

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE LETRAS



**A problemática da Tradução de Textos
relativos ao *Bullying* para fins formativos e
educacionais**

Mariana Filipa Almeida Nave

Relatório final de estágio

Mestrado em Tradução

2017

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE LETRAS



**A problemática da Tradução de Textos
relativos ao *Bullying* para fins formativos e
educacionais**

Mariana Filipa Almeida Nave

Relatório final de estágio orientado pela
Professora Doutora Clotilde de Almeida

Mestrado em Tradução

2017

TRANSLATION
is an activity of enormous importance
in the modern world

(CATFORD, 1965)

Agradecimentos

Esta é a marca de mais uma etapa que acabou, sendo que o trabalho desenvolvido nem sempre foi de fácil elaboração. No entanto, o gosto pelo que faço, aliado ao esforço e dedicação, assim como o apoio e palavras de encorajamento que recebo de algumas pessoas, tornam-se de extrema importância para ultrapassar a meta a que me proponho. Desta forma, é minha intenção agradecer a quem, independentemente da forma, me ajudou a concretizar o meu sonho e os meus objetivos.

Primeiramente, agradeço à Professora Maria Clotilde de Almeida, minha orientadora, por me ter aceite no Mestrado em Tradução, e por me ter aconselhado este estágio, mas também pela sua dedicação e disponibilidade ao longo de todo o mestrado e, principalmente, destes meses, o que tornou mais fácil a realização deste trabalho.

À Doutora Natalia Telega-Soares, supervisora do Clube Intercultural Europeu, entidade de acolhimento do estágio curricular em Tradução, que também se mostrou sempre disponível e acessível para esclarecimentos, mas principalmente pela sua dedicação, amabilidade e apoio, para dar continuidade ao trabalho proposto. Neste sentido, quero também agradecer ao Doutor José Brito-Soares pela oportunidade de estagiar num espaço tão acolhedor e amigável como o Clube Intercultural Europeu.

Aos meus amigos, que, de uma forma ou de outra, perto ou longe, sempre me deram o apoio e palavras de incentivo para que o trabalho fosse levado a bom porto.

Expresso ainda gratidão a todos os meus colegas de curso e professores, mas também a todos os que me acompanharam ao longo de tantos anos e contribuíram para a minha formação como pessoa e estudante desde o início.

E, finalmente, mas mais importantes, agradeço aos meus pais, pois sem eles eu nunca teria chegado tão longe na vida, e sem eles não teria sido possível concluir mais uma etapa. Agradeço não só por me permitiram frequentar este mestrado, mas também pela paciência, carinho, motivação e conselhos que me foram proporcionando ao longo de todos estes anos de escolaridade que me permitiram ser quem sou e atingir os objetivos a que me propus. Mais agradeço também ao meu irmão e restantes familiares pelos seus conselhos e apoio.

Nota prévia

O presente relatório foi realizado na sequência do Estágio Curricular em Tradução, no âmbito do Mestrado em Tradução da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Teve uma duração de 240 horas, realizadas em dois períodos de 120 horas no primeiro e segundo semestres de 2015/16. O estágio referido teve lugar no Clube Intercultural Europeu, uma associação sem fins lucrativos que se encontra sediada em Lisboa.

Registe-se que o presente relatório incide sobre questões de tradução de textos no domínio do *bullying*, uma vez que das oito traduções realizadas apenas duas não se centravam neste domínio. Todas as traduções realizadas foram inéditas, o que constituiu um desafio enquanto estagiária de tradução. Assinale-se ainda que os textos traduzidos durante o estágio não serão apresentados na sua forma completa no presente relatório, pelo que serão usadas apenas pequenas frases para ilustrar os problemas de tradução encontrados. No entanto, os textos originais e as suas traduções completas que servem de base a este relatório, poderão ser consultados em anexo.

Convém sublinhar ainda que todas as traduções foram realizadas por mim, não se tendo recorrido a tradutores automáticos.

Resumo

O presente relatório de estágio visa realçar e dar a conhecer os problemas e questões existentes na tradução de textos em inglês para textos no português europeu, nomeadamente, textos relativos à temática do *bullying*, tanto para fins formativos ou profissionais como para fins educacionais.

Será feita uma breve abordagem ao domínio da tradução e da linguagem especializada que engloba a tipologia textual e sequências textuais. Nos três textos e respetivas traduções para português europeu figura terminologia específica do domínio do *bullying*, assunto de interesse de especialistas e de não especialistas, que será objeto de análise. Ao longo do presente relatório, para cada um dos textos traduzidos, foram abordados problemas de tradução, tais como falsos amigos, polissemia e homonímia, empréstimos e estrangeirismos, metáforas conceptuais, e siglas/acrónimos e denominações, que compreendem as principais dificuldades de tradução nas tarefas de tradução que me foram atribuídas.

Palavras-chave: *bullying* e terminologia; falsos amigos; polissemia; metáforas; siglas.

Abstract

The present internship report targets issues in the translation process of texts relative to bullying from English into European Portuguese, which have been used for educational or professional purposes.

Translation issues in the sphere of a specialized language will be approached from the angle of text typology and text sequences typology. However, the focus of the report relies upon specialized terminology in the domain of bullying in translation acts from English into European Portuguese. Moreover, core translation issues in the translated texts such as false friends, polysemy and homonymy, loans and loan translations, conceptual metaphors, acronyms and initialisms were extensively dealt with since they represent the main translation problems addressed in the course of my translation internship at Clube Intercultural Europeu.

Key-words: *bullying* and terminology; false friends; polysemy; metaphors; initials.

Índice

INTRODUÇÃO	3
1. CARACTERIZAÇÃO DO ESTÁGIO CURRICULAR	5
1.1. Descrição do estágio curricular	5
1.2. Descrição das traduções realizadas ao longo do estágio curricular	5
1.3. Descrição dos recursos utilizados para consulta de dúvidas e questões	9
2. TRADUÇÃO	11
2.1. Breves considerações sobre a tradução	11
2.1.1. De Cícero até à atualidade	11
2.1.2. Tipos de Tradução	14
2.2. O texto	16
2.2.1. Funções de um texto	17
2.2.2. Tipologia textual	20
2.2.3. Sequências textuais	21
2.3. Linguagem Geral vs. Linguagem especializada	29
2.3.1. Conceito de termo e terminologia	30
2.4. Processo de tradução	31
2.4.1. Emissor	33
2.4.2. Recetor	33
2.4.3. Tradutor como emissor / recetor dos textos de chegada	34
2.5. Particularidades de tradução	36
2.5.1. Tradução técnica e tradução científica: diferenças	36
2.5.2. Funções do tradutor	39
2.5.3. Público-alvo	42
3. CONTEXTUALIZAÇÃO DA TEMÁTICA – <i>BULLYING</i>	45
4. PROBLEMAS DE TRADUÇÃO	48
4.1. Falsos amigos	48
4.2. Polissemia e Homonímia	51
4.3. Empréstimos e Estrangeirismos / Neologismos	53
4.4. Metáforas Conceptuais	57
4.5. Siglas / Acrónimos e Denominações	59
5. ANÁLISE DAS QUESTÕES DE TRADUÇÃO	63
Textos científicos traduzidos	64
5.1. Manual of the best practices for combating and preventing bullying at educational centres	64

5.1.1. Falsos amigos	64
5.1.2. Polissemia e Homonímia	70
5.1.3. Empréstimos e Estrangeirismos / Neologismos	72
5.1.4. Metáforas e metonímias conceptuais	75
5.1.5. Siglas / Acrónimos e Denominações	77
5.2. Stop Bullying Now – Bullying among Children and Youth with Disabilities and Special Needs	81
5.2.1. Falsos amigos	81
5.2.2. Polissemia e Homonímia	85
5.2.3. Empréstimos e Estrangeirismos / Neologismos	87
5.2.4. Metáforas Conceptuais	90
5.2.5. Siglas / Acrónimos e Denominações	91
5.3. Bullying – You CAN DO something about it! You are NOT alone!	94
5.3.1. Falsos amigos	95
5.3.2. Polissemia e Homonímia	97
5.3.3. Empréstimos e Estrangeirismos / Neologismos	100
5.3.4. Metáforas Conceptuais	101
5.3.5. Representações metafóricas multimodais	102
6. OBSERVAÇÕES FINAIS	104
7. REFERÊNCIAS	105
Bibliografia	105
Referências Bibliográficas	107
Sitologia	113
ANEXO 1 – GLOSSÁRIOS	116
Glossário 1	116
Glossário 2	132
Glossário 3	137
ANEXO 2 – DOCUMENTOS ORIGINAIS E TRADUZIDOS	139
Documento original 1	139
Documento traduzido 1	257
Documento original 2	388
Documento traduzido 2	392
Documento original 3	396
Documento traduzido 3	402

INTRODUÇÃO

O presente relatório sobrevém do trabalho realizado no decorrer do Estágio que teve lugar no Clube Intercultural Europeu, para efeitos de obtenção do grau de Mestre pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

Numa era em que a globalização está presente no dia-a-dia existe uma grande urgência de colocar as diferentes nações e culturas em contacto, por esse motivo, o principal objetivo do presente relatório é abordar questões de tradução de textos relativos ao *bullying*, sejam eles destinados a especialistas ou a um público-alvo diversificado. Assim sendo, foi crucial equacionar questões relativas à dimensão pragmática da tradução que constituíram um suporte às opções de tradução realizadas.

Apresenta-se, em seguida, uma estrutura simplificada e resumida do relatório.

No ponto 1, é realizada uma breve caracterização do estágio curricular realizado, mediante descrição da entidade de acolhimento, dos horários realizados, bem como das condições. Foi efetuada ainda uma listagem das traduções realizadas, a par de uma caracterização quanto ao tema, número de traduções, e traduções incluídas no presente relatório. Inclui-se ainda informação sobre dicionários e recursos utilizados para garantir a fiabilidade da tradução.

No ponto 2, é apresentado todo o enquadramento teórico que serve de base a este relatório. Primeiramente, foram elaboradas breves considerações sobre as noções de tradução e tudo o que envolve a tradução: tipo de texto, sequências textuais, linguagem especializada, público-alvo, diferença entre tradução técnica e científica, entre outros, que servem de base não só para o desenvolvimento do próprio relatório, mas também justificam as opções de tradução.

No ponto 3, foi concebida uma contextualização sobre a principal temática deste relatório, isto é, o surgimento do termo *bullying* no português europeu, para o qual serão elencadas definições do termo, na ótica de diversos autores.

No ponto 4, é feita uma abordagem das questões de tradução que foram surgindo ao longo das traduções dos textos que servem de base ao presente relatório, nomeadamente as questões lexicais: falsos amigos, polissemia, empréstimos, metáforas e siglas; e,

posteriormente, no ponto 5, será feita a análise aturada das questões de tradução nos textos selecionados.

À laia de conclusão, são apresentadas as Observações Finais, no ponto 6, que contemplam os aspetos mais relevantes que serão mencionados ao longo de todo o trabalho realizado, assim como um balanço das questões de tradução tratadas.

Acrescenta-se que um glossário de termos mais pertinentes recolhidos ao longo do Estágio será anexado a este Relatório, assim como os originais e as traduções se servem de base à análise prática das opções de tradução.

1. CARACTERIZAÇÃO DO ESTÁGIO CURRICULAR

1.1. Descrição do estágio curricular

O estágio curricular, realizado no terceiro e quarto semestres do Mestrado em Tradução da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, teve lugar nas instalações do Clube Intercultural Europeu, nas Olaias. O CLUBE “é uma associação sem fins lucrativos (...) que atua nos campos da juventude, da educação e da formação”¹. O respetivo estágio em questão foi realizado, presencialmente, no Clube que se encontra sediado nas Olaias.

Quanto à calendarização, o plano de estágio foi dividido em dois semestres, com um total de 240 horas. No primeiro semestre, compreendido entre o início de outubro e meados de janeiro, foram realizadas 120 horas, de terça a sexta-feira, com o objetivo de executar 10 horas de estágio semanal. No segundo semestre, compreendido entre os meados de fevereiro e finais de abril, foram realizadas as restantes 120 horas, de segunda a sexta-feira, num horário de três horas por dia, à razão de 15 horas semanais.

No posto de trabalho da entidade de acolhimento foi cedido o acesso à Internet por *wireless* através do computador portátil pessoal. Também foi facultado o acesso à Biblioteca do Clube, local onde sempre se trabalhou para a realização das traduções. No entanto, não existiam quaisquer dicionários técnicos ou glossários de especialidade, nas instalações da entidade de acolhimento. Foi possibilitado, porém, acesso aos relatórios de estágio dos agora já mestres em Tradução pela FLUL, João Dias e Rute Pereira que realizaram o estágio curricular no referido Clube, no ano letivo de 2014-2015.

1.2. Descrição das traduções realizadas ao longo do estágio curricular

O trabalho realizado durante o Estágio Curricular, no Clube Intercultural Europeu, no âmbito do Mestrado em Tradução, centrou-se, principalmente, em textos referentes ao

¹ Fonte: <https://clubeinterculturaleuropeu.wordpress.com/>

bullying, que integram a educação, tal como foi referido anteriormente. Deste modo, foi efetuada, ao longo das 240 horas de estágio, a tradução de oito documentos que incidem, principalmente, sobre o tema do *bullying*, sempre com o objetivo de tornar os textos acessíveis a profissionais e formadores; facultar informação aos professores sobre formas de combater este comportamento agressivo; e dar alguns conselhos aos jovens, vítimas de “bullying”, bem como aos pais, esclarecendo-os como agir nestes casos.

Tal como referido, ao longo dos dois semestres foram efetuadas oito traduções. Numa primeira instância serão enumeradas as traduções que vão ser objeto de análise no presente relatório:

1. “P9 – Manual of Best Practices for Combating and Preventing Bullying at Educational Centres”

Tradução: P9 – Manual das Melhores Práticas para Combater e Prevenir o *Bullying* nos Centros Educacionais.

Este documento é apresentado em forma de Manual, sendo que aborda as melhores práticas destinadas ao combate e prevenção do *Bullying* nos Centros Educacionais. Numa primeira fase, apresenta-se a abordagem teórica do *bullying* e, em seguida, as manifestações deste fenómeno. Tem por objetivo ajudar os formadores a lidar com o *Bullying*, mediante a elaboração de um projeto com duas etapas. A primeira é reunir e analisar as práticas que foram bem-sucedidas e a segunda é propor uma metodologia de formação para os formadores com base nessas mesmas práticas. Este documento é composto por 122 páginas ilustradas por figuras, gráficos e esquemas.

2. Stop Bullying Now – Bullying among Children and Youth with Disabilities and Special Needs

Tradução: Acabem com o *Bullying* já! – *Bullying* entre Crianças e Jovens com Deficiência e Necessidades Especiais.

Este é um documento que faz uma breve descrição do *bullying* exercido sobre jovens com deficiência e necessidades especiais. Além disso, aborda questões como o efeito do *bullying* nas crianças e

algumas indicações sobre o que se pode fazer em caso de assédio a uma criança com deficiência. Possui uma extensão de 3 páginas.

3. **Bullying – You CAN DO something about it! You are NOT alone!**

Tradução: *Bullying* – Tu PODES FAZER algo sobre isto! NÃO estás sozinho!

Este documento consiste numa apresentação em PowerPoint, destinada às crianças, com o objetivo de as sensibilizar a denunciar esses casos de agressão, independentemente de serem eles próprios as vítimas de violência. Tem uma extensão de 11 páginas e inclui algumas imagens apelativas e, de certo modo, explicativas para uma melhor compreensão do público infantil.

Em seguida serão listados os textos traduzidos, mas que não constam da análise do presente relatório:

1. Interview with Natalia Juśkiewicz

Tradução: Entrevista – Natalia Juśkiewicz.

Este documento tem o formato de entrevista a uma artista de música, onde esta conta a sua vida profissional no mundo artístico, desde o início da sua carreira e os seus planos futuros. É um documento composto por 4 páginas.

2. Interview with Mr. João Queiroz

Tradução: Entrevista com o Sr. João Queiroz.

Este documento tem, tal como o anterior, o formato de entrevista, que foi realizada a um empresário, relatando assim a sua opção de carreira. O documento é composto por 5 páginas.

3. “Characteristics of bullying victims in schools”

Tradução: Características das vítimas de *bullying* nas escolas.

Este documento é um relatório que visa a caracterização das vítimas de *Bullying* nas escolas. Tem por objetivo esclarecer quais são os principais fatores de risco que fazem com que os alunos sejam intimidados na escola. Numa primeira fase é realizada uma

abordagem ao tema e, em seguida, procede-se a uma abordagem comparativa dos vários fatores de risco. Este documento é composto por 117 páginas com ilustrações em gráficos e tabelas.

4. Stop Bullying Now – Bullying in Out-of-School Time Programs: Tips for Youth-Serving Professionals and Volunteers.

Tradução: Acabem com o *Bullying* já! – *Bullying* em Programas de Atividades Extraescolares: Dicas para Profissionais e Voluntários dos Serviços da Juventude.

Este documento visa o debate desta problemática em programas extraescolares bem como algumas dicas para que os jovens que prestam estes serviços, a título voluntário, desenvolvam formas de prevenção do *bullying* nas escolas e comunidades, promovendo ambientes seguros. Este documento é composto por 3 páginas.

5. School Violence in Context: Culture, Neighborhood, Family, School, and Gender.

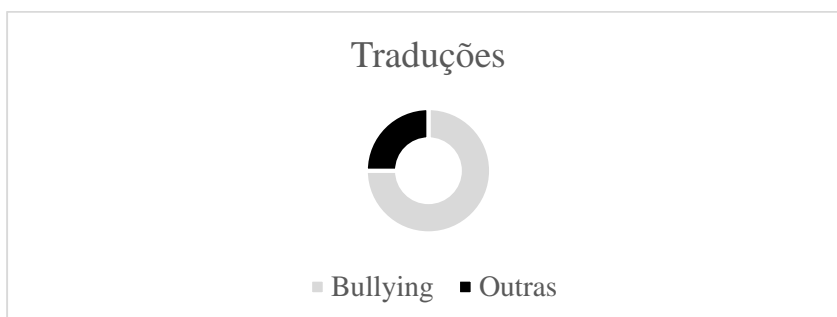
Tradução: Violência Escolar no Contexto: Cultura, Vizinhança, Família, Escola e Género.

Este documento versa a violência escolar aplicada a um determinado contexto. Tem por objetivo esclarecer quais são os principais fatores de risco que estão na origem da violência escolar, evidenciando que existe um denominador comum às manifestações desta prática em diferentes culturas. Numa primeira fase é feita uma abordagem ao tema e aos conhecimentos sobre os tipos e padrões de vitimização e, em seguida, é feita a abordagem dos vários contextos em que ocorre este fenómeno. Este documento perfaz 200 páginas, englobando a contracapa, badanas, figuras e tabelas.

Das oito traduções efetuadas apenas duas têm uma temática diferente, nomeadamente as entrevistas realizadas à Sra. Natalia Juskiewicz e ao Sr. João Queiroz, que se prenderam com o desenvolvimento da atividade profissional na música e nos negócios, respetivamente. Assim se justifica que os textos escolhidos para analisar as questões de

tradução incidam sobre o domínio do *bullying*, que tem um grande peso quantitativo no conjunto de textos traduzidos, conforme ilustrado no Gráfico 1:

Gráfico 1: Percentagens de traduções por temáticas



Registe-se que as referidas questões serão tratadas no ponto 2 do presente relatório.

1.3. Descrição dos recursos utilizados para consulta de dúvidas e questões

O facto de vivermos num mundo globalizado resulta numa disseminação da informação, o que faz com que as diferenças entre as línguas se esbatam em diversos planos. Neste contexto globalizado, a língua inglesa assume preponderância no que respeita à cunhagem terminológica de alguns fenómenos de comportamento, como é o caso do termo *bullying*, que não tem tradução nas outras línguas europeias. O contacto entre as línguas, e, sobretudo, o contacto da língua inglesa com as outras línguas, nomeadamente as europeias, sempre se revelou de máxima importância, ditando assim o empréstimo de termos oriundos do inglês britânico e do inglês americano. Por este motivo, afigura-se de máxima importância que o tradutor recorra a ferramentas que lhe permitam enfrentar os desafios e problemas que vão surgindo ao longo das traduções e que envolvem necessariamente opções pela manutenção de alguns empréstimos ou pela sua tradução.

Para fundamentar as opções de tradução foram investigadas as várias ferramentas que estão disponíveis para auxiliar no processo de uma tradução de qualidade na Internet,

nomeadamente dicionários bilíngues, monolíngues, bases de dados terminológicas, sendo que também foram consultados dicionários em suporte de papel.

Os *corpora* multilíngues utilizados foram principalmente o Bab.la, o WordReference e o Linguee que, para além de apresentarem uma ou várias soluções de tradução, também fornecem exemplos e os contextos em que as soluções podem ser encontradas. Quanto aos dicionários monolíngues de língua inglesa foram usados os seguintes dicionários: Urban Dictionary, The Free Dictionary e Oxford Dictionaries, tendo em vista a busca de sinónimos de algumas palavras. Relativamente a dicionários monolíngues de língua portuguesa, foi feito o uso da Infopédia (dicionário *online* da Porto Editora) e do dicionário online Priberam (www.priberam.pt). As fontes terminológicas que serviram de ferramenta de auxílio à tradução dos documentos foram principalmente o IATE (base de dados terminológica multilíngue da EU), o Proz (plataforma de dados terminológicos) e o EUR-Lex (plataforma de Acesso ao Direito da União Europeia).

2. TRADUÇÃO

2.1. Breves considerações sobre a tradução

O verbo “traduzir” provém, etimologicamente, do latim *traducere*, sendo que, em conformidade com o dicionário da Porto Editora, significa “transportar de uma língua para a outra”. Neste sentido, este significado pode ser considerado como uma metáfora do ato de transferir.

Por sua vez, o signo linguístico “tradução” provém, etimologicamente, do latim *traductiōne*², sendo definido na área da tradução como uma transposição de um texto na língua de partida para uma língua de chegada, sendo que ambas são necessariamente do conhecimento do tradutor. O termo, expressão ou texto numa língua de origem torna-se, assim, compreensível para um falante que a desconhece (GRANDE DICIONÁRIO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA, 2015:3747).

A tradução é uma prática com milhares de anos. Prova disso, é a tradução da Bíblia no século VI, bem como a tradução da Odisseia de Homero, no século VIII, sendo que estas traduções não só tiveram um forte impacto junto do público, em todo o mundo, mas também levantaram muitas questões de tradução. Tendo em conta que esta é uma atividade com milénios de existência e, conseqüentemente, em face do conjunto de problemas que sempre suscitou, o fenómeno e a prática da tradução foram abordados por vários teóricos de diversos domínios do saber, ao longo dos séculos.

2.1.1. De Cícero até à atualidade

Desde a antiguidade, com destaque para as reflexões de Cícero, que se têm debatido problemáticas relativas à tradução e, conseqüentemente, têm sido levantadas várias questões sobre a tradução de textos de um ponto de vista linguístico. O ponto principal desta discussão, ao longo de séculos, incidiu fundamentalmente sobre a distinção entre a tradução palavra a palavra e tradução sentido a sentido. O objetivo desta discussão envolvia então dar uma resposta aos tradutores, principalmente se a tradução deveria

² Fonte: <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/tradu%C3%A7%C3%A3o>

partir da palavra (individual) o que origina a tradução palavra por palavra (tradução literal) ou se o ponto de partida deveria ser a oração ou o período, que originam a tradução de sentido por sentido (tradução livre). Na contemporaneidade, esta visão é defendida por vários autores tais como, J.C. Catford, Eugene A. Nida, Peter Newmark, entre outros.

Será que uma tradução correta deve ser realizada palavra por palavra ou será necessário contemplar o sentido dos textos? Esta é uma questão que se tem colocado ao longo de vários séculos, uma vez que, por um lado, houve quem defendesse que a tradução palavra por palavra é mais direta, mantendo, deste modo, uma maior proximidade com o texto de partida, por outro lado, houve quem defendesse que a tradução na esfera do sentido é mais livre, uma vez que está centrada no conteúdo temático do texto, permitindo assim uma maior liberdade por parte do tradutor, de modo a que a transmissão do sentido do texto de chegada fosse o mais próximo possível do texto da língua de partida.

Esta perspetiva, meramente linguística, está relacionada com a ideia de equivalência linguística, sendo que, em conformidade com este ponto de vista, este é o único critério que permite a qualidade do texto traduzido. A esta perspetiva juntou-se outra com um carácter diferente, até então não considerada por muitos autores, a perspetiva social da tradução (ROBINSON, 1997) em que o tradutor é visto também como uma figura que assume uma função técnica importante no contexto social (ROBINSON, 1997). Este postulado de que o tradutor é o centro da tradução, veio, de certo modo, abalar a configuração clássica da prática tradutória que incidia fundamentalmente sobre o autor do texto de partida e o leitor do texto de chegada.

Sublinhado por Rocha (2013) e Dias (2015), com base em diversos autores, a nova perspetiva social da tradução foi explorada por escolas do pensamento, separadas por poucos anos.

No final dos anos 70, surge aquela que é considerada como a primeira escola de pensamento, que defende a teoria dos polissistemas, também denominada como a teoria dos estudos da tradução. Segundo Toury (1995) este atribui à tradução dois papéis fundamentais:

- o texto traduzido é um texto numa língua e cultura de partida específicos;
- o texto traduzido constitui uma representação numa língua de um texto existente noutra língua e cultura.

Para Toury (1995), a obediência às regras que regem o texto de partida é elementar para delimitar a adequabilidade da tradução, e a obediência às regras que regem o texto de chegada determina se uma tradução pode ser considerada como aceitável ou não.

Em meados dos anos 80, surge aquela que é considerada como a segunda escola de pensamento inovadora, que concebeu a Teoria do *Skopos*. Esta escola ficou também conhecida como a escola funcional, que está orientada diretamente. Christiane Nord (2005), figura de renome desta escola, afirma que todos os textos, e não apenas os textos traduzidos, são determinados pela situação de comunicação e não pelas regras universais que regulam a fala ou a escrita, isto é, tanto o texto de partida como o texto de chegada estão vinculados a uma determinada cultura, sendo ainda assim condicionados pela situação de comunicação quando se transmite a mensagem. Segundo Vermeer (1989) a função *Skopos* ou prospectiva da língua alvo é delimitada pela figura do iniciador, ou seja, pelo cliente que condiciona o processo de tradução, e pelo tradutor.

As várias teorias da tradução, numa forma geral, assentam em dois critérios, a saber, o critério da equivalência e o critério da aproximação (NIDA, 1964; ROBINSON, 1997; BYRNE, 2006).

A criação da noção de equivalência foi realizada para permitir quais os pressupostos que envolvem uma tradução ideal, sendo que é importante mencionar que existem vários níveis de equivalência (ROBINSON, 1997). Segundo este autor, que melhor se aproxima da conceção funcional da tradução de Christiane Nord, é possível dizer que a situação de comunicação que determina o tipo de equivalência aceitável deve integrar o contexto social.

Do mesmo modo, Nida (1964) defende dois tipos de equivalência em tradução:

- equivalência formal: centrada na forma e no conteúdo da mensagem, o que implica uma coincidência entre a língua de partida e a língua de chegada no que diz respeito aos aspetos sintáticos, estilísticos, lexicais, ortográficos e fonológicos;
- equivalência dinâmica: centrada no texto de chegada que deve ter o mesmo efeito pragmático no público-alvo que o texto de partida. Tal implica que o texto de chegada deve ser bem concretizado enquanto tradução, ao veicular o mesmo sentido do texto de partida, através da tradução de sentido por sentido. Deste modo

é possível alterar as sequências das frases, desde que o sentido original se mantenha.

O critério da aproximação foi desenvolvido por Gideon Toury. Este critério distingue a aceitabilidade da adequabilidade da tradução, através de regras do texto de partida e do texto de chegada que devem ser obedecidas. Esta aproximação ao texto de partida poderá de certo modo determinar a função do texto em causa. Assim, podem ser feitas algumas distinções entre o tipo de textos e a aproximação que deve ser feita entre a língua de partida e a de chegada:

- os textos expressivos, normalmente, são traduzidos, de acordo com o autor, enquanto os textos vocativos e informativos são traduzidos de acordo com o público-alvo (BÜHLER, 1990);
- os textos técnicos não se devem atear demasiado ao texto de partida, uma vez que uma abordagem linguística muito próxima à língua de partida não tem em consideração o sentido comunicativo que o texto pretende dar aquando da comunicação e transmissão de informação (BYRNE, 2006).

As várias teorias da tradução acabam por influenciar as possíveis estratégias de tradução, assim, nem todas as estratégias de tradução são permitidas ou aceites em todas as teorias nesta área.

2.1.2. Tipos de Tradução

Tal como se tem vindo a referir, quando se refere a palavra “tradução”, verifica-se uma certa ambiguidade que está inerente ao próprio significado desta palavra, podendo designar tanto o processo em si como o objeto do mesmo (TOURY, 1986 *apud* DIAS, 2015). Deste modo, a tradução é considerada como um processo simples, mas que, no entanto, pode revestir-se de alguma complexidade. Atualmente, a tradução pode ser subcategorizada, segundo o Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2015:3747) em:

- tradução automática: tradução de texto que é efetuada a partir de máquinas eletrónicas e por meio de sistemas de tradução automática;

- tradução direta: a tradução é realizada de uma língua estrangeira para a língua do tradutor;
- tradução indireta: tradução de uma língua que não é aquela em que a obra original tenha sido escrita, ou seja, é uma tradução de uma tradução;
- tradução linear: tradução literal que se usa no estudo de línguas e cujas palavras, escritas entre as linhas do original, correspondem às deste;
- tradução intralinguística: tradução de expressão de um determinado conteúdo, já exposto numa dada língua por outros signos, através de outros signos pertencentes a essa mesma língua;
- tradução inversa: tradução que é realizada a partir da língua do tradutor para uma língua estrangeira, o contrário da tradução direta;
- tradução justalinear: tradução em que o texto e a versão a traduzir ocupam duas colunas contíguas, e onde a linha do texto a traduzir corresponde uma linha desta.
- tradução literal: a tradução que é realizada palavra por palavra;
- tradução livre: aquela em que o tradutor procura traduzir os sentidos, transmitindo o pensamento e as ideias do autor, sem se cingir às palavras constantes do texto original;
- tradução simultânea: este tipo, vulgarmente designado de interpretação, é realizado no exato momento em que alguém discursa, muitas vezes em várias línguas, principalmente em congressos, simpósios, organizações internacionais, entre outros.

Para além dos vários tipos e processos de tradução que podem ser usados para que o tradutor consiga contornar os diversos obstáculos que podem aparecer ao longo da tradução e, conseqüentemente, produzir uma tradução de qualidade, existem outros processos que são igualmente importantes para o processo de tradução, mas que parecem não existir. Estes processos são considerados como processos mentais (DIAS, 2015:19).

De facto, existe uma série de fatores que devem ser considerados para que a tradução seja considerada como a “tradução ideal”. Deste modo, apresentamos uma lista elaborada por Louise Brunette (2000) *apud* Pinho (2011), de critérios que o texto de chegada deve conter:

- a lógica da forma e conteúdo do texto, que depende fortemente da coerência e coesão do mesmo;
- o objetivo do texto, em termos da intenção e do efeito pretendidos pelo autor original;
- o contexto do texto, no que diz respeito ao público-alvo, à posição deste mesmo público, ao autor, ao momento e local de utilização da tradução, ao período em que o texto será usado, ao tipo de texto, ao meio usado para a sua divulgação e à situação socioideológica em que o mesmo se enquadra;
- por fim, a norma linguística de chegada, no âmbito das suas regras e convenções gramaticais, ortográficas, terminológicas, entre outras.

As características sociais e pragmáticas e a evolução dos diversos ramos científicos/técnicos e terminológicos fomentam outros fatores que também estão intrinsecamente ligados ao processo de tradução, assim como o momento histórico ou o fator cultural. Todos estes fatores acima enumerados e descritos contribuem para aquilo a que podemos chamar “tradução ideal”.

2.2. O texto

Como temos vindo a observar, a tradução é produzida consoante o tipo de texto que se pretende traduzir, sendo que, do mesmo modo, é realizada segundo o objetivo comunicativo e função desse mesmo texto. Assim, cada situação de comunicação está associada às características gerais, mas também às diferentes formas de construção que permitem uma adequação às situações comunicativas pretendidas. Estas características gerais resultam de práticas discursivas determinadas histórica e socialmente (BASSOLS & TORRENTS, 1996).

Para se realizar uma boa tradução é importante que o tradutor consiga desvendar as diferentes características que estão inerentes ao texto de partida. Estas diferentes características são compostas pelas funções do texto, pela tipologia textual desse texto e

pelas diferentes sequências textuais que o integram. São todas estas características que permitirão, ao tradutor, identificar qual o tipo de tradução que deve efetuar (DIAS, 2015).

Em seguida, será abordada uma descrição destas várias características que compõem um texto, começando pela característica mais geral até à mais concreta (funções textuais > tipologia textual > sequências textuais).

2.2.1. Funções de um texto

As funções comunicativas mencionadas anteriormente, podem estar relacionadas com o Modelo *Organon* de Karl Bühler (ROCHA, 2013; DIAS, 2015). Este modelo definiu as funções de comunicação da linguagem através das quais se pode descrever a comunicação linguística. Bühler, em 1965, identifica assim três seguintes funções comunicativas:

- função expressiva;
- função informativa (representativa);
- função vocativa (conotativa).

Estas três funções, do Modelo *Organon*, são representadas no seguinte esquema:

Diagrama 1: Esquema do Modelo *Organon*



Fonte: Adaptação do esquema de Bühler (1990) (*Theory of Language: The Representational Function of Language*)

Tal como se pode observar pelo esquema do Modelo *Organon*, apresentado por Karl Bühler é possível concluir que nenhum texto exprime exclusivamente apenas uma das funções comunicativas, pelo contrário, a grande maioria dos textos possui as três funções

em conjunto, apesar de dar destaque apenas a uma delas. É importante referir que nenhum texto exprime exclusivamente apenas umas destas funções textuais. É também possível observar que cada uma das funções comunicativas possui um foco que caracteriza um determinado propósito, tais como, a mente do autor, a situação externa e interna.

Quando o texto se caracteriza pela função expressiva, o seu principal foco reside na mente do autor (escritor ou orador) do enunciado, que usa esta expressão para expressar os seus sentimentos e estados de espírito (NEWMARK, 1988). Esta função encontra-se presente nos textos que têm as mais variadas marcas de autor e os tipos de textos característicos, que segundo Newmark (1988) são:

- literatura imaginativa: textos como os contos, os romances, as peças de teatro (dirigidas a um grande público com expressões culturais) e a poesia (principalmente a lírica, uma vez que é a expressão mais íntima);
- declarações autoritárias: textos de qualquer natureza que derivem da autoridade ou da confiabilidade e competência linguística dos seus autores, tais como os discursos políticos, documentos, textos académicos, científicos, entre outros que têm uma marca pessoal do autor;
- autobiografias, ensaios, correspondências pessoais: estes textos são expressivos quando existe efusão pessoal, quando os leitores são um fundo remoto.

Esta função caracteriza-se pelas marcas específicas de cada autor e é essencial que os tradutores possam distinguir as marcas pessoais dos textos que se opõem à linguagem comum, tais como as colocações raras incomuns, as metáforas originais, palavras “não traduzíveis”, adjetivos, sintaxe não convencional, neologismos e palavras pouco usuais (arcaísmos, dialetos) (NEWMARK, 1988).

Ao contrário da função expressiva, a função informativa (representativa), tal como o nome indica, serve para transmitir ideias ou informações relativas a uma determinada teoria, pessoa, a um determinado assunto, produto, entre outros. Esta função é considerada como o foco exterior ao autor, que se centra nos factos de ideias ou assuntos tratados. Apesar de ser uma função que pretende transmitir informação de forma clara, esta pode englobar vários estilos de escrita que podem ir desde o texto formal ao texto informal. Por outro lado, os géneros que são incluídos nesta função dizem respeito aos livros ou manuais, relatórios técnicos ou teses, artigos de jornal ou revistas, entre outros

(NEWMARK, 1988). Segundo Newmark (1988), existem quatro tipos de estilos linguísticos que estão associados à função informativa:

- estilo formal – este tipo é o mais técnico, usado em trabalhos académicos e caracteriza-se pelo uso de passivos, tempos verbais no presente, vocabulário latinizado, é dotado de léxico técnico e sem metáforas;
- estilo neutro – este tipo caracteriza-se pelo uso de termos técnicos, plurais na primeira pessoa, tempos verbais no presente e metáforas concetuais básicas;
- estilo informal – este tipo distingue-se pelas estruturas gramaticais simples, por uma vasta gama de vocabulário simples, definições e numerosas ilustrações e metáforas de ação;
- estilo familiar – este tipo não é de índole técnica e caracteriza-se por metáforas, frases curtas, pontuação não convencional, adjetivos antes dos nomes e coloquialismos adequados.

Por um lado, os textos informativos representam a grande maioria do trabalho dos tradutores nas organizações internacionais, multinacionais, empresas privadas e agências de tradução, por outro lado, grande parte destes textos encontram-se mal escritos e por vezes com imprecisões, pelo que tornam o trabalho do tradutor mais exaustivo, uma vez que tem que compreender o significado do texto de partida (NEWMARK, 1988).

Relativamente à última função referida por Bühler (1990), a função vocativa (conotativa), esta tem por principal objetivo captar a atenção do leitor (do público-alvo), e, tal como o termo indica, serve para invocar os leitores, de forma que eles possam agir, pensar e sentir, consoante a intenção do texto. Esta função tem vindo a receber várias denominações diferentes, sendo que o termo original ‘Appell’, em alemão, tem como tradução literal em português, ‘função apelativa’, no entanto, optou-se por usar o termo vocativo uma vez que se dirige mais especificamente a um público do que a um leitor (NEWMARK, 1988).

Para efeitos de tradução, os géneros de texto que esta função inclui são os avisos, instruções, publicidade e propaganda, escrita persuasiva (como casos e teses) e, possivelmente, obras de ficção popular, cujo objetivo é comercial e de entretenimento. Esta função baseia-se ainda em dois fatores que foram descritos por Newmark (1988), como segue:

- a relação entre o que está escrito e o leitor está ancorada em vários tipos de relações ou formas de tratamento gramaticais que são determinadas pessoalmente ou socialmente; infinitivos, imperativos, subjuntivos, indicativos, impessoais, passivos; nomes familiares, títulos, nomes hipocorísticos; relações assimétricas ou simétricas, relações de poder ou igualdade, comando, pedido ou persuasão;
- a acessibilidade dos textos ao leitor que devem ser escritos de forma totalmente compreensível, assim, é importante que, durante o processo de tradução, o nível linguístico e os aspetos culturais do texto de partida sejam sujeitos a revisão.

Estes dois fatores, a relação entre o autor e o leitor e a compreensão do leitor, devem ser determinados consoante a vontade do autor ou do tradutor e, conseqüentemente, do propósito do texto (NEWMARK, 1988).

Em modo de conclusão, a função expressiva é a única que possui um foco interno, o da mente do autor, enquanto a função informativa e vocativa possuem um foco externo (e interno). Assim, o tipo de texto em causa e a função comunicativa ou as funções comunicativas são essenciais para determinar o método que deve ser aplicado enquanto tradução e, conseqüentemente, o modo como o tradutor deve resolver os problemas que possam aparecer aquando da tradução (ROCHA, 2013).

2.2.2. Tipologia textual

Segundo Nida (1964), podemos distinguir quatro tipos de textos (literários e não literários), a saber:

- narração, que representa numa sequência de eventos dinâmicos, onde é possível observar um elevado uso de verbos, no caso do inglês o uso de verbos preposicionais;
- descrição, em que abundam elementos estáticos, com elevado recurso a verbos de ligação, adjetivos e substantivos adjetivados, que inversamente aos outros tipos de verbos, não se focam nas ações, mas sim no estado do sujeito (DIAS, 2015);

- discussão, cuja estruturação envolve substantivos abstratos (conceitos), verbos relacionados com o pensamento e com a atividade mental (‘considerar’, ‘argumentar’, entre outros), argumentos lógicos e conetivos;
- diálogo, em que figuram coloquialismos e funções fáticas (falácias) do discurso e da linguagem.

Na sequência desta tipologia textual, foram vários os autores que decidiram analisar a estrutura textual, com o objetivo de acrescentar às características principais de cada tipo textual uma classificação dos diferentes tipos de texto. Deste modo, e de acordo com a finalidade de cada tipo de texto foi possível encontrar características que fazem referência à sua construção enquanto modelo-padrão de organização textual. Através destas características foi possível revelar as diferentes sequências textuais.

Tendo em conta que apesar de um texto ser classificado de forma geral, este é considerado como um elemento complexo, composto por várias partes, pode possuir sequências textuais de vários tipos.

Em 1992, Jean-Michel Adam, professor de linguística francesa na Universidade de Lausanne, inovou o conceito de tipologia (cf. PEREIRA, 2015:3), passando a referir-se a estas como sequências textuais. As sequências textuais podem dividir-se em cinco tipos diferentes e que serão abordados no seguinte ponto.

2.2.3. Sequências textuais

A teoria das sequências textuais encontra-se mais ou menos próxima da teoria das superestruturas, uma vez que existe um nível de estruturação, entre a frase e o texto, que é denominado como sequência.

Retomando o autor do ponto anterior, Jean-Michel Adam, define uma sequência como uma rede relacional hierárquica – partes que estão ligadas entre si – e uma entidade autónoma com organização interna – onde o texto é organizado em diferentes partes numa relação de dependência/independência (cf. PEREIRA, 2015:4). Inicialmente, Adam (1987) *apud* Pereira, (2015), estruturou as sequências textuais, da seguinte forma:

- narrativa;

- injuntiva-instrucional;
- descritiva;
- argumentativa;
- explicativa-expositiva;
- diagonal-conversacional;
- poética-autotélica.

Bassols e Torrent (1996) afirmam que Adam, já em 1987, tinha recorrido ao argumento de que a linguística textual tinha que abandonar qualquer ideia de tipologia textual uma vez que, tal como o discurso, o texto é uma estrutura extremamente complexa, pelo que se deveria enveredar por uma unidade menos complexa, a saber, a sequência textual. Por este motivo, em 1992, este mesmo autor, Adam, inovou o conceito de sequências textuais, dividindo-as em cinco tipos: narrativa, explicativa, argumentativa, descritiva e dialogal. Destes cinco tipos de sequências apenas as quatro primeiras se revelam importantes para este trabalho, uma vez que dizem respeito à produção escrita, enquanto a última, dialogal, diz respeito fundamentalmente à produção oral.

Tal como referido, o texto, independentemente de ser muito ou pouco extenso, é composto de sequências que podem ter as mais variadas extensões, e cuja delimitação assenta nos critérios de uma determinada unidade temática (correspondendo a uma concentração da ideia, do propósito e da tipologia). Em seguida será realizada uma breve descrição para cada uma das sequências textuais que foram divididas por Adam.

Sequência explicativa (expositiva)

Tal como o próprio nome indica, esta sequência assenta na explicação, e segundo Bassols & Torrent (1996) é definida como uma atividade que transmite a informação através de uma base expositiva ou informativa que tem uma finalidade demonstrativa. Em conformidade com as mesmas autoras, o tipo de linguagem usada na sequência explicativa é neutra e objetiva, permitindo, deste modo, uma melhor compreensão dos assuntos que se pretendem transmitir.

Das sequências explicativas fazem parte os seguintes textos (BASSOLS & TORRENT, 1996):

- didáticos/educativos e científicos, nomeadamente, livros, manuais e revistas especializadas, comunicações de congressos, demonstrações e documentos pedagógicos, livros de apoio ao ensino, entre outros;
- jornalísticos e publicitários.

Quanto à sua estrutura gramatical, as sequências explicativas caracterizam-se segundo Bassols & Torrent (1996), Rocha (2013) e Dias (2015) pelo emprego de:

- tempos verbais no presente, de modo a obter um efeito intemporal e a relacionar o enunciado ao momento de enunciação;
- adjetivos e advérbios, uma vez que existe a necessidade de precisar determinadas características do que está a ser explicado;
- terminologia específica relacionada com os domínios de conhecimento que estão a ser abordados no texto uma vez que estes textos têm como objetivo a precisão e a clareza textual;
- da primeira pessoa do singular de forma a atingir a objetividade que se pretende;
- determinados conectores.

Tendo em conta que os textos explicativos são principalmente didáticos/educativos, nestas situações evita-se o uso da primeira pessoa do singular, uma vez que estes textos promovem a objetividade, sendo o estilo geralmente neutro com uma formalidade média ou alta.

As sequências explicativas são, portanto, utilizadas como meio de transmissão clara e objetiva da informação. Logo, fazem parte de qualquer texto que tenha como objetivo essa transmissão de ideias (BASSOLS & TORRENT, 1996).

Bassols & Torrent (1996) incluem ainda neste grupo as sequências instrutivas ou instrucionais incluídas na divisão das sequências textuais defendida por autores como Adam.

As sequências expositivas podem ainda enquadrar sequências narrativas ou outras (DICIONÁRIO PRÁTICO PARA O ESTUDO DO PORTUGUÊS, 2003).

Sequência argumentativa

Este tipo de sequência incide numa operação discursiva que tem por objetivo influenciar um determinado público, mediante expressão de opinião. A sequência argumentativa faz uso de variadas operações para demonstrar ou contestar uma tese, segundo Bassols & Torrent (1996) essas operações são o uso de:

- silogismos: ideia que assenta no “a é bom”, “b é a”, “então b é bom” (Rocha, 2013);
- argumentos variados: argumentos por associação (argumento causal em que se relaciona o facto com o efeito e o efeito com a sua causa), argumentos que relacionam os meios e os fins, argumentos pragmáticos (onde o êxito é objetivo da validade) e argumentos pessoais (que associam o valor de um determinado facto com o valor do próprio autor, tal como o argumento de autoridade);
- exemplos: para refutar o que foi dito e determinar uma conclusão, através de premissas (dados).

Do mesmo modo, e ainda segundo as mesmas autoras, a sequência argumentativa também se caracteriza pelo uso específico de:

- palavras axiológicas;
- conectores argumentativos;
- operações argumentativas fundamentais;
- recursos retóricos como as oposições;
- tempos verbais no presente do modo indicativo e, normalmente, de casualidade e de consequência.

Quanto à coesão e coerência textual, segundo Bassols & Torrent (1996), as sequências argumentativas podem ser dimensionadas em:

- parágrafos: quando se inicia o parágrafo com uma enumeração;
- aspas: para citar palavras ou expressões que reforcem a argumentação do autor;
- interrogação retórica: de modo a atrair o interesse do leitor;
- nexos de consequência ou casualidade: como os advérbios e as conjunções;
- recursos retóricos: com referência a marcas culturais e do passado;

- metáforas;
- perífrases;
- repetições;
- citações;
- provérbios;
- alienação do emissor.

Ao incluir todas estas operações, características e marcas de coesão e coerência, a sequência argumentativa pretende, através do discurso, mudar a opinião ou o modo de pensar e proceder dos leitores, criando assim novas perspectivas e condutas de modo a convencer o leitor da veracidade de uma afirmação (BASSOLS & TORRENT, 1996).

As sequências argumentativas podem ainda enquadrar as outras sequências textuais (DICIONÁRIO PRÁTICO PARA O ESTUDO DO PORTUGUÊS, 2003).

Sequência descritiva

A sequência descritiva, ao invés das outras sequências, não é composta por uma ordem de macroposições (DICIONÁRIO PRÁTICO PARA O ESTUDO DO PORTUGUÊS, 2003). No entanto, e da mesma forma que a sequência argumentativa, esta visa a transmissão de informação que também assenta no ato de descrever, o tipo descritivo representa objetos, pessoas, situações ou sentimentos através da linguagem, referindo as circunstâncias, qualidade e partes distintas (BASSOLS & TORRENT, 1996). Em conformidade com as mesmas autoras, pode adequar-se à finalidade da descrição e do destinatário a quem se dirige, evidenciando uma forma:

- concisa: quando é abrangente e seleciona apenas um número mínimo de elementos que são suficientes e relevantes para a caracterização da descrição;
- detalhada: quando é muito específica e faz uma enumeração exaustiva das partes ou qualidades do que está a ser descrito;
- objetiva: quando aquilo que se pretende plasmar, de forma fiel, as características físicas do objeto que está a ser descrito (sendo que esta descrição é impessoal);

- impressionista: quando o principal objetivo é provocar e despertar emoções, muitas vezes, relegando para segundo plano as características físicas dos objetos. Logo, regista-se uma proliferação de adjetivos que fortalecem a descrição.

Quanto à sua estrutura gramatical, as sequências descritivas caracterizam-se segundo Bassols & Torrent (1996) pelo emprego de tempos verbais no presente e imperfeito no modo indicativo, com exceção para a descrição de algumas ações.

As sequências descritivas aparecem muitas vezes nos textos narrativos (narração de ações) e argumentativos (descrição de ações), com o objetivo de serem utilizadas como suporte ou ilustração desses textos. Existe ainda um tipo específico de sequência descritiva que é distinto dos outros tipos, ou seja, a descrição de ações, recorrendo a verbos de ação, usados para ordenar de forma cronológica as ações que são objeto de descrição (BASSOLS & TORRENT, 1996; ROCHA, 2013). Apesar de existir este tipo específico, não se deve confundir esta sequência com a sequência narrativa, uma vez que tanto a descrição das ações como a descrição das pessoas e objetos são norteadas pelo mesmo propósito.

As sequências descritivas, tal como as argumentativas, podem enquadrar-se em qualquer sequência textual (DICIONÁRIO PRÁTICO PARA O ESTUDO DO PORTUGUÊS, 2003).

Sequência narrativa

Este tipo de sequência tem originado mais estudos, sendo que, segundo Bassols & Torrent (1996), assenta em três vetores:

- existência de um ator: um ator que permanece estável ao longo de toda a sequência narrativa e que favorece a unidade de ação ao participar ativamente nas ações que estão a ser descritas, ou seja, é um ser antropomórfico que sofre evolução e se transforma durante o desenrolar dos acontecimentos;
- teia complexa de acontecimentos narrados: uma sequência de acontecimentos que são orientados para um desenlace ou final, onde pode surgir um facto inesperado que pode alterar o decurso normal dos acontecimentos. Esta teia complexa é o que

distingue a sequência narrativa de uma mera sequência descritiva que relata apenas as ações;

- avaliação dos acontecimentos: este elemento atua como uma chave, implícita ou não, da especificidade da narração.

Após a identificação destes três elementos que fazem parte da sequência narrativa, podem, do mesmo modo, ser identificados três fases importantes ou “macroposições” (BASSOLS & TORRENT, 1996; DICIONÁRIO PRÁTICO PARA O ESTUDO DO PORTUGUÊS, 2003) que fazem parte do esquema dos acontecimentos:

- situação inicial: parte que configura a problematização e a conseqüente alteração dos acontecimentos;
- desenvolvimento: parte que promove a transformação do texto enquanto processo;
- situação final: parte onde figura a resolução do problema que foi identificado durante o desenvolvimento.

A sequência narrativa prototípica caracteriza-se pelo sujeito da narração (o ator que está envolvido), pelo emprego dos tempos verbais de ação do passado (as ações que são efetuadas pelo ator), e pelo emprego de conectores de discurso, organizadores textuais espaço-temporais e complementos circunstanciais de tempo e lugar (tempo e local onde se desenrola a ação do ator). O tempo verbal mais utilizado é o passado, principalmente no modo indicativo e no imperfeito, mas este pode dar lugar ao presente histórico que imprime atualidade e vigor aos acontecimentos narrados (DICIONÁRIO PRÁTICO PARA O ESTUDO DO PORTUGUÊS, 2003; ROCHA, 2013; DIAS, 2015).

A sequência narrativa pode enquadrar uma sequência descritiva ou outra (DICIONÁRIO PRÁTICO PARA O ESTUDO DO PORTUGUÊS, 2003).

Sequência dialogal/conversacional

A sequência dialogal (conversacional), tal como o nome indica, é uma sequência que se baseia no diálogo, sendo, deste modo, a forma mais básica de comunicação do ser humano. Assim, esta sequência pode ser considerada como a mais comum, uma vez que, contém os vários géneros orais, tais como a conversa informal, o debate, a entrevista,

entre outros, por outro lado, quando assume a forma de escrita, inclui todas as outras formas de expressão escrita.

Em conformidade com o Dicionário Prático para o Estudo do Português (2003), esta sequência desenrola-se de acordo com o seguinte esquema:

- sequência inicial: troca de saudações, trocas rituais como o tema da saúde, o tempo atmosférico, entre outras;
- sequência de interação: onde se desenrola o diálogo ou troca discursiva, podendo incluir um variado e indeterminado número de sequências;
- sequência final: troca de saudações ou votos, projetos de um novo encontro, entre outras.

Quando a sequência dialogal passa da forma oral para a forma escrita, o autor deve ter em atenção e saber utilizar alguns recursos de construção textual, a saber:

- pontuação;
- reticências;
- pontos de interrogação e exclamação: que exprimem o tom em que o diálogo foi proferido;
- travessão: que marca a mudança de quando cada interlocutor está a falar e, em alguns casos, separa o narrador da personagem.

Esta sequência, caracteriza-se ainda pelo facto de ser um diálogo/conversa espontânea que tem, tal como vimos, uma estrutura com duas perspetivas: a de carácter sequencial e a de carácter hierárquico (LÓPEZ, s/d).

Cada sequência pode estar encaixada noutra sequência mais importante como por exemplo, um diálogo numa narração, ao passo que uma descrição pode estar encaixada numa argumentação, entre outros (DICIONÁRIO PRÁTICO PARA O ESTUDO DO PORTUGUÊS, 2003). Em suma, há uma sequência que é dominante no texto, sendo que é esta que define o tipo de texto que nos é apresentado.

2.3. Linguagem Geral vs. Linguagem especializada

“O texto é visto como um todo de sentido e de comunicação, constituído pelo conteúdo expresso e também pelo quadro geral das escolhas ou convenções do seu “modo de dizer” estabelecidos pelas comunidades discursivas e interpretantes envolvidas” (PERNA *et al.*, 2010:155).

Tendo em conta que o presente relatório recai sobre os vários domínios e subdomínios da linguagem de especialidade, é perceptível que seria relevante estabelecer neste subcapítulo algumas diferenças entre a linguagem geral e a linguagem especializada.

Registe-se que Coancă (s/d) refere-se, por um lado, à linguagem geral como a que designa a língua como um todo, ou seja, a que congrega as línguas gerais e as línguas especializadas. Por outro lado, a noção de linguagem comum designa as línguas que não são cunhadas durante a troca não especializada do dia-a-dia. Logo, por linguagem comum entende-se todo o tipo de linguagem que é corrente na linguagem dos seres humanos e que não sofre nenhuma adaptação ou uso enquanto termo da linguagem especializada.

Conforme Hoffmann (2004:81), a linguagem especializada pode ser definida como o “conjunto de todos os recursos linguísticos que são utilizados num âmbito comunicativo, delimitado por uma especialidade, para garantir a compreensão entre as pessoas que nela trabalham”. Assim, a língua de especialidade distingue-se da linguagem geral por se tratar de uma área de especialidade, com uma terminologia e discurso mais específicos. Assim sendo, a linguagem especializada baseia-se num conjunto de características, como recurso a terminologia, uma vez que este engloba vocabulário especializado e terminologia específica de uma determinada área ou como o uso de determinadas categorias gramaticais, estruturas textuais e construções sintáticas (Hoffmann, 2004:81).

Para além dos autores já referidos, também Faber (2012) aborda este tópico das especificidades da linguagem de especialidade, caracterizando-as pela frequente repetição de expressões e termos, pelo paralelismo estrutural no que diz respeito às construções sintáticas, bem como pelo elevado número de termos de uma determinada língua de especialidade.

Dito isto, a linguagem geral caracteriza-se pela cunhagem de novos termos na língua de chegada, de modo a acompanhar os progressos tanto científicos como tecnológicos, enquanto a linguagem especializada se caracteriza por um grande número de estrangeirismos de modo a facilitar a tarefa de comunicação e partilha de conhecimentos científicos entre os diversos especialistas.

2.3.1. Conceito de termo e terminologia

Tendo em conta que este relatório incide nos problemas de tradução de termos em textos científicos e técnicos, torna-se relevante fazer uma breve abordagem dos conceitos termo e terminologia.

O termo ou signo terminológico pode ser definido de duas maneiras, isto é, pode ser simples, quando inclui apenas uma palavra, ou complexo, quando inclui uma ou mais palavras (PERNA *et al.*, 2010; PINTO, 2013). Segundo Pinto (2013), o signo terminológico é considerado como uma unidade linguística composta não só pela própria denominação, ou seja, pelo nome que lhe é atribuído, mas também pelo conceito, isto é, a ideia que é representada pelo termo. É também considerado como uma unidade linguística, na medida em que representa um conceito num determinado contexto de um domínio específico de uma área de conhecimento. Deste modo, um mesmo termo pode assumir diferentes significados dependendo do contexto em que se insere, por exemplo, o termo “rato” pode referir-se a um pequeno mamífero, na linguagem geral, ou pode referir-se a um cursor informático, no contexto de linguagem especializada.

Em conformidade com Faber (2012), estas unidades terminológicas fazem referência a entidades que se centram numa determinada área científica ou técnica. No entanto, torna-se relevante referir que alguns termos não pertencem apenas a uma determinada área ou domínio de conhecimento, pelo que o seu significado, quando inserido num determinado domínio, resulta de um acordo entre os vários especialistas de uma mesma área científica.

O conceito de terminologia está deste modo interligado com o conceito termo, uma vez que à terminologia dizem respeito os termos que pertencem a um determinado conhecimento especializado. A terminologia é encarada como uma disciplina da

linguística que cria denominações que ainda não existem, a partir de conceitos que emergem das diferentes áreas do conhecimento e do saber.

O termo “terminologia”, conforme descrito por Perna *et al.* (2010) é constituído por duas aceções diferentes. A primeira diz respeito ao vocabulário próprio de uma determinada ciência, arte ou técnica, a segunda refere-se ao conjunto de métodos que podem ser aplicados na descrição e gestão de apresentação dos termos numa determinada língua de especialidade. É ainda referido que o termo “terminologia” está também relacionado com a “integração de componentes de textualidade e da discursividade no aparato teórico-metodológico” da própria terminologia, em que o principal objetivo dessa integração diz respeito ao termo científico-técnico.

A terminologia pode ser ainda definida como uma ferramenta para a formulação lexical nas diferentes áreas, podendo ser interlinguística (entre duas ou mais línguas) ou intralinguística (apenas uma língua) (PINHO, 2011). A criação de ferramentas terminológicas tem sido desenvolvida ao longo dos tempos, de modo a facilitar o trabalho dos tradutores aquando da tradução, e existem algumas bases de dados específicas como o IATE (base terminológica europeia), ou seja, os termos são compilados em bases de dados ou bases terminológicas que se dedicam a uma determinada área do saber. No entanto, as empresas de tradução ou até mesmo os tradutores em regime *freelance* possuem os seus próprios glossários terminológicos.

Este é o presente caso, enquanto estagiária na área da tradução foi desenvolvido ao longo das traduções vários glossários terminológicos, que serão apresentados no Anexo 1 do presente relatório.

2.4. Processo de tradução

Atualmente, a área da tradução é vista como uma “prática culturalmente incontornável como ato de comunicação” (PINHO, 2011), no entanto, não deve nem pode ser encarada como um ato de comunicação isolado dos outros atos de comunicação que existem.

O processo de tradução, segundo Nida (1964), pode ser dividido em duas categorias: técnico e organizacional, sendo que a primeira é a que mais interessa a este trabalho. O processo técnico baseia-se na passagem de um texto da língua de partida para um texto na língua de chegada, enquanto o processo organizacional envolve a organização do processo técnico que um tradutor realiza. O processo técnico da tradução pode ainda ser dividido em três fases, isto é, análise das respectivas línguas (partida e de chegada), estudo do texto da língua de partida e determinação dos equivalentes (NIDA, 1964). Ao presente ponto, a fase mais importante, diz respeito à análise das línguas fonte e alvo do processo técnico.

De modo a que o processo de tradução seja facilitado, o tradutor deve ser fluente tanto na língua de partida como na língua de chegada, se possível bilingue (NIDA, 1964), mas são raros os casos em que isto acontece.

Relativamente ao processo de tradução, este tem, portanto, o propósito de criar textos na língua de chegada que transmitam a mesma mensagem que os textos na língua de partida. Assim, na tradução de línguas de especialidade, esta criação de textos, também inclui o entendimento, a estruturação e a especificação de correspondências entre as unidades de conhecimento especializado nas diferentes línguas (FABER & GÓMEZ-MONTERO, 2012). No centro da discussão sobre a tradução reside a questão sobre se a tradução deve ser realizada por meio da correspondência ou da equivalência.

A equivalência decorre do significado conceptual que é partilhado, sob a forma de correspondência interlinguística e intertextual, que é o principal objetivo que o tradutor possui quando exerce a sua atividade profissional (FABER & GÓMEZ-MONTERO, 2012). Segundo Catford (1965), a equivalência textual pode também ser considerada como qualquer forma de texto da língua alvo que é direcionada para ser equivalente de uma determinada forma de texto da língua fonte. Quando se faz referência a “equivalência” é no sentido em que é necessário um conjunto de formalidades que uma tradução deve reunir enquanto conexão de correspondência entre palavras ou expressões entre duas línguas que são diferentes (ROBINSON, 1997).

Assim, a tradução por equivalência pode opor-se à tradução literal uma vez que existem termos que são transportados de uma língua para a outra por meio da equivalência, por meio dos quais a tradução se torna equivalente à língua de partida, por outro lado, a equivalência também dá lugar às metáforas e a outro tipo de expressões

idiomáticas, dado que a tradução literal ou palavra-a-palavra poderá revelar-se como uma tradução pouco fiel em relação ao original, assim, o mais aconselhável é adequar ou adaptar essas expressões à língua de partida.

Para que o processo de equivalência entre os dois textos, o de partida e o de chegada, seja o mais adequado, é necessário, tal como já foi referido, que o tradutor seja fluente em ambas as línguas de trabalho e, assim sendo, deve comportar-se como emissor e recetor tanto do texto de partida como do texto de chegada e colocar-se muitas vezes no papel do público-alvo.

2.4.1. Emissor

O processo de tradução, tal como aludido por Faber & Gómez-Moreno (2012), é constituído por dois emissores textuais, o da língua de partida e o da língua de chegada. Estes dois emissores, no entanto, confluem numa pessoa apenas, o tradutor. O emissor do texto da língua de partida ajusta o teor textual de acordo com as expectativas de um determinado grupo de recetores e também ajusta os objetivos de comunicação que pretende obter com a mensagem que transmite. As opiniões em relação à forma como o conhecimento do texto são partilhadas influenciam a escolha das formas linguísticas que foram selecionadas para transmitir a mensagem do texto. Na comunicação especializada, os emissores do texto da língua de partida são especialistas no campo do conhecimento técnico, sendo que, para tal, têm que possuir um grande domínio da terminologia do texto que estão a transmitir.

Em conformidade com os mesmos autores, o uso de termos mais ou menos especializados, que se centram num determinado conceito, refletem o grupo para o qual se destina a mensagem do texto, sendo que, para tal, é importante refletir sobre o género de texto, assim como sobre as construções que, por vezes, tornam o texto impessoal (tal como os textos técnicos e científicos), para já não falar das macroestruturas textuais que fazem parte da língua de chegada.

2.4.2. Recetor

A tradução enquanto processo linguístico é constituída por dois emissores, isto é, o emissor do texto original e o emissor do texto de chegada e, conseqüentemente, a tradução

também é constituída por dois recetores, o recetor do texto da língua de partida e o recetor do texto da língua de chegada. Um dos principais recetores do texto da língua de chegada é o tradutor enquanto profissional, mas também na qualidade de leitor. No entanto, o texto da língua de partida não foi redigido única e exclusivamente para o tradutor, mas sim para outros destinatários ou públicos-alvo da língua de chegada. Por outro lado, os recetores do texto na língua de chegada têm o seu papel facilitado, uma vez que o tradutor tem por missão tornar o texto mais acessível para que os leitores consigam compreender o significado do texto original (FABER & GÓMEZ-MORENO, 2012).

2.4.3. Tradutor como emissor / recetor dos textos de chegada

O tradutor, enquanto comunicador e principal responsável no processo de tradução, dirige-se a um determinado público-alvo e, como tal, é seu dever cumprir a função informativa necessária (GUTT, 1989). O tradutor é também considerado como um intermediário fundamental que deve ser reconhecido pelo seu trabalho como emissor e recetor dos textos de partida e de chegada. Também deve ser reconhecido nessa comunicação como o elo de ligação entre o autor do texto original e o público do texto de chegada. Assim, o tradutor deve optar pela melhor tradução, ou seja, “aquela que melhor se adequa ao contexto de comunicação” (TEIXEIRA & OSÓRIO, 2009).

Tal como abordado anteriormente, idealmente, o tradutor deveria ser bilingue nas línguas a ser trabalhadas ou deveria traduzir para a sua língua materna. No entanto, este perfil do tradutor ideal raramente se verifica (NIDA, 1964). Contudo, continua a ser fundamental que o tradutor possua um amplo conhecimento extralinguístico da língua e cultura de partida (TEIXEIRA & OSÓRIO, 2009).

No processo de tradução, o tradutor tem duas funções, a de emissor e de recetor do texto da língua de partida, bem como a de emissor e de recetor do texto da língua de chegada (FABER & GÓMEZ-MORENO, 2012), pelo que, e como já foi referido, deve ter competências linguísticas múltiplas (NIDA, 1964).

Deste modo, o tradutor enquanto emissor/recetor do texto de chegada não se deve sobrepor ao texto, de modo a que os recetores da língua de chegada nem se apercebam que se trata de um texto traduzido, mas sim de um original. No entanto, este é um processo

difícil de realizar, uma vez que o tradutor é dotado de crenças e suposições, o que poderá dificultar a compreensão para os recetores de uma língua e cultura diferentes.

Tendo em conta as dificuldades de tradução por parte do tradutor no processo de tradução, é possível concluir que um dos principais problemas inerentes a este processo é a terminologia utilizada na língua de partida que codifica o texto e conhecimento a uma determinada área de especialidade.

O texto na língua de partida foi redigido para um grupo de recetores da língua de chegada que, à partida, tem que ter o mesmo nível de especialização dos emissores do texto da língua de partida, deste modo, o tradutor deve ser capaz de reconhecer a quem se destina o texto original e, desta forma, criar uma espécie de perfil de leitor que corresponde aos recetores tanto da língua fonte como da língua alvo. Este perfil deve ser desenvolvido tendo por base os conceitos de especialização dos domínios de conhecimento, uma vez que nem sempre o tradutor é mestre num determinado domínio (FABER & GÓMEZ-MORENO, 2012; MIRA, 2013).

No entanto, mesmo que um tradutor não seja especialista numa determinada área deve desenvolver capacidades para entender qual o verdadeiro valor da mensagem para o público-alvo. Assim, também deve ser capaz de resolver os problemas que possam sugerir quando a mensagem é transferida para o novo contexto linguístico e cultural, ou seja, deve ser capaz de encontrar a melhor solução para as dificuldades de compreensão que podem sugerir (FABER & GÓMEZ-MORENO, 2012).

Em questões mais práticas, para que o processo de tradução seja bem-sucedido deve assentar em alguns princípios descritos por PACTE (2003) *apud* Faber & Gómez-Moreno (2012), com destaque para:

- domínio de ambas as línguas de trabalho;
- (desenvolvimento) de competências extralinguísticas que estão ligadas aos recetores do texto;
- destreza profissional, tanto nos conceitos especializados como dos instrumentos de apoio.

2.5. Particularidades de tradução

Quando se traduz um texto, é preciso ter a capacidade de compreender o que está a ser escrito e neutralizar os aspetos culturais exclusivamente integrantes da identidade cultural do próprio tradutor (NEWMARK, 1988).

Tal como se tem vindo a observar, a tradução tem várias particularidades, sendo que por particularidades, entende-se os diferentes géneros ou tipos de tradução que um tradutor pode realizar. Assim, os problemas com que um tradutor se depara são diferentes consoante a área em que o texto fonte se enquadra.

A sociedade distingue vários tipos de textos que podem ser traduzidos, sendo que cada um tem as suas particularidades e especialidades. Dos diferentes tipos de textos que podem ser traduzidos interessam a este relatório apenas os textos científicos e os textos técnicos. O texto científico é produzido pela comunidade científica, visto que tem como principal intenção a apresentação de resultados de uma investigação, tais como os artigos científicos ou as teses. O texto técnico é fundamentalmente instrucional e informativo, está relacionado com a forma ou com a criação, tais como os manuais de instruções ou os relatórios, entre outros³.

Em seguida iremos explorar de forma mais detalhada a diferença entre estes dois tipos de textos.

2.5.1. Tradução técnica e tradução científica: diferenças

Este subcapítulo será iniciado com a caracterização do texto científico, necessariamente o orientado para a divulgação dos resultados de investigação científica, devendo refletir rigor, dimensão crítica e objetividade que caracterize a sua própria investigação científica⁴.

O texto técnico e o texto científico são, portanto, muitas vezes confundidos, o que provoca confusão na tradução dos respetivos textos e nas diferentes áreas. Efetivamente, estes dois tipos de tradução têm algumas características em comum. Ambos lidam com informações baseadas no trabalho de cientistas, investigadores e especialistas em

³ Fonte: <http://www.escolafreelancer.com/os-diferentes-tipos-de-textos-de-um-tradutor-freelancer/>

⁴ A definição de tradução científica foi proferida em aula pela Professora Doutora Anabela Gonçalves.

determinadas áreas, possuem uma terminologia bastante rigorosa e específica e tratam de assuntos científicos considerados como complexos e com uma especialidade concreta (BYRNE, 2006; FERREIRA, 2014). Em conformidade com Byrne (2006), existe um critério que permite separar os dois tipos de tradução referidos, sendo este critério o objeto dos textos. A par deste, Ferreira (2014), postula que outro critério diferenciador é o público-alvo do texto.

Acrescente-se ainda que Byrne (2006) faz também a distinção entre a tradução técnica e a tradução científica, uma vez que estas designações são frequentemente usadas como sinónimos e de forma pouco precisa. Apesar da óbvia conotação entre os dois tipos de tradução, isto é, o facto de ambos lidarem com informações baseadas no trabalho de pesquisa, a tradução técnica torna-se, em diversos aspetos, bastante distinta da tradução científica.

O termo “técnico” é definido como “relativo à arte, à ciência ou ao saber, ao conhecimento” (GRANDE DICIONÁRIO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA, 2015:3662) e diz respeito à aplicação de conhecimento científico para fins práticos. Deste modo, a tradução técnica lida, principalmente, com a tecnologia e com a aplicação de conhecimentos científicos mais práticos, ou seja, está relacionada com as ciências aplicadas, tais como a tecnologia e as ciências naturais.

Newmark (1988), sugere que o léxico especializado pode assumir diferentes formas (ROCHA, 2013):

- o texto académico pode recorrer a palavras que são importadas do grego e do latim;
- o texto profissional decorre, principalmente, do uso de termos usados por peritos;
- o texto popular denota vocabulário geral, podendo englobar termos alternativos que já são conhecidos dos falantes numa determinada língua.

A tradução técnica pode ser aplicada a uma grande variedade de situações e, nomeadamente, textos tendo em conta o público-alvo de especialistas ou de para-especialistas. Segundo Newmark (1988), a tradução técnica faz parte da tradução especializada.

Um dos principais critérios que distingue a tradução técnica é o recurso a terminologia, contudo, esta representa apenas cerca de 5-10% de um texto deste tipo (NEWMARK, 1988). Portanto, as estruturas gramaticais do texto afiguram-se da maior importância, como é o caso dos manuais de instruções, brochuras informativas e anúncios publicitários, entre outros. Assim pode considerar-se que o trabalho de um bom tradutor técnico também pode envolver a tradução de formas de tratamento, tal como o uso da segunda pessoa, a simplificação da estrutura sintática ou o recurso a metáforas na publicidade, com o objetivo de tornar o texto mais apelativo e até compreensível.

Voltando à caracterização do texto científico, o termo “científico” pode ser definido como “relativo a ou próprio da ciência (‘corpo de conhecimentos’)” (GRANDE DICIONÁRIO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA, 2015:980), do mesmo modo, o termo “ciência” pode ser definido como:

“corpo de conhecimentos sistematizados que, adquiridos via observação, identificação, pesquisa e explicação de determinadas categorias de fenómenos e factos, são formulados metódica e racionalmente.” (GRANDE DICIONÁRIO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA, 2015:980)

Ou seja, os termos “ciência” e “científico” relacionam-se com o conhecimento que é comprovado pela observação e experiência que foram criticamente testadas, isto é, a tradução científica lida, principalmente, com desenvolvimentos científicos e com a verificação do conhecimento testado e subordinado aos princípios gerais ou enquadramento teórico, através da observação de dados e da experimentação dos mesmos. É considerado como um conhecimento puro independente da aplicação.

Assim, as traduções científica e técnica são ambas usadas para se referirem a uma ciência pura, aplicada a uma pesquisa científica e tecnológica (BYRNE, 2006).

É possível concluir, portanto, que apesar de estes termos serem utilizados como quase sinónimos, pode afirmar-se que, ao invés da tradução científica, a tradução técnica pode abranger um público mais geral e diversificado que acede a manuais de instruções ou a textos de divulgação da esfera publicitária, entre outros.

2.5.2. Funções do tradutor

“No discussion of the principles and procedures of translation can afford to treat translating as something apart from the translator himself.” (NIDA, 1964)

O que é preciso para ser um tradutor? Que tipo de pessoa iria querer sentar-se num computador e transpor as palavras e frases de uma determinada língua em palavras e frases para uma outra língua? Não será esta uma profissão entediante e pouco compensadora? (ROBINSON, 1997)

Para muitas pessoas até pode ser, mas para outras é necessário o desenvolvimento de algumas competências, para que seja possível traduzir várias temáticas, tornando-se assim “profissionais” de outras áreas, por imposição da própria atividade tradutória. Os tradutores acabam por desenvolver habilidades notáveis que lhes permitem fixar uma palavra, muitas vezes numa língua estrangeira.

Segundo Pinho (2011), afigura-se necessária a valorização do papel do tradutor, quer mediante caracterização dos passos envolvidos na tradução quer mediante realce da capacidade de intervenção dos tradutores enquanto mediadores linguísticos, terminológicos e culturais.

Assim, o tradutor tem que trabalhar não só os aspetos linguísticos, mas também o conhecimento do contexto cultural no qual o texto original foi produzido, para que, deste modo, consiga extrair a verdadeira intenção do texto original e do autor que o produziu. Por exemplo, um dos pares de línguas mais comuns da tradução é o inglês-português. Logo, o tradutor tem que ter conhecimentos aprofundados de aspetos linguísticos e culturais ingleses e portugueses.

O papel do tradutor é, deste modo, visto como a posição central no processo de tradução e como tal, este papel pode ser considerado como mais complexo do que os outros papéis que fazem parte da tradução. Assim, a principal tarefa de um tradutor é comunicar, com o público, as informações através do texto que lhe é fornecido. Segundo Robinson (1997), os tradutores não traduzem palavras, eles traduzem o que as pessoas fazem com as palavras, ou seja, traduzem a semântica das palavras, das frases e dos textos na sua íntegra de uma língua para a outra. Neste caso, enfrentam-se as complicações

adicionais que são apresentadas pelo facto de se estar a lidar com duas línguas e culturas diferentes.

No entanto, o papel do tradutor não é apenas sobre a tradução de um texto da língua de partida para a língua de chegada, sendo que envolve todo um conjunto de procedimentos. Em seguida irão ser apresentadas duas abordagens que espelham várias etapas no processo de tradução. Todos os processos apresentados baseiam-se em cinco tarefas que podem e devem ser realizadas sequencial ou paralelamente.

Robinson (1997), na sua obra *The Best Way of Translating from One Language to Another*, descreve o processo de tradução como uma série de passos a realizar pelo tradutor:

- primeiro passo: o tradutor deve compreender perfeitamente a intenção do autor que está a traduzir e, conseqüentemente, ter conhecimento do conteúdo da mensagem a traduzir;
- segundo passo: o tradutor deve ter competências elevadas na língua de partida do texto e também competências elevadas na língua de chegada;
- terceiro passo: o tradutor deve evitar optar por traduzir palavra por palavra, enveredando por uma tradução orientada para o fluxo textual;
- quarto passo: o tradutor deve evitar as formas latinas e as palavras consideradas como invulgares ou em desuso (a não ser que integrem o discurso jurídico);
- quinto e último passo: o tradutor deve conseguir fazer fluir o texto de forma coesa e coerente.

Também Mossop (1998) *apud* Byrne (2006) ilustra o processo de tradução mediante a realização de cinco tarefas:

- tarefa 1: interpretar o texto de partida;
- tarefa 2: compor a tradução, ou seja, passar do texto de partida para o texto de chegada;
- tarefa 3: realizar trabalho de investigação que se revele necessário para as tarefas 1 e 2, mediante pesquisas em bases de dados terminológicas, bem como em textos do mesmo domínio (científico, técnico, literário ou outro);
- tarefa 4: revisão do texto, tendo em vista a verificação da primeira tradução com o objetivo de encontrar erros e corrigi-los;

- tarefa 5: decidir as implicações de quem encomendou a tradução, sendo que este aspecto é bastante importante no caso de determinadas empresas que usam determinadas bases de dados terminológicas.

As descrições acima visam veicular uma abordagem geral sobre as etapas envolvidas na produção de uma tradução, uma vez que reconhecem a necessidade por parte dos tradutores de procurar e pesquisar, de modo a compreender não só o texto, mas principalmente o tema que estão a traduzir. Há que garantir, mediante revisão, que o texto esteja em conformidade quer com as regras da língua de chegada, a saber, com as normas gramaticais, ortográficas e terminológicas, entre outras; quer com o público-alvo, mediante adequação quer ao contexto temporal, quer ao meio de comunicação usado na sua disseminação (BYRNE, 2006; PINHO 2011).

Tendo em conta todas estas considerações sobre as funções ou o papel do tradutor na tradução de qualquer tipo de texto, em seguida, serão focadas algumas questões de tradução, elencadas por Byrne (2006):

- **a tradução deve reproduzir as palavras do original ou a tradução deve veicular as ideias do original?** Tal como tem sido referenciado, e tendo em conta que a tradução envolve dois pares de línguas e, conseqüentemente, duas culturas diferentes, os significados das palavras nestas línguas nem sempre são semelhantes ou idênticos. Por este motivo, é importante manter os significados do texto de partida, recorrendo a opções textuais e lexicais no texto de chegada que sejam o mais próximas possível do texto de partida.
- **o resultado final da tradução deve parecer um texto original ou soar a uma tradução?** Os elementos que soam estranhos ao público-alvo funcionam como um oposto a qualquer tradução. Tal significa que o texto na língua de chegada não deve soar a uma tradução, ou seja, não deve remeter para o texto-fonte, devendo ser lido de forma fluida como se de um original se tratasse.
- **O tradutor deve adicionar ou omitir informação relativamente ao original.** Tal como Göpferich (1993) e O'Neill (1998) advogam, por vezes, torna-se absolutamente determinante adicionar informações a um texto, de modo a garantir que são úteis; da mesma forma, algumas informações excedentárias ou irrelevantes precisam de ser omitidas no texto de chegada. Assim, os tradutores

tendem a editar, reduzir e resumir os textos que traduzem, de modo a adequá-los pragmaticamente. Contudo, na ótica de Pinchuck (1997) *apud* Mira (2013:19-21), convém sublinhar que um texto não deve conter nem mais nem menos informações do que o original, uma vez que informação a menos ou a mais pode gerar alguma ambiguidade na mente do leitor.

