemplo, de falar em público..." (Ps2); "...problemas de sociabilidade, comunicação..." (J29).	6		
	(a1.2) Dificuldades de linguagem/fala	(a1.3) Características físicas e sensoriais: "...Andou tarde. Andou tarde. Começou a andar 16 meses...Uma coisa que eu noto que ela tem pouca ginástica das mãos...Uma letra infantil...a partir dos seis meses, quando começou a partir dos seis meses até ao um ano e meio, tinha otites constantes...comecei a ver que a menina via mal...a minha filha tinha 30% da visão que devia ter...exercícios (Ela foi quase para a visão normal)...muito pequenina..." (EE); "Também era pequenina, assim...Gordinha, baixinha..." (P5); "...muito pequenina...Ela usava os óculos, era baixinha, era gordinha, os óculos..." (PEE).	3		
	(a1.3) Características físicas e sensoriais	(a2) Dimensão pessoal	(a2.1) Características positivas: "Persistência: "Portanto, sempre foi muito persistente"... (EE); "Eu acho que ela é muito determinada...Ela procura melhorar, portanto, muito persistente e não desiste..." (P1); "Eu acho que essa vontade que ela tem, a perseverança. Ela tinha vontade...Mas ela era persistente. Eu achava que era muita persistência..." (P3); "...A perseverança e a persistência, porque ela insistia, insistia, insistia...Era a persistência..." (PEE); "Ela é muito persistente e muito...Determinada e persistente..." (P4); "Ela fazia diferença em termos de interesse e tinha vontade..." (P5); "Porque é muito persistente e é muito humilde ao mesmo tempo..." (PS1).	7	
	(a2) Dimensão pessoal	(a2.2) Características positivas/Valores (bondade, humildade, coragem, cortesia/civismo)	(a2.3) Características positivas/trabalhadora: "...Ela é muito trabalhadora. Eu acho que ela é muito determinada...Portanto, uma área que nós trabalhávamos, inculíamos-lhe hábitos de trabalho regular..." (P1); "...era preocupada e empenhada..." (P2); "...Ela é assim, tinha vontade de fazer bem...Ela tinha vontade..." (P3); "Que ela é muito trabalhadora..." (PEE); "Ela fazia diferença em termos de interesse e tinha vontade de aprender...Os professores consideravam que era extremamente aplicada, isso toda a gente dizia...dela. Exatamente! Que era uma aluna interessada, aplicada, de queria saber, queria aprender..." (P5); "...é muito guerreira...É muito trabalhadora, é muito esforçada ..." (PS1).	4	
	(a2.1) Características positivas	(a2.4) dificuldades pessoais/baixa autoestima	(a2.5) dificuldades pessoais/ingenuidade	6	
	(a2.2) Características positivas/Valores (bondade, humildade, coragem, cortesia/civismo)	(a2.6) dificuldades pessoais/ansiedade/obsessão	(a3) Dimensão social e relacional	4	
	(a2.3) Características positivas/trabalhadora	(a2.4) dificuldades pessoais/baixa autoestima	(a3.1) necessidade da aprovação	6	
(a2.4) dificuldades pessoais/baixa autoestima	(a2.5) dificuldades pessoais/ingenuidade	(a3.2) timidez/reservada/solitária			
(a2.5) dificuldades pessoais/ingenuidade	(a2.6) dificuldades pessoais/ansiedade/obsessão	(a3.3) dificuldades relacionais			

		<p>(a2.4) Dificuldades pessoais/baixa autoestima: "...a necessidade dela de verem que "eu tenho valor... há muito tempo, que anda em psicólogos..." (EE); "...necessidade de acreditar nela mesmo quando pode alguém não acreditar nela...saber que consegue..." (A); "...em termos pessoais, estava sempre isolada, insegura, triste..." (J29); "...Ela tinha autoestima bastante diminuída. Portanto, uma área que nós trabalhávamos..." (P1); "...Acho que ela própria sentia um bocadito "patinho feio de lá do sítio"... Ela tinha um grande orgulho dos irmãos. (P3); "Ela era muito triste, muito tímida...Ela tinha baixa autoestima, ela sentia-se mal, ela achava-se feia...Eu trabalhei mesmo mais a autoestima..." (PEE); "...Isso acabava por...acabava por influenciar a pessoa...Acaba por influenciar a sua autoestima, é um ciclo vicioso..." (Ps1).</p>	7	
		<p>(a2.5) Dificuldades pessoais/ ingenuidade: "...Não vê maldade nas atitudes das outras pessoas e ainda, hoje há pessoas que servem...Não vê maldade e até em prejuízo próprio...Não vê maldade nas atitudes..." (EE); "...Não vê maldade nas atitudes das outras pessoas e ainda, hoje há pessoas que servem...Não vê maldade e até em prejuízo próprio...Não vê maldade nas atitudes...e não falar tanto da sua vida pessoal e dos seus sentimentos com pessoas que não conhece assim tão bem, justamente pela razão que dei há pouco, porque as pessoas podem ser mazinhas e podem procurar usar isso contra ela..." (Ps2); "...Na atualidade...tenho dificuldades em dizer não às pessoas..." (J29).</p>	3	
		<p>(a2.6) Dificuldades pessoais/ansiedade/obsessão: "...Ela teve muitas dificuldades...porque ela fez um ano e qualquer coisa...Foi nas práticas, aquilo...Ela entrava em pânico e bloqueava...Bloqueava e não dizia nada...A nível de ansiedade e de pânico." (EE); "...é perfeccionista, gosta de fazer as coisas bem..." (P1); "...Muito obsessiva, exatamente!...Ela própria disse-me isso noutra dia que era obsessiva..." (P4); "...Ela começava depois a reagir, como eles queriam, irritada, quase a chorar..." (A).</p>	4	
		<p>(a3.1) Necessidade da aprovação: "...Portanto, a necessidade dela de ser aceite, a necessidade dela de verem que "eu tenho valor..." (EE); "...À procura do adulto e do apoio...Ela é uma melga, ela andava sempre atrás. Todos os dias..." (PEE); "...ela andava sempre atrás de nós...Depois com a psicóloga, ela é muito fixada nas pessoas..." (P4); "É a forma de mostrar aos meus pais que sou tão capaz ou mais que os meus irmãos..."(P1).</p>	4	
		<p>(a3.2) Timidez/reservada/solitária: "...ela era um bocadinho tímida...reservada...se fechava cada vez mais...sempre aquela postura...recatada..." (P3); "...Ela era muito triste, muito tímida..." (PEE); "...tímida, mas isso tem muito distinto..." (P4); "...era fechada/reservada, solitária...bondosa, tímida..." (J29); "...Aconteciam mais quando estava sozinha. No início que eu me lembro, era mais calada. Ficava calada, olhava para dentro de si própria..." (A).</p>	5	
		<p>(a3.3) Dificuldades relacionais: "...Ela nunca teve muitos amigos. Ela não é popular...Nunca foi popular." (EE); "...em termos pessoais, estava sempre isolada, triste, ficava às vezes sozinha...problemas de sociabilidade, comunicação...dificuldades em dizer não às pessoas..." (J29); "Está bem! Eu vou falar com os colegas, não fiques assim a chorar...não fiques triste". Eu desdramatizo..." (P1); "Pronto, ela, em termos de sociabilidade abria-se pouco com os outros..." (P3); "...Ela tem dificuldades, tinha dificuldade de falar...tinha esses problemas...as dificuldades eram...tímida, mas isso tem muito distinto..." (P4); "...Acho que ela estava claramente isolada dentro do contexto da turma...isolada, permanentemente...Era mesmo muito solitária..." (P5); "...O problema é esse, era mais social... Muita imaturidade e muita falta... no fundo, era uma menina normal, mas muito rejeitada..." (PEE); "...Quando tinha ali uma dificuldade, quando as coisas não corriam tão bem ou corriam muito bem, não é? (com os colegas)..." (Ps1); "...há também dificuldade em perceber quando está a falar com o outro, quando é que está a dizer alguma coisa que não deve..." (Ps2); "...No início que eu me lembro, era mais calada. Ficava calada, olhava para dentro de si própria, digamos assim..." (A).</p>	10	