Este tipo de intervenções do tradutor no texto, que se materializam ao adicionar ou omitir informação, revela-se indispensável, quando os textos originais se encontram formulados de forma ambígua ou confusa.

Posto isto, importa realçar que a função ou o papel do tradutor no processo de tradução de textos originais se afigura determinante para a disseminação do texto junto de um público mais vasto que não domina a língua em que o texto foi escrito. É, assim, da responsabilidade do tradutor, perante o público-alvo da língua de chegada, reproduzir um texto bem construído, de modo a alcançar as dimensões da língua, cultura e sistema literário da língua alvo (BASSNETT, 2003 *apud* PINHO, 2011).

2.5.3. Público-alvo

Numa época em que a informação assume um destaque muito importante para a sociedade, a literacia revela-se um fator conducente à não exclusão, de forma a ultrapassar a falta de capacidade para compreender, analisar, refletir e interpretar os constantes fluxos de informação que são recebidas.

A leitura enquanto atividade cognitiva permite a descoberta de outros mundos e, ao mesmo tempo, um maior desenvolvimento social assim como também permite alargar os conhecimentos enquanto ferramenta de comunicação (CARVALHO & SOUSA, 2011). Deste modo, uma boa competência de literacia permite uma aprendizagem continua num mundo que está em constante ebulição científica e tecnológica.

Do mesmo modo que existem diferentes tipos de literacia, existem diferentes tipos de público-alvo, sendo que este é considerado como o elemento-chave no processo de tradução, a par do fator temporal que respeita a inscrição temporal do texto, bem como a altura em que é realizada a tradução. Tendo em vista a adequação de um texto traduzido a todos estes fatores, este deve ser analisado à luz de critérios pertinentes, de acordo com

o texto pretendido e, conseqüentemente, ajustado aos padrões do público-alvo a que se destina (REISS 2000:114 *apud* PINHO, 2011).

Tal como se tem vindo a referir, a tradução é uma prática linguisticamente incontornável no mundo atual. Contudo, não deve ser encarada como distinta de outros atos de comunicação, tendo apenas que ser tida em consideração a competência linguística indispensável ao seu exercício (GUTT, 1989). Além disso, o tradutor, enquanto comunicador que se dirige a um determinado público-alvo deve cumprir uma função informativa, ou seja, deve capacitar-se do seu papel de intermediário de conhecimento científico, técnico e cultural (GUTT, 1989).

O tradutor enquanto elemento fundamental no processo de tradução deve, portanto, “promover a localização do texto” (PINHO, 2011:129), isto é, deve adaptar o texto de chegada não só ao nível de literacia dos seus leitores, mas também às convenções linguísticas em que esse texto vai ser introduzido, de modo a que seja claramente entendido pelo público-alvo em causa. Assim, quando se procede à tradução dos textos que foram facultados, enquanto leitor e tradutor, deve-se analisar e perceber qual o tipo de texto que se está a trabalhar, para que, deste modo, o texto de chegada possa ser entendido e, por sua vez, corresponda às características do público-alvo. Estas características podem ser muito variadas, no entanto, as mais relevantes são a faixa etária, a educação ou literacia e o ambiente sociocultural em que o público-alvo se insere.

Deste modo, quando se realiza a tradução de textos destinados a profissionais da área, tais como formadores ou professores, e também aos educadores, tais como progenitores ou auxiliares, o tradutor deve tentar manter-se fiel ao texto original, uma vez que este tipo de textos incorpora um variado leque de terminologia científica e técnica. Para além disso, os textos neste domínio são estruturados por frases complexas que englobam a especificação dos conceitos e gráficos e tabelas, a fim de facilitar a leitura dos dados recolhidos neste tipo de trabalhos. Exemplo deste tipo de texto, que se destinam, neste caso, a profissionais, são os documentos traduzidos, a saber: P9 – Manual of Best Practices for Combating and Preventing Bullying at Educational Centres (Tradução: P9 – Manual das Melhores Práticas para Combater e Prevenir o *Bullying* nos Centros Educacionais.) e Stop Bullying Now – Bullying among Children and Youth with Disabilities and Special Needs (Tradução: Acabem com o *Bullying* já! – *Bullying* entre Crianças e Jovens com Deficiência e Necessidades Especiais.).

Nos casos em que a tradução se destina a um público infantil, o tradutor deve optar por palavras ou frases que sejam mais acessíveis à compreensão desse mesmo público, sendo que, frequentemente, os próprios textos de partida, que são destinados a um público mais jovem, são compostos por frases simples e imagens que ilustram essas mesmas frases, tornando-se assim de mais fácil leitura. Exemplo deste tipo de texto, que se destinam a um público infantil, é o documento traduzido, a saber: *Bullying – You CAN DO something about it! You are NOT alone!* (Tradução: *Bullying – Tu PODES FAZER algo sobre isto! NÃO estás sozinho!*).

Para concluir, o processo de tradução passa pela interpretação da mensagem de um texto de partida num texto de chegada, passível de compreensão pelo público-alvo desse mesmo texto de chegada (PINHO, 2011:72).

3. CONTEXTUALIZAÇÃO DA TEMÁTICA – *BULLYING*

No decorrer do estágio curricular, no Mestrado em Tradução, no Clube Intercultural Europeu, o material fornecido para tradução era relativo, principalmente, à temática sobre o *bullying*. Assim sendo, neste ponto será feito um breve apontamento sobre esta realidade assim como deste termo, mas também sobre as diferentes utilizações e traduções que podem ser efetuadas, tendo em conta o contexto de uso, uma vez que podem existir problemas inerentes no ato de tradução.

Atualmente, e apesar de ser objeto de estudo para as mais variadas investigações, o *bullying* sempre existiu e a comunidade escolar tem mostrado mais suscetibilidade a estas situações, tanto dentro como fora da escola. Os professores, os pais, os alunos, os auxiliares educativos ou da escola e os psicólogos são alguns dos agentes que contactam, direta ou indiretamente, e tentam prevenir estes atos de violência física e/ou psicológica.

O termo *bullying* foi abordado pela primeira vez pelo Doutor Dan Olweus, professor e psicólogo, que enveredou pelo envolvido no trabalho de pesquisa e investigação na área do *bullying*, sendo, deste modo, considerado como o pioneiro nesta área. Assim, desenvolveu uma definição comum sobre *bullying*:

“A person is bullied when he or she is exposed, repeatedly and over time, to negative actions on the part of one or more other persons, and he or she has difficulty defending himself or herself.

Expressed in more everyday language one might say: Bullying is when someone repeatedly and on purpose says or does mean or hurtful things to another person who has a hard time defending himself or herself.”⁵

Esta definição foi posteriormente usada e redefinida, tendo em conta o contexto em que é aplicada (como é o caso do ambiente escolar), por especialistas na área e, por sua vez, utilizada na teoria dos documentos traduzidos, tal como se pode observar no *Manual of Best practices for combating and preventing bullying at educational centres* (documento traduzido ao longo do estágio curricular), a definição de *bullying* retoma a definição de Olweus e é redefinida como:

⁵ Fonte: http://www.violencepreventionworks.org/public/faqs.page#Answer_numberCbQ1

“um estudante (que) está a ser agredido ou intimidado quando é exposto, repetida e extensivamente, às ações negativas pela parte de um ou mais estudantes. Este comportamento pode ser realizado fisicamente (por exemplo, bater, pontapear, empurrar, asfixiar), verbalmente (por exemplo, chamar nomes, ameaçar, insultar, provocar maliciosamente, espalhar boatos desagradáveis), ou de outras formas, como fazer má cara ou gestos obscenos, ou exclusão intencional do grupo.”⁶

Do mesmo modo, poderão ser apresentadas outras definições, tal como a que foi traduzida num outro documento, a saber: *Stop Bullying Now – Bullying among Children and Youth with Disabilities and Special Needs*, assim, o *bullying* pode ser definido como:

“um comportamento agressivo, que é intencional e que envolve desnível de poder ou de força. O *bullying* pode assumir muitas formas de agressão de tipo físico, tais como bater, pontapear ou empurrar (*bullying* físico), de tipo verbal, tais como provocar ou insultar (*bullying* verbal), de tipo gestual, a saber, intimidação através de gestos ou mesmo de tipo comportamental, a saber, exclusão social (*bullying* não verbal ou *bullying* emocional), e também de tipo digital sob a forma de envio de mensagens insultuosas por mensagens de texto ou *e-mail* (*cyberbullying*).”⁷

Dadas estas definições, quando se toma o signo linguístico *bullying*, é-se imediatamente transportado para diversos domínios. Por um lado, para a área da psicologia comportamental, que está relacionada com o comportamento humano, por outro lado, para as áreas que estão ligadas à educação e à psicologia educacional. Deste modo, e, tendo em conta a realidade, sobretudo educacional e escolar, que é o que interessa a este relatório, este termo está diretamente relacionado com a situação de dominador-dominado (agressor-vítima).

O problema de violência escolar denominado como *bullying*, na literatura é considerado como um termo anglo-saxónico, sendo que, tendo em conta a escassez de estudos existentes em Portugal (GOUVEIA, 2011) revela-se como um problema de

⁶ Tradução minha.

⁷ *Idem*.

tradução para a língua portuguesa (TEIXEIRA & OSÓRIO, 2009). Etimologicamente, o termo *bullying* provém do nome inglês “*bully*”, que é definido como “pessoa que usa força ou poder para coagir ou intimidar outros menos fortes” (GRANDE DICIONÁRIO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA, 2015:725). O termo *bullying*, apesar de ter um significado na língua portuguesa não possui uma tradução literal (LISBOA, *et al.*, 2009).

Segundo Teixeira e Osório (2009), em 2009, o termo *bullying* ainda não fazia parte dos dicionários de língua portuguesa, embora fosse usado na comunicação “na sociedade do século XXI, sendo atualizada, na sua forma original, pelos falantes, não obstante serem desconhecidas propostas de tradução para a mesma”. Assim, as palavras estrangeiras entram no acervo lexical de outras línguas, em grande parte, pela disseminação linguística e cultural, fundamentalmente através dos média. Deste modo, o conhecimento significativo de alguns signos linguísticos, como o termo em questão, provém do uso linguístico recorrente. Assim, *bullying* é definido como: “coação reiterada, intimidação ou opressão moral ou física levadas a efeito com ameaças ou violência” (GRANDE DICIONÁRIO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA, 2015:725).

Tal como já foi referido, o termo *bully* não tem uma tradução literal para o português europeu. Em conformidade com o Dicionário de Inglês-Português (1998), este termo é equivalente a *valentão* (substantivo) ou *ameaçar* (verbo), e o termo *bullying* pode ser definido como *intimidação*. No entanto, quando se tenta definir este termo surge a ideia de que se está a limitar apenas a uma das várias formas de manifestação, isto é, está a limitar-se a complexidade comportamental que este fenómeno de violência abarca (LISBOA, *et al.*, 2009).

Assim, apesar dos equivalentes semânticos portugueses de *bullying*, o termo anglo-saxónico é sem dúvida o mais usado. O termo *bullying* entrou na língua portuguesa por empréstimo, sem sofrer alterações de qualquer tipo. Contudo, este termo pode, atualmente, ser encontrado, dependendo dos contextos, traduzido por *tirania*, *intimidação* ou *opressão*, entre outros, mas é recorrentemente usado na sua forma original, *bullying*, nos meios de comunicação, meios comerciais, políticos e educacionais.

4. PROBLEMAS DE TRADUÇÃO

No presente ponto, serão abordadas as questões de tradução que foram surgindo ao longo das traduções dos textos que foram referidos anteriormente. Será feito, portanto, um enquadramento teórico que permitirá a análise das questões lexicais, a saber: os falsos amigos; a polissemia e homonímia; os empréstimos e estrangeirismos / neologismos; as metáforas conceptuais; e as siglas / acrónimos e denominações.

Quando se está perante um texto traduzido, este não pode ser interpretado como um texto que foi traduzido, mas sim como um original da língua em que está a ser lido. Deste modo, há elementos que não podem soar estranhos, uma vez que o texto deve ser lido de forma fluida.

Assim, o tradutor tem que pensar nas melhores adaptações e soluções para os problemas e questões de tradução com que se depara, tendo em conta que o significado das palavras ou expressões idiomáticas se articulam com outras palavras e expressões no texto, de forma coesa e coerente.

4.1. Falsos amigos

“most words have different meanings in different languages, i.e., all words are culture-specific and, to boot, each language has its peculiar grammar” (NEWMARK, 1988:74)

A proximidade tipológica entre as duas línguas é geralmente considerada fator positivo na aprendizagem de uma língua estrangeira, bem como no domínio da tradução. No entanto, esta semelhança entre as línguas esconde vários problemas, com especial destaque para a falsa analogia (SILVA, 2009). Registe-se que esta falsa analogia é designada de “falsos amigos” ou “falsos cognatos”.

Assim sendo, para Vaz da Silva & Vilar (2004), “o falso amigo” consiste num termo coloquial usado em linguística e pode ser definido como:

“aquele signo linguístico que, geralmente pelo efeito de partilha de uma mesma etimologia, tem uma estrutura externa muito semelhante ou equivalente a de outro signo numa segunda língua, cujo significado é completamente diferente”

De um modo geral, as palavras, em línguas diferentes, têm uma forma e ortografia comum, mas com significados diferentes (VAZ DA SILVA E VILAR, 2004), ou seja, são palavras que possuem a mesma origem etimológica, tendo, portanto, ortografias semelhantes, mas que ao nível do significado evoluíram de maneira diferente, com a evolução de cada idioma, apresentando, deste modo, diferentes significados para cada país. Podemos dizer, portanto, que há uma correspondência ortográfica sem existir, no entanto, uma correspondência semântica (CONTENTE, 2008 *apud* ROCHA, 2013:89/90).

Em duas línguas não demasiado distantes, como o inglês e o português europeu, e com algumas semelhanças ortográficas em palavras de origem latina, os falsos amigos são considerados como um dos principais problemas de tradução e, deste modo, capitalizam uma grande percentagem de erros que possam ocorrer no processo de tradução da língua de partida para a língua de chegada.

Para que os erros de tradução sejam evitados, o tradutor deve ter um amplo conhecimento das duas línguas de trabalho, ou seja, da língua-fonte e da língua-alvo da tradução. Deste modo, Montero (1996) *apud* Lukešová (2012) e Tallone (2014) distingue três tipos de falsos amigos:

- falsos amigos gráficos: coincidem ortograficamente nas duas línguas, mas não foneticamente;
- falsos amigos fonéticos: diferem ortograficamente, mas podem coincidir foneticamente (por uma pronúncia errada);
- falsos amigos aparentes: não coincidem ortograficamente nem foneticamente, mas têm uma forma aproximada devido às várias associações lexicais que o falante faz.

No entanto, não podemos esquecer que as línguas sempre estiveram em contacto umas com as outras, pelo que a existência de falsos amigos se pode verificar tanto entre

línguas com a mesma origem, como entre línguas com origens etimológicas diferentes. Ou seja, os falsos amigos não existem apenas entre línguas da mesma família linguística.

Lópes Carillo & Ortega Arjonilla (1995) *apud* Lukešová (2012) e Tallone (2014) referem a importância da abordagem de Jakobson que elabora a distinção entre a tradução de falsos amigos intralinguísticos, interlinguísticos e intersemióticos:

- falsos amigos intralinguísticos: os que são produzidos dentro da própria língua, que em determinadas áreas de espacialidade de certas expressões se tornam confusas, o que pode levar à criação de “falsos amigos”;
- falsos amigos interlinguísticos: coincidência formal entre duas línguas diferentes, ou seja, há uma distinção entre palavras completamente homófonas, palavras parónimas (onde a homofonia é incompleta) e palavras homófonas ou parónimas (com a mesma etimologia em ambas as línguas com apenas uma mudança semântica);
- falsos amigos intersemióticos: que podem ser também denominados como falsos amigos idiomáticos, ou seja, que estão relacionados com os idiomas das línguas de trabalho e distinguem-se apenas através da pronúncia (fonética) e da escrita (léxico).

Os falsos amigos podem também ser considerados como palavra que apesar de serem parecidos do ponto de vista fonético ou gráfico podem ter um conteúdo semântico completamente diferente, ou seja, as palavras que provêm da mesma origem etimológica podem, nas várias línguas, ter tido evoluções semânticas distintas. Assim, Wotjak (1996) *apud* Lukešová (2012) distingue, no seio dos falsos amigos, os culturais, formais e semânticos:

- falsos amigos semânticos: semelhantes ou iguais na forma (expressão) e na semântica (conteúdo);
- falsos amigos formais ou estruturais: semelhantes na semântica, mas ligeiramente diferentes na forma;
- falsos amigos culturais: termos com uso limitado numa determinada língua.

Tal como foi possível observar, a abordagem da questão dos falsos amigos é diversa, dependendo do estudioso em questão. No entanto, podemos dizer que os falsos amigos

são todas aquelas palavras ou expressões idiomáticas que apesar de apresentarem semelhanças na sua forma escrita ou fónica são diferentes quanto ao significado.

4.2. Polissemia e Homonímia

A ocorrência de polissemia, ou seja, a vigência de palavras com múltiplos significados relacionados semanticamente, é frequente em todas as línguas, sendo que, contudo, os diferentes significados das palavras não coincidem, mesmo em duas línguas próximas. Consoante os contextos de uso, o adjetivo *hard* que pode ser traduzido literalmente, para o português, por *duro*, mas também por *rígido* e *difícil*.

Tal como acontece com os falsos amigos, também a polissemia, assim como a homonímia podem levar a erros de tradução, sendo que estas áreas da lexicografia e da lexicologia são, muitas vezes, objeto de alguma confusão devido ao facto de terem quase a mesma aceção. De um modo geral, a polissemia é quando a mesma palavra “apresenta vários significados (mais do que um), sendo possível estabelecer uma relação entre esses vários significados” (CORREIA, 2010). Por outro lado, a homonímia reporta-se ao facto de que duas ou mais palavras que “apresentam a mesma forma (fonética e gráfica), mas têm significados diferentes não relacionáveis entre si” (CORREIA, 2010). Assim, talvez um dos principais critérios para diferenciar estes dois conceitos passa por aceder à etimologia das palavras.

Retrocedendo à definição de polissemia, originária do termo grego *polysemos*, denota algo que pode ter muitos significados. Assim, a polissemia é definida, conforme o Dicionário Prático para o Estudo do Português (2003) como:

“uma unidade lexical que corresponde a várias significações. Ao nível do signo linguístico dir-se-á que um só significante está em relação com vários significados”

A polissemia pode apresentar vários significados, no entanto, estes significados têm uma relação semântica entre si. Por exemplo, a mesma palavra pode ter vários sentidos

possíveis que se relacionam apenas com a mesma palavra, ou seja, *casa*⁸ pode ter como significado edifício, família, tabuada, entre outros. Por outro lado, temos o exemplo de *letra*⁹, que pode significar um elemento do alfabeto, uma canção ou a caligrafia, e, neste caso, os diferentes significados estão ligados entre si porque remetem para o mesmo conceito, o da escrita.

A questão da polissemia relaciona-se com a questão da ambiguidade, uma vez que, no português europeu, um enunciado específico pode ser ambíguo, ou seja, permite mais do que uma interpretação possível. Assim, segundo Correia (2010), “só o contexto em que a cada palavra se encontra nos permite determinar com exatidão qual o seu significado, e resolver assim casos de ambiguidade na interpretação dessa palavra”. No que diz respeito à tradução, esta é uma questão importante que o tradutor deve ter em conta aquando da tradução, uma vez que só uma interpretação correta do contexto permite que o texto de chegada seja interpretado consoante a intenção do autor do texto de partida.

Por outro lado, a homonímia é definida segundo este mesmo Dicionário Prático para o Estudo do Português (2003), da seguinte forma:

“cada um dos termos de uma dada língua que têm a mesma forma gráfica ou fónica, mas que designam noções diferentes”

A homonímia reporta-se ao fenómeno de duas palavras com a mesma forma fonética e gráfica, mas com significados diferentes e que não se relacionam entre si, em virtude de origens etimológicas diferentes. Por exemplo, a mesma palavra *manga* pode ter diferentes significados, remetendo para peça de vestuário, para o fruto, ou para a banda desenhada japonesa¹⁰.

Segundo Pereira (2015), a homonímia pode ser subcategorizada em homonímia parcial, que diz respeito a palavras homónimas que não pertencem à mesma classe de palavras (por exemplo, *foca* como forma do verbo *focar* e *foca* como animal¹¹); e em homónima absoluta, que diz respeito a palavras homónimas que pertencem à mesma

⁸ Fonte: <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/casa>

⁹ Fonte: <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/letra>

¹⁰ Fonte: <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/manga>

¹¹ Fonte: <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/foca>

classe de palavras, mas que apresentam significados diferentes (por exemplo, a classe de nomes).

Quanto existe uma palavra polissémica, esta pode ser encontrada em dicionários numa entrada que posteriormente é numerada sequencialmente com os vários sentidos possíveis. No caso de palavras homónimas, os dicionários separam e numeram as entradas, de modo a distinguir as palavras, uma vez que os seus sentidos são efetivamente diferentes e não relacionados entre si, apesar de se escreverem e lerem da mesma maneira (PEREIRA, 2015).

Para os casos de polissemia e de homonímia mencionados, é necessário que o tradutor proceda a uma avaliação aturada do contexto em que a palavra está inserida no texto de partida, bem como do público-alvo do texto de chegada, de modo a transmitir o significado no texto de chegada equivalente ao texto de partida, bem como adequado ao público-alvo na tradução.

4.3. Empréstimos e Estrangeirismos / Neologismos

A língua portuguesa tem vindo a enriquecer-se, no decurso da sua história, mediante aceitação de empréstimos de algumas das línguas com as quais tem mantido um contacto ao longo dos séculos, isto é, “o contacto entre culturas produz efeitos também no vocabulário das línguas” (SOUZA *et al.*, 2001).

Os empréstimos de outras línguas e culturas podem ser caracterizados como palavras que foram importadas de línguas estrangeiras, desde tempos muito antigos. Estes empréstimos provêm, principalmente, de línguas celtas, árabes e germânicas, no decorrer do processo de formação da língua portuguesa na península ibérica. Mais tarde, com o Renascimento e com as navegações portuguesas, foi permitida a entrada de empréstimos de línguas europeias modernas, mas também de línguas africanas, asiáticas e americanas. Pode afirmar-se que, do século XVIII ao século XX, a principal fonte de empréstimos para a língua portuguesa foi a língua francesa, sendo que nos séculos XX e XXI a grande maioria dos empréstimos é proveniente do inglês, fundamentalmente do norte-americano que, em larga medida, é a língua de comunicação a nível internacional.

Dito isto, é possível afirmar que “cada vez mais intensamente nas últimas décadas, o português europeu tem alargado o seu léxico através da adoção frequente de unidades lexicais (UL) estrangeiras” (REBELLO D’ANDRADE, 2002:35). Tal como referido anteriormente, este facto deve-se ao contacto inevitável que se estabelece entre as diferentes línguas, que, por sua vez, se encontram inseridas num mundo cada vez mais globalizado. Esta ideia é reforçada pela rápida evolução do mundo e das ciências e tecnologias que levam a uma emergência das novidades.

Segundo Rebello d’Andrade (2002), entende-se por empréstimo linguístico um fenómeno através do qual se dá a passagem de unidades lexicais, morfemas ou aceções de um sistema ou subsistema linguístico A para um sistema ou subsistema linguístico B. Segundo os mesmos autores, esta transferência pode ser interna, constituindo a passagem destas unidades de um registo para o outro na mesma língua, ou seja, dentro do mesmo sistema ou subsistema linguístico. A transferência pode também ser externa, em que integra o léxico de uma língua natural A e unidades que pertencem a uma segunda língua natural B, ou seja, as unidades são originárias de um sistema linguístico estrangeiro.

No que respeita aos empréstimos linguísticos externos ocorrem casos em que o elemento integrante tenha sofrido um procedimento de lexicalização na língua de chegada. Este processo de lexicalização faz parte de uma integração parcial ou total da unidade lexical que se forma no léxico da língua de acolhimento, “através de uma progressiva conformação dessa mesma unidade com o sistema fonológico, gráfico e ortográfico, morfológico, sintático e semântico da língua que recebe o empréstimo” (CORREIA, 1999:240 *apud* REBELLO D’ANDRADE, 2002).

Por vezes, este fenómeno promove algumas confusões na tradução do inglês para o português europeu. Em conformidade com Machado (1994) *apud* Rebello d’Andrade (2002), os empréstimos, como por exemplo *futebol* (do inglês *football*), podem ser considerados como estrangeirismos, por outro lado, Costa (1990) *apud* Rebello d’Andrade (2002) considera que são estrangeirismos palavras como *best-seller* (do inglês *best-seller*).

A diferença entre empréstimo e estrangeirismo é frequentemente esbatida, o que leva a que estes dois termos se apresentem, na maioria das vezes, como sinónimos. Tendo como base o Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2015:1546), o termo empréstimo é definido, pela linguística, como:

“palavra ou expressão estrangeira us. num texto em vernáculo, tomada como tal e não incorporada ao léxico da língua recetora”

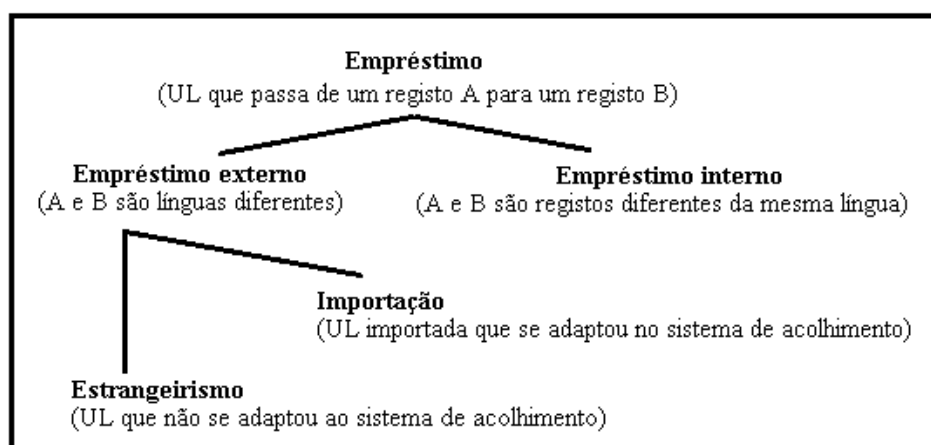
Segundo Mateus e Nascimento (2005), este termo pode ser definido pelo facto de referenciar palavras estrangeiras. No plano fonológico, designa-se por empréstimos as palavras que sofrem, no português europeu, um processo de adaptação ao nível gráfico e fonológico. Por outro lado, o termo estrangeirismo é definido pelo Dicionário acima referido como um caso de:

“incorporação ao léxico de uma língua de um termo pertencente a outra língua. [Dá-se por diferentes processos, tais como a reprodução do termo sem alteração de pronúncia e/ou grafia (*know-how*), ou com adaptação fonológica e ortográfica (*garçom, futebol*)]”

Ainda segundo Mateus e Nascimento (*idem*), um estrangeirismo pode contemplar palavras provenientes de línguas estrangeiras que não estão integradas no léxico do português europeu, isto é, os estrangeirismos são palavras que são importadas de outras línguas e que não sofrem alterações.

Deste modo, a terminologia do empréstimo linguístico, no português europeu, pode ser representada conforme o seguinte quadro:

Diagrama 2: Representação da hierarquia de conceitos relacionados com a denominação ‘empréstimo’



Fonte: Adaptação do esquema de Rebello d’Andrade (2002:40), “Representação da hierarquia de conceitos relacionados com a denominação ‘empréstimo’ ”

Tal como se pode observar no quadro, e em conformidade com o que já foi referido, o empréstimo linguístico é considerado como uma unidade lexical (UL) que sofre uma passagem de um registo A para um registo B, subdividindo-se entre empréstimo externo – quando o registo A e B são línguas diferentes – e empréstimo interno – quando o registo A e B são diferentes na mesma língua.

O empréstimo externo pode ainda subdividir-se em importação e estrangeirismo. A importação reporta-se à noção de acomodação de unidades lexicais importadas, pertencentes a outras línguas, que se adaptaram ao sistema de acolhimento. O estrangeirismo, por outro lado, é considerado como uma unidade lexical que permanece grafada, do ponto de vista ortográfico e morfológico, igual ao termo da língua de partida, portanto, não se adaptou ao sistema de acolhimento.

Tem também importância, abordar a questão dos neologismos, uma vez que estes são considerados como “palavras ou expressões novas que se introduzem ou tentam introduzir-se na língua” (SOUZA *et al.*, 2001)

Do ponto de vista teórico a neologia pode ser definida, segundo o Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2015:2747) como:

“processo de formação, caracterização e emprego de novas unidades lexicais”

O neologismo, enquanto signo linguístico, é uma unidade difícil de ser caracterizada devido aos distintos processos que resultam das novas unidades, mas pode ser definido, segundo o mesmo Dicionário como segue:

“1 emprego de palavras novas, derivadas ou formadas de outras já existentes, na mesma língua ou não 2 atribuição de novos sentidos a palavras já existentes na língua”

Tendo em conta o Dicionário Prático para o Estudo do Português (2003) o neologismo é uma palavra nova “formada por derivação, por composição, por truncação ou por empréstimo a uma língua estrangeira”. Ao presente relatório interessa o neologismo por empréstimo a uma língua estrangeira (como por exemplo *bullying*).

Interessa também saber que há certos neologismos que configuram uma sigla (como por exemplo, SIDA).

Segundo Cabré (2002a) *apud* Silva Filho & Contente (2010), é possível identificar alguns motivos determinantes para a evolução da neologia enquanto disciplina científica, principalmente, quando se relaciona com a terminologia. Esses motivos são apresentados em seguida:

- processo de desenvolvimento das ciências e técnicas e o surgimento de novos meios de comunicação e de sistemas de transmissão de informações;
- necessidade de encontrar estratégias que favoreçam, uma comunicação mais eficaz;
- realização de fóruns internacionais de forma a favorecer a divulgação de novas realidades;
- iniciativa por parte de alguns governos em propor planos de política que se destinem a resolver as novas realidades linguísticas.

Deste modo, e para concluir, “o neologismo técnico e científico (é) considerado como o resultado do processo de criação terminológica, caracteriza-se por ser um termo que denomina um novo conceito num presente momento do discurso e que passa a ser utilizado por um número considerável de membros de uma comunidade científica nas variadas situações de comunicação” (SILVA FILHO & CONTENTE, 2010).

4.4. Metáforas Conceptuais

A metáfora é comumente conhecida, segundo o Dicionário Prático para o Estudo do Português (2003), como:

“figura de sentido definida como fundada numa relação de equivalência ou de analogia entre dois termos, logo que um deles é intencionalmente escolhido para figurar no lugar do outro (...). Gramaticalmente, corresponde a uma comparação incompleta à qual se suprimiu o termo comparado”

No âmbito da linguística cognitiva é importante destacar que, enquanto seres humanos, somos capazes de realizar representações a partir do nosso sistema conceptual. A linguística cognitiva é uma vertente sociocognitiva da linguagem e tem como principais representantes Lakoff e Johnson (1980), no século XX. Estes autores teorizam que o nosso raciocínio, assim como a nossa compreensão, se baseia no sistema conceptual e que em grande escala é, principalmente, estruturado por metáforas. Segundo os mesmos autores, as metáforas, enquanto instrumento conceptual, consistem numa projecção, ou seja, num mapeamento parcial de um determinado domínio conceptual de partida ou domínio-fonte num domínio de chegada ou alvo (Lakoff & Johnson, 1980; Almeida, 1999).

Também Ungerer e Schmid (2006) abordaram este tema, referindo que as metáforas são baseadas em noções de semelhança ou comparação entre o significado literal e o significado figurativo da expressão. Deste modo, são vistas como instrumentos cognitivos que se transcendem enquanto formas para expressar ideias, mas antes constituem modos de conceptualização do mundo.

Tal como já referido, as metáforas estabelecem assim uma ligação entre conceitos fonte e conceitos alvo por meio de um mapeamento que reflete as nossas experiências com o mundo à nossa volta.

Segundo Lakoff e Johnson (1980), as principais metáforas conceptuais são: estruturais, orientacionais e ontológicas. As metáforas estruturais são as que mais interessam a este relatório, dado que são aquelas que estruturam metaforicamente um conceito que é abstrato a partir de um outro conceito concreto, estabelecendo assim as relações entre os diferentes e diversificados domínios (por exemplo, AMOR É VIAGEM). As metáforas orientacionais são aquelas que estão relacionadas com a orientação espacial (por exemplo, FELIZ É PARA CIMA, TRISTE É PARA BAIXO). Relativamente às metáforas ontológicas, estas permitem entender as coisas abstratas como entidades (por exemplo, INFLAÇÃO É UMA ENTIDADE).

É importante destacar também na teoria da metáfora conceptual a metáfora multimodal. Segundo Sperandio (2012), Charles Forceville, em 2009, recorre à teoria da metáfora conceptual a partir da teoria de Lakoff e Johnson, para elaborar uma proposta de metáfora multimodal. Segundo Forceville, a metáfora não pode basear-se apenas nas

manifestações verbais, porque pode representar uma visão parcial do que a constitui. A dimensão multimodal dos sistemas semióticos permite interpretar elementos constitutivos de um texto em direção à complexidade das articulações entre verbal e não-verbal. (SPERANDIO, 2012:299).

A metáfora multimodal é também aquela em que os domínios alvo e fonte dos mapeamentos são representados exclusiva ou predominantemente sob diferentes modos. Citando Forceville, considera-se que as metáforas multimodais têm fontes e/ou alvos construídos sobre mais do que um modo em simultâneo (SPERANDIO, 2012:300).

4.5. Siglas / Acrónimos e Denominações

A sigla está cada vez mais presente no quotidiano das pessoas, principalmente na linguagem científica e técnica. Logo, assume relevância particular no contexto do presente relatório. É também importante salientar que as siglas não devem ser confundidas com abreviaturas, uma vez que estas são formas reduzidas que apenas se utilizam na escrita¹², sendo geralmente construídas a partir das iniciais de diversas palavras.

Segundo o Dicionário Prático para o Estudo do Português (2003), a sigla resulta de um processo de formação de uma palavra a partir das letras iniciais de uma unidade semântica complexa ou das primeiras sílabas das palavras de uma expressão que pode representar o estatuto de nome próprio ou o nome de uma organização, instituição, entidade, tratado, entre outros. Por outras palavras, a sigla é um processo irregular de formação de palavras que decorre da junção de iniciais de um grupo de palavras. A sigla forma, portanto, “uma sequência cuja pronúncia é alfabética, silábica ou ambas” (Dicionário Prático para o Estudo do Português, 2003). Isto é, a pronúncia alfabética é formada por meio das iniciais das respetivas palavras, permitindo a leitura de cada letra, sem a formação de palavras [por exemplo, UE (União Europeia)], por meio da manipulação do significante, de modo a permitir uma leitura silábica, permitindo a

¹² Fonte: <http://www.jn.pt/cultura/dossiers/portugues-atual/interior/siglas-fmi-tsu-irs-irc-3055750.html>

formação de uma palavra [por exemplo, ONU (Organização das Nações Unidas)], ou conjugando a pronúncia alfabética e silábica permitindo a leitura da palavra, mas que é considerada como uma quase-palavra [por exemplo, APIFARMA (Associação Portuguesa da Indústria Farmacêutica)].

A sigla deve ser grafada em maiúsculas (quando todas as letras correspondem às iniciais das palavras que a compõe), sem pontos intermédios ou espaços, e sem diferença de género ou formação de plural (por exemplo, as ONG)¹³.

“Todas as siglas devem ser escritas em letra maiúscula, seguidas da descrição por extenso dentro de parênteses”¹⁴, ou seja, numa primeira fase, as siglas devem ser descodificadas para que o público-alvo as entenda, com exceção daquelas que são previamente conhecidas pelo leitor (tais como, EUA, URSS, entre outras). No caso de descodificação necessária das siglas, esta deve tentar obedecer a uma espécie de norma, isto é, a sua explicação deve ser feita, por extenso, dentro de parênteses ou em notas de rodapé, não deve ser feita apenas uma vez ao longo de todo o texto, ou seja, deve ser feita até que finalmente é utilizada apenas a sigla, obrigando assim o leitor a memorizar a sigla para que consiga prosseguir com a leitura sem estar a ser constantemente interrompido¹⁵.

No caso específico de siglas de origem estrangeira, se houver tradução correspondente na língua de chegada, deve adotar-se a sigla e a sua designação, se não houver correspondente na língua de chegada, usa-se a forma original da sigla estrangeira (podendo ser feita uma descrição entre parênteses do seu significado traduzido, principalmente quando são mencionadas pela primeira vez no texto de chegada).

Deste modo, no ato de tradução podem surgir, por diversas vezes, siglas que suscitam alguns problemas de tradução. Tendo em conta que as traduções realizadas, para a análise do *corpus*, são dirigidas a uma área específica como o *bullying*, nomeadamente, por se tratar de uma área direcionada para formadores e profissionais, aparecem, com bastante frequência, siglas para as quais muitas vezes foi necessário encontrar soluções de tradução.

¹³ Fonte: http://static.publico.pt/nos/livro_estilo/21-siglas.html ;

Fonte: <http://www.jn.pt/cultura/dossiers/portugues-atual/interior/siglas-fmi-tsu-irs-irc-3055750.html>

¹⁴ Fonte: www.lusa.pt/lusamaterial/PDFs/LivroEstilo.pdf

¹⁵ Fonte: http://static.publico.pt/nos/livro_estilo/21-siglas.html

Grande parte das siglas em inglês, cuja tradução levantou problemas, durante a tradução dos textos, não apresentava uma tradução que estivesse estabelecida na língua de chegada, no português europeu. Para tal foi necessário recorrer a algumas estratégias de tradução que permitissem a resolução das questões que foram surgindo durante a tradução de textos.

Como ponto de partida foi utilizada a afirmação de Newmark (1988) como inspiração:

“while translation methods relate to whole texts, translation procedures are used for sentences and the smaller units of language”

Este autor afirma que os métodos de tradução envolvem os textos na sua totalidade, enquanto os processos de tradução devem ser usados para frases e unidades menores da linguagem. Deste modo, o mesmo autor propõe alguns processos de tradução que podem ser realizados quando surgem problemas no momento da tradução. No entanto, será abordado apenas os que parecem ser mais pertinentes.

Em seguida serão referidos os processos de tradução, conforme Newmark (1988), que estão elencados abaixo:

- transferência (palavra de empréstimo, transcrição): é o processo pelo qual se transfere uma palavra da língua de partida para o texto da língua de chegada. Apesar de esta definição não ter sido unanimemente aceite, a palavra da língua de partida é tomada como “uma palavra de empréstimo” para o texto da língua de chegada. No entanto, o tradutor tem de decidir quando deve ou não transferir uma palavra que não é familiar na língua-alvo, em que o princípio deve ser uma palavra cultural da língua de partida, cujo referente deve ser próprio da cultura da língua de chegada. Habitualmente são transcritos para a língua de chegada os seguintes segmentos linguísticos, a saber, os nomes próprios; os nomes de jornais ou revistas; os títulos de trabalhos literários, jogos, filmes (que ainda não têm tradução na língua de chegada), bem como os nomes de empresas privadas e instituições públicas ou privadas (que não reconheçam traduções oficiais na língua de chegada), entre outros;
- naturalização: este processo sucede o processo de transferência e baseia-se na adaptação da palavra ou expressão da língua de partida à fonologia e consequentemente à morfologia da língua de chegada;

▫ equivalente cultural: processo pelo qual se faz uma aproximação da tradução, em que a palavra da língua de partida é traduzida para uma palavra da língua de chegada. Os equivalentes culturais próximos têm usos limitados na tradução, não são exatos, mas podem ser usados em textos, publicidade, entre outros, assim como em breves explicações que são dadas aos leitores da língua de chegada com menor grau de literacia. Contudo, a principal finalidade deste procedimento é apoiar ou suplementar a tradução.

Na maioria dos casos encontrados ao longo das traduções dos textos, foram usadas soluções de ‘transferência’ e ‘equivalência cultural’. Desta forma, optou-se quase sempre por manter as siglas no original com uma descrição adicional em notas de tradutor, no entanto, e sempre que possível, na língua de chegada, foram introduzidas as siglas que já têm tradução. Esta escolha revela-se como a melhor metodologia de tradução das siglas que ainda não possuem uma tradução institucionalizada na língua de chegada, o português europeu, uma vez que permite um melhor conhecimento do nome oficial das instituições referidas assim como as suas denominações.

5. ANÁLISE DAS QUESTÕES DE TRADUÇÃO

O trabalho realizado durante o Estágio Curricular, no Clube Intercultural Europeu, no âmbito do Mestrado em Tradução, centrou-se, tal como referido anteriormente (Ponto 1), principalmente, em textos referentes à área da formação e da educação, com a temática sobre o *bullying*. Deste modo, foi efetuada, ao longo das 240 horas de estágio, a tradução de oito documentos que incidem, principalmente, sobre o tema do *bullying*, sempre com o objetivo de elucidar os profissionais e formadores, mas também com o objetivo de apoiar os professores, das práticas que podem ser aplicadas aos jovens, bem como as características das vítimas de *bullying*, assim como sugestões e conselhos para os pais e para os jovens que são vítimas de *bullying*.

Notas

1. Para melhor exemplificar os problemas de tradução, estes encontram-se a negrito em cada um dos exemplos que são apresentados em seguida. Deste modo, todas as palavras ou expressões que se encontram a negrito no “Texto de Partida” não se encontravam no original.
2. Para a tradução dos falsos amigos, nesta parte prática, foi feito o uso de um documento que a Faculdade de Letras da Universidade do Porto disponibiliza *online* e que pode ser encontrado no seguinte *link*:
<http://web.letras.up.pt/egalvao/5543219-False-Friends-English-and-Portuguese.pdf>

Textos científicos traduzidos

5.1. Manual of the best practices for combating and preventing bullying at educational centres

Tradução: P9 – Manual das Melhores Práticas para Combater e Prevenir o *Bullying* nos Centros Educacionais.

Este documento está estruturado sob a forma de Manual e, expõe as Melhores Práticas aplicadas para Combater e Prevenir o *Bullying* nos Centros Educacionais, tendo sido financiado pela Comissão Europeia no âmbito do Programa Leonardo Da Vinci e com o apoio de outros participantes no projeto. Numa primeira fase, apresenta-se a fundamentação teórica do fenómeno, seguida de referência a práticas que foram usadas para combater o *bullying*. Tem como objetivo ajudar os formadores a lidar com o *bullying*, na base de um projeto a desenvolver em duas etapas. A primeira consiste em reunir e analisar as práticas que foram bem-sucedidas e a segunda é propor uma metodologia de formação para os formadores com base nessas mesmas práticas. Foram, portanto, selecionadas 33 práticas de tipo preventivo e interventivo, na Europa, dirigidas aos alunos, professores e múltiplos agentes. Este documento é composto por 122 páginas, integrando figuras, gráficos e esquemas.

5.1.1. Falsos amigos

(1) Tradução de *actually*

Tabela 1 – Tradução de *actually* para PE

	Texto de partida (Inglês)	Texto de chegada (Português)	Problema
A	“Serious criminally relevant crimes occur very rarely and are actually not typical of violence in schools.”	“Crimes graves revelam crimes que ocorrem muito raramente e que na verdade não são típicos de violência nas escolas.”	Falso amigo
B	“Phase 3. From 2007 to actually: (...)”	“Fase 3. De 2007 à atualidade: (...)”	Falso amigo

C	“We have seen the extent of the gap between what children are actually doing on line and what their parents think they are doing.”	“Vimos a extensão da falha entre o que as crianças estão a fazer realmente <i>online</i> e o que os seus pais pensam que estão a fazer.”	Falso amigo
---	---	---	-------------

A tradução de *actually* figura-se como um caso de falso amigo aparente (porque não coincide ortográfica nem foneticamente, mas tem uma forma aproximada), interlinguístico (por se tratar de uma palavra homófona ou parónima com a mesma etimologia em ambas as línguas, mas com significado diferente) e cultural (por se tratar de uma palavra com uso limitado na língua inglesa). Apesar de a palavra se aproximar da ortografia portuguesa, tem um ou mais significados totalmente diferentes na língua de chegada. Assim sendo, o advérbio *actually* traduz-se, segundo o SYSTRAN Dictionary, para o português por *na verdade* ou *realmente* e não por *atualmente*.

No exemplo A, optou-se por traduzir o advérbio pela locução adverbial *na verdade*, dado que exprime algo que é verosímil, como por exemplo, os crimes praticados no contexto da violência escolar. No exemplo B, optou-se por traduzir o advérbio *actually* pelo advérbio *realmente*, uma vez que muitas vezes os pais não têm ideia do que os seus filhos poderão estar a fazer ao computador e, muitas vezes, podem estar envolvidos em práticas *cyberbullying*, quer na qualidade de vítimas quer na qualidade de agentes desta prática.

Dado que o advérbio *actually* é um falso amigo, quando traduzido para o português europeu, pode concluir-se que o exemplo B se trata de um erro no documento original. Assim sendo, no exemplo B, a tradução de *actually* foi realizada de forma diferente. Neste caso específico, o texto de partida pretende dizer que a 3ª fase (da Prática nº23) decorre num determinado período de tempo, ou seja, é iniciada numa dada altura, mas perdura até ao momento em que foi escrito o manual. Deste modo, não faz qualquer sentido enveredar por uma tradução literal, a saber, “Fase 3. De 2007 à **realidade**”.

(2) Tradução de *comprehensive*

Tabela 2 – Tradução de *comprehensive* para PE

	Texto de partida (Inglês)	Texto de chegada (Português)	Problema
A	“In order to provide a more comprehensive scope of this initiative (...).”	“No sentido de proporcionar um âmbito de trabalho mais detalhado desta iniciativa (...).”	Falso amigo
B	“(...) Schäfer & Korn (2001) give a comprehensive overview about definitions and prevalence of violence (...).”	“(...) Schäfer & Korn (2001) este oferece uma visão abrangente sobre as definições e prevalência da violência (...).”	Falso amigo
C	“The aim of the survey was a comprehensive diagnosis of school violence phenomenon.”	“O objetivo da pesquisa foi um amplo diagnóstico do fenómeno de violência escolar.”	Falso amigo
D	“Taking into account some variables we selected some of these practices with the aim of giving a comprehensive knowledge of the different strategies to fight against bullying (...).”	“Tendo em conta algumas variáveis, selecionamos algumas dessas práticas com o objetivo de oferecer um conhecimento abrangente das diferentes estratégias para lutar contra o <i>bullying</i> (...).”	Falso amigo

A palavra *comprehensive* é mais um caso de falso amigo aparente (porque não coincide ortográfica nem foneticamente, mas tem uma forma aproximada), intersemiótico (por se tratar de uma palavra que integra duas línguas diferentes, que pode ser distinguida através da fonética ou do léxico) e cultural (por se tratar de uma palavra com uso limitado na língua inglesa).

O falso amigo em questão pode ser confundido no português europeu com o adjetivo *compreensivo*, no entanto, este não é o seu significado, pois *compreensivo* tem como equivalente inglês *understanding*. Deste modo, o referido termo deve ser traduzido,

segundo o SYSTRAN Dictionary, por *detalhado*, *amplo* ou *completo*. Ao longo da tradução do manual este termo não foi cingido apenas a uma palavra para tradução na língua de partida, uma vez que dependendo dos contextos, havia termos que se adequavam melhor que outros.

No exemplo A, optou-se por traduzir *comprehensive* pelo adjetivo *detalhado*, uma vez que se pretende referir que a iniciativa em questão é um trabalho bastante detalhado e que inclui bastantes pormenores acerca do *bullying*. Quanto aos exemplos B e D, a opção de tradução para *comprehensive* recaiu sobre o adjetivo *abrangente*, dado que faz referência a algo que se aplica a vários casos, nomeadamente, a visão das definições sobre violência e o conhecimento das diferentes estratégias que são usadas para combater o *bullying*. No que diz respeito ao exemplo C, decidiu-se traduzir *comprehensive* pelo adjetivo *amplo*, tendo em conta que a pesquisa para a elaboração deste manual tem por objetivo a realização de um diagnóstico amplo sobre o fenómeno de violência escolar.

(3) Tradução de *injury*

Tabela 3 – Tradução de *injury* para PE

	Texto de partida (Inglês)	Texto de chegada (Português)	Problema
A	“Such negative actions include intentionally inflicting, or attempting to inflict, injury or discomfort upon another.”	“Tais ações negativas incluem impor intencionalmente, tentativa de infligir, ferir ou desconforto em relação a outro.”	Falso amigo
B	“Moreover, victims may suffer physical injury , their concentration and learning may be affected, and they may refuse to go to school.”	“Além disso, para as vítimas que sofrem danos físicos , a sua concentração e aprendizagem pode ser afetada e estas podem recusar-se a ir à escola.”	Falso amigo
C	“The most serious instances of bullying and other violent behaviours can result in physical injury or emotional trauma.”	“Os casos mais graves de <i>bullying</i> e de outros comportamentos de violência podem resultar em dano físico ou trauma emocional.”	Falso amigo

A palavra *injury* também é considerada um falso amigo, neste caso, fonético (porque difere ortograficamente, mas pode coincidir foneticamente), intersemiótico (por se tratar de uma palavra que vigora em duas línguas, e que pode ser distinguida através da fonética ou do léxico). Este falso amigo é muitas vezes confundido no português europeu com o nome *injúria*, que, de facto, tem como equivalente inglês *insult*. Assim, o termo *injury* deve ser traduzido para português europeu por *ferida* ou *lesão*, segundo o SYSTRAN Dictionary. No entanto, pode ter como equivalente *magoar* ou *ferir fisicamente*, pelo que, ao longo da tradução do documento, se adaptou este termo ao contexto de uso na língua de chegada.

No exemplo A, optou-se por traduzir o termo *injury* pelo verbo *ferir*, uma vez que integra a enumeração de alguns tipos de ações negativas, o que abarca um tipo de ação negativa que ocorre no fenómeno de *bullying*. Relativamente aos exemplos B e C, o termo *injury* foi interpretado como *dano físico*, tendo em conta que este tipo de ação negativa tem como intenção ferir ou magoar fisicamente alguém.

(4) Tradução de *figures*

Tabela 4 – Tradução de *figures* para PE

	Texto de partida (Inglês)	Texto de chegada (Português)	Problema
A	“(…) schools are not obliged to inform the LA of bullying incidents and, although the majority do, many schools hide the figures claiming that parents would not send their children to a school where there is bullying.”	“(…) as escolas não são obrigadas a informar a LA de incidentes de <i>bullying</i> e, apesar da maioria o fazer, muitas escolas escondem os valores , alegando que os pais não enviam as suas crianças para uma escola onde existe <i>bullying</i> .”	Falso amigo

O termo *figures* é considerado mais um caso de falso amigo, neste caso, aparente (porque não coincide ortográfica nem foneticamente, mas tem uma forma aproximada), intersemiótico (por se tratar de uma palavra vigente em duas línguas que pode ser distinguida pela fonética ou do léxico) e cultural (por se tratar de uma palavra com uso

limitado na língua inglesa). Este falso amigo pode ser confundido no português europeu com o nome *figura*. Porém, o seu significado em inglês é *image* ou *illustration*. Além disso, pode ser confundido com o verbo *figurar*. Deste modo, e segundo o SYSTRAN Dictionary, o termo *figures* deve ser traduzido, para o português, por *número* ou *cifra*, no entanto, optou-se por número de casos, para tornar o texto mais explícito.

(5) Tradução de *college*

Tabela 5 – Tradução de *college* para PE

	Texto de partida (Inglês)	Texto de chegada (Português)	Problema
A	“As the school is a community school and a sports college the role of the Ambassadors was developed further to spread the message of Scary into the primary school”	“como a escola é uma comunidade escolar e uma faculdade desportiva, o papel dos Embaixadores foi desenvolver a promoção para espalhar a mensagem do Scary na escola primária”	Falso amigo
B	“Case study - Kings College School”	“Caso de estudo – Kings College School”	Falso amigo

Mesmo um tradutor experiente, por vezes, deixa-se levar pelo facto de *college* e *colégio* serem falsos amigos. Porém, o termo *college* deve ser traduzido como *faculdade*, enquanto *colégio* tem como equivalente *high school* em inglês. Deste modo, este é considerado como um falso amigo aparente (porque não coincide ortográfica nem foneticamente, mas tem uma forma aproximada), interlinguístico (por se tratar de uma palavra homófona ou parónima com a mesma etimologia em ambas as línguas, mas que apresenta uma mudança semântica) e cultural (por se tratar de uma palavra com uso limitado na língua inglesa).

Foi realizada uma primeira pesquisa no site Bab.la e IATE. Tendo em conta que uma das traduções que ocorrera foi *escola*, decidiu-se pesquisar, no setor de imagens, do motor de busca Google o substantivo *college*. Conclui-se, portanto, que *college* tem como equivalente em português *faculdade* ou *universidade*.

No exemplo A, o termo *college* foi traduzido pelo substantivo *faculdade*, uma vez que faz referência a uma instituição de ensino superior que têm como objetivo a implementação de uma determinada prática nas escolas primárias, de modo a sensibilizar os alunos dessa mesma escola, com a ajuda dos embaixadores desse projeto. Quanto ao exemplo B, optou-se por manter o substantivo *college* na sua forma original da língua inglesa, uma vez que faz referência à denominação de uma faculdade e, como tal, decidiu-se manter a denominação na sua forma original.

5.1.2. Polissemia e Homonímia

(6) Tradução de *home*

Tabela 6 – Tradução de *home* para PE

	Texto de partida (Inglês)	Texto de chegada (Português)	Problema
A	“First, the adults at school and, to some degree, at home must become aware of the extent of bully/victim problems in their own school.”	“Primeiro, os adultos na escola e, em alguns anos, em casa , devem tornar-se cientes da extensão do problema agressor/vítima na sua própria escola.”	Polissemia
B	“Third phase: (...) Ortega’s rationale being that there should be a ‘good correlation between educational values proposed by the school and those that are developed at home (...).”	“Terceira fase: (...)a análise racional de Ortega mostrou que deve haver uma “boa correlação entre os valores educacionais propostos pela escola e aqueles que são desenvolvidos em casa (...).”	Polissemia
C	“3. School might be the second home ”	“3. A escola pode ser a segunda casa ”	Polissemia

A palavra inglesa *home* pode ser traduzida para o português, segundo o dicionário *online* Linguee, por palavras com significados diferentes, mas de certa forma relacionados, a saber, *casa, domicílio ou lar / residência*, entre outros.

Aquando da tradução, nos exemplos A e B, optou-se por traduzir o termo *home* por *casa*, uma vez que se enquadra no contexto em que os pais devem tornar os seus filhos conscientes dos problemas de *bullying*, bem como tentarem descortinar se o seu filho está a ser vítima ou agente deste tipo de comportamento. Apesar de o exemplo C ter um significado ligeiramente diferente também se traduziu pelo termo *casa*, dado que os alunos devem ir para escola e sentir-se como se estivessem numa segunda casa, ou seja, devem sentir-se bem e sem medo dos outros colegas.

(7) Tradução de *beat*

Tabela7 – Tradução de *beat* para PE

	Texto de partida (Inglês)	Texto de chegada (Português)	Problema
A	“ <i>Negative acts can be committed verbally (making threats, mocking entre outros.), by physical contact (beating, pushing, entre outros.) (...).</i> ”	“ <i>Os atos negativos podem ser cometidos verbalmente (fazer ameaças, ridicularizar, entre outros.), por contato físico (bater, empurrar, entre outros.) (...).</i> ”	Polissemia
B	“ <i>“Juveniles who have been beaten or abused by their parents as children or in their youth are much more likely to be violent than those who have not been beaten.”</i> (Pfeiffer & Wetzels, 1999, p.11)”	“ <i>“Os jovens que foram espancados ou abusados pelos seus pais em criança ou na sua juventude são mais propensos a ser violentos do que aqueles que nunca foram espancados.”</i> (Pfeiffer & Wetzels, 1999, p.11)”	Polissemia
C			
D	“ Physical aggression is more rarely: 8% admit that they were beaten ,11% were forced to do something, 29% were knocked over or jostled. Even more often the students were witnesses of that kind of behavior.”	“ A agressão física é mais rara: 8% admite que foram agredidos , 11% foram forçados a fazer alguma coisa, 29% foram derrubados ou empurrados. Ainda mais frequente, os estudantes eram	Polissemia

		testemunhas desse tipo de comportamento.”	
--	--	---	--

Este é mais um exemplo de polissemia. A palavra *beat* assim como a sua forma conjugada *beaten* (no particípio passado) e *beating* (no particípio presente) tem como equivalente no português *bater*, *espancar* ou *agredir*, segundo o dicionário online Linguee. Para além destas traduções, existem outras que não se enquadram no mesmo contexto, isto é, o verbo *beat* pode ser traduzido para o português por *bater* ou *vencer*, que, por um lado, podem ter significados divergentes, mas por outro lado, podem ter significados convergentes. Este termo pode ainda ser traduzido por *ritmo* ou *batida*, que tem um significado completamente diferente do pretendido para este contexto.

No exemplo A, optou-se por traduzir o substantivo *beating* pelo verbo *bater*, uma vez que neste contexto a sua intenção é descrever os tipos de atos de agressão física que o *bullying* envolve. Quanto aos exemplos B e C que enfermam construções diferentes, *have been beaten* e *were beaten*, optou-se por traduções diferentes na língua de chegada, ou seja, no exemplo B, traduziu-se o termo por *espancados*, enquanto no exemplo C, traduziu-se o termo por *agredidos*. As opções de tradução nestes dois exemplos devem-se ao facto de, no exemplo B, o termo *beaten* se referir a violência doméstica, em que o adulto é o agressor das crianças, enquanto, no exemplo C, o uso do termo remete para agressão física enquanto prática em geral.

5.1.3. Empréstimos e Estrangeirismos / Neologismos

(8) Tradução de *workshop*

Tabela 8 – Tradução de *workshop* para PE

	Texto de partida (Inglês)	Texto de chegada (Português)	Problema
A	“In this sense, it has actively participated in several workshops and seminars in the matter (...) aimed at combating and preventing this	“Neste sentido, tem participado ativamente em vários workshops e seminários na matéria (...) destinados ao combate e prevenção deste	Estrangeirismo

	phenomenon in the training centres.”	fenómeno nos centros de formação.”	
B	“More training and workshops across the county would help to foster a (...) understanding of the issues surrounding bullying and its consequences.”	“Mais formação e workshops em todo o país deveriam ajudar a promover uma (...) compreensão das questões que envolvem o <i>bullying</i> e as suas consequências.”	Estrangeirismo
C	“Other activities that are part of the training are work shops (...) or sport activities (...)”	“Outras atividades que fazem parte da formação são os workshops (...) ou atividades desportivas (...)”	[Erro do manual] Estrangeirismo

O termo *workshop* é considerado, no português europeu, um estrangeirismo uma vez que é uma unidade lexical que não se adaptou ao sistema de acolhimento e que manteve a sua forma original. Apesar de este termo ter correspondentes na língua de chegada, tais como, *seminário*, *oficina*, *grupo de discussão*, optou-se por manter a sua forma original, grafada em itálico, no processo de tradução, uma vez que não existe uma tradução cristalizada do significado deste termo.

No caso específico do exemplo A, não ficaria gramaticalmente correto traduzir o termo *workshop* por *seminário*, tendo em conta que se tornaria repetitivo o uso desse termo. Quanto ao exemplo C, este é um caso específico, em que existe um lapso de digitalização de *work shops* no próprio original, que foi corrigido na tradução do termo para português europeu.

(9) Tradução de *puzzle*

Tabela 9 – Tradução de *puzzle* para PE

	Texto de partida (Inglês)	Texto de chegada (Português)	Problema
A	“School-based bullying and victimization is only one piece	“A escola baseada no <i>bullying</i> e intimidação é apenas uma parte	

of a complicated puzzle of school violence.”	de um complicado puzzle da violência escolar.”	Estrangeirismo / Neologismo
---	---	-----------------------------

A palavra *puzzle* é mais um caso de estrangeirismo que pode ser traduzido para português europeu por *quebra-cabeças* ou, segundo o SYSTRAN Dictionary, por *enigma* ou *jogos de palavras*, sendo que nenhuma tradução corresponde, de forma cabal, ao seu significado. Deste modo, decidiu-se manter o termo na sua forma original no texto de chegada, sendo que se trata também de um neologismo, uma vez que faz parte do vocabulário português. Este item lexical é usado para explicar que o *bullying* é apenas uma parte de todo o fenómeno da violência escolar que deve ser estudado e compreendido, de modo a que possa ser evitado.

(10) Tradução de *media*

Tabela 10 – Tradução de *media* para PE

	Texto de partida (Inglês)	Texto de chegada (Português)	Problema
A	“Statistics can also partly be influenced by other factors, such as (...) higher attention by the media (having an influence on the sensitivity of people again) (...)”	“As estatísticas também podem ser, em parte, influenciadas por outros fatores, tais como (...) maior atenção por parte dos media (que têm outra vez influência sobre a sensibilidade das pessoas) (...)”	Estrangeirismo
B	“Having analysed the causes of aggressive behaviours we can indicate following factors: family background, school, peer pressure, mass media and the internet.”	“Tendo analisado as causas de comportamentos agressivos podemos indicar os seguintes fatores: antecedentes familiares, escolas, pressão dos colegas, meios de comunicação social e Internet.”	Empréstimo

A palavra *media* pode ser traduzida para o português europeu, segundo o Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2015: 2565) por *meios (de comunicação) de*

massas. No entanto, a sua forma mais usual é *meios de comunicação* ou *média*, que também pode ser grafado em itálico *media*, por se tratar de um estrangeirismo.

No exemplo A, optou-se por manter o termo *media* na sua forma original, mas em itálico, mas também podia ter sido traduzido por *média*. Quanto ao exemplo B, a opção recaiu pela tradução do item lexical *mass media* pela tradução por empréstimo *meios de comunicação social*.

5.1.4. Metáforas e metonímias conceptuais

Em virtude do fenómeno do *bullying* constituir um conglomerado de situações de violência de tipo diverso, torna-se necessário representá-lo de forma mais tangível, por recurso a metonímias ou metáforas conceptuais.

(11) *BULLYING* é AÇÃO NEGATIVA

Tabela 11 – Metonímia conceptual *BULLYING* é AÇÃO NEGATIVA e tradução para PE

Texto de partida (Inglês)	Texto de chegada (Português)	Problema
“ Bullying (...) can be generally defined in the following way: A student is being bullied (...) when he or she is exposed, repeatedly and over time, to negative actions on the part of one or more other students.”	“O Bullying (...) pode ser geralmente definido da seguinte maneira: um estudante (que) está a ser agredido (...) quando é exposto, repetida e extensivamente às ações negativas pela parte de um ou mais estudantes.”	Metonímia Conceptual

O fenómeno do *bullying* pode ser definido e entendido como um comportamento não só de violência física ou psicológica, mas torna-se necessário vislumbrá-lo, evocando a sua característica mais saliente, a saber, AÇÃO NEGATIVA, em que um ou mais estudantes dirigem a sua violência sobre um estudante. Estes tipos de práticas de agressão, em que os alunos mais fortes exercem violência sobre os alunos mais fracos, devem ser controlados e também prevenidos. Segundo a definição apresentada, o *BULLYING* é conceptualizado metonimicamente enquanto AÇÃO NEGATIVA, que deve ser evitada.

(12) MEDIDA(S) CONTRA O *BULLYING* É LUTA

Tabela 12 – Metáfora conceptual MEDIDA(S) CONTRA O *BULLYING* É LUTA e tradução para PE

Texto de partida (Inglês)	Texto de chegada (Português)	Problema
“(…) an analysis of successful cases was developed by each project participant, in order to identify the best practices addressed to fight against bullying in their countries.”	“(…) foi desenvolvida uma análise de casos de sucesso, por cada um dos participantes do projeto, de modo a identificar as melhores práticas destinadas a lutar contra o bullying nos seus países.”	Metáfora Conceptual

O fenómeno comportamental designado por *bullying* configura o exercício de violência física e psicológica gratuitas sobre alguém e, como tal, deve ser evitado e prevenido. Ao longo de vários anos, são várias as práticas e métodos que se desenvolveram para LUTAR contra este tipo de comportamento. Assim, A(S) MEDIDA(S) contra o *BULLYING* são conceptualizadas como uma LUTA, dado que é necessário adotar medidas para combater este comportamento, não só nos diferentes países, mas também em diferentes grupos de pessoas. Também configura uma LUTA porque é necessário estar sempre alerta a este tipo de comportamentos e pugnar para que sejam cada vez menos ou menos repetitivos.

(13) PREVENÇÃO CONTRA O *BULLYING* É LUTA

Tabela 13 – Metáfora conceptual PREVENÇÃO CONTRA O *BULLYING* É LUTA e tradução para PE

Texto de partida (Inglês)	Texto de chegada (Português)	Problema
“ Prevention is a set of measures, more or less coordinated, which will be taken in order to anticipate that particular phenomenon .”	“A prevenção é um conjunto de medidas, mais ou menos coordenadas, que serão tomadas a fim de antecipar esse fenómeno em particular.”	Metáfora Conceptual

Tal como se tem vindo a abordar, o *bullying* é um fenómeno que se manifesta por uma panóplia de agressões físicas e psicológicas que afetam os estudantes considerados psicologicamente mais frágeis, pelo que a sua PREVENÇÃO constitui uma forma de luta contra este tipo de violência. Para que a prevenção seja eficaz é necessário tomar algumas medidas que têm como objetivo antecipar todos os comportamentos que estão relacionados com a violência exercida sobre outrem. Para além da prevenção, revela-se importante uma intervenção por parte de vários agentes no terreno, nomeadamente dos professores, auxiliares e educadores, combatendo o fenómeno pela raiz.

5.1.5. Siglas / Acrónimos e Denominações

(14) Tradução de *Leonardo da Vinci Agency*

Tabela 14 – Denominação *Leonardo da Vinci Agency* e tradução para PE

Texto de partida (Inglês)	Texto de chegada (Português)	Problema
“(…) does not necessarily reflect the position of the European Union or the Leonardo Da Vinci Agency (…).”	“(…) não reflete, necessariamente, a posição da União Europeia ou do Programa Leonardo da Vinci (…).”	Denominação

A designação “Leonardo da Vinci Agency” reporta-se uma organização que faz parte integrante da União Europeia, portanto terá um equivalente cristalizado em português europeu. Numa primeira fase, enveredou-se por uma tradução à letra desta denominação, traduzindo por “Agência Leonardo da Vinci”. Depois de várias pesquisas no motor de busca (Google) chegou-se à conclusão de que, em português, esta rede europeia, é designada como “Programa Leonardo da Vinci”.

Trata-se de uma iniciativa que “fomenta a cooperação transnacional no domínio da formação profissional, respeitando as especificidades dos sistemas de cada Estado-Membro, promovendo a inovação e divulgando o que há de melhor em cada um deles”¹⁶. Deste modo, trata-se de uma denominação bastante importante para o tema que está aqui

¹⁶ http://iscte-iul.pt/internacional/International_Placements/programa_leonardo_da_vinci.aspx

a ser tratado, principalmente porque o manual deste programa europeu apresenta como um dos seus objetivos precisamente a prevenção do *bullying*.

(15) Tradução de *Attention Deficit Hyperactivity Disorder*

Tabela 15 – Denominação e sigla *Attention Deficit Hyperactivity Disorder* (ADHD) e tradução para PE

	Texto de partida (Inglês)	Texto de chegada (Português)	Problema
A	“In connection with problems caused by pupils with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) we introduced the notebook of activity which helps to bringing up a child in cooperation of school and parents.”	“Em conexão com os problemas causados com os alunos com Perturbação de Hiperatividade e défice de Atenção (PHDA) introduzimos um livro com atividades que ajudam a criança a cooperar com a escola e pais.”	Denominação Sigla
B	“For teachers-trainings: - working with ADHD student”	“Para professores-formadores: - trabalhar com a PHDA dos estudantes”	Sigla

Esta sigla ADHD é frequentemente usada nos vários documentos traduzidos. É uma sigla bastante importante para explicar o *bullying*, uma vez que, as crianças que sofrem de défice de atenção e de hiperatividade são mais propensas a sofrer de *bullying* e de outro tipo de intimidações ou agressões por parte dos colegas.

A pesquisa desta sigla no IATE indicou como equivalente Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA - <https://hiperatividade.pt/phda/>), o que foi corroborado na pesquisa em páginas do Google. Tendo em conta que a denominação e respetiva sigla têm correspondência em português não foi necessário introduzir informações adicionais, tais como colocar a sigla original, em inglês, entre parênteses.

Esta denominação também é frequentemente encontrada, nos meios de comunicação portugueses, como Transtorno de Défice de Atenção e Hiperatividade¹⁷.

(16) Tradução de *Gewalt* e *Mobbing*

Tabela 15 – Denominações *Gewalt* e *Mobbing* e tradução para PE

	Texto de partida (Inglês)	Texto de chegada (Português)	Problema
A	“When it comes to school bullying and violence the term usually referred to is “Gewalt” , the German term for “violence”. Though the	“Quando se trata de <i>bullying</i> escolar e violência o termo geralmente utilizado é “Gewalt” ,	Denominação
B	term “Mobbing” – the German term that comes closest to “bullying” - is being used more and more frequently, the use of the term “Gewalt” still prevails.”	o termo alemão para a “violência”. Apesar de o termo “Mobbing” – termo alemão que mais se aproxima ao “bullying” – estar a ser utilizado mais frequentemente, o uso do termo “Gewalt” ainda prevalece.”	Denominação

No Manual das Boas Práticas, é abordado o fenómeno do *bullying* na Europa, nomeadamente na Alemanha, em cujo contexto o termo foi traduzido por *Gewalt*, que atualmente ainda é usado para este tipo de fenómeno. Entretanto, foi substituído pelo termo *Mobbing* que, em alemão, significa “exercício de força”. Apesar de *Mobbing* ser o termo que mais se aproxima do termo *bullying*, o termo *Gewalt* ainda prevalece na linguagem comum alemã. Sendo que estas duas denominações fazem parte da linguagem alemã, optou-se por deixar os termos originais, privilegiando os termos no texto de partida, em virtude do carácter explicativo do texto assim o possibilitar.

¹⁷ <http://observador.pt/2016/12/26/o-video-da-menina-autista-de-10-anos-a-cantar-hallelujah-que-esta-a-emocionar-o-mundo/>

(17) Tradução de *Prevention In Teams*

Tabela 17 – Denominação e sigla de *Prevention in Teams (PIT)* e tradução para PE

	Texto de partida (Inglês)	Texto de chegada (Português)	Problema
A	“(…) Prevention in the team (PIT) approx. 170 schools (…).”	“(…) Prevenção nas equipas (PIT – Prevention In Team) , aproximadamente 170 escolas (…).”	Denominação Sigla
B	“ PiT – HESSEN – Prevention in teams ”	“ PiT – HESSEN – Prevenção nas Equipas ”	Sigla Denominação
C	“The inquiry resulted in the selection of the PiT -programme (“ prevention in teams ”) (…).”	“O inquérito resultou na seleção do programa PiT (“ prevenção nas equipas ”) (…).”	Sigla Denominação
D	“For the Federal State of Hesse the original PIT programme has been adapted to the current requirements.”	“Para o Estado Federal de Hesse, o programa original PiT foi adaptado às exigências atuais.”	Sigla

Esta sigla está relacionada com um projeto do Estado alemão de Hessen. Apesar de não ter um correspondente na língua de chegada, no português europeu, decidiu-se, para melhor compreensão do público-alvo, traduzi-lo por “Prevenção nas Equipas”. Tal como explicado, esta denominação/sigla não tem um correspondente no texto de chegada, pelo que, para além de se traduzir a denominação, colocou-se entre parênteses a sigla e a sua denominação original, apenas na primeira vez em que é referida a expressão. Assim, “Prevention In Team (PIT)” foi traduzido, no texto de chegada, como “Prevenção nas Equipas (PIT – Prevention In Team)”.

5.2. Stop Bullying Now – Bullying among Children and Youth with Disabilities and Special Needs

Tradução: Acabem com o *Bullying* já! – *Bullying* entre Crianças e Jovens com Deficiências e Necessidades Especiais.

Este é um documento que aborda a prática de *bullying* envolvendo crianças e jovens com necessidades especiais. Começa com uma breve definição de *bullying*, descrevendo situações de agressão a jovens que têm deficiências e necessidades especiais. Além disso, aborda questões como o efeito do *bullying* nas crianças, assim como a sua legalidade, uma vez que se trata de um comportamento abusivo. Apresenta ainda algumas sugestões sobre formas de combater esta situação de assédio a vítimas com necessidades especiais. O texto tem a extensão de 3 páginas, sendo estruturado de forma bastante simples e bastante apelativo à leitura.

5.2.1. Falsos amigos

(18) Tradução de *particular*

Tabela 18 – Tradução de *particular* para PE

	Texto de partida (Inglês)	Texto de chegada (Português)	Problema
A	“This research indicates that these children may be at particular risk of being bullied (...).”	“Esta pesquisa indica que estas crianças podem estar especificamente em risco de ser intimidadas (...).”	Falso amigo

O adjetivo *particular*, tal como outros vocábulos, à primeira vista parece ter uma tradução óbvia em português europeu. No entanto, um tradutor menos experiente irá confundir este falso amigo gráfico (porque coincide ortográfica nas duas línguas, mas não foneticamente), interlinguístico (por se tratar de uma palavra que tem uma coincidência formal entre duas línguas) e cultural (por se tratar de uma palavra com uso restrito na língua inglesa), uma vez que coincide na escrita e na pronúncia com o adjetivo português *particular*.

Após várias pesquisas, concluiu-se que estes dois adjetivos têm significados diferentes na língua de chegada. Isto é, o termo inglês *particular*, é traduzido para o português como algo *específico* ou *certo*, segundo o SYSTRAN Dictionary. Já a palavra *particular* em português tem como sinónimo *individual* ou que “pertence apenas a uma pessoa ou coisa”¹⁸, pelo que pode ser traduzida para o inglês como *private* ou *personal*. Tendo em conta o exemplo, bem como o contexto em que o termo *particular* se insere, optou-se por traduzi-lo por *especificamente*, uma vez que existe um leque de crianças com características específicas que estão em risco de ser intimidadas ou que estão expostas a outros problemas mais graves.

(19) Tradução de *supportive / support*

Tabela 19 – Tradução de *supportive / support* para PE

	Texto de partida (Inglês)	Texto de chegada (Português)	Problema
A	“Be supportive of your child and encourage him or her (...).”	“Ser compreensivo com o seu filho e incentivá-lo (...).”	Falso amigo
B	“(…) other supportive services because of the harassment, discuss this with the team.”	“(…) ou de outros serviços de apoio por causa do assédio, discuta isso com a equipa.”	Falso amigo
C	“(…) “creating a supportive school climate is the most important step in preventing harassment. Work with the school to help establish a system-wide bullying prevention program that includes support systems for	“(…) “criar um ambiente escolar favorável é o passo mais importante na prevenção do assédio.” Trabalhar com a escola para ajudar a estabelecer um programa de prevenção de <i>bullying</i> em todo o sistema, que inclui sistemas de apoio às	Falso amigo
D	bullied children.”	crianças intimidadas.”	Falso amigo

Neste caso, o substantivo *support* ou o adjetivo *supportive* são considerados problemáticos no que respeita à sua tradução, sendo que o substantivo pode ser traduzido

¹⁸ Fonte: <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/particular>

por *apoio* ou *sustento*. Nos exemplos A e C, traduziu-se o termo *supportive*, respetivamente, pelos adjetivos *compreensível* e *favorável*, de modo a que o contexto seja compreendido pelo público-alvo. Por outro lado, nos exemplos B e D, traduziu-se os itens lexicais *supportive* e *support* por *apoio*, tendo em conta que se trata de serviços ou sistemas que oferecem apoio às vítimas e prevenção de ações de violência.

Tal como referido inicialmente, este é um caso de falso amigo fonético (tendo em conta que diferem ortograficamente, mas são ligeiramente coincidentes na fonética), intersemiótico (por se tratar de uma palavra presente em duas línguas) e formal ou estrutural (uma vez que são ligeiramente diferentes na forma). Assim, *support* pode ser facilmente confundido, gráfica e foneticamente, por *suporte*, em português, auferindo de significados diferentes.

(20) Tradução de *location*

Tabela 20 – Tradução de *location* para PE

	Texto de partida (Inglês)	Texto de chegada (Português)	Problema
A	“Disability harassment can occur in any location that is connected with school”	“O assédio a pessoas com deficiência pode ocorrer em qualquer local que esteja conectado com a escola (...).”	Falso amigo

O nome *location* pode ser facilmente confundido com o substantivo *locação*. No entanto, os seus significados são bastante diferentes, pelo que um tradutor pouco experiente pode confundir facilmente este falso amigo aparente (porque não coincide ortográfica nem foneticamente, mas tem uma forma aproximada), intersemiótico (por se tratar de uma palavra vigente em duas línguas diferentes que pode ser distinguida através da fonética ou do léxico) e cultural (por se tratar de uma palavra com uso restrito na língua inglesa). Relativamente aos significados, o termo *location* é traduzido, segundo o SYSTRAN Dictionary, como *localização* ou *local*, e não como *locação*, ao qual não tem equivalência semântica.

Refira-se que o termo *locação* tem como equivalente inglês *rental*. Assim, neste exemplo, traduziu-se *location* pelo adjetivo *local*, uma vez que designa um sítio, os diversos lugares onde o *bullying* pode ocorrer, ou seja, tanto dentro como fora da escola.

(21) Tradução de *realize*

Tabela 21 – Tradução de *realize* para PE

	Texto de partida (Inglês)	Texto de chegada (Português)	Problema
A	“Sometimes, however, children with disabilities do not realize they are being targeted.”	“Por vezes, no entanto, as crianças com deficiências não percebem que estão a ser alvo.”	Falso amigo

O verbo *realize* não pode ser traduzido para o português europeu pelo verbo *realizar*, uma vez que o seu verdadeiro significado é “dar-se conta”¹⁹. Tal como se pode observar no exemplo acima, não faria sentido traduzir “crianças com deficiências não realizam que estão a ser alvo”. Registe-se que o verbo *realizar*, segundo o SYSTRAN Dictionary, por sua vez, tem como equivalente *to accomplish* ou mesmo *to carry out*.

Assim, optou-se por traduzir o verbo *realize* por pelo verbo *aperceber-se de que*, uma vez que, muitas vezes as crianças não têm a perceção de que estão a ser alvo de *bullying* porque se sentem carentes e sozinhas. Pensam que o facto de outra criança ser mais agressiva não configura um comportamento intencionalmente abusivo. Este é um caso de falso amigo gráfico (porque coincide ortográfica nas duas línguas, mas não foneticamente) e intersemiótico (por se tratar de uma palavra existente nas duas línguas, mas que apresenta diferenças a vários níveis).