		<p>(a3.4) Expetativas de futuro: Eu até digo: "Oh, filha! Tens de acaba-me o bendito do Mestrado e da tese, acaba-me isso tudo. Vai-te oferecer nem que trabalhes de graça, porque trabalhas de graça, não recibes o salário, mas também aqui em casa não te falta nada. Mas vais ganhar experiência, vais ganhar conhecimento, vais ter colegas, vai haver outros jantares, outras saídas. Voluntariado. Qualquer coisa de voluntariado, que faça sair de</p>	3	

		<p>casa e ir trabalhar, ir mexer, ir atuar, ir dar-se." (EE); "Vejo-a bem-sucedida, mas agora com o namorado pode trazer algumas complicações." (P1); "Eu vejo-a muito a trabalhar justamente na área, pela qual ela foi formada, para a qual tem competências. Portanto, vejo-a a trabalhar na área educativa, eventualmente, ou com muito novinhos ou, então, com os adolescentes mais velhinhos, não sei se será uma questão de preferência dela...ela precisaria seria, eventualmente, uma contextualização, uma oportunidade de primeiro emprego, de forma que possa provar as suas competências e, de alguma forma, conseguir que o emprego que ela tenha no futuro, aproveita as competências que ela já exerce..." (PS2).</p> <p>(a4.1) Dificuldades/insucesso escolar: "Ela não era uma má aluna...Só não brilhava...Enquanto os irmãos era quase tudo cinco e alguns quatro...A minha filha como é uma boa rapariga, tinha Moral. Pronto, e era quatro e cinco que ela tinha, porque normalmente ela, portanto, ela era uma menina que se esforçava. Não era má aluna, não brilhava, mas era com muito esforço..." (EE); "Ela era uma aluna que não tinha muitas capacidades. Pensávamos nós na altura, tinha algumas dificuldades, mas ia fazendo e sem qualquer problema. Ela tinha, às vezes, um nível inferior." (P1); "Comunicação, aprendizagem, enfim. Não me parece, não tenho ideia que fosse muito significativo que ela dá-me a ideia que ela ia conseguindo, mas fundamentalmente, a nível de expressão, de estar à vontade...A ideia que eu tenho é que as dificuldades de aprendizagem não seriam muito significativas...Agora, penso que na Matemática, na Físico-Química." (P2); "As dificuldades, eu, sinceramente, acho que a meu ver, são mais na parte da linguagem linguística...Escrita, oral, às vezes, mas agora já está a melhorar finalmente nisso." (A); "Talvez, às vezes, um bocadinho raciocínio, às vezes...De interligar de alguns aspetos...E de alguns conceitos ali da matéria do sétimo e no oitavo, alguns deles...E ainda agora da Biologia-Geologia são um bocadinho mais complexos..." (P3); "Em termos de aprendizagem, portanto, não conseguia apanhar já bem, porque determinada altura no 7.º ano começa a volumar-se a dificuldade, porque as disciplinas são muitas...Teóricas...E os conteúdos também são muito diversos...A A. era...,sobretudo, à abstração. Era de encaminhamento de ideias, se eu me recordo (...) e depois ela dizia: "Eu quero estudar, mas depois não consigo, porque me esqueço". Ela dizia: "Portanto, eu estudo, mas estudo, estudo, estudo, quando tenho teste e depois chego ao teste e não consigo responder", pronto, porque ela não tem, propriamente, tem algumas dificuldades, mas não tem assim nenhum problema intelectualmente...Grave. Lá ia acompanhando, mas com alguma dificuldade..." (PEE); "Sei que ela tinha na leitura, talvez algumas, mas sobretudo, na interpretação de textos, acho...De compreensão e interpretação de textos. Ela dava alguns erros, mas não eram assim uma coisa, gramática, porque eu me lembro de lhe pedir para ela escrever os erros e depois no apoio, ela mostrava-me...Ela tinha explicação de tudo, praticamente, penso. Se não era tudo, era às disciplinas nucleares." (P4); "Quer dizer, era uma menina...Mais nos cálculos matemáticos, claramente. Tinha dificuldades de... Compreensão, de raciocínio, em termos de cálculos, etc. Tinha uma série de dificuldades, pronto. Na escrita, não. Dá-me a ideia que até escrevia bem. Entendia-se bem o que ela dizia." (P5).</p> <p>(a4.2) Apoio especializado (terapias, psicologia): "(...) e antes de entrar para a Escola Primária, andou fez umas sessões, andou aí, sei lá, há uns dois meses numa Terapeuta da Fala." (EE); "Eu já não sei precisar, porque ela tinha acompanhamento semanal com a professora de Educação Especial...Que lhe dava metodologias de trabalho, que a apoiava em diferentes áreas e eu, também como Diretora de Turma, apoiava quer a Português quer a Francês, dava-lhe o reforço positivo, porque ela precisava muito...Que a incentivava a melhorar, no sentido em que lhe dava um bocadinho mais..." (P1); "Depois a inclusão, no 319, acabou por ser benéfica, acabou por ser um conjunto de medidas, o acompanhamento psicológico." (P3); "...Pronto, eu fazia assim e ali sentadinha a abrir o livro e ficava ali a estudar...Até que eu chegasse lá. Então, "A., o que está a acontecer, hoje e tal?" Então, ela lá falava mais do que aprendia comigo, digamos assim. Também era muito pouco tempo que nós tínhamos era assim...Eu trabalhei mesmo mais a autoestima...Eu sempre batalhava com ela, porque "Tu és forte, tu vais conseguir e tu vais fazer-lhes ver!", pronto, e trabalhávamos muito esse aspeto." (PEE); "Pronto, dei algum acompanhamento e também acabava por nesta, muitas vezes, por sentido, digamos, uma terra segurança...Não é? Para além das sessões...Ou poder falar com alguém, portanto, como estava mais...Tinha um horário mais previsível, era naquela sala sempre...quando procurávamos a nós, os adultos...Mesmo significativos. Quando tinha ali uma dificuldade, quando as coisas não corriam tão bem ou corriam muito bem, não é? Como partilhar e de com martelar-se isso e, sobretudo, sentir, pronto, algum apoio, não é?" (PS1)</p>	8	5
--	--	---	---	---

B) Participação e inclusão nos contextos sociais de vida	<p>(b1) Contexto familiar (pais e irmãos)</p> <p>(b1.1) Mãe/pais</p> <p>(b1.2) Irmãos</p>	<p>(b1.1) Mãe/pais: "...Tentei vigiar mais, tentei acompanhar mais, tentar que ela falasse (em família)... (EE); "...O apoio dos pais..." (P4); "...o aspeto de não contar (aos pais), acharem que não valorizariam..." (P3); "...a mãe ia, todas as semanas, à sexta-feira. Ela saía, salvo erro, à 13h30min, e a mãe levava um lanche, um lanche e ia sempre para Coimbra com ela trabalhar toda a tarde..." (P1); "...quando era preciso alguma coisa, a mãe estava sempre lá..." (PEE).</p>	5	
	<p>b2) Contexto escolar (nas atividades académicas; nas interações com os colegas; interações com os professores)</p> <p>(b2.1) Nas atividades académicas</p> <p>(b2.2) Fraca interação com os pares</p> <p>(b2.3) Interações positivas com os professores/técnicos</p>	<p>(b1.2) Irmãos: "...Se bem que os irmãos sempre os três mais velhos brincavam mais e a A. brincava sozinha desde pequenita. Portanto, os três mais velhos...interagiam mais..." (EE); "...O apoio dos pais...dos irmãos também..." (P4); "...ela falava sempre e ainda, agora fala dos irmãos, que para ela, são tão significativos..." (P3); "...a A. achava...não posso ser menos e não posso trazer problemas que os meus irmãos não trouxeram...e eu também não posso trazer..." (P1).</p>	4	