(22) Tradução de *record*

Tabela 22 – Tradução de *record* para PE

	Texto de partida (Inglês)	Texto de chegada (Português)	Problema
A	“Keep a <i>written record</i> of all conversations and	“Mantenha um <i>registo escrito</i> de todas as conversas e comunicações com a escola.”	Falso amigo

¹⁹ Fonte: <http://web.lettras.up.pt/egalvao/5543219-False-Friends-English-and-Portuguese.pdf>

	communications with the school.”		
--	----------------------------------	--	--

Para tradutores com pouca experiência, o nome *record* é facilmente confundido com o verbo *recordar*. Porém, em inglês, a palavra *recordar* tem como equivalente semântico *to remembre*. Assim, este representa um falso amigo aparente (porque não coincide ortográfica nem foneticamente, mas tem uma forma aproximada), intersemiótico (por se tratar de uma palavra que integra o acervo lexical das duas línguas) e cultural (por se tratar de uma palavra com uso restrito na língua inglesa). Dito isto, salienta-se que a palavra *record* é traduzida, por *gravação*, *registo*, ou como *disco* (de música), segundo o SYSTRAN Dictionary. Porém, a este relatório interessa apenas as duas primeiras equivalências, pelo que se optou por traduzir *record* por *registo*, uma vez que faz alusão a algo alvo de registo escrito. O registo em questão diz respeito às conversas e comunicações que as escolas fazem com os encarregados de educação das crianças que estão em risco de vir a ser vítimas de agressão ou que já foram alvo de *bullying*.

5.2.2. Polissemia e Homonímia

(23) Tradução de *time*

Tabela 23 – Tradução de *time* para PE

	Texto de partida (Inglês)	Texto de chegada (Português)	Problema
A	“Often, it is repeated over time .”	“Muitas vezes, é repetido ao longo do tempo .”	Homonímia

A palavra *time* é um caso de polissemia, uma vez que tem como equivalentes *tempo* e *hora*. Enquanto o verbo *to time* pode ainda corresponder ao verbo *cronometrar*. Neste caso específico, que se pode observar no exemplo, o nome *time* remete para o substantivo *tempo*, no português europeu, dado que, o *bullying* é um comportamento agressivo, recorrente no plano temporal.

(24) Tradução de *forms*

Tabela 24 – Tradução de *forms* para PE

	Texto de partida (Inglês)	Texto de chegada (Português)	Problema
A	“Bullying can take many forms (...).”	“O <i>bullying</i> pode assumir muitas formas (...).”	Homonímia

Este exemplo configura um caso de homonímia. A palavra *form*, ou no plural *forms*, apesar de ser igual na grafia e fonética, têm significados diferentes, podendo ser traduzido por *formulário* ou por *forma*. Dado que no contexto em apreço diz respeito às diferentes maneiras que o *bullying* pode assumir (física, verbal, emocional e/ou cibernético), optou-se por traduzi-lo por *forma*. Noutros contextos, *form*, tal como vimos, pode ser traduzido por *formulário*.

(25) Tradução de *sending*

Tabela 25 – Tradução de *sending* para PE

	Texto de partida (Inglês)	Texto de chegada (Português)	Problema
A	“Bullying can take many forms, such as (...) and sending insulting messages by text messaging or e-mail (cyberbullying).”	“O <i>bullying</i> pode assumir muitas formas, tais como (...), e enviar mensagens insultuosas por mensagens de texto ou <i>e-mail</i> (cyberbullying).”	Polissemia

O gerúndio substantivado *sending* tem como equivalente português *envio*, nome para o ato de enviar, ou expedir *mensagens*. Neste caso, optou-se por traduzir esta palavra por *envio*, dado que no *cyberbullying* é muito comum enviar mensagens de texto ameaçadoras.

(26) Tradução de *is known*

Tabela 26 – Tradução de *is known* para PE

	Texto de partida (Inglês)	Texto de chegada (Português)	Problema
A	“What is known about bullying among children with disabilities and special needs?”	“O que se sabe sobre o <i>bullying</i> entre crianças com deficiências e necessidades especiais?”	Polissemia

Este é mais um caso de polissemia, sendo que a construção em questão tanto expressa a ideia de saber como de conhecer alguma coisa ou alguém. Neste contexto, foi traduzido pela construção portuguesa *como se sabe*.

5.2.3. Empréstimos e Estrangeirismos / Neologismos

(27) Tradução de *bullying*

Tabela 27 – Tradução de *bullying* para PE

	Texto de partida (Inglês)	Texto de chegada (Português)	Problema
A	“ Bullying Among Children and Youth with Disabilities and Special Needs”	“ <i>Bullying</i> entre Crianças e Jovens com Deficiências e Necessidades Especiais”	Estrangeirismo / Neologismo
B	“What is bullying ? Bullying is aggressive behavior (...).”	“O que é o <i>bullying</i> ? O <i>bullying</i> é um comportamento agressivo (...).”	Estrangeirismo / Neologismo

Tal como já foi abordado anteriormente, no Capítulo III, o termo *bullying* entrou no vocabulário português europeu por meio de um estrangeirismo, sendo que atualmente é considerado como um neologismo, tendo integrado recentemente o vocabulário e os dicionários portugueses. Como tal, e apesar de haver várias traduções para este termo “não existe uma que expresse cabalmente o seu significado” e, assim, não se traduziu este termo, no texto de chegada, mas escreveu-se em itálico por se tratar de um estrangeirismo.

(28) Tradução de *e-mail*

Tabela 28 – Tradução de *e-mail* para PE

	Texto de partida (Inglês)	Texto de chegada (Português)	Problema
A	“(…) sending insulting messages by text messaging or e-mail (cyberbullying).”	“(…) enviar mensagens insultuosas por mensagens de texto ou e-mail (cyberbullying).”	Estrangeirismo / Neologismo

O termo *e-mail* pode ser traduzido para o português europeu como *correio eletrónico*, no entanto, é também um termo que entrou e que se fixou na língua portuguesa como um estrangeirismo. Deste modo, quando se procedeu à tradução do texto de partida, manteve-se, no texto de chegada, o termo na sua forma original, em inglês. No contexto das práticas de *bullying*, o termo *e-mail* revela-se assim como um termo importante para o *bullying* uma vez que, uma das formas que este tipo de comportamento pode tomar é o *bullying* virtual por meio de mensagens de texto ou mensagens de *e-mail*.

(29) Tradução de *cyberbullying*

Tabela 29 – Tradução de *cyberbullying* para PE

	Texto de partida (Inglês)	Texto de chegada (Português)	Problema
A	“(…) sending insulting messages by text messaging or e-mail (cyberbullying).”	“(…) enviar mensagens insultuosas por mensagens de texto ou e-mail (cyberbullying).”	Estrangeirismo

Para representar o *bullying* via internet criou-se o termo *cyberbullying*. Etimologicamente, este termo é formado a partir da junção do termo *cyber* e *bullying*, em que o termo *cyber* está associado a todo o tipo de comunicação que é feita de forma virtual, tais como as mensagens de texto ou as mensagens, imagens ou vídeos que são partilhados nas redes sociais da Internet. Apesar de poder ser traduzido para português europeu como *ciberassédio*, segundo o IATE, ou como *violência virtual*, uma vez que, este tipo de *bullying* é feito através de mensagens virtuais, é um termo que entrou na língua portuguesa como estrangeirismo e tem sido amplamente usado, principalmente nos

meios de comunicação social. Dito isto, quando se traduziu a frase do texto de partida manteve-se este termo na sua língua original, mas grafado em itálico.

(30) Tradução de *staff*

Tabela 30 – Tradução de *staff* para PE

	Texto de partida (Inglês)	Texto de chegada (Português)	Problema
A	“When a school finds out that harassment may have occurred, staff must investigate the incident(s) promptly and respond appropriately.”	“Quando uma escola descobre que pode ter ocorrido assédio, a equipa deve investigar imediatamente o(s) incidentes(s) e responder de forma apropriada.”	Empréstimo
B	“Talk regularly with your child and with school staff to see whether the behavior has stopped.”	“Converse regularmente com o seu filho e com a equipa da escola para ver se o comportamento já parou.”	Empréstimo

Staff é um termo de origem inglesa e introduziu-se na língua portuguesa, como um estrangeirismo que consta dos dicionários de língua portuguesa. No Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2015: 3573), *staff* é definido como “corpo de pessoas empregadas, sob a direção de um gerente ou de um chefe (...) na execução de alguma tarefa”, ou seja, designa um conjunto de pessoas que funciona como uma equipa. Tendo em conta que este estrangeirismo (e neologismo) na sua forma original para designar um conjunto de pessoas que funciona como uma equipa optou-se pela tradução do mesmo enquanto empréstimo linguístico, isto é, traduziu-se *staff* por *equipa* para designar o conjunto de funcionários que fazem parte da escola, como os diretores, professores e auxiliares.

5.2.4. Metáforas Conceptuais

(31) *BULLYING* é ILEGALIDADE

Tabela 31 – Metáfora conceptual *BULLYING* é ILEGALIDADE e tradução para PE

Texto de partida (Inglês)	Texto de chegada (Português)	Problema
“Can bullying of my child be illegal ? Yes. Bullying behavior may cross the line to become “disability harassment”, which is illegal under (...).”	“Pode o <i>bullying</i> do meu filho ser ilegal ? Sim. O comportamento de <i>bullying</i> pode ultrapassar o limite e tornar-se “assédio a pessoas com deficiência”, que é ilegal ao abrigo (...).”	Metáfora conceptual

Quando se aborda este tema, o de *bullying*, surgem vários problemas não só a nível de sentimentos e emoções, mas também ao nível de problemas sociais, neste sentido, o *bullying* é considerado como um problema de segurança pública em que todas as pessoas podem e devem denunciar estes casos. Este problema, principalmente escolar, mas também social ou profissional, é considerado como ilegal ao abrigo de várias leis, uma vez que as vítimas dos agressores sofrem de agressões verbais, mas principalmente físicas e, por isso, devem ser denunciadas. No contexto em que esta metáfora é utilizada, a ilegalidade deste problema faz referência ao assédio a pessoas com deficiência, mas independentemente dos problemas de saúde das vítimas, o *BULLYING* é sempre considerado como uma ação punível e ILEGAL. Assim, a metáfora conceptual aqui presente é *BULLYING* é ILEGALIDADE, para configurar um cenário que se reporta ao enquadramento legal do fenómeno é ativada igualmente na língua de chegada

5.2.5. Siglas / Acrónimos e Denominações

(32) Tradução de *Learning Disabilities*

Tabela 32 – Denominação *Learning Disabilities* e tradução para PE

	Texto de partida (Inglês)	Texto de chegada (Português)	Problema
A	“Although little research has been conducted on the relation between learning disabilities (LD) and bullying, available information indicates that children with LD are at greater risk of being teased and physically bullied (...).”	“Apesar de terem sido realizadas poucas pesquisas sobre a relação entre dificuldades de aprendizagem (DA) e <i>bullying</i> , as informações disponíveis indicam que crianças com DA estão em maior risco de ser provocadas e intimidadas fisicamente (...).”	Denominação
B			Sigla
			Sigla

Para a tradução da sigla e respetiva denominação, “*LD – learning disabilities*”, foi realizada uma primeira tradução à letra, a saber, *dificuldades de aprendizagem*. A partir desta tradução procedeu-se à pesquisa desta denominação no Google (com o ponto de referência a “páginas de Portugal”) e a primeira entrada que surgiu foi a Associação Portuguesa de Pessoas com Dificuldades de Aprendizagem Específicas (APPDAE - <http://www.appdae.net/>), na qual se encontrou um artigo que abordava o tema de “Dificuldades de Aprendizagem (DA)”. Deste modo, a tradução desta sigla e denominação é a que se apresenta no quadro.

(33) Tradução de *Section 504 / Title II*

Tabela 33 – Denominação *Section 504 / Title II* e tradução para PE

	Texto de partida (Inglês)	Texto de chegada (Português)	Problema
A	“Bullying behavior (...) is illegal under Section 504 of the Rehabilitation Act of 1973 (...).”	“O comportamento de <i>bullying</i> (...) é ilegal ao abrigo da Seção 504 da Lei de Reabilitação de 1973 (Section 504 of the	Denominação

		<i>Rehabilitation Act of 1973</i> (...).”	
B	“Bullying behavior (...) is illegal under (...) Title II of the Americans with Disabilities Act of 1990. ”	O comportamento de <i>bullying</i> (...) é ilegal ao abrigo (...) do Título II da Lei dos Americanos Portadores de Deficiências de 1990 (Title II of the Americans with Disabilities Act of 1990). ”	Denominação

Relativamente às designações de duas leis que fazem parte do texto original, foram primeiramente traduzidas, para o português europeu. Inicialmente foi decidido fazer uma tradução tão próxima do original quanto possível. Contudo, chegou-se à conclusão de que o melhor seria traduzi-las e adicionar, entre parênteses, a lei na sua forma original.

No primeiro exemplo acima encontra-se a mesma lei traduzida, quando se realizou pesquisas no motor de busca (Google), bem como no Linguee. De modo a fundamentar a opção de tradução, esta lei foi também pesquisada no Eur-Lex. Apesar de ser uma lei que, em conformidade com a União Europeia, tem uma tradução para o português optou-se por fazer a tradução e manter o original entre parênteses, acrescentando uma nota de tradutor.

No segundo exemplo acima, efetuou-se a tradução à letra e depois recorreu-se ao motor de busca (Google), no qual se obtiveram várias páginas relativas ao governo americano. De modo a fundamentar a opção de tradução, foi ainda consultado o Proz, onde consta a expressão “Americans with Disabilities Act”, traduzido como “Lei dos Americanos Portadores de Deficiência”. Tal como no exemplo anterior, também neste caso se optou por traduzir a lei e acrescentar entre parênteses a expressão original com a especificação de uma nota de tradutor.

(34) Tradução de *Individualized Education Program*

Tabela 34 – Denominação *Individualized Education Program* e tradução para PE

	Texto de partida (Inglês)	Texto de chegada (Português)	Problema
A	“Ask the school district to convene a meeting of the Individualized Education Program (IEP) team (...).”	“Peça ao distrito escolar para convocar uma reunião da equipa do Programa Educativo Individual (PEI) (...).”	Denominação Sigla

Esta sigla e respetiva denominação não foram facilmente encontradas, isto é, numa primeira tradução realizou-se uma tradução equivalente, palavra por palavra, a saber, “Programa de Educação Individualizada”. Após várias pesquisas no motor de busca (Google), foi encontrada esta mesma denominação em vários documentos e páginas. No entanto, quando se consultou o portal da Direção Geral da Educação da República Portuguesa, constatou-se que o “IEP” tem um correspondente em português que é “PEI - Programa Educativo Individual”, conforme o DL n.º 3/2008, 7 janeiro. Do mesmo modo, encontrou-se a sigla “IEP” traduzida para “PEI – Programa Educativo Individual” na página da Associação Portuguesa de Pessoas com Dificuldades de Aprendizagem Específicas (APPDAE - <http://www.appdae.net/>).

(35) Tradução de *U.S. Department of Education*

Tabela 35 – Denominação *U.S. Department of Education* e tradução para PE

	Texto de partida (Inglês)	Texto de chegada (Português)	Problema
A	“The U.S. Department of Education Office for Civil Rights”	“Gabinete de Direitos Civis do Departamento de Educação dos Estados Unidos da América”	(Sigla) Denominação
B	“The U.S. Department of Education Office of Special Education Programs”	“Gabinete de Programas de Educação Especial do Departamento de Educação dos Estados Unidos da América”	(Sigla) Denominação

Nos dois exemplos acima, relativos ao Departamento de Educação dos Estados Unidos da América, optou-se, em primeiro lugar, por traduzir a sigla relativa a este país ou república, “U.S.”, pela sua forma extensa, “Estados Unidos da América”, em detrimento da forma abreviada “EUA”. Em segundo lugar, procedeu-se à tradução dos respetivos gabinetes de apoio às vítimas de *bullying*, a saber, o gabinete dos direitos civis e o gabinete de programas de educação especial.

No que diz respeito à tradução de *Civil Rights* optou-se por *Direitos Civis*. Como resultado de algumas pesquisas na base terminológica IATE, encontrou-se *civil rights* traduzido por *direitos civis* (tanto no domínio de direitos políticos como no domínio das nações unidas), mas também *direitos humanos* (no domínio das questões sociais). Tendo em conta que ambas as opções são válidas, optou-se pela tradução de *direitos civis*, uma vez que foi a tradução que surgiu em primeiro lugar na base terminológica.

Já *Special Education Programs* foi traduzido por *Programas de Educação Especial*. Novamente, foram realizadas algumas pesquisas, na base terminológica IATE, onde foram encontrados vários documentos que fazem alusão a “Programas de Educação Especial”. Desta forma, esta foi a opção de tradução escolhida.

5.3. Bullying – You CAN DO something about it! You are NOT alone!

Tradução: *Bullying* – Tu PODES FAZER algo sobre isto! NÃO estás sozinho!

Este documento é uma apresentação em PowerPoint, concebida pela polícia de Toronto e com a ajuda do programa BOOST (Child Abuse Prevention & Intervention), destinada à sensibilização das crianças, instigando-as a defenderem-se do *bullying* e a denunciar estas ocorrências, independentemente de serem ou não as vítimas desta prática. O documento compreende 11 páginas, sendo bastante simples e fácil de interpretar, até porque inclui algumas imagens apelativas e, de certo modo, explicativas para uma melhor compreensão das crianças.

5.3.1. Falsos amigos

(36) Tradução de *assault*

Tabela 36 – Tradução de *assault* para PE

	Texto de partida (Inglês)	Texto de chegada (Português)	Problema
A	“ assault , by hitting or kicking someone”	“ agredir , ao bater ou pontapear alguém”	Falso amigo

Em português europeu, a palavra *assault* pode remeter para o substantivo *assalto*, no entanto, este não é o seu único significado na língua de chegada. É necessário ter em conta a intenção do autor, mas também o contexto de uso. Este termo é considerado um falso amigo fonético (porque difere ortograficamente, mas pode coincidir foneticamente), interlinguístico (por se tratar de uma palavra homófona ou parónima com a mesma etimologia em ambas as línguas, mas que tem apenas uma mudança semântica) e cultural (por se tratar de uma palavra com uso limitado na língua inglesa). De acordo com o Dicionário de Inglês-Português (1998), *assault* é um nome que remete para “ameaça, ataque; tentativa de estupro, crime de estupro” ou um verbo transitivo com o significado de “atacar, assaltar”. Neste caso, optou-se pela tradução do verbo *agredir*, sinónimo do verbo *atacar*, uma vez que o contexto em que se insere remete para agressão física como bater ou pontapear alguém.

(37) Tradução de *remember*

Tabela 37 – Tradução de *remember* para PE

	Texto de partida (Inglês)	Texto de chegada (Português)	Problema
A	“ Remember it’s not tattling.”	“ Lembra-te , não é apenas fazer intrigas.”	Falso amigo
B	“ Remember to always treat others the way that you want to be treated.”	“ Lembra-te de tratares sempre os outros da mesma forma que queres que te tratem a ti.”	Falso amigo
C	“ Remember that no one likes a bully.”	“ Lembra-te que ninguém gosta de um agressor.”	Falso amigo

O verbo *remember*, em inglês, pode ser facilmente confundido com o verbo *lembrar*, em português, uma vez que são praticamente idênticos na sua forma fonomorfológica e gráfica. No entanto, têm significados diferentes. Isto é, o verbo *remember*, segundo o SYSTRAN Dictionary, significa em português europeu *recordar* e *lembrar*, enquanto o verbo *lembrar* ou *relembrar*, é traduzido para o inglês como *retrospect* ou *recall*. Tendo em conta que este é um falso amigo aparente (porque não coincide ortográfica nem foneticamente, mas tem uma forma aproximada), intersemiótico (por se tratar de uma palavra relacionada com os idiomas das duas línguas, que pode ser distinguida através da fonética ou do léxico) e semântico (iguais na forma e no valor semântico), decidiu-se traduzir o verbo *remember* pelo verbo, português, *lembrar*.

No primeiro exemplo (exemplo A), a tradução tem como principal objetivo alertar as crianças de que falar sobre o *bullying* não é apenas um assunto banal que se conversa no intervalo e, portanto, deve ser denunciado para que, deste modo, os agressores sejam travados e que este tipo de comportamento acabe.

Quanto aos exemplos B e C, estes têm a função de aconselhar que o *bullying* não deve ser valorizado, apesar de os agressores poderem ter alguma popularidade porque são os *valentões* da escola, quando são punidos pelos seus atos toda a gente deixa de gostar deles.

(38) Tradução de *parent*

Tabela 38 – Tradução de *parent* para PE

	Texto de partida (Inglês)	Texto de chegada (Português)	Problema
A	“If someone is bullying you, you should always tell an adult you trust, like your teacher, the principal, a parent , or even the police.”	“Se alguém te está a tratar mal, deves sempre contar a um adulto em que tu confies, como o teu professor, o teu diretor, o teu pai , ou até à polícia.”	Falso amigo

O termo *parent* tem um significado que é bastante fácil de encontrar no português europeu. Um tradutor com bom domínio de inglês não necessita de recorrer ao uso de dicionários *online* ou físicos para traduzir o seu significado na língua de chegada, o

português europeu. No entanto, para um tradutor pouco experiente este caso é considerado como um falso amigo, uma vez que pode ser interpretado como *parente* e não *pai*. Deste modo, em inglês o termo *parent*, segundo o SYSTRAN Dictionary, é utilizado para referir mãe ou pai, como uma pessoa singular, sem referência específica de género. Portanto, em PE não significa uma pessoa que faz parte da família, um parente (que em inglês se traduz como *relative*).

Este é claramente um falso amigo fonético (porque difere ortograficamente, mas pode coincidir foneticamente), intersemiótico (por se tratar de uma palavra relacionada com os idiomas das duas línguas, que pode ser distinguida através da fonética ou do léxico) e cultural (por se tratar de uma palavra com uso limitado na língua inglesa), tendo em conta que podem coincidir na escrita e na pronúncia, mas não no significado.

5.3.2. Polissemia e Homonímia

(39) Tradução de *pets*

Tabela 39 – Tradução de *pets* para PE

	Texto de partida (Inglês)	Texto de chegada (Português)	Problema
A	“threatening, when someone says that they will hurt you, your friends or your pets ”	“ameaçar, quando alguém diz que te vai magoar a ti, aos teus amigos ou aos teus animais de estimação ”	Polissemia

Apesar de o nome *pets* ter uma tradução bastante simples e óbvia no português europeu, no entanto, não deixa de ser polissémico. Quando se pesquisa este termo em dicionários *online*, tais como o Linguee, Bab.la, Systranet ou WordReference, encontra-se numa primeira tradução o termo traduzido para *animal* ou, mais especificamente, *animal de estimação*. Contudo, numa pesquisa mais aprofundada, incluindo em dicionários, este termo também se pode referir a uma pessoa, nomeadamente, “criança estragada com mimos; querido, predileto” (Dicionário de Inglês-Português, 1998). Esta definição de *pets* conduziu para se considerasse que este termo é uma palavra polissémica, podendo ser entendida como animal de estimação ou criança estragada com mimos.

Assim, aquando da tradução para PE, poderia ter sido traduzido a frase referida da seguinte forma: “ameaçar, quando alguém diz que te vai magoar a ti, aos teus amigos ou aos teus entes queridos”, que faria sentido, uma vez que se está sempre a falar de ameaças a pessoas (ao próprio e aos amigos), no entanto, optou-se por traduzir por *animais de estimação*, uma vez que são um alvo fácil dos agressores.

(40) Tradução de *hitting / hurt*

Tabela 40 – Tradução de *hitting / hurt* para PE

	Texto de partida (Inglês)	Texto de chegada (Português)	Problema
A	“assault, by hitting or kicking someone”	“agredir, ao bater ou pontapear alguém”	Polissemia
B	“threatening, when someone says that they will hurt you (...)”	“ameaçar, quando alguém diz que te vai magoar a ti (...)”	Polissemia

Nos dois exemplos acima, apesar de os termos *hit* e *hurt* poderem ter traduções diferentes em português, ambos remetem para situações de agressão que configuram vários tipos de comportamentos físicos ou psicológicos.

O termo *hitting*, do exemplo A, provém da forma verbal *hit* no *present continuous*, que descreve uma ação que está a decorrer no momento da fala ou uma ação que acabou de acontecer. Este termo, segundo o SYSTRAN Dictionary, pode ser objeto de várias traduções, tais como, *atingir, bater, acertar, golpear, ferir*, entre outras. Tendo em conta o público-alvo, optou-se por traduzi-lo como *bater*, uma vez que é detentor de elevada eficácia comunicativa, pois faz referência a uma agressão física, de forma muito direta.

Do mesmo modo, a expressão *will hurt*, do exemplo B, é a construção de futuro do verbo *hurt* que, neste contexto, tem como antecedente uma ameaça que foi feita a alguém. Este verbo pode ser traduzido, em conformidade com o Bab.la, como *ferir, magoar, ofender, causar dor* entre outros. No contexto, no qual se insere, tal como referido, este verbo reporta-se ao ato de ameaçar alguém, uma vez que a prática de *bullying* se materializa em ameaças e as agressões. Neste caso, considerou-se que a melhor opção de

tradução em português seria *magoar*, tendo em conta que se trata de um comportamento lesivo de outrem.

(41) Tradução de *play*

Tabela 41– Tradução de *play* para PE

	Texto de partida (Inglês)	Texto de chegada (Português)	Problema
A	“ Play with your friends (...)”	“Brinca com os teus amigos (...)”	Polissemia

O verbo (*to*) *play*, do inglês, tem como equivalente em português, segundo o SYSTRAN Dictionary, o verbo *jogar*, no entanto, mas dado o contexto, esta pode não ser a melhor opção de tradução, apesar de se tratar de uma atividade física. Quando se traduz este verbo é necessário ter em conta o público-alvo infantil, pelo que a melhor opção será um sinónimo do verbo *jogar*, como por exemplo, *brincar*. Dado que se trata de um caso de polissemia, em que a mesma palavra pode ter significados diferentes, opta-se por uma representação verbal do universo infantil e juvenil. Desta forma, se consegue explicar ao público muito jovem que as brincadeiras em grupo são formas importantes para combater o *bullying*.

Noutros contextos, o nome *play* constitui um homónimo do verbo *play*, mas o contexto, ou seja, o enquadramento morfossintático, exerce um papel desambiguador no plano semântico.

(42) Tradução de *pick*

Tabela 42– Tradução de *pick* para PE

	Texto de partida (Inglês)	Texto de chegada (Português)	Problema
A	“Bullies usually don’t pick on kids in a group.”	“Os agressores normalmente não escolhem miúdos que estão num grupo.”	Polissemia

O verbo *pick* é um caso de polissemia, uma vez que pode ter vários significados em inglês e correspondentes em português. Os equivalentes mais adequados em português europeu são *escolher* ou *selecionar*, segundo o SYSTRAN Dictionary. Tendo em conta o contexto em que está a ser aplicado, a melhor opção de tradução encontrada foi a do verbo *escolher*, uma vez que os agressores são pessoas que escolhem seletivamente as suas vítimas, geralmente as crianças que se isolam das outras, por serem mais vulneráveis às agressões.

Tal como no exemplo anterior, entre verbo e nome configura-se um caso de homonímia, uma vez que como nome também representa uma *picareta*.

5.3.3. Empréstimos e Estrangeirismos / Neologismos

(43) Tradução de *stop*

Tabela 43– Tradução de *stop* para PE

	Texto de partida (Inglês)	Texto de chegada (Português)	Problema
A	“Bullies need help to stop! ”	“Os agressores precisam de ajuda para parar! ”	Empréstimo

O termo *stop* é de origem inglesa, tendo entrado no português europeu como estrangeirismo, com uso consignado no código da estrada, como sinal de trânsito que obriga o condutor a imobilizar o seu veículo. No entanto, a este relatório interessa apenas que esta palavra é traduzida por *parar*, sendo utilizada como uma ordem de paragem, independentemente do contexto. Pesquisado em várias fontes, a saber, no Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2015:3576) e no dicionário bilingue *online* Infopédia, este termo foi definido como “ato ou efeito de parar; paragem, interrupção”. No sentido em que este termo é usado na expressão de partida (do exemplo), foi traduzido para a língua portuguesa, usando o verbo *parar*, de modo a que haja uma melhor compreensão por parte do público-alvo.

(44) Tradução de *bullying*

Tabela 44– Tradução de *bullying* para PE

	Texto de partida (Inglês)	Texto de chegada (Português)	Problema
A	“If someone is bullying you, you should always tell an adult you trust, like your teacher, the principal, a parent, or even the police.”	“Se alguém te está a tratar mal , deves sempre contar a um adulto em que tu confies, como o teu professor, o teu diretor, o teu pai, ou até à polícia.”	Empréstimo

O termo *bullying*, tal como se tem vindo a referir ao longo deste relatório, entrou no português europeu como um estrangeirismo, mas que pode ser traduzido para português, sempre que necessário. No exemplo acima faria mais sentido traduzir o termo *bullying* por *ameaçar*, *intimidar* ou *tratar mal*. Contudo, tendo em conta que o público-alvo do documento é bastante jovem, recorreu-se à tradução *tratar mal*.

5.3.4. Metáforas Conceptuais

(45) *BULLYING* é MEDO

Tabela 45– Metáfora conceptual *BULLYING* é MEDO e tradução para PE

Texto de partida (Inglês)	Texto de chegada (Português)	Problema
“Bullies are people who do and say things that make others feel uncomfortable, afraid and lonely.”	“Os agressores são pessoas que fazem e dizem coisas que levam os outros a sentir-se infortáveis, com medo e sozinhos.”	Metáfora Conceptual

Quando se concebem cenários de *bullying*, é-se transportado para vários sentimentos e sensações, um deles é o MEDO. Os agressores, para além das formas virtuais, psicológicas e emocionais, utilizam principalmente as formas físicas e verbais para fazer *bullying* às suas vítimas, levando-as a sentir medo. Segundo Kövecses (2000), o medo tem um efeito paralisador, uma vez que as vítimas se sentem tolhidas pelo medo, pelo

que, quando o medo toma conta das pessoas, estas ficam incapazes de reagir. Assim, pode concluir-se que do ponto de vista metonímico de causa-efeito, *BULLYING* é MEDO.

5.3.5. Representações metafóricas multimodais

Muitas vezes as metáforas apresentam-se sobre a forma de imagens e como tal são apresentadas duas imagens que aparecem no documento traduzido e que, por sua vez, estavam acompanhadas de frases simples.

(46) *NÃO BULLYING* é AMIZADE

Ilustração 1– Representação da Metáfora Multimodal *NÃO BULLYING* é AMIZADE



Fonte: Bullying – You CAN DO something about it! You are NOT alone!

Tal como se pode observar a partir da ilustração 1, a amizade é importante na vida das crianças, independentemente das etnias, das culturas ou das diferenças sociais que existem entre ambas. Muitas vezes, a amizade torna-se o fator decisivo para prevenir situações de *bullying*, uma vez que, os agressores, em geral, apenas atacam as crianças que estão sozinhas e que estão isoladas dos seus colegas, tal como estava explícito na mensagem do documento original: “Play with your friends, this way you are not alone. Bullies usually don’t pick on kids in a group.”

Esta metáfora multimodal serve assim para alertar as crianças para o facto de que a AMIZADE é importante para prevenir este tipo de situações, deste modo, *NÃO BULLYING* é AMIZADE. Esta imagem multimodal reporta-se à integração do sujeito num grupo de outros jovens ou crianças, o que pode contribuir para controlar ou mesmo reverter este tipo de comportamentos indesejáveis nas escolas ou fora delas.

(47) *BULLYING* é SOLIDÃO, *BULLYING* é INSEGURANÇA

Ilustração 2 – Representação Metáfora Multimodal *BULLYING* é SOLIDÃO, *BULLYING* é INSEGURANÇA



Fonte: Bullying – You CAN DO something about it! You are NOT alone!

Tal como observado, o *bullying* pode ser representado mediante ativação das metáforas *BULLYING* é SOLIDÃO, mas também INSEGURANÇA, sendo que as representações destes mapeamentos conceptuais podem ser observadas também na ilustração 2.

Relativamente à metáfora multimodal *BULLYING* é SOLIDÃO, esta pode representar um dos cenários de representação do fenómeno, em que o sujeito agredido é excluído de brincadeiras em conjunto ou de interação com um grupo de pares.

Quanto à metáfora multimodal *BULLYING* é INSEGURANÇA, refletida na postura insegura da menina representada na imagem, sinaliza o facto de os agressores cometerem atos de violência física, como bater, ou verbal, como ameaçar, que levam as vítimas a sentirem-se inseguras tanto dentro como fora da escola.

6. OBSERVAÇÕES FINAIS

Ao longo do estágio curricular, foram entregues diversas traduções que posteriormente foram revistas pela supervisora local, o que constitui um marco inicial da maior importância para a minha futura atividade profissional. Foi um desafio ter de cumprir prazos apertados para conclusão das tarefas que me foram atribuídas e uma excelente preparação para o mundo do trabalho em tradução.

A tradução de linguagem especializada exige o desenvolvimento de várias competências tanto técnicas como tecnológicas por parte do tradutor. Esta variedade de competências é demonstrada não só pela especificidade dos diversos subdomínios da tradução científica e técnica, mas também pela especificidade de cada texto que, enquanto tradutora, tenho que traduzir.

Os textos têm características próprias nos diversos domínios de especialidade e, como tal, possuem traços vincados e bastante distintos, exigindo assim, ao tradutor, uma capacidade de pesquisa de recursos linguísticos *online*. Desta forma, o tradutor não tem necessariamente que ser um especialista em todos os domínios do conhecimento, mas dominar técnicas de pesquisa para aceder a dicionários *online* ou outras bases de dados, o que contribui de modo fundamental para a realização de um bom trabalho.

Ao longo do relatório foram analisadas três das oito traduções realizadas durante o período de estágio, relativamente às quais foram levantados problemas de tradução, nomeadamente, falsos amigos, polissemia e homonímia, empréstimos e estrangeirismos, metáforas conceptuais, e siglas e outras denominações, tendo sempre em mente como vetor determinante o público-alvo das traduções.

Em suma, as soluções de tradução apresentadas radicam de vários aspetos linguísticos abordados ao longo do relatório, que foram determinantes para uma perspetivação mais aprofundada do trabalho que realizei durante o estágio curricular em tradução, que se afigurou um patamar de desenvolvimento de competências multimodais, indispensáveis à minha futura atividade profissional como tradutora.

7. REFERÊNCIAS

Bibliografia

ALMEIDA, M. C. (2001), Polisssemia: a chave de acesso ao sistema conceptual das línguas, In *Atas do Encontro Comemorativo dos 25 Anos do Centro de Linguística do Porto*, Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pp. 69-81.

CABRÉ, M. T., LORENTE, M. & ESTOPÀ, R. (1996), Terminología y Fraseología, *Actas del V Simposio de Terminología Iberoamericana*, Ciudad de México: Colegio de México, pp. 67-81.

CABRÉ, M. T. (1999), *Terminology – Theory, methods and applications*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

CAMARGO, D. C. de (s/d), *Tradução e tipologia textual*, São Paulo: São José do Rio Preto, pp.46-52.

CONTENTE, M. (2008), *Terminocriatividade, Sinonímia e Equivalência Interlinguística em Medicina*, Lisboa: Colibri.

CORREIA, M. et al., (s/d). Guião para o Estilo de Escrita da APA (versão para a 6ª edição), ISCTE - IUL, Lisboa.

DU, Xiaoyan (2012), A Brief Introduction of Skopos Theory, In *Theory and Practice in Language Studies*, Vol. 2, Nº 10, pp. 2189-2193.

DURÃO, R. (2007), *Tradução Científica e Técnica: Proposta para a Formação de Tradutores Pluricompetentes Especializados na Produção de Documentação Científica e Técnica do Inglês para o Português*, Lisboa: Universidade Aberta.

EVANS, V. & GREEN, M. (2006), *Cognitive Linguistics: An Introduction*, Edinburgh: University Press.

- ECO**, U. (2005), *Dizer Quase a Mesma Coisa - Sobre a Tradução*, Algés: Difel.
- FERREIRA**, L. (s/d), *Metáfora e Tradução*, Brasil: Universidade Federal do Ceará.
- GUILHERME**, G. (2009), *Pragmática, Prosódia Semântica e Tradução*, Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- JABIR**, J. K. (2006), Skopos Theory: Basic Principles and Deficiencies, In *Journal of the College of Arts*, Nº 41, Iraq: University Basrah.
- KÖVECSES**, Z. (2006), *Language, Mind and Culture*, Oxford: University Press.
- LAKOFF**, G. (2006), “Conceptual metaphor”, In *Cognitive Linguistics: Basic Readings* (ed. D. Geeraerts), Mouton: de Gruyter.
- MORILLAS**, E.; **ARIAS**, J.P. (eds.) (1997), *El Papel del Traductor*, Salamanca: Ediciones Colegio de España.
- MUÑOZ**, M. S.; **MUÑOZ**, J. S. (2003), Una clasificación del texto científico-técnico desde un enfoque multidireccional, In *Language Design 5*, España: Universidad Complutense de Madrid, pp. 19-38.
- NASCIMENTO**, L. (2013), *Onde não há médico – Questões de tradução e de adaptação à realidade cabo-verdiana*, Dissertação de Mestrado em Tradução, Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- ÓRFÃO**, P. (2008), O que as Metáforas Conceptuais nos dizem sobre a Dinâmica Empresarial, In *Estudos Linguísticos/Linguistics Studies*, Lisboa: Edições Colibri/CLUNL, pp.231-240.
- OSÓRIO**, Paulo; **R. M. Meyer**, M.J. **Grosso** (orgs.) (2008), *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira - Da(s) Teoria(s) à(s) Prática(s)*, Lisboa: Lidel.

PINTO, A. R. (2013), *Imagens Convencionalizadas na Tradução Técnica*. Relatório de Estágio Curricular em Tradução na Onoma, Lisboa: Faculdade de Letras.

REZENDE, T. et al. (s/d), *Metáfora: um aponte entre o cotidiano e a sala de aula*, Brasil: Universidade Federal de Viçosa.

STEINER, G. (2002), *Depois de Babel - Aspectos da Linguagem e Tradução*, Lisboa: Relógio d'Água.

YAPHE, J. (2014), Medical English for Portuguese family doctors: Beware of false friends and other traps in translation, In *Revista Portuguesa de Medicina Geral Familiar*, número 30, pp. 75-76.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, M. C. (1999), A arte de ser metáfora: estudo interlinguístico português-alemão de índole cognitiva, In *Polifonia - Revista do grupo universitário de investigação em línguas vivas*, nº 2, «Artes e Línguas Vivas», Edições Colibri, Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, pp.59-74.

<https://www.yumpu.com/pt/document/view/13413880/maria-clotilde-almeida-a-arte-de-ser-metafora-estudo->

BASSOLS, M. & TORRENT, A. M. (1996), *Modelos Textuales. Teoría y Práctica*, 3ª Edição, Barcelona: EUMO Editorial-Ediciones Octaedro.

BÜHLER, K. (1990), *Theory of Language: The Representational Function of Language*, Translated by: Donald Frases Goodwin, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing company.

https://books.google.pt/books?id=PgXKeCYGD3QC&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

BYRNE, J. (2006), *Technical Translation: Usability Strategies for Translating Technical Documentation*, Dordrecht: Springer

CATFORD, J. C. (1965), *A Linguistic Theory of Translation*, Oxford: Oxford University Press.

COANCĂ, M. (s/d); *Common Language versus Specialized Language*.

<http://www.rebe.rau.ro/RePEc/rau/jisomg/SP11/JISOM-SP11-A22.pdf>

CORREIA, M. (2010), Homonímia e polissemia – contributos para a delimitação dos conceitos, In *Palavras*, nº19, Lisboa: Associação dos Professores de Português, pp.57-75.

DIAS, J. (2015), *Questões de tradução nos guias práticos de Francês para o Português Europeu*. Relatório de Estágio Curricular em Tradução no Clube Intercultural Europeu, Lisboa: Faculdade de Letras.

GUTT, Ernst-August (1989), *Translation and Revelance*, London: Department of Phonetics and Linguistics – University College London.

FABER, P. (2012), *A Cognitive Linguistics View of Terminology and Specialized Language*, Berlin/Boston: De Gruyter Mouton.

FABER, P. & **GÓMEZ-MORENO**, J. (2012), Specialized Language Translation, In *A Cognitive Linguistics View of Terminology and Specialized Language*, Berlin/Boston: De Gruyter Mouton, pp. 103-131.

FERREIRA, A. F. (2014), *Univocidade na Linguagem Especializada*. Relatório de Estágio Curricular em Tradução na Onoma, Lisboa: Faculdade de Letras

GOUVEIA, S. (2011), *Bullying Escolar: Os Observadores e o Seu Papel Supremo no Término deste Fenómeno*, Lisboa: Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.

HOFFMANN, L. (2004), Conceitos Básicos da Linguística, das Linguagens Especializadas, In *Cadernos de Tradução*, Porto Alegre, nº17, outubro-dezembro, pp.79-90.

JAKOBSON, R. (1975), *Linguística e Comunicação*, 8ª Edição. Tradução de: BLIKSTEIN, Izidoro; PAES, José Paulo. São Paulo: Editora Cultrix.

KÖVECSES, Z. (2000), *Metaphor and emotion: Language, culture, and Body in Human Feeling*, Cambridge: University Press

LAKOFF, G. & JOHNSON, M. (1980), Conceptual Metaphor in Everyday Language, In *The Journal of Philosophy*, Volume 77, pp. 453-486.

LAKOFF, G. & JOHNSON, M. (1980), *Metaphors We Live By*, Chicago: The University of Chicago Press.

LISBOA, C.; BRAGA, L.; EBERT, G. (2009), O fenómeno *bullying* ou vitimização entre pares na atualidade: definições, formas de manifestação e possibilidades de intervenção, In *Contextos Clínicos*, Vol. 2, Nº 1, Brasil: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, pp. 57-71.

LUKEŠOVÁ, P. (2012), *Expressões Idiomáticas – Falsos Amigos do Espanhol e do Português*, Brno: Universidade Masarykova.

Lusa (2012) Livro de Estilo

www.lusa.pt/lusamaterial/PDFs/LivroEstilo.pdf

MATEUS, M. H. M. & NASCIMENTO, F. B. (2005), *A Língua Portuguesa em Mudança*, Lisboa: Caminho, pp: 37-49.

MIRA, C. (2013), *Questões de Tradução na Língua de Especialidade*. Relatório de Estágio Curricular em Tradução na Onoma, Lisboa: Faculdade de Letras.

NEWMARK, P. (1988), *A Textbook of Translation*, New York/London: Prentice Hall International.

NIDA, E. (1964), *Toward a science of translating*. Leiden: Brill.

NORD, C. (2005), *Text Analysis in Translation: Theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*, 2ª Edição, Amsterdam/New York: Rodopi.

https://books.google.pt/books?id=HaHTZ2IX4C&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

PEREIRA, R. (2015), *A Tradução de Textos Técnicos e Outros para fins Educacionais*, Relatório de Estágio Curricular em Tradução no Clube Intercultural Europeu, Lisboa: Faculdade de Letras.

PERNA, C.; DELGADO, H.; FINATTO, M. J. (2010) (orgs.) *Linguagens Especializadas em corpora: modos de dizer e interfaces de pesquisa*, Porto Alegre: EDIPUCRS – Editora Universitária da PUCRS.

PINHO, J. (2011), *A Tradução para Edição: Viagem ao mundo de tradutores e editores em Portugal (1974-2009)*, 1ª Edição, Porto: Universidade do Porto.

REBELLO D'ANDRADE, A. (2002), A terminologia do empréstimo linguístico no português europeu: uma terminologia ambígua?, In *Actas do Encontro Comemorativo dos 25 anos do Centro de Linguística da Universidade do Porto*, Porto: CLUP, pp. 35-44.

ROBINSON, D. (1997), *Becoming a Translator: An Introduction to the Theory and Practice of Translation*, London: Routledge.

ROCHA, P. A. (2013), *Discussão de Aspectos Relevantes para a Tradução*, Relatório de Estágio Curricular em Tradução na AYR Consulting, Lisboa: Faculdade de Letras.

SILVA, C. (2009), *Aspetos Linguísticos na Tradução de The Physiotherapist's Pocket Book Essential Facts at Your Fingertips*, Relatório de Projeto Curricular em Tradução, Lisboa: Faculdade de Letras.

SILVA, S. (2013), *Os falsos amigos no ensino do PLN: inferências decorrentes da proximidade linguística*, Dissertação, Lisboa: Universidade Aberta.

SILVA FILHO, S. & CONTENTE, M. (2010), *A Criação Neológica nas Variantes Portuguesa e Brasileira*, Évora: Universidade de Évora.

SOUZA, A. A. et al., (2001) *Neologismos, Gírias e Empréstimos Linguísticos*, Trabalho apresentado na Universidade Federal do Acre – UFAC, maio 2001, Brasil: Rio Branco – AC.

SPERANDIO, N. E. (2012), O Verbal e o Imagético na construção das metáforas multimodais, In *Cadernos de Letras da UFF- Dossiê palavras e Imagens*, nº44, Brasil pp. 295-306.

TALLONE, L. (2014), Falsos amigos pt-sp en el lenguaje jurídico - una propuesta de clasificación, In *Polissema – Revista de Letras do ISCAP*, Vol. 14, Porto: Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto.

TEIXEIRA, M. & OSÓRIO, P. (2009), *Bullying – Problemática(s) de Tradução*, In *Interações*, nº 13, pp. 10-19.

TOURY, G. (1986), Translation. A Cultural-Semiotic Perspective, In *T.A. Sebeok, Encyclopedic Dictionary of Semiotics*, Vol. II, Berlin, New York, Amsterdam: Mouton de Gruyter. 1111-1124

TOURY, G. (1995), *Descriptive Translation Studies and Beyond*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing company.

https://books.google.pt/books?id=aNHENtMoqEIC&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

UNGERER, F. & SCHIMD, H. J. (2006), *An Introduction to Cognitive Linguistics*, 2ª Edition, Pearson Longman.

VAZ da SILVA, A. M. & VILAR, Guillermo (2004), *Os Falsos Amigos na Relação Espanhol – Português*, In *Cadernos de PLE 3, 2003 (2004)*, Aveiro: Centro de Línguas e Culturas – Universidade de Aveiro, pp. 75-96.

VERMEER, Hans J., (2004), Skopos and Commission in Translational Action from Venuti, Lawrence, In *The translation studies reader*, Oxon: Routledge, pp.227-238.

Obras de referência

Dicionário de Inglês – Português (1998), 3ª edição, Porto: Porto Editora.

Dicionário Escolar Inglês-Português (2001), Porto: Porto Editora.

Dicionário Prático para o Estudo do Português – Da Língua aos Discursos (2003), org. FIGUEIREDO, O. M. & Figueiredo, E. B., 1ª edição, Porto: ASA Editores, S.A.

Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2015), Tomo I – VI, Lisboa: Círculo de Leitores.

Dicionário Houaiss de sinónimos e antónimos (2007), Lisboa: Círculo de Leitores.

Nova Gramática do Português Contemporâneo (1984), org. CUNHA, Celso & CINTRA, Luis F. Lindley, Lisboa: Sá da Costa.

Sitologia

<https://clubeinterculturaleuropeu.wordpress.com/>

[consultado em 2016-02-03 16:49]

Dicionários *online*:

<http://en.bab.la/dictionary/english-portuguese/>

<http://iate.europa.eu/SearchByQueryLoad.do?method=load>

<http://www.linguee.pt/>

<http://www.wordreference.com/>

<http://www.systranet.com/dictionary/>

<http://www.proz.com/>

<http://www.urbandictionary.com/>

<http://www.thefreedictionary.com/>

<http://www.oxforddictionaries.com/>

<http://www.infopedia.pt/>

<http://www.priberam.pt/DLPO/>

<https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/pagina/1>

Sequências textuais

<http://sites.estvideo.net/gfritsch/doc/rezo-cfa-20020.htm#r9>

[consultado em 2016-05-05 12:49]

Bullying

http://www.violencepreventionworks.org/public/faqs.page#Answer_numberCbQ1

[consultado em 2016-04-19 10:35]

<http://edu-bullyingescolar.blogspot.pt/2012/12/dr-dan-olweus-pioneiro-em-pesquisas.html>

[consultado em 2016-04-19 10:45]

<http://www.portalbullying.com.pt/>

[consultado em 2016-04-20 19:11]

<http://www.apavparajovens.pt/pt/go/o-que-e2>

[consultado em 2016-04-20 19:11]

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872010000100011

[consultado em 2016-04-06 15:18]

<http://www.appdae.net/>

[consultado em 2016-05-22 12:49]

<http://www.funderstanding.com/educators/bullying-the-importance-of-defining-our-terms/>

[consultado em 2016-05-22 12:49]

<http://www.medicaldaily.com/terms-bullying-should-children-be-called-bullies-victims-and-bystanders-or-should-labels-go-263564>

[consultado em 2016-05-22 12:49]

Falsos amigos

<http://web.letras.up.pt/egalvao/5543219-False-Friends-English-and-Portuguese.pdf>

[consultado em 2016-04-20 11:14]

Polissemia

[http://www.infopedia.pt/\\$polissemia](http://www.infopedia.pt/$polissemia)

Em: *Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico*. Porto: Porto Editora, 2003-2016.
[consultado em 2016-04-28 11:38].

Siglas e denominações

http://static.publico.pt/nos/livro_estilo/21-siglas.html

Em: *Livro de estilo*, Edição de Fevereiro de 1998

[consultado em 2016-04-16 21:40]

<http://www.jn.pt/cultura/dossiers/portugues-atual/interior/siglas-fmi-tsu-irs-irc-3055750.html>

[consultado em 2016-04-16 21:46]

<http://translationjournal.net/journal/41culture.htm>

[consultado em 2016-04-16 22:53]

ANEXO 1

GLOSSÁRIOS

A construção de um recurso de especialidade próprio, baseado nas pesquisas efetuadas, foi acompanhando a tarefa de tradução dos textos trabalhados ao longo do estágio curricular, sendo posteriormente enriquecido com novas entradas no momento de revisão dos textos referidos.

A criação de uma base de dados sobre as questões de tradução tem como objetivo o de auxiliar em futuros trabalhos que se debruçassem sobre os mesmos domínios de especialidade. Este recurso próprio iria permitir, por um lado, poupar tempo em pesquisas futuras que estivessem relacionadas com a mesma área, e, por outro, vai contribuir para a uniformização dos termos usados neste domínio.

Considera-se que a elaboração de recursos de especialidade próprios, por parte do tradutor, se torna indispensável na realização de trabalhos futuros.

Glossário 1

Manual of the best practices for combating and preventing bullying at educational centres

Texto de partida (Inglês)	Texto de chegada (Português)	Definição	Domínio	Fonte
Actually	Na verdade Atualidade Realmente	Algo que é “verdadeiro”	Unidade lexical- linguagem comum	SYSTRAN
Ashamed	Envergonhado	“Que se envergonhou; com vergonha; tímido, acanhado; que sofreu humilhação”	Unidade lexical-linguagem comum	Linguee
Attempting to counteract	Tentar neutralizar	“Anular, extinguir; tornar inofensivo ou inativo”	Unidade lexical-linguagem comum	Linguee

Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD)	Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA)	“Transtorno neurobiológico, genético, que aparece na infância e que frequentemente acompanha o indivíduo ao longo de toda a sua vida”	Ciências médicas	IATE <u>hiperatividade e.pt</u>
Awareness	Sensibilização Conscencialização	“Tornar sensível; tocar a sensibilidade de; comover; tocar” “Tornar consciente; ter a percepção ou a noção”	Unidade lexical- linguagem comum	Wordreference
Baden Wuerttemberg	Bade-Vurtemberg	Estado localizado no sudoeste da Alemanha	Geográfico	IATE
Balsam	Consolo	“Aliviar a aflição ou dor de; confortar; reconfortar”	Unidade lexical- linguagem comum	Bab.la
Bavaria	Baviera	Um dos 16 Länder da Alemanha	Geográfico	IATE
Beat	Bater Espancador Agressão física Agredir	“Dar pancadas em, agredir, espancar” “Agredir violentamente com socos, pontapés; bater” “Atacar; assaltar”	Unidade lexical- linguagem comum	Linguee
Bias	Preconceito	“Opinião (favorável ou desfavorável) formada antecipadamente, sem fundamento sério ou análise crítica”	Unidade lexical- linguagem comum	Linguee
Boarding schools	Colégios internos	“Um estabelecimento escolar em que os alunos não apenas estudam, mas vivem entre seus pares em alojamentos normalmente	Educativo	Bab.la

		anexos ao prédio principal”		
Boredom	Aborrecido	“Que causa aborrecimento; maçador”	Unidade lexical-linguagem comum	Bab.la
Bounced	Instáveis	“Que se desagrega facilmente”	Unidade lexical-linguagem comum	IATE
Brandenburg	Brandemburgo	Um dos 16 Länder da Alemanha	Geográfico	IATE
Budget item	Rubrica orçamental	“A rubrica busca identificar dentro de cada Espécie de receita, uma qualificação mais específica”	Orçamento comunitário	IATE
Bullied	Intimidado	“Que se sente constrangido; inibido”	Problema social	Linguee
Bullies	Agressores	“Que ou que agride; provocador; invasor; atacante”	Problema social	Linguee
Bully	Agressor		Problema social	Linguee
Bystanders	Pessoas presentes	“Facto de estar num lugar determinado; pessoa que comparece ou está presente”	Unidade lexical-linguagem comum	Linguee
Carpi	Carpi	Comunidade italiana da região da Emília-Romanha	Geográfico	IATE
Centre of Public Opinion Poll Survey	Pesquisa no Centro de Sondagem de Opinião Pública			Wikipédia
Chaired	Presidida	“Ocupar a presidência de; governar; dirigir”	Política comercial	Bab.la
Charter	Estatuto	“Lei orgânica que rege um Estado, sociedade”	Política comercial	Bab.la
Chasing	Persiguição	“Seguir ou procurar (alguém) com uma insistência que incomoda e/ou assusta”	Unidade lexical-linguagem comum	Linguee
Chat	Chat	“Ferramenta de comunicação, disponível online,	Tecnológico	Bab.la

		utilizada para comunicar em tempo real”		
Chatdanger	Chatdanger	Ferramenta usada para contar a historia de um abuso <i>online</i>	Unidade lexical-linguagem comum	Linguee
Chiefly	Principalmente	“Sobretudo”	Unidade lexical-linguagem comum	Linguee
Childnet	Childnet	Programa criado que ajuda, cria e dirige atividades diárias nas escolas	Educativo	Linguee
Child-rearing	Educação de crianças		Educativo	Linguee
Choking	Asfixiar	“Causar asfixia a; sufocar”	Ciências médicas	Linguee
Codogno	Codogno	Comunidade italiana da região da Lombardia	Geográfico	IATE
College	Faculdade College	“Escola superior destinada ao ensino de uma área específica do conhecimento”	Instituição comunitária	IATE
Comprehensive	Detalhado Abrangente Amplio	“Com todos os pormenores; minucioso” “Que abrange ou inclui; inclusivo” “Que abrange ou inclui; inclusivo”	Unidade lexical-linguagem comum	SYSTRAN
Core	Núcleo	“Parte central; ponto principal”	Unidade lexical-linguagem comum	Bab.la
Cottage	Casa	“Qualquer edificio destinado a habitação”	Unidade lexical-linguagem comum	Bab.la
Counteract	Neutralizar	“Anular; extinguir”	Unidade lexical-linguagem comum	Bab.la
Cristian leaning	Apoio cristão		Religioso	Linguee
CR-Rom	CD-ROM	“Disco compacto com grande capacidade, usado	Tecnológico	Linguee

		para armazenamento e leitura de informação em formato digital”		
Deeds	Ações	“Maneira de proceder; atuação; comportamento”	Unidade lexical-linguagem comum	Bab.la
De-escalation	Redução	“Ato ou efeito de reduzir ou reduzir-se, diminuição”	Unidade lexical-linguagem comum	Linguee
Degrading	Humilhações	“Ato de humilhar; rebaixamento; vergonha”	Unidade lexical-linguagem comum	Linguee
Derbyshire	Derbyshire	Condado na região de Midland Oriental, na Inglaterra	Geográfico	IATE
Disclose	Divulgar	“Tornar público; dar a saber; espalhar; vulgarizar	Unidade lexical-linguagem comum	Linguee
Disproof	Refutação	“Contradizer com argumentos; redarguir; contestar”	Unidade lexical-linguagem comum	Bab.la
Distress	Angústia	“Aflição, ansiedade, agonia”	Unidade lexical-linguagem comum	Linguee
Download	Download	“Transferência de ficheiros de um computador remoto para outro computador, através de um modem ou rede e utilizando qualquer protocolo de comunicações	Informático	Bab.la
Drawing up	Elaboração	“Efeito de elaborar; preparação e produção de um trabalho”	Unidade lexical-linguagem comum	Linguee
Elementary grades	Ensino primário	“Primeiro estágio da educação escolar”	Educativo	Linguee

Entrenched	Enraizadas	“Que se fixou em algum lugar”	Unidade lexical-linguagem comum	Linguee
Esteemed	Respeitados	“Que é objeto de respeito; reverenciado”	Unidade lexical-linguagem comum	Bab.la
Extramural	Extramural	“Que está fora dos muros ou das muralhas”	Unidade lexical-linguagem comum	Linguee
Feedback	Feedback	“Reenvio à origem de informação sobre o resultado de um trabalho efetuado”	Unidade lexical-linguagem comum	Bab.la
Figures	Valores	“Importância que se atribui ou reconhece a algo ou alguém”	Unidade lexical-linguagem comum	SYSTRAN
Flipchart	Cavalete	“Armação ou suporte que serve para sustentar objetos à altura requerida”	Unidade lexical-linguagem comum	Linguee
Funding sought	Financiamento solicitado	“Termo utilizado para indicar os montantes destinados aos programas plurianuais adotados de acordo com o processo de codecisão”	Finanças comunitárias	Linguee
Gewalt	Gewalt	Violência	Unidade lexical-linguagem comum	
Grupa	Grupa	Cidade localizada na Polónia	Geográfico	IATE
Harassment	Assédio	“Perseguição insistente em geral com o objetivo de conseguir algo; importunação”	Direitos e liberdades	Linguee
Hard-hitting	Contundente Duro	“Fortemente agressivo”	Unidade lexical-linguagem comum	Linguee

Hazing	Tormentas	“Agitação; desordem”	Unidade lexical- linguagem comum	Wordreference
Henchemen	Cúmplice	“Pessoa que colabora com outra(s) na realização de alguma coisa; parceiro”	Unidade lexical- linguagem comum	Bab.la
Home	Casa	“Qualquer edifício destinado a habitação”	Unidade lexical- linguagem comum	Linguee
Hradec Králové	Hradec Králové	Cidade checa localizada na região de Hradec Králové	Geográfico	IATE
Hrubieszów	Hrubieszów	Cidade situada no sudeste da Polónia	Geográfico	IATE
Inhope	Inhope		Unidade lexical- linguagem comum	Bab.la
Injury	Ferir Dano físico	“Causar ferimento a; golpear; magoar”	Ciências médicas	SYSTRAN
Jenny's story	Jenny's story	Filme sobre os perigos do <i>chat</i> de conversação <i>online</i>	Unidade lexical- linguagem comum	Childnet
Jostled	Empurrado	“Dar um ou mais empurrões a; impelir com violência”	Unidade lexical- linguagem comum	Bab.la
Kidsmart	Kidsmart	Programa desenvolvido em Londres	Unidade lexical- linguagem comum	
Kindergartens	Jardim-de-infância	“Estabelecimento de ensino que se ocupa de crianças em idade pré- escolar”	Unidade lexical- linguagem comum	Bab.la
Know it all	Know it all	CD interativo para ajudar na compreensão de uma ampla gama de problemas ao usar a Internet	Unidade lexical- linguagem comum	Linguee
Koblenz-Landau	Koblenz-Landau	Cidade situada na	Geográfico	IATE

		Alemanha		
LA	LA	Lincolnshire Assembly - Assembleia de Lincolnshire	Geográfico	IATE
Labelling	Rotular	“Atribuir uma característica ou uma alcunha a alguém (geralmente sem fundamento)”	Unidade lexical-linguagem comum	Bab.la
Lead Member	Estado Membro	“Cada um dos países que pertencem a uma organização internacional de países”	Político	Linguee
Leaflet	Panfleteo	“Folheto informativo ou publicitário”	Unidade lexical-linguagem comum	Bab.la
Leonardo da Vinci Agency	Programa Leonardo da Vinci	“Iniciativa da União Europeia que fomenta a cooperação transnacional no domínio da formação profissional, respeitando as especificidades dos sistemas de cada Estado Membro, promovendo a inovação e divulgando o que há de melhor em cada um deles”	Formação	PROALV
Lincolnshire	Lincolnshire	Condado situado na região leste da Inglaterra, no Reino Unido	Geográfico	IATE
LOGSE	LOGSE	Lei Orgânica General do Sistema Educativo - lei educativa espanhola	Educativo	Wikipédia
Loose	Informal	“Desprovido de formalidades”	Unidade lexical-linguagem comum	Linguee

Lump sum	Taxa fixa	“Taxa calculada administrativamente, e é acrescida do Spread definido de acordo com o montante do financiamento e a avaliação do imóvel”	Económico	Linguee Montepio
Malaise	Mal-estar	“Incómodo físico ou moral; indisposição”	Unidade lexical-linguagem comum	Bab.la
Malicious teasing	Provocar maliciosamente	“De modo malicioso; com malícia”	Unidade lexical-linguagem comum	Bab.la
media	Meios de comunicação média <i>media</i>	“Meios de comunicação de massas (imprensa, rádio, televisão, satélites de comunicação, entre outros.)”	Unidade lexical-linguagem comum	Bab.la Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa
Milksop	Ineficiente	“Que não cumpre os objetivos pretendidos”	Unidade lexical-linguagem comum	Wordreference
Mind the gap	Mind the gap	Programa desenvolvido em Londres	Unidade lexical-linguagem comum	Linguee
Miscellaneous	Diversos	“Muitos; vários; alguns”	Unidade lexical-linguagem comum	Bab.la
Mobbing	Mobbing	“No contexto das relações humanas, <i>mobbing</i> corresponde a uma forma de <i>bullying</i> ou de assédio moral”	Direitos do indivíduo	IATE
Mobbing Help Desk	Mobbing Help Desk	Programa desenvolvido na Alemanha	Direitos do indivíduo	Bab.la
Mocking	Fazer troça	“Fazer troça de; ridicularizar”	Unidade lexical-linguagem comum	Linguee

Name-calling	Chamar nomes	“Dirigir um insulto a; injuriar; ofender; ultrajar”	Unidade lexical-linguagem comum	Bab.la
Nowa Ruda	Nowa Ruda	Cidade da Polónia, na voivódia de Baixa Silésia e no condado de Kłodzki	Geográfico	IATE
Offenders	Criminosos	“Que praticou uma grave infração à lei”	Direito penal	Linguee
Offspring	Filhos	“Descendente”	Unidade lexical-linguagem comum	Bab.la
Opening hearts	Corações abertos		Unidade lexical-linguagem comum	Linguee
Order Bill	Lei Ordem	“Embarque que seja emitido à ordem de um remetente para entregar bens e que possa transferido para terceiros”	Unidade lexical-linguagem comum	Dictionary
Outbursts	Ataques	“Ato de violência contra alguém; assalto; agressão”	Unidade lexical-linguagem comum	Wordreference
Outlines	Esboça	“Fazer ou traçar o esboço de; delinear”	Unidade lexical-linguagem comum	Bab.la
Out-patient	Ambulatório	“Diz-se da doença que não obriga o doente a estar de cama, ou do processo de tratamento desta doença”	Medico	Linguee
Outreach	Proximidade	“Estado de próximo”	Unidade lexical-linguagem comum	Linguee
Overbearingness	Prepotência	“Abuso do poder ou da autoridade”	Unidade lexical-linguagem comum	Linguee

Overlaps	Se sobrepõe	“Considerar mais importante, antepor, dar preferência a”	Unidade lexical-linguagem comum	Linguee
Pastoral support	Apoio pastoral		Religioso	Linguee
Patriotic Solemnities	Cerimónias patrióticas	“Para as Testemunhas de Jeová a «neutralidade significa a não interferência no que outros fazem no que diz respeito a participarem em cerimónias patrióticas, servirem nas forças armadas, unirem-se a partidos políticos, buscarem um cargo político ou votarem num candidato partidário ou político»”	Religioso	Linguee
Permissiveness	Tolerância	“Permitir tacitamente; deixar passar”	Unidade lexical-linguagem comum	Linguee
Perpetrator	Agressor	“Que ou o que agride; provocador; invasor, atacante”	Direitos e liberdades	Linguee
Persecuted	Perseguidos	“Que ou o que foi vítima de perseguição”	Direitos e liberdades	Linguee
Politeline	Politeline	Programa desenvolvido na Polónia	Unidade lexical-linguagem comum	
Posters	Pósteres	“Cartaz impresso, geralmente decorativo ou publicitário”	Unidade lexical-linguagem comum	Bab.la
Prevention in Teams (PIT)	Prevenção nas Equipas (PIT)	Projeto do Estado alemão de Hessen	Unidade lexical-linguagem comum	
Probation	Liberdade condicional	“Sistema em que um condenado, ao invés de cumprir toda a pena	Direito	Bab.la

		encarcerado, é posto em liberdade se houver preenchido determinadas condições impostas legalmente”		
Prone to	Propenso	“Que tem propensão ou tendência; inclinado”	Unidade lexical-linguagem comum	Linguee
Psychosomatic	Psicossomático	“Que diz respeito aos distúrbios orgânicos e funcionais favorecidos ou agravados por fatores psíquicos”	Médico	Linguee
Puzzle	Puzzle	“Jogo de paciência que consta de pequenas peças de formatos desiguais, que têm de ser ajustadas umas às outras para com elas se formar uma imagem”	Unidade lexical-linguagem comum	SYSTRAN
Recidivist criminality	Criminalidade reincidente	“Consiste na conduta por parte de um determinado sujeito em praticar repetidamente a mesma conduta”	Direito	Linguee
REM II	REM II	Modelo de coevolução de memória episódica e conhecimento semântico	Unidade lexical-linguagem comum	OBEREED
repealed	revogada	“Declarar sem efeito; anular”	Direito	Bab.la
Rheinland-Pfalz	Renânia-Platinado	Um dos 16 Länder da Alemanha	Geográfico	IATE
Riederich	Riederich	Município da Alemanha, no distrito de Reutlingen	Geográfico	IATE
Rioted	Revoltados	“Que se revoltou; insurreto; insubmisso”	Unidade lexical-	Bab.la

			linguagem comum	
Saarland	Sarre	Um dos 16 Länder da Alemanha	Geográfico	IATE
Sardinia Island	Ilha de Sardenha	Ilha do mar Mediterrâneo ocidental e uma região autônoma da Itália	Geográfico	IATE
Savigliano	Savigliano	Comuna da região do Piemonte	Geográfico	IATE
Saxony	Saxônia	Um dos 16 Länder da Alemanha	Geográfico	IATE
Saxony-Anhalt	Alta Saxônia	Um dos 16 Länder da Alemanha	Geográfico	IATE
Scarborough	Scarborough	Cidade na costa do Mar do Norte, no Condado de North Yorkshire, na Inglaterra	Geográfico	IATE
Schleswig-Holstein	Eslésvico-Holsácia	Um dos 16 Länder da Alemanha	Geográfico	IATE
Scholastic	Escolástico	“Sistema filosófico da «Escola», isto é, ensinado nas escolas da Idade Média (...) que, confiante na possibilidade de harmonizar a razão e a fé, a filosofia e a teologia, procurou integrar num sistema coerente a filosofia aristotélica e o dogma cristão”	Educativo Filosófico	Bab.la
Sharpen	Aguçar	“Tornar agudo; adelgaçar; afiar, amolar”	Unidade lexical-linguagem comum	Bab.la
Shoplifting	Furto	“Apoderar-se de (uma coisa alheia) contra a vontade do dono ou sem que ele o saiba; roubar”	Unidade lexical-linguagem comum	Linguee
Sites	Sites	“Página ou conjunto de páginas da internet que disponibilizam informação sobre	Informático	Bab.la

		um serviço, uma organização, uma pessoa, uma empresa”		
Slogans	Lemas	“Frase curta e apelativa, muito usada em publicidade ou propaganda política; palavra de ordem”	Unidade lexical-linguagem comum	Linguee
Soliera	Soliera	Comuna italiana da região da Emília-Romanha	Geográfico	IATE
Somaglia	Somaglia	Comuna italiana da região da Lombardia	Geográfico	IATE
Somewhat helpless	Um pouco indefesos	“Que não tem proteção; vulnerável”	Unidade lexical-linguagem comum	Linguee
Sought	Procurou	“Fazer diligências para encontrar; buscar”	Unidade lexical-linguagem comum	Bab.la
Sovereignty	Soberania	“Qualidade de soberano”	Unidade lexical-linguagem comum	Linguee
Spanking	Bater	“Dar pancadas em; agredir, espancar”	Unidade lexical-linguagem comum	Wordreference
Spilled over	Transbordou	“(fazer) saltar as bordas; trasbordar”	Unidade lexical-linguagem comum	Linguee
Statutory obligation	Obrigação legal	“Obrigação que deriva de: um contrato; legislação; ou outra operação da lei”	Direito	Linguee
Stay smart online	Stay smart online	Módulo de aprendizagem interativo produzido pela Childnet para a Microsoft, destinado aos 8-12 anos de idade.		

Stress	Stress	“Conjunto de perturbações psíquicas e fisiológicas, provocadas por agentes diversos, que prejudicam ou impedem a realização normal do trabalho”	Unidade lexical-linguagem comum	Linguee
Strives	Esforça-se	“Dar coragem a; animar”	Unidade lexical-linguagem comum	Linguee
Suitable	Adequada	“Que se adequa; correto, acertado”	Unidade lexical-linguagem comum	Linguee
Symposium	Colóquio	“Palestra íntima entre duas ou mais pessoas; conversa; conferência”	Unidade lexical-linguagem comum	Bab.la
Tackling	Combater	“Lutar contra uma dificuldade, um obstáculo, um perigo ou um mal; opor-se a”	Unidade lexical-linguagem comum	Linguee
Tailored	Adaptado / Concebido	“Ajustar (uma coisa a outra); adequar; apropriar”	Unidade lexical-linguagem comum	Bab.la
Tarnów	Tarnów	Cidade da Pequena Polónia	Geográfico	IATE
Taunting	Insultar	“Dirigir um insulto a; injuriar; ofender; ultrajar”	Unidade lexical-linguagem comum	Linguee
Toadies	Bajulador	“Elogiar em excesso, geralmente com o fim de obter algo em troca; adular; lisonjear”	Unidade lexical-linguagem comum	Wordreference
Trade union	Sindicato	“Associação que agrupa trabalhadores da mesma profissão ou ramo de atividade para defesa dos seus interesses comuns”	Unidade lexical-linguagem comum	Linguee

Truancy	Abandono escolar	“Abandono escolar”	Unidade lexical-linguagem comum	Wordreference
Truants	Que faltam as aulas	“Que faltam as aulas; baldas”	Unidade lexical-linguagem comum	Bab.la
Upbringing	Formação Educação	“Ato ou modo de formar ou constituir algo; criação, constituição”	Educativo	Bab.la
Warsaw	Varsóvia	Capital e maior cidade da Polônia	Geográfico	IATE
Was held	Realizada	“Levado a efeito; executado”	Unidade lexical-linguagem comum	Linguee
Watchdog	Fiscalizadores	“Que ou aquele que fiscaliza; fiscal”	Unidade lexical-linguagem comum	Bab.la
Weblog	Weblog	Programa desenvolvido na Alemanha	Informático	Bab.la
Webquest	Webquest	Programa desenvolvido na Alemanha	Informático	Linguee
Website	Website	“Página ou conjunto de páginas da internet que disponibilizam informação sobre um serviço, uma organização, uma pessoa, uma empresa”	Informático	Bab.la
Which foster	Que promove	“Fazer avançar”	Unidade lexical-linguagem comum	Linguee
Widening	Alargar	“Tornar-se (mais) largo”	Unidade lexical-linguagem comum	Bab.la
Wireless	Wireless	“Sistema de telecomunicações sem fios, que utiliza ondas eletromagnéticas”	Informático	Bab.la

Woliborz	Zoliborz	Vila no distrito administrativo de Gmina Nowa Ruda	Geográfico	IATE
Workshops	<i>Workshops</i>	“Sessão, seminário ou curso, de curta duração, para aprender uma arte, técnica ou saber, em que os participantes aprendem de uma forma prática e/ou através da troca de experiências e conhecimentos; atelier, oficina”	Unidade lexical-linguagem comum	Linguae
Y3 children	crianças Y3			
Żary	Żary	Cidade da Polónia	Geográfico	IATE
Zweibrücken	Zweibrücken	Cidade da Alemanha localizada no estado da Renânia-Palatinado	Geográfico	IATE

Glossário 2

Stop Bullying Now – Bullying among Children and Youth with Disabilities and Special Needs

Texto de partida (Inglês)	Texto de chegada (Português)	Definição	Domínio	Fonte
Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD)	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)	“Transtorno neurobiológico, genético, que aparece na infância e que frequentemente acompanha o indivíduo ao longo de toda a sua vida”	Ciências médicas	IATE
Bullying	<i>Bullying</i>	“Comportamento agressivo, que é intencional e que envolve um desequilíbrio de poder ou força” (de acordo com o	Direitos e liberdades	IATE

		próprio documento traduzido)		
Convence	Convocar	“Ato de solicitar a presença de (alguém)”	Direito	Linguee
Cyberbullying	<i>Cyberbullying</i>	“Uso de tecnologias de informação ou de meios de comunicação eletrônicos (sms, redes sociais, email, entre outros.) para, de forma intencional e repetida, intimidar, ameaçar, difamar, chantagear ou humilhar outrem”	Direitos e liberdades	IATE
Disability harassment	Assédio a pessoas com deficiência	“Uma pessoa que tem uma deficiência física ou mental que limita substancialmente uma ou mais atividades importantes da vida (...). Esta ampla definição constitui a base dos direitos civis das pessoas com deficiência e é usada como a definição básica de deficiência para todas as responsabilidades legais”	Ciências médicas	National Collaborative on Workforce and Disability
e-mail	<i>e-mail</i>	“Correio eletrônico”	Informático	Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa
Forms	Formas	“Formato; modo, maneira; realização concreta de algo”	Unidade lexical-linguagem comum	SYSTRAN
Hemiplegia	Hemiplegia	“Perturbação da motilidade que consiste num défice total ou importante da capacidade de efetuar movimentos voluntários, incidente nos membros de uma metade do corpo e	Médico	Wikipédia

		numa metade do rosto do mesmo lado”		
Hitting	Bater	“Dar pancadas em; agredir, espancar”	Social	Bab.la
Imbalance	Desequilíbrio	“Falta ou perda de equilíbrio”	Unidade lexical-linguagem comum	Bab.la
Individualized Education Program (IEP)	Programa Educativo Individual (PEI)	“Documenta as necessidades educativas especiais da criança ou jovem, baseadas na observação e avaliação de sala de aula e nas informações complementares disponibilizadas pelos participantes no processo”	Legislativo	Linguee APPDAE DL n.º 3/2008, 7 janeiro
Kicking	Pontapear	“Dar pontapés a alguém”	Unidade lexical-linguagem comum	Bab.la
Is known	Se sabe	“Ter conhecimento ou notícia de (algo); estar a par (de)”	Unidade lexical-linguagem comum	SYSTRAN
Label	Classifique	“Distribuir em classes ou grupos com características semelhantes”	Social	Bab.la
Learning Disabilities (LD)	Dificuldades de Aprendizagem (DA)	“Dificuldades significativas na aquisição e uso da compreensão auditiva, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas”	Psicológico	APPDAE
lend a hand	Dá uma ajuda	“Dar ajuda a; auxiliar; socorrer”	Social	Linguee
Location	Local	“Respeitante a determinado lugar”	Unidade lexical-linguagem comum	SYSTRAN
Particular	Especificamente	“Em particular; em especial”	Unidade lexical-	SYSTRAN

			linguagem comum	
Realize	Perceber	“Ter a percepção (de algo), por meio de sentidos ou da intuição”	Unidade lexical-linguagem comum	SYSTRAN
Record	Registo	“Ato ou efeito de inscrever um facto ou acontecimento para não ser esquecido”	Unidade lexical-linguagem comum	SYSTRAN
School District	Distrito escolar	“Uma área geográfica delimitada por funcionários do estado, do condado ou locais que representem a(s) escola(s) em que um determinado local deve participar”	Educação	IATE
Section 504 of the Rehabilitation Act of 1973	Seção 504 da Lei de Reabilitação de 1973 (Section 504 of the Rehabilitation Act of 1973)	“Proíbe a discriminação baseada em deficiência, física ou mental, por parte de agências, programas de assistência financeira e outros prestadores de serviço, a nível federal”	Legislativo	Wikipédia
Sending	Enviar	“Fazer seguir para determinado destino ou destinatário”	Unidade lexical-linguagem comum	SYSTRAN
Shoving	Empurrar	“Dar um ou mais empurrões a (alguém)”	Unidade lexical-linguagem comum	Bab.la
Spina Bifida	Espinha Bífida	“Malformação congênita relativamente comum caracterizada por um fechamento incompleto do tubo neural”	Médico	IATE
Staff	Equipa	“Grupo de pessoas que trabalham em conjunto para o mesmo fim”	Unidade lexical-linguagem comum	Grande Dicionário Houaiss da

				Língua Portuguesa
Stammering	Gaguez	“Alteração de pronúncia que consiste na repetição, interrupção ou prolongamento de certas sílabas ou sons, tornando a cadência do discurso irregular”	Médico	Bab.la
Stutter	gaguejar	“Pronunciar involuntariamente de forma entrecortada, repetindo ou prolongando sílabas ou sons”	Médico	Bab.la
Support	Apoiar	“Suster ou fazer sustar; suportar”	Unidade lexical-linguagem comum	Linguee
Supportive	Apoiar Compreensivo Favorável	“Suster ou fazer sustar; suportar” “Que se pode compreender” “Que favorece”	Unidade lexical-linguagem comum	Linguee
Teasing	provocar	“Incitar alguém através de uma atitude violenta; irritar; insultar”	Social	Bab.la
Time	Tempo	“Sucessão de momentos em que se desenrolam os acontecimentos”	Unidade lexical-linguagem comum	SYSTRAN
Title II of the Americans with Disabilities Act of 1990	Título II da Lei dos Americanos com Deficiências de 1990 (Title II of the Americans with Disabilities Act of 1990)	“Lei de direitos civis que proíbe a discriminação contra indivíduos com deficiência em todas as áreas da vida pública e promove acessibilidade no ambiente de trabalho, escolas, meios de transporte e todos os lugares públicos e privados que estão abertos ao público geral”	Legislativo	IIP Digital Departamento de Estado dos EUA
to be rated	ser consideradas	“Que se teve em conta; levado em	Unidade lexical-	Linguee

		consideração; ponderado”	linguagem comum	
to peer bullying	ao bullying de colegas	“Que não apresenta diferença em relação a outro; igual; semelhante”	Unidade lexical- linguagem comum	Linguee
U.S. Department of Education Office for Civil Rights	Gabinete para Direitos Cíveis do Departamento de Educação dos Estados Unidos da América		Direitos políticos Nações Unidas	IATE
U.S. Department of Education Office of Special Education Programs	Gabinete de Programas de Educação Especial do Departamento de Educação dos Estados Unidos da América		Comunidade Territorial	IATE

Glossário 3

Bullying – You CAN DO something about it! You are NOT alone!