	<p>b3) Contexto comunitário (catequese, Natação, Música, Escuteiros, Futsal)</p> <p>b4) Facilitadores</p> <p>(b4.1) Facilitadores: apoio e relacionamentos (mãe, professores, amigos)</p> <p>(b4.2) Facilitadores: características pessoais (persistência, procura do outro, trabalhadora)</p> <p>(b4.3) Facilitadores: apoio especializado (educação. especial, apoio pedagógico, apoio psicológico)</p>	<p>(b2.1) Nas atividades académicas: "...Ela não era uma má aluna...só não brilhava...era com muito esforço..." (EE); "...era uma aluna que não tinha muitas capacidades...tinha algumas dificuldades, mas ia fazendo e sem qualquer problema...é muito trabalhadora...muito determinada...perfeccionista, gosta de fazer as coisas bem, e faz por tentativas...procura melhorar, portanto, muito persistente..." (P1); "...A ideia que eu tenho é que as dificuldades de aprendizagem não seriam muito significativas..." (P2); "...era uma aluna que era atenta...tinha vontade de fazer bem, às vezes, há alunos...Há alunos com estas características...Ela tinha vontade (de aprender)...era persistente..." (P3); "...acompanhava razoavelmente a parte académica...em termos de aprendizagem, portanto, não conseguia apanhar já bem, porque determinada altura no 7.ºano começa a volumar-se a dificuldade, porque as disciplinas são muito teóricas...e os conteúdos também são muito diversos...o encaminhamento de ideias...e depois ela dizia: "Eu quero estudar, mas depois não consigo, porque me esqueço". Ela dizia: "Portanto, eu estudo, mas estudo, estudo, estudo, quando tenho teste e depois chego ao teste e não consigo responder"...é muito trabalhadora...muito exigente...Quando ela quer as coisas, ela insiste, insiste e os colegas não estavam para aí virados...e nas aulas, conseguia, pois, a certa altura, ela viu-se também um bocadinho acompanhada..." (PEE); "...dava alguns erros, mas não eram assim uma coisa, gramática, porque eu me lembro de lhe pedir para ela escrever os erros e depois no apoio, ela mostrava-me... sua força de vontade...andava sempre atrás de nós e só me lembro muito bem..." (P4); "Por acaso, lembro -me de falar isso e pronto, extremamente interessada. Ela fazia diferença em termos de interesse e tinha vontade de aprender...os professores consideravam que era extremamente aplicada, isso toda a gente dizia...uma aluna interessada, aplicada, de queria saber, queria aprender..." (P5); "...É muito trabalhadora, é muito esforçada, é muito dedicada..." (Ps1); "...as dificuldades, eu, sinceramente, acho que a meu ver, são mais na parte da linguagem linguística...escrita, oral...acho que essa vontade que ela tem (de aprender)..." (A).</p>	9	
<p>b5) Barreiras</p> <p>(b5.1) Barreiras: rejeição dos pares</p> <p>(b5.2) Barreiras: dificuldades pessoais e de aprendizagem</p>	<p>(b2.2) Fraca interação com os pares: "...Ela nunca teve muitos amigos..." (EE); "...em termos pessoais, estava sempre isolada..." (J29); "vou falar com os colegas, não fiques assim a chorar...não fiques triste..." (P1); "...dá-me a ideia que, estava um pouco desambientada da turma..." (P2); "...Ela era minha amiga...amigos da primária já...No início que eu me lembro, era mais calada. Ficava calada, olhava para dentro de si própria...aquela situação que eles querem provocar...Eu, mais ela, mais um ou dois mas o resto da malta não queriam saber, digamos assim..." (A); "Em relação aos colegas, aquilo acabava por...Que a prejudicava um bocadinho...abria-se pouco com os outros..." (P3); "...tinha dificuldade de falar...tímida..." (P4); "Riam-se e não a defendiam...era mesmo muito solitária..." (P5); "...era uma menina...muito rejeitada..." (PEE); "...as coisas não corriam tão bem...têm muita dificuldade...acredito que perante esta turma houvesse pessoas que reprovavam essa situação e mostravam até pelo seu rosto, pela sua expressão verbal, que reprovavam..." (Ps1); "...dificuldade em perceber quando está a falar com o outro..." (Ps2).</p>	11		
	<p>(b2.3) Interações positivas com os professores/técnicos: "...como Diretora de Turma e os outros professores a ouvíamos, a apoiávamos..." (P1); "...procurava muito a proximidade do professor..." (P2); "...eu ia lá ter consigo, porque quando lá estava, eu refugiava-me consigo...a A. era ali uma companhia presente comigo no intervalo...ela ficava por ali comigo. Não digo sempre, mas com alguma frequência sim..." (P3); "...Era mais o apoio...era mais mesmo a nível emocional e estava ali com ela...desabafava e depois líamos um textozinho...ela</p>	9		

		<p>começava a falar também dos seus problema..." (P4); "...Interpelava com o professor...maior atenção...também me chamava...interpelava com o professor...maior atenção...também me chamava..." (P5); "...Procura do adulto ...sentia-se mais protegida por nós (técnicos) ..." (Ps1); "...sempre muitíssima atenciosa, muito educada (com os adultos)..." (Ps2); "...era nessa base e, então, procurava o adulto (PEE); "...incentivavam e valorizavam (os professores) a minha participação nas aulas ..." (J29).</p> <p>(b3) Contexto comunitário: natação/catequese/escuteiros: "Todos eles (filhos) tiveram natação e a música...Hoje considero que, pois os meus filhos andaram todos na natação...Tiveram todos uma atividade física e uma atividade mais ligada às artes, a música, além do ensino religioso. Mas acho que é bom para a educação dos miúdos, eles fazerem parte de uma equipa...Um desporto qualquer, um basquetebol, um futsal...Ela estuda, é escuteira, é chefe escuteira...Ela é catequista..." (EE); "...fazia natação...fui sempre escuteira e catequista..." (J29).</p> <p>(b4.1) Facilitadores: apoio e relacionamentos (mãe, professores, amigos); "...Tentei vigiar mais, tentei acompanhar mais, tentar que ela falasse, porque senão fosse a professora, nós...Nós não descobríamos de tudo...Ela não nunca foi assim muito popular, a não ser esse grupo restrito que são verdadeiros amigos que a aceitam e que respeitam...E que não servem bem dela." (EE); "...teve muito acompanhamento...dos pais...da mãe que nunca desistiu... mãe ia, todas as semanas...para Coimbra com ela...foi incansável..." (P1); "...Sei que a A. procurava muito a proximidade do professor..." (P2); "A mãe envolveu bastante...estava sempre lá...fizemos tudo que estava no nosso alcance...dos professores, porque...precisava de ser vigiada..." (PEE); "...Estava a lembrar que ia dizer que "lembra-se que foi a professora que me arranjou apoio para as Ciências que até tive uma nota de 64%, na prova de aferição de Ciências?...Foi a professora que me arranjou aquela professora para me dar o apoio - dizia ela...Até que eu arrumasse os meus materiais