Texto de partida (Inglês)	Texto de chegada (Português)	Definição	Domínio	Fonte
Assault	Agredir	“Atacar, assaltar; insultar, ofender; ferir; causar sensação desagradável”	Direitos e liberdades	IATE
Bullying	<i>Bullying</i> Tratar mal	“Comportamento agressivo, que é intencional e que envolve um desequilíbrio de poder ou força.” (de acordo com o próprio documento traduzido)	Direitos e liberdades	IATE
Hitting	Bater	“Dar pancadas em; agredir, espancar”	Unidade lexical- linguagem comum	Bab.la

Hurt	Magoar	“Causa mágoa a (alguém); ferir”	Unidade lexical-linguagem comum	Bab.la
Kicking	Pontapear	“Dar pontapés a alguém”	Unidade lexical-linguagem comum	Bab.la
Mischief	Fazer mal (maleficência)	“Qualidade de maléfico; maldade”	Direito	Bab.la (IATE)
Parent	Pai	“Homem que exerce funções paternais”	Familiar	Bab.la
Pets	Animais de estimação	“Organismo vivo com características e destituído de razão, por oposição ao ser humano”	Meio ambiente	Bab.la
Pick	Escolher	“Fazer a escolha de; selecionar”	Unidade lexical-linguagem comum	Bab.la
Play	Brincar	“Divertir-se (com jogos); entreter-se (com brincadeiras infantis)”	Tempos livres	Systran
Remember	Lembrar	“Trazer à memória, recordar”	Unidade lexical-linguagem comum	Systran
Stop	Parar	“Interromper ou cessar o movimento ou a ação”	Transportes	Bab.la
Tattling	Fazer intrigas	“Hábito de tagarelar ou falar muito; bisbilhotice; indiscrição”	Unidade lexical-linguagem comum	Bab.la
Uncomfortable	Desconfortáveis	“Que provoca sensação de desconforto; que não oferece conforto; incómodo”	Unidade lexical-linguagem comum	Bab.la

ANEXO 2

DOCUMENTOS ORIGINAIS E TRADUZIDOS

Documento original 1 - Manual of the best practices for combating and preventing bullying at educational centres



P9 – MANUAL OF BEST PRACTICES FOR COMBATING AND PREVENTING BULLYING AT EDUCATIONAL CENTRES

WP 2: COMPARATIVE ANALYSIS OF BEST PRACTICES



This project has been financed with the help of the European Union.
The content of this project does not necessarily reflect the position of the European Union or the Leonardo da Vinci Agency, nor does it make them under any circumstance liable

INDEX

<i>Executive summary</i>	1
1. SCOPE OF THE PROJECT	6
1. 1. Comparative analysis on methods successfully applied in the fight against bullying: training of trainers. A European innovative project about bullying	6
1.1.1. <i>Introduction</i>	6
1.1.2. <i>Objectives</i>	7
1.1.3. <i>Project results</i>	8
1.1.4. <i>Project participants</i>	9
1.1.5. <i>Expected impact</i>	12
1.2. Manual of best practices to combating and preventing bullying in educational centres	14
1.2.1. <i>Objective</i>	14
1.2.2. <i>Target groups</i>	14
1.2.3. <i>“bullying” and “best practices”: defining concepts</i>	15
1.2.4. <i>Impacts</i>	16
1.3. Methodology.	
1.3.1. <i>Data collect methodology and tools</i>	17
2. WHAT IS BULLYING	19
2.1. Why focus on bullying/victim problems	19
2.2. Causes of bullying	22
2.3. Basic Principles	22
2.4. Brief description of intervention	23
2.5. What the research says	24
3. BULLYING IN EUROPE	26
3.1. Czech Republic.....	26
3.1.1. <i>Czech intervention programme</i>	28
3.2. Germany	28
3.2.1. <i>The definition of bullying and violence in Germany</i>	28
3.2.2. <i>Prevalence of school bullying and violence in Germany</i>	29
3.2.3. <i>School bullying and violence prevention in Germany</i>	31
3.3. Spain	35
3.3.1. <i>Some regional experience about bullying</i>	36

3.4. Poland	37
3.4.1. <i>Research devoted to school violence</i>	38
3.4.2. <i>Programs to face bullying</i>	41
4. BEST PRACTICES AGAINST BULLYING IN EUROPE	44
4.1. Preventive practices	46
4.2. Interventive practices	48
4.3. Some methodologies to face bullying	50
PREVENTIVE PRACTICES	51
INTERVENTIVE PRACTICES	74
SOME METHODOLOGIESTO FACE BULLYING	111
5. CONCLUSIONS	117

Executive summary

Between the years of 2006 to 2008, a group of several educational and training entities develop an ambitious project aimed to face bullying phenomenon through a set of innovative measures developed from a transnational approach. The project titled *Comparative analysis on methods successfully applied in the fight against bullying: training of trainers* is financed by European Commission in the framework of Leonardo da Vinci Program and it is developed in seven countries involving a multidisciplinary work team.

Scope of the project

The project aims at helping trainers cope with Bullying (as one important factor in students' performance) by means of a basically two-stepped project:

- To gather and analyse successful practices for the elimination or, at least, minimization of the Bullying consequences at school, elaborating a Manual of Good Practices that will be a reference for the awareness and making decisions of School Managers, Trainers, Public Institutions, Parents, and so on.
- To propose (in base of the positive examples of Good Practices) a Training Methodology for the Training of Trainers

Thus initiative intends to generate two main products oriented to help the users to understand and to face the problem of bullying.

- A Manual of Best Practices, containing the more innovative experiences across Europe related to bullying.
- A Training Methodology addressed to trainers aimed to face harassment situation or bullying.

One of the main results (among others) of this initiative is the elaboration of a Manual which contains an analysis of the more innovative and meaningful good practices to combating the scholar harassment or bullying. The main target of this Manual is to collect in a summarized and standardized model the successful cases, in order to help teachers know others' experiences focused in fighting against scholar harassment or bullying and carried out in other European countries. The development of a Manual containing a set of Best Practices to face bullying intends to get the next impacts:

- To promote the creation of a continuous learning environment and for the exchange of best practices and models, with a transnational approach.
- To harmonize different approaches allowing the elaboration of useful materials in each European country though a close collaboration.

The best practices have been collected in the national analysis of each partner. The execution of this task implied the use of different techniques for collecting and analyzing these initiatives. For our best practice analysis we used a combination of telephone interviews and literature and web research. The outcomes of both the interviews and the

additional research were summarised and adapted to the template provided by the work package leaders.

The collected data have helped us:

- Identify, analyse and recognize best practices.
- Propose several innovative initiatives to face bullying.

What is bullying?

Bullying or victimization can be generally defined in the following way: 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 other students. These behaviours can be carried out physically (e.g., hitting, kicking, pushing, choking), verbally (e.g., by calling names, threatening, taunting, malicious teasing, spreading nasty rumours), or in other ways, such as making faces or obscene gestures, or intentional exclusion from a group.

There are several reasons for examine and attempting to counteract bully/victim problems in the school relating to:

- The short-term effects on the victims
- The long-term effects on the victims
- The long term effects on the bullies, if the bullying behaviour goes unchecked
- School social climate

To determinate the (partial) origins of the bullying, it is important to realize that the search for causes must be conducted at different levels of analyses, including the individual, the classroom, and school levels. The research evidence collected to date clearly suggest that personality characteristics and typical reaction patters, in combination with physical strength or weakness in the case of boys, are quiet important for the development of these problems in individual students. At the same time, environmental factors such as the teachers' attitudes, routines, and behaviours play a major role in determining the extent to which the problems will, manifest themselves in a larger unit such as the classroom or the school. Environmental organizational factors may be of some importance too.

Bullying in Europe

During the last years, educational system is suffering an in-depth change in almost all European countries. While the integration process is advancing, training is knowing a harmonization process that reflects on the students curricula, learning methodologies, entre outros. This process has also led to put together common problems, difficulties and barriers that students and trainers face when learning/teaching. As a consequence, solutions can also be shared and help to construct the basis for the improvement of education.

Primary and secondary school are the first step in the education of children, preparing them for their social and labour integration. During this period of their life they have to

acquire not only concrete knowledge but also essential basic skills. Statistics are not very promising if we take into account that the level of early school leavers and underperforming students has increased. If we analyse some of the difficulties that students tackle in the schools we realized that bullying is one of the most common in all the European countries.

Although the similarities among European educational systems are increasing, it has to be emphasized that cultural and social differences lead to a variety of practices and solutions. Institutional and legal support is also very different from one country to another, and trainers' training is a key aspect that is not always taken into account. Approaches for solving bullying at schools can differ and allow us to count on a good basis of best practices that should be gathered, structured and disseminated.

Best practices

As we have mentioned in previous sections, an analysis of successful cases was developed by each project participant, in order to identify the best practices addressed to fight against bullying in their countries. With the aim to convert this Manual into a working instrument addressed to the whole of people involved in educational community, it must be designed as a useful, accessible and friendly tool.

In order to classify and introduce the best practices, three different variables have been applied:

- The first variable is what we have named the *best practice approach*. In literature about bullying two main approaches to face bullying can be distinguished: Preventive approach and Interventive approach.
- The second used variable has been the target group (pupils, teachers, parents, multiagents, ...).
- The third, and last, variable has been the dynamic (or a set of dynamics) used to develop the initiative: *Global school intervention; In class curricular approaches; Anti bullying techniques; School organization programmes; Community intervention; Family work programmes; and, Cyberbullying*.

We selected a total of 13 preventive practices to face bullying oriented to pupils, teachers and parents. These practices were developed using two kinds of dynamics: *global school policy* and in *class curricular approach*.

A total of 17 interventive practices to face bullying oriented to pupils, teachers and parents have been selected. These practices were developed through the use of three different dynamics: *Antibullying techniques, school organization* and *community intervention*. Finally, and in order to get a wider understanding of bullying phenomenon, an innovative cyber bullying experience has been chosen.

As we comment during the project, each country has identified and implemented several strategies to face bullying taking into account the nature of the scholar harassment. In order to illustrate the diversity of approaches, we have selected three intervention methodologies to face bullying.

Conclusions

- Bullying is one of the most common problems, mainly at primary and secondary schools, in all the European countries.
- The origin of bullying or scholar harassment situation is diverse.
- The scholar harassment situations are more and more evident not only in the scholar environment but on the whole community.
- Until today, a set of different initiatives to face bullying were implemented across Europe contributing to create a wider knowledge about the phenomenon, its origins and causes, and the different measures or dynamics to prevent bullying or concrete interventions to face scholar harassment.
- Prevention is a set of measures, more or less coordinated, which will be taken in order to anticipate that particular phenomenon.
- *Intervention* approach includes all the actions taken by the teacher in the classroom or by the whole school in general (together with the family) which have a corrective and shaping effect on behaviors and attitudes that are considered disruptive for the group or the organization.
- Actually the target collective of both the preventive and interventive initiatives are pupils or children of primary and secondary education.
- The most used method to cope with bullying is a set of interventive measures focused in pupils that develop anti bullying dynamics or activities oriented to change some aspects of scholar organization.

1. SCOPE OF THE MANUAL.

1. 1. COMPARATIVE ANALYSIS ON METHODS SUCCESSFULLY APPLIED IN THE FIGHT AGAINST BULLYING: TRAINING OF TRAINERS. A EUROPEAN INNOVATIVE PROJECT ABOUT BULLYING

Between the years of 2006 to 2008, a group of several educational and training entities develop an ambitious project aimed to face bullying phenomenon through a set of innovative measures developed from a transnational approach. The project titled *Comparative analysis on methods successfully applied in the fight against bullying: training of trainers* is financed by European Commission in the framework of Leonardo da Vinci Program and it is developed in seven countries involving a multidisciplinary work team.

1.1.1. Introduction

During the first scholar ages of children and youth, they have to acquire not only specific knowledge but also essential basic skills. Statistics are not very promising if we take into account that the level of early school leavers and under-performing students has increased. If we analyse some of the difficulties that students tackle in the schools we realized that bullying is one of the most common in all the European countries.

Bullying is a serious problem for students that many times reflect in under-performing results both in bully and victims. It is the consequence of an aggressive behaviour that has to be stopped and prevented with the implication of all the involved agents. It is not an individual problem for the victim but a global problem that has to be solved with the participation of everybody (peers, teachers, parents, other school staff, institutions...).

As bullying has different ways of being showed, it is not easy for them to put a stop to it, not even to recognize it. Some of the data provided by experts are very meaningful in this sense. Training should help them to get information and to be aware of bullying, to develop skills towards children and parents, and to develop the rules for social behaviour at schools. Communication and group management are the key aspects that will have a positive effect on academic achievement and classroom management.

In this context, several entities from the educational and training community have promoted *Comparative analysis on methods successfully applied to fight against bullying: training of trainers* project, financed in the framework of Leonardo da Vinci Program (European Commission Program), which intends to promote a set of innovative and active measures to face bullying.

1.1.2. Objectives

The main aim of the project is to combat bullying trough the training of trainers and teachers, helping them to face the problem through the training.

In this sense, the ***Comparative analysis on methods successfully applied to fight against bullying: training of trainers*** project (from here *the project*) aims at helping

trainers to cope with Bullying (as one important factor in students' performance) by means of a basically two-stepped project:

- To gather and analyse successful practices for the elimination or, at least, minimization of the Bullying consequences at school, elaborating a Manual of Good Practices that will be a reference for the awareness and making decisions of School Managers, Trainers, Public Institutions, Parents, and so on.
- To propose (in base of the positive examples of Good Practices) a Training Methodology for the Training of Trainers focusing on two main aspects:
 - To comprise the main subjects that trainers should be trained on, specifying what, how, when and to whom training must be provided.
 - To provide trainers with some resources for improving the class environment (focusing on the development of communications skills, respect towards diversity, elimination of stereotypes....).

The main objective of this methodology is to provide the basis for the development of a training curricula that, adapted to the different training features (such as school, students, subjects, cultural environment...), will qualify trainers to detect, cut and prevent bullying.

The specific objectives of the project will be the following:

- Get to know the different measures taken in countries in order to face this problem, through an analysis;
- To select the measures or actions which have been efficient for the reduction or elimination of Bullying in the schools, for the elaboration of the Manual of Best Practices.
- To create a Training methodology for the training of trainers that include aspects in which teacher will have to be skilled and will provide them with the necessary resources for that.
- To adapt this methodology to all the education levels, ensuring its transfer.
- To ensure a wide dissemination of the project and of its results, guaranteeing a big impact in the future users and target collectives, through different means.
- To make the public authorities and the society aware of the general problem of bullying and the necessity of combating it with different means.
- To ensure the quality of the project through the participation of experts with different professional profiles in the National Pilot Committees.

1.1.3. Project results

The project intends to generate two main products oriented to help the users to understand and to face the problem of bullying.

- A Manual of Best Practices, containing the more innovative experiences across Europe related to bullying.

- A Training Methodology addressed to trainers aimed to face harassment situation or bullying.

The main contribution of this project is the development of training methodologies, specifically addressed to trainers / teachers in the detection of bullying and in the application of concrete responses that will allow them not only to solve the problem once it is detected but also to prevent it. On the other hand, it must be noted that the European approach for the analysis and the development of tools.

Both the Manual of Best Practices and the training methodology are easily transferable to other European countries, although they have not effectively participated in the project, due to the Bullying problem spreading along Europe. For this aim, the valorisation activities will be key aspects.

Moreover, the products will be easily adapted to other problematic environments regardless the schools and training centres: leisure activities, boarding schools, sport activities, summer camps, centres of minors, hospices, entre outros. Thus, all the professionals working with children and young people who carry out their activities in these kinds of centres with risk of Bullying are a collective to which the products of the project will be able to apply.

At the same time, the Manual of Best Practices and the Training Methodology will be a reference point and example for the further development of similar products, linked to other type of training problems of the teachers: multiculturality, integration of disabled students, violence at schools, entre outros., through a European approach, facing different situations happened in the European countries.

1.1.4. Project participants

The project was promoted by several education and training entities concerned for bullying phenomenon, entities with a specific and specialized profile and experience in this topic.

The project's leader **SAN JOSÉ-MARISTAK (ES)** – is a training centre from Durango, founded on 1896. In the 80s and 90s, the centre has adapted to the new changes in education policies, introducing REM II, Professional Modules, ESO, LOGSE and the Training Cycles. Each year, the number of pupils of the centre is 1013, approximately, distributed in 25.000 training hours.

It has a direct relation with the field of professional training, especially with young people, so this entity is aware of the problems linked to education, and one of them is the Bullying. In this sense, it has actively participated in several workshops and seminars in the matter, with a specific interest in providing the trainers and teachers with resources aimed at combating and preventing this phenomenon in the training centres.

This entity has a deep interest in the project, thus it is the promoter, leading the different working areas and promoting a suitable environment for the exchange of information and experiences, not only among partners but also involving external entities as support.

INVELSAN (ES) (project coordinator) is a private centre dealing with social research, operating since 2001 as independent entity, but active as working team since 1998. Its

activity is mainly focused on the social and market research, with a structure at national level and a wide network, which allow them to carry out activities at international level. Its research projects are directed at two working lines: one of them is aimed at the sector and entrepreneurial management analysis, and the other one at the professional training and the development of new tools, methods, processes... that will allow the innovation and cover the existent needs in these fields.

As far as this project is concerned, INVESLAN contributes with its experience in social researches, this entity has been responsible for gathering of Best Practices, establishing the guidelines to be followed for the execution of the national researches.

Another partner of the project is **Equilibrio Association (IT)** from Bologna. It was born in 1996 as the first Italian association developing non-traditional methods for the solution of conflicts (ADR-Alternative Dispute Resolution).

The association is led in its pedagogical area by Ana Uzqueda, mediator and expert in the use of techniques for the conciliation in Italy, Argentina and Spain. This entity develops mediation plans at business, social and education level. It offers support to trainers and student for the creation of education centres.

For all this, its participation in the project has been essential in the gathering of best practices, as well as for the development of the methodology for trainer and for the validation in Italy. The association leaded the “Comparative analysis of Best Practices”, together with INVESLAN.

The **Centre for Educational Research – ZEPF (DE)** is the research basic institute of the University of Koblenz-Landau (Germany). The institution develops anti-violence programmes called “Landauer-Anti-Gewalt-Programm für Schülerinnen und Schüler” (**LAPSuS**), in collaboration with different schools from the region of Landau. In the city of Zweibrücken, it will coordinates the project “prevention of the violence at European level” (www.keinegewaltinzw.de, 2001-2003), which includes a questionnaire carried out among 1000 students and institutions involved in the prevention of the violence, as well as a website regarding the violence prevention in Zweibrücken. This entity also carried out training of trainers and students, and it is very active in the publication of articles and books directed to these collectives. Thanks to all the above, it is a key-partner in the project, since it provides a big experience in the problem.

TEMPO TRAINING & CONSULTING (CZ) is a consultancy founded in 1996 as training centre. The entity early started to participate in European projects, contributing to the consolidation of “Europe based on the knowledge”. In 2004, with the incorporation of the Czech Republic to the European Union, this entity starts the activity of assistance directed to SMEs concerning Structural Funds. Its main contribution to the project is its knowledge on educational tendencies, training of trainers, its experience on the development of tools based on ICTs, as well as its European and national network for valorisation.

In Poland, **Krakowskie Centrum Doskonalenia Kadr Oświatowych - KCDKO (PL)**, a non-profit making entity, offers training for trainers and for social workers. This entity depends functionally of the Education Authority of Cracow. Concerning training of trainers, it gives resources for the auto-introduction, interpersonal communication, assertiveness... KCDKO has also offered training programmes and seminars for

teachers and students in the field of Bullying prevention at schools. This entity was established by the Cracow's Centre of Management and Administration Ltd. (CCoMiA), and it is now its central unit. Although the entity has an active participation in the whole of the project, its main contribution is the co-leadership of the task aimed to develop a Training Methodology.

Uniunea Sindicala Didáctica (RO) is a trade union of teachers in the territory area of Vasliu, in Romania. This entity has a wide experience in dealing with problems like Bullying at schools and violence among children and students in the education centres. It is a very significant association in Romania, and it also belongs to the Free Trade Union Federation in Education, whose other members will be contacted as transnational network for the project impact and valorisation.

In the frame of the project, this entity provides its experience in the subject from the point of view of the teachers who suffer this problem everyday, and contributes with successful practices of other territory trade unions belonging to the same Federation. Moreover, it participates actively in the development of the training methodology, its validation in Romania and in the valorisation activities.

Another partner of the project is **LINCOLN CHRIST'S HOSPITAL SCHOOL (UK)**, a secondary school financed and managed by the State. It has 1260 students aged between 11 and 18, and with a staff of 75 teachers and 60 people with other profiles. It is a secondary school with children from a variety of places and social levels.

This entity suffers the phenomenon of Bullying as a daily problem in the school community. The people responsible for the centre think it is essential to train the teachers on methods for combating bullying and being able to face its consequences. There are some previous experiences that have obtained successful results in this kind of situations, but people involved are the first ones recognizing that it is not easy to succeed, so the participation in this project is very important. As far as this project is concerned, this entity collaborates providing its experience in the compilation of the Best Practices and in the development of the training methodology.

As well as the above mentioned partners who are directly involved in the project, there are a set of agents and entities, related to the education and training community, which take part in the project performance, especially in the project valorisation activities and in the promotion of effective application of project results in the real training policies and practices.

HOBETUZ – Fundación Vasca para la Formación Profesional Continua (Basque Foundation for lifelong vocational learning) (ES) is an organization whose main aim is to cover all the continuous training of the workers carried out in the Basque Country.

Dirección de Prendizaje Permanente - General Directorate of Lifelong Education of the Basque Government (ES) is a regional authority whose main objectives are the following: to create a Basque Education System firmly grounded in comprehension and equality, with schools addressing the issues of diversity, integration and inequality and focusing on the importance of teaching values.

HETEL - Association of Professional Training Centres of the Basque Country (ES) is an Association of Vocational Training Centres created by social initiative which is present in all regions of the Basque Country in Spain. It was set up in 1987 to promote and improve

the Vocational Training provision. HETEL´s objectives are the exchange of experience and know-how and setting up and jointly participating in projects related to pedagogic innovation and quality, organization, technical and technological innovation.

Jesús Obrero Politechnical Institute (ES) is a training centre that offers secondary education and professional training, mainly inspired in Christianity, which wants to cover the demands of the companies, institutions and workers.

Zulaibar school(ES) is a technical and vocational educational Centre, founded as a social initiative and with a Christian Leaning. Over the year, different activities are carried out to supplement the academic education provided.

Diocesanas Secondary school (ES) is a training centre offering education at secondary level, through the use of new methodologies and new technologies.

Mondragón Goi Eskola Politeknikoa training centre (ES) is a co-operative integrated into both Mondragón Corporación Cooperativa (Mondragón Co-operative Corporation) and Mondragón Unibertsitatea (the University of Mondragón) and is the legal owner of Mondragón Unibertsitatea's Faculty Of Engineering. Its principal activities are training and research, development and innovation.

La Salle Irun (ES) is an education center whose main aim is the integral education from a human and Christian approach, for young people, adults and disabled collectives.

Zabalburu school (ES), a training centre located in Bilbao

Hermano Provincial Maristas Ibérica (ES),the national territory branch of the promoter entity.

Goierri Lanbide school (ES), a school offering secondary training and professional one.

City Council of Durango (ES), a public local authority.

La Salle Berrozpe – Andoain (ES) is an education cent

1.1.5. Expected impact.

The Manual of Best Practices will help teachers know the successful practices being carried out in other European countries, and will be able to take them as examples. Moreover, the Training Methodology will improve the quality of the training that teachers and trainers receive on Bullying, with the consequence of being able to improve their skills for preventing, detecting and combating the problems of Bullying in their education centres.

The knowledge obtained with the methodology will help the improvement of the actions for the elimination of these cases in the training and education centres among students as early as possible. Moreover, the assistance to the victim will be more suitable, as well as to the active subject, who will receive a specific re-education for preventing these actions and behaviours in the future.

1.2. MANUAL OF BEST PRACTICES TO COMBATING AND PREVENTING BULLYING IN EDUCATIONAL CENTRES.

As above commented, one of the main results (among others) of this initiative is the accomplishment of a Manual which contains an analysis of the more innovative and meaningful good practices to combating the scholar harassment or bullying.

This Manual is oriented to be a strategic measure in the fighting against bullying, gathering the best practices developed in Europe in order to provide the target group a wider view about the different initiatives successfully applied. Approaches for solving bullying at schools can differ and allow us to count on a good basis of best practices gathered, structured and disseminated.

1.2.1. Objective

The main target of this Guide is to collect in a summarized and standardized model the successful cases, in order to help teachers know others' experiences focused in fighting against scholar harassment or bullying and carried out in other European countries. These Best Practices has been selected among the initiatives gathered in the national analysis developed in some European countries: Czech Republic, Germany, Spain, Italy, Poland, Romania and United Kingdom.

As well as the main objective, the Guide is oriented to accomplish a series of operational objectives, such as:

- To identify the European Best Practices to face bullying.
- To generate a useful document intended to improve the scholar environment.
- To disclose European several cases of innovative practices addressed to fight against scholar harassment.
- To be a reference for the awareness and making decisions of school managers, Trainers, Public Institutions, Parents, and so on.
- To improve the training for combating bullying.

1.2.2. Target groups

The elaboration of this Manual of Best Practices has as direct target collective the trainers of primary and secondary schools and their trainers (training of trainers). This material is a new and innovative product that will help them understand and face bullying problem. The final users of this deliverable are, on the one hand, the trainers of the education teachers, as these teachers show clear needs of receiving guidance, information and resources.

It is obvious that trainers play a key role in the school education. Taking into account the contribution of the trainers to the improvement of education quality, this project displays the necessity of contracting and maintaining the well-paid teachers who are skilled, "supporting them for facing the changes and the perception that the society has concerning them". That is why this project is focused on training trainer for facing the

Bullying problem in the most suitable way, influencing transversally on the social awareness of the knowledge they teach.

Taking into account that the guide is published and freely distributed, some other potential users will also benefit from the execution of this work package, such as other trainers, psychologists, members of parents associations and public administration.

1.2.3. “Bullying” and “Best Practices”: Defining concepts.

In order to provide a more comprehensive scope of this initiative, it is necessary to clarify some basic items about the project, such as: bullying and best practice.

“Bullying”

The following definition was used as a basis for the identification and selection of Best Practices:

BULLYING is the deliberate behaviour with intention of hurting: physically, emotionally and psychologically. The harassment is unjustified, ongoing, unequal and purposeful.

It is important that it involves the victim, the aggressor and the bystanders.

“Good practice”

For this Manual, a good practice on fighting against bullying comprises both preventive and reactive specific actions that provide positive (and measurable) effects for this objective. The actions should be innovative; this implies that they can be completely new or incorporated by transference from other contexts. This element of innovation can be given by the process itself (measures, contents, methods, approaches...), by the object (for example, persons or groups involved) or by the context (for example, creation of new forums to work on the field).

This way, the concept of “Good Practice on fighting against Bullying” includes a wide range of possible activities: awareness raising activities, publications, and games for the children, activities with parents, entre outros. Moreover, and with the aim of being sure that the practices have been successful, these actions must have been previously evaluated or assessed.

1.2.4. Impacts.

The development of a Manual containing a set of successful cases to face bullying intends to get the next impacts:

- To promote the creation of a continuous learning environment and for the exchange of best practices and models, with a transnational approach.
- To harmonize different approaches allowing the elaboration of useful materials in each European country through a close collaboration.

1.3. METHODOLOGY

The best practices have been collected in the national analysis of each partner. The execution of this task implied the use of different techniques for collecting and analyzing these initiatives. This section aims to define the research basis. We introduce the aspects related to the design and elaboration of the methodology and tools which have been used for the gathering of information through the bibliographical research, and the guidelines for the qualitative research to identify best practices.

1.3.1. *Data collect methodology and tools*

Qualitative research is one of the two major approaches to research methodology in social sciences. Qualitative research involves an in depth understanding of human behavior and the reasons that govern human behavior. Unlike quantitative research, qualitative research relies on reasons behind various aspects of behavior. Simply put, it investigates the why and how of decision making, as compared to what, where, and when of quantitative research. Hence, the need is for smaller but focused samples rather than large random samples, which qualitative research categorizes data into patterns as the primary basis for organizing and reporting results. Unlike quantitative research, which relies exclusively on the analysis of numerical or quantifiable data, data for qualitative research comes in many mediums, including text, sound, still images, and moving images.

We have applied two qualitative methods of research. On the one hand, we have carried out a **documentary research**, in order to get articles, references, materials... linked to existing practices or activities in the field of bullying.

On the other hand, we have carried out **interviews** among persons directly involved in bullying. They have been experts, trainers, heads of studies, social voluntaries, entre outros.

Documentary search

In the research, we basically used the following tools:

- Search in catalogues of public and specialized libraries.
- Consultation of documentary services.
- Bibliographies published in specialized periodicals and other works.

We have also performed our own documentary searches on the Internet using search engines and download the documents that serve as bibliographic references.

We also collected several references related to bullying and faced the problem from multiple approaches:

- General studies about bullying.
- Methodological tools to face the problem.
- Successful practices.

- Pedagogical issues.

The result is the creation of a database in MS Access accessible (and improved with the references provided by other participants) to all the project partners and, in the future, to others actors involved in the fight against bullying.

We also explored Internet and identified some sites created to spread some projects to face the bullying problem, and also to promote the peace culture and peaceful coexistence both into school and society.

The interviews

Besides the use of documentary research to data collect, we have choose another methodological tool to performance this task: *The unstructured interview*.

Unstructured Interviews are a method of interviews where questions can be changed or adapted to meet the respondent's intelligence, understanding or belief. Unlike a structured interview they do not offer a limited, pre-set range of answers for a respondent to choose, but instead advocate listening to how each individual person responds to the question.

The collected data have helped us:

- Identify, analyse and recognize best practices.
- Propose several innovative initiatives to face bullying.

To analyse the “good practices” in fighting against bullying, we chose the use of a common questionnaire agreed among the project partners. It contains several questions which were taken into account to describe the implemented practices.

Once data collected, they were structured in a chart (“Best Practices Chart”) by the interviewer. This task helped us analyse the practices and identify the aspects which determinate if it is a “Best Practice” or not. On the same way, we could determinate the weaknesses and strengths and sustainable aspects of the project in order to evaluate its transferability.

2. WHAT IS BULLYING?

Bullying or victimization can be generally defined in the following way: 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 other students. Such negative actions include intentionally inflicting, or attempting to inflict, injury or discomfort upon another. These behaviours can be carried out physically (e.g., hitting, kicking, pushing, choking), verbally (e.g., by calling names, threatening, taunting, malicious teasing, spreading nasty rumours), or in other ways, such as making faces or obscene gestures, or intentional exclusion from a group. The latter (usually more subtle) forms are usually termed "indirect bullying," whereas "direct bullying" comprises behaviours that represent relatively open (usually verbal or physical) attack on the victim.

In order to be considered bullying, there should also be an imbalance in power or strength (an asymmetric power relationship). In other words, students who are exposed to the negative actions generally have difficulty in defending themselves and are somewhat helpless against the student or students who harass. It is not considered bullying when two students of approximately the same physical or psychological power are in conflict, nor is friendly or playful teasing considered bullying. However, repeated degrading and malicious teasing which is continued despite clear signs of distress and opposition on the part of the target does qualify as bullying.

In the context of school bullying, the victim is usually a single student, who is generally harassed by a group of two or three students, often with a "negative leader." A considerable proportion of the victims, 20-40 percent, report, however, that they are mainly bullied by a single student.

Bullying is thus characterized by the following three criteria: (a) it is aggressive behaviour or intentional "harm doing;" (b) it is carried out repeatedly and over time; and (c) it occurs within an interpersonal relationship characterized by an imbalance of power. One might add that bullying behaviour often occurs without apparent provocation. These characteristics clearly suggest that bullying can be considered a form of abuse: peer abuse. What sets it apart from other forms of abuse such as child or domestic abuse is the context in which it occurs and the relationship of the interacting parties.

2.1. WHY FOCUS ON BULLY/VICTIM PROBLEMS?

There are several key reasons for examining and attempting to counteract bully/victim problems in school relating to:

- The short-term effects on the victims
- The long-term effects on the victims
- The long-term effects on the bullies, if the bullying behaviour goes unchecked
- School social climate

Each of these points is elaborated below.

Short-term Effects on Victims. In addition to being painful and humiliating, bullying experiences make victims unhappy, distressed, and confused. These students tend to

lose self-esteem and become anxious and insecure. Moreover, victims may suffer physical injury, their concentration and learning may be affected, and they may refuse to go to school. They may tend to feel stupid, ashamed and unattractive, and gradually begin to view themselves as failures. Many of the victims develop psychosomatic symptoms such as headaches and stomach pains. In some cases, the victims' devaluation of themselves becomes so overwhelming that they see suicide as the only possible solution.

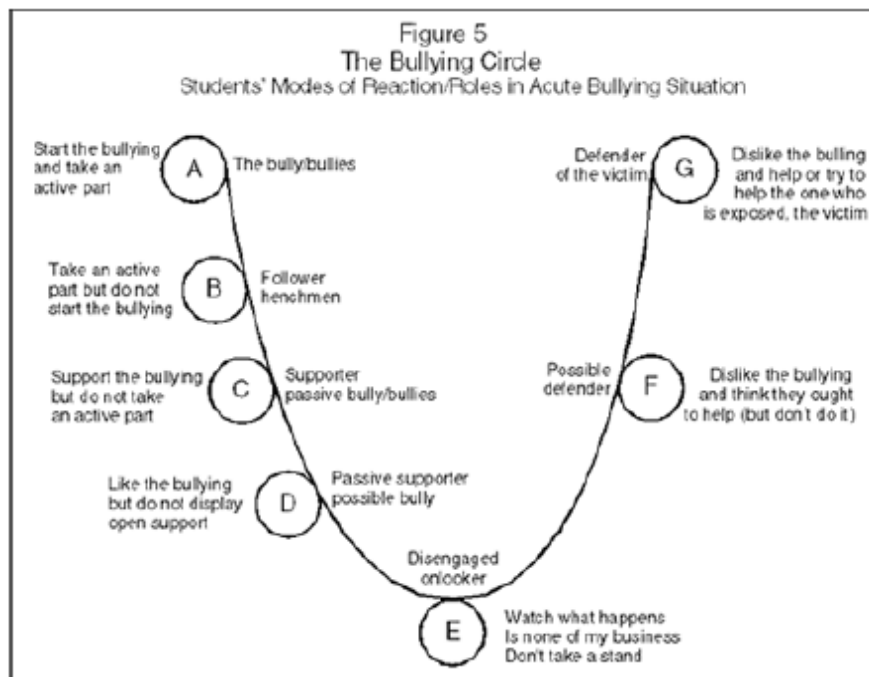
Long-term Effects on Victims. Persistent bullying during the school years may also have long-term negative effects on the victims many years beyond school (Olweus, 1993b). As young adults (age 23), former victims (who were bullied primarily in grades six through nine) tended to be more depressed and had poorer self-esteem than their non victimized peers. The pattern of results suggested that earlier, persistent bullying can leave many scars. Thus, it is obviously crucial to stop bullying in school in order to reduce and prevent its negative, short and long-term consequences.

Long-term Effects on Bullies. Bullying is not just isolated behaviour on the part of its perpetrators; instead, it is part of a more generally antisocial and rule-breaking (conduct-disordered) behaviour pattern. As our research has shown, students (particularly boys) who bully others are especially likely to engage in other antisocial/delinquent behaviours such as vandalism, shoplifting, truancy and frequent drug use. We have also found that this antisocial behaviour pattern often continues into young adulthood. Approximately 60 percent of boys who were characterized as bullies in grades 6-9 (on the basis of both teacher nominations and peer ratings) had been convicted of at least one officially registered crime by the age of 24, compared to 23 percent of boys who were not characterized as bullies. Even more dramatic, as many as 35-40 percent of the former bullies had three or more convictions by this age, while this was true of only 10 percent of the control boys (those who were neither bullies nor victims in grades 6-9). Thus, as young adults, the former school bullies had a fourfold increase in the level of relatively serious, recidivist criminality as documented in official crime records (Olweus, 1993a). With regard to (potential) bullies, then, it is important to try to stop their development along an antisocial pathway and to redirect it in a more pro social direction.

School Social Climate. In addition, there is a connection between the level of bully/victim problems in a classroom or school and aspects of the social climate of the unit concerned. In classrooms or schools with high levels of bullying problems, students tend to feel less safe and are less satisfied with school life. This implies that, for many students, and particularly for the victims, the classroom is no longer a place of concentrated work and learning.

A classroom or school climate characterized by bully/victim problems may have other negative effects. It is natural to assume that most students in a classroom or a school are affected by a bully/victim problem in some way. For example, if a "neutral" student observes bullying behaviour going unchecked, possibly with open or tacit support from other students or even the teacher, this will teach him or her to regard bullying behaviour as acceptable. Over time, such episodes can result in harsher, less empathetic social climates which foster new bullying episodes and other problems. Conversely, classrooms or schools with a friendly and positive social climate are likely to elicit and encourage different, more appropriate reaction patterns in their students. Accordingly, when counteracting bullying, it is important to involve the students surrounding the

bully/ies and the victim and affect their views regarding bullying behaviour. The various roles and related attitudes that other students in the class or school may adopt regarding bully/victim problems are portrayed in the "bullying circle," shown in Figure 5.



2.2. CAUSES OF BULLYING

All of these assumptions or hypotheses have failed to receive support from empirical data. As a result, one must look for other factors to determine the (partial) origins of these problems. In this context, it is important to realize that the search for causes must be conducted at different levels of analyses, including the individual, the classroom, and school levels. The research evidence collected to date clearly suggests that personality characteristics and typical reaction patterns, in combination with physical strength or weakness in the case of boys, are quite important for the development of these problems in individual students (making them more likely to become victims or bullies). At the same time, environmental factors such as the teachers' attitudes, routines, and behaviours play a major role in determining the extent to which the problems will manifest themselves in a larger unit such as the classroom or the school. In addition, environmental-organizational factors such as the way in which break periods are arranged, may be of some importance.

2.3. BASIC PRINCIPLES

Given the considerable stability of aggressive behaviour over time and the generally low or modest success in reducing such behaviour with a number of individual-oriented approaches, an important premise of the Olweus Bullying Prevention Program is that bullying behaviour can be checked and redirected into a more pro social direction through a systematic restructuring of the social environment. Among other outcomes, this restructuring is expected to result in fewer opportunities for bullying behaviour and

fewer or smaller rewards (e.g., in the form of prestige or peer support) for displaying such behaviour. More specifically, the program aims to effect systematic changes of the "opportunity" and "reward structures" for bullying and similar behaviour in the school and other relevant contexts. In addition, positive, friendly, and pro social behaviours are encouraged and rewarded.

Generally, the Olweus Bullying Prevention Program is built around a limited set of key principles and findings derived chiefly from research on the development and modification of problem behaviours, particularly aggressive behaviour. More specifically, the program strives to develop a school (and ideally, a home) environment:

- characterized by warmth, positive interest, and involvement by adults;
- firm limits to unacceptable behaviour;
- where non-hostile, non physical negative consequences are consistently applied in cases of violations of rules and other unacceptable behaviours; and,
- where adults act as authorities and positive role models.

The first three principles represent the antithesis of child-rearing dimensions that research has linked to the development of aggressive reaction patterns: negativism on the part of the primary caretaker, general permissiveness, lack of clear limits, and use of power-assertive methods such as spanking and violent verbal outbursts. The fourth principle encourages adults to emulate an authoritative (not authoritarian) adult-child interaction model in which they take responsibility for the students' total situation, including both academic learning and social relationships in school.

A basic premise of the Olweus Bullying Prevention Program is that most efforts to create a better school environment must be initiated and driven by the adults at school. However, a number of the program measures (below) include the students in these efforts. Moreover, the students' role in changing the normative context of the school will gradually increase in importance as the program evolves.

2.4. BRIEF DESCRIPTION OF INTERVENTION

General Prerequisites: Awareness and Involvement

Adult behaviour is crucial to the success of the Bullying Prevention Program, and in order to achieve the program's goals the following two conditions must be met. First, the adults at school and, to some degree, at home must become aware of the extent of bully/victim problems in their own school. Secondly, the adults must engage themselves, with some degree of seriousness, in changing the situation. Without adults' acknowledgment of schools' existing bully/victim problems and a clear commitment by a majority of the school staff to participate actively in the anti-bullying efforts, the program is likely to have limited success. Administration of the Olweus Bully/Victim Questionnaire is usually an effective way to achieve awareness and involvement. In general, staff members will be more inclined to initiate countermeasures if they realize the number of students in their own school who are directly involved in bully/victim problems and learn how these problems affect students.

Interventions at the School, Class, and Individual Levels

The principles described above have been translated into a number of specific measures, or interventions, that are used at the school, class, and individual levels, and taking action at all of these levels is vital to counteract bully/victim situations. In this way, students will be exposed to consistent messages, from different persons/sources and in different contexts, regarding the school's views of and attitudes toward bullying. All of the components are very important; however, the focus has been to highlight adult involvement because adults are the key implementers of the program. The basic message of the program is successfully demonstrated through all the components: **Bullying is not accepted in our class/school, and we will see to it that it comes to an end.**

2.5. WHAT THE RESEARCH SAYS:

The consequences of bullying are far reaching, ranging from lower attendance and student achievement to increased incidence of violence and juvenile crime. Children who bully are more likely to become violent adults, while victims of bullying often suffer from anxiety, low self-esteem, and depression well into adulthood (Banks, 2000, National Resource Center for Safe Schools, 1999). Even students who are not directly involved in bullying are affected: Children and teens who regularly witness bullying at school suffer from a less secure learning environment, the fear that the bully may target them next, and the knowledge that teachers and other adults are either unable or unwilling to control bullies' behaviour (USDOE, 1998).

Psychological and financial costs of bullying and violence to the victims and ultimately the nation:

! Kids who are bullied are five times more likely to be depressed than other kids, and also far more likely to be suicidal. ("Bullying Prevention Is Crime Prevention," Fight Crime: Invest in Kids)

! Sixty percent of boys classified as bullies in Grades 6 - 9 were convicted of at least one crime by age 24; 40 percent of them had three or more convictions by 24. (Fight Crime: Invest in Kids)

! For each bully prevented from adopting a life of crime, the nation could save between \$1.7 million and \$2.3 million. (Vanderbilt University study, 1998)

! Approximately 160,000 students miss school every day across the country due to the fear of attack or intimidation by a bully. (Fried & Fried, 1996)

Perhaps the most striking research to date has linked the effect of severe and repeated bullying to serious acts of violence. The research conducted by the U.S. Secret Service and U.S. Department of Education examined 37 incidents of targeted school shootings and attacks which led to 10 key findings, one of which was that most of the attackers felt persecuted, bullied, threatened, attacked, or injured by others prior to the incident."

The May 2002 **Safe School Initiative** final report concluded that, "The prevalence of bullying found in this and other recent studies should strongly support ongoing efforts to reduce bullying in American schools."

Children must feel safe and be safe in school in order to learn and to achieve high standards and become competent, resilient adults and citizens. According to the United States Department of Education research, students feel increasingly unsafe during school or travelling to and from school. Although arrest rates for violent crimes by youth have dropped substantially, the arrest rates for aggravated assault remain nearly 70 percent higher than in 1983, and data based on self-reports indicate that the proportion of youth involved in violent behaviour have not declined since the peak years in the mid-1990s.

Another study reported “bullying can become a gateway to other negative behaviours in adolescence such as vandalism, shoplifting, and drug use and to more serious crimes committed in adulthood.” The most serious instances of bullying and other violent behaviours can result in physical injury or emotional trauma. Among middle and high school students, bullying behaviour most frequently involves teasing and social exclusion, but may also include physical violence, threats, theft, sexual and racial harassment, public intimidation, and destruction of the targeted student’s property. Bullying behaviour in elementary grades is more likely than in older grades to involve physical aggression but is characterized by teasing, intimidation, and social exclusion, as well (Banks, 2000).

School-based bullying and victimization is only one piece of a complicated puzzle of school violence. School violence also includes threats, intimidation, harassment, hate and bias, hazing, sexual harassment, entre outros. Most children who are victims or witnesses to acts of violence often suffer from serious emotional problems including depression and anxiety.

3. BULLYING IN EUROPE

During the last years, educational system is suffering an in-depth change in almost all European countries. While the integration process is advancing, training is knowing a harmonization process that reflects on the students curricula, learning methodologies, entre outros. This process has also led to put together common problems, difficulties and barriers that students and trainers face when learning/teaching. As a consequence, solutions can also be shared and help to construct the basis for the improvement of education.

Primary and secondary school are the first step in the education of children, preparing them for their social and labour integration. During this period of their life they have to acquire not only concrete knowledge but also essential basic skills. Statistics are not very promising if we take into account that the level of early school leavers and under-performing students has increased. If we analyse some of the difficulties that students tackle in the schools we realized that bullying is one of the most common in all the European countries.

Although the similarities among European educational systems are increasing, it has to be emphasized that cultural and social differences lead to a variety of practices and solutions. Institutional and legal support is also very different from one country to another, and trainers' training is a key aspect that is not always taken into account. Approaches for solving bullying at schools can differ and allow us to count on a good basis of best practices that should be gathered, structured and disseminated.

3.1. CEZCH REPUBLIC

Bullying is a very complicated problem that can be investigated from many aspects. The National report is elaborated in order to generally describe and introduce this issue from the point of view of the environment in the Czech Republic.

Everyone has heard or got in touch with bullying. Definition of this phenomenon can vary but always describes the same act. For example can be mentioned one definition. „Bullying is a chasing, intended, pointless harassment, unfair blaming, punishing and torturing“¹.

In the second half of the year 2001 there was run a nation wide research of presence of bullying in the basic schools in the Czech Republic. The research proved that about 41 % of pupils in the basic schools battle with this problem².

In these days calling centre called Linka bezpečí (Hot Line) which provide children in complicated situations help and consultancy register about 40 calls related to the bullying matter per day.

Another surprising finding was that almost 90% of teachers were not able to find appropriate solution to solve this matter if appeared.

In the year 2003 was finished two-year project of Ministry of Education of the Czech Republic that verified a special program developed to cope with bullying on the Healthy school³. Results of the project were very interesting and encouraging. In the first four months after launching of the project the occurrence of bullying was cut by 42 %.

There was held the first nation wide conference of Bullying at schools in the year 2004 in the Czech Republic. It's results, comments, contributions are record in a conference proceedings called Školní šikanování4.

The conference proceedings postulate the bullying to be important problem which must be discussed and reduced immediately. Many measures were suggested, e.g. to establish nation wide office to prevent bullying, to innovate legislative against bullying, to held regular conferences in this field entre outros. Experts declare the protection of children against school violence is the basic matter and priority for Ministry of Education, regions and schools. This issue includes all subjects involved in facilitating and providing education at primary and secondary schools, it means all institutions responsible for fulfillment of constitutional law of Czech children for education.

3.1.1. CZECH INTERVENTIONAL PROGRAMME

In the end of the year 2003 was finished two-years project supported by Ministry of Education. This project was successful, can inspire and help only to the schools witch are able to create appropriate social conditions. It means open cooperation between teachers, specialists, pupils and parents.

The vocational basis of this program was assured by methodology of differential diagnosis and alternative treatment of bullying (Kolář, 2001). Important source for the interventional program was Olweus interventional program (Olweus, 1993), experiences from United Kingdom, Ireland, USA, Spain entre outros.

The program has been proceed in four phases:

- the first level includes the entire preparation of the program;
- the second level includes trainings of pedagogical staff in the field of prevention;
- in the third level the teachers implemented (with the support of supervisor) elaborated special program;
- the fourth level includes evaluation of the program.

This program requires school-wide approach. It is not only about one person responsible for this matter. The cooperation includes creation of network and contacts on these three levels:

- organization and management of the school;
- ontinual education and training of the school staff;
- reventive and education for pupils.

3.2. GERMANY

3.2.1. The definition of bullying and violence in Germany

When it comes to school bullying and violence the term usually referred to is "Gewalt", the German term for "violence". Though the term "Mobbing" – the German term that

comes closest to "bullying" - is being used more and more frequently, the use of the term "Gewalt" still prevails.

As in other countries, in Germany there is no common agreement on defining exactly what *violence* is. The term "violence" is often mixed with other terms describing similar phenomena, like "bullying" or "aggression". Some studies do not define violence at all, using a broad definition that includes numerous subsets of violence, like physical violence, verbal pressure, vandalism, sexual harassment or even structural violence.

Schäfer and Korn (2000) point out that the definition of the term "violence" depends very much on the discipline within which studies are executed. In psychological studies violence is regarded as a subset of aggression, whereas educational-scientific studies see aggression as a subset of violence (cp. Vieluf, 1993). In sociological and criminological contexts, violence is regarded as a form of deviant behaviour.

In everyday life "violence" is usually associated with physical assaults or criminal acts. When asked what actions are perceived as violence, school heads, teachers, pupils and parents all first cite physical attacks, threatening with weapons, blackmailing and vandalism. While about half of the teachers and heads regard verbal aggression as violence, only 30% of pupils and parents do.

Only in recent years the terms "bullying" or "mobbing" have been used more frequently in discussions about violence in school. "Bullying" describes a phenomenon that only partly overlaps with "violence" as it focuses mainly on group activities. Some people regard it as a sub set of violence. One popular definition of bullying is:

"A pupil is exposed to violence or is being bullied when he/she is repeatedly exposed to negative acts from one or several other pupils. Negative acts can be committed verbally (making threats, mocking entre outros.), by physical contact (beating, pushing, entre outros.), or without any form of verbal or physical act (gestures, exclusion from a group entre outros.). The term bullying is not used when two pupils who are equally as physically or mentally strong, fight or argue with each other. It's essential that there's always an imbalance of power." (Hanewinkel & Knaack, 1997, S. 34).

3.2.2. Prevalence of school bullying and violence in Germany

As stated under "definition", one problem with German research into violence in schools is that violence is not defined in a consistent way. In recent years numerous studies have been conducted which are representative of specific cities or regions within the country. As these studies have used different instruments and are based on different definitions they are difficult to compare.

There are contradicting findings relating to the prevalence of violence in recent years. This is especially evident when comparing studies focusing on violence in school with studies on juvenile violence in general. With regards to violence in school, some studies claim that there has been a rise in low level violence (Tillmann et al.) while others don't see a significant change at all over the past decade (Wenzke, 1997). Looking at juvenile violence, most studies indicate a rise during the mid 1980s or early 1990s, not only in Germany but all over Europe. Police statistics in particular indicate a massive increase, though these findings partly reflect an increased willingness to report violent juvenile

delinquency. Statistics can also partly be influenced by other factors, such as changes in juristic definitions of violence, higher attention by the media (having an influence on the sensitivity of people again) or even the increasing use of computers by police (Smith, 1999; Oswald, 1999).

Some general tendencies can be identified from several studies:

- *"Serious criminally relevant crimes occur very rarely and are actually not typical of violence in schools."* (Fuchs et al, 1996, p.9; cp. Schäfer, 1996)
- *"Juvenile violence is a male phenomenon; the predominance of young male offenders has increased markedly since the mid 1980s."* (Pfeiffer & Wetzels, 1999; p.13)
- Violent behaviour in school is most common in the age group of 13-15 year old pupils, in class 8-9. (Tillmann, 1997).
- *"The typical form of violence in German schools is verbal violence."* (Schäfer, 1996)
- *"Juvenile acts of violence recorded by the police have not become more brutal in recent years; in fact, the average severity of the offences has decreased."* (Pfeiffer & Wetzels, 1999; p.4)
- In schools of a lower educational level, there is a higher rate of juvenile violence. Violent behaviour is more common in Special Schools (Sonderschule), Hauptschule or in the work preparation year, whereas it is significantly lower in the Gymnasiums (Schäfer & Korn, 2001, Tillmann, 1997).
- Juvenile violence is particularly attributable to offenders with a low level of education and a social situation characterised by relative poverty, poor future prospects and poor social integration. (Pfeiffer & Wetzels, 1999)
- The level of violence practised by young immigrants is higher than for German pupils, particularly juveniles. This mainly reflects poor social integration. (Pfeiffer & Wetzels, 1999)
- *"Juveniles who have been beaten or abused by their parents as children or in their youth are much more likely to be violent than those who have not been beaten."* (Pfeiffer & Wetzels, 1999, p.11)
- *"Membership in a social set with a propensity to act violently is a further factor ... to raise the risk of a youth being actively violent."* (Pfeiffer & Wetzels, 1999, p.17)

3.2.3. School bullying and violence prevention in Germany

Several articles and web sites give an overview about violence prevention in German schools. The two articles that form the basis for this section have been created within international projects supported by the European Union. As a part of the "Violence in Schools" initiative, Reinders (1998) summarised German activities, programmes and policies for violence prevention. Within the project "Tackling violence in schools on a European-wide basis" supported by the CONNECT initiative of the European Commission, Schäfer & Korn (2001) give a comprehensive overview about definitions and prevalence of violence, laws and regulations as well as activities and outcomes of evaluation studies.

As Schäfer & Korn (2001) point out, the legal base of the Federal Republic of Germany is unambiguous: schools must guarantee that their students are protected against

psychological and physical forms of violence. According to the German Federal Constitutional Court (*Bundesverfassungsgericht*) national education in schools is equal to the right of parental education (article 6 par. 2 GG) (BverfGE 34, 165, SPE I A I S.21-21v). Despite this clear legal situation most German schools still do not explicitly determine anti-bullying policies or behavioural rules related to violent behaviour.

Looking from the outside on violence prevention in Germany one thing that is striking is its complexity combined with the lack of a country-wide strategy. This mainly goes back to the German federal structure with its 16 constituent regional states called "Länder". The German education system as a whole is subject to State supervision. Though the overall framework has fairly loose responsibility for schools, education policy and planning is determined by the country's federal structure. Nevertheless, in the context of "cultural sovereignty", details concerning the educational system are subordinated to the 16 Länder of the Federal Republic (Reinders, 1998; Schäfer & Korn, 2001).

In order to ensure a comparable educational system throughout the country there is a standing Conference of Secretary of cultural affairs (Kultusministerkonferenz or "KMK"). Resolutions of the KMK are expressed in the form of "recommendations" to the Länder. This system leads to some remarkable differences between the Länder. For instance the qualification for university entrance, the *Abitur*, can be achieved after 13 years in most Länder whilst in others it is after 12 years.

The German educational system based on the cultural sovereignty of the Länder also has an effect on programmes and policies to combat violence in schools. Many programmes and policies are conducted at the level of the Länder, a fact that consequently leads to 16 approaches that differ to some extent.

Schäfer & Korn compared approaches of the German Länder. Amongst others they list the following examples⁵ (Schäfer & Korn, 2001):

Baden Wuerttemberg

- "Prevention first": a collection of suggestions on prevention and intervention ("network against violence").
- Land-wide program "challenging violence" (co-operation between ministry of internal affairs and ministry for education and cultural affairs).

Bavaria

- Prevention in the team: booklet developed in co-operation with the police.
- Working group (Ministries of education, internal affairs and social affairs).
- Mediation: conflict mediation training (teacher training) in Dillingen.

Brandenburg

- 1999: "regulation on conflict conciliation, education and order arrangements".
- Since 1993: co-operation program between schools and sport clubs.

Hamburg

- Mediation: multiplier principle; installation of a conflict mediation system.
- Project: "prisoners help adolescents", co-operation with police and law. Young people prone to conviction can, accompanied by pedagogues, talk to already imprisoned people about the consequences of delinquent behaviour.

Rheinland-Pfalz

- Guidelines: sports and play instead of violence, de-escalation, conflict mediation.
- Since 1994: a specific budget item (now €500,000) for financial support (up to 50%) of projects for violence prevention in schools.

Saarland

- Ministry promotes "in the context of the possibilities": school projects through subsidies.
- Different departments co-ordinate their work against "violence in the school".

Saxony

- Emphasis on the content related design of lessons (education to democracy). Via reflection on norms and human values a sensitisation to violence is expected. In addition, specifications to the curriculum in 1996 and 1997 were made.
- Options for schools to organise round table discussions with prevention-assigned personnel from the police ("safety partnership school-police").

Saxony-Anhalt

- Since 1994 project: "school stress-aggression-relaxation" (all the schools got movement devices) with scientific participation: Professor Knopf, Uni Halle Wittenberg.
- Mediation: 24 facilitators for conflict mediation were trained (co-operation with federations).
- School social work: 64 projects at 70 schools;: co-operation of school and juvenile welfare service.

Schleswig-Holstein

- Olweus project: 47 schools, 15,000 pupils.
- Prevention in the team (PIT) approx. 170 schools: "prevention crime" lessons in secondary stage I; various training materials (e.g. "88 impulses to prevent violence").
- 1999: conflict mediation; at 36 schools 75 teachers were trained as facilitators.

According to Reinders (1998), Länder which do regard themselves as affected by the problem of bullying and violence put special emphasis on violence prevention activities, whilst others focus on more general objectives e.g. the school environment or the atmosphere within school.

In 1987 the so called "independent government commission for the prevention and fight against violence" (*Gewaltkommission des Bundestags*) was established (Schäfer and Korn, 2001). Amongst others its mission was to develop concepts, suggestions and recommendations on the prevention and fight of violence in the school. For example, the following suggestions have been presented (for details see Schäfer and Korn and <http://nibis.ni.schule.de/~infosos/gewaltko.htm>):

- Arrangements for improvement of the "school atmosphere". The "educational function" of teachers should be strengthened by the embellishment of curricular arrangements, and basic and advanced training for teachers so they can become

contact persons for personal problems. Reduction of bureaucratic regulations (suggestions 32 and 33).

- Training to detect situations leading to violence as well as to defuse or avoid such situations. Introduction of new lessons in jurisprudence to provide violence-free solutions of conflicts (suggestion 34).
- Teachers should be better trained in dealing with delinquent, violent behaviour of pupils. Teacher-training to be aligned more on educational matters (suggestion 40).
- Indifference in relation to acts of violence in the school to be reduced. Teaching staff to intervene rapidly (suggestion 41).
- Creation of counselling committees within each school for support in case of conflicts between pupils and teachers (suggestion 42).
- Initiatives to be promoted to teach pupils that problem-solving attempts are based on compromise (suggestion 43).

As Schäfer and Korn point out, only a few of the suggestions have been realised ten years after their publication.

3.3. SPAIN

During the last years, educational system is suffering an in-depth change in almost all European countries. As far as the European integration process is ongoing, education and training models are involving in a harmonization process that reflects on the students' curricula, learning methodologies, entre outros. It (harmonization process) has also led to identify common problems, difficulties and barriers that students and trainers face when learning/teaching. As a result of this, solutions can also be shared and help us to build the basis of the future of European education and training.

Primary and secondary school are the first step in the education of children and younger, preparing them for their social and labour integration. During this period of their life they have to acquire not only concrete knowledge but also essential basic skills. Statistics are not very positive if we take into account that the level of early school leavers and under-performing students has increased. If we analyse some of the difficulties that students tackle in the schools, we can say that bullying is one of the most common in all the European countries. Bullying is not a new phenomenon in our schools, but it seems that the social changes which have developed a more competitive, individual and violent world have been also transferred to the educational system. A recent research carried out about school harassment in the Region of Madrid showed that one out of four children from 7 to 18 years old experiences bullying at school.

The most aggressive harassment occurs during the third cycle of the Primary Education and the Secondary Obligatory Education. If there is a place where the children must feel safe from harassment, apart from the family, this place undoubtedly is the school where students not only come for knowledge procurement, but also the place to learn to coexist without violence independently of how they are.

The school community must have an active role in the current coexistence relations developed in the educational environment and face the harassment and intimidation situations using different intervention strategies in which parents, pupils and teachers

must take part. The fight against the bullying must not be exclusively developed in the school. It must be a common task of the educational administration, the teachers, the families and the students to increase the social awareness towards these attitudes and conducts in a society in which we have coexist with persons of different cultures and traditions. Administrative plans, different measures and school programs to promote the learning of social behaviours are efficiencies in combating bullying.

Those programs that involve the pupils in the fight against bullying have proven to be especially useful.

In Spain, there is not a national plan managed to the prevention of the school violence, but in the initiatives developed in the different Autonomous Communities (regional administration) we can observe an important coincidence in the promoting aspects related to the education on peace, tolerance and the civic and moral values. The democratic participation in the educational institution, the suitable attention to the diversity, and the functioning of the commissions of coexistence are some of the most relevant factors in the prevention of the school violence that can be observed all along the measures taken by the Local Educational authorities. These educational governmental plans are set up for the improvement of the school coexistence and prevention of the violence. The Intervention programs in the majority have a preventive aim and are designed to:

1. Decrease the degree of violence and the prevention of violence, promoting a good climate in the classroom that supports the interpersonal relations
2. Change the school organization, favouring and promoting the interpersonal positive relations in order to create a suitable climate for the student's participation.
3. Develop specific classroom activities orientated to improve the cooperative work, the education in values and feelings, generating a social of integration climate.
4. Supervise the affected students or others which can constitute a risk group.
5. Promote the participation of the families in the strategy.
6. Develop school curricula based actions orientated to the formation and consolidation of habits of democratic conducts.

3.3.1. Some regional experiences about bullying

In the last years, Spanish regional authorities have been performance some strategic programmes oriented to fight against scholar harassment. In the next lines we introduce the most significant initiatives.

Aragon

Name: Projects of Innovation and Educational investigation financed in the framework of L.E.A. (Aragon Law about Education).

In brief: The project promote a series of preventive measures to eradicate harassment cases and to accomplish methodologies based on the "coexistent and conflicts peaceful resolution" theory. The improvement of the coexistence in the school is the priority in the Aragon's administration strategy against the school harassment.

Promoter: Aragon regional authority

Madrid

Name: Convivir es vivir

In brief: The project aims to improve the coexistence in educational institutions and promote the collaboration among the all agents who participate in the project. It consists of a training module in the next main areas: a) the curriculum, b) the school; c) the family and the community.

Promoter: Madrid Regional Authority (Education and Culture Regional Ministry), in collaboration with the Madrid Complutense University, Madrid Municipality and Spanish Ministry of Work and Social Affairs.

Catalonia

Name: Initiative School Mediation Program.

In brief: The project aims to promote the interpersonal relationship in the whole of educational institutions.

Promoter: Madrid Regional Authority (Education regional Ministry).

Asturias

Name: Social Agreement to Improve the Coexistence in School.

In brief: The project's objective is to promote and ensure the coexistence in educational institutions.

Promoter: Multiagent Program (several stakeholders from education, administrations, social services and training)

Basque country

Name: Education Program for Peace and Coexistence.

In brief: The aim of the project is to know the importance of the coexistence concept.

Promoter: Basque Country Regional Authority (Education regional Ministry).

Valencia

Name: Observatory for School Coexistence.

In brief: The observatory is an instrument at the service of the educational community which aims to know, analyse, plan and coordinate the resolution and prevention of the coexistence problems.

Promoter: Valencia Regional Authority (Education, Culture and Sport Regional Ministry).

Andalusia

Name: School: space for the peace.

In brief: The experience's aim is to improve the coexistence in the school through the prevention of the violence and the implementation of initiatives aimed at peaceful resolution of conflicts.

Promoter: Education Council of Andalusia.

3.4. POLONIA

Bullying is a very serious problem for all kinds of institutions in Poland connected with education. In order to introduce the current policy to face bullying and violence in the school in Poland, we distinguish two main aspects: in one hand an analysis of the scholar violence in Poland; and in other hand, the programs implemented to face this phenomenon.

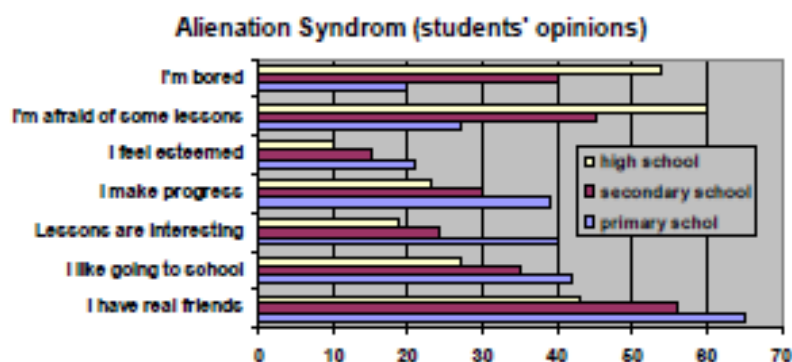
3.4.1. Research devoted to school violence

In the last years, following research has been carried out:

1. Centre of Public Opinion Poll Survey: "Violence at school" conducted for Local Newspapers Publishing Groups Polskapress and Media Regionalne.
2. Centre of Public Opinion Poll Survey: "Regional diversity of students' opinion about school, teachers, relationship between schoolmates and violence at school" conducted for Local Newspapers Publishing Groups Polskapress and Media Regionalne.
3. Anna Giza-Poleszczuk assistant professor's speech: "Problems of secure school"-based on Centre of Public Opinion Poll Survey.
4. Audit- General Report from straw poll conducted in the frame of the campaign: "School without violence", results of survey conducted among teachers.
5. Audit- General Report from straw poll conducted in the frame of the campaign: "School without violence", results of survey conducted among students.
6. Janusz Czapiński professor's speech: "Is Polish school a habitation of pathology?" -based on the audit conducted in the frame of the campaign: "School without violence".

To present a summarized and concrete picture of current situation of the bullying in polish schools, we introduce the main goals of **Centre of Public Opinion Poll Survey Report** (on the basis of dr Anna Giza-Poleszczuk elaboration).

In March 2006 Centre of Public Opinion Poll conducted Polish-wide, social survey for local newspapers among teachers, students and parents. The aim of the survey was a comprehensive diagnosis of school violence phenomenon.



As the research results show together with the time and education levels the feeling of alienation and discouragement increases. Students are only sometimes interested in

lessons, they don't feel esteemed, they don't like going to school. The fear of lessons and the feeling of boredom increase. While taking into account increasing atmosphere of aggression (especially in the gymnasium) the school loses the ability of creating sense of secure- students might expect more bad things than the good ones.

School life is also connected with the increasing feeling of alienation from extensive environment. Students very rarely talk with parents about their problems and parents very rarely come to school for the meeting with teachers. Consequently, there is a significant discrepancy between the students' and parents' picture of school life- students confirm that statement, they claim that parents don't know much about what is going on at school. Also, parents overestimate the quality of education which their children receive at school. They don't notice any negative aspects and quite naively think that their offspring likes going to school. It might be explained not only by the fact that students are not willing to receive help or intervention but also the tendency to rationalization, which helps to minimize the problem which in other case parents would have to face with.

a) Aggression at school.

The results of research show that the most frequent kind of aggression is verbal aggression.

Verbal aggression occurs very often: 44% of asked students claim that during this school year they were insulted, 31% say that other students tell lies about them (gossips), over 60% of students were witnesses of that kind of behavior.

Physical aggression is more rarely: 8% admit that they were beaten, 11% were forced to do something, 29% were knocked over or jostled. Even more often the students were witnesses of that kind of behavior. Also, thefts, extortion of money and demolition of personal possessions happen at schools. As the research results show **some groups of students** are more exposed to that kind of behavior: first of all "toadies", but also students who aren't smart enough "milkshakes" and students of first classes.

In the school year 2005/2006 over a half of students was in conflicts with others. Intensity of conflicts increases especially in gymnasium. In most cases it is connected with **building own position in the group**. What really matters while building the position of group leader in Polish schools is first of all strength, attractiveness, being fit and arrogance towards teachers (confront the authority). School grades might also be the source of conflicts. However, they don't have significant impact on position in group, similar to sport results, taking part in youth groups activities, non-governmental organizations or in school self-government. As the research results show it is that, because students don't treat achievements in the institutional field as just and reliable measures of someone's value.

Aggression also occurs in the students- teachers relationship. The research shows that the basic problem in students-teachers relationship and the second as far as importance of conflicts source is concerned is **grades subjectivism**. Teachers are commonly seen as favouring some students and afflicting others. Students are often involved in conflict with teachers because they don't accept their grades. Moreover, teachers are often provoked and ignored, whereas students are verbal insulted by teachers, scared and bounced.

It seems that in many cases students' arrogance towards teachers is a "school play" element and it is not really addressed to teachers. Although pupils say that one of the most important source of authority among peers is arrogance towards teachers, most of the students claim that they respect their teachers and feel respected and treated with benignity.

Summary

On the basis of research results we can come to a conclusion that the basic problems of Polish schools are school isolation from the extensive environment ("closed school") and subjectivism of school grades reflecting in conflicts between students and between students and teachers and the increasing students' feeling of alienation from education process.

Special attention should be paid to gymnasium phenomenon. On the one hand the gymnasium is in current educational system the most crucial for the further education; on the other hand in the gymnasium all the negative phenomena grow stronger.

3.4.2. Programs to face bullying

The most important programs against bullying which are now being realized in Poland are:

- Governmental Program: "Zero Tolerance".

The Ministry of National Education prepared "Zero Tolerance" program.

- Social Program: "School without violence".

The program is carried under the patronage of the President of Poland Mr Lech Kaczyński.

Social program "School without violence" has been initiated and carried since spring 2006 by sixteen local newspapers of two publishing groups- Media Regionalne and Polskapress. Since September 2006 the social program has been also carried by Foundation Group of Polish Television. The aim of the program is to counteract violence in Polish schools through increasing of problem awareness, changing attitude towards aggression, and providing schools with support and proper tools which would effectively fight with violence. From April 2006 until August 2007 in the local newspapers there were placed over 2000 of articles, half of them were presentations of good practices and handbooks.

Social Problem Research

For the needs of "School without violence" Program in March 2006 Centre of Public Opinion Poll carried out the sociological research among pupils, parents and teachers. The aim of the research was to diagnose violence at schools. According to senior doctor lecturer Mrs Anna Giza-Poleszczuk on the basis of research results we can come to a conclusion that the basic problems of Polish schools are school isolation from the extensive environment and subjectivism of school grades reflecting in conflicts between students and between students and teachers.

Statute-book of "School without violence"

The statute-book was created in cooperation with the Program Committee and substantial partners. In the statute-book there are standards which should be realized in school aspiring to restrain aggression in its area.

In the statute-book "School without violence" there are standards which should be fulfilled by school fighting with aggression. On the one hand the statute-book defines values and behavior rules, on the other hand includes formal and organizational conditions that must be fulfilled by school which is concerned for conflicts resolving and fighting against violence.

The basic rule of the statute-book is necessity of building school community whose members are all the participants of school life: teachers, students and parents. According to the statute-book the functioning of such a community allows to create the atmosphere of safety and agreement and allows to fulfil the other statute-book rules.

In this guide the attention has also been paid to the need of diagnosis of violence problem and the need of immediate reaction to every aggression symptom. Also, the attention has been paid to the fact that all interested groups are entitled to education in this field. Moreover, the need of cooperation with extramural environment has been emphasized.

Support for schools

In September 2006 the Program realization started in schools. Until the end of September schools could declare their participation in the program. The condition of participation was declaration of obeying the "School without violence" statute-book rules. Schools received promotional materials such as brochure for teachers: "How to cope with violence at school?", posters with the code of "School without violence", door label informing that the school participates in the program.

The Program joined over 3000 schools- about 10% of all schools in Poland.

Competition for schools

All the schools which declared the participation in the program could also take part in the competition for school activity projects connected with aggression and violence prevention. The competition jury in January 2007 honored the best 64 projects. Rewards for schools were in the forms of educational services and psycho-pedagogical services for example: workshops for teachers, classes for students, counseling for school entrepreneurs.

"Is your child's school a school without violence?"- parents' campaign

In January 2007 there was a campaign addressed to parents entitled: "Is your child's school a school without violence?". Local newspapers wanted to draw parents' attention into their children's problems and wanted parents to check what their children's school does in the field of violence prevention. The handbook prepared by experts (psychologists, sociologists, pedagogues) about behaviors which should raise parents' suspicions and the ways of reacting have been placed in the website. Also, there has been created the list of "20 questions worthy of being asked to your child's school" in order to check how school reacts in crisis situations. Additionally, there were some campaign billboards.

Audit of situation at school

Schools which participated in the program had an opportunity to apply for unforced audit of situation at school and occurring aggression in the school area.

Helpline

From October 2006 until March 2007 in two provinces there were helplines for witnesses and school violence victims.

Film competition: “School without violence”

The students of all schools had an opportunity to take part in the film competition: “School without violence”. It was the competition advertising the Program idea of aggression prevention and decreasing of violence at schools.

Program Extent

The Program: “School without violence” is the Polish-wide program. Program activities are led in all declared schools.

- 3000 of schools joined the program (10% of all Polish schools)
- In 16 local newspapers there were published over 2000 articles. Nearly half of them describe Good Practices and some advice for example: how to cope with violence?
- The program website is visited by thousands of people every day
- Almost a thousand offers for project activity competition had been applied
- Over 3000 of projects had been sent for the students’ competition for Program T-shirt project
- 116 films had been sent for the film competition
- 112 confident phone calls had been made during the pilotage of helpline

4. BEST PRACTICES AGAINST BULLYING IN EUROPE

As we have mentioned in previous sections, an analysis of successful cases was developed by each project participant, in order to identify the best practices addressed to fight against bullying in their countries.

With the aim to convert this Manual into a working instrument addressed to the whole of people involved in educational community, it must be designed as a useful, accessible and friendly tool. This is the reason to introduce the best practices according to a model which fulfil the conditions of usefulness, accessibility and friendliness.

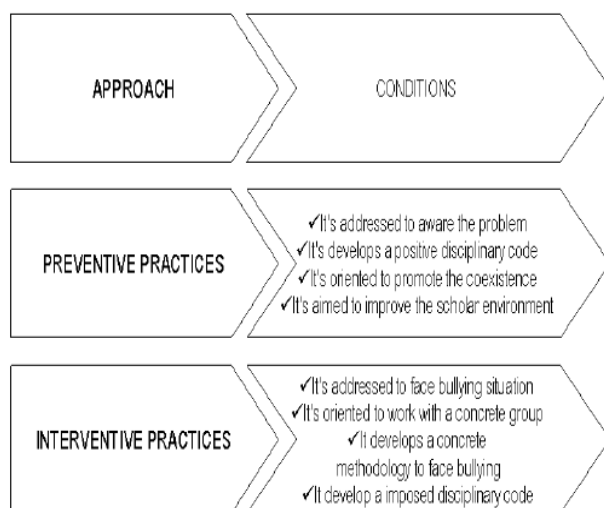
In order to classify and introduce the best practices, three different variables have been applied:

The first variable is what we have named the best practice approach. In literature about bullying two main approaches to face bullying can be distinguished:

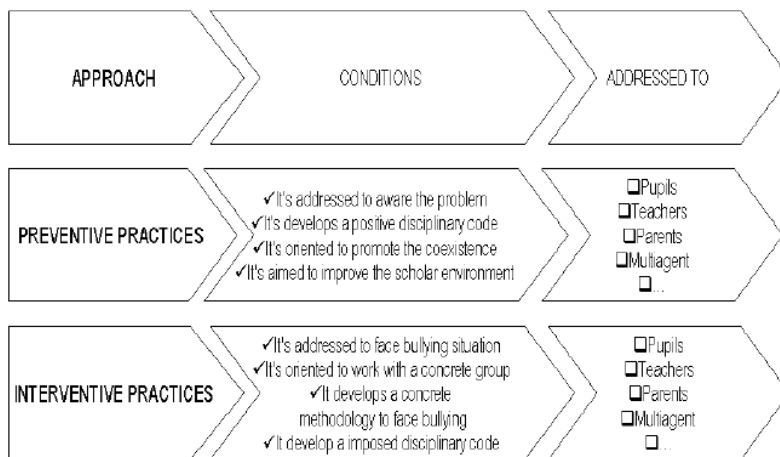
Preventive approach and *Interventive* approach. Prevention is a set of measures, more or less coordinated, which are taken in order to anticipate that particular phenomenon. By promoting a friendly environment in all areas of the institution, the prevention of violence at school contributes simultaneously to the prevention of other serious problems and, ultimately, to the prevention of delinquency and social exclusion.

Intervention includes all the actions taken by the teacher in the classroom or by the whole school in general (together with the family) which have a corrective and shaping effect on behaviors and attitudes that are considered disruptive for the group or the organization.

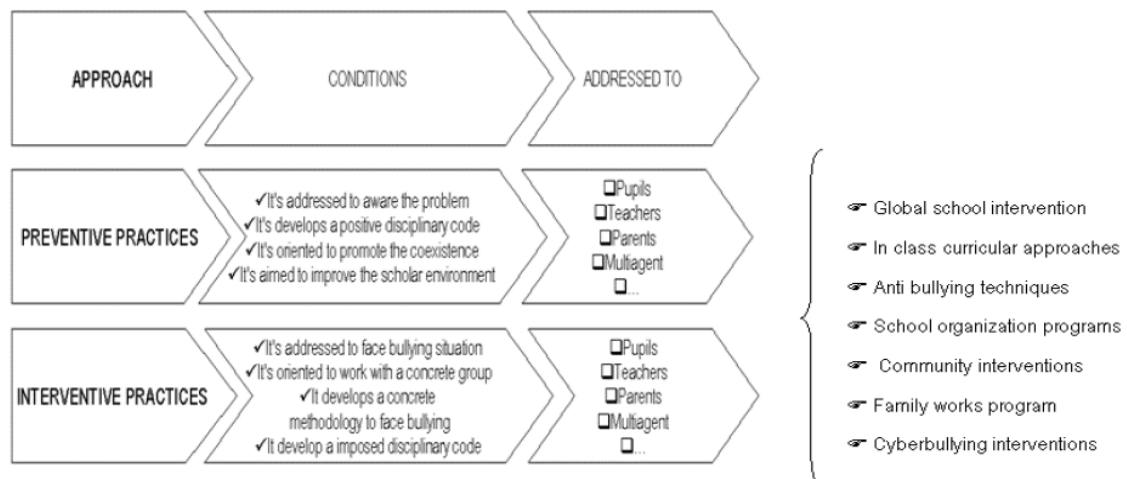
As we have concluded along the project development, it is difficult to distinguish among these approaches, but we considered that best practice is preventive or interventive if it complies with two or more of these characteristics/conditions:



Under the two main approaches, the target group (pupils, teachers, parents, multiagents, ...) will be the second variable to arrange the best practice:



A third, and last, variable will finalize the introduction of best practices. It will be the dynamic (or a set of dynamics) used to develop the initiative.



- *Global school intervention*: a set of measures intended to allow a peaceful coexistence environment in the school (activities of awareness and consultation, meetings and implication, anti bullying policy creation, ect.)

- *In class curricular approaches*: Curricular developments oriented to prevent the harassment situations both in class and in the whole of the school (planning the class curriculum, cooperative work ...)

- *Anti bullying techniques*: intervention activities as peer mediation techniques or initiatives aimed to work with students in conflict.

- *School organization programmes*: joint activities designed to correct some harassment situations, as: Supervision interventions, playground policy development or transition from home to school (as significant examples).

- *Community intervention*: A global initiative involving the whole community: scholar community, families, public administration, social workers, police ...

- *Family work programmes*: Activities to be developed in the family bosom intended to a better understanding about bullying and to help prevent the scholar harassment.

- *Cyberbullying interventions*: specific interventions to combat this new kind of bullying.

The final outcome is a series of practical practices sheet containing the more significant features of the different innovative initiatives.