e ia para a sala dos professores...ficava por ali comigo..." (P3); "Também me recordo de uma coisa que me marcou da A. e o apoio, volto a dizer...O apoio dos pais...dos irmãos também. Acho que tinha ali muito apoio por detrás...o meu horário que encaixava com o dela, então, eu dava as aulas de apoio, mas mesmo assim, não era suficiente...sei que ela me contava exatamente, nestas aulas que eu tinha de apoio com ela. Ela me desabafava comigo..." (P4); "...principalmente, quando eu vinha, acompanhava-me logo até à sala..." (P5); "Os pais sempre foram muito colaborantes. Agora, são pais perspicazes, são pais que gostam de sempre de compreender as situações..." (Ps1); "Ela era minha amiga. Ela era do meu grupo de amigos, digamos assim, amigos da primária já...No início, o que eu me lembro mais que, geralmente, essas coisas não aconteciam tanto quando eu estava ao lado. Aconteciam mais quando estava sozinha...não se metiam com ela sozinha e era quando a apanhavam em fragilidade individual... era muito minha amiga pessoal e andávamos muitas vezes juntos..."(A).</p> <p>(b4.2) Facilitadores: características pessoais (persistência, procura do outro, trabalhadora): "...sempre foi muito persistente...(EE); "...Ela é muito trabalhadora...é muito determinada...muito persistente e não desiste..." (P1); "...era preocupada e empenhada..." (P2); "...era persistente. Eu achava que era muita persistência..." (P3); "...A perseverança e a persistência...muito trabalhadora..." (PEE); "Ela é muito persistente...determinada..." (P4); "...uma aluna interessada, aplicada, que queria saber, queria aprender..." (P5); "...muito trabalhadora, é muito esforçada...muito humilde ao mesmo tempo..." (Ps1).</p> <p>(b4.3) Facilitadores: apoio especializado (educação, especial, apoio pedagógico, apoio psicológico): "...antes de entrar para a Escola Primária, andou fez umas sessões, andou aí, sei lá, há uns dois meses numa Terapeuta da Fala..." (EE); "...tinha, efetivamente, défice de atenção e...dislexia ligeira...Eu já não sei precisar, porque ela tinha acompanhamento semanal com a professora de Educação Especial...teve muito acompanhamento...de psicólogos...a mãe levou-a para uma psicóloga da cidade que não gostou muito dessa psicóloga...em Coimbra...foi acompanhada durante o 7.º, 8.º, 9.º, 10.º até ao 12.ºano, salvo erro...toda a gente colaborou e toda a gente procurou encontrar a melhor solução. Aliás, penso que o nosso papel nos Conselhos de Turma é um bocadinho esse...foi apoiada pela escola..." (P1); "...no 319, acabou por ser benéfica, acabou por ser um conjunto de medidas, o acompanhamento psicológico..." (P3); "...Eu sei que não era, porque por exemplo, ela teve explicações fora, mas os pais podiam..." (P4); "...Foi assim tudo muito no início das Necessidades Educativas Especiais, mas já existia o 319, pronto, e a A. como acompanhava razoavelmente a parte</p>	<p>2</p> <p>9</p> <p>8</p> <p>6</p>	
--	--	--	-------------------------------------	--

		<p>académica...Foi a Diretora de Turma que se percebeu que a A. não estava bem e que a encaminhou para a psicóloga e a psicóloga fez o encaminhamento (para a Educação Especial), a caracterização...tinha défice de atenção..." (PEE); "...dei algum acompanhamento (psicológico)...acho que nós procurámos, independentemente, já está na Educação Especial, acho que teve bastante apoio, de facto, os Diretores de Turma daquela escola têm, daquele Agrupamento, daquela escola...acho que são assim muito, exercem assim o seu papel no máximo...de dedicação, de envolvimento com os alunos, de autoridade aceite por ... foi a Diretora de Turma, foi a professora de Ciências, por exemplo que estava na Direção..." (Ps1).</p> <p>(b5.1) Barreiras: rejeição dos pares:"...muito rejeitada... Começou a fazer queixa..." (PEE); "...os coleguinhas...resolveram vir atrás dela no caminho...a tirar-lhe pedras pelo caminho fora..." (EE); "...Eu vou falar com os colegas, não fiques assim a chorar...não fiques triste..." (P1); "... vou falar com os colegas, não fiques assim a chorar..." (P3); "...apesar de ter passado por...um episódio de bullying que foi péssimo para ela..." (P4); "...Riam-se e não a defendiam...ainda era menos grave e eu, pronto, só tive com ela no 9.ºano...E aí fiquei claramente que a turma não a aceitava, de forma...uma série de dificuldades..." (P5); "...começava depois a reagir, como eles queriam, irritada, quase a chorar...(A); "...fui vítima de formas física...psicológica...verbais...isolavam-me do resto da turma...perseguiram-me..." (J29); "...a maioria deles era de isolamento..." (Ps2).</p> <p>(b5.2) Barreiras: dificuldades pessoais e de aprendizagem: "...não interpreta corretamente aquilo que se diz...necessidade de ser aceite, a necessidade de verem que "eu tenho valor"(EE); "...tinha, efetivamente, défice de atenção...autoestima bastante diminuída..." (P1); "...reservada...se fechava cada vez mais..." (P3); "...muito triste, muito tímida...dificuldades...atenção-concentração...não fixava aquilo que estudava..." (PEE); "...de compreensão e interpretação de textos...era uma aluna que não tinha muitas capacidades...tímida, mas isso tem muito distinto..." (P4); "...a atenção...a parte intelectual...acaba por influenciar a sua autoestima..." (Ps1); "...dificuldades..." (Ps2); "...era fechada/reservada, solitária... problemas de sociabilidade, comunicação...problemas de aprendizagem..." (J29); "...era mais calada...necessidade de acreditar nela ..." (A).</p>	9	
C) Contexto escolar e aprendizagem	<p>(c1) Tipologia das dificuldades da aluna</p> <p>(c2) Estratégias e medidas Educativas</p> <p>(c3) Envolvimento parental no processo educativo</p>	<p>(c1) Tipologia das dificuldades da aluna: "...Ela tem dificuldade de Matemática..." (EE); "Eu noto que a nível do Português, a nível da expressão, às vezes, as coisas não lhe correm lá muito bem, a nível da intercomunicação, da interfrásica...tem vindo a trabalhar esta área...achávamos que, depois a psicóloga fez um despiste de défice de atenção, dislexia...veio a verificar-se que ela tinha, efetivamente, défice de atenção e que tinha dislexia ligeira..." (P1); "Penso que precisava de um apoio individualizado...Para o reforço das aprendizagens, também se calhar algum treino de umas competências na escrita..." (PS1).</p> <p>(c2) Estratégias e medidas educativas: "...Acompanhava os cadernos diários, o sumário que era dado, a matéria que era dada...De manhã nesse dia à tarde era estudada...a ler os manuais, interpretar, ajudar a sublinhar aquilo que era mais importante... para as revisões...Ou para a cimentar a matéria iria repetir a leitura...daquilo que tinha sublinhado...Que a tinha ajudado a sublinhar..." (EE); "...Às vezes, alguns diziam "vou fazer adaptações curriculares", mas não faziam nada, em termos concretos...faziam-lhe uma perguntita que soubessem que ela ia responder certo. Portanto, havia ali assim um envolvimento também na turma...adequações curriculares individuais às disciplinas mais teóricas e naquelas onde ela tinha mais dificuldade, que muitos, mas sinceramente já não me recordo quais eram...Porque penso nas línguas...tinha dificuldade...Sim, no Português...também trabalhávamos...o aspeto do encadeamento de ideias, porque ela escrevia mal. Eu achava que ela escrevia mal...então, eu batalhava um bocadinho nas frases, nas frases "Vê lá, a frase não está completa! E agora, o que vem a seguir?" Portanto, aquela estrutura de um texto...era mais esse aspeto do seguimento de ideias, portanto, esse encadeado de ideias...análise de textos e depois também muitos jogos, mas alguns...dos computadores...e ela começou a trabalhar já um bocadinho no computador. Gostava de fazer jogos de paciência...e ficava ali...quando eu estava com os outros, ela ficava ali muito tempo...a fazer a paciência...à época era mais isto...trabalhei mesmo mais a autoestima...batalhava com ela, porque "Tu és forte, tu vais conseguir e tu vais fazer-lhes ver!", pronto, e trabalhávamos muito esse aspeto..." (PEE); "...Eu já não sei precisar, porque ela tinha acompanhamento semanal com a professora de Educação Especial...Que lhe dava metodologias de trabalho, que a apoiava em diferentes áreas e eu, também como Diretora de Turma, apoiava</p>	3	7

		<p>quer a Português quer a Francês, dava-lhe o reforço positivo, porque ela precisava muito...Que a incentivava a melhorar, no sentido em que lhe dava um bocadinho mais..." (P1); "...a inclusão, no 319, acabou por ser benéfica, acabou por ser um conjunto de medidas, o acompanhamento psicológico...no caso a Ciências, não era, não havia necessidade fazer estratégias muito, muito diferentes dos outros...porque ela, pronto, num nível mais baixo, mas conseguia..." (P3); "...Era mais ao nível emotivo, ao nível do afeto...por exemplo, escolhia textos para ver se ela falava determinadas coisas...em relação às matérias, explicava-lhe um bocadito, como ela tinha a tal explicação por fora, ela não se preocupava muito nesse aspeto...Ela mostrou-me o caderno dela e etc., o caderno de apoio e está lá os erros que ela dava...Se eu fosse pegar no caderno do apoio dos outros alunos é mais apoio a nível da matéria e ali não. Era mais o apoio...era mais mesmo a nível emocional e estava ali com ela. Ela desabafava e depois líamos um textozinho e a partir daquele texto, ela começava a falar também dos seus problemas e sempre assim, foi sempre assim...qualquer texto que eu fosse buscar, obviamente...era interpretação...compreensão, etc., ela escrevia, respondia...acabávamos por estar muito tempo, não sei, não vou dizer ao certo quanto tempo...talvez metade da aula...falava de outras coisas e, por exemplo, ela escrevia uma palavra e dizia "Oh, agora esta palavra...e ela falava do pai, da mãe...dava-lhe mais tempo, porque ela é muito lenta a responder e gosta de ter muito perfeito...sempre foi assim muito certinha, de gostar de fazer as coisas muito direitinhas e demorava mais tempo...lembro-me dos testes adaptados, o que eu tinha mais atenção depois a correção...para ela não sentir diferente...na correção, eu tinha sempre muita atenção, não descontava tanto os erros, quase nada..." (P4); "...Normalmente, no meu caso, era fazer os exercícios e obrigava a fazer os exercícios, e tentava a ver, e agora se tiveres essa dúvida chama-me e eu tiro dúvida...essencialmente, era isso, de forma mais individualizada possível...maior atenção..." (P5); "...Os meus professores estimulavam, incentivavam e valorizavam a minha participação nas aulas ..." (J29).</p> <p>(c3) Envolvimento parental no processo educativo: "...Tentei vigiar mais, tentei acompanhar mais, tentar que ela falasse, porque senão fosse a professora, nós...Nós não descobríamos de todo...Portanto, passei a ter mais cuidado esse aspeto...Mas acho que é típico dos que sofrem de bullying..." (EE); "...a mãe ajudou...era a encarregada de educação. A mãe ajudava bastante, mas aquilo que nós dizíamos para ela fazer também. Coitada!...Não sabia muito bem de lidar com as coisas, não era assim muito preocupada...preocupava-se sempre com a escola...mas acho que a mãe não tinha a noção...do que estava acontecer com a miúda, porque era pior o que a menina sentia do que a mãe imaginava... não chegávamos ao ponto de dramatizar muito com a mãe, de maneira, acho que a mãe não andava muito bem. É a minha opinião...a mãe não sabia até que ponto...as coisas estavam mal com a filha..." (PEE); "E depois, teve muito acompanhamento quer dos pais, quer dos psicólogos, porque dos pais...principalmente, da mãe que nunca desistiu...a mãe ia, todas as semanas, à sexta-feira...levava um lanche, um lanche e ia sempre para Coimbra com ela trabalhar toda a tarde. Eu acho que a mãe foi incansável, porque não parou a partir daí, desde essa altura...a mãe é muito colaborante, muito colaborante. Eu penso que, como mãe era impossível fazer mais de a mãe fez..." (P1); "...Também me recorde de uma coisa que me marcou da A. ...o apoio dos pais...dos pais...acho que tinha ali muito apoio por detrás..." (P4); "...Os pais sempre foram muito colaborantes...são pais que gostam de sempre de compreender as situações, eventualmente, de ter um segundo parecer...aceitaram a ajuda, apesar disso...acho que teve um grande respeito entre a escola e eles...sempre o respeitaram o nosso trabalho, o nosso esforço..." (Ps1); "...os pais sempre foram extremamente preocupados em acompanhar o processo dela, em dar mais pistas acerca do que pode ter acontecido, em estar sempre absolutamente sempre por detrás de tudo o que ela quer fazer de todos os planos dela. Portanto, não poderia ser melhor esta relação..." (Ps2).</p>	6	
D) Rede de suporte social	<p>(d1) Informal (pais, irmãos, amigos)</p> <p>(d2) Formal (professores/técnicos)</p>	<p>(d1) Pais/irmãos/amigos: "...Tentei acompanhar mais...tem alguns bons amigos que vieram da primária que ainda hoje se mantém, o Z.C., vem desde a primeira classe...mais dois ou três que vieram da primária...ainda hoje, todos os anos, fazem o jantar de Natal e eles lá vão, alguns namorados ou outros já começaram a casar...nunca foi assim muito popular, a não ser esse grupo restrito que são verdadeiros amigos que a aceitam e que respeitam...como ela é..." (EE); "...A mãe ajudava bastante, mas aquilo que nós dizíamos para ela fazer também..." (PEE); "...Os pais sempre foram muito colaborantes..." (Ps1); "...Ora bem, eu vejo a relação paciente com os pais muito, muito boa. Portanto, os pais sempre foram extremamente preocupados em acompanhar o processo dela, em dar mais pistas acerca do que pode ter acontecido...não poderia ser melhor</p>	7	