4.1. PREVENTIVE PRACTICES

The preventive methodologies are these which face bullying before it happens. In the literature about this phenomenon, three main characteristics define a preventive methodology:

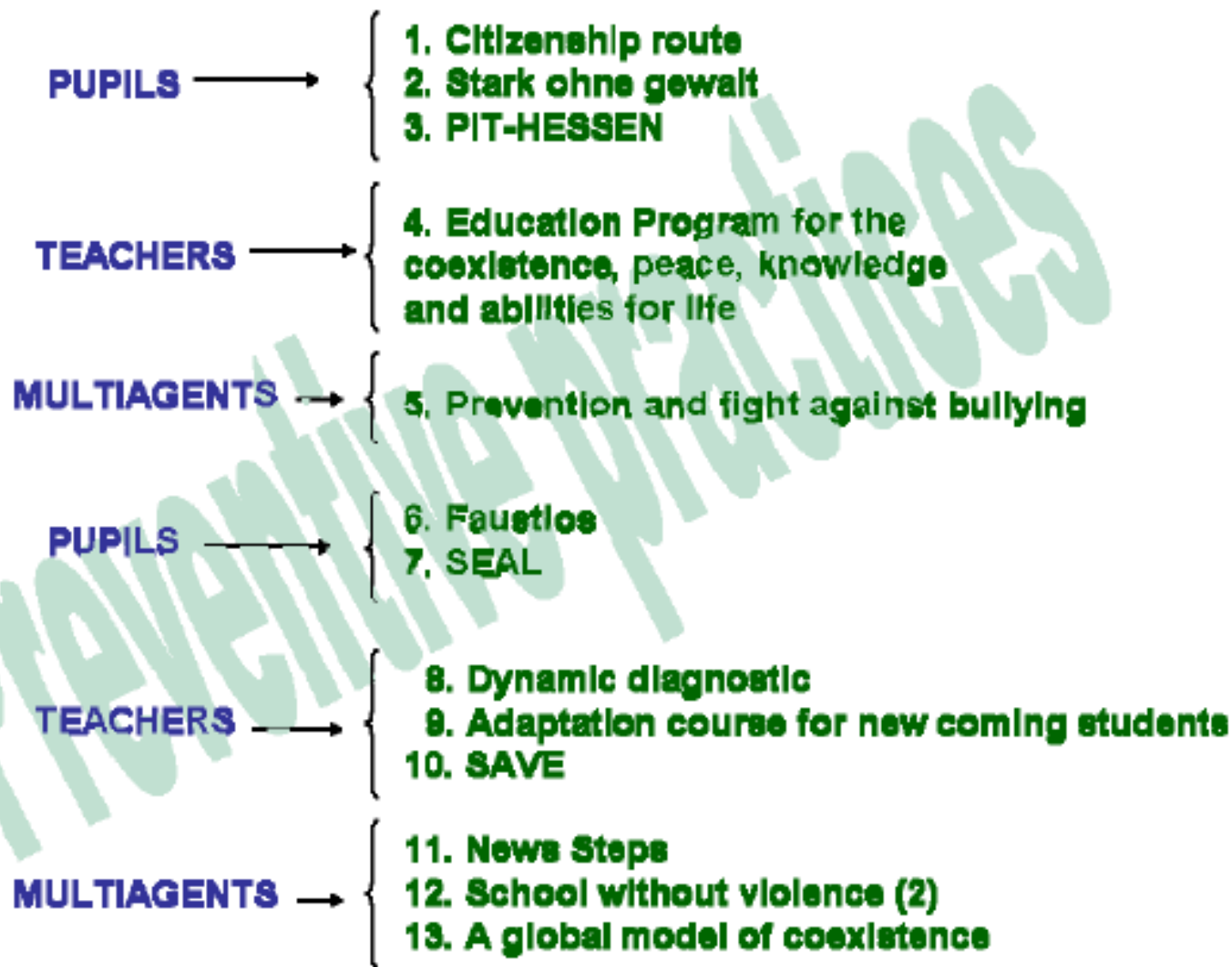
- The preventive approach must recognize that the violence (scholar harassment, bullying) exists (even if any bullying cases has not happen in the scholar environment).
- The violence is a problem – The violence is the problem.
- To prevent the problem a model of coexistence must be developed.

So, the preventive dynamics are based in a whole strategy which must reaffirm the peaceful coexistence, foster positive scholar scene and avoid any violence case before it appears. In this context, and due to the acceptance that the violence is not an isolated and occasional fact, the preventive methodologies are the future in the fighting against scholar harassment or bullying. In our analysis, we considered that a best practice oriented to prevention is an initiative which complies with the next conditions:

- It must be addressed to aware the problem.
- It must be develop a positive disciplinary code.
- It must be intend to promote the coexistence.
- It must be aimed to improve scholar

We selected a total of 13 preventive practices to face bullying oriented to pupils, teachers and parents. These practices were developed using two kinds of dynamics: *global school policy* and *in class curricular approach*.

According to the best practices selected under the development of a global school policy, the cases are addressed basically to pupils and to several actors (pupils, teachers, parents, ...) and the programmes are aimed to develop a global strategy to prevent violence though a model of coexistence which affirms the existence of others and rejects the violence. Other practices based in a class curricular dynamic are oriented to cooperative work and in the development of curricular contents to fight against violence. The work inside the classroom is basic in order to improve the coexistence and to respect other facts.



4.2. INTERVENTIVE PRACTICES

The interventive methodologies are these which face bullying when it happens. Some specialists in bullying think that an interventive approach must be developed taking account two main premises:

- To accept that a harassment situation has occurred.
- To support unconditionally bullying victims.

Under these premises, the interventives methodologies must

- work with victims,
- work with bullies,
- work with the witness,

and

- accomplish a set of special protection measures.

So, it must be developed a concrete correction strategy not only to face the violence but to make amends for occurred injures.

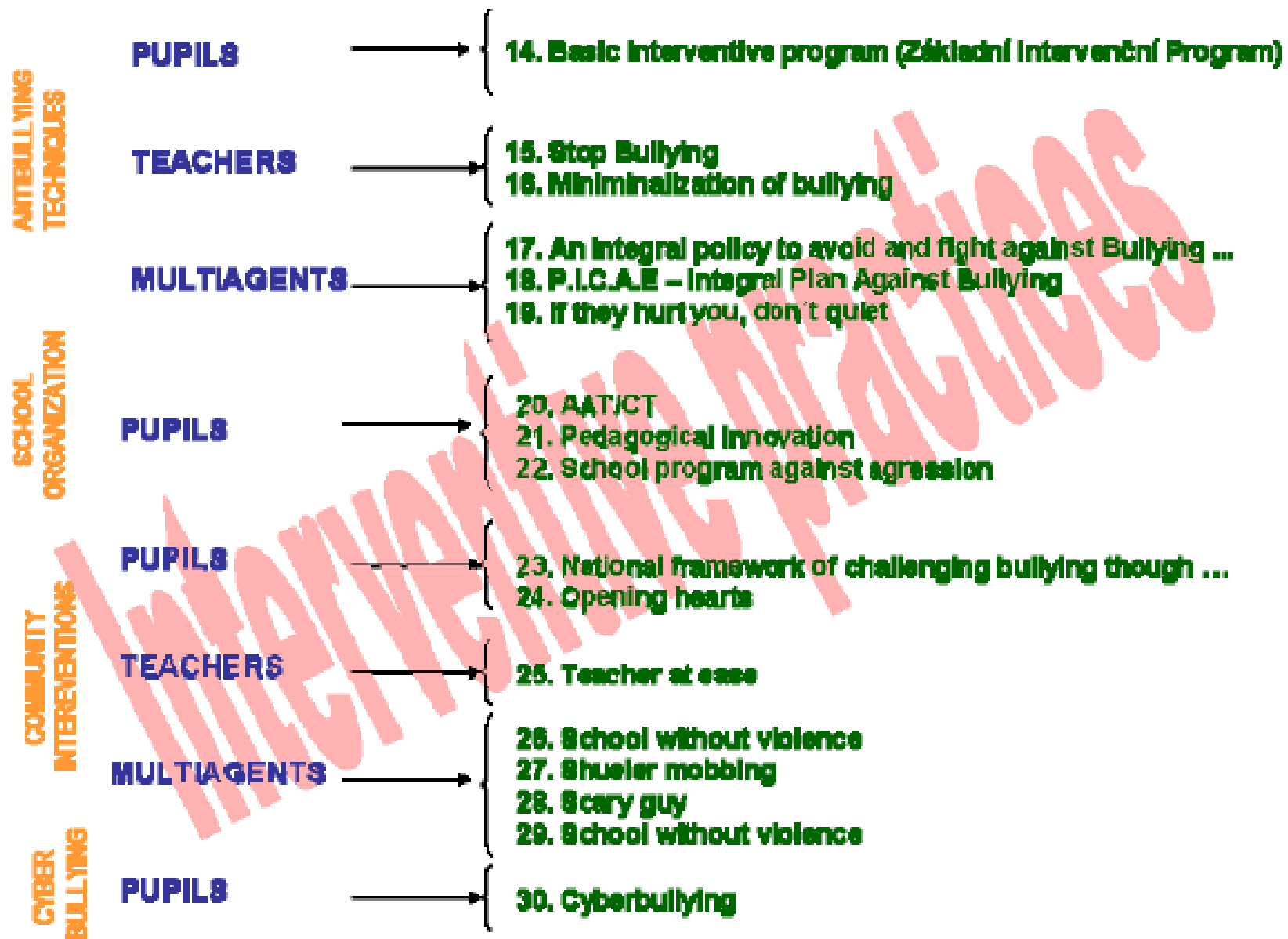
In our analysis, we have considered that a best practice oriented to intervention is an initiative which complies with the next conditions:

- It must be addressed to face bullying situation.
- It must be oriented to work with a concrete group.
- It must develop a concrete methodology to face bullying.
- It must develop imposed disciplinary code.

We have selected a total of 17 interventive practices to face bullying oriented to pupils, teachers and parents. These practices were developed through the use of three different dynamics: *Antibullying techniques*, *school organization* and *community intervention*.

Finally, and in order to get a wider understanding of bullying phenomenon, an innovative cyberbullying experience has been chosen. Cyberbullying involves the use of information and communication technologies such as e-mail, cell phone and pager text messages, instant messaging, defamatory personal Web sites, blogs, online games and defamatory online personal polling Web sites, to support deliberate, repeated, and hostile behavior by an individual or group that is intended to harm others.

The best practices addressed to the development of anti bullying techniques promote a set of correctives measures to face bullying. It is about the performance of interventive integral programmes addressed to all the agents involved in the education and aimed to solve a concrete undesirable situation and to prevent future similar cases. Some of the chosen best practices intend to face violence though the accomplishment of several changes in the school organization. Other practices involve a whole community, such as school, families, public authorities, entre outros. A wider approach to face a great problem is the basis of a community dynamic.



4.3. SOME METHODOLOGIES TO FACE BULLYING.

As we comment during the project, each country has identified and implemented several strategies to face bullying taking into account the nature of the scholar harassment. In some countries exists a large tradition in the development of methodologies to fight against the violence in the school. In others the bullying phenomenon is a new challenge which must be faced using innovative methodologies.

In the framework of present project some of best practices to face bullying are not practical resources but a methodological intervention to face bullying which have not had a practical development. So, three intervention methodologies will be introduced:

Practice nº 30 Opening activities

Practice nº 31 School strategies concerning the prevention and the diminution of scholar violence

Practice nº 32 Opening and warm up activities of the group

Under an interventive approach and addressed to multiple agents this methodologies show us a set of activities to face bullying.

PREVENTIVE PRACTICES

GLOBAL SCHOOL POLICY

TO PUPILS

Best practice 1: Citizen Route

Best practice 2: Stark ohne gewalt

Best practice 3: Pit-HESSSEN

TO TEACHERS

Best practice 4: Education Program for the coexistence, peace, knowledge and abilities for life

TO MULTIPLE AGENTS

Best practice 5: Prevention and fight against bullying

IN CLASS CURRICULAR APPROACH

TO PUPILS

Best practice 6: Faustlos

Best practice 7: SEAL

TO TEACHERS

Best practice 8: Dynamic diagnostic

Best practice 9: Adaptation course for new coming students

Best practice 10: SAVE

TO MULTIPLE AGENTS

Best practice 11: News steps

Best practice 12: School without violence

Best practice 13: A global model of coexistence

Approach	Addressed to	Initiative
Preventive	Pupils	Global school policy
Project identification:	Citizen Route	
Promoter:	Change Pedagogical Group (Napoli)	
Implementation place:	Schools in Napoli	
Duration:	Ongoing	
Web site:		
Deliverables:		

PRACTICE DEVELOPMENT

Previous situation

There is no previous contact with Bullying, but it's an environment full of violence and overbearingness. More specifically there is plenty of examples of overbearingness depending on the gender, the area of the city, the students considered weak. This experience has been selected because, even though it takes place in a social context loaded with violence and abuse, the educational model has helped to avoid Bullying.

Objective

The activity is focused on youngsters who often must repeat their courses or on students who dropped-out of school, already expelled from the scholar environment, to which several previous actions were considered: course of recuperation to obtain their middle school degree; personalized orientation and formative direction after obtaining the middle school degree; integrated training program through upper institutes linked to the project through another activities (regional education, educational monitoring, etc.)

Activities

- ✓ Initial learning contract signed by parents, pupils, teachers and social service.
- ✓ Scholar mediation activities.
- ✓ Tutorial activities
- ✓ Sozializing activities.
- ✓ Dealing with conflict.

Evaluation

Sustainability: The "Citizenship route" project, as a foundation stone of the Chance project, is repeated every year.

Weaknesses: The main difficulty of the project was the discontinuous periods, above all between one and another year; the second difficulty was the inappropriate regional anchor of the project.

Strengths: Personnel with a larger and profound qualification than those employed in ordinary scholar institutions; support from experts during the implementation of the community of practices; presence of a multiplicity of professional figures who face training, teaching, education, tutorial, appropriate financings and freedom for planning with specific techniques

Approach	Addressed to	Initiative
Preventive	Pupils	Global school policy
Project identification:	Stark ohne gewalt – Strong without violence	
Promoter:	Matthias Kaps, chairman of “Starkmacher e.V.”	
Implementation place:	Schools (“Sonderschule”, “Hauptschule”, “Realschule” and other school types in case there is an interest); prisons for young person	
Duration:	From 2002 and it continues	
Web site:	http://www.stark-ohne-gewalt.de	
Deliverables:		

PRACTICE DEVELOPMENT

Previous situation

The idea for the project “Stark ohne Gewalt” (“Strong without violence”) goes back to the year 2000 when Matthias Kaps got to know the International band Gen Rosso that performs music for peace, justice, solidarity and against violence and that amongst others targets juveniles. Together with Gen Rosso, Matthias Kaps developed the concept for “Strong without violence”. Basing on the experiences which were carried out in the previous conflict mediation project one focus of the project to provide rooms for juveniles where they can cultivate their talents.

Objective

The initiative intends to prevent any violence situation in the schools.

Phases

The project consists of several modules that can get combined but also used independently from each other (cp. description of activities). Amongst others the project includes the following modules:

- ✎ A **prevention symposium** that aims at promoting and strengthen teachers by means of concrete help and advice on how to deal with pupils. The symposium also informs teachers on how to prepare their classes for the project week.
- ✎ A **project week** is held about four weeks later. Together with the band Gen Rosso pupils prepare the performance of the musical “Streetlight”. This musical is the basis for all other modules of the project (cp. description of activities). At the same time the pupils get encouraged to deal with the topic “strong without violence” in form of poems, pictures and paintings and other artistic ways.

Activities

The project consists of several modules that can get combined but that can also be used independently from each other. All modules aim at helping pupils learn to get to know their strengths and talents in order to get sensitised for each other and to practice and sharpen the perception of violence, bullying and exclusion in order to integrate them in everyday life.

The project includes the following modules and activities:

- ✓ Musical “Streetlight”
- ✓ Prevention symposium
- ✓ Handbook: It outlines the background as well as the theoretical basis and provides information about previous experience, suggestions for lessons in school and beyond. The handbook also includes a CD with all materials.
- ✓ Project Days with Gen Rosso
- ✓ Being creative with colour, sounds, pencil and Keyboard
- ✓ Weekend seminars for juveniles and young people
- ✓ School trips

Evaluation

Sustainability: The high emotional and motivational character of the project as well as the high acceptance by juveniles and young people aim at achieving sustainable effects of the project. Moreover, also after the project week a broad range of activities gets offered to the participating schools such as school, education from interested students to “ambassadors of integrated strength” and much more.

Weaknesses: The difficulties incurred include the relatively high costs of the project as well as a scepticism of the schools that is often a hurdle at the project’s start.

Strengths: Amongst others “Strong without violence” gives rise to a strong motivational impulse for a positive climate in the participating schools.

Approach	Addressed to	Initiative
Preventive	Pupils	Global school policy
Project identification:	PiT – HESSEN – Prevention in teams	
Promoter:	Ministry for Inner Affairs, the Ministry of Culture and the Ministry for Social Affairs of the German Federal State of Hesse.	
Implementation place:	Schools of the German Federal State of Hesse	
Duration:	From 2006 and it continues (In 2004 a previous pilot project has been launched)	
Web site:	http://www.pit-hessen.de	
Deliverables:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ PiT-Hessen: Das Gewaltpräventionsprogramm mit Teambildung von Schule, Polizei und Jugendhilfe (<i>PiT-Hesse: The violence prevention programme with team building of school, police and youth welfare</i>) http://www.pit-hessen.de/pdf_offen/Inhalt.pdf ▪ PiT-Hessen Media-CD (video about PIT, Presentation about PIT) (available on request) 	

PRACTICE DEVELOPMENT

Previous situation



The reason giving raise to the project was the school shooting at the Johann Gutenberg Gymnasium in Erfurt, 2002, during which sixteen people were killed most of them teachers. As there was no appropriate program in the German state of Hesse that provides guidance related to school shootings, existing programmes were analysed in terms of their potential to deal with this problem.

The inquiry resulted in the selection of the PiT-programme (“prevention in teams”) that originally was developed in the crime prevention council of the German Federal State of Schleswig-Holstein in 1996. The reason why the PIT programme is focusing on schools is not that schools are more affected by bullying and violence than other places, in rather lays in the fact that schools are the location by which all children and juveniles can be reached. For the Federal State of Hesse the original PIT programme has been adapted to the current requirements. “PiT-Hesse” builds on the existing programme „Cool sein - cool bleiben” (“Be cool – stay cool”).

Objective

To establish a global strategy involving all educational community aimed to prevent violence in the schools.

Phases

-  Phase 1: PiT-Teams building.
-  Phase 2: Development of activities.

Activities

- ✓ **Team building:** In each school that participates in PiT-Hessen a team gets formed that consists of at least one police officer, one representative of youth welfare and two teachers. The members of the team cooperate closely and systematically over a longer period of time and commonly take responsibility for the planning and realisation of all activities within the respective school.

- ✓ **Training of pupils:** Within PiT-Hesse pupils get targeted by training activities that primarily focus on the 7th and 8th grade for a period of approximately one year. The activities do not focus on the bullies but rather on the potential victims of bullying and violence and aim at identifying critical situations in an early phase of their development in order to prevent their escalation. Furthermore pupils train ways to get out of critical situations once they have developed. The training combines theoretical aspects with practical oriented exercises. The exercises include for instance role plays that amongst others focus on how to get out of bullying situations without using violence. Within these role plays reactions get developed and trained for different groups differing in their behavioural patterns (such as being anxious, aggressive etc.). The role plays are followed by reflection units that aim at discussing and reflecting in how far the practices are concordant with real conflict situations. Other activities that are part of the training are work shops (students for instance document good and bad spaces within their school – the ones related to bullying and the ones less affected by bullying and violence – with a camera) or sport activities (that aim at developing fair play and team spirit).
- ✓ **Organisational development:** Both the team building and the trainings contribute to the change of the climate within the participating schools by giving impulses for staff, organisational and concept development. Furthermore violence prevention gets in the focus of the school's programme and philosophy.

Evaluation

Sustainability: The sustainability of PiT-Hessen programme and its outcomes is part of the programme's concept. As outlined previously PiT-Hessen is conceptualised as a long-term programme and is not meant to be a programme offering fast help on a short-term basis.

Weaknesses: Experiences so far suggest that PiT-Hessen is mainly useful when applied on a long-term basis. PiT-Hessen mainly makes sense as a long-term programme, not as a programme offering fast help and solutions

Strengths: The strong aspects of the programme are in its potential to involve representatives from different organisations and different fields of expertise in the process of team building and making them cooperate, commonly plan and realise projects within schools. As the evaluation revealed the training for pupils is not only perceived as being helpful by the participants, it also brought up widely positive results.

Approach	Addressed to	Initiative
Preventive	Teachers	Global school policy
Project identification:	Education program for the coexistence, peace, knowledge and abilities for life	
Promoter:	Department of innovation in education - Basque Regional Government	
Implementation place:	Schools of Basque Country	
Duration:	The program began in 2000 and it continues.	
Web site:		
Deliverables:		

PRACTICE DEVELOPMENT



Previous situation

It has been recognised by the Basque government /Educational department that there was a need to update both the department's policy and for schools to revisit their anti-bullying policies and procedures. Therefore the Educational department set out the authority's policy on bullying and to provide support and guidance for schools in revisiting their anti-bullying policies. There is now a recognition that is essential for schools and the authority to have a record of bullying incidents that take place and with this in mind procedures for monitoring incidents of bullying within schools. At present it will be necessary for school to use the paper protocol published by the department to record incidents and for these to be kept in the school anti-bullying log. The Local Authority is committed to the elimination of all forms of bullying and harassment, as every member of the community has the right to work and learn without fear of bullying or harassment of any kind (including sexual or racial victimisation). In order to achieve these aims this programme has been elaborated prevention being the first concern of the Local Authority.

Objective

The programme has been intended to address the needs of those students mainly in primary and secondary Education. This programme seeks to meet the needs of the whole students Basque educational Community through the creation school teams in which families, teachers, and students take an active part.

Phases

-  Awareness raising and consultation, the debate and the interpersonal communication so the school has discussed and understood the problem of bullying within the whole coexistence.
-  Administration of the coexistence in the schools: diagnostic, revision of the organization, of the participation and projects of improvement. Creating real opportunities for *students to participate in school life* by giving them more responsibility (according to their age), involving school management teams, allowing them to collaborate in the development of school projects, participating in activities or situations related to the day to day management of the classroom and the management of the school itself

- ✎ Administration of the coexistence in the classroom: the development of capacities, personal and social abilities, the participation, the tutorship, etc. Developing *communicative competences*, which allow children and teenagers to learn to listen to others, and to accept and respect different opinions. Curriculum interventions use for raising awareness and promoting discussion. *Values education*, which may help children and teenagers to clarify the values guiding their lives, and allow them to make better founded decisions and give them the ability to become self-determined. • Developing a *positive and realistic self-concept* so that today's child or teenager becomes an adult at ease with himself and others.
- ✎ Contention and improvement through intervention of inadequate behaviours to overcome a conflict situations and abuse.

Activities

- ✓ Training activities oriented to teachers.
- ✓ Planning school curriculum
- ✓ Definition of rules
- ✓ Strategies to develop positive connections with others
- ✓ Development of a series of in class dynamics (mediation, circle time discussion)
- ✓ Development of special techniques used for working with students who are already involved in school bullying.

Evaluation

Sustainability: The programme has been sustained over the last 7 years

Weaknesses: The programme cannot be implemented without the implication of the school staff. It must promote the team group and bring the material to the school. The model proposed of transformation of conflicts not always is accepted by the culture prevailing in the schools. It has to assure the curricular inclusion of those competence described in the program. The lack of indicators to perform a systematic evaluation could difficult a future development.

Strengths: It can reach the whole Educational System. The programme has been consolidated as a high-priority in the Local educational department. It provides the teachers' continuous training. It has economic and human resources, a working team in the programs. It collaborates with other institutions from other Local educational authorities.

Approach	Addressed to	Initiative
PREVENTIVE	Multiple agents	In class curricular approach
Project identification:	Prevention and fight against bullying	
Promoter:	Ferrara municipality / Ferrara Province / Emilia Romagna Region	
Implementation place:	Schools - Ferrara municipality	
Duration:	Started in 1994 and it runs/continues	
Web site:		
Deliverables:	Handbook with useful cards oriented to teachers, didactic film about Bullying, brochures for awareness oriented to young and teachers, assessment report, novel for middle schools ("Bullis Bullati")	

PRACTICE DEVELOPMENT






Previous situation

Emilia Romagna Region gave some financings regarding Urban Security and it allowed them to afford a research at middle and upper level schools to deepen the Bullying phenomenon. The results of the research evidenced a high level of Bullying. From now on (and due to the better awareness of the Headmasters after the research) actions, much more coordinated and with the involvement of more actors, have been carried out.

Objective

To prevent, identify and eliminate bullying.

Phases

-  Research at schools through a questionnaire .
-  Awareness through the results of the research feedback (at the schools where te research had been applied).
-  Training for teachers.
-  Interventions of the teachers.
-  Work of a psychologist at schools (during all project).

Activities

- ✓ Creation of coordination groups were created in each school (after the research).
- ✓ Training sessions oriented to teachers about Bullying prevention with the purpose of supplying them training instruments to apply with the students.
- ✓ In class dynamics.
- ✓ Awareness training courses for parents.

Evaluation

Sustainability: Yes. Not only the project has been repeated in several editions; year-by-year but also it has been extended to more schools, until the present situation: involving every school in Ferrara Municipality.

Weaknesses: Obstacles in the organization of the schools / Heterogeneous culture at schools to interpret the teachers' role.

Strengths: To be promote by an external entity, in this sense of being inside enough to understand the problem and needs, and at the same time outside to supply a different professional view.

Approach	Addressed to	Initiative
Preventive	Pupils	In class curricular approach
Project identification:	FAUSTLOS	
Promoter:	Prof. Dr. Manfred Cierpka	
Implementation place:	Schools and kindergardens	
Duration:	The program began in 1998 and it continues	
Web site:	www.faustlos.de	
Deliverables:		

PRACTICE DEVELOPMENT





Previous situation

First experience is that Dr, Schick has 2 sons, who are witnesses of bullying in school. But real experience started with the program “Faustlos”, which was originally a research program. While this researches they get more and more calls from schools, asking for help, because of bullying. So they were looking for a pilot-project which meets the criteria of long term nature, effectiveness, practicability etc. of the project.

Objective

The main objective is to implement a global strategic to prevent scholar harassment.

Phases

-  First phase: teaching the emotional intelligence. Children learn to identify feelings by facial expressions.
-  Second phase: children learn to put oneself in someone’s position, to see a special situation from the other one’s perspective. Also they learn active listening and how to react to the emotions of others.
-  Third phase: children learn a special method to solve problems from Spivack & Shure
-  At the end children have to practise simple things like: to share (e.g. toys), to participate on activities...

Activities

- ✓ The kindergarden program: 28 lessons with a duration of 1 year.
- ✓ The elementary school program: 51 lessons with a duration of 3 years
- ✓ The secondary school program: 31 lessons with a duration of 3 or 4 years

Evaluation

Sustainability: The main reason for the sustainability is the long term nature of this program.

Weaknesses: The long term nature of the program is very effective, but it’s also difficult for teacher’s and educator’s to stay the course to the end.

Strengths: The strengths of the program is at the same time a weakness. Teacher working with the program like the high standard of concept, because they know exactly, what to do. But some people feel restricted, because they want to bring in their own ideas

and personality. That's why it is so important to do further education for teacher's while the program to help them bringing in their own personality.

Approach	Addressed to	Initiative
Preventive	Pupils	In class curricular approach
Project identification:	SOCIAL AND EMOTIONAL ASPECTS OF LEARNING – SEAL	
Promoter:	School improvement service	
Implementation place:	Lincoln Birchwood Junior School	
Duration:	The initiative began in 2006 and it continues	
Web site:		
Deliverables:	Documents related to implemented polices as such (

PRACTICE DEVELOPMENT

Previous situation

OFSTED (the official body for inspecting schools) expressed concerns about the social and emotional aspects of the learning of the children and it was identified as a key issue, although bullying was not identified as specific issue.

Parental questionnaires identified concerns around safety and the challenging behaviours within the school. Exclusion rates were high and there were above- average numbers of children on the Special Needs and Child Protection registers.

The school was identified as a ‘school in challenging circumstances’ and, as a result a core group of outside agencies was convened by the School Improvement Service of the LA. This group consisted of the School Improvement Service (SIS) as leaders, the Emotional and Behavioural Support Service, the Education Welfare Service and the Educational Psychology Service and its aim was to improve teaching and learning through staff professional development and through the modelling of good practice by the outside agencies.

Objective



The SEAL project is a response to the OFSTED report but also to the legislation encapsulated in ‘Every Child Matters’ which obliges the school to ensure that **every child** is;

1. Healthy – emotionally and physically
2. Safe
3. Enjoys and Achieves
4. Makes a Positive Contribution
5. Achieves Economic Well-being

Whilst in its care and works with the community to ensure that the same principles apply at other times in the child’s life.

Phases

The initiative is a long term curriculum development, and it is based in two main phases

-  Development of SEBS curricular strategy and using the SEAL materials as its basis
-  Organization of “Saying no to bullying week”.

Activities

On the base of curricular guidance produce by the Department for Education and Skills has been sent to all England's 23.000 primary schools recommending that all children, regardless of age, background or abilities, be given sessions in talking about their emotions and to teach them how to make friend, resolve conflict, manage angry feelings and create a no bullying environment.

The SEAL curricular resources contain:

- ✓ Guidance booklet
- ✓ Assemblies and teaching ideas for six whole school themes.
- ✓ An assembly and teaching ideas for the shorter theme "Say not to bullying"
- ✓ Ideas for follow-up work with small groups of children who need additional support.
- ✓ A set of ideas to develop staff knowledge and confidential through continuous professional development.
- ✓ A set of ideas for involving parents and carers

Evaluation

Sustainability: SEAL initiative is now a integral part of the school curricula and there is not question that the work will continue. Moreover, the practice is part of school improvement plan and evaluation framework, and of OFSETD (an official body for inspection schools) action plan and evaluation framework.

Weaknesses: - Lack of program consistence because it is not a whole school approach;
- Deficit of staff training; - School rules is still not evident in the classrooms.

Strengths: The practice is driven by a team of committed and enthusiastic people.

Approach	Addressed to	Initiative
Preventive	Teachers	In class curricular approach
Project identification:	Dynamic diagnostic	
Promoter:	Ministry of Education, Czech republic	
Implementation place:	Primary schools in Prague.	
Duration:	2001 – 2003	
Web site:		
Deliverables:		

PRACTICE DEVELOPMENT

Previous situation

There was held nation wide research orientated on bullying issue in the year 2001 in the Czech Republic. Results proved that approx. 41 % of pupils have suffered from bullying at primary schools. Another alarming finding was that 90 % of teachers weren't able to solve and tackle this issue. This observation became an impulse for further researches and development of methodologies.

Everybody who has decided to combat bullying has to start with mapping of the hidden life of the group. We need to know more than just outside look of the group, to treat the class in the right way we should get in touch with its dynamics and own life. We can use two methods: Dynamic diagnostics or Test diagnostics.

Objective

To identify the group needs in order to define the curricular contents.

Research the children's social relations. The research is an essential base for any further work with groups.

Activities

- ✓ Motional test of attitudes towards minorities – Technique of dynamic diagnosis

The aim of this activity is mapping of conscious attitudes to minorities. The pupils lines up closely. The leader - teacher stands in front of them (face to face). He/she gives instruction to children: "Now we will play a game about our attitudes to the various groups of people. We express our liking or unliking through five point scale. If you remain fixed on your position, it is a neutral attitude. Side step on the right means positive feelings – one step presents +1 and two steps presents +2. Side step on the left means negative feelings – one step presents -1, two steps presents -2. Now close your eyes and try to imagine group of prisoners. Wait a moment and perceive the feelings evocated by this imagination. Now express your feelings."

Children thanks to the motional expression towards various group creates a picture – scheme of the attitudes in the class. These pictures can have many forms. The leader comments the findings sensitively and observes deviations, trends in the groups etc. At the end children are asked to open their eyes and to look at the results of the exercise. The children discuss the results.

Evaluation

Sustainability: Yes. Necessary presumptions are high quality didactical basis and qualified specialists

Weaknesses: Lack of dynamism because the analysis and interventions must be every day repeat.

Strengths: Motivation of teachers, headmasters and training of the following qualified specialists.

Approach	Addressed to	Initiative
Preventive	Teachers	In class curricular approach
Project identification:	Adaptation course for new coming students	
Promoter:	Ostrava High school - Střední škola oděvní, služeb a podnikán	
Implementation place:	Recreational cottage Kunčice pod Ondřejníkem.	
Duration:	Three days course	
Web site:		
Deliverables:		

PRACTICE DEVELOPMENT

Previous situation

The numbers of bullying cases at the school are more and more increasing.

Objective

The course acts as an effectual tool for prevention and reduction of bullying.

Phases

The initiative is an in class dynamic to face scholar harassment and to set a coexistence model, and the phases are designed by the activities of this strategy.

Activities

- ✓ Discussion
- ✓ Group work
- ✓ Games
- ✓ Physical and mental activities
- ✓ Elaboration of model cases

Evaluation

Sustainability: The project consists in a set of practical measures easily transferable to other experiences.

Weaknesses: - Financial difficulties.

Strengths: - Prevention of bullying and other problematic issues; - Building of positive atmosphere at school and in the classes.

Approach	Addressed to	Initiative
Preventive	Teachers	In class curricular approach
Project identification:	SAVE – Seville against violence	
Promoter:	Professor Rosario Ortega's team at the University of Seville	
Implementation place:	Seville secondary schools	
Duration:	1995 – 2000	
Web site:		
Deliverables:	CUESTIONARIO SOBRE INTIMIDACIÓN Y MALTRATO ENTRE IGUALES (SECUNDARIA) CUESTIONARIO SOBRE INTIMIDACIÓN Y MALTRATO ENTRE IGUALES (para las familias)	

PRACTICE DEVELOPMENT

Objective

The Project SAVE is a preventive initiative addressed to make a scenario in which abuse and bullying is rejected and cooperation and solidarity are stimulated.

Phases

- ✎ First phase: to raise awareness and to involve people was carried out by means of a system of seminars, where the project was presented to L.E.A., Delegates, Provincial Team of Inspection, Central Team of School counsellors, responsible for special programs, etc. so the issue of bullying was taken into consideration by those involved in the educational system.
- ✎ Second phase: the selected school received a letter of presentation of the project together with an invitation to participate in a seminar. In the seminar which lasted 20 hours the problem of bullying was talked about with representatives of the school attending the seminar (teachers, headmaster, and counsellor). The seminar culminated with a commitment, on the part of most the selected school to participate in the project.
- ✎ Third phase: all educational agents – parents, teachers and pupils - were involved, Ortega's rationale being that there should be a 'good correlation between educational values proposed by the school and those that are developed at home, providing for the students a coherent way of dealing with interpersonal relationships' (Ortega, 1997; in Ortega, Fernandez & Del Rey, 2001).

Activities

- ✓ Democratic management of interpersonal relationships.
- ✓ Cooperative group work.
- ✓ Education of feelings, attitudes and values.
- ✓ Intervention with students at risk or involved in bullying.

Evaluation

Sustainability: The project was sustained over a period of four academic years

Weaknesses: At the time of the project some of the schools involved in the project were affected by the Spanish educational system and some teachers were transfer to other schools. Furthermore there were added problems by the fact that the students involved in the project “lived in marginalised areas with a variety of social problems” (Ortega 200). Due to the movements of teachers the groups were often split and had to recruit new members to continue

The project

Strengths: This project was an ambitious one. It sought to examine fundamental features of school life that could influence the level of school bullying, for example, the democratic management of social relations in a school and the education about feelings and values. Judging from the reactions of students, the projects may have had significant effects in these areas. Some very positive outcomes are claimed, especially in reducing levels of victimisation and self-reported bullying.

Approach	Addressed to	Initiative
Preventive	Multiple agents	In class curricular approach
Project identification:	News steps	
Promoter:	Parents association “Il Cerchio” di Savigliano, in collaboration with the CVS of Cuneo (Volunteer Service Center) and the schools “Direzione Didattica 2° circolo” from Savigliano, “Scuola media Marconi –Schiapparelli” and “Istituto EULA” also from Savigliano (CN).	
Implementation place:	Savigliano city schools	
Duration:	2004-2007	
Web site:		
Deliverables:	During the 3 years the project has produced the following documentation: - Annual Report - Previous and continuous assessment for each training activity developed - Researches - Little fascicles - Book “Bullying Project” 2006 published by Berti - “Kit No Bullying” 2007 published by Berti	

PRACTICE DEVELOPMENT

Previous situation

This project was supported by a parents’ association; “Il cerchio” (the circle). The parents observed, through their sons, that malaise, aggressiveness and Bullying phenomena appeared into the schools of Savigliano city. They have met the educational consulting Marco Maggi to compare their situation to new youth problems.

Objective

The initiative is addressed to promote the health, and it pursues to improve and strengthen life skills to activate protective factors regarding the risks of Bullying and deviations

Activities

- ✓ Courses for Elementary and High schools students to improve and strengthen life skills to activate protective factors regarding the risk of aggressiveness. These courses foresee from 12 to 15 meetings of two hours each, during 24-30 of interventions for each class. It will be carried out 2 hours per week and continuously during the school period.
- ✓ Courses for teachers to transfer them relationship and professional competences for the autonomous management of interventions of social-emotional education about the Bullying risks and the aggressiveness among the students. The activities foresee 8 meetings of 3 hours (total: 24 hours). It could be implemented weekly, 3 hours per day with continuous frequency or in 3 whole days.

- ✓ Courses for parents to increase their communication competences and knowledge about Bullying. The plan includes two series of 4 meetings. Total: 8 hours of intervention, to be implemented in 8 afternoons.
- ✓ Individual counselling meetings for students, parents and teachers.
- ✓ Public opinion awareness meetings. The plan foresees three meetings to promote the project and aware the public opinion.
- ✓ Bullying phenomenon research. Three researches will be carried out: oriented to students, oriented to parents, and also to teachers, in order to analyze the phenomenon.
- ✓ Brochure publication This work will have 16 pages, and the objective is to aware public opinion (1500 copies).
- ✓ Book publication collecting two years of experiences through works and different researches carried out
- ✓ Kit promotion into the Elementary schools (music on CD, comic and illustrated story) for children (it may be used by teachers and at home by parents) to aware them about the Bullying problem.

Evaluation

Sustainability: The project has reintroduced a methodology applied since 1993. It is described in the book “L’educazione socio-affettiva nelle scuole” published by Berti 2004 (2nd Edition 2006). This methodology has been also implemented in Codogno, Somaglia, Soliera, Carpi, Torino, Milano, Piacenza ...

Weaknesses: A limited budget and difficulties to commit teachers and parents

Strengths: Clear and detailed project based on the needs’ collecting; Support from the Promoter (Il Cerchio); Participation of qualified agents with specific competences;

Approach	Addressed to	Initiative
Preventive	Multiple agents	In class curricular approach
Project identification:	Scholl without violence (2)	
Promoter:	Barbara Salagan - School pedagogue, Primary School in Grupa	
Implementation place:	Primary School name of 16 Pułku Ułanów Wilkopolskich in Grupa	
Duration:	The activity began on 2006 and continues	
Web site:		
Deliverables:		

PRACTICE DEVELOPMENT

Previous situation

The initiative does no answer to a previous specific bullying or violence situation.

Objective

Promote positive behaviours to prevent violent cases in the scholar environment.

Phases

- ✎ First phase: Diagnostic of scholar environment.
- ✎ Second phase: Definition a series of curricular methodologies.
- ✎ Third phase: Accomplish several curricular activities.

Activities

- ✓ Diagnosis of school atmosphere- unnamed questionnaires for pupils and parents
- ✓ Drawing up and implementation of pupils' positive behavior awarding. In younger classes it has been introduced "The politeline"- the idea taken from Guide-book for teachers wriiten by Danuta Wyrzykowska. In older classes: Contest of King and Queen of Politeness and individual competition: "Master of Change".
- ✓ Introducing cyclical educational and prevention classes in therapeutical groups.
- ✓ Drawing up The Guide-book for Pupil- the victim of peer violence.
- ✓ Implementation of Procedures of proceeding with aggressive pupils.
- ✓ Introducing activities in the field of education for parents: pedagogy workshops, individual child guidance, exhibition of guide-books connected with upbringing and education, presenting of European Card of Parents' Rights and Duties.
- ✓ School day without violence.

Evaluation

Sustainability: The project uses a curricular methodology involving all educational agents.

Weaknesses: - difficulties with involvement of larger group of parents/ - small parents' interests in school activity/ - time consuming project documentation preparing

Strengths: - long-term and cyclical activities/ - huge involvement of school community/ - positive pupils' reaction/ - noticeable changes in behavior/ - effectiveness of school contracts/ - varied activities/ - possibility of tasks continuation and modification.

Approach	Addressed to	Initiative
Preventive	Multiple agents	In class curricular approach
Project identification:	A global model of coexistence. Conflict resolution project.	
Promoter:	IES J.M. Barandiaran (Secondary school)	
Implementation place:	IES J.M. Barandiaran (Secondary school)	
Duration:	The project began on 2001 and it continues	
Web site:	http://institutobarandiaran.com/cas/reso.html	
Deliverables:		

PRACTICE DEVELOPMENT

Previous situation

The 1st and 2nd cycle of E.S.O. teachers realized that series situations were taking place year after year which originated in conflicts due to the difficulties in the coexistence of students and lack of motivation. Boredom was generating conflicting situations inside and outside the classroom, during brake-times, the time when students changed from one classroom to another and during lunch time. The teachers realized that although there were some norms which tried to regulate the school coexistence; these norms were systematically broken and were not enough to avoid the conflicts from happening. To solve these situations, it was thought that a single strategy was unlikely to provide a complete solution to the problems they were facing and as a consequence a whole community approach was implemented. As a consequences a combination of strategies and programmes adapted to tackle the particular incidents they were facing, in which cases of abuse were detected, were implemented.

Objectives

1^o To create a sustainable change in the school system towards a constructive and pacific model of coexistence and resolution of conflicts, involving the whole school community in discussing the problems and possible solutions.

2^o To provide tools to work out a pacific model of coexistence based on the participation, the collaboration and the dialogue. A model which can result in a consistent application of procedures for the prevention of bullying and response to particular incidents whenever they occur.

3^o To turn the school everyday conflicting situations in opportunities of learning.

Phases

- ✎ Phase 1: Diagnostic of scholar environment
- ✎ Phase 2: Training addressed to teachers about different curricular and in class methodologies to face conflicts – peaceful conflict resolution approach.
- ✎ Phase 3: Implementing activities addressed either to pupils and parents.

Activities

- ✓ *Addressed to teachers:* Training courses about peaceful conflict resolutions and several methodologies to work in class.

- ✓ *Addressed to pupils:* In class activities intended to analyse, identify and draw conclusions about conflicting situations; Identification of a series of in class rules to manage different conflicts; Design a program of positive discipline (in collaboration with the teachers).
- ✓ *Addressed to parents:* Conference and meetings about different scopes of conflict resolution in families.

Evaluation

Sustainability: Project is available and it continues.

Weaknesses: The pupils make a very positive theoretical progress but they have serious difficulties to face a real conflict when it really occurs. / Lack of implication of several agents of school community / financial difficulties.

Strengths: A very significant change in pupils' relationships / Creation of a safe and positive school environment.

INTERVENTIVE PRACTICES

ANTI BULLYING TECHNIQUES

TO PUPILS

Best practice 14: Basic interventive program (Základní Intervenční Program)

TO TEACHERS

Best practice 15: Stop Bullying

Best practice 16: Minimalization of bullying

TO MULTIPLE AGENTS

Best practice 17. An integral policy to avoid and fight against Bullying

Best practice 18 : P.I.C.A.E. – Integral Plan Against Bullying

Best practice 19: Si te molestan, no calles (If they hurt you, don't quiet)

SCHOOL ORGANIZATION

TO PUPILS

Best practice 20: AAT[®]/CT[®]

Best practice 21: Pedagogical innovation working on ourselves competition: the best class

Best practice 22: School program against aggression

COMMUNITY INTERVENTION

TO PUPILS

Best practice 23 National framework of challenging bullying though

Best practice 24: Opening hearts: Challenging homophobia and homophobic bullying in the primary school.

TO TEACHERS

Best practice 25: Teacher at ease

TO MULTIPLE AGENTS

Best practice 26: School Without violence

Best practice 27: Shueler mobbing

Best practice 28: Scary Guy

Best practice 29: School without violence (3)

CYBER BULLYING

TO PUPILS

Best practice 30: Cyberbullying

Approach	Addressed to	Initiative
Interventive	Pupils	Anti bullying techniques
Project identification:	Basic interventive program (Základní Intervenční Program) Český školní program proti šikaně (Czech School program against bullying)	
Promoter:	Ministry of Education, Czech republic	
Implementation place:	Two experimental schools – one in Hradec Králové, one in Prague.	
Duration:	2001-2003	
Web site:		
Deliverables:		

PRACTICE DEVELOPMENT





Previous situation

There was held nation wide research orientated on bullying issue in the year 2001 in the Czech Republic. Results proved that approx. 41 % of pupils suffered from bullying at primary schools. Another alarming finding was that 90 % of teachers were not able to solve and tackle this issue. This observation became an impulse for further researches and development of methodologies.

Objectives

The main objective of the initiative is to implement a series of dynamic or anti bullying techniques to solve harassment situations in the classroom.

Phases

-  Phase 1: To map a hidden life of the class.
-  Phase 2: To stimulate the children to take up a change.
-  Phase 3: Bullying solution.
-  Phase 4: To evaluate the results.

Activities

During the initiative performance, a set of techniques or in class anti bullying dynamics are developed, as such:

- *Next to my right hand sit ..., because ...*; This game develops positive feedback and evaluation of other children.
- *Chain reaction, “we have a lot of common things”*; a dynamic intended to create a high cohesion among pupils.
- *Looking for the common characteristics*; the aim of the technique is to generate a warm environment in order to work the group cohesion.
- *Molecules and atoms*: The game intends to promote the pupils cohesion.
- *Throwing of the objects, introduction*: a game aimed to introduce the pupils names in order to generate a friendly environment in class.

Evaluation

Sustainability: The program has a high quality didactical basis and it is easily transferable to other school environment.

Weaknesses: Program is appropriate for the first levels of bullying, not for advanced level of bullying. It cannot be perceived as a universal one. It is necessary to tune the phases according to unique features of each case.

Strengths: There is a high motivation of teachers.

Approach	Addressed to	Initiative
Interventive	Teachers	Anti bullying techniques
Project identification:	Stop Bullying	
Promoter:	Asl (Local Sanitary Company) - Milano	
Implementation place:	Milan city	
Duration:	School periods since 1999 until 2007	
Web site:		
Deliverables:	Video and book "Stop bullying". Bullying research in Milano city.	

PRACTICE DEVELOPMENT

Previous situation





Adaptation and carrying out in Italian language of the material used for the exhibition "Bulli e Bulle" (www.abcittà.org)

Objectives

The "Stop Bullying" model is based on the consideration that bullying is not a problem of individual students but the result of social interaction, in which the adult educators and the spectators carry out an essential role maintaining or modifying the interaction. Another characteristic point of our model is the continuity of the participation as a request to get stable and long-lasting changes. Prevention and fight against bullying at schools cannot be exhausted with the intervention of an external expert. All the school members must lead the activation of educational interventions.

Phases

The proposal has 4 phases:

-  Teachers' training
-  Consulting
-  Projects' supervision, interventions and laboratories that later will be activated by the schools
-  Actions in public places oriented to citizens (particularly to parents of students who belong to classes involved in laboratories)

Activities

The intervention activities developed by teachers are:

- Activities with the whole of class: the interventions to reduce and combat bullying are oriented to students where it appears.
 - Discussion groups: promotion of discussion groups to allow the increasing of involvement of all the students in the school life. These groups enable the students to acquire skills and social and communication competences and to modify students' behaviours.
 - Problem solving group: Intended to discuss the possible solutions to different in class situations.

- Exploration of emotional experiences group.
- Activities with the parents: In order to activate the participation of the parents, particularly whose sons have passivity or aggressiveness.

Evaluation

Sustainability: The project has been reproduced in schools of Milan on several years, and it has been suggested and adapted to different social realities of Milan.

Weaknesses: Financial difficulties.

Strengths: - Intervention with the whole group in class; not individually with each situation; - Intervention with parents of the involved classes; - Net of experiences in all the city.

Approach	Addressed to	Initiative
Interventive	Teachers	Anti bullying techniques
Project identification:	Minimalization of bullying	
Promoter:	Aisis.o.s. (Agency for education improvement)	
Implementation place:	17 primary school in Czech republic	
Duration:	2005-2007	
Web site:		
Deliverables:		

PRACTICE DEVELOPMENT

Previous situation

The topic of bullying was chosen by Nadace O2 (foundation), the foundation addressed the front expert in bullying dr. Kolář and Aisis o.s. to cooperate on the project. The project focused on the topic which is very often discussed in those days through the whole society. In the Czech republic the bullying matter is not systematically solved yet.

Objective

To train teachers (using a training methodology) for design and develop of several anti bullying measure in class.

Phases

- ✎ Phase 1: Training
- ✎ Phase 2: Designing of anti bullying program
- ✎ Phase 3: Performance of anti bullying methodologies in the school.

Activities

The essential activities of the project:

- Teachers training:
- Implementation of the program against bullying: Anti bullying in class dynamics implementation.

Evaluation

Sustainability: The project promotes a open methodology which allows a easy transferability.

Weaknesses: - Financial difficulties

Strengths: - Complex and functional education; - Verified portfolio of consultant´s activities

Approach	Addressed to	Initiative
Interventive	Multiple agents	Anti bullying techniques
Project identification:	Regional bullying observatory (An integral policy to avoid and fight against bullying)	
Promoter:	The Lariso Cooperative and the community Administration in collaboration with the Headmasters of the two middle schools – Sardinia Island. Police participation	
Implementation place:	Secondary schools.	
Duration:		
Web site:		
Deliverables:	<ul style="list-style-type: none"> - Data research introduced to the community and to the commissions. - Final Report. 	

PRACTICE DEVELOPMENT

Previous situation

The phenomenon was investigated for the first time in 1996; an exploratory experimental research was followed, with a population sample of 80 students from a middle school of Nuoro (1996). They have used the questionnaire "my student life" of Sharp and Smith. The success of the research induced the Cooperative Lariso to undertake a wider research-intervention by a focused questionnaire. After their contact with Professor Dan Olweus, they acquired the rights for his Questionnaire and proposed to him driving a plan with funds from Sardegna Independent Region.

Objective

The project aims to promote and coordinate every possible actions and activities to combat and fight against bullying at schools.

Activities

- Researching services
- Consulting
- Information and training
- Conferences and awareness meetings

Evaluation

Sustainability: The participation and awareness activities (meetings with parents, teachers, social techniques) have been repeated in numerous communities of Sardinia.

Weaknesses: Difficulty to understand the phenomenon in its real reach and specificity by many teachers.

Strengths: Extended Participation: co-planning and elaboration of the document about Bullying.

Approach	Addressed to	Initiative
Interventive	Multiple agents	Anti bullying techniques
Project identification:	P.I.C.A.E. – Integral Plan Against Bullying	
Promoter:	ACAECAT – Asociación contra el Acoso Escolar de Catalunya (Association against Bullying of Catalonia)	
Implementation place:	Still to be implemented in all the public and private non university learning centres in Catalonia	
Duration:		
Web site:	www.acaecat.es/proyectos	
Deliverables:		

PRACTICE DEVELOPMENT

Previous situation

The existence of a high rate of male and female students who suffer daily physical, psychological and social bullying.

Objective

The project aims to promote and coordinate every possible actions and activities to combat and fight against bullying at schools.

Activities

The P.I.C.A.E. Plan foresees different types of activities:

- ✓ Awareness raising campaigns: television and radio advertisements; information posters in transport stations providing a telephone number and an e-mail address where to ask for help from;
- ✓ Support and assistance to the victims: creation of a telephone number and an e-mail address where experts in the field give advice and provide psychological support;
- ✓ Awareness raising campaign within the educational community: posters and informative leaflets strategically distributed in the learning centre encouraging the denounce of bullying with the telephone number and e-mail address for the support and assistance of the victims;
- ✓ Informative meetings with the parents;
- ✓ Training courses for teachers on the prevention, detection and action in bullying situations;
- ✓ Responsibility of the teachers.
- ✓ Disciplinary measures for teachers or learning centres being permissive with bullying;
- ✓ Scholastic psycho-pedagogy service:
- ✓ Creation of the “Inspector against Bullying”;
- ✓ Creation of a New Acting Protocol: it should be agile and concise so teachers can use it easily;

- ✓ Creation of Disciplinary Councils; they should rapidly act in case of bullying imposing disciplinary measures such as the transfer of the bully to another centre;
- ✓ Support to the victims and their relatives;
- ✓ Coordination of the Social Services;
- ✓ Programmes on coexistence and tolerance to be implemented in the classrooms where students should work together;
- ✓ Creation of a Register of Bullies: it will provide information on recidivist bullies;
- ✓ Vigilance of Mobile Phones in order to avoid the recording of bullying situations;
- ✓ Creation of a Bullying Observatory counting with the participation of teachers, psychologists, sociologists from the public administration, etc...
- ✓ Bullying and the Law.

Evaluation

Sustainability: As the project is yet not developed it is not possible to identify the project sustainability.

Weaknesses: - Political reasons which difficulty the project implementation.

Strengths: - Considering bullying as an illegal act and not as “something that has always occurred”; - Punishing permissive attitudes of the learning centres and teachers helps to avoid bullying situations; - Stopping the recording of acts of bullying with mobile phones would help avoid more serious problems.

Approach	Addressed to	Initiative
Interventive	Multiple agents	Anti bullying techniques
Project identification:	SI TE MOLESTAN NO CALLES – “If hurt you, don’t be quiet”	
Promoter:	Asociacion Iniciativa Joven (A young people private association) Regional Government of Extremadura (Spain)	
Implementation place:	Autonomous Community of Extremadura (regional authority)	
Duration:	The activities began on 2005 and it continues	
Web site:	www.educarex/acosoescolar	
Deliverables:	Diffusion materials oriented to parents, teachers and pupils.	

PRACTICE DEVELOPMENT

Previous situation

In the last 3 years the association ALTERNATIVA JOVEN DE EXTREMADURA has developed a research process aimed to reflect on actual situation about bullying. As a result of this survey, based in the contact with the relatives of the victims of scholar harassment, a series of information documents about bullying oriented to the Public have developed. However, it is necessary to perform an information campaign addressed to all public and oriented to prevent this unpleasant fact. Even though the bullying situation is not worrisomely in Extremadura, the next lacks has been detected:

- Lack of information in the educative community (both the information addressed to teachers, to parents and to pupils) about scholar harassment behaviour.
- Lack of didactics methods to transmit positive values and to carry out practices of group dynamics.





Objective

To promote awareness, and

To develop a set of effective measures to help victims and fight against bullying.

Phases

The project was implemented in 4 main stages or phases:

-  **Phase 1:** Study about bullying in scholar centres: Interviews with teachers, pupils and parents in order to know the context and the different point of view about bullying.
-  **Phase 2:** Elaboration of several materials and products aimed to fight against bullying (harassment among peer)
-  **Phase 3:** Materials and products validation in several scholar centres of Extremadura.
-  **Phase 4:** Launching of the awareness campaign to the Public: tv and radio advertisement, web site; and the performing of activities in the scholar centres.

Activities

Activity 1: Preparation of contents, materials and products; and activities in the centres.

Aim: To inform and to make aware about bullying in educational community of Extremadura, in order to prevent the scholar harassment among peer.

Activities: A study among the agents involved in bullying has been developed. Based in this study, several educational materials and products have been developed. Then, the validation process among different collectives (professionals, collaborators, teachers, etc ...) started. As a result of the validations process, the promoters edited the materials in order to distribute among all scholar centres of Extremadura (information brochures, posters, etc ...).

Later, and requested by the educational centres, some activities have been implemented: group dynamics, promotion talks, information journeys.

Activity 2: Awareness campaign

Aim: To disclose among society of Extremadura information about scholar harassment from a preventive and positive perspective.

Activities: In collaboration of Regional Authority of Extremadura, an informative campaign was implemented with the aim of causing a debate about bullying into society and becoming aware of the incidence of this matter in the socio-educational context. This campaign was based in two main outlets:

- Radio and TV advertisements
- Web site

Evaluation

Sustainability: It's the first initiative to fight against bullying implemented and developed in Extremadura.

Weaknesses: - No continuity of the information and awareness activities developed in the scholar centres; - Financial difficulties (specially in matters related to the research)

Strengths: - The whole of educative community involvement, both in the objectives definition and in their implementation. - Dissemination between all scholar centres of different materials in order develop an own methodology.

Approach	Addressed to	Initiative
Interventive	Pupils	School organization
Project identification:	AAT/CT [®] Anti Aggressiveness Training / Coolness Training	
Promoter:	Markus Brand / Prof. Dr. Jens Weidner / Reiner Gall Deutsches Institut für Konfrontative Pädagogik, AAT/CT [®] , Hamburg (German Institute for Confrontative Pedagogics, AAT/CT [®] , Hamburg)	
Implementation place:	AAT (focus: tertiary prevention): a) stationary: penal institutions, b) e.g. ambulatory: juvenile probation, probation assistance, youth social work, schools CT (focus: secondary prevention): schools, youth asylums, day care and youth centres	
Duration:	The activity began in 1987 and it continues	
Web site:		
Deliverables:		

PRACTICE DEVELOPMENT

Previous situation




When working with juvenile offenders and criminals, experiences suggested that friendliness and understanding from pedagogues and therapists is often considered to be a weakness. This is the starting point of confrontative models that aim at confronting young offenders with their deeds and crimes, their effects on the victims as well as with the difficult traits of their own personality.

Objective

The objective of this practice is to design a combined methodology to fight against scholar harassment.

Phases

The AAT includes the following main phases:

-  **Integration phase:** This phase last approximately one month and aims at making the participants familiar with the demands of the training as well as making first reflections about the triggers of aggressive behaviour.
-  **Confrontation phase:** This phase of about two months aims at confronting the participants with their behaviour and the effect it had on their victims. Moreover it is intended to make the participants learn to take the perspectives of their victims. One method that gets applied in this phase is the method of the “hot seat”.
-  **Violence reduction phase:** This phase that again last for about two months intends to establish a change of personality of the participants that helps them to perceive the abdication of violence as strength, and not as a weakness.

This phase also aims at raising the threshold for situations that used to give raise to aggressive and violent behaviour.

Depending on the needs of the specific school or institution where the CT gets implemented the CT varies in terms of its timing and length that can vary from one week to one year. Also the frequency of partners involved in the project can vary; there is no regular schedule for meetings that applies to all CT related projects. Typically the CT includes the following phases:

- ✎ Active request of a school, often due to cases of bullying in the respective school. The first contact is usually established by phone
- ✎ Personal contact to head and the teachers of the respective school that aims at discussing and analysing the situation and needs of this school.
- ✎ Trainer and teachers commonly develop a concept that is tailored to the specific situation of the school in terms of its duration, methods and focuses of the work
- ✎ The trainers work both with classes and separately with teachers in form of a teacher training

Activities

Both the AAT and the CT include different elements of confrontative pedagogies. The activities included are for instance:

- Analysis of the triggers of aggressive and violent reactions
- Interviews with single participants while the group is present
- Confrontation with own violent and aggressive behaviour
- Exercises aiming at developing empathy for victims of aggression and violence
- Exercises aiming at widening the participants' competencies in coping with and de-escalating difficult and critical situations
- Trainings related to the participants' body language
- Exercises in relaxation

Evaluation

Sustainability: In spite of the proved effect of the AAT by means of evaluation studies, there are no scientific proofs about the long-term effectiveness of the AAT in terms of recidivism and social integration of its participants.

Scientifically speaking there are also no proves for the long-term effects of the CT yet. However, experiences suggest that the CT gives raise to follow-up projects such as a long-term implementation of the CT in the participating schools, the realisation of other projects or a positive change of the school climate.

Weaknesses: Experiences revealed that the preparation for the implementation of the CT has to be very exact and its success highly corresponds with the motivation of the school or institutions where the programme gets implemented.

Strengths: One clear strength of the CT is that is not fixed but can be adapted and tailored to the needs and conditions of the school or institution where it gets implemented.

Approach	Addressed to	Initiative
Interventive	Pupils	School organization
Project identification:	Pedagogical innovation. Working on ourselves competition: The Best class	
Promoter:	Integrated skills teachers: Julita Kornacka, Alina Tkacz	
Implementation place:	Primary School number 5 name of Poliskich Noblistów in Żary	
Duration:	2004 - 2006	
Web site:		
Deliverables:		

PRACTICE DEVELOPMENT

Previous situation

While evaluating the school educational program and school prevention program we analyze undesirable behavior taking interpersonal relationships, ways of conflicts solution, and communication skills into consideration. For many years activities against aggression and violence have been our priority. Diagnosis (questionnaires for parents, students, and teachers) has shown that there are: verbal aggression, inability to resolve conflicts, inability to function in peer group in harmony. In order to counteract such wrong behavior we have taken some prevention and improvement steps among students from younger classes. Teachers of integrated skills Mrs. Kornacka and Mrs. Tkacz have worked out and implemented pedagogical innovation: "Working on ourselves".

Objective

The practice's aim is to promote a behaviour change about the scholar harassment.

Phases

- ✎ Phase 1: Diagnosis- it enabled to take some other steps in order to achieving the aims
- ✎ Phase 2: Providing knowledge and behavior patterns:
 - Meetings every 2 or 3 months, all of them had the program topic, for example: "Getting to know the rules facilitating function in group-tolerance, integration, responsibility"
 - Educational classes
 - Presentation of the most important innovation slogans on the school newspaper
- ✎ Phase 3: Talking over the results of competitions and educational classes
- ✎ Phase 4: Review of the acquired skills- assigning tasks and creating the situations in which students had to use acquired knowledge and skills in relationships with older and younger pupils and peers.
- ✎ Phase 5: Specifying the project results- conclusions

Activities

- Questionaries

- Meetings
- Educational classes

Evaluation

Sustainability: The project is easy to be implemented, so it is very transferable.

Weaknesses: Financial difficulties

Strengths: Easy to implement.

Approach	Addressed to	Initiative
Interventive	Pupils	School organization
Project identification:	School Program against aggression	
Promoter:	Primary school in Woliborz in cooperation with Psychological Clinic, Police in nowa Ruda, Local Center of Prophylactic Information, International Institiut of Neurokinezjology in Warsaw.	
Implementation place:	Primary school of name Tadeusz Kościuszko in Woliborz	
Duration:		
Web site:		
Deliverables:	First questionnaire – diagnosis of pupils’ safety situation, library of teacher–form-master, scenarios of classes, programs evaluation, ending questionnaire.	

PRACTICE DEVELOPMENT

Previous situation

Pupils were aggressive in their emotions, what causes increase of aggression in school. Many times difficult situations were transferred outside school and put impact on spreading conflicts in families and neighborhoods. There were also situations when teachers were attacked. Pupils complained on other students’ behaviors and they couldn’t oppose to them. Victims were often alone with their pain and they didn’t know were to find help.

Objective

The initiative aims to accomplish a series of activities in order to promote changes in the pupil’s behaviours.

Activities

Project activities are part of school program and prevention program, whose success depends on involvement of all teachers. Success is guaranteed by coherent and consequents goals within activities of participants. Realization of activities is continuous. Some parts of project are realized in periodical meetings - weeks of prophylactic operations and safety weeks. Activities addressed to parents are realized during meetings with parents. All activities included in project are in form of psycho educational workshops. Classes with pupils are run by teachers who are supervising them, and after realization they discuss them. Pupils from particular class present materials from classes on happening meetings also they are published in school newspapers.

Evaluation

Sustainability: Activities included in project are continuous and they are integrated with schools bringing up work.

Weaknesses: time frames. In our school we have pupils from 3 close villages. Organization of access restricts their participation in after school classes. Two parents didn't accept school procedures in case of pupils' aggressive behavior.

Strengths: Preparing and implementation of procedures, involving parents in cooperation, increasing of teachers' and parents' qualifications, integration of classes teams, pupils are not insensible and they are reacting on aggression around them, they know where to find help.

Approach	Addressed to	Initiative
Interventive	Pupils	Community Intervention
Project identification:	National framework of challenging bullying through the Every Child Matter	
Promoter:	Lincolnshire Assembly	
Implementation place:	Lincolnshire schools	
Duration:	The initiative began in 2002 and it continues	
Web site:	www.lincolnshirechildren.net	
Deliverables:	Each school produces policies and action plans around positive behaviour management and anti-bullying, child protection, inclusion and diversity. The Lincolnshire Children and Young People's Plan	

PRACTICE DEVELOPMENT

Previous situation



The tragic death of Victoria Climbié prompted Every Child Matters. The issue was not about lack of resources from services, but about practitioners from the different agencies ie schools, social workers and the hospitals not responding to the key issues in a co-ordinated way.

The government aims set out in Every Child Matters are to improve the outcomes for all children and young people, including the most disadvantaged and those with additional needs, by working proactively to prevent and to intervene early when things go wrong. The philosophy behind the government's ECM Change for Children agenda is to protect, nurture and improve the life chances of children and young people, especially vulnerable children, those in public care, children with learning difficulties and disabilities, travellers, asylum seekers, excluded pupils, truants, young offenders; family carers, children living in families where parents have mental illness, alcohol or drug dependency problems; and children affected by family violence

Objective

To implement and promote a global strategic in the school intended to scope bullying.

Phases

-  Phase 1. From 2002 to 2004:
The newly updated anti-bullying pack for schools - Bullying: Don't Suffer in Silence was issued by the Department for Education and Skills with a forward by the Parliamentary Under-Secretary of State for Young People and Learning, Stephen Twigg MP, confirming the government's commitment to backing the work of teachers and heads to tackle problems of disruption and bullying. 20,000 calls were made to the Childline hotline about bullying which amounts to 17% of the total number of calls and the single most frequently cited issue. The LA promoted the use of the materials in schools through the Emotional and Behavioural Support Service as part of the training on anti-bullying in schools.
-  Phase 2. From 2004 to 2007:

- The National Anti -Bullying Conferences and the Charter were launched in June 2004.
- The LA encouraged schools to sign up to the Charter and to inform them of any exclusions where bullying was involved
- The first National Anti-Bullying Week was launched in November 2004 and was supported by Netlinc.
- The Children Act was promulgated.
- The Local Education Authority, Health and Social Care began the process of planning for change
- The Social and Emotional Aspects of Learning(SEAL) materials were piloted in 12 Lincolnshire schools in December 2004 and it included the 'Say No to Bullying' theme which was to be used during anti-bullying week
- A Director of Children's Services and a designated Lead Member were appointed
- The first Children and Young Peoples plan was drawn up by the LA.
- Previously all organizations whose prime aim is to support children, young people and their families were separate and (youth services, education, social services and special educational needs) and produced their own action plans based upon the LA targets given to them by the government. Now these services have been brought together to work with other strategic partners such as Health, Police and the voluntary sector to be part of a single approach and to deliver better services for children and young people in Lincolnshire

 Phase 3. From 2007 to actually:

- In March 2007, 13 Children's Centres were established
- The strategic Partnership is reviewing its first Children's plan and putting in place a three year plan for the improvement of services to children and their families

Activities

- The LA advocates the use of SEAL materials in primary schools and there is a nominated adviser in the school improvement service
- All support services work to the same ECM agenda but have different roles and targets to achieve
- Education Welfare Service responds to referrals from schools for support for the bullies and the bullied and their families. They also work with the Out of School Team if the child needs a managed move to another school, educational provision, or if the child is excluded by the school, is self-excluding ie refusing or has emotional or mental health problems or for other reasons. A plan of action is developed with the involvement of appropriate support. In severe cases, where there are 'child in need' or child protection issues, a meeting would be arranged and chaired by the most appropriate agency using the Common Assessment Framework (CAF) with an action plan produced, monitored and reviewed at subsequent meetings
- The Health Authority may refer a child with mental health problems to a residential facility where an assessment is made of mental health issues and academic progress and need with outreach support to the family and school

- The Health Authority may provide out-patient assessment support from a clinical psychologist, a psychiatrist, mental health nurses , social and mental health workers who work in the schools with individuals or groups of children.
- The LA manages the Emotional and Behavioural Support Service which receives referrals to provide support in school where there are incidents of bullying, confrontation and disruption The referrals may come from families, schools or any other organization within the directorate and are dealt with centrally by the Head of Service who also has data held by the LA at her disposal to enable her to focus in on the issues involved in a systematic and informed way.
- Each support service has a set of targets issued by the LA and they deploy their staff in line with the targets in order to meet the needs of the children and young people and their families.
- Schools are obliged to investigate and log all reported incidents of bullying as well as complaints and to publish its policy on the management of bullying as well as its complaints procedures in the school handbook. If incidents are dealt with internally and to everyone's satisfaction the LA may not hear of it. There is no statutory obligation on schools to report bullying incidents
- The LA investigates all complaints of bullying made to them by parents and gives pastoral support, advises on procedures and gives emotional support to all involved.
- The LA has a legal obligation to investigate fully any complaints because of the unknown long-term impact upon a child's emotional health and future achievement.
- The school must inform the LA if a pupil is excluded for bullying and must inform the LA and the family of the actions they have taken through a formal set of procedures drawn up by the LA
- The LA examines the exclusion data for patterns in an individual school and/ or community and then plans for individual school interventions or wider community action with other organizations such as the police and youth services
- Schools are asked by the LA to co-operate in reporting incidents involving weapons in schools in order for them to target resources in a preventative way.
- The LA have submitted critical incident procedures to DfES as part of their response to the Crime and Order Bill
- The Educational Psychologist service is piloting the Friends project which targets the entrenched behaviours of Bullies
- The youth services, with the EBSS and EWS, provide group work for vulnerable children who have been the victims of bullying
- Peer mentoring in schools is advocated by the LA with funding and support available if needed
- Minority groups are supported by specialist agencies eg EMAS,TCS Gifted and Talented
- The IT support for schools is provided by Netlinc and they have developed a Web site for antibullying week.
- County News, a free newspaper, celebrates all innovative projects in schools and highlights issues of public importance
- The LA website is comprehensive and informs on all new developments and provides up to date information
- The SEAL materials are available in every primary and special school in the county and are developing through Themed Days led by the EBSS

- The secondary SEAL materials were launched by the Secondary Behaviour and Attendance team.
- The 'Hoops against Bullying' basketball project was launched in 2 Lincoln secondary schools, one taking place during anti-bullying week.
- Robert Higgs was commissioned to write an Anti bullying play as part of the Primary National Strategy Improving Behaviour and Attendance Pilot Project. This was performed in February 2006
- 'Scary Guy' was commissioned by a local district council and the police to work in 7 schools in the south of the county to deliver an anti-bullying and emotional intelligence message to children and their families
- Leading practice is developed by all agencies eg Coaching and mentoring, positive behaviour management through Lead Behaviour Teachers and Advanced Skills Teachers.
- The Behaviour Improvement Pilot developed, and is still developing, and shared good practice in positive behaviour management and anti-bullying.
- Healthy Schools Team are working with schools to develop Emotional Health and Well-being through a variety of strategies such as Pyramid Trust After School Clubs aimed at improving the self-esteem of Y3 children
- Junior Youth Inclusion Projects have established to provide support to children at risk of offending behaviour.

Evaluation

Sustainability: There are currently 13 Full-Service Extended Schools and the numbers are growing yearly. The development of integrated services with a shared sense of responsibility, means that communication about vulnerable children and their families should be improved with action targeted to the needs of the child rather than the constraints of a particular service. The SEAL materials, the Anti-bullying Charter and the Anti-bullying Week are now an essential part of schools' curriculum and activity with more and more materials being developed by the Anti-bullying Alliance, DfES and Healthy Schools to assist teachers with good quality resources. The Children and Young People's plan outlines actions to be taken over the next 3 years.

Weaknesses: - Schools are not obliged to inform the LA of bullying incidents and, although the majority do, many schools hide the figures claiming that parents would not send their children to a school where there is bullying; - There is still not a shared definition of bullying which is shared by every person in Lincolnshire; - More training and workshops across the county would help to foster a shared terminology and understanding of the issues surrounding bullying and its consequences; - Cyber bullying and homophobic bullying projects around the country are proving to be very successful and would be welcomed in Lincolnshire schools; - There is, presently, no tracking of those children bullied in primary schools, into the secondary phase of their education to see if their social and academic progress is hampered by their past experiences.

Strengths: - The ECM agenda is clear and practical with achievable outcomes; - The commitment of the LA and the Elected Members to the ECM agenda; - The availability of excellent resources through SEAL and the various websites; - The Ofsted Framework with its emphasis on the SEF reflecting actual practice in the schools.

Approach	Addressed to	Initiative
Interventive	Pupils	Community Intervention
Project identification:	OPENING HEARTS. CHALLENGING HOMOPHOBIA AND HOMOPHOBIC BULLYING IN THE PRIMARY SCHOOL	
Promoter:	Derbyshire Health Promoting Schools and the National Healthy School Programme	
Implementation place:	NORTH DERBYSHIRE – Primary Schools	
Duration:	The Initiative began in 2004 and it continues	
Web site:		
Deliverables:	The Opening Hearts CD-Rom The Opening Hearts Training Package The interim and final evaluation reports of the pilot study The Planning in the schools involved in the pilot The PSHE policy and plan – Unstone Junior school The School Self Evaluation Framework for OFSTED - Unstone The School Development Plan - Unstone	

PRACTICE DEVELOPMENT

Previous situation

In 2002 OFSTED (Office for Standards in Education) in their first report on Sex and Relationships observed that:

“In too many schools homophobic attitudes among pupils often go unchallenged. The problem is compounded when derogatory terms about homosexuality are used in everyday language in schools and their use passes unchallenged by staff. Where problems arise, staff have often had insufficient guidance on the interpretation of school values and what constitutes unacceptable language or behaviour ” (OFSTED 2002:10)

The report’s recommendations to all schools include:




‘Schools should make sure that values relevant to education about sex and relationships are consistently adhered to within the school so that, for example, homophobic attitudes do not go unchallenged’

‘Teachers should be given further guidance about content and methods in teaching about sexuality’

In addition to the expanding body of research in November 2003 Section 28 of the Local Government Act of 1988 was repealed. This legislation added confusion to the reluctance to address the issue of homosexuality in schools because many teachers wrongly thought that the discussion of homosexuality with young people was now illegal.

An important government initiative to support schools in tackling this issue was launched in November 2004 by Stephen Twigg, Junior Minister for Education. Stand up For Us: Challenging Homophobia in schools (Jennet 2004) was published through the National Healthy Schools Standard by DfES and requires schools to include a policy on tackling homophobia in anti-bullying action plans and OFSTED will be the evaluator of schools performance through the Inspection process.

Phases

-  **Phase 1:** The Health Promoting Schools(HPS) in North Derbyshire had been delivering Sex and Relationships training as part of their core work. This included policy development, classroom practice and the development of their Healthy Schools action plans. The next step was to consult with local schools and to identify the needs of those schools. Marianne Rawson of Health Promoting Schools was given the job of developing a pilot study having asked the question of Healthy Schools national executive if there were to be any materials developed for use in primary schools as Safe for All is secondary orientated.
-  **Phase 2:** In 2004 a Service Plan was written and submitted to the National Health Service and £ 28,000 was granted in a lump sum to complete the pilot project over 3 years. A group of teachers was brought together to advise and develop the training package and the classroom resources during 2004 -5 A professional writer was appointed to write the materials to be used during literacy hour and the PSHE programme. A training consultant was appointed to deliver the training in schools from within the Healthy Schools Team.
-  **Phase 3:** Training for the whole staff and a governor took place at Unstone Junior school in June 2005. An interim report was written by the evaluator, Max Biddulph in April 2006 and a final report is due April 2007. The work is continuing and is funded through the local Healthy Schools Budget.

Activities

- The case study is based upon the work undertaken at Unstone Junior School.
- The training materials were trialled by her school in February 2005 by the whole staff and some governors.
- The HPS and headteacher did an input about the pilot scheme to the governing body.
- The planning process began with all teachers involved with 2 weeks earmarked for the delivery of the material with all classes in June 2005.
- The staff team chose four of the activities to focus upon and linked them to the SEAL materials being used in the school.
- The specific issues that the literacy materials explore are:
 - Family differences and positive attitudes towards different ways of parenting
 - How it is OK not to conform to stereotypes
 - Ways people are different both in gender and in other ways and how it feels to be different
 - Why we feel that sometimes people are different
 - Treating each other fairly
 - The effects of homophobia and strategies to deal with it
 - Understanding that the use of homophobic language is oppressive
- The regular newsletter explained the project and parents were invited to the end of term assembly for Year 6 when the materials were used as a play.
- The pilot was written up as part of the SEF and the SDP for the school.

Evaluation

Sustainability: The classroom materials and the training package are now produced and are being used. The classroom materials can be adapted very easily by schools to take in other areas of diversity. The training activities in the package, likewise, could be used

for any work on diversity The staff using the literacy materials are willing to integrate the materials into literacy work on a long term basis because it is so appropriate and stimulating and can readily transfer to other areas of the curriculum

Weaknesses: A major issue is the use of the training materials and the capacity to roll it out to schools. The original ideas of training the trainers was not practical as the teachers, with the exception of one or two, involved in the pilot did not have the time or the expertise to deliver effectively.

Strengths: Support from the senior managers in the pilot schools is seen as an important influence on the confidence levels of staff working in the classroom. The literacy materials are seen as appropriate, relevant, engaging and stimulating by pupils and teachers.

Approach	Addressed to	Initiative
Interventive	Teachers	Community Intervention
Project identification:	TEACHERS AS EASE	
Promoter:	Merosystem, ltd.	
Implementation place:	Schools	
Duration:		
Web site:		
Deliverables:		

PRACTICE DEVELOPMENT

Previous situation

The increase of number of teachers who leave schools and looking for another job position. Teachers miss training for mental health and refreshing. We encounter burn up syndrome in many professions; teacher profession is not an exception. The course offers some techniques how to be at ease.

Phases

The project is developed in several phases which coincide with training modules:

Phase 1: Training on Assertively. The next activities are developed:

- A) Several lectures.
- B) Questionnaire
- C) Kaiser and Coffey Personality analyse
- D) Assertivity decalogue
- E) Games:
- F) Participants questions

Conclusion

Phase 2: Training on Stress. The next activities are developed:

Introduction

- A) Define stress by your own words. / How much does stress influence you? / In which activities does stress restrain you?
- B) Lecture about:
 1. Balance - physical part of life - psychical activities, walking, sports
 - emotional part - mental health
 - chemical part - what do we eat (food, medicaments etc).
 2. Breathing - relaxation techniques
 3. Water - water as a liquid of life
 4. Energy - supports functions in a body
 - don't get stuck in the net of negative emotions
 - mental power and your potential
 - perceive stress as a drive for your life.
- C) Questionnaire regarding stress issue
- D) Discussion about stress
- E) Discussion about participants' concrete cases, problems

Activities

- Discussion meetings,
- Group work
- Lecturing group
- Practicing relaxation activities
- Elaboration of model cases.

Evaluation

Sustainability: The program is sustainable as long as it is demanded.

Weaknesses: Financial difficulties.