		<p>esta relação...” (Ps2); “...teve muito acompanhamento quer dos pais...tem um grupo de amigos...no <i>Facebook</i>, no <i>Instagram</i>, e juntam-se fazem jantares, fazem...mantém-se e têm por ela, muito respeito e acho que também têm uma grande admiração, porque ela conseguiu superar e superar os que eram muitos melhores alunos...” (P1); “...falava sempre e ainda, agora fala dos irmãos, que para ela, são tão significativos...tinha um grande orgulho dos irmãos. Eles eram todos grandes bons alunos, eles brilhavam e ela não brilhava muito...” (P3); “...recordo de uma coisa que me marcou...o apoio dos pais...importante de dizer, dos irmãos também. Acho que tinha ali muito apoio por detrás...” (P4).</p> <p>(d2) Professores/técnicos: “...Nem eu desconfiei e não tenho assim a opinião dos professores não fossem atentos, eu ia às reuniões receber as notas. Sabia que a minha filha não era aluna brilhante...mas era uma miúda que se esforçava...” (EE); “Toda a gente colaborou e toda a gente procurou encontrar a melhor solução...o nosso papel nos Conselhos de Turma é um bocadinho esse...foi apoiada pela escola...como Diretora de Turma e os outros professores a ouvíamos, a apoiávamos...vinha ali a pedir ajuda...procurava a reforçar-lhe a autoestima: “Está bem! Eu vou falar com os colegas, não fiques assim a chorar...não fiques triste”...desdramatizava sempre, mas depois chegava à sala e dizia: “Vocês não são amigos uns dos outros. Não pode ser de tal não sei o quê. Oh, stora, outra vez o sermão? É complicado, “sotora”, porque às vezes, para ganharmos um, perdemos muito mais...” (P1); “...Penso que a partir de determinado momento, aquilo que a escola era capaz de fazer, não é? Também não era assim tantos meios...foi, em termos de relação com os professores, ela tinha uma boa relação, não é?...A Diretora de Turma, para além de, sempre teve uma relação mais proximidade...Porque vivia perto, sempre já teve uma relação...Com a A. era diferente. Sim...” (P3); “Porque a nível afetivo, ela encontrou ali na escola, apesar de ter passado por...<i>bullying</i> que foi péssimo para ela, ela teve essa sorte de calhar, com teve professores que...a marcaram e a apoiaram... Diretora de Turma, etc., e mas foi, porque eles quiseram. Porque se sensibilizaram para isso...notava era, de facto, estava afastado dos outros e andava sempre atrás de nós (professores)...” (P4); “...Era uma situação muito complicada e eu chamei a atenção, e chamei a atenção várias vezes, etc., porque às tantas, as dúvidas que ela punha, eram mais importantes, muitas que outas dos alunos ditos os melhores....Na disciplina, às tantas, nem era levada para outras conversas. E era, principalmente, quando eu vinha, acompanhava-me logo até à sala.” (P5); “... acho que teve bastante apoio, de facto, os Diretores de Turma daquela escola têm, daquele Agrupamento, daquela escola...exercem assim o seu papel no máximo...de dedicação, de envolvimento com os alunos...também teve, lá está, aqui uma pontinha de sorte, não é? Também temos de frisar isso, esta...foi a professora de Educação Especial...conosco era bastante, digamos, adequada, procurava...ajuda, falava, aceitava, era bastante colaborante, cooperante naquilo que pedíamos...” (Ps1); “Eu penso, eu penso que, na altura da A. fizemos tudo que estava no nosso alcance... senti-se muito...apoiada pelo adulto...andávamos os professores todos a vigiar os intervalos a ver se alguma coisa acontecia à A. ...” (PEE); “...Foi aí que ela começou a recorrer mais...aos professores...e a ir mais aos professores...” (A).</p> <p>(d.3) Relações Entrepares: “Essa questão dos pares, a mim deu muito trabalho efetivamente... De ser Diretora de Turma e a fazer muitos sermões, e estar sempre alertar para isto e alertar para aquilo não é fácil...” (P1); “Riam-se e não a defendiam...Ainda era menos grave e eu, pronto, só tive com ela no 9.ºano...E aí fiquei claramente que a turma não a aceitava, de forma alguma. Quer dizer, aceitava, mas qualquer coisa... Que ela dissesse eventualmente, havia uma reação no sentido de a...traumatizante, de tal e qual. Era uma situação muito complicada e eu chamei a atenção, e chamei a atenção várias vezes, etc., porque às tantas, as dúvidas que ela punha, eram mais importantes, muitas que outas dos alunos ditos os melhores. “ (P5); “Eu tinha a ideia que até gostavam bastante dela. Eu fiquei com essa impressão, porque por exemplo, eu acho que nós fizemos um, qualquer coisa de teatro e ela entrou e não me recordo...Não me recordo de terem posto de lado na minha disciplina não e tinha essa sensação, que não tem nada a ver com esta miúda que eu disse há pouco, que é muito acarinhada na turma...Não digo que é a mesma situação, mas eu achava que eles se davam bem com ela e que gostavam dela. Pontualmente, eles dizerem qualquer coisa desagradável em relação a ela.” (P4).</p>	8	8
E) Problemática do <i>Bullying</i>	(e1) Tipologia e contingências da agressão (Verbal, Físico, Psicológico, social)	(e1) Tipologia e contingências da agressão (Verbal, Físico, Psicológico, Social): “Eu, portanto, fui professora dela a Francês e a turma era grande. Era uma turma daquelas especiais, onde há muitos alunos com muitas capacidades que são filhos, enfim, com alguns privilégios. E a A., eu notava, no 7.ºano, eu não fui Diretora de Turma. Eu estava ainda na Direção, mas houve algo que me deixou um bocadinho pensativa, que foi o colega de	3	

	<p>(e2) Estratégias de coping (e2.1) Estratégias de coping positivas (procura de suporte do adulto) (e2.2) Estratégias de coping negativas (evitamento/agressividade)</p>	<p>Educação Visual apresentou um trabalho feito pela A., de alguém que, portanto, tinha uma figura, não me lembro se era uma figura masculina ou se era feminina, mas era alguém muito tristonho...E muito triste com um aspeto um bocadinho desforma, mas achei que aquela idade não fazia trabalhos daquele tipo. E fiquei a pensar naquilo. Aliás, eu questioneei com o colega: "Oh", que era professor de História: "Não achas que há qualquer distúrbio, não sei, talvez, talvez...E não se faz nada, não se ajuda a miúda? Lá também não vejo, pronto, porque os pais são engenheiros e se calhar, os pais estão mais sensíveis e tal, não sei o quê". De facto, é que não se fez nada... Eles, durante, sabiam que eu ia sair da Direção, portanto, fizeram um abaixo-assinado para eu ser Diretora de Turma deles. Os miúdos e, então, quando eu recebo na turma e começo a ter aquelas pequenas atenções mais focadas aqui, ali e tal, e portanto, ela chamou-me a atenção. Primeiro, porque andava muitas vezes isolada. Segundo, porque era uma miúda muito tristonha com óculos e, portanto, achava que havia ali qualquer coisa. Entretanto, eles...Isto no 8.ºano. Entretanto, eles andavam muito zangados, porque eu notei qualquer tipo de complacência, sento-os por ordem e acabou-se, que é a forma de eu saber deles de estar de cada um e tal, porque às vezes, com tantos alunos nas turmas...