Strengths: The course can be created on the specific demand of client if he, she specifies his, her requirements

Approach	Addressed to	Initiative
Interventive	Multiple agents	Community Intervention
Project identification:	SCHOOL WITHOUT VIOLENCE	
Promoter:	The President of Poland- Mr. Lech Kaczyński, Polish Television, Local newspapers, Nobody's Children Foundation, local television MTK TTK, our school.	
Implementation place:	Primary School number 8 - Tarnów	
Duration:	The activities began in 2003 and it continues	
Web site:		
Deliverables:	<ol style="list-style-type: none"> 1. School rules and regulations and modifications 2. Pupil Book of instructions 3. School Educational Program and modifications 4. School Prevention Program: "Our choice- health and safety"and modifications 5. Ordinal resolutions of Primary School number 8 6. Procedures of proceeding with aggressive student 7. Rules of duty hours organised by Student Council 8. Pattern of Students Contract 9. Pattern of "Friendship Pact" 10. Competition:"Older brother, Older Sister" 11. Questionnaire for badge:" I'm not indifferent" 12. Requirements for Model Student Diploma 	

PRACTICE DEVELOPMENT

Previous situation

Students in our school are very varied. There are some who are rioted and combative but there are also pupils who are scared and reserve. Mostly, they are emotively immature. They don't have good communication skills and they have got some problems with creating their own values hierarchy and with obeying rules. Depending on upbringing pupils react in different ways for situations in which they have to obey rules, perform auto presentation or finding their own place in the group. Their defensive mechanism in stressful situations is aggression. They are tend to be verbal aggressive- threatening, calling their names, mocking, laughing at weaker pupils. Also, they are aggressive in more physical way-kicking, spitting and fighting. Moreover, They are tend to be aggressive in non-verbal way- mobbing, isolating, destroying someone's else belongings. They give in to peer pressure when it comes to classmates persecuting. Aggressive pupil gets away with punishment; in a group it's more difficult to find a person who is responsible for acts of violence. Watching violent films and playing computer games which are full of acts of aggression has a big influence on increasing the frequency of aggressive behaviours among students. Having analysed the causes of aggressive behaviours we can indicate following factors: family background, school, peer pressure, mass media and the internet.

- Causes of aggression connected with a family background: the lack of interests, consent to aggressive behaviour towards others, the lack of sense of right and wrong, the lack of limits, violent behaviour in a family, quarrels, and parent's

addiction to alcohol, divorce, the lack of sense of safety, double patterns of behaviour, child's personality- expressiveness, hyperactivity.

- The source of aggression at school: noise, not enough space, permanent situation of control and obeying rules, problems with proper communication between student and teacher, not enough attention is paid to letting tension off during the lesson, too high expectations regardless student's ability, the lack of responsibility for school life among pupils.

Phases

Phase 1: 2003/2004

- meetings with parents
- there was drawn up the school prevention program: "Our choice- health and safety" which is modified every year depending on current school needs.
- There was introduced the punctual system of evaluating. Each student at the beginning of new term receives 150 points(it's equal to a good mark) and he or she tries not to lose any points but to gain more during the whole term.

Phase 2: 2004/2005

- Meetings with parents.
- Amendments to Charter of rules and regulations of school and to Instruction Book of Pupil and to Program of educational School. All teachers were working on it taking into account parents' conclusions.
- There were introduced Educational Head Counts which were prepared by particular classes with the help of form masters. Also, Signing up Friendship Pact and looking after younger pupils by older ones.

Phase 3: 2005/2006

- Meetings with parents.
- Monitoring and identification cards for pupils, teachers and all school workers were introduced. Twelve video cameras were installed in order to protect pupils. During lessons school is locked. The door is opened ten minutes before and after the lesson beginning. The rules of dismissing from lesson have been made more strict. The signed paper from Parent is not enough; Parent has to confirm it on the phone. There is a common room at school. The children are taken home only by parents or by other people but only after showing written permission from parents. If a young pupil comes back home from school by himself, parent has to bring to school written permission for it. Also, we ask that pupil to phone to school and confirm that he or she had come back home safety.
- Procedures of proceeding with aggressive pupils have been drawn up. Each student signed up the procedures and knows what the punishment is in case of breaking the rules of safety.
- In connection with problems caused by pupils with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) we introduced the notebook of activity which helps to bringing up a child in cooperation of school and parents.

Phase 4: 2006/2007

- meetings with parents
- joining the Polish Social Campaign: "School without violence"

- meetings of Educational Group- analysing parents' and pupils' suggestions, coming to conclusions with teachers and pedagogue, setting and sharing tasks- working out the program with good practice.

Activities

Pupils joined the Project by:

- signing up the Ordinal Resolutions
- wearing identification cards
- fulfilling duty hours during breaks
- signing up Friendship Pact and looking after younger pupils by older ones
- organizing integrate performances such as: parties, sports competitions, dancing competitions, charity actions, implementation the rules of fair play competition.

1. School and family together in order to achieve good results in upbringing.

- prevention activities and trainings for pupils, teachers and parents
- lectures for pupils: “Your devil- aggression”, “Threat for my values- fashion, media, manipulation”, Rights and duties at school, Police program of prevention “ Attention- a stranger!”, How to protect themselves from the violence in a peer group?, Prophylactic workshops:

For teachers- trainings:

- working with ADHD student
- Prophylactic workshops: “ Look in different way”,
- Students' Defensive mechanisms, discipline in a classroom

2. Creating pupils' attitude:

- students obey the rules
- pupils work on their behavior according to signed up contract. The contract is a consequence of meetings the pupils and the school pedagogue, they are talking about weaknesses and strenghts of pupils and they try to find the solutions of difficult situations together. We tell the pupil: “You are OK!, but we don't approve of your behavior, because it's still not like it should be”. Together with the pupil we draw up the plan of changing behavior and time limits.
- pupils are aware of punishment in case of breaking the rules
- analysing difficult situations from the school monitoring, talking with parents about the video films.
- additional educational lessons with the school pedagogue
- social work for school (watering flowers, cleaning the canteen)
- educational groups with the headmaster, teacher, parents, pupils and pedagogue
- educational interventions with the school pedagogue- depending on difficulties
- there has been introduced the punctual system of evaluating. Each student at the beginning of new term receives 150 points(it's equal to a good mark) and he or she tries not to lose any points but to gain more during the whole term

- in connection with problems caused by pupils with Attention Deficit Hyperactivity Disorder we introduced the notebook of activity which helps to bringing up a child in cooperation of school and parents

3. School might be the second home

- students react when see acts of violence towards weaker or younger pupils, they have had an idea of creating "trust box"- a box to which students put letters asking for advice, describing their problems which they find it hard to talk about. School pedagogue answers for the questions from letters on the special blackboard "Important matters and difficult questions from the Trust Box". There are also "Silent talks" when pupils can talk about their problems with the school pedagogue.

- another students' idea-" Apologise Board"- where pupils can put the letters apologising to classmates or teachers for some bad things that had happened. - pedagogue talks with pupils in a very unique way. Conflicts are deeply analysed and explained. At the end of the meeting pedagogue gives pupils the bar of chocolate which is shared into equal pieces- it's some kind of balsam for the "injuries"- it mitigates conflict.

- every month there are meetigns in peer groups. Also there are assemblies connected with current situations, bank holidays etc.

During the assemblies the headmaster gives awards or reprimands, also the information about school life and important events are given. Moreover, there are duty hours organised by student council.

-At school there is a Scout Team which organises and takes part in great number of Patriotic Solemnities. Instructors lead the groups and teach students new skills. The feeling of friendship is flourishing and it's also a kind of aggression prevention. It teaches the students how to be reliable, trustworthy and honest.

4. Student can do a lot- encouriaging and motivating

- signing up Friendship Pact and looking after younger pupils by older ones

- students edit school newspaper "School pencil"- two issues of the newspaper are entitled: "The Eight's successes" and they are published after the first term and just before the end of school year. In the papers we put the names of pupils who were awarded in different kinds of competitions, had good conduct or achieved success in some fields.

- there is a " Tree of successes" on one of the school corridors in which we put the names of pupils who achieved success even minor. It motivates pupils as they all want to find their names in a Successes Tree.

- Currently, there are a few competitions connected with the safety:

+ " don't be indifferent"- an award is a badge

+ Model Pupil Diploma competition

+artistic competition: "School without violence- what I mean"

+ Card of my class competition- students describe strenghts of their class, achievements, interests, what sets their class apart from others.

+ competition titled: " Older brother, older sister"- it's connected with helping each other.

As the results of questionnaires show, pupils feel safe at school. Parents' opinion is the same.

Evaluation

Sustainability: The project is easy to be implemented, so it is very transferable.

Weaknesses: Financial difficulties

Strengths: Easy to implement.

Approach	Addressed to	Initiative
Interventive	Multiple agents	Community Intervention
Project identification:	SHUELER MOBING	
Promoter:	Gutenberg school (Riederich) and Mr. Manfred Ebner (teacher, qualified as conflict-trainer and anti-mobbing-trainer)	
Implementation place:	Internet	
Duration:	The activities began in 2000 and it continues	
Web site:	http://www.schueler-mobbing.de	
Deliverables:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ebner, W. (2004). Schüler – Mobbing. Dokumentation eines Projektes am Beispiel der Gutenbergschule Riederich. Retrieved June 6, 2007, http://www.schueler-mobbing.de/mobb/down/ProjektDoku.pdf ▪ schüler-mobbing.de - web portal, http://www.schueler-mobbing.de ▪ schüler-mobbing.de – Moderated Forum (http://www.schueler-mobbing.de) ▪ Mobbing - Weblog (http://blog.schueler-mobbing.de) ▪ Mobbing - Wiki (http://wiki.schueler-mobbing.de) ▪ Mobbing Help Desk (http://www.mobbing-help-desk.de) ▪ Mobbing - Webquest (http://www.schueler-mobbing.de/quest) <p>The web portal includes various articles and other publications that are available online.</p>	

PRACTICE DEVELOPMENT

Previous situation

The decision to launch an Internet forum for pupils goes back to the years 1999-2000 when Werner Ebner - teacher at the Gutenberg school in Riederich, Germany, and founder of the schueler-mobbing portal – noticed a rise of aggressiveness, assaults and disrespect towards teachers and other adults. An Internet research revealed that there were numerous Internet resources on bullying amongst adults, but hardly any for pupils. This situation gave rise to the creation of the schueler-mobbing web site that aimed at giving pupils a forum where they can exchange experiences about their problems and where they can find help. Today schueler-mobbing is the biggest Internet portal on school bullying and violence for German speaking countries.

Phases

The portal was launched as a part of a project at the Gutenberg school in Riederich, Germany in the school year of 2000/2001. The original task was to detect the sources of bullying, its effects and to provide support. Two core elements of the original portal were a forum/discussion board as well as an online questionnaire related to bullying in school. By the time the portal was extended and improved continuously for instance by implementing a barrier free version of the web site and by adding new elements such as a blog, a Wiki, the schueler-mobbing webquest or a mobbing-help-desk (cp. Description of the activities)

Activities

Apart from offering background information for different target groups one clear focus of the schueler-mobbing portal is on making its users interact and contribute to the site. This gets realised in different ways such as via a forum, a weblog or a Wiki.

The schueler-mobbing portal includes the following elements:

Background information (<http://www.schueler-mobbing.de>)

The main site of schueler-mobbing provides various background information such as definitions on bullying, its sources and development and effects. Further background information as well as materials are available in the section "articles and materials for lessons in school".

Moderated Forum (<http://www.schueler-mobbing.de>)

The forum/discussion board is one core of the schueler-mobbing portal. It includes different sections and sub-sections such as "Bullying amongst pupils", "Support for victims of bullying", "Parents", Teachers" and "Miscellaneous". The forum is moderated and is the most frequented and used forum on school bullying in German speaking countries.

Mobbing - Weblog (<http://blog.schueler-mobbing.de>)

In the weblog pupils and other users have the opportunity to post contributions related to school bullying. Like in other weblogs these postings can be commented by other users.

Mobbing - Wiki (<http://wiki.schueler-mobbing.de>)

In the Mobbing Wiki users commonly write an article on school bullying what is facilitated by a specific software, called Wiki. The Mobbing - Wiki basically consists of a short article that is posted to start the writing process. This original article then can be modified and/or enhanced by other users, so that the outcome is a product of a common working process of many users who in most cases do neither know each other nor coordinate their activities.

Mobbing Help Desk (<http://www.mobbing-help-desk.de>)

The Mobbing Help Desk addresses persons affected and interested in the topic of school bullying, pupils and their parents as well as teachers and schools aims at providing information and support. Apart from a telephone hotline further services provided are lectures, seminars or publications.

Mobbing - Webquest

The Mobbing-Webquest is a complex teaching-learning arrangement that aims at making pupils actively search for information related to a given scenario, in most cases by means of using the Internet, but also by using other resources such as publications. The Mobbing-Webquest provides assignments, suggestions for structuring the working process, suggestions for the distribution of roles for a working process in a group as well as materials for each role, instructions on how to evaluate the working process and its outcomes as well as tips on how to present the outcomes.

Evaluation

Sustainability: Since its launch in 2000 the schueler-mobbing portal has had high and continuously increasing attendance and a constantly growing number of users and hits. The portal lays in the fact that the users have the opportunity to stay anonymous. Users of the help-hotline are treated on an equal level and not on a top-down level.

Weaknesses:

Strengths: As an Internet-based project schueler-mobbing has the capacity to reach a wide audience that goes far beyond what publications or other resources could reach

Approach	Addressed to	Initiative
Interventive	Multiple agents	Community Intervention
Project identification:	SCARY GUY	
Promoter:	George Pindar School	
Implementation place:	George Pindar School - Scarborough	
Duration:	The project began in 2004 and it continues	
Web site:		
Deliverables:	School Development Plan Post Ofsted Plan School Self-Evaluation document Sports Mark Development Plan Finance Plan Phase 2 of the Finance plan to secure continued funding from George Pindar plc Scary Guy planning	

PRACTICE DEVELOPMENT

Previous situation

The George Pindar School is a mixed community Comprehensive with 852, 11 to 16 year olds, on roll.

The school is a specialist community sports college (designated in 2005), situated in an industrial area and housing estate on the outskirts of Scarborough in the north east of England. The college draws on an area of significant economic deprivation. The attainment of pupils when they enter the school is below the national average and a greater proportion of students have learning difficulties and/or disabilities than is usually found. The college holds Sportsmark Gold award for its provision of sport.

In 2003, following an Ofsted inspection which criticized leadership and management, the Local Education Authority undertook an extensive review and a new headteacher, Hugh Bellamy, was appointed.

The behaviours he found were:

- * Open defiance
- * Staff afraid to walk around the site on their own
- * Low attendance levels – 80%
- * High exclusion rates – 1800 days per year
- * Problems in the community at lunch times – 750 pupils were off site because it was an ‘open site’
- * Complaints from the community led to extra police patrols being necessary during lunch times
- * Community conflicts between families spilled over into school
- * Children had low expectations and low self-esteem

Phases

The planning for the turn around of behaviour and attitudes began with the appointment of Hugh Bellamy in April 2003.

The year 10s were targeted for input by Scary Guy in 2004 as part of the whole school approach to emotional literacy and emotional intelligence in a hard-hitting and memorable way.

An action plan for the continuation of the work with Scary Guy, as part of the continuing whole school approach to emotional intelligence, was developed

This plan was submitted to the governing body and funding sought.

Following the granting of funding by George Pindar plc:

A timetable of presentations for all other years and the feeder primaries was organized with Scary Guy

As the school is a community school and a sports college the role of the Ambassadors was developed further to spread the message of Scary into the primary school

A leadership team of Ambassadors was selected by the staff using leadership potential as main criteria for selection

A 'Student Voice' survey was done to define extent of bullying.

The Leadership team of students had their duties defined and launched(ie ambassadors in primaries, run a bullying hotline, identify lone children, be involved in management decisions)

This is still a developing project and the student ambassadors are further developing links with the primary schools and companies in the community

Ambassadors were trained by Scary Guy and his team over 2 days

The work in local primary schools was timetabled .

Mentors for the ambassadors were selected from within the work force of George Pindar plc

Activities

Scary Guy presented to all Year 10 students and their teachers in the main hall at the school

He then presented, in more depth, to students by form group. Scary Guy then delved into the root causes of how we each use negative energy as a power in an attempt to meet our needs. The programme then moves on to what Scary calls his "real truth" that our culture is currently taught avoidance, zero emotional intelligence and violence as acceptable forms of communication. The dynamics of name-calling, labelling, bullying and taunting happening in our schools today are explored in great depth and Scary helps group members become leaders through a process of self-discovery and gives them permission to make a difference to their own lives and to that of others

He also works with smaller groups of identified pupils. These groups are called Circle of Trust and emotional intelligence is discussed in even greater depth using the analogy of our own emotional tanks which fill up with positive and negative feelings and how that affects our behaviour.

- Cognitive Thought Resolution Programme Series: In this hour long programme Scary examines how every human being can make a choice to take responsibility for their own actions and words .He puts in place the thought process to enable them to be empowered by choosing the behaviour they want in the responsive mind before the behaviour occurs in the reactive mind.

- Kidsvisionheart Ambassador Training Programme: Ambassadors are selected by the staff and then trained by the Scary Guy over a day. They then see the Scary Guy presentation in the feeder primary school so that they can see the reactions of the

audience and be introduced to the children in that school. They then work as a team on the preparation of the lessons to be delivered within a timetable negotiated with each primary school. As a team, the ambassadors deliver the 1 hour lessons over 4 weeks and is based upon the '4 Rules for Primary Schools Programme'. Following the completion of the 4 week course contact with the schools is maintained by the ambassadors by visiting the classes, running sport activities at lunch times and supporting the teachers in Physical education lessons.

As this is a three year project The Scary Guy visits the school regularly to deliver the various aspects of the full program and therefore keeps regular contact with students and the community in person but he also supports individuals through email and personal contact. He is supporting 2 particularly vulnerable pupils at present at Pindar as part of the support network in the school.

Evaluation

Sustainability: - Continuing finance. / - Continuing professional development of the staff through visits by the Scary Guy and other related training. / - Continued development of the curriculum to meet the academic and social needs of all the children. /-The continued development of community links through the curriculum and the Sports Centre activities. / - The staff continue to consult and listen to the children and young people in the school and the feeder primaries. / -The leadership and management of the project in a sustained and rigorous way.

Weaknesses:

Strengths: - The concept of children working to train their peers is a fundamental aspect of the work of the Pindar Community School and lays down a clear but simple process for future developments. / - The Leadership team of pupils with its variety of roles ensures that the children are seen to be making a positive contribution to the work of the school and its local community.

Approach	Addressed to	Initiative
Interventive	Multiple agents	Community work
Project identification:	School without violence (3)	
Promoter:	Under the patronage of the President of Poland, under the medial patronage, Polish Television Group Foundation, Local Daily Newspapers	
Implementation place:	Primary School number 1 name of Bolesław Prus in Hrubieszów	
Duration:	From 2006 to 2007	
Web site:		
Deliverables:		

PRACTICE DEVELOPMENT






Previous situation

There was not a specific bullying situation in the context of the project. Moreover, the deployment of governmental social program about scholar violence was the incentive to develop the initiative.

Objective

The initiative aims to improve the global scholar environment.

Phases

-  **Phase 1:** Analysis of the school situation related to the violence
-  **Phase 2:** Design of different activities to solve violence situation in the school
-  **Phase 3:** Training to pupils, teachers and parents
-  **Phase 4:** Development of the activities
-  **Phase 5:** Evaluation

Activities

- ✓ Analysis of the violence in the school.
- ✓ Educational classes against violence.
- ✓ Competition of good behaviours in the class.
- ✓ Constitution of the “Peace Guard” a group formed by old pupils with the aim of keep the peaceful coexistence.
- ✓ Competition intended to promote ideas of “life without violence”.
- ✓ Workshops for parents and teachers.

Evaluation

Sustainability: The project is easy to be implemented, so it is very transferable.

Weaknesses: Financial difficulties

Strengths: Easy to implement.

Approach	Addressed to	Initiative
Interventive	Pupils	Cyber bullying
Project identification:	CYBERBULLYING: a problem of the age	
Promoter:	Childnet International (with governmental support)	
Implementation place:	Internet and in several school.	
Duration:	The program began in 2004 and it continues	
Web site:	www.childnet-int.org	
Deliverables:	Mind the Gap Know it All Kidsmart Chatdanger Jenny's Story New Mobile Services Stay Smart on Line Inhope Policy and Research Childnet Challenge	

PRACTICE DEVELOPMENT

Previous situation

28% of adults describe themselves as beginners with regard to their use of and understanding of the internet as opposed to 7% of children. The advisory panel for UK Children Go Online report compiled by the London School of Economics reports "we have seen the extent of the gap between what children are actually doing on line and what their parents think they are doing".

"I have a look if they call me over but I don't really know what I am looking at". A parent talking about their child and the internet

Many parents are not aware of what their children are doing on the internet, cannot advise them on safety and are afraid to interfere because of their own lack of knowledge.

Activities

Parents Resource –

The starting point for the project was to undertake detailed focus group research with the target audience which showed that many families were fearful of the internet and lacked clear safety advice and support for their children.

In 2005 Childnet wrote a 'Blogsafety' leaflet and contributed to an online forum for parents www.blogsafety.com. With funding from the Social Networking industry this unique forum is giving parents their own social network and an opportunity to support each other and educate themselves to know how to help their children

- Mind the Gap, On and offline resources include the world's first interactive safety resource for parents produced and trialed

Seminars were set up for busy parents at "lunch and Learn" sessions in companies such as British Airways, Bank of America, CISCO, Credit Suisse, Investec, Pfizer, O2 and Reuters in 2004

- A checklist has been produced for parents to use when buying mobiles for their children. This has been designed in partnership with all the mobile phone industry watchdog?????
- 100,000 leaflets 'Know it All for Parents' have been produced and distributed in partnership with the DfES
- The Networking Team at Childnet has ensured that policy makers have had a chance to hear real stories in order to better inform their decisions

Case study - Kings College School

Childnet run activity days, Kids Smart in the school, as part of the Personal, social and Health Education curriculum. The classroom sessions cover internet safety in "a sensitive, level-headed and informed way" Ben Driver, Kings College school.

The KIDSMART website was overall winner of the New Statesman New Media Award in the "Safety on the Net" category

Parents and families are invited to certain of the internet awareness sessions and the emphasis is on helping parents to realize the responsibilities they have in supporting their children when they are on line

The headteacher intends to extend the programme to other local schools in 2007

The modules, many of which are translated into Urdu and Bengali, make use of a variety of interesting learning strategies such as Video and Simple creative sections to illustrate the positive benefits for families using the internet and helping their children

The menu of modules available for use in schools include:

KNOW IT ALL - an interactive CD Rom to help 11-16 year olds understand a broad range of issues when using the internet or mobile phones and "Know it All for Parents". The school pack was launched in November 2005 by Marie Eagle, Parliamentary Undersecretary of State for Children and Families. The pack was developed in partnership with Microsoft and the Virtual Global Task Force and has been sent to every secondary school in Britain.

Volunteers from Microsoft and the police were trained by Childnet staff to present a Getting to Know It presentation in 100 schools reaching 50,000 children, their parents and the staff of those schools.

The various resources have been presented at conferences around the country and abroad

CHATDANGER - Tells a story of abuse online

JENNY'S STORY - Hard-hitting film about the dangers of online chat rooms

Looks at children's use of new mobile phone technology and responses required

STAY SMART ONLINE an Interactive learning module produced by Childnet for Microsoft aimed at 8-12 year olds

One million internet safety KIDSMART leaflets have been distributed

Pupils and teachers in 160 schools have been supported by the Network team

Evaluation

Sustainability:

The charity is currently working on a project with the DfES to include it in the PSHE, Citizenship and ICT curriculum in schools..

The large internet providers, Cable and Wireless, Microsoft and others are backing the charity as part of their responsibility to keep their users informed.

The charity plays an integral role in the Virtual Global Task Force which is constantly working to protect internet users.

The materials are reaching into schools and more headteachers and governors are taking the issue of internet safety seriously

In the year 2000 the Networkers Panel was established (a name the children gave it themselves) The group of 12 meet regularly with Childnet staff to evaluate and review the resources from a young persons point of view. It is essential that young people are put at the heart of debate about policy and practice.

Weaknesses:

Schools must endeavour to prioritize the teaching of internet safety as part of their safeguarding children responsibility in the future. The collaboration with the DfES should highlight the problems and possible solutions but in the meantime children are at risk.

An issue to be considered is where responsibility lies with regard to internet safety when the children are in their own homes. It could be argued that if the schools take on too much responsibility for training it could result in some parents abnegating their responsibilities to their own children in their own homes .This issue does not detract from the excellent awareness-raising which is being done presently by the charity and some schools.

Strengths:

Childnet is the Leading Authority in the Country and is recognized as such by the government and industry and so the resources they produce are of the highest quality The materials were well sourced using information given to the team by the parents, teachers and young people through the website and through focus groups and aim to improve the skills and competencies of those staff and parents using them.

The safety of children is at the centre of all the work undertaken and their views are sought at every stage of the process of resource development

Schools actively addressing the issues surrounding the safe use of technology are seeing it as a positive method of tackling wider offline safety issues empowering children and young people with skills for life outside the school gate

Childnet has demonstrated innovative ways to integrate the issues of internet safety into national curriculum programmes of study: Citizenship, PSHE and ICT contributing to the continuous training of staff in the schools

Through membership of the British Education, communication and technology Agency, BECTA Childnet has also helped in the effective development of an effective E-safety policy for schools.

Since 1996 Childnet has funded and trained young people who are using the internet to benefit other children. Sponsorship was provided by Cable and Wireless and there were entries from 49 countries last year. The 12 winning projects received training and funding totaling £30.000 to further their work

SOME METHODOLOGIESTO FACE BULLYING

TO PUPILS

Best practice 31: Open Activities

Best practice 32: "opening" and "warm-up" activities of the group

TO MULTIPLE AGENTS

Best practice 33: School strategies concerning the prevention and the diminution of scholar violence)

Approach	Addressed to	Initiative
Preventive	Pupils	In class curricular approach
Methodology identification:	OPENING ACTIVITIES	
Web site:		
Bibliography:	Marian Banu, Adriana Ancu, Mihai Manda, Marian popescu - Educație pentru cetățenie democratică - Editura MarLink, Bucuresti, 2005 Adriana Băban (coord.) - Consiliere educațională, Editura „Ardealul” Cluj, 2001 Manual de Educație pentru viața de familie - Fundația „Tineri pentru tineri” 2001 Daniel Shapiro - Conflictele și comunicarea, Editura ARC, 1998	

Methodology development

The methodology proposes the development of a set of activities oriented to prevent bullying and to create a scholar environment based in the coexistence. The developed activities:

Activity 1. The historic of the name: Stay in a circle, put a large piece of paper on the floor and more than one pencil. Ask every participant to write his name and say something about him. (ex. the history of his name, what he feels about his name, how he wants to be called)

Activity 2. The magic box:

Purpose: The participants will loosen up and will be more relaxed and willing to get involved in the task.

Necessary materials: no materials are needed

Time: 8 min.

Activity 3. My emotions

Objectives:

At the end of this activity, the participants will be able to:

- Be conscious of the fact that we are experimenting a great variety of emotions and feelings
- Define an adequate feelings expressing and describing vocabulary
- Recognize the emotions lived by others in conflictive situations

Time: 20 minutes

Necessary materials: Samples for each participant of the Distributed Material "What Would I Feel If", pencils/pens

Activity 4. Let´s learns how to communicate assertively!

Objectives:

At the end of this activity the participants:

- will differenciate the passive, agresive and assertive communication

- will know the positive effects of assertive communication
- will gain assertive communication abilities

Time: 60 minutes

Necessary materials: working sheet „ Difference between passive, aggressive, assertive behaviours“, „ Assertive rights“, „ Messages“.

Activity 5. How do I act in difficult situations?

Objective:

At the end of this activity the students will be able to:

- identify causes of violence
- develop ways of dealing with conflictive situations
- differentiate more than one type of violence

Time: 30 minutes

Necessary materials: Samples for each participant with the work chart and the case to be analysed.

Approach	Addressed to	Initiative
Interventive	Pupils	Anty bullying technique
Methodology identification:	"OPENING" AND "WARM-UP" ACTIVITIES OF THE GROUP	
Web site:		
Bibliography:	Adriana Băban (coord.) – Consiliere educațională, Editura „Ardealul” Cluj, 2001; Manual de Educație pentru viața de familie – Fundația „Tineri pentru tineri” 2001; Daniel Shapiro – Conflictul și comunicarea, Editura ARC, 1998; Gilles Ferréol și Adrian Neculau (coord.) – Violența - Aspecte psihosociale, Editura Polirom , 2003;	

Methodology development

The methodology develops two main activities:

Activity 1. Expectations

Working means: activity with the whole group

Estimated Time: 20 minutes

Purpose: The activity pursues to facilitate the participants' awareness and verbalization of the intentions and the expectations regarding the programme of "bullying" prevention and disproof

Activity 2. Introduction in violence and interhuman agresivity problems

Task 2.1 "Peace vs. War"

Objectives:

By the end of the activity, the participants will have been able to:

- be aware of the fact that we experience a great variety of emotions and feelings;
- to define a proper vocabulary to express and describe their feelings;
- to recognize the emotions other persons had in conflictual situations

Time: 20 minutes

Necessary materials: A4 sheets, crayons

Task 2.2. Alternatives to a violent behaviour

Objectives:

By the end of this session the participants will be able:

- to analyse the behaviour of some fictive characters involved in different violent situations in the school;
- to identify the psychological causes and conditions and the objectives that may break out and encourage aggressive behaviour;
- to propose alternative reactions to aggressive behaviour which should solve out the conflict in a constructive way;
- to distinguish correctly the concept of violence of aggressivity

Necessary resources:

- working sheets and situational sheets "I'll drub you!"
- Theoretical support sheets "the causes of aggressive behaviour"

- Flipchart , flipchart sheets, coloured markers

Working means: subgroup activities

Estimated time: 30 minutes

Task 2.3. The correct attitude

Objectives:

By the end of this activity the teachers will have been able to:

- to identify the adequate attitude in order to favour the dialogue and to clarify the problem in the case of "bullying" situations;
- to develop ways of solving the conflictual situations;
- to differentiate between more types of attitudes that the teacher may have in the teacher- student relation

Time: 30 minutes

Necessary materials: Case study sheet - Razvan' s case

Approach	Addressed to	Initiative
Interventive	Multiple agents	School organization
Methodology identification:	SCHOOL STRATEGIES CONCERNING THE PREVENTION AND THE DISMINUTION OF SCHOLAR VIOLENCE	
Web site:		
Bibliography:		

Methodology development

Any methodology addressed to prevent and to diminish a negative phenomenon must be based on several principles which, as far as school violence is concerned, should involve:

- a) Respecting teenage autonomy.
- b) Enhancing a certain sense of affiliation to school environment.
- c) « Learning to be » as the basic principle of the change of consciousness.

The methodology is developed in two main phases:

PHASE 1 : Analysis of current situation

In order to estimate the extent to which school violence has expanded, the first step should consist of organizing three interview groups (so-called « focus-groups »), consisting of teachers, students and their parents.

PHASE 2: Intervention development

By comparing the information obtained from the three groups after the interview, the method proceeds to drawing up several concrete strategies in order to prevent as well as to diminish school violence. These strategies are grouped into two main categories.

Activities addressed to pupils; as such:

1. Class intervention program
2. School intervention programs.
3. Interventions at an individual level

Activities addressed to parents' intervention

5. CONCLUSIONS

In the previous text we tried to present a set of successful cases oriented to face bullying. These initiatives were collected through a series of national analyses carried out in several countries. Taking into account some variables we selected some of these practices with the aim of giving a comprehensive knowledge of the different strategies to fight against bullying, practices aimed to the elimination or at least, minimization of the Bullying consequences at school.

As a result of this comparative analysis we draw a set of realistic conclusions about bullying and the different measures to face this phenomenon.

- Bullying is one of the most common problems, mainly at primary and secondary schools, in all the European countries. It is a serious problem for students that many times reflect in under-performing results both in bully and victims. Bullying is the consequence of an aggressive behaviour that has to be stopped and prevented with the implication of all the involved agents.
- The origin of bullying or scholar harassment situation is diverse. Sometimes bullying appears due to the lack of motivation or a boredom situation, or it is reflection of the several social problems such as marginalization, delinquency and so on. The same as the diverse origins, bullying causes several consequences in both the victims and the bullies.
- The scholar harassment situations are more and more evident not only in the scholar environment but on the whole community. At the same time all agents involved in education are aware of the necessity to promote actions to prevent bullying.
- Until today, a set of different initiatives to face bullying were implemented across Europe contributing to create a wider knowledge about the phenomenon, its origins and causes, and the different measures or dynamics to prevent bullying or concrete interventions to face scholar harassment. So, we can distinguish among either a preventive approach or an interventive approach to face bullying. Nevertheless, sometimes it is difficult to distinguish among these approaches.
- Prevention is a set of measures, more or less coordinated, which will be taken in order to anticipate that particular phenomenon. By promoting a friendly environment in all areas of the institution, the prevention of violence at school contributes simultaneously to the prevention of other serious problems and, ultimately, to the prevention of delinquency and social exclusion.
- *Intervention* approach includes all the actions taken by the teacher in the classroom or by the whole school in general (together with the family) which have a corrective and shaping effect on behaviors and attitudes that are considered disruptive for the group or the organization.
- At the beginning the reactive or interventive measures to cope with bullying were developed. Several of these initiatives were based in Olweus interventive method to face scholar harassment. But preventive measures are lately more and more used to promote a coexistence environment in the educative scene. This preventive methodology not only is intended to fight against bullying but addressed to prevent any harassment situation in scholar community.

- Actually the target collective of both the preventive and interventive initiatives are pupils or children of primary and secondary education. The trend suggests that the future target group will include all agents involved in educational community.
- The most used method to cope with bullying is a set of interventive measures focused in pupils that develop anti bullying dynamics or activities oriented to change some aspects of scholar organization. However, preventive measures addressed to the whole educational community and based in global school policies are the future of facing scholar harassment.

Documento traduzido 1



P9 – MANUAL DAS MELHORES PRÁTICAS PARA COMBATER E PREVENIR
O *BULLYING* NOS CENTROS EDUCACIONAIS

WP 2: ANÁLISE COMPARATIVA DAS MELHORES PRÁTICAS



Este projeto foi financiado com a ajuda da União Europeia.

O conteúdo deste projeto não reflete, necessariamente, a posição da União Europeia ou do Programa Leonardo da Vinci, nem os torna responsáveis sob qualquer circunstância.

Índice

<i>Sumário executivo</i>	261
1. ÂMBITO DO MANUAL	265
1.1. ANÁLISE COMPARATIVA SOBRE OS MÉTODOS APLICADOS COM SUCESSO NA LUTA CONTRA O BULLYING: FORMAÇÃO DE FORMADORES. PROJETO DE INOVAÇÃO EUROPEIA SOBRE O BULLYING	265
1.1.1. Introdução	265
1.1.2. Objetivos	266
1.1.3. Resultados do projeto	267
1.1.4. Participantes do projeto	267
1.1.5. Impacto esperado	271
1.2. MANUAL DAS MELHORES PRÁTICAS PARA COMBATER E PREVENIR O BULLYING NOS CENTROS EDUCATIVOS.	272
1.2.1. Objetivo	272
1.2.2. Grupos-Alvo	272
1.2.3. “Bullying” e “Melhores Práticas”: Definição de Conceitos	273
1.2.4. Impactos	273
1.3. METODOLOGIA	275
1.3.1. Metodologia de recolha de dados e ferramentas	275
2. O QUE É O BULLYING?	277
2.1. PORQUÊ FOCAR NOS PROBLEMAS DE AGRESSOR/VÍTIMA?	277
2.2. CAUSAS DE BULLYING	279
2.3. PRÍNCÍPIOS BÁSICOS	280
2.4. BREVE DESCRIÇÃO DA ENTREVISTA	281
2.5. O QUE A PESQUISA DIZ:	281
3. BULLYING NA EUROPA	284
3.1. REPÚBLICA CHECA	284
3.1.1. Programa de intervenção checo	285
3.2. ALEMANHA	286
3.2.1. Definição de bullying e violência na Alemanha	286
3.2.2. Predomínio do bullying e violência escolar na Alemanha	287
3.2.3. Prevenção do bullying e violência escolar na Alemanha	288
3.3. ESPANHA	291
3.3.1. Algumas experiências regionais sobre o bullying	292
3.4. POLÓNIA	294

3.4.1. Pesquisa dedicada à violência escolar	294
3.4.2. Programas para enfrentar o bullying	297
4. AS MELHORES PRÁTICAS CONTRA O <i>BULLYING</i> NA EUROPA	300
4.1. PRÁTICAS PREVENTIVAS	302
4.2. PRÁTICAS INTERVENTIVAS	304
4.3. ALGUMAS METODOLOGIAS PARA ENFRENTAR O <i>BULLYING</i> ...	306
PRÁTICAS PREVENTIVAS	307
PRÁTICAS INTERVENTIVAS	334
ALGUMAS METODOLOGIAS PARA ENFRENTAR O <i>BULLYING</i>	380
5. CONCLUSÕES	386

Sumário executivo

Entre 2006 e 2008, um grupo de várias entidades de educação e formação desenvolveu um projeto ambicioso para enfrentar o fenómeno de *bullying* através de um conjunto de medidas inovadoras, desenvolvidas através de uma abordagem transnacional. O projeto intitulado *Análise Comparativa sobre os métodos aplicados com sucesso na luta contra o bullying: formação de formadores*, é financiado pela Comissão Europeia no âmbito do Programa Leonardo da Vinci e é desenvolvido em sete países envolvendo uma equipa de trabalho multidisciplinar.

Âmbito do projeto

O projeto visa ajudar os formadores a lidar com o *bullying* (como um fator importante no desempenho dos estudantes) por meio de um projeto com duas etapas:

- reunir e analisar as práticas bem-sucedidas para a eliminação ou, pelo menos, minimização das consequências de *Bullying* na escola, elaborando um Manual de Boas Práticas que será referência para a consciencialização e tomada de decisões de Gestores Escolares, Formadores, Instituições Públicas, Pais e assim por diante;
- propor (com base nos exemplos positivos das Boas Práticas) uma Metodologia de Formação para a Formação de Formadores.

Assim, a iniciativa pretende gerar dois produtos principais orientados para ajudar os utilizadores a perceber e a enfrentar o problema de *bullying*.

- Um Manual das Melhores Práticas, contendo as experiências mais inovadoras em toda a Europa, relativamente ao *bullying*.
- Uma Metodologia de Formação dirigida aos formadores que ambicionam enfrentar situações de assédio ou *bullying*.

Um dos principais resultados (entre outros) desta iniciativa é a elaboração de um Manual que contenha uma análise das boas práticas mais inovadoras e significativas para combater o assédio escolar ou *bullying*. O principal objetivo deste Manual é colecionar, num modelo resumido e padronizado, os casos de sucesso, a fim de ajudar os professores a conhecer outras experiências focadas na luta contra o assédio escolar ou *bullying* e executá-lo noutros países europeus. O desenvolvimento de um Manual que contenha um conjunto das Melhores Práticas para enfrentar o *bullying* tem a intenção de obter os seguintes impactos:

- promover a criação de um ambiente de aprendizagem contínuo e para um intercâmbio das melhores práticas e modelos, com uma abordagem transnacional;
- harmonizar diferentes abordagens que permitam a elaboração de materiais úteis em cada país europeu apesar de uma colaboração restrita.

As melhores práticas foram recolhidas na análise nacional de cada parceiro. A execução desta tarefa implicou o uso de diferentes técnicas de recolha e análise dessas iniciativas. Para a nossa análise usamos uma combinação de entrevistas telefónicas e literatura e

pesquisas na *web*. Os resultados de ambas as entrevistas e a pesquisa adicional foram resumidas e adaptadas ao modelo fornecido pelos líderes do conjunto de trabalho.

Os dados recolhidos ajudaram-nos a:

- identificar, analisar e reconhecer as melhores práticas;
- propor várias iniciativas inovadoras para enfrentar o *bullying*.

O que é o bullying?

O *bullying* ou a intimidação pode ser geralmente definido da seguinte maneira: um estudante (que) está a ser agredido ou intimidado quando é exposto, repetida e extensivamente, às ações negativas pela parte de um ou mais estudantes. Este comportamento pode ser realizado fisicamente (por exemplo, bater, pontapear, empurrar, asfixiar), verbalmente (por exemplo, chamar nomes, ameaçar, insultar, provocar maliciosamente, espalhar boatos desagradáveis), ou de outras formas, como fazer má cara ou gestos obscenos, ou exclusão intencional do grupo.

Existem várias razões para examinar e tentar neutralizar os problemas de agressor/vítima nas escolas relativamente a:

- efeitos a curto prazo nas vítimas;
- efeitos a longo prazo nas vítimas;
- efeitos a longo prazo nos agressores, se o comportamento de *bullying* não for controlado;
- ambiente social escolar.

Para determinar as origens (parciais) de *bullying*, é importante perceber que a pesquisa das causas deve ser realizada em diferentes níveis de análise, incluindo o nível individual, a sala de aula e os níveis da escola. As evidências das pesquisas recolhidas até à data, sugerem, claramente, que as características de personalidade e padrões típicos de reação, combinadas com a força ou fraqueza física, no caso dos rapazes, são discretamente importantes para o desenvolvimento destes problemas em estudantes individuais. Ao mesmo tempo, os fatores ambientais assim como as atitudes dos professores, rotinas e comportamentos desempenham um papel importante na determinação da extensão na qual os problemas se irão manifestar numa ampla unidade, tal como a sala de aula ou a escola. Os fatores organizacionais ambientais também podem ter alguma importância.

Bullying na Europa

Durante os últimos anos, o sistema educativo tem vindo a sofrer uma profunda mudança em quase todos os países europeus. Enquanto o processo de integração avança, a formação conhece o processo de harmonização que se reflete no currículo dos estudantes, aprendizagem de metodologias, entre outros. Este processo também levou à junção de problemas comuns, dificuldades e barreiras que os estudantes e os formadores enfrentam

quando aprendem/ensinam. Como consequência, as soluções também podem ser partilhadas e ajudam a construir bases para a melhoria da educação.

O ensino primário e secundário são o primeiro passo na educação das crianças, preparando-as para a integração social e laboral. Durante este período das suas vidas eles têm que adquirir não só o conhecimento específico, mas também as competências básicas essenciais. As estatísticas não são muito promissoras se for tido em conta o nível de abandono escolar precoce e o aumento do baixo desempenho dos estudantes. Se também analisarmos algumas das dificuldades que os estudantes enfrentam nas escolas, percebemos que o *bullying* é uma das mais comuns em todos os países europeus.

Apesar das semelhanças entre os sistemas educativos europeus estarem a aumentar, é necessário enfatizar que as diferenças culturais e sociais levam a uma variedade de práticas e soluções. O apoio institucional e legal também é bastante diferente de país para país, e os formadores de formadores são um aspeto fundamental que nem sempre é tido em conta. As abordagens para resolver o *bullying* nas escolas podem diferenciar e permitem-nos contar com uma boa base de práticas que devem ser reunidas, estruturadas e disseminadas.

Melhores práticas

Como mencionado nas seções anteriores, foi desenvolvida uma análise de casos de sucesso, por cada um dos participantes do projeto, de modo a identificar as melhores práticas destinadas a lutar contra o *bullying* nos seus países. Com o objetivo de converter este Manual num instrumento de trabalho dirigido a todas as pessoas envolvidas na comunidade educativa, deve ser designado como uma ferramenta útil, acessível e amigável.

A fim de classificar e introduzir as melhores práticas, foram aplicadas três variáveis diferentes:

- a primeira variável é o que temos designado como *abordagem da melhor prática*. Na literatura sobre o *bullying* podem ser distinguidas duas das principais abordagens para enfrentar o *bullying*: Abordagem Preventiva e Abordagem Interventiva;
- a segunda variável tem sido o grupo-alvo (alunos, professores, pais, múltiplos agentes, entre outros);
- a terceira, e última, variável tem sido a dinâmica (ou um conjunto de dinâmicas) utilizada para desenvolver a iniciativa: *Intervenção global nas escolas; Abordagens curriculares nas turmas; Técnicas antibullying; Organização de programas escolares; Intervenção da comunidade; Programas de trabalho familiar; e, Cyberbullying.*

Selecionamos um total de 13 práticas preventivas para enfrentar o *bullying* orientadas para os alunos, professores e pais. Estas práticas que desenvolvemos usam dois tipos de dinâmica: *política global escolar e abordagem curricular na turma.*

Foi selecionado um total de 17 práticas interventivas para enfrentar o *bullying* orientado para alunos, professores e pais. Estas práticas foram desenvolvidas através da utilização de três técnicas dinâmicas diferentes: *técnicas antibullying*, *organização escolar* e *intervenção da comunidade*. Finalmente, e de forma a obter uma compreensão mais ampla do fenómeno do *bullying*, foi escolhida uma experiência inovadora do *cyberbullying*.

Como abordado durante o projeto, cada país identificou e implementou várias estratégias para enfrentar o *bullying* tendo em conta a natureza do assédio escolar. De modo a ilustrar a diversidade de abordagens, selecionamos três metodologias de intervenção para enfrentar o *bullying*.

Conclusões

- O *bullying* é um dos problemas mais comuns, nomeadamente, em escolas primárias e secundárias, em todos os países europeus.
- A origem das situações de *bullying* ou assédio escolar é diversa.
- As situações de assédio escolar são cada vez mais evidentes não só no ambiente escolar, mas também em toda a comunidade.
- Até aos dias de hoje, foi implementado um conjunto de diferentes iniciativas para enfrentar o *bullying* em toda a Europa contribuindo para criar um conhecimento mais amplo sobre este fenómeno, as origens e as causas e as diferentes medidas ou dinâmicas para prevenir o *bullying* ou intervenções concretas para enfrentar o assédio escolar.
- A *prevenção* é um conjunto de medidas, mais ou menos coordenadas, que serão tomadas a fim de antecipar um fenómeno em particular.
- A abordagem de *Intervenção* inclui todas as ações tomadas pelo professor em sala de aula ou em geral por toda a escola (em conjunto com a família), que têm um efeito corretivo e formativo nos comportamentos e atitudes que são considerados destrutivos para o grupo ou para a organização.
- Atualmente, o coletivo-alvo, para as iniciativas preventivas e intervenientes, são os alunos ou crianças do ensino primário e secundário.
- O método mais utilizado para lidar com o *bullying* é um conjunto de medidas interventivas focadas nos alunos que desenvolvem dinâmicas *antibullying* ou atividades orientadas para alterar alguns aspetos da organização escolar.

1. ÂMBITO DO MANUAL

1.1. ANÁLISE COMPARATIVA SOBRE OS MÉTODOS APLICADOS COM SUCESSO NA LUTA CONTRA O *BULLYING*: FORMAÇÃO DE FORMADORES. PROJETO DE INOVAÇÃO EUROPEIA SOBRE O *BULLYING*

Entre 2006 e 2008, um grupo de várias entidades de educação e formação desenvolveu um projeto ambicioso para enfrentar o fenómeno de *bullying* através de um conjunto de medidas inovadoras, desenvolvidas através de uma abordagem transnacional. O projeto intitulado *Análise Comparativa sobre os métodos aplicados com sucesso na luta contra o bullying: formação de formadores*, é financiado pela Comissão Europeia no âmbito do Programa Leonardo da Vinci e é desenvolvido em sete países envolvendo uma equipa de trabalho multidisciplinar.

1.1.1. Introdução

Durante os primeiros anos de escolaridade das crianças e dos adolescentes, eles têm de adquirir não só o conhecimento específico, mas também as competências básicas essenciais. As estatísticas não são muito promissoras se tivermos em conta o nível de abandono escolar precoce e o aumento do baixo desempenho dos estudantes. Se também analisarmos algumas das dificuldades que os estudantes enfrentam nas escolas, percebemos que o *bullying* é uma das mais comuns em todos os países Europeus.

O *bullying* é um problema sério para os estudantes e que muitas vezes reflete resultados de baixo desempenho tanto nos agressores como nas vítimas. Isto é consequência de um comportamento agressivo, que tem de ser travado e evitado com a ajuda de todos os agentes envolvidos. Não é um problema individual para a vítima, mas um problema global que tem de ser resolvido com a participação de todos (colegas, professores, pais, outros funcionários da escola, instituições, entre outros).

Como o *bullying* tem diferentes maneiras de ser apresentado, não é fácil colocar um fim, nem mesmo para reconhecê-lo. Alguns dos dados fornecidos por especialistas são muito importantes neste sentido. A formação deve ajudá-los a obter informações e a estar cientes do *bullying*, para desenvolver habilidades com as crianças e pais, e para desenvolver regras para um comportamento social nas escolas. A comunicação e a gestão de um grupo são os principais aspetos que terão um efeito positivo no desempenho académico e na gestão da sala de aula.

Neste contexto, várias entidades de comunicação educativa e de formação têm promovido o projeto *Análise comparativa sobre os métodos aplicados com sucesso para lutar contra o bullying: formação de formadores*, financiado no âmbito do Programa Leonardo da Vinci (Programa da Comissão Europeia), que tem a intenção de promover um conjunto de medidas inovadoras e ativas para enfrentar o *bullying*.

1.1.2. Objetivos

O principal objetivo do projeto é combater o *bullying* através da formação de formadores e professores, ajudando-os a enfrentar o problema através de formação.

Neste sentido, o projeto ***Análise comparativa sobre os métodos aplicados com sucesso para lutar contra o bullying: formação de formadores*** (a partir de agora *o projeto*) visa ajudar os formadores a lidar com o *bullying* (como um importante fator no desempenho dos estudantes) por meio de um projeto com duas etapas:

- reunir e analisar as práticas bem-sucedidas para a eliminação ou, pelo menos, minimização das consequências do *Bullying* na escola, elaborando um Manual de Boas Práticas que será referência para a consciencialização e tomada de decisões de Gestores Escolares, Formadores, Instituições Públicas, Pais, e assim por diante;
- propor (com base nos exemplos positivos das Boas Práticas) uma Metodologia de Formação para a Formação de Formadores focada em dois outros aspetos:
 - comprometer os principais temas em que os formadores devem ser formados em, especificando que, como, quando e a quem deve ser fornecida a formação;
 - fornecer formadores com alguns recursos para aperfeiçoar o ambiente da turma (focando o desenvolvimento das capacidades de comunicação, respeito à diversidade, eliminação de estereótipos, entre outros).

O principal objetivo desta metodologia é proporcionar a base para o desenvolvimento de um currículo de formação que, adaptado às diferentes características da formação (tais como a escola, os estudantes, as matérias, o ambiente cultural, entre outros), irá qualificar os formadores para detetar, prevenir e reduzir o *bullying*.

Os objetivos específicos do projeto serão os seguintes:

- conhecer melhor as diferentes medidas tomadas nos países, com o objetivo de enfrentar o problema, através de uma análise;
- selecionar as medidas ou ações que têm vindo a ser eficientes para a redução ou eliminação de *bullying* nas escolas, para a elaboração do Manual das Melhores Práticas;
- criar uma metodologia de formação para a formação de formadores que inclua aspetos em que o professor tenha capacidades e consiga fornecê-las com os recursos necessários para isso;
- adaptar esta metodologia a todos os níveis de ensino, assegurando a sua transferência;
- assegurar uma ampla divulgação do projeto e dos seus resultados, garantindo um grande impacto nos futuros utilizadores e coletivos-alvo, através de diferentes meios;
- tornar as autoridades públicas e a sociedade conscientes dos problemas gerais de *bullying* e da necessidade de o combater com diferentes meios;
- assegurar a qualidade do projeto através da participação de especialistas com diferentes perfis profissionais nos Comitês Nacionais Piloto.

1.1.3. Resultados do projeto

O projeto pretende gerar dois produtos principais orientados para ajudar os utilizadores a perceber e a enfrentar o problema de *bullying*:

- um Manual de Boas Práticas, contendo as experiências mais inovadoras em toda a Europa, relativamente ao *bullying*;
- uma Metodologia de Formação dirigida aos formadores que ambicionam enfrentar situações de assédio ou *bullying*.

A principal contribuição deste projeto é o desenvolvimento das metodologias de formação, especialmente direcionadas para os formadores/professores na deteção de *bullying* e na aplicação de respostas concretas que lhes permitam não só resolver um problema, uma vez que este é detetado, mas também evitá-lo. Por outro lado, deve observar-se a abordagem europeia para a análise e para o desenvolvimento de ferramentas.

Tanto o Manual das Melhores Práticas como a metodologia de formação são facilmente transferíveis para outros países europeus, no entanto, não participam efetivamente no projeto, devido ao facto de o problema de *bullying* estar espalhado por toda a Europa. Para este objetivo, a valorização das atividades será o aspeto fundamental.

Além disso, os produtos serão facilmente adaptados para outros ambientes problemáticos, independentemente das escolas e dos centros de formação: atividades de lazer, colégios internos, atividades desportivas, acampamentos de verão, centros de menores, hospícios, entre outros. Assim, todos os profissionais que trabalham com crianças e adolescentes, pessoas que exercem este tipo de atividades, neste tipo de centros com risco de *bullying*, constituem um conjunto para que os produtos do projeto sejam capazes de ser aplicados.

Ao mesmo tempo, o Manual das Melhores Práticas e a Metodologia de Formação serão um ponto de referência e um exemplo para o desenvolvimento de produtos semelhantes, conectados com outros tipos de problemas de formação dos professores: multiculturalidade, integração de alunos com deficiência, violência nas escolas, entre outros, através da abordagem europeia, enfrentando diferentes situações que acontecem nos países europeus.

1.1.4. Participantes do projeto

O projeto foi promovido por diversas entidades de ensino e formação preocupadas com o fenómeno de *bullying*, entidades com um perfil específico e especializado e experiência neste tema.

O líder do projeto **SAN JOSÉ-MARISTAK (ES)** – é um centro de formação em Durango, fundado em 1896. Nos anos 80 e 90, o centro adaptou-se a novas mudanças nas políticas de educação, introduzindo REM II, Módulos Profissionais, ESO, LOGSE e os Ciclos de Formação. A cada ano, o número de alunos do centro é cerca de 1.013, distribuídos em 25.000 horas de formação.

Tem uma relação direta com o domínio da formação profissional, especialmente com pessoas jovens, assim, esta entidade está ciente dos problemas ligados à educação, e um deles é o *Bullying*. Neste sentido, tem participado ativamente em vários *workshops* e seminários na matéria, com o interesse específico de fornecer aos formadores e professores os recursos destinados ao combate e prevenção deste fenómeno nos centros de formação.

Esta entidade tem um interesse profundo neste projeto, por este motivo é o promotor, que conduz as diferentes áreas de trabalho e promove um ambiente sustentável para a mudança de informação e experiência, não só entre os parceiros, mas também envolvendo entidades externas como suporte.

INVESLAN (ES) (coordenador do projeto) é um centro privado que lida com a investigação social, que opera desde 2001 como uma entidade independente, mas está ativo com uma equipa de trabalho desde 1998. A sua atividade foca-se sobretudo na pesquisa social e de mercado, com uma estrutura a nível nacional e uma ampla rede, o que lhes permite realizar atividades a nível internacional. Os seus projetos de pesquisa são dirigidos a duas linhas de trabalho: uma delas é dirigida ao setor e análise de gestão empresarial e a outra à formação profissional e ao desenvolvimento de novas ferramentas, métodos, processos, entre outros, que permitirá inovar e cobrir as necessidades existentes nesses domínios.

À medida que este projeto é referido, INVESLAN contribui com a sua experiência nas pesquisas sociais, esta entidade tem sido responsável pela recolha de Melhores Práticas, estabelecendo as diretrizes para a execução de novas pesquisas nacionais.

Outro parceiro deste projeto é **Equilibrio Association (IT)** de Bolonha. Nasceu em 1996 como a primeira associação italiana a desenvolver métodos não tradicionais para a solução de conflitos (ADR-Alternative Dispute Resolution).

A associação é liderada na área pedagógica por Ana Uzqueda, mediadora e especialista no uso de técnicas para a conciliação em Itália, Argentina e Espanha. Esta entidade desenvolve planos de mediação de negócios, a nível social e educacional. Oferece apoio para formadores e estudantes para a criação de centros de educação.

Como tal, a sua participação no projeto tem sido essencial para garantir as melhores práticas, assim como para o desenvolvimento da metodologia para formadores e para a validação em Itália. A associação liderou a “Análise Comparativa das Melhores Práticas” em conjunto com INVESLAN.

O **Centre for Educational Research – ZEPF (DE)** é o instituto de pesquisa básica, da Universidade de Koblenz-Landau (Alemanha). A instituição desenvolve programas contra a violência chamados “Landauer-Anti-Gewalt-Programm für Schülerinnen und Schüler” (**LAPSUS**), com a colaboração de diferentes escolas da região de Landau. A cidade de Zweibrücken, coordenará o projeto “prevenção da violência a nível Europeu” (www.keinegewaltinzw.de, 2001-2003), que inclui um questionário realizado entre 1.000 estudantes e instituições envolvidas na prevenção da violência, assim como um *website*

relativo à prevenção da violência em Zweibrücken. Esta entidade também realiza formação de formadores e de estudantes, e é muito ativa na publicação de artigos e livros dirigidos a estes coletivos. Graças a tudo o que fui descrito, é um parceiro chave no projeto, uma vez que proporciona uma grande experiência no problema.

TEMPO TRAINING & CONSULTING (CZ) é uma consultoria fundada em 1996 como centro de formação. A entidade começou cedo na participação de projetos europeus, contribuindo para a consolidação da “Europa baseada no conhecimento”. Em 2004, com a incorporação da República Checa na União Europeia, esta entidade inicia a atividade de assistência dirigida às PME no que diz respeito aos Fundos Estruturais. A principal contribuição para o projeto é o conhecimento nas tendências educacionais, formação de formadores, experiência no desenvolvimento de ferramentas baseadas em TIC, assim como a valorização da rede europeia e nacional.

Na Polónia, **Krakowskie Centrum Doskonalenia Kadr Oświatowych - KCDKO (PL)**, uma entidade sem fins lucrativos, oferece formação para formadores e assistentes sociais. Esta entidade depende da funcionalidade da Autoridade de Educação de Cracóvia. Quanto à formação de formadores, esta fornece recursos para a auto introdução, comunicação interpessoal, assertividade, entre outros. KCDKO também oferece programas de formação e seminários para professores e estudantes no domínio da prevenção de *bullying* nas escolas. Esta entidade foi estabelecida pelo Centro de Gestão e Administração, Ltd. de Cracóvia (CCoMIA), e é agora unidade central. Apesar de a entidade ter uma participação ativa no conjunto do projeto, a principal contribuição é a coliderança da tarefa com o objetivo de desenvolver uma Metodologia de Formação.

Uniunea Sindicala Didáctica (RO) é um sindicato de professores na área territorial de Vaslui, na Roménia. Esta entidade tem uma vasta experiência em lidar com problemas como o *Bullying* nas escolas, e com a violência entre crianças e estudantes nos centros de educação. É uma associação muito significativa na Roménia, e também pertence à Federação Sindical Livre na Educação, cujos outros membros serão contactados como rede transnacional para o impacto e valorização do projeto.

Na estrutura do projeto, esta entidade proporciona uma experiência no assunto, do ponto de vista dos professores, que sofrem este problema todos os dias, e contribui com práticas de sucesso de outros sindicatos territoriais pertencentes à mesma Federação. Além disso, participa ativamente no desenvolvimento da metodologia de formação, é validado na Roménia e nas atividades de valorização.

Outro parceiro deste projeto é **LINCOLN CHRIST’S HOSPITAL SCHOOL (UK)**, uma escola secundária financiada e gerida pelo Estado. Tem 1.260 alunos com idades entre os 11 e os 18 anos, e com uma equipa de 75 professores e 60 pessoas com outros perfis. É uma escola secundária com crianças que vêm de uma variedade de lugares e níveis sociais.

Esta entidade sofre o fenómeno de *bullying* como um problema diário na comunidade escolar. As pessoas responsáveis pelo centro pensam que é essencial formar os professores sobre métodos para combater o *bullying* e prepará-los para enfrentar as

consequências. Existem algumas experiências anteriores que obtiveram resultados de sucesso neste tipo de situações, mas as pessoas envolvidas são as primeiras a reconhecer que não é fácil ter sucesso, por isso, a participação neste projeto é muito importante. À medida que este projeto é referido, esta entidade colabora ao criar as experiências na compilação das Melhores Práticas e no desenvolvimento da metodologia de formação.

Assim, como os parceiros mencionados anteriormente que estão diretamente envolvidos no projeto, existe um conjunto de agentes e entidades, relacionado com a comunidade de educação e de formação, que participa no desempenho do projeto, especialmente nas atividades de valorização do projeto e na aplicação de promoção efetiva dos resultados do projeto nas políticas e práticas reais de formação.

HOBETUZ – Fundación Vasca para la Formación Profesional Continua (Fundação Basca para a Formação Profissional Continua) (ES) é uma organização cujo objetivo principal é cobrir toda a formação contínua dos trabalhadores, realizada no País Basco.

Dirección de Aprendizaje Permanente – Direção-Geral da Educação ao Longo da Vida do Governo Basco (ES) é uma autoridade regional cujo principal objetivo é o seguinte: criar um Sistema de Educação Basco fundamentado na compreensão e igualdade, com escolas que abordam questões de diversidade, integração e desigualdade e focadas na importância dos valores de ensino.

HETEL – Associação de Centros de Formação Profissional no País Basco (ES) é uma Associação de Centros de Formação Profissional criada por iniciativa social que está presente em todas as regiões do País Basco em Espanha. Foi criada em 1987 para promover e melhorar a oferta de Formação Profissional. Os objetivos da HETEL são o intercâmbio de experiências e conhecimento e preparação e participação conjunta em projetos relacionados com a inovação pedagógica e de qualidade, organização, inovação técnica e tecnológica.

Jesús Obrero Politechnical Institute (ES) é um centro de formação que oferece educação secundária e formação profissional, principalmente inspirada no Cristianismo, que tenta cobrir as demandas das empresas, instituições e colaboradores.

Zulaibar School (ES) é um Centro de educação técnica e profissional, fundada como uma iniciativa social e de Apoio Cristão. Ao longo do ano, foram realizadas diferentes atividades para complementar a formação académica fornecida.

Diocesan Secondary School (ES) é um centro de formação que oferece educação ao nível secundário, através do uso de novas metodologias e novas tecnologias.

Mondragón Goi Eskola Politeknikoa training centre (ES) é uma cooperativa integrada em Mondragón Corporación Cooperativa (Corporação Cooperativa de Mondragon) e Mondragón Unibertsitatea (Universidade de Mondragón) e é o promotor legal da Faculdade de Engenharia Mondragón Unibertsitatea's. As suas principais atividades são formação e pesquisa, desenvolvimento e inovação.

La Salle Irun (ES) é um centro de educação cujo principal objetivo é a educação integral a partir de uma abordagem humana e Cristã, para os jovens, adultos e coletividades de deficientes.

Zabalburu School (ES), centro de formação localizado em Bilbao.

Hermano Provincial Maristas Ibérica (ES), agência de território nacional da entidade promotora.

Goierry Lanbide School (ES), a escola oferece formação secundária e profissional.

City Council of Durango (ES), autoridade pública local.

La Salle Berrozpe – Andoain (ES) centro de educação.

1.1.5. Impacto esperado

O Manual de Melhores Práticas vai ajudar os professores a conhecer as práticas de sucesso que estão a ser realizadas noutros países europeus, e será capaz de levá-los como exemplos. Além disso, a Metodologia de Formação irá melhorar a qualidade da formação que os professores e formadores recebem sobre o *bullying*, com a consequência de serem capazes de melhorar as suas capacidades para prevenir, detetar e combater os problemas de *Bullying* nos centros de educação.

O conhecimento obtido com a metodologia vai ajudar o aperfeiçoamento das ações para a eliminação desses casos nos centros de formação e educação entre os estudantes o mais cedo possível. Além disso, a assistência à vítima será mais adequada, assim como para o sujeito ativo, que receberá uma reeducação específica para prevenir essas ações e comportamentos no futuro.

1.2. MANUAL DAS MELHORES PRÁTICAS PARA COMBATER E PREVENIR O BULLYING NOS CENTROS EDUCACIONAIS.

Como abordado anteriormente, um dos principais resultados (entre outros) desta iniciativa é a realização de um Manual que contenha uma análise mais inovadora e significativa das melhores práticas para combater o assédio escolar ou *bullying*.

Este Manual é orientado para ser uma medida estratégica na luta contra o *bullying*, reunindo as melhores práticas desenvolvidas na Europa com o objetivo de proporcionar ao grupo-alvo uma visão mais ampla sobre as diferentes iniciativas que foram aplicadas com sucesso. A abordagem para resolver o *bullying* nas escolas pode diferir e permite contar com uma boa base nas melhores práticas recolhidas, estruturadas e disseminadas.

1.2.1. Objetivo

O principal objetivo deste Guia é reunir, num modelo resumido e padronizado, os casos de sucesso, a fim de ajudar os professores a conhecer outras experiências focadas na luta contra o assédio escolar ou *bullying* e realizá-lo noutros países europeus. As Melhores Práticas foram selecionadas entre as iniciativas recolhidas na análise nacional desenvolvida em alguns países europeus: República Checa, Alemanha, Espanha, Itália, Polónia, Roménia e Londres.

Assim como o principal objetivo, o Guia está orientado para a realização de uma série de objetivos operacionais, como:

- identificar as Melhores Práticas Europeias para enfrentar o *bullying*;
- gerar um documento útil que tente melhorar o ambiente escolar;
- divulgar vários casos europeus de práticas inovadoras dirigidas à luta contra o assédio escolar;
- ser uma referência para a sensibilização e tomada de decisões de gestores escolares, Formadores, Instituições Públicas, Pais e por aí adiante;
- melhorar a formação para combater o *bullying*.

1.2.2. Grupos-Alvo

A elaboração deste Manual das Melhores Práticas tem um objetivo coletivo direto de formadores das escolas primárias e secundárias e dos seus formadores (formação de formadores). Este material é um produto novo e inovador que irá ajudar a compreender e enfrentar o problema de *bullying*. Os utilizadores finais deste material são, por um lado, os formadores de professores de educação, como estes professores mostraram necessidades claras na receção de orientação, informação e recursos.

É óbvio que os formadores desempenham um papel fundamental na educação escolar. Tendo em conta a contribuição dos formadores para o melhoramento da qualidade de educação, este projeto exhibe a necessidade de contratar e manter os professores que são qualificados, “apoiando-os no sentido de enfrentar as mudanças e a perceção que a sociedade tem a respeito deles”. Isto é o motivo pelo qual este projeto se foca em formar

formadores para enfrentar o problema de *bullying* da forma mais adequada, influenciando de forma transversal a consciência social do conhecimento que ensinam.

Tendo em conta que o guia é publicado e distribuído gratuitamente, outros potenciais utilizadores também irão beneficiar da execução deste conjunto de trabalho, assim como outros formadores, psicólogos, membros de associações de pais e administração pública.

1.2.3. “Bullying” e “Melhores Práticas”: Definição de Conceitos

No sentido de proporcionar um âmbito de trabalho mais detalhado desta iniciativa, é necessário esclarecer alguns itens básicos sobre o projeto, tais como: *bullying* e melhores práticas.

“Bullying”

A seguinte definição foi usada como base para a identificação e seleção das Melhores Práticas:

BULLYING é um comportamento deliberado com intenção de magoar: fisicamente, emocionalmente e psicologicamente. O assédio é injustificado, contínuo, desigual e intencional.

É importante que envolva a vítima, o agressor e as pessoas presentes.

“Boa prática”

Para este Manual, uma boa prática no combate contra o *bullying* abrange tanto a prevenção como as ações específicas reativas que proporcionam efeitos (e medidas) positivas para este objetivo. As ações devem ser inovadoras; isto implica que podem ser completamente novas ou incorporar, por transferência, a partir de outros contextos. Este elemento de inovação pode ser determinado através do próprio processo (medidas, conteúdos, métodos e abordagens, entre outros), pelo objeto (por exemplo, pessoas ou grupos envolvidos) ou pelo contexto (por exemplo, criação de novos fóruns de trabalho na área).

Deste modo, o conceito de “Boas Práticas no combate contra o *Bullying*” inclui uma ampla série de possíveis atividades: atividades de sensibilização crescente, publicações, e jogos para as crianças, atividades com os pais, entre outros. Além disso, e com o objetivo de ter a certeza que as práticas têm sido bem-sucedidas, estas ações têm de ser previamente avaliadas ou apreciadas.

1.2.4. Impactos

O desenvolvimento do Manual que contém um conjunto de casos de sucesso para enfrentar o *bullying* tem a intenção de obter os seguintes impactos:

- promover a criação de um ambiente de aprendizagem contínuo e para a mudança das melhores práticas e modelos, com uma abordagem transnacional;

- harmonizar as diferentes abordagens que permitem a elaboração de materiais úteis em cada país europeu, através de uma estreita colaboração.

1.3. METODOLOGIA

As melhores práticas foram recolhidas na análise nacional de cada parceiro. A execução desta tarefa implicou o uso de diferentes técnicas de recolha e análise das iniciativas. Esta seção procura definir a base de pesquisa. Introduzimos os aspetos relacionados com o projeto e elaboração da metodologia e das ferramentas que foram utilizadas para a recolha de informação através de pesquisa bibliográfica, e as diretrizes para a pesquisa qualitativa para identificar as melhores práticas.

1.3.1. Metodologia de recolha de dados e ferramentas

A pesquisa qualitativa é uma das principais abordagens para pesquisar a metodologia em ciências sociais. A pesquisa qualitativa envolve uma profunda compreensão do comportamento humano e as razões que governam esse comportamento humano. Ao contrário da pesquisa quantitativa, a pesquisa qualitativa baseia-se nas razões subjacentes aos vários aspetos do comportamento. Simplificando, investiga o porquê e o como da tomada de decisões, em comparação com o que, onde e quando da pesquisa quantitativa. Assim, a necessidade é para amostras pequenas, mas focadas, em vez de grandes amostras aleatórias, nas quais a pesquisa qualitativa categoriza os dados em padrões como a base primária para a organização e comunicação de resultados. Ao contrário da pesquisa quantitativa, que se baseia exclusivamente na análise de dados numéricos ou quantificáveis, os dados para a pesquisa qualitativa chegam através de muitos meios, incluindo texto, som, imagens fixas e imagens em movimento.

Aplicámos dois métodos qualitativos de pesquisa. Por um lado, realizámos uma **pesquisa documental**, com o objetivo de obter artigos, referências, materiais, entre outros, ligados a práticas existentes ou atividades na área do *bullying*.

Por outro lado, realizámos **entrevistas** entre as pessoas diretamente envolvidas no *bullying*. Têm sido especialistas, formadores, diretores de estudos, voluntários sociais, entre outros.

Pesquisa documentada

Na pesquisa, utilizamos basicamente as seguintes ferramentas:

- pesquisa em catálogos de bibliotecas públicas e especializadas;
- consulta de serviços documentais;
- bibliografias publicadas em jornais especializados e outros trabalhos.

Também realizamos as nossas próprias pesquisas documentadas na Internet, utilizando motores de busca e *download* de documentos que servem como referências bibliográficas.

Também recolhemos várias referências relacionadas com o *bullying* e enfrentamos o problema através de múltiplas abordagens:

- estudos gerais sobre o *bullying*;
- ferramentas metodológicas para enfrentar o problema;
- práticas bem-sucedidas;

- questões pedagógicas.

O resultado é a criação de uma base de dados acessível em MS Access (e melhorado com as referências fornecidas por outros participantes) para todos os parceiros do projeto e, no futuro, para outros agentes envolvidos na luta contra o *bullying*.

Também exploramos a Internet e identificamos algumas páginas criadas para divulgar alguns projetos para enfrentar o problema do *bullying*, e também para promover a paz cultural e a convivência pacífica tanto na escola como na sociedade.

As entrevistas

Além do uso da pesquisa documentada para a recolha de dados, escolhemos outra ferramenta metodológica para o desempenho desta tarefa: *A Entrevista Não Estruturada*.

As Entrevistas Não Estruturadas são um método de entrevistas onde as questões podem ser alteradas ou adaptadas para se conhecer a inteligência, compreensão ou crença do entrevistado. Ao contrário de uma entrevista estruturada eles não oferecem um limite, um intervalo pré-definido de respostas para o entrevistado escolher, em vez disso defendem que devem ouvir como cada pessoa responde à questão.

Os dados recolhidos ajudaram-nos a:

- identificar, analisar e reconhecer as melhores práticas;
- propor várias iniciativas inovadoras para enfrentar o *bullying*.

Para analisar as “boas práticas” na luta contra o *bullying*, escolhemos o uso de um questionário comum que foi acordado entre todos os parceiros do projeto. Contém várias questões que foram tidas em conta para descrever as práticas implementadas.

Depois dos dados recolhidos, estruturamos um gráfico com base no entrevistador (“Gráfico das Melhores Práticas”). Esta tarefa ajudou-nos a analisar as práticas e a identificar os aspetos que determinam se é uma “Boa Prática” ou não. Da mesma forma, podemos determinar as fraquezas e as forças e os aspetos sustentáveis do projeto, a fim de avaliar a sua transferibilidade.

2. O QUE É O *BULLYING*?

O *bullying* ou a intimidação pode ser geralmente definido da seguinte maneira: um estudante (que) está a ser agredido ou intimidado quando é exposto, repetida e extensivamente, às ações negativas pela parte de um ou mais estudantes. Tais ações negativas incluem impor intencionalmente, tentativa de infligir, ferir ou desconforto em relação a outro. Este comportamento pode ser realizado fisicamente (por exemplo, bater, pontapear, empurrar e asfixiar), verbalmente (por exemplo, chamar nomes, ameaçar, insultar, provocar maliciosamente e espalhar boatos desagradáveis), ou de outras formas, como fazer má cara ou gestos obscenos, ou exclusão intencional do grupo. As últimas formas (geralmente mais subtis) são, habitualmente, determinadas como “*bullying* indireto”, enquanto o “*bullying* direto” abrange os comportamentos que representam um ataque relativamente aberto (normalmente verbal ou físico) sobre a vítima.

Para ser considerado *bullying*, também deve existir um desequilíbrio de poder ou força (numa relação de poder assimétrico). Por outras palavras, os estudantes que são expostos a ações negativas, normalmente, têm dificuldades em defender-se a si próprios e são um pouco indefesos contra o estudante ou estudantes que assediam. Não é considerado *bullying* quando dois estudantes com, aproximadamente, o mesmo poder físico e psicológico estão em conflito, nem é considerado *bullying* se alguém é amigável ou provocador de brincadeiras. No entanto, as repetidas humilhações e provocações maliciosas que continuam apesar dos claros sinais de angústia e oposição por parte do alvo qualifica-se como *bullying*.

No contexto de *bullying* escolar, a vítima é, normalmente, um único aluno que, geralmente, é assediado por um grupo de dois ou três estudantes, muitas vezes com um “líder negativo”. No entanto, uma proporção considerável das vítimas, 20-40%, relata que são vítimas de *bullying*, principalmente, por um único estudante.

O *bullying* é, portanto, caracterizado pelos seguintes critérios: (a) é um comportamento agressivo ou “fazer mal” intencionalmente; (b) é realizado várias vezes e ao longo do tempo; e (c) ocorre dentro de uma relação interpessoal caracterizada por um desequilíbrio de poder. Pode acrescentar-se que o comportamento de *bullying* ocorre muitas vezes sem provocação aparente. Estas características sugerem claramente que o *bullying* pode ser considerado uma forma de abuso: abuso de pares. A diferença de outras formas de abuso, tais como as crianças ou abuso doméstico, é o contexto em que ocorrem e as relações das partes envolvidas.

2.1. PORQUÊ FOCAR NOS PROBLEMAS DE AGRESSOR/VÍTIMA?

Existem várias razões chave para examinar e tentar neutralizar os problemas entre o agressor e a vítima nas escolas, no que diz respeito a:

- efeitos a curto prazo nas vítimas;
- efeitos a longo prazo nas vítimas;
- efeitos a longo prazo nos agressores, caso o comportamento de *bullying* não seja controlado;

- ambiente social escolar.

Cada um destes pontos é elaborado em seguida.

Efeitos a curto prazo nas vítimas. Além de serem dolorosa e humilhantes, as experiências de *bullying* tornam as vítimas infelizes, angustiadas e confusas. Estes estudantes tendem a perder a autoestima e a tornarem-se ansiosos e inseguros. Além disso, para as vítimas que sofrem danos físicos, a sua concentração e aprendizagem pode ser afetada e estas podem recusar-se a ir à escola. Tendem a sentir-se estúpidos, envergonhados e pouco atrativos, e gradualmente começam a ver-se como falhados. Muitas das vítimas desenvolvem sintomas psicossomáticos, tais como dores de cabeça e de estômago. Em alguns casos, a própria desvalorização por parte das vítimas torna-se tão grande que veem o suicídio como a única solução.

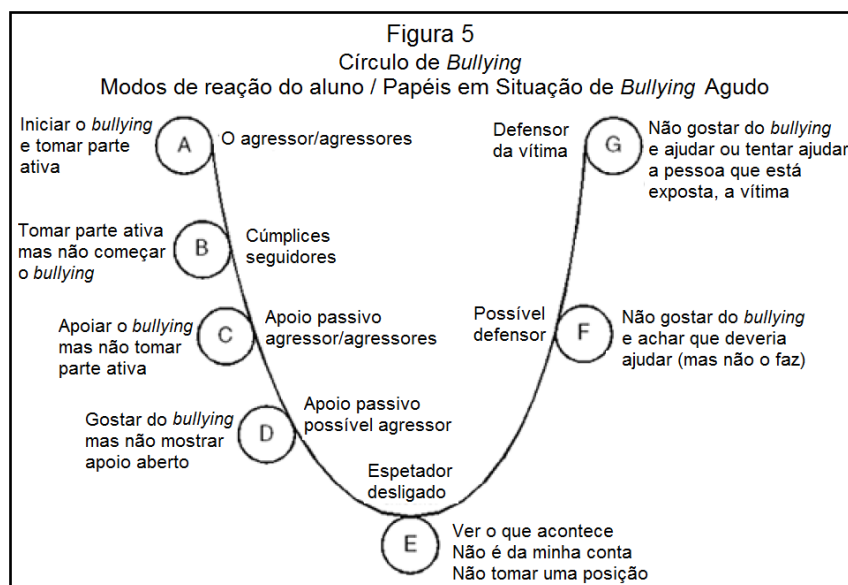
Efeitos a longo prazo nas vítimas. O *bullying* persistente durante os anos escolares também pode ter efeitos negativos a longo prazo nas vítimas muitos anos depois da escola (Olweus, 1993b). Como jovens adultos (23 anos de idade), as ex-vítimas (que foram vítimas principalmente do sexto ao nono ano) tendem a ser mais depressivas e têm autoestima mais fraca do que os colegas que não foram intimidados. O padrão de resultados sugeriu que, anteriormente, o *bullying* persistente podia deixar muitas cicatrizes. Assim, é crucial parar com o *bullying* na escola, a fim de reduzir e prevenir as consequências negativas, a curto e longo-prazo.

Efeitos a longo prazo nos agressores. O *bullying* não é apenas um comportamento isolado por parte dos seus agressores; em vez disso, faz parte de um padrão de comportamento geralmente antissocial e de quebra de regra (conduta desordenada). Como a nossa pesquisa revelou, os alunos (particularmente rapazes) que intimidam outros são especialmente propensos a envolver-se noutros comportamentos antissociais/delinquentes, tais como o vandalismo, furto, abandono escolar e uso frequente de drogas. Também descobrimos que este padrão de comportamento antissocial, muitas vezes continua nas idades de jovens adultos. Aproximadamente 60% dos rapazes que foram caracterizados como agressores do 6º ao 9º ano (com base nas nomeações dos professores e classificações dos colegas) foram condenados pelo menos por um crime oficialmente registado aos 24 anos, em comparação com os 23% de rapazes que não foram caracterizados como agressores. Ainda mais dramático, parte dos 35-40% dos ex-agressores têm três ou mais condenações nesta idade, enquanto apenas 10% dos rapazes eram controladores (aqueles que não eram agressores nem vítimas no 6º e 9º ano). Assim, como jovens adultos, os ex-agressores das escolas tiveram um aumento quatro vezes maior no que concerne ao nível de gravidade e criminalidade recorrente como documentado em registos oficiais de criminalidade (Olweus, 1993a). No que diz respeito aos (potenciais) agressores é, então, importante tentar parar o seu comportamento ao longo de um caminho antissocial e redirecioná-los numa direção mais pró social.

Ambiente social escolar. Além disso, existe uma conexão entre o nível de problemas entre o agressor e a vítima numa sala de aula ou escola e os aspetos do clima social da unidade envolvente. Nas salas de aula ou nas escolas com altos níveis de problemas de *bullying*,

os estudantes tendem a sentir-se menos seguros e sente-se menos satisfeitos com a vida escolar. Isto implica que, para muitos estudantes, e em particular para as vítimas, a sala de aula não é mais um lugar de trabalho e aprendizagem concentrado.

Uma sala de aula ou um ambiente escolar caracterizado pelos problemas de agressão/vítima podem ter outros efeitos negativos. É natural assumir que a maioria dos estudantes na sala de aula ou escola são afetados, de alguma maneira, pelos problemas de agressor/vítima. Por exemplo, se um estudante “neutro” observa um comportamento de *bullying* a tornar-se descontrolado, possivelmente, com o apoio claro ou tático de outros estudantes ou até mesmo do professor, isto ensina-o a considerar o comportamento de *bullying* como aceitável. Com o tempo, estes episódios podem resultar mais violentos, com ambientes de menos empatia social que promovem novos episódios de *bullying* e outros problemas. Por outro lado, as salas de aulas ou escolas com um ambiente social amigável e positivo são suscetíveis a provocar e encorajar diferentes padrões de reação, mais apropriados nos estudantes. Assim, quando se contraria o *bullying*, é importante envolver os alunos em torno do(s) agressor(es) e da vítima e influenciar os seus pontos de vista no que diz respeito ao comportamento de *bullying*. Os vários papéis e atitudes relacionadas que os outros estudantes podem adotar nas salas ou escolas sobre os problemas de agressor/vítima são retratados no “círculo de *bullying*”, mostrado na Figura 5.



2.2. CAUSAS DE BULLYING

Todas estas suposições ou hipóteses não obtiveram apoio recetivo de dados empíricos. Como resultado, é necessário observar outros fatores para determinar as origens (parciais) destes problemas. Neste contexto, é importante compreender que as pesquisas sobre causas devem ser realizadas em diferentes níveis de análise, incluindo o nível individual, da sala de aula e da escola. A evidência recolhida até à data sugere, claramente, que os padrões de características de personalidade e as reações típicas, combinadas com a força ou fraqueza física, no caso dos rapazes, são muito importantes para o desenvolvimento

destes problemas em estudantes individuais (tornando-os mais propensos a tornarem-se vítimas ou agressores). Ao mesmo tempo, os fatores ambientais, tais como as atitudes dos professores, rotinas e comportamentos, desempenham um papel importante na determinação da extensão em que os problemas se manifestam numa unidade mais ampla, tais como a sala de aula ou a escola. Além disso, os fatores ambientais-organizacionais, tais como a forma como os intervalos são dispostos, podem ter alguma importância.

2.3. PRINCÍPIOS BÁSICOS

Dada a considerável estabilidade de comportamento agressivo, ao longo do tempo e, o sucesso geralmente baixo ou modesto na redução de tal comportamento, com um número de abordagens de indivíduos orientados, um importante pressuposto no Programa de Prevenção de *Bullying* de Olweus diz que o comportamento de *bullying* pode ser verificado e redirecionado numa direção mais pró-social através de um sistema reestruturado do ambiente social. Entre outros resultados, espera-se que esta reestruturação resulte em menos oportunidades de comportamento de *bullying* e em poucas ou baixas recompensas (por exemplo, na forma de prestígio ou apoio de colegas) para a exibição de tal comportamento. Mais especificamente, o programa procura mudanças sistemáticas de efeitos de “oportunidade” e “estruturas de recompensa” para o *bullying* e semelhantes comportamentos na escola e noutros contextos relevantes. Além disso, os comportamentos positivos, amigáveis e pró-sociais são encorajados e recompensados.

Geralmente, o Programa de Prevenção de *Bullying* de Olweus é construído em torno de um conjunto limitado de princípios chave e resultados, principalmente, derivados da pesquisa sobre o desenvolvimento e modificação de comportamentos problemáticos, particularmente comportamento agressivo. Mais especificamente, o programa esforça-se para desenvolver um ambiente escolar (e idealmente, uma casa):

- caracterizado pela harmonia, interesse positivo e envolvimento por parte de adultos;
- estabelece limites para comportamentos inaceitáveis;
- onde a não hostilidade, consequências negativas, não físicas, são consistentemente aplicadas em casos de violação das regras e outros comportamentos inaceitáveis;
- onde os adultos atuam como autoridade e desempenham modelos positivos.

Os primeiros três princípios representam o contrário das dimensões de educação de crianças que a pesquisa relaciona com os padrões de desenvolvimento de reações agressivas: negativismo por parte do cuidador primário, tolerância geral, falta de limites claros e uso de métodos de poder assertivo, tais como bater ou ataques de violência verbal. O quarto princípio encoraja os adultos a procurar um modelo de interação de autoridade (não autoritária) entre adulto-criança onde assumem a responsabilidade pela situação total dos estudantes, incluindo tanto a aprendizagem académica como as relações sociais na escola.

Um pressuposto básico do Programa de Prevenção de *Bullying* de Olweus é que a maioria dos esforços para criar um melhor ambiente escolar deve ser iniciado e dirigido pelos adultos na escola. No entanto, um número de medidas do programa (abaixo) incluem os estudantes nesses esforços. Além disso, o papel dos estudantes na mudança de contexto normativo da escola irá aumentar gradualmente a importância no desenvolvimento do programa.

2.4. BREVE DESCRIÇÃO DA ENTREVISTA

Pré-requisitos gerais: conhecimento e envolvimento

O comportamento adulto é crucial para o sucesso do Programa de Prevenção de *Bullying*, e para alcançar os objetivos do programa têm de ser conhecidas as seguintes condições. Primeiro, os adultos na escola e, em alguns anos, em casa, devem tornar-se cientes da extensão do problema agressor/vítima na sua própria escola. Em segundo, os adultos devem encorajar-se a eles próprios, com algum grau de seriedade, na mudança de situação. Sem o reconhecimento de adultos nas escolas existem problemas de agressor/vítima e um compromisso pela maioria dos funcionários da escola para participar ativamente nos esforços contra o *bullying*, é provável que o programa tenha sucesso limitado. Administrar o Questionário Agressor/Vítima de Olweus é, geralmente, uma forma eficaz de conseguir a consciencialização e envolvimento. Em geral, os membros da equipa estarão mais inclinados para iniciar contramedidas se perceberam o número de estudantes na própria escola que estão diretamente envolvidos em problemas agressor/vítima e aprendem como estes problemas afetam os estudantes.

Intervenções a nível escolar, de sala e individual

Os princípios acima descritos foram traduzidos num número específico de medidas, ou intervenções, que são usadas ao nível escolar, de sala e individual, e tomar medidas em todos estes níveis é vital para combater as situações agressor/vítima. Desta forma, os estudantes serão expostos a mensagens consistentes, de diferentes pessoas ou fontes e em diferentes contextos, no que diz respeito à opinião da escola e atitudes em relação ao *bullying*. Todos estes componentes são muito importantes. No entanto, o objetivo tem sido destacar o envolvimento dos adultos uma vez que estes são os principais implementadores do programa. A mensagem base do programa é demonstrada com sucesso por todos os componentes: **o *Bullying* não é aceitável nas nossas salas/escolas, e vamos observar que se trata de um fim.**

2.5. O QUE A PESQUISA DIZ:

As consequências do *bullying* são de longo alcance, vão desde a baixa assiduidade e realização do estudante até ao aumento das incidências de violência e crime juvenil. Crianças que intimidam tem mais potencialidades de se tornarem adultos violentos, enquanto as vítimas de *bullying* muitas vezes sofrem de ansiedade, baixa autoestima, e depressão na idade adulta (Banks, 2000; National Resource Center for Safe Schools, 1999). Os estudantes que não estão diretamente envolvidos no *bullying* também são

afetados: crianças e adolescentes que regularmente testemunham o *bullying* na escola enfrentam um ambiente de aprendizagem menos seguro, onde permanece o medo de que o agressor faça dele o novo alvo, e o conhecimento de que os professores ou outros adultos não sejam capazes ou não consigam controlar o comportamento dos agressores (USDOE, 1998).

Custos psicológicos e financeiros do *bullying* e violência em vítimas e, por fim, na nação:

- as crianças que são intimidadas têm cinco vezes mais probabilidade de serem depressivas do que as outras crianças e também têm mais tendência para ser suicidas (“Bullying Prevention Is Crime Prevention,” Fight Crime: Invest in Kids);
- 60% dos rapazes classificados como agressores do 6 ao 9º ano foram condenados, pelo menos, por um crime aos 24 anos; 40% deles tem três ou mais condenações aos 24 anos (Fight Crime: Invest in Kids);
- por cada prevenção de o agressor adotar uma vida criminosa, a nação poderia economizar entre 1.7 a 2.3 milhões de dólares (Vanderbilt University study, 1998);
- proximadamente 160.000 estudantes faltam à escola todos os dias em todo o país devido ao medo de ataques ou intimidações por parte de um agressor (Fried & Fried, 1996).

Até à data, provavelmente, a pesquisa mais interessante, esteja relacionada com o efeito grave e repetido do *bullying* em sérios ataques de violência. A pesquisa, conduzida pelo Serviço Secreto e pelo Departamento de Educação dos EUA, examinou 37 incidentes específicos de tiroteios e ataques que levaram a 10 principais conclusões, uma das quais é que a maioria dos atacantes se sentia perseguido, intimidado, ameaçado, atacado, ou ferido por outros antes do incidente.

O relatório final da **Iniciativa de Escola Segura**, em Maio de 2002, conclui que, “O predomínio de *bullying* encontrado neste e noutros estudos recentes deve apoiar fortemente os esforços para reduzir o *bullying* nas escolas americanas.”

As crianças devem sentir-se seguras e estar seguras na escola de modo a conseguirem aprender e alcançar elevados padrões, a tornarem-se competentes, adultos resilientes e cidadãos. De acordo com a pesquisa do Departamento de Educação dos Estados Unidos da América, os estudantes sentem-se cada vez mais inseguros na escola ou nas viagens de ida e volta para a escola. Apesar das taxas de prisão para crimes violentos de jovens diminuírem substancialmente, a taxa de prisão por assalto agravado permaneceu quase 70% mais elevada do que em 1983, e os dados baseados em autorrelatos indicam que a percentagem de jovens envolvidos no comportamento de violência não diminuiu desde o pico em meados dos anos 90.

Outro estudo relata que o “*bullying* pode tornar-se uma saída para outros comportamentos negativos na adolescência, tais como o vandalismo, furto e uso de drogas e outros crimes graves cometidos na idade adulta.” Os casos mais graves de *bullying* e de outros comportamentos de violência podem resultar em dano físico ou trauma emocional. Entre os alunos do ensino médio e secundário, o comportamento de *bullying* envolve,

frequentemente, provocação e exclusão social, mas também pode incluir violência física, ameaças, roubo, assédio sexual e racial, intimidação pública e destruição das propriedades do estudante alvo. O comportamento de *bullying* no ensino primário é mais provável do que nos anos seguintes no que concerne ao envolvimento de agressão física, mas é caracterizado pela provocação, intimidação e exclusão social (Banks, 2000).

A escola baseada no *bullying* e intimidação é apenas uma parte de um complicado puzzle da violência escolar. A violência escolar também inclui ameaças, intimidação, assédio, ódio e preconceito, tormentas, assédio sexual, entre outros. A maioria das crianças que são vítimas ou testemunhas de atos de violência, geralmente sofrem graves problemas emocionais, incluindo depressão e ansiedade.

3. BULLYING NA EUROPA

Durante os últimos anos, o sistema educativo tem vindo a sofrer uma profunda mudança em quase todos os países europeus. Enquanto o processo de integração avança, a formação conhece o processo de harmonização que se reflete no currículo dos estudantes, aprendizagem de metodologias, entre outros. Este processo também levou à junção de problemas comuns, dificuldades e barreiras que os estudantes e os formadores enfrentam quando aprendem/ensinam. Como consequência, as soluções também podem ser partilhadas e ajudam a construir as bases para a melhoria da educação.

O ensino primário e secundário são o primeiro passo na educação das crianças, preparando-os para a integração social e laboral. Durante este período das suas vidas eles têm de adquirir não só o conhecimento específico, mas também as competências básicas essenciais. As estatísticas não são muito promissoras se tivermos em conta o nível de abandono escolar precoce e o aumento do baixo desempenho dos estudantes. Se também analisarmos algumas das dificuldades que os estudantes enfrentam nas escolas, percebemos que o *bullying* é uma das mais comuns em todos os países europeus.

Apesar das semelhanças entre os sistemas educativos europeus estarem a aumentar, tem que ser enfatizado que as diferenças culturais e sociais levam a uma variedade de práticas e soluções. O apoio institucional e legal também é bastante diferente de um país para o outro, e os formadores de formadores são um aspeto fundamental que nem sempre é levado em conta. As abordagens para resolver o *bullying* nas escolas podem diferenciar e permitem-nos contar com uma boa base de práticas que devem ser reunidas, estruturadas e disseminadas.

3.1. REPÚBLICA CHECA

O *bullying* é um problema bastante complicado que pode ser investigado em diferentes aspetos. O relatório Nacional é elaborado, geralmente, a fim de descrever e introduzir estas questões do ponto de vista do ambiente na República Checa.

Toda a gente ouviu ou entrou em contacto com o *bullying*. A definição deste fenómeno pode variar, mas descreve sempre o mesmo ato. Por exemplo, pode ser mencionada uma definição. “O *Bullying* é uma perseguição, intencional, de assédio inútil, culpa injusta, punição e tortura”²⁰.

Na segunda metade do ano 2001, foi executada uma vasta pesquisa na nação sobre a presença do *bullying* nas escolas básicas na República Checa. A pesquisa provou que cerca de 41% dos alunos na escola básica lutam contra este problema²¹.

Nos dias de hoje, liga-se para o centro denominado Linka bezpečí (Linha Direta) que proporciona ajuda às crianças em situações complicadas e, a consultoria, regista cerca de 40 chamadas por dia relacionadas com o assunto de *bullying*.

²⁰ Petráčková, V., Kraus, J. a Kol.: Akademický slovník cizích slov. Academia, Praha, 1995.

²¹ Havlínová, M., Kolář, M.: Sociální klima a prostředí sákladních škol ČR. Praha: MŠMT ČR, 2001.

Outra descoberta surpreendente foi que quase 90% dos professores não foram capazes de encontrar uma solução adequada para resolver o problema quando este aparece.

No ano de 2003, foi concluído o projeto de dois anos do Ministério da Educação da República Checa que verificou um programa especial desenvolvido para lidar com o *bullying* na Saúde Escolar²². Os resultados do projeto foram bastante interessantes e encorajadores. Nos primeiros quatro meses após o lançamento do projeto, as ocorrências de *bullying* reduziram 42%.

No ano 2004, foi realizada a primeira conferência nacional de *Bullying* nas escolas na República Checa. Os resultados, comentários e contribuições são recolhidos nos trabalhos da conferência chamada Školní šikanování²³.

As atas da conferência postulam que o *bullying* é um problema importante e que deve ser discutido e reduzido imediatamente. Foram sugeridas muitas medidas, por exemplo, estabelecer um escritório a nível nacional para prevenir o *bullying*, inovar a legislação contra o *bullying*, ajudar nas conferências regulares nesta área, entre outros. Os especialistas declaram a proteção das crianças contra a violência escolar nos assuntos básicos e de prioridade para o Ministério da Educação, regiões e escolas. Todas estas questões incluem temas envolvidos na facilitação e na oferta de educação nas escolas primárias e secundárias, isto significa todas as instituições responsáveis pela realização da lei constitucional de crianças checas para a educação.

3.1.1. Programa de intervenção checo

No fim de 2003, foi finalizado o projeto de dois anos apoiado pelo Ministério da Educação. Este projeto foi bem-sucedido, pode inspirar e ajudar apenas as escolas que são capazes de criar condições sociais apropriadas. Isto significa cooperação entre professores, especialistas, alunos e pais.

A base profissional deste programa, foi assegurada pela metodologia de diagnósticos diferenciais e tratamento alternativo do *bullying* (Kolář, 2001). Uma fonte importante para a intervenção do programa foi a intervenção do programa Olweus (Olweus, 1993), com experiências do Reino Unido, Irlanda, EUA, Espanha, entre outros.

O programa procedeu em quatro fases:

- o primeiro nível inclui toda a preparação do programa;
- o segundo nível inclui formação pedagógica da equipa no campo da prevenção;
- no terceiro nível os professores implementam (com o apoio de supervisores) o programa especial elaborado;
- o quarto nível inclui a avaliação do programa.

²² Kolář, M.: Specifický program proti šikanování a násilí ve školských zařeních. Praha: MŠMT ČR, 2003.

²³ Kolář, M.: Školní šikanování. Sbornik z první celostátní koference jonané v olomouci, 2004. Praha: Společnosti proti šikaně, 2004.

Este programa requer uma abordagem de toda a escola. mas não é apenas sobre uma pessoa responsável por este assunto. A cooperação inclui a criação de trabalho e contactos em três níveis:

- organização e gestão da escola;
- educação contínua e formação da equipa da escola;
- prevenção e educação para os alunos.

3.2. ALEMANHA

3.2.1. Definição de bullying e violência na Alemanha

Quando se trata de *bullying* escolar e violência o termo geralmente utilizado é “Gewalt”, o termo alemão para a “violência”. Apesar de o termo “Mobbing” – termo alemão que mais se aproxima ao “bullying” – estar a ser utilizado mais frequentemente, o uso do termo “Gewalt” ainda prevalece.

Assim como noutros países, na Alemanha não existe um acordo comum na definição exata do que é a *violência*. O termo “violência” é muitas vezes misturado com outros termos que descrevem fenómenos semelhantes, como “bullying” ou “agressão”. Alguns estudos não definem, de todo, a violência, usando uma definição ampla que inclui numerosos subconjuntos de violência, tais como a violência física, a pressão verbal, o vandalismo, o assédio sexual ou até mesmo a violência estrutural.

Schäfer e Korn (2000) apontam que a definição do termo “violência” depende muito da disciplina em que os estudos são executados. Nos estudos psicológicos a violência é considerada como um subconjunto de agressão, enquanto os estudos científicos de educação veem a agressão como um subconjunto de violência (cf. Vieluf, 1993). Nos contextos sociológicos e criminológicos, a violência é considerada como uma forma de comportamento desviante.

Todos os dias, a “violência” é geralmente associada a assaltos físicos ou atos criminais. Quando se pergunta que ações são entendidas como violência, os diretores escolares, professores, alunos e pais citam primeiro os ataques físicos, as ameaças com armas, a chantagem e o vandalismo. Enquanto metade dos professores e diretores consideram a agressão verbal como um tipo de violência, apenas 30% dos alunos e pais a consideram como tal.

Somente nos últimos anos, os termos “bullying” ou “mobbing”, foram usados mais frequentemente em discussões sobre a violência na escola. O “bullying” descreve um fenómeno que só em parte se sobrepõe à “violência” e foca-se principalmente em atividades de grupos. Algumas pessoas consideram que é um subconjunto de violência. Uma definição popular do *bullying* é:

“Um aluno é exposto à violência ou está a ser intimidado quando é exposto, repetidamente, às ações negativas pela parte de um ou mais alunos. Os atos negativos podem ser cometidos verbalmente (fazer ameaças, ridicularizar, entre outros.), por contato físico (bater, empurrar, entre outros.), ou sem qualquer forma de ato verbal ou

físico (gestos, exclusão de um grupo, entre outros.). O termo bullying não é utilizado quando dois alunos são igualmente fortes física ou mentalmente, lutam ou discutem um com o outro. É essencial que haja sempre um desequilíbrio de poder.” (Hanewinkel & Knaack, 1997, S.34)

3.2.2. Predomínio do bullying e violência escolar na Alemanha

Como mencionado na “definição”, surge um problema na pesquisa alemã sobre violência nas escolas, a violência não é definida de uma maneira consistente. Nos últimos anos, foram conduzidos numerosos estudos que são representativos de cidades e regiões específicas dentro do país. Como estes estudos usaram diferentes instrumentos e são baseados em diferentes definições, são difíceis de comparar.

Existem contradições encontradas relacionadas com a prevalência da violência nos últimos anos. Isto é especialmente evidente quando geralmente se comparam estudos focados em violência nas escolas com estudos em violência juvenil. Em relação à violência na escola, alguns estudos afirmam que tem havido um aumento de violência em níveis baixos (Tillmann *et al.*), enquanto outros não veem a mudança significativa ao longo da última década (Wenzke, 1997). Ao observar a violência juvenil, a maioria dos estudos indica um aumento durante os meados dos anos 80 ou início dos anos 90, não só na Alemanha mas em toda a Europa. Em particular, as estatísticas da polícia indicam um aumento em massa, apesar de estes resultados refletirem, em parte, uma maior disponibilidade em relatar violência juvenil delincente. As estatísticas também podem ser, em parte, influenciadas por outros fatores, tais como as mudanças nas definições jurídicas de violência, maior atenção por parte dos *media* (que têm outra vez influência sobre a sensibilidade das pessoas) ou até mesmo o aumento do uso de computadores pela polícia (Smith, 1999; Oswald, 1999).

Algumas tendências gerais podem ser identificadas a partir de vários estudos:

- “Crimes graves revelam crimes que ocorrem muito raramente e que na verdade não são típicos de violência nas escolas.” (Fuchs et al, 1996, p.9; cp. Schäfer, 1996);
- “Violência juvenil é um fenómeno masculino; a predominância de jovens criminosos do sexo masculino aumentou acentuadamente desde os meados dos anos 80.” (Pfeiffer & Wetzels, 1999; p.13);
- comportamento violento na escola é muito comum no grupo entre os 13 e 15 anos de idade dos alunos, no 8º e 9º ano. (Tillmann, 1997);
- “A forma típica de violência nas escolas alemãs é a violência verbal.” (Schäfer, 1996);
- “Atos de violência juvenil gravados pela polícia não se tornaram mais agressivos nos últimos anos; na verdade, a gravidade média das infrações diminuiu.” (Pfeiffer & Wetzels, 1999; p.4);
- nas escolas com níveis educacionais mais baixos, existe uma alta taxa de violência juvenil. O comportamento de violência é mais comum em Escolas Especiais

- (Sonderschule), Huptschule ou nos anos de preparação para o trabalho, que é significativamente baixo nos Ginásios (Schäfer & Korn, 2001, Tillmann, 1997);
- a violência juvenil é particularmente atribuível a criminosos com um baixo nível de educação e a situação social caracterizada pela relativa pobreza, pobres perspectivas de futuro e pobre integração social (Pfeiffer & Wetzels, 1999);
 - o nível de violência praticada por jovens emigrantes é mais alta do que para alunos alemães, particularmente juvenis. Estes resultados decorrem principalmente da pobre integração social (Pfeiffer & Wetzels, 1999);
 - “Os jovens que foram espancados ou abusados pelos seus pais em crianças ou na sua juventude são mais propensos a ser violentos do que aqueles que nunca foram espancados.” (Pfeiffer & Wetzels, 1999, p.11);
 - “Adesão num conjunto social com uma propensão para agir com a violência é um fator adicional ... para aumentar o risco de que os jovens se tornam ativamente violentos.” (Pfeiffer & Wetzels, 1999, p.17).

3.2.3. Prevenção do bullying e violência escolar na Alemanha

Uma série de artigos e *websites* dão uma visão sobre a prevenção da violência nas escolas alemãs. Os dois artigos que formam parte da base desta seção foram criados no âmbito de projetos internacionais apoiados pela União Europeia. Como parte da iniciativa “Violência nas Escolas”, Reinders (1998) resumiu as atividades, programas e políticas alemãs para a prevenção da violência. De acordo com o projeto “Combate da violência em escolas com uma base europeia” apoiado pela iniciativa CONNECT da Comissão Europeia, Schäfer & Korn (2001) este oferece uma visão abrangente sobre as definições e prevalência da violência, leis e regulamentos bem como as atividades e resultados dos estudos de avaliação.

Como Schäfer & Korn (2001) apontam, a base legal da República Federal da Alemanha é inequívoca: as escolas devem garantir que os seus estudantes são protegidos contra formas de violência psicológica e física. De acordo com o Tribunal da Federação Constitucional da Alemanha (Bundesverfassungsgericht), a educação nacional nas escolas é igual ao direito de educação parental (artigo 6 parte 2 GG) (BverfGE 34, 165, SPE I A I S.21-21v). Apesar desta clara situação legal, a maioria das escolas alemãs continua a não determinar explicitamente as políticas ou regras de comportamento *antibullying* relacionadas com o comportamento violento.

Numa perspetiva exterior, a prevenção da violência na Alemanha torna-se algo surpreendente é a complexidade combinada com a falta de estratégia a nível do país. Isto incide principalmente na estrutura federal alemã com a constituição dos 16 estados regionais chamados “Länder”. O sistema de educação alemã como um todo está sujeito à supervisão do Estado. Apesar do quadro geral ter uma responsabilidade bastante informal para as escolas, a política e planeamento da educação é determinada pela estrutura federal do país. No entanto, no contexto de “soberania cultural”, os detalhes sobre o sistema educacional são subordinados aos 16 Länder da República Federal (Reinders, 1998; Schäfer & Korn, 2001).

A fim de assegurar um sistema de educação comparável em todo o país existe uma Conferência de Secretário dos Assuntos Culturais (Kultusministerkonferenz ou “KMK”)

permanente. As resoluções da KMK são expressas na forma de “recomendações” para os Länder. O sistema conduz a algumas diferenças notáveis entre os Länder. Por exemplo, a qualificação para entrar na universidade, o *Abitur*, pode ser alcançado depois dos 13 anos na maioria dos Länder, enquanto noutros é depois dos 12 anos.

O sistema educacional alemão baseado na soberania cultural dos Länder também tem um efeito em programas e políticas para combater a violência nas escolas. Muitos programas e políticas são conduzidos ao nível dos Länder, facto que conseqüentemente orienta as 16 abordagens que diferem em certa medida.

Schäfer & Korn, compararam as abordagens dos Länder alemães. Entre outros, listaram os seguintes exemplos²⁴ (Schäfer & Korn, 2001):

Bade-Vurtemberg

- “Prevenção em primeiro lugar”: um conjunto de sugestões na prevenção e intervenção (“rede contra a violência”).
- Amplo programa de “desafio de violência” no terreno (cooperação entre o Ministério de Assuntos Internos e Ministério de Educação e Assuntos Culturais).

Baviera

- Prevenção da equipa: folheto desenvolvido em cooperação com a polícia.
- Trabalho de grupo (Ministério de Educação, Assuntos Internos e Assuntos Sociais).
- Mediação: formação de mediação de conflitos (formação de professores) em Dillingen.

Brandemburgo

- 1999: “regulamento sobre o regime de conciliação de conflitos, educação e ordem”.
- Desde 1993: programa de cooperação entre escolas e clubes desportivos.

Hamburgo

- Mediação: princípio multiplicador; instalação de um sistema de mediação de conflitos.
- Projeto: “prisioneiros ajudam adolescentes”, cooperação com a polícia e com a lei. Jovens propensos à convicção podem, acompanhados por educadores, falar com os prisioneiros sobre as conseqüências do comportamento delinvente.

Rheinland-Pfalz

- Diretrizes: desporto e jogar em vez de violência, redução e mediação de conflito.
- Desde 1994: a rubrica orçamental específica (agora 500.000€) para apoio financeiro (até 50%) de projetos para prevenção de violência nas escolas.

²⁴ Os exemplos são um excerto do relatório “Combater a violência nas escolas” (Schäfer Schäfer & Korn, 2001). A lista completa destas abordagens dos Länder alemães pode ser encontrada neste relatório.

Sarre

- O Ministério promove “no contexto das possibilidades”: projetos escolares através de subsídios.
- Diferentes departamentos coordenam o trabalho contra a “violência nas escolas”.

Saxônia

- Ênfase na concepção de conteúdos relacionados com as aulas (educação para a democracia). Através da reflexão de normas e valores humanos é prevista a sensibilização para a violência. Além disso, foram feitas as especificações para o currículo em 1996 e 1997.
- Opções para as escolas, para organizarem discussões ao redor da mesa, com os funcionários designados de prevenção da polícia (“parceria de segurança da polícia com a escola”).

Alta Saxônia

- Desde 1994, o projeto: “escola de tensão-agressão-relaxamento” (todas as escolas têm dispositivos de movimento) com a participação científica: Professor Knopf, Uni Halle Wittenberg.
- Mediação: foram formados 24 facilitadores para a mediação do conflito (cooperação com federações).
- Trabalho social na escola: 64 projetos em 70 escolas; cooperação da escola e serviço de bem-estar juvenil.

Eslésvico-Holsácia

- Projeto Olweus: 47 escolas, 15.000 alunos.
- Prevenção nas equipas (PIT – Prevention In Team)²⁵, aproximadamente 170 escolas: aulas de “prevenção de crime” em níveis secundários; várias matérias de formação (por exemplo, “88 impulsos para evitar a violência”).
- 1999: mediação de conflito; em 36 escolas, 75 professores foram treinados como facilitadores.

De acordo com Reinders (1998), os Länder respeitam-se a eles próprios quando afetados pelo problema de *bullying* e violência, mas põe especial ênfase nas atividades de prevenção de violência, enquanto outros se focam em objetivos mais gerais, por exemplo, o ambiente escolar ou o ambiente dentro da escola.

Em 1987, foi criada a “comissão independente do governo para a prevenção e combate contra a violência” (Gewaltkommision des Bundestags) (Schäfer e Korn, 2001). Entre outros a missão foi desenvolver conceitos, sugestões e recomendações na prevenção e combate contra a violência na escola. Por exemplo, foi apresentada a seguinte sugestão (para mais detalhes veja Schäfer e Korn e <http://nibis.ni.schule.de/~infosos/gewaltko.htm>):

- acordos para o aperfeiçoamento do “ambiente escolar”. A “fundação educacional” dos professores deve ser reforçada pelo embelezamento de acordos curriculares,

²⁵ Acrescento nosso

e formação básica e avançada para professores, para que possam tornar-se pessoas de contacto para problemas pessoais. Redução de regulamentos burocráticos (sugestões 32 e 33);

- formação para detetar situações que levem à violência, assim como para aliviar e evitar tais situações. Introdução de novas lições em jurisprudência para fornecer soluções livres de violência ou conflitos (sugestão 34);
- os professores devem ser melhor formados sobre como lidar com a delinquência, comportamento violento dos alunos. Formação de professores para ser mais compatível em matérias educacionais (sugestão 40);
- indiferença em relação à redução dos atos de violência na escola. Equipa de professores para intervir rapidamente (sugestão 41);
- criação de comissões de aconselhamento dentro de cada escola para apoiar em caso de conflitos entre alunos e professores (sugestão 42);
- iniciativas para que o ensino aos alunos seja promovido na tentativa de resolução de problemas baseados no acordo (sugestão 43).

Como Schäfer e Korn apontam, apenas algumas sugestões foram realizadas dez anos após a sua publicação.

3.3. ESPANHA

Durante os últimos anos, o sistema educativo tem vindo a sofrer uma mudança profunda em quase todos os países europeus. À medida que o processo de integração europeu avança, os modelos de educação e formação estão envolvidos num processo harmonioso que se reflete no currículo dos estudantes, metodologias de aprendizagem, entre outros. (O processo de harmonização) também guiou a identificação de problemas comuns, dificuldades e barreiras que os estudantes e formadores enfrentam quando aprendem/ensinam. Como resultado disto, as soluções também podem ser partilhadas e ajudar-nos a construir a base do futuro da educação e formação europeia.

O ensino primário e secundário são o primeiro passo na educação das crianças e adolescentes, preparando-os para a integração social e laboral. Durante este período das suas vidas eles têm de adquirir não só o conhecimento específico, mas também as competências básicas essenciais. As estatísticas não são muito positivas se em o nível de abandono escolar precoce e o aumento do baixo desempenho dos estudantes for tido em conta. Se também analisarmos algumas das dificuldades que os estudantes enfrentam nas escolas, podemos afirmar que o *bullying* é uma das mais comuns em todos os países europeus. O *bullying* não é um fenómeno novo nas nossas escolas, mas parece que as mudanças sociais que se desenvolveram são mais competitivas, um mundo individual e violento também foi transferido para o sistema educacional. A recente pesquisa realizada sobre o assédio escolar na região de Madrid mostrou que uma em cada quatro crianças, dos 7 aos 18 anos, experienciou o *bullying* na escola.

O assédio mais agressivo ocorre durante o terceiro ano do ensino primário e no ensino secundário. Se existe um lugar onde as crianças devem sentir-se a salvo do assédio, além da família, este lugar é sem dúvida a escola onde os estudantes não só adquirem

conhecimentos, como também é um lugar para aprender a conviver sem violência, independentemente de como eles vivem.

A comunidade escolar deve ter um papel ativo nas relações de convivência atuais desenvolvidas no ambiente educacional e enfrentar as situações de assédio e intimidação usando diferentes estratégias de intervenção nas quais os pais, alunos e professores devem fazer parte. A luta contra o *bullying* não deve ser desenvolvida exclusivamente na escola. Deve ser uma tarefa comum da administração escolar, dos professores, das famílias e dos estudantes para aumentar a consciência social em relação a estas atitudes e condutas numa sociedade em que temos de conviver com pessoas de diferentes culturas e tradições. Planos administrativos, medidas diferentes e programas escolares para promover a aprendizagem de comportamentos sociais são eficientes no combate ao *bullying*.

Esses programas que envolvem os alunos na luta contra o *bullying* provaram ser especialmente úteis.

Em Espanha, não existe um plano nacional gerido para a prevenção da violência na escola, mas nas iniciativas desenvolvidas nas Comunidades Autónomas (administração regional) podemos observar uma importante coincidência nos aspetos de promoção relacionados com a educação para a paz, tolerância e valores cívicos e morais. A participação democrática na instituição de ensino, a atenção adequada à diversidade e ao funcionamento de comissões de convivência são alguns dos fatores mais relevantes na prevenção da violência escolar que podem ser observados ao longo das medidas tomadas pelas Autoridades Locais de Educação. Estes planos governamentais de educação são criados para a melhoria da convivência escolar e prevenção da violência. Os programas de Intervenção na sua maioria têm um objetivo preventivo e são projetados para:

1. diminuir o grau de violência e de prevenção de violência, promovendo um bom clima na sala de aula que suporta as relações interpessoais;
2. alterar a organização da escola, favorecendo e promovendo as relações interpessoais positivas, a fim de criar um clima apropriado para a participação dos estudantes;
3. desenvolver atividades específicas de sala de aula orientadas para a promoção de um trabalho cooperativo, educação de valores e sentimentos, gerando um clima social de integração;
4. supervisionar os estudantes afetados ou outros que possam constituir um grupo de risco;
5. promover a participação das famílias nesta estratégia;
6. desenvolver ações curriculares baseadas em ações orientadas para a formação e consolidação de hábitos de conduta democráticos.

3.3.1. Algumas experiências regionais sobre o bullying

Nos últimos anos, as autoridades da região espanhola têm desempenhado alguns programas estratégicos orientados para lutar contra o assédio escolar. Nas próximas linhas introduzimos as iniciativas mais significativas.

Aragão

Nome: Projetos de Inovação e Investigação Educacional, financiada no âmbito da LEA (Lei de Aragão sobre Educação).

Resumo: O projeto promove uma série de medidas preventivas para erradicar os casos de assédio e para realizar metodologias baseadas na teoria de “resolução pacífica de convivência e de conflitos”. A melhoria da convivência nas escolas é a prioridade na estratégia de administração de Aragão contra o assédio escolar.

Promotor: Autoridade regional de Aragão.

Madrid

Nome: Conviver é viver

Resumo: O objetivo deste projeto é melhorar a convivência nas instituições educacionais e promover a colaboração entre os agentes que participam no projeto. É composto pelo modelo de formação nas seguintes áreas: a) o currículo, b) a escola, c) a família e a comunidade.

Promotor: Autoridade Regional de Madrid (Ministério Regional da Educação e da Cultura), em colaboração com a Universidade Complutense de Madrid, Município de Madrid e Ministério do Trabalho e dos Assuntos Sociais espanhóis.

Catalunha

Nome: Programa de Iniciativa de Mediação Escolar.

Resumo: O objetivo do projeto é promover o relacionamento interpessoal em todo o instituto de educação.

Promotor: Autoridade Regional de Madrid (Ministério Regional da Educação).

Astúrias

Nome: Acordo Social para melhorar a Convivência na Escola.

Resumo: O objetivo do projeto é promover e assegurar a convivência em instituições de educação.

Promotor: Programa Múltiplos Agentes (vários interessados, desde a educação à administração, aos serviços sociais e à formação).

País Basco

Nome: Programa de Educação para a Paz e Convivência.

Resumo: O objetivo do projeto é conhecer a importância do conceito de convivência.

Promotor: Autoridade Regional do País Basco (Ministério Regional de Educação).

Valência

Nome: Observatório para a Convivência Escolar.

Resumo: O observatório é um instrumento ao serviço da comunidade educacional que tem como objetivo, analisar, planejar e coordenar a resolução e prevenção dos problemas de convivência.

Promotor: Autoridade Regional de Valência (Ministério Regional da Educação, Cultura e Desporto).

Andaluzia

Nome: Escola: espaço para a paz.

Resumo: O objetivo da experiência é melhorar a convivência na escola, através da prevenção da violência e da implementação das iniciativas no âmbito da resolução pacífica de conflitos.

Promotor: Conselho da Educação de Andaluzia.

3.4. POLÓNIA

O *bullying* é um problema sério para todos os tipos de instituições na Polónia, relacionado com a educação. De modo a introduzir a atual política para enfrentar o *bullying* e a violência na escola na Polónia, distinguimos dois aspetos principais, por um lado, uma análise sobre a violência escolar na Polónia, por outro lado, os programas implementados para enfrentar este fenómeno.

3.4.1. Pesquisa dedicada à violência escolar

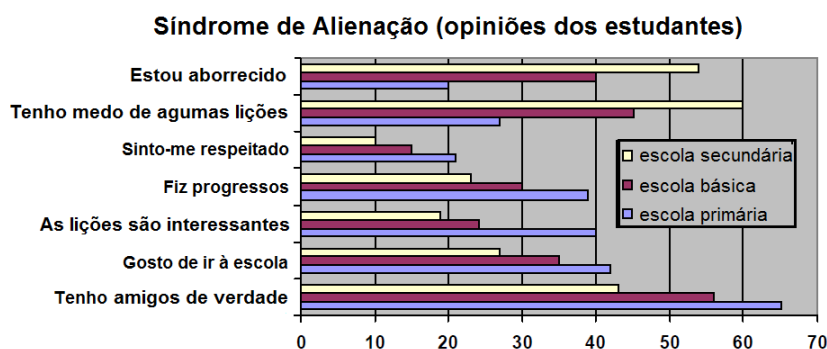
Nos últimos anos, foi realizada a seguinte investigação:

1. Centro de Avaliação de Sondagem de Opinião Pública: “Violência na escola”, elaborado para os Jornais Locais de Grupos de Publicação Polskapress e Media Regionalne;
2. Centro de Avaliação de Sondagem de Opinião Pública: “Diversidade Regional dos Estudantes, opinião sobre a escola, professores, relacionamentos entre colegas de escola e violência na escola” elaborado para os Jornais Locais de Grupos de Publicação Polskapress e Media Regionalne;
3. discurso da professora assistente, Anna Giza-Poleszuczuk: “Problemas de segurança na escola” – baseado no Centro de Avaliação de Sondagem de Opinião Pública;
4. Relatório Geral de Auditoria de sondagem restrita no quadro de campanha: “Escola sem violência”, resultados da pesquisa elaborados entre os professores;
5. Relatório Geral de Auditoria de sondagem restrita no quadro de campanha: “Escola sem violência”, resultados da pesquisa elaborados entre os estudantes;

6. discurso do professor Janusz Czapiński: “É a escola polaca morada de patologia?”
– baseado na auditoria elaborada no quadro de campanha: “Escola sem violência”.

Para apresentar um quadro resumido da atual situação do *bullying* nas escolas polacas, introduzimos os principais objetivos do **Relatório do Centro de Avaliação de Sondagem de Opinião Pública** (com base na elaboração da Dr. Anna Giza-Poleszczuk).

Em março de 2006, o Centro de Sondagem de Opinião Pública elaborou uma ampla pesquisa social polaca, para jornais locais, entre os professores, alunos e pais. O objetivo da pesquisa foi um amplo diagnóstico do fenômeno de violência escolar.



De acordo com os resultados que a pesquisa revela, em conjunto com o tempo e os níveis de educação, o sentimento de alienação e desânimo aumentam. Os estudantes muitas vezes apenas se interessam pelas aulas, e não se sentem respeitados nem gostam de ir à escola. Aumenta o medo das aulas e o sentimento de aborrecimento. Tendo em conta o aumento do ambiente de agressão (especialmente no ginásio) a escola perde a capacidade de criar sentido de segurança nos estudantes e poderá esperar mais coisas más do que coisas boas.

A vida escolar também está relacionada com o crescimento do sentimento de alienação do ambiente extensivo. Os estudantes raramente falam com os pais sobre os seus problemas e os pais muito raramente vão à escola para as reuniões com os professores. Consequentemente, existe uma discrepância significativa entre os estudantes e os pais, e o quadro da vida escolar dos estudantes confirma esta afirmação, alegando que os pais não sabem muito sobre o que se passa na escola. Os pais, também superestimam a qualidade de educação que as suas crianças recebem na escola. Não apontam nenhum aspeto negativo e pensam ingenuamente que os filhos gostam de ir à escola. Isto pode ser explicado não só apenas pelo facto de que os estudantes não estão dispostos a receber ajuda ou intervenção, mas também pela tendência para a racionalização, que ajuda a minimizar o problema que, noutros casos, os pais teriam de enfrentar.

a) Agressão na escola

Os resultados da pesquisa mostram que o tipo mais frequente de agressão é a agressão verbal.

A **agressão verbal** ocorre muito frequentemente: 44% dos estudantes inqueridos declaram que durante este ano letivo foram insultados, 31% declara que outros estudantes dizem mentiras sobre ele (fofoquices), mais de 60% dos alunos foram testemunhas desse tipo de comportamento.

A **agressão física** é mais rara: 8% admite que foram agredidos, 11% foram forçados a fazer alguma coisa, 29% foram derrubados ou empurrados. Ainda mais frequente, os estudantes eram testemunhas desse tipo de comportamento. Os roubos, a extorsão de dinheiro e a destruição de bens pessoais também acontece nas escolas. Como os resultados da pesquisa mostram, **alguns grupos de estudantes** são mais exposto a este tipo de comportamento: o primeiro grupo de todos são os “bajuladores”, mas também podem ser os grupos de estudantes que não são inteligentes o suficiente, os “ineficientes” e os alunos de primeira classe.

No ano letivo 2005/2006, mais de metade dos estudantes estiveram em conflitos com outros. A intensidade dos conflitos aumenta especialmente no ginásio. Na maioria dos casos está relacionado com **a construção da própria posição dentro do grupo**. O que realmente interessa na construção de uma posição de líder nas escolas polacas é, primeiro de tudo, a força, a atratividade, a aptidão e a arrogância para com os professores (confrontar a autoridade). As notas escolares também são fonte de conflitos. No entanto, não têm um impacto significativo na posição do grupo, assim como os resultados desportivos, participar em atividades de grupos de jovens, organizações não-governamentais ou no autogoverno da escola. Os resultados da pesquisa mostram o que é, porque os alunos tratam as execuções do domínio institucional apenas como medidas justas e fiáveis nos valores de alguém.

A agressão também ocorre na relação entre o estudante e o professor. A pesquisa mostra que o problema básico na relação estudante-professor, em que o segundo deve dar importância à fonte dos conflitos, é preocupante nos **graus de subjetivismo**. Os professores muitas vezes são vistos como pessoas que favorecem alguns estudantes e afligem outros. Os estudantes estão muitas vezes envolvidos em conflitos com professores porque não aceitam as suas notas. Além disso, os professores são muitas vezes provocados e ignorados, enquanto os estudantes são verbalmente insultados, assustados e destabilizados pelos professores.

Parece que em muitos casos a arrogância dos estudantes em relação aos professores é um elemento de “jogar na escola” e não é realmente dirigido aos professores. Apesar de os alunos dizerem que uma das fontes mais importantes de autoridade entre os colegas é a arrogância em relação aos professores, a maioria dos estudantes declara que respeitam os seus professores e se sentem respeitados e tratados com dignidade.

Sumário

Com base nos resultados da pesquisa podemos chegar à conclusão que os problemas básicos das escolas polacas derivam do isolamento da escola por causa do ambiente extensivo (“escola fechada”) e o subjetivismo dos níveis escolares reflete-se em conflitos

entre estudantes e entre estudantes e professores e isso aumenta o sentimento de alienação dos estudantes no processo de educação.

Deve ser dada especial atenção ao fenómeno do ginásio. Por um lado, o ginásio é o sistema educacional atual mais crucial para o futuro da educação, por outro lado, no ginásio os fenómenos negativos aumentam ainda mais.

3.4.2. Programas para enfrentar o bullying

O programa mais importante contra o *bullying* que agora está a ser realizado na Polónia é:

- Programa Governamental: “Tolerância Zero”;

O Ministério da Educação Nacional prepara o programa “Tolerância Zero”.

- Programa Social: “Escola sem violência”.

O programa é realizado sob a contribuição do Sr. Lech Kaczyński, Presidente da Polónia.

O Programa Social “Escola sem violência” foi iniciado e realizado, na primavera de 2006, por dezasseis jornais locais com duas publicações dos seguintes grupos: Media Regionale e Polskapress. Desde setembro de 2006 que o programa social também foi realizado pela Fundação do Grupo de Televisão Polaca. O objetivo do programa é combater a violência nas escolas polacas, através do aumento dos problemas de consciência, mudanças de atitude em relação à agressão, e fornecendo as escolas com apoio e ferramentas apropriadas que lutem eficazmente contra a violência. Desde abril de 2006 até agosto de 2007, nos jornais locais, dos mais de 2000 artigos que foram colocados, metade eram sobre apresentações de boas práticas e manuais.

Pesquisa de Problema Social

Para as necessidades do Programa “Escola sem violência”, em março de 2006, o Centro de Sondagem de Opinião Pública realizou uma pesquisa sociológica entre os alunos, pais e professores. O objetivo da pesquisa foi diagnosticar a violência nas escolas. De acordo com conferência da doutora sénior Anna Giza-Poleszczuk, na base dos resultados da pesquisa podemos chegar à conclusão que os problemas básicos das escolas polacas são o isolamento escolar a partir do amplo ambiente e subjetivismo dos anos escolares que se reflete em conflitos entre os estudantes e entre os estudantes e professores.

Manual de Estatutos da “Escola sem violência”

O manual de estatutos foi criado em colaboração com o Comité do Programa e com parceiros substanciais. No manual de estatutos existem normas que devem ser realizadas na escola, de modo a conter a agressividade nesta área.

No manual de estatutos de “escola sem violência” existem normas que devem ser cumpridas pelas escolas que lutam com a agressão. Por um lado, o manual de estatutos define valores e regras de comportamentos, por outro inclui condições formais e organizacionais que devem ser cumpridas pela escola em causa para a resolução de conflitos e luta contra a violência.

A regra básica do manual de estatutos é a necessidade de construção de uma comunidade escolar em que os membros são todos os participantes da vida escolar: professores, estudantes e pais. De acordo com o manual de estatutos a função de tal comunidade permite criar um ambiente de segurança e concordância permitindo cumprir as outras regras do manual de estatutos.

Nesta perspectiva, também se tem dedicado atenção à necessidade de diagnóstico de problemas de violência e à necessidade de reação imediata para todos os sintomas de agressão. Também se tem dedicado atenção ao facto de que todos os grupos interessados têm o direito à educação neste domínio. Além disso, a necessidade de cooperação com o ambiente extramural tem sido enfatizada.

Apoio para as escolas

A realização do Programa iniciou-se nas escolas em setembro de 2006. Até ao fim de setembro, as escolas podiam declarar a sua participação no programa. A condição de participação foi uma declaração para obedecer as regras do manual de estatutos de “Escola sem violência”. A escola recebeu materiais promocionais tais como folhetos para os professores: “Como lidar com a violência na escola?”, cartazes com o código de “Escola sem violência” e um selo para colocar na porta a informar que a escola participa no programa.

O programa juntou mais de 3.000 escolas – cerca de 10% de todas as escolas na Polónia.

Concursos para as escolas

Todas as escolas que declararam a sua participação no programa também podem participar no concurso para projetos de atividades escolares relacionados com a prevenção de agressão e violência. O júri do concurso, em janeiro de 2007, homenageou os 64 melhores projetos. As recompensas para as escolas eram sob a forma de serviços educacionais e serviços psicopedagógicos, por exemplo: *workshops* para os professores, aulas para os estudantes, aconselhamento para a escola, entre outros.

“É a escola do seu filho uma escola sem violência?” – Campanha dos pais

Em janeiro de 2007, realizou-se uma campanha dirigida aos pais intitulada: “É a escola do seu filho uma escola sem violência?”. Os jornais locais queriam chamar à atenção dos pais para os problemas dos seus filhos e queriam que os pais verificassem o que as escolas dos seus filhos fazem no campo da prevenção da violência. O manual elaborado por especialistas (psicólogos, sociólogos e educadores) sobre os comportamentos que devem levantar suspeitas nos pais e as formas como devem reagir foram colocados no *website*. Também foi criada uma lista com “20 questões dignas de serem colocadas à escola do seu filho”, a fim de verificar como a escola reage em situações de crise. Além disso, houve alguns cartazes de campanha.

Auditoria sobre a situação da escola

As escolas que participaram no programa tiveram a oportunidade de candidatar-se a uma auditoria sobre a situação da escola e agressão que ocorre na área escolar.

Linha de apoio

Desde outubro de 2006 até março de 2007, em duas províncias, existiram linhas de apoio para testemunhas e vítimas de violência escolar.

Competição de filmes: “Escola sem violência”

Os alunos, de todas as escolas, tiveram a oportunidade de fazer parte de uma competição no filme: “Escola sem violência”. A competição anunciava a ideia do Programa de prevenção de agressão e diminuição da violência nas escolas.

Extensão do programa

O Programa: “Escolas sem violência” é um programa em toda a Polónia. As atividades do programa são lideradas em todas as escolas declaradas:

- 3.000 escolas aderiram ao programa (10% das escolas polacas);
- foram publicados mais de 2.000 artigos em 16 jornais locais. Quase metade descrevem Boas Práticas e alguns aconselham, por exemplo, como lidar com a violência?;
- o *website* do programa é visitado por milhares de pessoas todos os dias;
- quase um milhão de ofertas foram aplicadas para a competição de atividade do projeto;
- foram enviados mais de 3.000 projetos para a competição dos estudantes para o projeto T-shirt;
- foram enviados 116 filmes para a competição de filmes;
- foram feitas 112 chamadas confidências durante a pilotagem da linha de apoio.

4. AS MELHORES PRÁTICAS CONTRA O *BULLYING* NA EUROPA

Como já mencionado nas seções anteriores, foi desenvolvida uma análise de casos de sucesso por cada participante do projeto, a fim de identificar as melhores práticas dirigidas à luta contra o *bullying* nos seus países.

Com o objetivo de converter este Manual num instrumento dirigido a ajudar o conjunto de pessoas envolvidas na comunidade educativa, este deve ser concebido como uma ferramenta útil, acessível e amigável. Esta é a razão para introduzir as melhores práticas de acordo com o modelo que satisfaça as condições de utilidade, acessibilidade e simpatia.

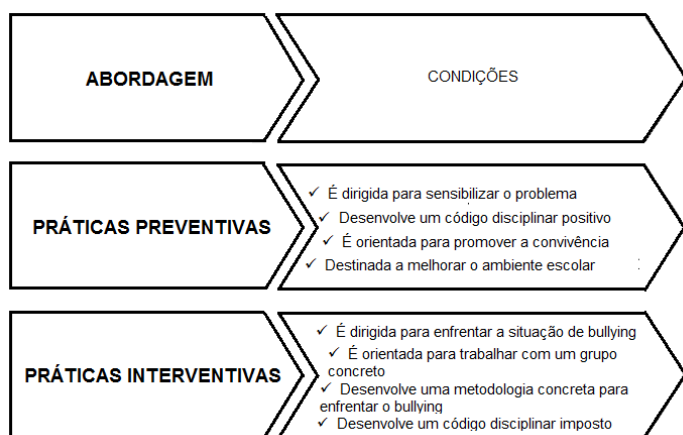
A fim de classificar e apresentar as melhores práticas, foram aplicadas três variáveis diferentes.

A primeira variável é aquela que denominamos de *abordagem das melhores práticas*. Na literatura sobre o *bullying* podem ser distinguidas duas abordagens importantes para enfrentar o *bullying*: Abordagem Preventiva e Abordagem Interativa.

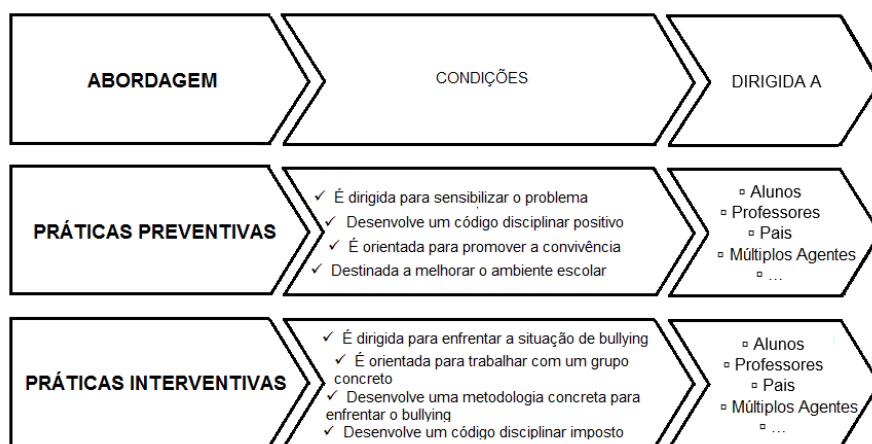
A *Prevenção* é um conjunto de medidas, mais ou menos coordenadas, que são tomadas a fim de antecipar esse fenómeno em particular. Ao promover um ambiente amigável em todas as áreas da instituição, a prevenção da violência na escola contribui simultaneamente para a prevenção de outros problemas sérios e para a prevenção da delinquência e exclusão social.

A *Intervenção* inclui todas as ações tomadas pelo professor em sala de aula ou, em geral, por toda a escola (junto com a família), estas ações têm um efeito corretivo e formativo nos comportamentos e atitudes que são considerados destrutivos para o grupo ou para a organização.

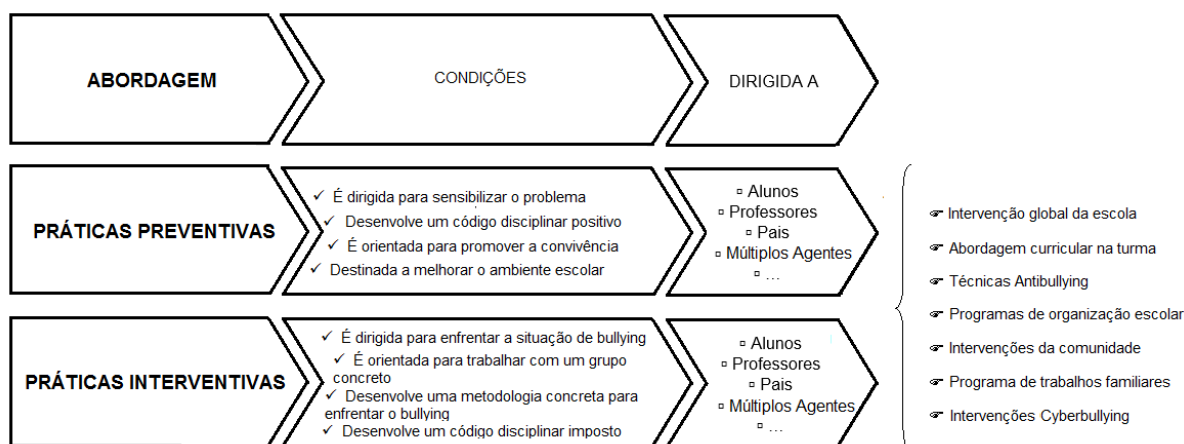
Como concluído ao longo do desenvolvimento do projeto, é difícil distinguir estas abordagens, no entanto consideramos que as melhores práticas são a prevenção e a intervenção, se cumprir duas ou mais das seguintes características/condições:



Sob as duas principais abordagens, o grupo-alvo (alunos, professores, pais, múltiplos agentes, entre outros) será a segunda variável para organizar a melhor prática:



A terceira, e última, variável vai finalizar a introdução das melhores práticas. Será a dinâmica (ou o conjunto de dinâmicas) usada para desenvolver a iniciativa.



- *Intervenção Global Escolar*: conjunto de medidas destinadas a possibilitar um ambiente pacífico de convivência na escola (atividades de sensibilização e de consultas, encontros e implicação, criação de política *antibullying*, entre outros).
- *Abordagens curriculares na turma*: desenvolvimentos curriculares orientados para a prevenção de situações de assédio, tanto na turma como em toda a escola (planear o projeto curricular da turma, trabalhar cooperativamente, entre outros).
- *Técnicas antibullying*: atividades de intervenção com os colegas com técnicas de mediação ou iniciativas destinadas ao trabalho com os estudantes em conflito.
- *Programas de Organização Escolar*: atividades conjuntas destinadas à correção de algumas situações de assédio, tais como: supervisão de intervenções, desenvolvimento de políticas nos parques-infantis ou transição de casa para a escola (como exemplos significativos).
- *Intervenção da Comunidade*: iniciativa global que envolve toda a comunidade: comunidade escolar, famílias, administração pública, trabalhadores sociais, polícia entre outros.
- *Programas de trabalho familiar*: atividades a ser desenvolvidas no seio da família, destinadas a uma melhor compreensão sobre o *bullying* e para ajudar a prevenir o assédio escolar.

- *Intervenções de Cyberbullying*: intervenções específicas para combater este novo tipo de *bullying*.

O resultado final é uma série de *folhas de práticas* que contêm as características mais significativas das diferentes iniciativas inovadoras.

4.1. PRÁTICAS PREVENTIVAS

As metodologias preventivas são as que enfrentam o *bullying* antes de ter acontecido. Na literatura sobre este fenómeno, existem três características principais que definem a metodologia preventiva:

- a abordagem preventiva deve reconhecer que a violência (assédio escolar, *bullying*) existe (mesmo que os casos de *bullying* não aconteçam no ambiente escolar);
- a violência é um problema – a violência é o problema;
- prevenir o problema de modo a desenvolver um modelo de convivência.

Assim, as dinâmicas preventivas são baseadas segundo uma estratégia que deve reafirmar a convivência pacífica, promover de forma positiva as cenas escolares e evitar qualquer caso de violência antes de este aparecer. Neste contexto, e devido à aceitação de que a violência não é um caso isolado e ocasional, as metodologias preventivas são o futuro na luta contra o assédio escolar e *bullying*.

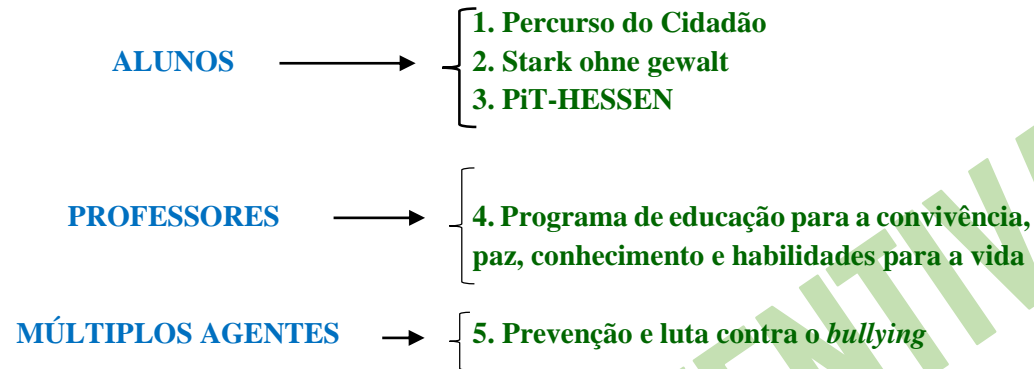
Na nossa análise, consideramos que a melhor prática orientada para a prevenção é uma iniciativa que está de acordo com as seguintes condições:

- deve ser dirigida para consciencializar o problema;
- deve ser desenvolvido um código de disciplina positiva;
- deve tentar promover a convivência;
- deve ser objeto de melhoramento escolar.

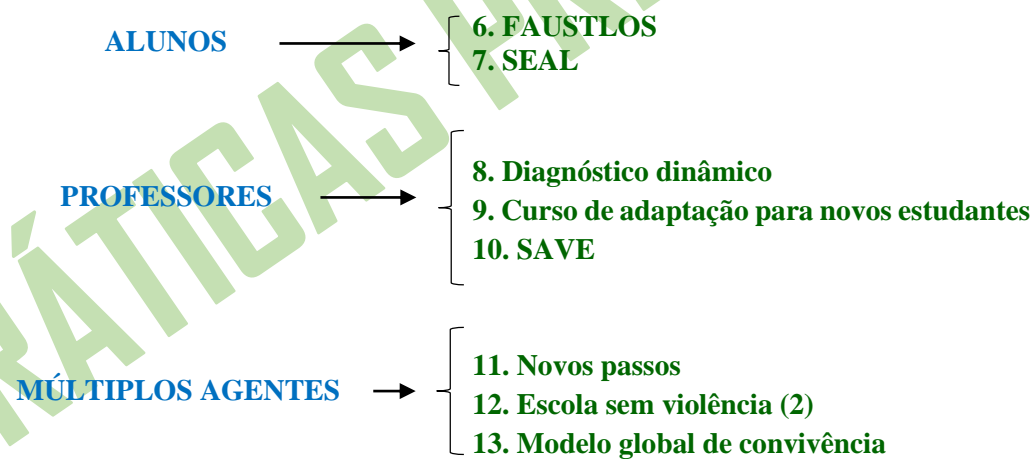
Selecionámos um total de 13 práticas preventivas, para encarar o *bullying*, orientadas para alunos, professores e pais. Essas práticas foram desenvolvidas usando dois tipos de dinâmicas: *política global escolar* e *abordagem curricular na turma*.

De acordo com as melhores práticas selecionadas no âmbito de desenvolvimento de uma política geral da escola, os casos foram basicamente dirigidos aos alunos, e aos diversos atores (alunos, professores, pais, entre outros) e os programas destinam-se a desenvolver uma estratégia global para prevenir a violência, apesar de o modelo de convivência afirmar a existência de outros e de rejeitar a violência.

POLÍTICA GLOBAL ESCOLAR



ABORDAGEM CURRICULAR NA TURMA



Outras práticas baseadas na dinâmica curricular da turma são orientadas para o trabalho cooperativo e para o desenvolvimento de conteúdos curriculares para lutar contra a violência. O trabalho dentro da sala de aula é básico, a fim de melhorar a convivência e de respeitar outros factos.

4.2. PRÁTICAS INTERVENTIVAS

As metodologias interventivas são as que enfrentam o *bullying* quando este acontece. Alguns especialistas de *bullying*, pensam que uma abordagem interventiva deve ser desenvolvida tendo em conta duas premissas principais:

- aceitar que a situação de assédio ocorreu;
- apoiar incondicionalmente as vítimas de *bullying*.

Sob estas premissas, as metodologias interventivas devem:

- trabalhar com as vítimas;
- trabalhar com os agressores;
- trabalhar com as testemunhas;
- realizar um conjunto especial de medidas de proteção.

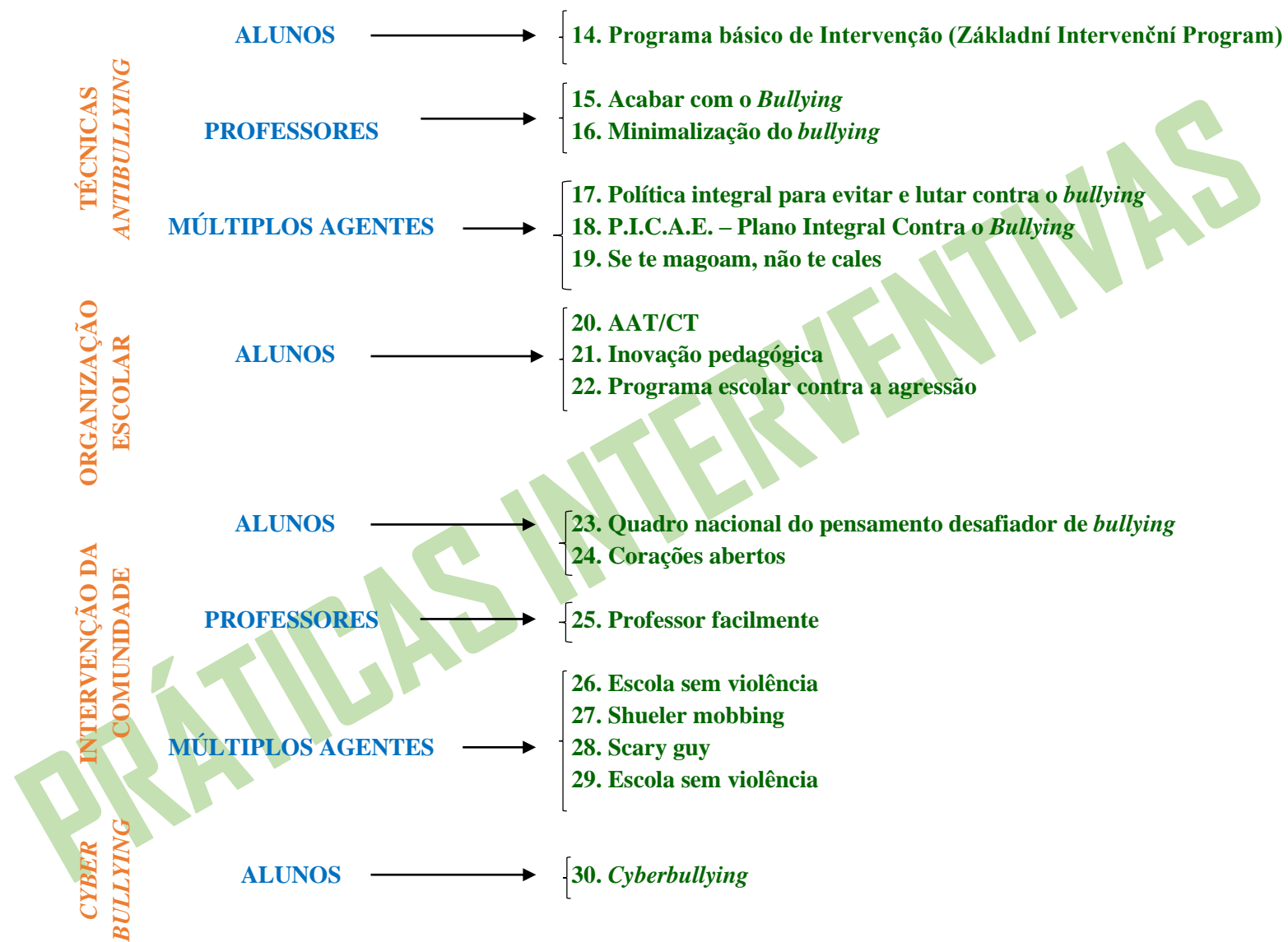
Assim, deve ser desenvolvida uma estratégia concreta de correção não só para enfrentar a violência, mas também para reparar as lesões ocorridas.

Na nossa análise, consideramos que a melhor prática orientada para a prevenção é a iniciativa, que está em conformidade com as seguintes condições:

- tem de ser dirigida para enfrentar a situação de *bullying*;
- tem de ser orientada para trabalhar com um grupo concreto;
- tem que desenvolver uma metodologia concreta para enfrentar o *bullying*;
- tem que desenvolver um código disciplinar imposto.

Selecionamos um total de 17 práticas interventivas para enfrentar o *bullying* orientadas para os alunos, professores e pais. Estas práticas foram desenvolvidas através do uso de três dinâmicas diferentes: *Técnicas Antibullying*, *Organização escolar* e *Intervenção da comunidade*.

Por fim, e de forma a obter uma compreensão mais ampla do fenómeno de *bullying*, foi escolhida uma experiência inovadora de *cyberbullying*. O *cyberbullying* envolve o uso de tecnologias de informação e comunicação, tais como o *e-mail*, chamadas telefónicas, mensagens de texto, mensagens instantâneas, *websites* pessoais difamatórios, blogues, jogos *online* e sítios pessoais *online* difamatórios de votação, para apoiar deliberadamente e repetidamente os comportamentos hostis sobre um indivíduo ou grupo que tem a intenção de prejudicar os outros.



As melhores práticas dirigidas ao desenvolvimento de técnicas *antibullying* promovem um conjunto de medidas corretivas para enfrentar o *bullying*. É sobre o desempenho dos programas integrais interventivos dirigidos a todos os agentes envolvidos na educação e destinados a resolver uma situação indesejável concreta e para prevenir casos semelhantes no futuro.

Algumas das melhores práticas escolhidas pretendem enfrentar a violência, apesar da realização e das várias mudanças na organização escolar. Outras práticas envolvem uma comunidade inteira, como as escolas, famílias, autoridades públicas, entre outros. Uma abordagem mais ampla para enfrentar um grande problema é a base de uma comunidade dinâmica.

4.3. ALGUMAS METODOLOGIAS PARA ENFRENTAR O *BULLYING*

Como temos vindo a comentar ao longo do projeto, cada país identificou e implementou várias estratégias para enfrentar o *bullying*, tendo em conta a natureza do assédio escolar. Em alguns países existe uma grande tradição no desenvolvimento de metodologias para lutar contra a violência na escola. Noutros, o fenómeno de *bullying* é um novo desafio que deve ser enfrentado usando metodologias inovadoras.

No âmbito do presente projeto, algumas das melhores práticas para enfrentar o *bullying* não são recursos práticos, mas sim uma metodologia de intervenção para enfrentar o *bullying* que não teve um desenvolvimento prático. Assim, serão introduzidas três metodologias interventivas:

Prática nº30 Atividades abertas

Prática nº31 Estratégias Escolares relativas à prevenção e diminuição da violência escolar

Prática nº32 Atividades abertas e de aquecimento para o grupo.

Sob uma abordagem interventiva e dirigida a múltiplos agentes, estas metodologias mostram-nos um conjunto de atividades para enfrentar o *bullying*.

PRÁTICAS PREVENTIVAS POLÍTICA GLOBAL DA ESCOLA

ALUNOS

Melhor prática 1: Percurso do Cidadão

Melhor prática 2: Stark ohne gewalt

Melhor prática 3: PiT-HESSSEN

PROFESSORES

Melhor prática 4: Programa de educação para a convivência, paz, conhecimento e habilidades para a vida

MÚLTIPLOS AGENTES

Melhor prática 5: Prevenção e luta contra o bullying

ABORDAGEM CURRICULAR NA TURMA

ALUNOS

Melhor prática 6: FAUSTLOS

Melhor prática 7: SEAL

PROFESSORES

Melhor prática 8: Diagnóstico dinâmico

Melhor prática 9: Curso de adaptação para novos estudantes

Melhor prática 10: SAVE

MÚLTIPLOS AGENTES

Melhor prática 11: Novos passos

Melhor prática 12: Escola sem violência

Melhor prática 13: Modelo global de convivência

Abordagem	Dirigido a	Iniciativa
Preventiva	Alunos	Política Global da Escola
Identificação do projeto:	Percurso do Cidadão	
Promotor:	Grupo de Mudança Pedagógica (Nápoles)	
Local de implementação:	Escolas em Nápoles	
Duração:	A decorrer	
Website:		
Entregas:		

DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA

Situação anterior

Não há contato prévio com o *bullying*, mas é um ambiente cheio de violência e prepotência. Mais especificamente, existe uma abundância de exemplos de prepotência dependendo do gênero, da área da cidade, dos estudantes que são considerados fracos. Esta experiência foi selecionada porque, mesmo que ocorra num contexto social carregado de violência e abuso, o modelo educacional ajudou a evitar o *bullying*.

Objetivo

A atividade foca-se em jovens que muitas vezes repetem os cursos ou em estudantes que desistiram da escola, já excluídos do ambiente escolar, para os quais várias ações foram consideradas: curso de recuperação para obter o diploma de ensino médio, orientação personalizada e direção formativa após a obtenção do diploma de ensino médio, programa de formação integrado através de institutos superiores ligados ao projeto através de outras atividades (educação regional, educação monitorizada, entre outros).

Atividades

- Contrato de aprendizagem inicial assinado pelos pais, alunos, professores e serviço social.
- Mediação de atividades escolares.
- Atividades tutoriais.
- Atividades de socialização.
- Lidar com o conflito.

Avaliação

Sustentabilidade: o projeto “Percurso da Cidadania”, como pedra fundamental para o projeto Mudança, é repetido todos os anos.

Pontos fracos: a principal dificuldade do projeto foram os períodos descontínuos, sobretudo entre um ano e outro; a segunda dificuldade foi a inadequada âncora regional do projeto.

Pontos fortes: pessoal com uma maior e profunda qualificação do que os trabalhadores em instituições escolares comuns; apoio dos especialistas durante a implementação das práticas na comunidade; presença de uma multiplicidade de figuras profissionais que enfrentam formação, ensino, educação, tutorias, financiamentos apropriados e liberdade para planejar com técnicas específicas.

Abordagem	Dirigido a	Iniciativa
Preventiva	Alunos	Política Global da Escola
Identificação do projeto:	Stark ohne gewalt – Forte sem violência	
Promotor:	Matthias Kaps, presidente da “Starkmacher e.V”	
Local de implementação:	Escolas (“Sonderschule”, “Hauptschule”, “Realschule” e outros tipos de escolas, no caso de interesse); prisões para pessoas jovens	
Duração:	Desde 2002 e continua	
Website:	http://www.stark-ohne-gewalt.de	
Entregas:		

DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA

Situação anterior

A ideia para o projeto “Stark ohne Gewalt” (“Forte sem violência”) retoma ao ano de 2000 quando Matthias Kaps ficara a conhecer a banda Internacional Gen Rosso, que toca música sobre paz, justiça, solidariedade e contra a violência e que, entre outros, tem como alvo os jovens. Em conjunto com Gen Rosso, Matthias Kaps desenvolveu o conceito de “Forte sem violência”. Baseado em experiências que foram realizadas no projeto anterior de mediação de conflitos, um dos focos do projeto é oferecer quartos para menores, onde podem cultivar os seus talentos.

Objetivo

A iniciativa pretende prevenir qualquer situação de violência nas escolas.

Fases

O projeto consiste em vários módulos que podem ser combinados, mas também usados independentemente uns dos outros (cf. descrição das atividades). Entre outros, o projeto inclui os seguintes módulos:

- **colóquio de prevenção** que visa promover e fortalecer os professores por meio de ajuda concreta e conselhos sobre como lidar com os alunos. O colóquio também informa os professores sobre como preparar as suas aulas para a semana do projeto;
- **semana do projeto** que é realizada cerca de quatro semanas mais tarde. Em conjunto com a banda Gen Rosso, os alunos preparam o seu desempenho no musical “Streetlight”. Este musical é a base para todos os outros módulos do projeto (cf. descrição das atividades). Ao mesmo tempo os alunos são incentivados a lidar com o tópico “forte sem violência” na forma de poemas, fotos e pinturas e outras formas artísticas.

Atividades

O projeto consiste em vários módulos que podem ser combinados, mas também podem ser usados independentemente uns dos outros. Todos os módulos têm como objetivo

ajudar os alunos a conhecer os seus pontos fortes e talentos, a fim de terem sensibilidade uns pelos outros e para praticarem e aguçarem a percepção de violência, *bullying* e exclusão, de modo a integrá-los no dia-a-dia.

O projeto inclui as seguintes metodologias e atividades:

- musical “Streelight”;
- colóquio de prevenção;
- manual: esboça o plano de fundo, assim como a base teórica, e fornece informações sobre a experiência anterior, sugestões para aulas na escola e fora dela. O manual também inclui um CD com todos os materiais;
- Projeto Dias com Gen Rosso;
- ser criativo com cores, sons, lápis e teclado;
- seminário de fim-de-semana para menores e jovens;
- viagens escolares.

Avaliação

Sustentabilidade: o alto caráter emocional e motivacional do projeto, assim como a elevada aceitação pelos menores e jovens, visam alcançar efeitos sustentáveis do projeto. Além disso, depois da semana do projeto foi oferecida uma vasta gama de atividades às escolas participantes como as escolas, educação de estudantes interessados em “embaixadores da força integrada” e muito mais.

Pontos fracos: as dificuldades contraídas incluem os custos relativamente altos do projeto assim como o ceticismo das escolas que muitas vezes se tornam um obstáculo no início do projeto.

Pontos fortes: entre outros, “Forte sem violência” dá origem a um forte impulso motivacional para um clima positivo nas escolas participantes.

Abordagem	Dirigido a	Iniciativa
Preventiva	Alunos	Política Global da Escola
Identificação do projeto:	PiT – HESSEN – Prevenção nas Equipas	
Promotor:	Ministério dos Assuntos Internos, Ministério da Cultura e Ministério dos Assuntos Sociais do Estado Federal Alemão de Hesse	
Local de implementação:	Escolas do Estado Federal Alemão de Hesse	
Duração:	A partir de 2006 a continua (em 2004 foi lançado posteriormente um projeto piloto)	
Website:	http://www.pit-hessen.de	
Entregas:	<ul style="list-style-type: none"> • PiT-Hesse: Das Gewaltpräventionsprogramm mit Teambildung von Schule, Polizei und Jugendhilfe (PiT-Hesse: Programa de prevenção da violência com a formação da equipa da escola, política e bem-estar da juventude) http://www.pit-hessen.de/pdf_offen/Inhalt .pdf • DVD PiT-Hesse (vídeo sobre PiT, Apresentação sobre PiT) (disponível quando solicitado) 	

DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA

Situação anterior

A razão que leva ao aumento do projeto foi o tiroteio na escola Johann Gutenberg, na cidade de Erfurt, em 2002, no qual dezasseis pessoas foram mortas, na maioria professores. Como não havia nenhum programa apropriado no estado alemão de Hesse, que fornecesse orientação relacionada com tiroteios em escolas, existiam programas a ser analisados no que concerne ao potencial para lidar com este problema.