É não é fácil saber o nome deles e portanto, identificá-los rapidamente, e então, decidi que os iam ouvir e disse-lhes: "No Natal, eu vou pensar se vos dou algum tempo para vos sentarem onde querem para eu ver como é que isto funciona e tal. Portanto, fui adiando, no Natal ainda não, dá mais jeito depois. Então, no Carnaval, eu mandei – os sentar por ordem. Mandei – os sentar como eles queriam. Eles sentaram-se e prepararam-se tudo e, olho para o fundo da sala e vejo a A. encostada à parede, sozinha e com aquele ar tristonho, chamei a delegada de disciplina/de turma e a subdelegada e disse: "Então, C., vocês deixaram a vossa colega ali no fundo da sala, são amigas dela e não estão preocupadas... Lá convenci a uma delas sentar-se com a A. e lá se sentou com a A. Conclusão, achei aquilo estava muito forçado e fiquei tão preocupada que disse: "Oh A. diz à mãe, por favor, para ir à minha casa à hora do almoço, que eu preciso falar com ela, mas não lhe diz o porquê"...Ela foi almoçar e não disse nada à mãe e dava-me a ideia que aquilo que a afetou, mas depois já estava habituada se calhar a ser afetada...Que não a afetou grande medo. Mas eu não estava descansada e liguei à mãe para ela ter comigo à hora do almoço e não consegui almoçar. Porque fiquei muito preocupada. Então, a mãe lá foi ter comigo, e disse-lhe: "Oh, engenheira T., mas nós temos de resolver o assunto da A., porque estou preocupada por isto. Não me diga que isso aconteceu, são umas amigas e tal...que ela tem umas amigas, mas pois nem as amigas"... Entretanto, eu pedi ajuda à psicóloga da escola. Ah, entretanto, eram as férias de Carnaval, e fiquei a pensar que ia fazer, como ia fazer e tal. Pedi ajuda à psicóloga da escola e lá resolvemos. Ela iria ficar com uma das amigas que depois iam rodar para ver se a tornávamos não sei o quê, mas achei que não era a melhor resolução. Então, desencadeei o processo no Conselho de Turma, com a psicóloga, com a professora de Educação Especial para fazer em conjunto, fazermos uma avaliação e pronto, desencadeamos o processo...Ela, na altura, contou-me vários, mas eu só me lembro um, em que me deixou muito preocupada, porque duas colegas, amigas dela, convidaram-na para ir passar a tarde à casa da avó duma, e quando chegaram à porta disseram: "Tu não podes entrar?". Ela ficou à porta a chorar. Isto não se faz." (P1); "Fui chamada à escola para falar com a Diretora de Turma...Porque a professora...se eles tinham aulas neste corredor, nesta sala, a professora N. deu com a A. sozinha no intervalo noutra ponta da escola, noutra corredor...E, então, isso despertou-lhe o porquê. Se estavam todos aqui neste corredor. Tocava. Depois ela entrava e então, isso soubemos a descobrir depois. Os quatro ou cinco, que eram os maus comportados, um deles até era cigano ou de família cigana...Então, a A., para entrar na turma, punham-se de um lado e doutro. Depois a A. era uma bola de ping – pong. Ela empurrava e ia a passar, empurra a um e empurra o outro...És burra, não és capaz, és estúpida, és feia...Os materiais dela apareciam estragados, ela depois falava...Uma vez chegou a casa, porque os coleguinhas, os mesmos, resolveram vir atrás dela no caminho. Portanto, eu moro ali ao lado da Torre das Tílias e resolveram atrás dela a tirar-lhe pedras pelo caminho fora... A outras das vezes, uma aula qualquer, uma tesoura "Oh, A.!", pronto, a A. sempre com vontade para Agradar a tesoura e a tesoura foi emprestada a um deles, e a tesoura veio assim com um arco. Ele conseguiu entortar a tesoura, que não funcionou mais."(EE); "...Os tipos de <i>bullying</i> de que fui vítima foram de forma: física (empurrões, pontapés, cotoveladas, tiraram pedras da calçada), psicológica (chantageavam-me com dinheiro, manipulavam-me para emprestar dinheiro e outros objetos como foi o caso da tesoura, do pacote dos lenços de papel), verbal (insultavam-me com os piores palavrões) e social (isolavam-me do resto da turma, ameaçavam-me, perseguiam-me) ...ao todo, eram sete agressores que me insultavam (duas raparigas e cinco rapazes) e que eram todos da minha turma do 3.ºCiclo do Ensino Básico...quando os meus agressores me faziam atos de bullying, batiam-me, atiravam-me pedras, roubavam-me objetos valiosos,</p>	9	
--	---	--	---	--

	<p>danificaram alguns pertences (tal como entortaram uma tesoura), ameaçaram usar a chantagem, para lhes dar comida ou dinheiro, provocaram-me bastante medo, insultaram-me com os piores nomes, de forma desagradável, excluíram-me de algumas atividades lúdicas, gozavam, troçaram e falavam mal nas minhas costas...os episódios de <i>bullying</i> aconteceram quer dentro da escola (num dos corredores) quer no exterior (junto ao campo de futebol)...” (J29); “...Verbal, físico também... empurravam, tiravam os óculos, punham-na a correr atrás das coisas que eram dela...tenho uma ideia, uma vez que, de haver uma ou mais, uma espécie de agressão de pontapés e coisas do género, mas eu não me apercebi, que ela depois tinha uma reação também de pontapear...E julgo a ter essa tanta raiva que tinha que pontapeava, pois como ela tem uma estatura baixa não chegava... a não lhes fazer nada. Pois eles faziam também, não sei se lhe atingiam ou se era só assim para lhe assustar...Eram três, quatro, cinco no máximo...Mas não tenho, não sei precisar...Que era mais uma espécie de um semicírculo, antes, uma circunferência no canto e punham-se todos a...Ela com uma parede por detrás, vamos supor, e eles por aí, não é?...Era, principalmente, na escola dentro dos corredores”. (A); “...Verbal. Que eu saiba verbal. Penso que, mas mesmo assim física, acho que não...” (PEE); “Acho que era, sobretudo...verbal e de exclusão...Digamos, de isolamento sim, físico não...” (Ps1); “Era nomes, sim, sim, pois, aqueles hábitos...empurravam junto à parede e...e encostam...” (P3); “...Era mais no paleio...Aquele género de aquela conversa que tinha...claramente! Ah, isso claramente sem dúvida! O que eles diziam, era essencialmente isso, que ela estava sempre isolada, não queriam saber dela para nada e que às vezes mandavam uma “boca” e riam-se. Eram capazes de mandar uma “boca” triste eventualmente...E ainda me lembro disso que eu chamava atenção às situações todas. Era grupos de alunos...Normalmente, masculinos, não era femininos. Eram masculinos, a ideia que eu tenho, e era tipo aqueles meninos pró rufiazinhos, não é? Ou seja, que por norma não se portavam bem. Dá-me a ideia disso. Tenho, claramente, isso...” (P5); “...Eles foram da mais variada espécie, portanto, foram verbais e chegaram a ser físicos e persecutórios, a maioria deles era de isolamento. Portanto, propositadamente isolavam a minha paciente...” (Ps2).</p> <p>(e2.1) Estratégias de coping positivas (procura de suporte do adulto): “Sim, eram quase todos os dias” (P1); “Eu não sei, porque eu nunca lhe perguntei, mas penso que a Diretora de Turma, a Doutora N., a C. e eu deveremos sido as mais...Porque ela também desabafava connosco...Sim, porque a Diretora de Turma já tinha alertado para o <i>bullying</i> e quando nós aparecemos, eu e a C. a dizer que a menina precisava da intervenção do 319, toda a gente acatou muito bem, porque juntou-se o útil ao agradável para ajudar a superar...Eles têm medo de, porque quando eles mesmo a dizer isso aos pais...Eles ficam inferiorizados. Eu acho que isso é um sentimento que afeta a todos os meninos que sofrem de <i>bullying</i>. É, é normal. Eles só dizem depois de muito ou quando as mães dão conta, porque estão atentas e percebem que eles estão tristes...E perguntam, perguntam ou quando alguém diz “Olha, alguém te bateu?”...E o pai tenta quer saber “O que aconteceu?”...E fica mais atento...Quando as mães sabem, já as coisas estão muito mal, muito mal, porque eles sentem que “Sou eu a culpada! É que eu sou feia. Eu é que não sei. Eu é que tenho a culpa!...procurava o adulto...Na G.V., sentiu-se muito...Apoiada pelo adulto Olhe, frequência não sei. Ela é uma meiga, ela andava sempre atrás...Todos os dias. Os bocadinhos todos. Ela lá estava.” (PEE); “...posso dizer que eu pedia ajuda frequentemente todos os dias a todos os intervalos, à professora de Educação Especial, (...), à psicóloga do SPO, (...), à Diretora de Turma, (...) à professora de Ciências Naturais (...) e aos restantes professores do Conselho de Turma, para que me defendessem e que me dessem bastante apoio...no meu caso, eu fui vítima de <i>bullying</i>, no 1.ºCiclo do Ensino Básico, mas também fui vítima de <i>bullying</i> no 3.ºCiclo do Ensino Básico mais especificamente no 8.º e 9.º ano, por volta dos 13/14 anos. No entanto, também fui vítima de <i>bullying</i> no Ensino Superior, ao longo das minhas licenciaturas em Animação Cultural e em Educação Básica, assim como no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.ºCiclo do Ensino Básico.” (J29); “E no final das aulas, (...), ela ia ficando no fim e conversava muito comigo... E se calhar com os outros era a mesma coisa, conversava comigo... Lembro, porque é assim, nos dias que tinha aulas com ela, sobretudo, a A. era ali uma companhia presente comigo no intervalo... Até que eu arrumasse os meus materiais e ia para a sala dos professores. Pois, ela ficava por ali comigo. Não digo sempre, mas com alguma frequência sim. (P3); “...Sei que a A. procurava muito a proximidade do professor...” (P2); “...E até, porque ela já sentiu o apoio dos professores... Da psicóloga... Desta professora de Educação Especial.” (P4); “Depois ela...Foi aí que ela começou a recorrer mais...Aos professores...E a ir mais aos professores também.” (A); “Nós trabalhámos muito com a turma, portanto, de dialogar com a turma, de tratar, portanto, de discutir, de debater... As situações da turma e com os alunos. Portanto, aqui sempre. Agora,</p>	9	
--	---	---	--

	<p>sempre que vinha, tínhamos sempre uma palavra, um minuto para estar com a aluna naqueles momentos em que as coisas aconteciam. Talvez, também tenha, digamos, imunizado a situação...Porque sentia-se sempre afinal de contas, na hora certa, aquilo, não é? Aquele temor, aquela ansiedade passava alguém... Que a reconfortava, que lhe dizia: "Que vais superar isso! Que eles...Isto é reprovável. Que eles vão ser penalizados! E que tu vais ser capaz também!" (PS1); "Então, é uma criança que, de regra geral, é mais tímida, mais introvertida, tem dificuldade em socializar e, por isso, os outros veem como alvo muito fácil ao bater, porque normalmente, está isolada e, por isso, é muito raro de nós vermos crianças que são socialmente aceites e populares, por assim dizer, na escola de sofrerem de <i>bullying</i> e a principal razão é esta...Normalmente, são crianças com muita dificuldade em exprimir os sentimentos, com dificuldade de ter amigos e, por isso, eu diria que esse provavelmente, é o traço mais comum em todas as crianças e jovens que sofrem de <i>bullying</i>... Não contam, com tinha dito há pouco, não contam, porque têm muito receio que os pais tomem uma atitude que não é a melhor. Normalmente, é na escola, é, eventualmente, de falarem com os pais da outra criança, no caso de ser a outra criança a agredir e isso, pode piorar a situação, porque normalmente, o agressor, o <i>bully</i>, adverte a criança não pode contar a ninguém, porque senão a situação vai piorar e que vão haver mais agressões e, portanto, ela acredita isso e não quer contar (...), agora em diante não se descrever como uma vítima, descrever-se como alguém que passou por aquele momento e que conseguiu ultrapassá-lo da melhor forma e hoje, é alguém que consegue falar acerca disso com causa e com um livro publicado inclusivamente." (PS2).</p> <p>(e2.2) Estratégias de coping negativas (evitamento/ agressividade): "No início, o que eu me lembro mais que, geralmente, essas coisas não aconteciam tanto quando eu estava ao lado. Aconteciam mais quando estava sozinha. No início que eu me lembro, era mais calada. Ficava calada, olhava para dentro de si própria, digamos assim. Depois começou a tornar-se pior, quando ela começou a responder, porque ela não respondia, como eu devo dizer, algo que eles merecem ouvir ou que os fizesse calar que era preciso, às vezes...Que era difícil também conseguir fazer isso, mas principalmente, uma criança. Ela começava depois a reagir, como eles queriam, irritada, quase a chorar, não é, aquela situação que eles querem provocar...Foi que me apercebi que, realmente, que começavam a interagir certamente maneira como viam com ela, que depois também aconteciam também comigo ao meu lado, não é? Ela ao meu lado chegou acontecer coisas que não metiam comigo e que era só com ela. Já só, só se metiam com ela, e ainda houve vezes, que eu chateei-me e tentei impor, não era que tivesse grande "caparro", nem aquelas circunstâncias, pronto, que se calhar assim fosse até já não sentiam, e pronto...Mas que tenho a ideia, que a partir daí melhorou um pouco, porque houve alguém que lhes disse: "Mas estão a vocês a fazer?" Qualquer coisa que não sei o que me saiu na altura e eles aí não contavam...Até geralmente, lá está, não se metiam com ela sozinha e era quando a apanhavam fragilidade individual, não é, para todo quatro ou cinco que fosse preciso, mas quando estava mais alguém portavam-se sempre até primeiro de tudo, a A. era muito minha amiga pessoal e andávamos muitas vezes juntos. Eu, mais ela, mais um ou dois mas o resto da malta não queriam saber, digamos assim...Eram coisas que lhe diziam, portanto, adjetivos, como a tratavam, inclusive...Olhe, quando ela fez a apresentação, eu fiquei admirado numa ocasião com umas pedras que escreveu os nomes que fiquei admirado, porque ela lá disse para lá nomes que eu já não me lembrava logicamente. Mas realmente, todas ou quase todas que lá estavam, quase a certeza que diziam eles tinham pouca imaginação, mas diziam coisas assim do mais absurdo que possa lembrar alguém. Não consigo dizer da minha memória o que eles diziam, mas eram coisas assim, pronto, não faziam sentido realmente...Que até era uma pessoa que não chateava ninguém e passava bem, que não era despercebida, no sentido que não existe, mas não era despercebida no sentido que não chateia com ninguém...Que prejudica." (A); "No 7.º ano. No sétimo, porque ela foi deixou-se andar, porque ela não dizia...No início não contava." (PEE).</p>	2	
--	---	---	--

Resultados - De forma a facilitar a leitura das grelhas de análise de conteúdo dos inquéritos por entrevista.