O inquérito resultou na seleção do programa PiT (“prevenção nas equipas”) que originalmente foi desenvolvido no conselho de prevenção do crime do Estado Federal Alemão de Eslésvico-Holsácia, em 1996. A razão pela qual o programa PiT se foca nas escolas, não é porque as escolas são as mais afetadas pelo *bullying* e violência do que outros lugares, em vez disso reside no facto de que as escolas são o local onde todas as crianças e jovens podem ser alcançadas. Para o Estado Federal de Hesse, o programa original PiT foi adaptado às exigências atuais. “PiT-Hessen” baseia-se no programa existente “Cool sein – cool bleiben” (“Sê fixe – Mantêm-te fixe”).

Objetivo

Estabelecer uma estratégia global que envolva a comunidade educativa destinada a prevenir a violência nas escolas.

Fases

- Fase 1: formação de PiT-Equipas.
- Fase 2: desenvolvimento de atividades.

Atividades

- **Formação de Equipas:** em cada escola que participa no PiT-Hessen é formada uma equipa, que consiste em pelo menos um agente de polícia, um representante de bem-estar dos jovens e dois professores. Os membros da equipa cooperam íntima e sistematicamente ao longo de um longo período de tempo e comumente assumem a responsabilidade pelo planeamento e realização de todas as atividades dentro da respetiva escola.
- **Formação dos alunos:** dentro do PiT-Hessen, os alunos são alvo de atividades de formação que se centra principalmente no 7º e 8º ano, por um período de aproximadamente um ano. As atividades não se focam nos agressores, mas sim sobre as potenciais vítimas de *bullying* e violência e visam identificar situações críticas numa fase inicial do seu desenvolvimento, a fim de prevenir o seu aumento. Além disso, os alunos aprendem maneiras de sair de situações críticas, uma vez desenvolvidas. A formação combina aspetos teóricos com exercícios orientados para a prática. Os exercícios incluem, por exemplo, o desempenho de um papel que entre outros se concentra em como sair de situações de *bullying* sem usar a violência. Dentro desses papéis desempenhados, são desenvolvidas reações e formações para diferentes grupos que diferem nos seus padrões comportamentais (tais como ser ansioso, agressivo, entre outros). Os papéis desempenhados são seguidos por unidades de reflexão que visam discutir e refletir em que medida as práticas estão de acordo com as situações de conflito real. Outras atividades que fazem parte da formação são os *workshops* (os estudantes, por exemplo, documentam com uma câmara os espaços bons e maus dentro da escola – os que estão relacionados com o *bullying* e os que são menos afetados pelo *bullying* e violência) ou atividades desportivas (que visam o desenvolvimento de *fairplay* e espírito de equipa);
- **Desenvolvimento organizacional:** tanto a construção da equipa como as formações contribuem para a mudança do ambiente dentro das escolas participantes, dando impulso à equipa, desenvolvendo organização e conceitos. Além disso, a prevenção da violência fica no foco do programa e filosofia da escola.

Avaliação

Sustentabilidade: a sustentabilidade do programa PiT-Hessen e os seus resultados formam parte do conceito do programa. Tal como referido anteriormente, PiT-Hessen é concetualizado como um programa a longo prazo e não pretende ser um programa que oferece ajuda rápida numa base a curto prazo.

Pontos fracos: até agora, as experiências sugerem que PiT-Hessen é principalmente útil quando aplicado numa base de longo prazo. PiT-Hessen faz sentido, principalmente, como programa a longo prazo, não como um programa que oferece ajuda e soluções rápidas.

Pontos fortes: os aspetos fortes do programa são o potencial para envolver representantes de diferentes organizações e diferentes áreas de especialização no processo de construção das equipas e ajudá-las a cooperar, a planear e realizar projetos com escolas. Tal como a

avaliação revelou, a formação dos alunos não foi apenas entendida como útil para os participantes, também trouxe resultados amplamente positivos.

Abordagem	Dirigido a	Iniciativa
Preventiva	Professores	Política Global da Escola
Identificação do projeto:	Programa de educação para a convivência, paz, conhecimento e habilidades para a vida.	
Promotor:	Departamento de inovação na educação – Governo Regional Basco	
Local de implementação:	Escolas do País Basco	
Duração:	O programa começou em 2000 e continua	
Website:		
Entregas:		

DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA

Situação anterior

Foi reconhecida, pelo Governo Basco e pelo Departamento de Educação, a existência de uma necessidade de atualizar tanto a política do departamento como rever as políticas e procedimentos *antibullying* para as escolas. Deste modo, o Departamento de Educação definiu a política de autoridade sobre o *bullying* e a prestação de apoio e orientação para as escolas na revisão das suas políticas *antibullying*. Existe agora um reconhecimento essencial para que as escolas e a autoridade tenham um registo dos incidentes de *bullying* que acontecem, e com este processo em mente, e para que monitorizem os incidentes de *bullying* dentro das escolas. Neste momento, será necessário que a escola use um documento protocolar, publicado pelo departamento, para registar incidentes e para que estes sejam mantidos no registo *antibullying* da escola. A Autarquia Local está empenhada na eliminação de todas as formas de *bullying* e assédio, uma vez que todos os membros da comunidade têm o direito de trabalhar e aprender sem medo de *bullying* ou qualquer tipo de assédio (incluindo o sexual ou a intimidação racial). Para atingir estes objetivos, este programa elaborou a prevenção, sendo a primeira preocupação da Autoridade Local.

Objetivo

O programa foi destinado para atender às necessidades destes alunos, principalmente, no ensino primário e secundário. Este programa procura conhecer as necessidades dos alunos na comunidade educacional Basca, através da criação de equipas escolares em que as famílias, professores e estudantes se tornam parte ativa.

Fases

- Aumento da sensibilização e de consulta, no debate e na comunicação interpessoal que a escola discutiu e compreendeu sobre o problema de *bullying* dentro de toda a convivência.
- Administração da convivência nas escolas: diagnóstico, revisão da organização da participação e projetos para a melhorar. Criação de oportunidades reais para os

estudantes participarem na vida escolar dando-lhes mais responsabilidades (de acordo com a idade), envolvimento das equipas de gestão da escola, permitindo-lhes a colaboração no desenvolvimento de projetos escolares, participação em atividades ou situações relacionadas com a gestão do dia-a-dia na sala de aula e na gestão da própria escola.

- Administração da convivência na sala de aula: desenvolvimento de capacidades, habilidades pessoais e sociais, participação, ensino, entre outros. Desenvolver *competências comunicativas*, que permitam às crianças e jovens uma aprendizagem para ouvirem os outros, e para aceitarem e respeitarem diferentes opiniões. Intervenções curriculares utilizadas para aumentar a consciência e promover a discussão. *Valores educacionais* que podem ajudar as crianças e adolescentes a esclarecer os valores que guiam as suas vidas, permitindo-lhes que tomem melhores decisões, mais bem fundamentadas, e dando-lhes a habilidade de se tornarem autodeterminados. Desenvolver *um autoconceito positivo e realístico*, para que as crianças e adolescentes dos dias de hoje se tornem adultos à vontade consigo mesmo e com os outros.
- Contenção e melhoria através da intervenção de comportamentos inadequados que superam situações de conflito e de abuso.

Atividades

- Atividades de formação orientadas para os professores.
- Planeamento dos currículos escolares.
- Definição de regras.
- Estratégias para desenvolver conexões positivas com os outros.
- Desenvolvimento de uma série de dinâmicas de aula (mediação, discussão do tempo em círculo).
- Desenvolvimento das técnicas especiais usadas para trabalhar com os estudantes que já estão envolvidos no *bullying* escolar.

Avaliação

Sustentabilidade: o programa tem sido sustentado ao longo dos últimos 7 anos.

Pontos fracos: o programa não pode ser implementado sem a colaboração da equipa escolar. Deve promover o grupo e trazer material para a escola. O modelo proposto para a transformação dos conflitos nem sempre é aceite pela cultura dominante nas escolas. Tem de assegurar a inclusão curricular dessas competências descritas no programa. A falta de indicadores para realizar uma avaliação sistemática poderia dificultar o desenvolvimento futuro.

Pontos fortes: pode abranger todo o Sistema Educativo. O programa foi consolidado como sendo de alta prioridade para o Departamento de Educação Local. Oferece formação contínua dos professores. Têm recursos económicos e humanos, uma equipa de trabalho nos programas. Colabora com outras instituições de outras Autoridades de Educação Locais.

Abordagem	Dirigido a	Iniciativa
Preventiva	Múltiplos agentes	Abordagem curricular na turma
Identificação do projeto:	Prevenção e luta contra o <i>bullying</i>	
Promotor:	Município de Ferrara / Província de Ferrara / Região Emília Romanha	
Local de implementação:	Escolas – Município de Ferrara	
Duração:	Começou em 1994 e continua	
Website:		
Entregas:	Manual com cartas úteis orientadas para os professores, filme didático sobre o <i>bullying</i> , folhetos orientados para a sensibilização dos jovens e professores, avaliação do relatório, romance para o ensino secundário (“Bullis Bullati”)	

DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA

Situação anterior

A Região de Emília-Romanha forneceu alguns financiamentos sobre Segurança Urbana e permitiu-lhes pagar a pesquisa no ensino médio e superior da escola para aprofundar o fenómeno de *bullying*. Os resultados da pesquisa evidenciam um alto nível de *bullying*. A partir deste momento (e devido à melhor sensibilização dos diretores depois da pesquisa) foram realizadas ações, melhor coordenadas, e que envolvem mais atores.

Objetivo

Prevenir, identificar e eliminar o *bullying*.

Fases

- Pesquisa nas escolas através de um questionário.
- Sensibilização através do *feedback* dos resultados da pesquisa (nas escolas onde a pesquisa foi aplicada).
- Formação de professores.
- Intervenções dos professores.
- Trabalho de um psicólogo nas escolas (durante todo o projeto).

Atividades

- Foi realizada a criação de grupos coordenados em todas as escolas (depois da pesquisa).
- Sessões de formação orientadas para professores sobre a prevenção de *bullying* com o objetivo de fornecer instrumentos de formação para aplicar com os estudantes.
- Dinâmicas na aula.
- Cursos de formação de sensibilização para os pais.

Avaliação

Sustentabilidade: sim. O projeto foi repetido apenas em várias edições, mas também foi estendido ano após ano a mais escolas, até à situação atual: envolvendo todas as escolas do Município de Ferrara.

Pontos fracos: obstáculos na organização das escolas. Cultura heterogénea nas escolas para interpretar o papel dos professores.

Pontos fortes: ser promovido por uma entidade externa, neste sentido, estar dentro é o suficiente para entender o problema e as necessidades, e ao mesmo tempo, fora para fornecer uma visão profissional diferente.

Abordagem	Dirigido a	Iniciativa
Preventiva	Alunos	Abordagem curricular na turma
Identificação do projeto:	FAUSTLOS	
Promotor:	Prof. Dr. Manfred Cierpka	
Local de implementação:	Escolas e jardins-de-infância	
Duração:	O programa começou em 1998 e continua	
Website:	www.faustlos.de	
Entregas:		

DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA

Situação anterior

A primeira experiência diz respeito ao Dr. Schick, que tem 2 filhos, e são testemunhas do *bullying* na escola. Mas a experiência real começou com o programa “Faustlos”, que era originalmente um programa de investigação. Durante as pesquisas recebiam cada vez mais chamadas da escola, pedindo ajuda, por causa do *bullying*. Assim, procuraram por um projeto-piloto que correspondesse aos critérios de natureza de longo prazo, eficácia, viabilidade, entre outros, do projeto.

Objetivo

O principal objetivo é implementar uma estratégia geral para prevenir o assédio escolar.

Fases

- Primeira fase: ensinar a inteligência emocional. As crianças aprendem a identificar sentimentos através da expressão facial.
- Segunda fase: as crianças aprendem a colocar-se na posição de alguém, para ver uma situação especial da perspectiva do outro. Do mesmo modo aprendem a escutar ativamente e a reagir às emoções dos outros.
- Terceira fase: as crianças aprendem um método especial para resolver problemas de Spivack & Shure.
- No fim, as crianças têm que praticar coisas simples como: partilhar (por exemplo, brinquedos), participar em atividades, entre outras.

Atividades

- Programa do jardim-de-infância: 28 aulas com a duração de 1 ano.
- Programa do ensino primário: 51 aulas com a duração de 3 anos.
- Programa do ensino secundário: 31 aulas com a duração de 3 ou 4 anos.

Avaliação

Sustentabilidade: a principal razão para a sustentabilidade é a natureza a longo prazo deste programa.

Pontos fracos: a natureza a longo prazo do programa é muito eficaz, mas também se torna difícil para os professores e educadores manterem o curso até ao fim.

Pontos fortes: as forças do programa são ao mesmo tempo uma fraqueza. O professor trabalha com o programa com o conceito de alto padrão, porque sabem exatamente o que fazer. Mas algumas pessoas sentem-se restringidas porque querem trazer as suas próprias ideias e personalidades. É por este motivo que é tão importante trazer mais educação para o professor enquanto o programa os ajuda a trazer as suas próprias personalidades.

Abordagem	Dirigido a	Iniciativa
Preventiva	Alunos	Abordagem curricular na turma
Identificação do projeto:	ASPETOS SOCIAIS E EMOCIONAIS DE APRENDIZAGEM – SEAL	
Promotor:	Serviço de Aperfeiçoamento da Escola	
Local de implementação:	Escola Lincoln Birchwood Junior	
Duração:	Iniciativa começou em 2006 e continua	
Website:		
Entregas:	Documentos relacionados com as políticas implementadas	

DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA

Situação anterior

OFSTED (organismo oficial para inspecionar as escolas) expressa preocupações sobre os aspetos sociais e emocionais de aprendizagem das crianças e foi identificada como uma questão chave, apesar de o *bullying* não ter sido identificado como um problema específico.

Os questionários realizados pelos pais identificaram preocupações em torno da segurança e dos comportamentos desafiadores dentro da escola. As taxas de exclusão foram elevadas e existia um número médio de crianças com Necessidades Especiais e nos registos de Proteção de Crianças.

A escola foi identificada como uma “escola em circunstâncias desafiadoras” e, como resultado, um grupo de outras agências foram convocadas pelo Serviço de Aperfeiçoamento da Escola de LA. Este grupo é constituído pelo líder designado Serviço de Aperfeiçoamento da Escola (SIS – School Improvement Service)²⁶, pelo Serviço de Apoio Emocional e Comportamental, pelo Serviço de Bem-Estar da Educação e pelo Serviço de Psicologia Educacional, e tem como objetivo melhorar o ensino e a aprendizagem através do desenvolvimento de uma equipa de profissionais e através da modelagem de boas práticas pelas agências externas.

Objetivo

O projeto SEAL é uma resposta ao relatório OFSTED, mas também à legislação fechada em “Every Child Matters”, que obriga a escola a garantir que **cada criança** é:

1. saudável – emocional e fisicamente;
2. segura;
3. gosta e alcança;
4. dá um contributo positivo;
5. alcança o bem-estar económico.

²⁶ Acrescento nosso

Enquanto se preocupa e trabalha com a comunidade para garantir que os mesmos princípios se aplicam noutros momentos na vida das crianças.

Fases

A iniciativa baseia-se no desenvolvimento de um currículo de longo prazo, e esta assente em duas fases principais:

- desenvolvimento da estratégia curricular do SEBS e uso do material SEAL como base;
- organização de “Dizer não à semana *bullying*”.

Atividades

Com base na orientação curricular produzida pelo Departamento da Educação e Habilidades, foi enviada para todas as 23.000 escolas primárias de Inglaterra a recomendação de que todas as crianças, independentemente da idade, origem ou habilidades, tivessem aulas sobre como falar das suas emoções e ensiná-las a como fazer amigos, resolver conflitos, gerir os sentimentos de raiva e criar um ambiente *antibullying*.

Os recursos curriculares SEAL contêm:

- folhetos orientativos;
- reuniões e ideias de ensino para seis temas escolares completos;
- uma reunião e ideias de ensino para o tema mais curto “Dizer não ao *bullying*”;
- ideias para dar continuidade ao trabalho com pequenos grupos de crianças que necessitam de apoio adicional;
- um conjunto de ideias para desenvolver o conhecimento e confidencialidade da equipa, através do desenvolvimento profissional contínuo;
- um conjunto de ideias para envolver os pais e encarregados de educação.

Avaliação

Sustentabilidade: a iniciativa SEAL é agora uma parte integrante para o currículo escolar e não há dúvida de que o trabalho vai continuar. Além disso, a prática faz parte do plano de aperfeiçoamento e avaliação do trabalho da escola, e o plano de ação e avaliação do trabalho do OFSTED (um organismo oficial para inspeção das escolas).

Pontos fracos: falta de consistência no programa porque não é uma abordagem de toda a escola. Défice de formação da equipa. As regras da escola continuam a não ser evidentes nas salas de aulas.

Pontos fortes: a prática é dirigida por uma equipa de pessoas comprometidas e entusiasmadas.

Abordagem	Dirigido a	Iniciativa
Preventiva	Professores	Abordagem curricular na turma
Identificação do projeto:	Diagnóstico dinâmico	
Promotor:	Ministério da Educação, República Checa	
Local de implementação:	Escolas primárias em Praga	
Duração:	2001-2003	
Website:		
Entregas:		

DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA

Situação anterior

Foi realizada uma ampla pesquisa, na nação, orientada para as questões de *bullying*, no ano 2001, na República Checa. Os resultados provaram que aproximadamente 41% dos alunos sofreram *bullying* na escola primária. Outra descoberta alarmante foi que 90% dos professores não foram capazes de resolver e enfrentar este problema. Esta observação tornou-se um impulso para novas pesquisas e desenvolvimento de metodologias.

Todos os que decidiram combater o *bullying* tiveram de iniciar com o mapeamento da vida oculta do grupo. Precisamos de saber mais do que o aspeto exterior do grupo, para colocar a turma no caminho certo, devemos entrar em contato com estas dinâmicas e com a própria vida. Podemos usar dois métodos: Diagnóstico dinâmico e Teste diagnóstico.

Objetivo

Identificar as necessidades do grupo, de modo a definir os conteúdos curriculares.

Pesquisar as relações sociais das crianças. A pesquisa é uma base essencial para qualquer trabalho com grupos.

Atividades

- *Teste emocional de atitudes em relação às minorias – Técnica de diagnóstico dinâmico*

O objetivo desta atividade é traçar as atitudes conscientes das minorias. Os alunos alinham-se proximalmente. O líder – o professor está diante deles (cara a cara). Dá instruções às crianças: “Agora vamos jogar um jogo sobre as nossas atitudes para com os vários grupos de pessoas. Expressamos o nosso gosto ou desgosto através de uma escala de cinco pontos. Se permanecer fixo na sua posição, é uma atitude neutra. Dar um passo à direita significa sentimentos positivos – um passo significa +1 e dois passos significa +2. Dar um passo à esquerda significa sentimentos negativos – um passo significa -1, dois passos significa -2. Agora fecha os olhos e tenta imaginar um grupo de prisioneiros. Espera um momento e percebe os sentimentos evocados por esta imaginação. Agora expressa os teus sentimentos.”

Graças à expressão emocional para os vários grupos, as crianças criam uma imagem – esquemas das atitudes na turma. Esta imagem pode ter muitas formas. O líder comenta os resultados com sensibilidade e observa os desvios, tendências nos grupos, entre outros. No final, pede-se às crianças que abram os olhos e que olhem para os resultados do exercício. As crianças discutem os resultados.

Avaliação

Sustentabilidade: sim. As suposições necessárias são base de alta qualidade didática e qualifica os especialistas.

Pontos fracos: falta de dinamismo porque as análises e intervenções devem ser repetidas todos os dias.

Pontos fortes: motivação dos professores, diretores e formadores das especialidades qualificadas.

Abordagem	Dirigido a	Iniciativa
Preventiva	Professores	Abordagem curricular na turma
Identificação do projeto:	Curso de adaptação para novos alunos	
Promotor:	Escola secundária de Ostrava – Střední škola oděvní, služeb a podnikán	
Local de implementação:	Casa Recreativa Kunčice pod Ondřejníkem.	
Duração:	Três dias de curso	
Website:		
Entregas:		

DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA

Situação anterior

Os números de casos de *bullying* na escola são cada vez mais crescentes.

Objetivo

O curso funciona como uma ferramenta eficaz para a prevenção e redução do *bullying*.

Fases

A iniciativa é realizada numa turma dinâmica para enfrentar o assédio escolar e para definir um modelo de convivência, e as fases são projetadas pelas atividades desta estratégia.

Atividades

- Discussão.
- Trabalho de grupo.
- Jogos.
- Atividades físicas e mentais.
- Elaboração de casos modelo.

Avaliação

Sustentabilidade: o projeto consiste num conjunto de medidas práticas facilmente transferíveis para outras experiências.

Pontos fracos: dificuldades financeiras.

Pontos fortes: prevenção do *bullying* e de outras questões problemáticas. Construção de atmosfera positiva na escola e nas aulas.

Abordagem	Dirigido a	Iniciativa
Preventiva	Professores	Abordagem curricular na turma
Identificação do projeto:	SAVE – Sevilha contra a violência	
Promotor:	Equipa do Professor Rosario Ortega na Universidade de Sevilha	
Local de implementação:	Escolas secundárias de Sevilha	
Duração:	1995-2000	
Website:		
Entregas:	Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales (secundaria) Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales (para las familias)	

DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA

Objetivo

O Projeto SAVE é uma iniciativa preventiva dirigida a criar um cenário em que o abuso e o *bullying* são rejeitados e a cooperação e solidariedade são estimulados.

Fases

- Primeira fase: de modo a aumentar a consciencialização e envolver as pessoas foi realizado por meio de um sistema de seminários, onde o projeto foi apresentado a L.E.A., Delegados, Equipa de Inspeção Provincial, Equipa Central dos Conselheiros Escolares, responsáveis por programas especiais, entre outros, assim, a questão de *bullying* foi levada em consideração pelos envolvidos no sistema educativo.
- Segunda fase: a escola selecionada recebeu uma carta de apresentação do projeto em conjunto com um convite para participar num seminário. No seminário, que durou 20 horas, o problema de *bullying* foi abordado com os representantes da escola que participaram no seminário (professores, diretor e conselheiro). O seminário culminou com o compromisso, por parte da maioria das escolas selecionadas, de participar no projeto.
- Terceira fase: todos os agentes educativos – pais, professores e alunos – foram envolvidos, a análise racional de Ortega mostrou que deve haver uma “boa correlação entre os valores educacionais propostos pela escola e aqueles que são desenvolvidos em casa, oferecendo aos estudantes uma maneira coerente de lidar com as relações interpessoais” (Ortega, 1997; in Ortega, Fernandez & Del Rey, 2001).

Atividades

- Gestão democrática das relações interpessoais.
- Trabalho de grupo cooperativo.
- Educação de sentimentos, atitudes e valores.
- Intervenção com estudantes de risco ou envolvidos no *bullying*.

Avaliação

Sustentabilidade: o projeto foi sustentado ao longo de um período de quatro anos letivos.

Pontos fracos: até ao momento do projeto, algumas das escolas envolvidas foram afetadas pelo sistema de educação espanhol e alguns professores foram transferidos para outras escolas. Além disso, foram adicionados alguns problemas pelo facto de que os estudantes envolvidos no projeto “vivem em áreas marginais com uma variedade de problemas sociais” (Ortega, 2000). Devido às movimentações dos professores os grupos foram muitas vezes divididos e tiveram de ser recrutados novos membros para dar continuidade ao projeto.

Pontos fortes: este projeto foi ambicioso. Procurou examinar as características fundamentais da vida escolar que podiam influenciar o nível de *bullying* na escola, por exemplo, a gestão democrática das relações sociais na escola e a educação sobre os sentimentos e valores. A julgar pelas reações dos estudantes, os projetos podem ter tido efeitos significativos nestas áreas. Alguns resultados positivos foram reclamados, especialmente na redução do nível de vitimização e autorrelatos de *bullying*.

Abordagem	Dirigido a	Iniciativa
Preventiva	Múltiplos agentes	Abordagem curricular na turma
Identificação do projeto:	Novos Passos	
Promotor:	Associação de pais “Il Cerchio” di Savigliano, em colaboração com o CVS de Cuneo (Centro de Serviço de Voluntariado) e as escolas “Direzione Didattica 2º circolo” de Savigliano, “Scuela media Marconi – Schiapparelli” e “Istituto EULA” também de Savigliano (CN)	
Local de implementação:	Escolas da Cidade Savigliano	
Duração:	2004-2007	
Website:		
Entregas:	Durante os 3 anos do projeto foram produzidos os seguintes documentos: - relatório Anual; - avaliação anterior e contínua para cada atividade de formação desenvolvida; - pesquisas; - pequenos fascículos; - livro “Bullying Project”, 2006, publicado por Berti; - “Kit No Bullying”, 2007, publicado por Berti.	

DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA

Situação anterior

Este projeto foi suportado pelos pais da associação; “Il Cerchio” (o círculo). Os pais observaram, através dos seus filhos, que o mal-estar, agressividade e fenómeno de *bullying* apareceu nas escolas da cidade de Savigliano. Reuniram com o consultor educacional, Marco Maggi, para comparar a sua situação com os novos problemas da juventude.

Objetivo

A iniciativa é dirigida para promover a saúde, e procura melhorar e fortalecer as habilidades de vida para ativar fatores de proteção em relação aos riscos de *bullying* e respetivos desvios.

Atividades

- Cursos para estudantes do ensino básico e secundário para melhorar e fortalecer as habilidades de vida e para ativar fatores de proteção em relação aos riscos de agressividade. Estes cursos preveem 12 a 15 reuniões de duas horas, durante 24-30 intervenções para cada turma. Pode ser realizada 2 horas por semana e continuamente durante o período da escola.

- Cursos para professores para transferirem as suas relações e competências profissionais para a gestão autónoma de intervenções na educação socio-emocional sobre os riscos de *bullying* e agressividade entre os estudantes. As atividades preveem 8 reuniões de 3 horas (total de 24 horas). Pode ser implementado semanalmente, 3 horas por dia com uma frequência contínua ou em 3 dias inteiros.
- Cursos para pais para aumentar as suas competências de comunicação e conhecimento sobre o *bullying*. O plano inclui duas séries de 4 reuniões. Total de 8 horas de intervenção, para ser implementado em 8 tardes.
- Reuniões de aconselhamento individual para os estudantes, pais e professores.
- Reuniões de sensibilização de opinião pública. O plano prevê três reuniões para promover o projeto e sensibilizar a opinião pública.
- Pesquisa sobre o fenómeno de *bullying*. Serão realizadas três pesquisas: orientadas para os estudantes, orientadas para os pais, e também para os professores, de modo a analisar o fenómeno.
- Publicação de folhetos. Este trabalho terá 16 páginas e o objetivo será sensibilizar a opinião pública (1.500 cópias).
- Publicação de um livro que recolheu dois anos de experiências através de trabalhos e diferentes pesquisas realizadas.
- Promoção de um Kit (CD de música, banda-desenhada e histórias ilustradas) nas escolas básicas para sensibilizar as crianças (pode ser usado por professores e pelos pais em casa) sobre o problema de *bullying*.

Avaliação

Sustentabilidade: o projeto reintroduziu uma metodologia aplicada desde 1993. É descrita no livro “L’educazione socio-affettiva nelle scuole” publicado por Berti, 2004 (2ª Edição, 2006). Esta metodologia também foi implementada em Codogno, Somaglia, Soliera, Carpi, Turim, Milão, Placência, entre outros.

Pontos fracos: orçamento limitado e dificuldades para comprometer professores e pais.

Pontos fortes: projeto claro e detalhado baseado nas necessidades recolhidas. Apoio por parte do Promotor (Il Cerchio). Participação de agentes qualificados com competências específicas.

Abordagem	Dirigido a	Iniciativa
Preventiva	Múltiplos agentes	Abordagem curricular na turma
Identificação do projeto:	Escola sem violência (2)	
Promotor:	Educadora da escola – Barbara Salagna, Escola Primária em Grupa	
Local de implementação:	Escola Primária chamada 16 Pulku Ulanów Wielkopolskich em Grupa	
Duração:	A atividade começou em 2006 e continua	
Website:		
Entregas:		

DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA

Situação anterior

A iniciativa não responde a um tipo específico de *bullying* ou situação de violência anterior.

Objetivo

Promover comportamentos positivos na prevenção de casos de violência no ambiente escolar.

Fases

- Primeira fase: diagnóstico do ambiente escolar.
- Segunda fase: definição de uma série de metodologias curriculares.
- Terceira fase: realização de um conjunto de atividades curriculares.

Atividades

- Diagnosticar o ambiente escolar – questionários anónimos para os pais e alunos.
- Elaboração e implementação de comportamentos positivos na sensibilização dos alunos. Nas turmas mais jovens foi introduzido “The politeline” – ideia retirada do Livro de Guia para Professores, da autoria de Danuta Wyrzykowska. Nas turmas mais velhas: Debate da Educação do Rei e Rainha e competição individual: “Mestre da Mudança”.
- Introdução de ciclos educacionais e aulas de prevenção em grupos terapêuticos.
- Elaboração do Livro de Guia para Alunos – a vítima de violência entre colegas.
- Implementação de procedimentos de sessões com alunos agressivos.
- Apresentação de atividades no campo da educação para os pais: *workshops* de pedagogia, guias individuais para crianças, exibição de livros de guia ligados à formação e educação, apresentação do Cartão Europeu dos Direitos e Deveres dos Pais.
- Dia escolar sem violência.

Avaliação

Sustentabilidade: o projeto utiliza uma metodologia curricular que envolve todos os agentes de educação.

Pontos fracos: dificuldades com o envolvimento de um grupo maior de pais. Poucos pais se interessam pela atividade escolar. Preparação do tempo de consumo da documentação do projeto.

Pontos fortes: atividades cíclicas e de longo prazo. Grande envolvimento da comunidade escolar. Reação positiva dos alunos. Mudanças de comportamento notáveis. Eficiência nos contratos escolares. Variedade de atividades. Possibilidade de contínuas tarefas e modificação.

Abordagem	Dirigido a	Iniciativa
Preventiva	Múltiplos agentes	Abordagem curricular na turma
Identificação do projeto:	Modelo geral de convivência. Projeto de resolução de conflitos.	
Promotor:	IES J.M. Brandiaran (Escola Secundária)	
Local de implementação:	IES J.M. Brandiaran (Escola Secundária)	
Duração:	O projeto começou em 2001 e continua	
Website:	http://institutoabarandiaran.com/cas/reso.html	
Entregas:		

DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA

Situação anterior

No 1º e 2º ciclo do E.S.O., os professores perceberam que as situações sérias estavam a tomar lugar ano após ano, que originavam conflitos devido às dificuldades na convivência dos estudantes e na falta de motivação. Este aborrecimento gerou situações de conflito dentro e fora das salas de aulas, durante os intervalos, o tempo em que os estudantes mudam de uma sala para a outra e durante o tempo de almoço. Os professores perceberam que, apesar de algumas normas tentarem regulamentar a convivência escolar, estas eram sistematicamente quebradas e não eram suficientes para evitar o aparecimento de conflitos. Para resolver esta situação, pensou-se que a única estratégia era insuficiente para fornecer uma solução completa para os problemas que tinham de enfrentar e, como consequência, foi implementada uma abordagem em toda a comunidade. O resultado foi uma combinação de estratégias e programas adaptados para enfrentar os incidentes particulares que estavam a encarar, nos casos de abusos que foram encontrados, foram implementadas.

Objetivos

- Criar uma mudança sustentável no sistema escolar para um modelo construtivo e pacífico de convivência e resolução de conflitos, envolvendo toda a comunidade escolar na discussão de problemas e possíveis soluções.
- Fornecer ferramentas para elaborar um modelo pacífico de convivência baseado na participação, colaboração e diálogo. O modelo que pode resultar numa aplicação consistente de procedimentos para a prevenção de *bullying* e responder a incidentes particulares sempre que ocorram.
- Tornar as situações de conflitos escolares diários em oportunidades de aprendizagem.

Fases

- Fase 1: diagnosticar do ambiente escolar.
- Fase 2: formação dirigida aos professores sobre matérias curriculares e metodologias de aula diferentes para enfrentar conflitos – abordagem pacífica de resolução de conflitos.

- Fase 3: implementação de atividades dirigidas, tanto aos alunos como pais.

Atividades

- *Dirigidas aos professores*: cursos de formação sobre resolução pacífica de conflitos e várias metodologias para trabalhar com a turma.
- *Dirigidas aos alunos*: atividades em aula para analisar, identificar e tirar conclusões sobre situações de conflito. Identificação de uma série de regras na turma para gerir os diferentes conflitos. Projetar um programa disciplinar positivo (em colaboração com os professores).
- *Dirigidas aos pais*: conferências e reuniões sobre diferentes âmbitos de resolução de conflitos nas famílias.

Avaliação

Sustentabilidade: o projeto é viável e continua.

Pontos fracos: os alunos fazem um progresso teórico muito positivo, mas têm sérias dificuldades em enfrentar conflitos reais quando estes ocorrem. Falta de implicação dos diversos agentes da comunidade escolar. Dificuldades financeiras.

Pontos fortes: mudança significativa nos relacionamentos dos alunos. Criação de um ambiente escolar seguro e positivo.

PRÁTICAS INTERVENTIVAS TÉCNICAS ANTIBULLYING

ALUNOS

Melhor prática 14: Programa Básico de Intervenção (Základní Intervenční Program)

PROFESSORES

Melhor prática 15: Acabar com o Bullying

Melhor prática 16: Minimalização do bullying

MÚLTIPLOS AGENTES

Melhor prática 17: Política integral para evitar e lutar contra o bullying

Melhor prática 18: P.I.C.A.E. – Plano Integral Contra o Bullying

Melhor prática 19: Si te molestan, no calles (Se te magoam, não te cales)

ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

ALUNOS

Melhor prática 20: AAT[®]/CT[®]

Melhor prática 21: Inovação pedagógica que trabalha na competição de nós mesmos: a melhor turma

Melhor prática 22: Programa escolar contra a agressão

INTERVENÇÃO DA COMUNIDADE

ALUNOS

Melhor prática 23: Sistema nacional do pensamento desafiador de bullying

Melhor prática 24: Corações abertos: Desafiar a homofobia e homofóbicos de bullying na escola primária.

PROFESSORES

Melhor prática 25: Professor facilmente

MÚLTIPLOS AGENTES

Melhor prática 26: Escola sem violência

Melhor prática 27: Shueler mobbing

Melhor prática 28: Scary Guy

Melhor prática 29: Escola sem violência (3)

CYBERBULLYING

ALUNOS

Melhor prática 30: Cyberbullying

Abordagem	Dirigido a	Iniciativa
Interventiva	Alunos	Técnicas <i>antibullying</i>
Identificação do projeto:	Programa Básico de Intervenção (Programa Základní Intervenční) Programa Český školní proti šikaně (Programa contra o <i>bullying</i> na Escola checa)	
Promotor:	Ministério da Educação, República Checa	
Local de implementação:	Duas escolas experimentais – uma em Hradec Králové, e outra em Praga	
Duração:	2001-2003	
Website:		
Entregas:		

DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA

Situação anterior

Foi realizado uma pesquisa nacional orientada na questão de *bullying* no ano 2001, na República Checa. Os resultados provaram que, aproximadamente 41% dos alunos sofrem de *bullying* nas escolas primárias. Outra descoberta alarmante foi que, 90% dos professores, não foram capazes de resolver e lidar com esta questão. Esta observação tornou-se um impulso para novas pesquisas e desenvolvimento de metodologias.

Objetivos

O principal objetivo desta iniciativa é implementar uma série de dinâmicas ou técnicas *antibullying* para resolver as questões de assédio na sala de aula.

Fases

- Fase 1: mapear uma vida oculta na turma;
- Fase 2: estimular as crianças para que assumam uma mudança;
- Fase 3: solução de *bullying*;
- Fase 4: avaliar os resultados.

Atividades

Durante a performance da iniciativa, um conjunto de técnicas ou dinâmicas *antibullying* na sala foram desenvolvidas, tais como:

- *A seguir à minha mão direta senta..., porque...* Este jogo desenvolve uma reação positiva e avaliação de outras crianças;
- *Reação em cadeia, “nós temos muitas coisas em comum”*. Tentativa dinâmica de criar uma alta coesão entre os alunos;
- *Olhar para as características comuns*. O objetivo da técnica é criar um ambiente caloroso de modo a trabalhar a coesão do grupo;

- *Moléculas e átomos*. O jogo tenta promover a coesão dos alunos;
- *Lançamento de objetos, introdução*. Um jogo com o objetivo de apresentar os nomes dos alunos, a fim de criar um ambiente amigável na turma.

Avaliação

Sustentabilidade: o programa tem uma alta base didática e é facilmente transferível para outros ambientes escolares.

Pontos fracos: o programa é apropriado para os primeiros níveis de *bullying*, não para níveis avançados de *bullying*. Não pode ser entendido como algo universal. É necessário ajustar as fases de acordo com as características únicas de cada caso.

Pontos fortes: existe uma alta motivação dos professores.

Abordagem	Dirigido a	Iniciativa
Interventiva	Professores	Técnicas <i>antibullying</i>
Identificação do projeto:	Acabar com o <i>Bullying</i>	
Promotor:	Asl (Empresa Local Sanitária) – Milão	
Local de implementação:	Cidade de Milão	
Duração:	Períodos escolares desde 1999 até 2007	
Website:		
Entregas:	Vídeo e livro “Acabar com o <i>Bullying</i> ”. Pesquisa de <i>bullying</i> na cidade de Milão	

DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA

Situação anterior

Adaptação e realização, em língua italiana, de material usado para a exibição “Bulli e Bulle” (www.abcittà.org).

Objetivos

O modelo “Acabar com o *Bullying*” é baseado na consideração de que o *bullying* não é um problema individual dos estudantes, mas o resultado da interação social, na qual os educadores adultos e os observadores realizam um papel importante para manter ou modificar a interação. Outra característica apontada é a continuidade de participação que é requerida para obter mudanças estáveis e duradouras. Prevenir e lutar contra o *bullying* nas escolas não se pode esgotar com a intervenção de um especialista externo. Todos os membros da escola devem lidar com ativação de intervenções educacionais.

Fases

A proposta tem 4 fases:

- formação de professores;
- consultoria;
- supervisão de projetos, intervenções e laboratórios que mais tarde serão ativados pelas escolas;
- ações em espaços públicos dirigidos a cidadãos (particularmente aos pais dos estudantes que pertencem a aulas envolvidas em laboratórios).

Atividades

As atividades de intervenção desenvolvidas pelos professores são:

- atividades com toda a turma: as intervenções para reduzir e combater o *bullying* são orientadas para estudantes em que aparecem:
 - grupos de discussão: promoção de grupos de discussão para permitir o aumento do envolvimento de todos os estudantes na vida escolar. Estes grupos permitem que os estudantes adquiram

- habilidades e competências sociais e de comunicação e para modificar os comportamentos dos estudantes;
- grupo de resolução de problemas: destina-se a discutir as possíveis soluções em diferentes situações na turma;
 - exploração de experiências emocionais em grupo.
- atividades com os pais: a fim de ativar a participação dos pais, particularmente aqueles que os filhos têm passividade ou agressividade.

Avaliação

Sustentabilidade: o projeto foi reproduzido em vários anos nas escolas de Milão e foi sugerido e adaptado a diferentes realidades sociais de Milão.

Pontos fracos: dificuldades financeiras.

Pontos fortes: intervenção com o grupo todo na aula; e não individualmente em cada situação. Intervenção com os pais nas turmas envolvidas. Rede de experiências em toda a cidade.

Abordagem	Dirigido a	Iniciativa
Interventiva	Professores	Técnicas <i>antibullying</i>
Identificação do projeto:	Minimalização do <i>bullying</i>	
Promotor:	Aisis.o.s (Agência para a melhoria da educação)	
Local de implementação:	17 Escolas primárias na República Checa	
Duração:	2005-2007	
Website:		
Entregas:		

DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA

Situação anterior

O tópico sobre o *bullying* foi escolhido por Nadade O2 (fundação), a fundação endereçou um especialista em *bullying*, Dr. Kolář e Aisis o.s. para cooperar no projeto. O projeto foca-se no assunto que é frequentemente discutido naqueles dias através de toda a sociedade. Na República Checa, o assunto sobre o *bullying* ainda não está sistematicamente resolvido.

Objetivo

Formar professores (usando uma metodologia de formação) para projetar e desenvolver várias medidas *antibullying* na turma.

Fases

- Fase 1: formação.
- Fase 2: projeção de um programa *antibullying*.
- Fase 3: performance de metodologias *antibullying* na escola.

Atividades

As atividades essenciais do projeto são:

- formação de professores;
- implementação do programa contra o *bullying*: implementação de dinâmicas *antibullying* na turma.

Avaliação

Sustentabilidade: o projeto promove uma metodologia aberta que permite uma transferência fácil.

Pontos fracos: dificuldades financeiras.

Pontos fortes: educação complexa e funcional. Portfólio verificado pelos consultores de atividade.

Abordagem	Dirigido a	Iniciativa
Interventiva	Múltiplos agentes	Técnicas <i>antibullying</i>
Identificação do projeto:	Observatório Regional de <i>bullying</i> (Uma política integral para evitar e lutar contra o <i>bullying</i>)	
Promotor:	A Cooperativa Lariso e a comunidade de Administração em colaboração com os Diretores de duas escolas de ensino básico – Ilha de Sardenha. Participação da Polícia	
Local de implementação:	Escolas secundárias	
Duração:		
Website:		
Entregas:	- Pesquisa de dados introduzidos para a comunidade e para as comissões - Relatório final	

DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA

Situação anterior

O fenómeno foi investigado pela primeira vez em 1996, foi seguido de uma pesquisa experimental exploratória, com uma amostra populacional de 80 estudantes da escola básica de Nùoro (1996). Usaram o questionário de Sharp e Smith, “a minha vida de estudante”. O sucesso da pesquisa induziu a Cooperativa Lariso para empreender uma maior pesquisa de intervenção com foco num questionário. Depois do contacto com o Professor Dan Olweus, adquiriram os direitos para o seu Questionário e propuseram-lhe que dirigisse um plano com recursos da Região Independente de Sardenha.

Objetivo

O projeto visa promover e coordenar todas as ações possíveis e atividades para combater e lutar contra o *bullying* nas escolas.

Atividades

- Serviços de pesquisa.
- Consultoria.
- Informação e formação.
- Conferências e reuniões de consciencialização.

Avaliação

Sustentabilidade: a participação e as atividades de consciencialização (reuniões com pais, professores e técnicos sociais) foram repetidas em numerosas comunidades de Sardenha.

Pontos fracos: dificuldades em perceber o fenómeno no seu alcance real e especificidade por muitos professores.

Pontos fortes: extensa participação: co-planeamento e elaboração de documentos sobre o *bullying*.

Abordagem	Dirigido a	Iniciativa
Interventiva	Múltiplos agentes	Técnicas <i>antibullying</i>
Identificação do projeto:	P.I.C.A.E. – Plano Integral Contra o <i>Bullying</i>	
Promotor:	ACAECAT – Asociación contra el Acoso Escolar de Catalunya (Associação contra o <i>Bullying</i> na Catalunha)	
Local de implementação:	Ainda a ser implementado em todos os centros de ensino universitário não público e privado na Catalunha	
Duração:		
Website:	www.acaecat.es/proyectos	
Entregas:		

DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA

Situação anterior

Existência de uma alta taxa de estudantes masculinos e femininos que sofrem diariamente, *bullying* físico, psicológico e social.

Objetivo

O projeto visa promover e coordenar todas as ações possíveis para combater e lutar contra o *bullying* nas escolas.

Atividades

O Plano P.I.C.A.E. prevê diferentes tipos de atividades:

- aumento das campanhas de sensibilização: propagandas na televisão e rádio; cartazes informativos em estações de transportes que fornece o número de telefone e um endereço de *e-mail* para pedir ajuda;
- suporte e assistência às vítimas: criação de um número de telefone e endereço de *e-mail* onde os especialistas na área dão conselhos e oferecem apoio psicológico;
- campanha de sensibilização em conjunto com a comunidade educacional: cartazes e folhetos informativos estrategicamente distribuídos nos centros de aprendizagem, incentivando a denúncia de *bullying* com o número de telefone e endereço de *e-mail* para o apoio e assistência das vítimas;
- reuniões informativas com os pais;
- cursos de formação para professores sobre a prevenção, deteção e ação em situações de *bullying*;
- responsabilidade dos professores;
- medidas disciplinares para professores ou centros de aprendizagem sendo permissivos com o *bullying*;
- serviço de psicopedagogia escolástico;
- criação do "Inspetor contra o *Bullying*";

- criação de um Protocolo de Novos Atos: deve ser ágil e conciso, de modo a que os professores o possam usar facilmente;
- criação de Conselhos Disciplinares: devem agir rapidamente em caso de *bullying*, impondo medidas disciplinares, tais como a transferência do agressor para outro centro;
- apoio às vítimas e aos seus familiares;
- coordenação dos Serviços Sociais;
- programas de convivência e de tolerância a serem implementados nas salas de aula, onde os estudantes devem trabalhar em conjunto;
- criação de um Registo de Agressores: ele irá fornecer informações sobre os agressores reincidentes;
- vigilância de telemóveis, a fim de evitar a gravação de situações de *bullying*;
- criação de um Observatório de *Bullying*, contando com a participação de professores, psicólogos, sociólogos da administração pública, entre outros;
- o *Bullying* e a Lei.

Avaliação

Sustentabilidade: como o projeto ainda não está desenvolvido, não é possível identificar a sustentabilidade do projeto.

Pontos fracos: razões políticas que dificultam a implementação do projeto.

Pontos fortes: considerar o *bullying* como um ato ilegal e não como “algo que sempre ocorreu”. Punição permissiva de atitudes nos centros de aprendizagem e professores que ajudam a evitar as situações de *bullying*. Acabar com a gravação de atos de *bullying* com os telemóveis ajudaria a evitar problemas mais sérios.

Abordagem	Dirigido a	Iniciativa
Interventiva	Múltiplos agentes	Técnicas <i>antibullying</i>
Identificação do projeto:	SI TE MOLESTAN, NO CALLES – “ <i>Se te magoam, não te cales</i> ”	
Promotor:	Asociacion Iniciativa Joven (Associação privada de jovens) Governo Regional da Estremadura (Espanha)	
Local de implementação:	Comunidade Autónoma da Estremadura (autoridade regional)	
Duração:	A atividade começou em 2005 e continua	
Website:	www.educarex/acosoescolar	
Entregas:	Difusão de materiais dirigidos aos pais, professores e alunos	

DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA

Situação anterior

Nos últimos 3 anos a associação ALTERNATIVA JOVEN DE EXTREMADURA desenvolveu um processo de pesquisa com o objetivo de refletir a situação sobre o *bullying*. Como resultado desta pesquisa, baseado no contato com as famílias das vítimas de assédio escolar, foram desenvolvidos uma série de documentos informativos sobre o *bullying* orientados para o público. No entanto, é necessário realizar uma campanha de informação dirigida a todo o público e orientada para prevenir este facto desagradável. Ainda assim, a situação de *bullying* não é preocupante na Estremadura e foram detetadas as seguintes falhas:

- falha de informação na comunidade educativa (na informação dirigida aos professores, pais e alunos) sobre o comportamento de assédio escolar;
- falta de métodos didáticos para transmitir valores positivos e para realizar práticas dinâmicas em grupo.

Objetivo

Promover a consciencialização, e desenvolver um conjunto de medidas eficazes para ajudar as vítimas e lutar contra o *bullying*.

Fases

O projeto foi implementado em 4 fases importantes:

- **fase 1:** estudo sobre o *bullying* em centros escolares: entrevistas com os professores, alunos e pais, a fim de conhecer o contexto e os diferentes pontos de vista sobre o *bullying*;
- **fase 2:** elaboração de diversos materiais e produtos que visam a luta contra o *bullying* (assédio entre os colegas);
- **fase 3:** validação de materiais e produtos em vários centros escolares da Estremadura;

- **fase 4:** lançamento de uma campanha de sensibilização ao público: propaganda na televisão e rádio, *website*; e a realização de atividades nos centros escolares.

Atividades

Atividade 1: preparação de conteúdos, materiais e produtos; e atividades nos centros.

Objetivo: informar e consciencializar sobre o *bullying* na comunidade educativa da Estremadura, a fim de prevenir o assédio escolar entre os colegas.

Atividades: foi desenvolvido um estudo entre os agentes envolvidos no *bullying*. Baseado neste estudo, foram desenvolvidos vários materiais e produtos educativos. Em seguida, iniciou-se o processo de validação entre os diferentes grupos (profissionais, colaboradores, professores, entre outros). Como resultado da validação do processo, os promotores editaram os materiais, de modo a distribuir por todos os centros escolares da Estremadura (folhetos informativos, cartazes, entre outros). Mais tarde, e solicitado pelos centros educativos, foram implementadas algumas atividades: dinâmicas de grupo, palestras e jornais informativos.

Atividade 2: campanha de consciencialização

Objetivo: divulgar entre a sociedade de Estremadura a informação sobre assédio escolar a partir da perspetiva preventiva e positiva.

Atividades: em colaboração com a Autoridade Regional de Estremadura, foi implementada uma campanha informativa com o objetivo de causar um debate sobre o *bullying* dentro da sociedade e tornar consciente a incidência desta questão no contexto socioeducativo. Esta campanha foi baseada em duas saídas principais:

- anúncios de Rádio e Televisão;
- *Website*.

Avaliação

Sustentabilidade: é a primeira iniciativa, implementada e desenvolvida na Estremadura, para lutar contra o *bullying*.

Pontos fracos: não continuidade das ações de informação e sensibilização desenvolvidas nos centros escolares. Dificuldades financeiras (especialmente nos assuntos relacionados com a investigação).

Pontos fortes: envolvimento de toda a comunidade educativa, tanto na definição de objetivos como na sua implementação. Divulgação de diferentes materiais por todos os centros escolares, a fim de desenvolver uma metodologia própria.

Abordagem	Dirigido a	Iniciativa
Interventiva	Alunos	Organização escolar
Identificação do projeto:	AAT/CT® Formação Anti Agressividade / Formação Fria	
Promotor:	Markus Brand / Prof. Jens Weidner / Reiner Gall Deutsches Institut für Konfrontative Pädagogik, AAT / CT®, Hamburg (<i>Instituto Germânico de Pedagogias Confrontativas, AAT / CT®, Hamburgo</i>)	
Local de implementação:	AAT (foco: prevenção terciária): a) fixa: instituições penais, b) por exemplo, móvel: liberdade condicional juvenil, assistente de liberdade condicional, serviço social jovem, escolas CT (foco: prevenção secundária): escolas, asilos juvenis, cresces e centros de jovens	
Duração:	A atividade começou em 1987 e continua	
Website:		
Entregas:		

DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA

Situação anterior

Quando se trabalha com jovens delinquentes e criminosos, as experiências sugerem que a simpatia e compreensão por parte dos educadores e terapeutas é muitas vezes considerada como uma fraqueza. Este é o ponto inicial dos modelos confrontativos que visam o confronto entre jovens delinquentes com os seus atos e crimes, na forma como afetam a vítima assim como nas características difíceis das suas próprias personalidades.

Objetivo

O objetivo desta prática é a conceção de uma metodologia combinada para lutar contra o assédio escolar.

Fases

O AAT inclui as seguintes fases:

- **fase de integração:** dura aproximadamente um mês e tem como objetivo familiarizar os participantes com as exigências da formação, bem como fazer as primeiras reflexões sobre as causas do comportamento agressivo;
- **fase de confrontação:** com cerca de dois meses, visa confrontar os participantes com os seus comportamentos e o efeito que produzem nas vítimas. Além disso, tenta que os participantes aprendam a tomar as perspetivas das suas vítimas. Um método que foi aplicado nesta fase é o método da “cadeira quente”;

- **fase de redução da violência:** também durou cerca de dois meses, tenta estabelecer a mudança de personalidade dos participantes, ajudando-os a perceber que devem abdicar da violência como força. Esta fase também visa aumentar o limite para situações que costumavam aumentar o comportamento agressivo e violento.

Dependendo das necessidades específicas da escola ou instituições onde o CT será implementado, este varia no tempo e extensão que pode durar entre uma semana a um ano. A frequência dos parceiros que envolvem o projeto também pode variar. Não existe nenhuma programação regular para as reuniões que se aplique a todos os projetos relacionados com CT. Normalmente, o CT inclui as seguintes fases:

- pedido de ativação da escola, muitas vezes devido aos casos de *bullying* na respetiva escola. O primeiro contacto é, normalmente, estabelecido por telefone;
- contacto pessoal com o diretor e professores da respetiva escola que visa a discussão e análise da situação e das necessidades dessa escola;
- os formadores e os professores, normalmente, desenvolvem um conceito que está adaptado a uma determinada situação na escola no que diz respeito à duração, método e foco do trabalho;
- os formadores trabalham com turmas e com professores separadamente, de modo a formar os professores.

Atividades

Tanto a AAT como CT incluem diferentes elementos de pedagogias confrontativas. As atividades incluídas são, por exemplo:

- análise das causas de reações de agressão e violência;
- entrevistas individuais com os participantes enquanto o grupo está presente;
- confronto com o próprio comportamento violento e agressivo;
- exercícios com o objetivo de desenvolver a empatia pelas vítimas de agressão e violência;
- exercícios com o objetivo de alargar as competências dos participantes em lidar e escalar dificuldades e situações críticas;
- formação relacionada com a linguagem corporal dos participantes;
- exercícios de relaxamento.

Avaliação

Sustentabilidade: apesar do efeito comprovado da AAT, através da avaliação de estudos, não existem provas específicas sobre efeitos a longo prazo da AAT no que diz respeito à reincidência e integração social dos seus participantes.

Cientificamente falando, também não existe ainda nenhuma prova sobre os efeitos a longo prazo da CT. No entanto, as experiências sugerem que o CT aumenta o acompanhamento dos projetos como a sua implementação a longo-prazo nas escolas participantes, a realização de outros projetos ou a mudança positiva do ambiente escolar.

Pontos fracos: experiências revelam que a preparação da implementação do CT tem que ser bastante exata e o sucesso altamente correspondente com a motivação da escola ou instituição onde o programa é implementado.

Pontos fortes: uma força clara do CT é que este não é fixado, mas pode ser adaptado e concebido às necessidades e condições da escola ou instituição onde é implementado.

Abordagem	Dirigido a	Iniciativa
Interventiva	Alunos	Organização escolar
Identificação do projeto:	Inovação pedagógica. de trabalhar na competição de nós mesmos: A Melhor Turma	
Promotor:	Habilidades integradas nos professores: Julita Kornacka, Alina Tkacz	
Local de implementação:	Escola primária número 5 chamada Poliskich Noblistów em Żary	
Duração:	2004-2006	
Website:		
Entregas:		

DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA

Situação anterior

Ao avaliar o programa de educação escolar e o programa de prevenção escolar, analisamos um comportamento indesejável que toma os relacionamentos interpessoais, formas de solução de conflitos e consideração de habilidades de comunicação. Durante muitos anos, as atividades contra a agressão e violência foram a nossa prioridade. O diagnóstico (questionários para pais, estudantes e professores) mostrou que existe: agressão verbal, incapacidade de resolver os conflitos e incapacidade para funcionar com harmonia num grupo de colegas. De modo a neutralizar tal comportamento realizamos alguns passos de prevenção e aperfeiçoamento entre os estudantes de turmas jovens. As professoras com habilidades integradas, Sra. Kornacka e Sra. Tkacz, trabalharam e implementaram a inovação pedagógica: “Trabalhar em nós mesmos”.

Objetivo

A prática visa promover a mudança de comportamento sobre o assédio escolar.

Fases

- Fase 1: diagnóstico – permitiu tomar outros passos, a fim de alcançar os objetivos.
- Fase 2: fornecer padrões de conhecimento e comportamento:
 - reuniões a cada 2 ou 3 meses, em que todas tiveram um tópico para o programa, por exemplo: “Conhecer as regras que auxiliam a função dos grupos – tolerância, integração e responsabilidade”;
 - aulas educacionais;
 - apresentação de *slogans* no jornal da escola como a inovação mais importante.
- Fase 3: falar sobre os resultados das competições e das turmas educativas.
- Fase 4: revisão das habilidades adquiridas – atribuição de tarefas e criação de situações em que os estudantes têm que usar o conhecimento e habilidades adquiridas em relacionamentos com alunos mais velhos e mais jovens e colegas.
- Fase 5: especificação dos resultados do projeto – conclusões.

Atividades

- Questionários.
- Reuniões.
- Turmas educativas.

Avaliação

Sustentabilidade: o projeto é fácil de implementar, então é fácil de transferir.

Pontos fracos: dificuldades financeiras.

Pontos fortes: fácil de implementar.

Abordagem	Dirigido a	Iniciativa
Interventiva	Alunos	Organização escolar
Identificação do projeto:	Programa escolar contra a violência	
Promotor:	Escola primária em Zoliborz, em cooperação com a Clínica Psicológica, com a Polícia em Nowa Ruda, com o Centro Local de Informação Profilática e com o Instituto Internacional de Neurokinejology em Varsóvia	
Local de implementação:	Escola primária chamada Tadeusz Kościuszko em Zoliborz	
Duração:		
Website:		
Entregas:	Primeiro questionário – diagnóstico sobre a situação de segurança dos alunos, biblioteca do professor – formar mestres, cenários das aulas, programas de avaliação e questionário final	

DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA

Situação anterior

Os alunos eram agressivos nas suas emoções, o que causou o aumento da agressão na escola. Muitas vezes, as situações difíceis eram transferidas para fora da escola e causavam impacto no aumento dos conflitos em famílias e bairros. Também houve situações em que os professores eram atacados. Os alunos queixaram-se do comportamento de outros alunos e não puderam opor-se a eles. As vítimas estavam muitas vezes sozinhas com a sua dor e não sabiam onde encontrar ajuda.

Objetivo

A iniciativa visa realizar uma série de atividades de modo a promover mudanças nos comportamentos dos alunos.

Atividades

As atividades do projeto são parte do programa escolar e do programa de prevenção, cujo sucesso depende do envolvimento de todos os professores. O sucesso é garantido através de objetivos coerentes e consequentes dentro das atividades dos participantes. A realização das atividades é contínua. Algumas partes do projeto são realizadas em reuniões periódicas – semanas de operações profiláticas e semanas de segurança. As atividades dirigidas aos pais são realizadas durante as reuniões com os pais. Todas as atividades incluídas no projeto são sob a forma de *workshops* de educação psíquica. As aulas com alunos são dirigidas pelos professores que os supervisionam e após a realização das aulas debatem os resultados com eles. Os alunos da turma especial apresentam material das aulas nas reuniões que ocorrem e também são publicados no jornal da escola.

Avaliação

Sustentabilidade: as atividades incluídas no projeto são contínuas e são integradas em escolas, trazendo trabalho.

Pontos fracos: prazos. Na nossa escola tínhamos alunos de três aldeias próximas. A organização de acesso restringia a sua participação depois do fim das aulas. Dois pais não aceitaram os procedimentos da escola no caso de alunos com comportamentos agressivos.

Pontos fortes: preparação e implementação dos procedimentos, que envolvem os pais na cooperação, aumentando as qualificações dos professores e pais, integrando as equipas nas turmas, os alunos não são insensíveis e reagem à agressividade que os rodeia, eles sabem onde encontrar ajuda.

Abordagem	Dirigido a	Iniciativa
Interventiva	Alunos	Intervenção da Comunidade
Identificação do projeto:	Trabalho nacional para mudar o <i>bullying</i> através de Every Child Matters	
Promotor:	Assembleia de Lincolnshire	
Local de implementação:	Escolas de Lincolnshire	
Duração:	A iniciativa começou em 2002 e continua	
Website:	www.lincolnshirechildren.net	
Entregas:	Cada escola produz políticas e planos de ação em torno da gestão de comportamento positivo e <i>antibullying</i> , proteção infantil, inclusão e diversidade Plano de Crianças de Lincolnshire e Pessoas Jovens	

DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA

Situação anterior

A trágica morte de Victoria Climbié promoveu Every Child Matters. O problema não foi por causa da falta de recursos dos serviços, mas por causa de participantes de várias agências, isto é, escolas, assistentes sociais e hospitais que não responderam às questões-chave de forma coordenada.

Os objetivos do governo definidos em Every Child Matters, servem para melhorar os resultados para todas as crianças e jovens, incluindo para os mais desfavorecidos e para aqueles com necessidades especiais, trabalhando proactivamente na prevenção e intervenção precocemente quando as coisas não correm bem.

A filosofia por trás do governo de Mudança para Crianças do ECM é o programa proteger, cuidar e melhorar as oportunidades de vida das crianças e dos jovens, especialmente as crianças vulneráveis, aquelas de preocupação pelo público, crianças com dificuldades em aprender e deficientes, viajantes, requerentes de asilo, alunos excluídos, que faltam as aulas, jovens delinquentes; cuidadores de família, crianças que vivem em famílias onde os pais têm doença mental, problemas com a dependência do álcool ou drogas e crianças afetadas pela violência familiar.

Objetivo

Implementar e promover uma estratégia global na escola virada para o âmbito de *bullying*.

Fases

– Fase 1. De 2002 a 2004:

O pacote recém-atualizado de *antibullying* para as escolas – *Bullying: Não Sofras em Silêncio*, foi emitido pelo Departamento de Educação e Habilidades com o apoio da Subsecretária do Estado da Juventude e Aprendizagem, Stephen Twigg MP, confirmando o compromisso do governo em apoiar o trabalho dos professores e diretores para resolver os problemas de perturbação e *bullying*. Foram feitas 20.000 chamadas para a linha direta, Linha Criança, sobre o *bullying*,

que foi a questão citada mais frequentemente e que equivale a um total de 17% do número de chamadas. A LA promoveu o uso de materiais em escolas através do Serviço de Apoio Emocional e Comportamental como parte integrante da formação *antibullying* nas escolas.

- **Fase 2. De 2004 a 2007:**
 - conferências Nacionais *Antibullying* e o Estatuto lançado em junho de 2004;
 - LA encorajou as escolas a seguir o Estatuto e para os informar de qualquer exclusão onde o *bullying* estivesse envolvido;
 - a primeira Semana Nacional *Antibullying* foi lançada em novembro de 2004 e foi apoiada pelo Netlinc;
 - a Lei das Crianças foi divulgada;
 - a Autoridade Local de Educação, Saúde e Apoio Social começou o processo de planejar a mudança;
 - os materiais de Aspetos Sociais e Emocionais de Aprendizagem (SEAL) foram testados em 12 escolas de Lincolnshire, em dezembro de 2004, e incluía o tema “Dizer não ao *Bullying*” que devia ser usado durante a semana *antibullying*;
 - foi nomeado um Diretor dos Serviços de Crianças e determinado um Estado Membro;
 - o primeiro plano de Crianças e Jovens foi elaborado por LA;
 - anteriormente, todas as organizações, em que o principal objetivo era apoiar as crianças, jovens e as suas famílias, foram separadas (serviços de juventude, educação, serviços sociais e necessidades de educação especial) e produziram os seus próprios planos de ação baseados nos objetivos de LA fornecidos pelo governo. Agora esses serviços foram reunidos para trabalhar com outros parceiros estratégicos, tais como os setores de Saúde, Política e voluntariado, para formarem parte de uma única abordagem e para prestar melhores serviços para as crianças e jovens em Lincolnshire.
- **Fase 3. De 2007 à atualidade:**
 - em março de 2007, foram estabelecidos 13 Centros de Crianças;
 - a parceria estratégica deve rever o primeiro plano de Crianças e pôr em prática, em três anos, para a melhoria dos serviços para crianças e para as suas famílias.

Atividades

- LA defende o uso de matérias da SEAL em escolas primárias e existe um conselheiro nomeado ao serviço da melhoria escolar.
- Todos os serviços sustentados trabalham para o mesmo programa, ECM, mas têm diferentes papéis e metas para alcançar.
- O Serviço de Educação e Bem-estar responde às referências das escolas para o apoio dos agressores, das vítimas e das suas famílias. Também trabalham com a Equipa fora da Escola no caso de a criança necessitar de ser transferida para outra escola, prestação educacional, se a criança for excluída pela escola, e no caso de autoexclusão, isto é, por recusar ou por problemas de saúde emocional ou mental

ou por outras razões. É desenvolvido um plano para pôr em ação com o envolvimento de apoio apropriado. Em casos graves, em que há ‘crianças com necessidades’ ou questões de proteção de crianças, será organizada uma reunião presidida pela agência mais apropriada, usando o Quadro de Avaliação Comum (CAF) com um plano de ação produzido, monitorizado e revisto nas seguintes reuniões;

- A Autoridade de Saúde pode submeter crianças com problemas de saúde mental a uma instalação residencial onde é feita uma avaliação dos problemas de saúde mental e o progresso académico, e necessidade de apoio de proximidade à família e escola;
- A Autoridade de Saúde pode fornecer suporte de avaliação ambulatorio de um psicólogo clínico, um psiquiatra, enfermeiros de saúde mental, assistentes sociais e de saúde mental que trabalham nas escolas com grupos individuais de crianças;
- A LA gerência o Serviço de Apoio Emocional e Comportamental que recebe referências para prestar apoio na escola onde existem incidentes de *bullying*, confrontação e distúrbios. As referências podem vir de famílias, escolas ou qualquer outra organização no âmbito da direção e são principalmente tratadas pelo Diretor do Serviço que também possui dados, realizados pela LA, ao seu dispor, que lhe permitem focar nas questões envolvidas numa forma sistemática e informada;
- Cada serviço de apoio tem um conjunto de metas emitidas pela LA e inserem os seus funcionários na linha com as metas, a fim de conhecer as necessidades das crianças e dos jovens, e das suas famílias;
- As escolas são obrigadas a investigar e a registar todos os incidentes de *bullying* relatados, bem como as queixas, e publicar as suas políticas na gestão do *bullying* assim como os procedimentos das queixas no manual escolar. Se os incidentes são tratados internamente e, para satisfação de toda a gente, a LA pode não ter conhecimento disso. Não existe nenhuma obrigação legal nas escolas para registar os incidentes de *bullying*;
- A LA investiga todas as queixas de *bullying* que foram feitas pelos pais e dá apoio pastoral, informa sobre os procedimentos, e dá apoio emocional a todos os envolvidos;
- A LA tem a obrigação legal de investigar totalmente quaisquer queixas por causa do impacto desconhecido a longo prazo na saúde emocional das crianças e o futuro resultado;
- A escola deve informar a LA se um aluno é excluído pelo *bullying* e deve informar a LA e a família das ações que eles tomam através de um conjunto formal de procedimentos elaborados;
- A LA examina os dados de exclusão dos padrões numa escola individual e/ou comunidade e os seus planos para intervenções individuais na escola ou uma ação mais ampla na comunidade com outras organizações, tais como os serviços políticos e de juventude;
- As escolas são convidadas pela LA para cooperar na notificação de incidentes com armas nas escolas, a fim de que possam orientar os recursos de uma forma preventiva;

- A LA apresentou procedimentos críticos de incidentes para DfES como parte da resposta ao Crime e Lei Ordem;
- O serviço de Psicólogo Educacional, conduz o projeto Friends que tem como alvo os comportamentos enraizados dos agressores;
- Os serviços de juventude, como a EBSS e EWS, proporcionam um trabalho em grupo para crianças vulneráveis que foram vítimas de *bullying*;
- A monitorização pelos colegas nas escolas é defendida pela LA com financiamento e apoio disponível, se necessário;
- Os grupos minoritários são apoiados por agências especiais, por exemplo, EMAs, TCS Superdotados e Talentosos;
- O suporte de TI para as escolas é fornecida pela Netlinc que desenvolveu um *website* para a semana *antibullying*;
- County News, jornal gratuito, celebra todos os projetos inovadores nas escolas e destaca questões de importância pública;
- O *website* de LA é amplo, informa todos os desenvolvimentos e fornece informações atualizadas;
- Os materiais da SEAL estão disponíveis em todas as escolas primárias e especiais no país e estão a desenvolver através do Theme Days liderado pelo EBSS;
- Os materiais secundários da SEAL foram lançados pelo Comportamento Secundário e Presença da equipa;
- O projeto de basquetebol “Esperança contra o *Bullying*” foi lançado em 2 escolas secundárias de Lincoln, durante a semana *antibullying*;
- Robert Higgs ficou encarregue de escrever uma peça de *Antibullying* como parte do Projeto-Piloto de Estratégia Nacional Primária para Melhorar o Comportamento e Presença. Isto foi realizado em fevereiro de 2006;
- ‘Scary Guy’ foi encomendado por um conselho distrital local e pela polícia para trabalhar em 7 escolas no sul do condado com o objetivo de distribuir uma mensagem *antibullying* e inteligência emocional às crianças e às suas famílias;
- Prática que conduz ao desenvolvimento por todas as agências, por exemplo, formação e monitorização, gestão de comportamento positivo através da Liderança do Comportamento dos Professores e Habilidades Avançadas dos Professores;
- Desenvolvimento da Melhoria do Comportamento, que continua em desenvolvimento, e partilha de boas práticas na gestão de comportamentos positivos e de *antibullying*;
- As equipas de Saúde Escolar estão a trabalhar com as escolas para desenvolver Saúde Emocional e Bem-estar através de uma variedade de estratégias como Clubes Depois da Escola, Pirâmide de Confiança, que se destinam ao melhoramento autoestima das crianças Y3;
- Os Projetos de Inclusão de Jovens Juniores foi criado para promover apoio a crianças em risco de comportamentos ofensivos.

Avaliação

Sustentabilidade: atualmente existem 13 Serviços Completos Estendidos às Escolas e os números crescem anualmente. O desenvolvimento de serviços integrados com o objetivo de responsabilidade de partilhada, indica que a comunicação entre as crianças vulneráveis

e as suas famílias deve ser melhorada com uma ação orientada para as necessidades da criança, em vez das restrições de um determinado serviço. Os materiais da SEAL, o Estatuto *Antibullying* e a Semana *Antibullying* são agora uma parte essencial do currículo e atividade das escolas que incluem com cada vez mais materiais que estão a ser desenvolvidos pela Alliance Antibullying, DfES e Escolas Saudáveis para ajudar os professores com recursos de boa qualidade. O esboço do plano de ações de Crianças e Jovens vai ser tomado nos próximos 3 anos.

Pontos fracos: as escolas não são obrigadas a informar a LA de incidentes de *bullying* e, apesar da maioria o fazer, muitas escolas escondem os valores, alegando que os pais não enviam as suas crianças para uma escola onde existe *bullying*. Ainda não existe uma definição comum de *bullying* que é partilhada por todas as pessoas em Lincolnshire. Mais formação e *workshops* em todo o país deveriam ajudar a promover uma terminologia comum e compreensão das questões que envolvem o *bullying* e as suas consequências. Os projetos de *cyberbullying* e *bullying* e *bullying* homofóbico em toda a cidade estão a provar ser bastante sucedidos e são bem-vindos nas escolas de Lincolnshire. Isto é, atualmente, não existe nenhum seguimento dessas crianças vítimas de *bullying* em escolas primárias, na fase secundária da sua educação, para ver se o seu progresso social e académico é prejudicado pelas suas experiências passadas.

Pontos fortes: o programa ECM é claro e prático, com resultados alcançáveis. Compromisso da LA e dos Membros Eleitos para o programa de ECM. A disponibilidade de excelentes recursos através da SEAL e dos diversos *websites*. O Trabalho Ofsted, como ênfase no SEF, reflete a prática atual nas escolas.

Abordagem	Dirigido a	Iniciativa
Interventiva	Alunos	Intervenção da comunidade
Identificação do projeto:	CORAÇÕES ABERTOS. DESAFIANDO A HOMOFOBIA E <i>BULLYING</i> HOMOFÓBICO NA ESCOLA PRIMÁRIA	
Promotor:	Escolas de Promoção de Saúde Derbyshire e o Programa Nacional de Saúde Escolar	
Local de implementação:	Norte de Derbyshire – Escolas Primárias	
Duração:	A iniciativa começou em 2004 e continua	
Website:		
Entregas:	CD-ROM Corações Abertos Pacote de formação de Corações Abertos Relatórios de avaliação intercalares e finais do estudo piloto Planeamento nas escolas que estão envolvidas no estudo piloto Política e plano do PSHE – Escola Unstone Junior Quadro de Autoavaliação da Escola de OFSTED – Unstone Plano de Desenvolvimento da Escola – Unstone	

DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA

Situação anterior

Em 2002, no primeiro relatório, o OFSTED (Gabinete de Normas em Educação) sobre Sexo e Relacionamentos, observou que:

“Em muitas escolas, as atitudes homofóbicas entre os alunos são muitas vezes incontestáveis. O problema é agravado quando os termos depreciativos sobre a homossexualidade são usados na linguagem diária nas escolas e a sua utilização passa em claro pela equipa. O problema surge quando a equipa teve uma orientação insuficiente na interpretação dos valores da escola e quando constitui linguagem e comportamentos inaceitáveis.” (OFSTED 2002:10)

O relatório de recomendações a todas as escolas inclui:

“As escolas devem assegurar-se que os valores relevantes para a educação sobre sexo e relacionamentos são sistematicamente executados dentro da escola, de modo que, por exemplo, as atitudes homofóbicas não passem em claro”.

“Aos professores devem ser dadas mais informações sobre o conteúdo e métodos no ensino sobre a sexualidade”.

Para além da expansão do corpo de pesquisa, em novembro de 2003, a Seção 28 do Ato de Governo Local de 1988 foi revogada. Esta legislação acrescentou confusão relativamente à relutância dirigida à questão de homossexualidade nas escolas, porque muitos professores pensavam, erradamente, que a discussão de homossexualidade com jovens era ilegal.

Em novembro de 2004, foi lançada uma iniciativa importante do governo para apoiar as escolas na abordagem desta questão, por Stephen Twigg e pelo Ministério da Educação Júnior. *Stand up For Us: Challenging Homophobia in Schools* (Jennett, 2004), foi publicado através do Padrão Nacional de Saúde Escolar pelo DfES e exige que as escolas incluam a política de combate à homofobia em planos de ação *antibullying*, e o OFSETD será o avaliador da performance das escolas através de processos de inspeção.

Fases

- **Fase 1:** às Escolas Promotoras de Saúde (HPS – Health Promoting Schools)²⁷ no norte de Derbyshire, tem sido entregue uma formação sobre Sexo e Relacionamentos como parte integrante do trabalho individual. Isto inclui o desenvolvimento de políticas, a prática de sala de aula e o desenvolvimento de planos de ação na Saúde Escolar. O seguinte passo foi consultar as escolas locais e identificar as necessidades dessas escolas. A Marianne Rawson, das Escolas Promotoras de Saúde, foi-lhe dada a tarefa de desenvolver um estudo piloto com a pergunta executiva de Saúde Escolar, se existem quaisquer materiais desenvolvidos para o uso em escolas primárias orientados para o Save for All na secundária.
- **Fase 2:** em 2004, foi escrito um Plano de Serviço e apresentado ao Serviço Nacional de Saúde e foram garantidas 28.000 libras numa taxa fixa para concluir o projeto-piloto, ao longo de três anos. Um grupo de professores foi reunido para aconselhar e desenvolver o pacote de formação e os recursos de sala de aula em 2004/5. Foi nomeado um consultor profissional para escrever os materiais a serem usados durante as horas de literacia e o programa PSHE. Foi nomeado um consultor de formação para entregar a mesma nas escolas em conjunto com as Equipas de Escolas Saudáveis.
- **Fase 3:** formação para toda a equipa e, em junho de 2005, apareceu um governo na Escola Unstone Junior. Foi escrito um relatório interno pelo avaliador, Max Biddulph, em abril de 2006, e um relatório final em abril de 2007. O trabalho continua em andamento e é financiado através do Orçamento de Saúde Escolar local.

Atividades

- O caso de estudo é baseado no trabalho desenvolvido pela Escola Junior Unstone.
- Em fevereiro de 2005, os materiais de formação foram testados pela sua escola por toda a equipa e alguns governadores.
- O HPS e o reitor fizeram uma entrada sobre o esquema do projeto-piloto para o órgão do governo.
- O processo de planeamento iniciou-se com todos os professores envolvidos nas 2 semanas destinadas à entrega do material com todas as turmas, em junho de 2005.
- A equipa de funcionários escolheu quatro das atividades para se focarem e ligou-as aos materiais da SEAL a ser usados na escola.
- As questões específicas que o material de literacia explorou são:

²⁷ Acrescento de tradutor

- diferenças familiares e atitudes positivas para diferentes formas de ser pai;
 - como é OK não conformar os estereótipos;
 - as pessoas são diferentes tanto no género como de outras formas e como se sentem ao serem diferentes;
 - porque sentimos que às vezes as pessoas são diferentes;
 - tratar uns aos outros de forma justa;
 - os efeitos da homofobia e estratégias para lidar com isso;
 - entender que o uso de linguagem homofóbica é opressivo.
- O jornal periódico explicou o projeto e os pais foram convidados para o fim da assembleia do 6º ano, quando os materiais foram utilizados como uma peça.
 - O projeto-piloto foi escrito como parte do SEF e da SDP para a escola.

Avaliação

Sustentabilidade: os materiais de sala de aula e o pacote de formação são agora produzidos e estão a ser utilizados. Os materiais de sala de aula podem ser adaptados muito facilmente pelas escolas para serem usados noutras áreas de diversidade. As atividades de formação do pacote poderiam, do mesmo modo, ser usadas por qualquer trabalho de diversidade. A equipa que usa os materiais de literacia dispostos para a integração dos materiais no trabalho de literacia numa base a longo prazo, porque é adequado e estimulante e pode ser facilmente transferido para outras áreas do currículo.

Pontos fracos: uma importante questão é o uso de materiais de formação e a capacidade de estendê-los para as escolas. As ideias originais de formação de formadores não foram tão práticas como a dos professores, com a exceção de um ou dois, envolvidos no projeto-piloto que não tiveram tempo ou a experiência para o oferecer eficazmente.

Pontos fortes: o apoio dos gerentes seniores no projeto-piloto nas escolas é visto como uma influência importante no nível de confiança da equipa que trabalha na sala de aula. Os materiais de literacia são vistos como apropriados, relevantes, interessantes e estimulantes para os alunos e professores.

Abordagem	Dirigido a	Iniciativa
Interventiva	Professores	Intervenção da comunidade
Identificação do projeto:	PROFESSORES COMO FACILIDADE	
Promotor:	Merosystem, Ltd.	
Local de implementação:	Escolas	
Duração:		
Website:		
Entregas:		

DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA

Situação anterior

Aumentou o número de professores que deixaram a escola e que procuraram outro posto de trabalho. Os professores faltam à formação de saúde mental e recapitulação. Encontramos a síndrome de consumo em muitas profissões; a profissão de professor não é uma exceção. O curso oferece algumas técnicas de como estar à vontade.

Fases

O projeto é desenvolvido em várias fases que coincidem com os módulos de formação:

- **Fase 1: Formação sobre Assertividade.** Foram desenvolvidas as seguintes atividades:
 - A) várias palestras;
 - B) questionários;
 - C) análise de Personalidade Kaiser e Coffey;
 - D) decálogo assertivo;
 - E) jogos;
 - F) questões dos participantes;
 Conclusão.
- **Fase 2: Formação sobre Stress.** Foram desenvolvidas as seguintes atividades:
 - Introdução;
 - A) define stress por palavras próprias. / Quanto é o que stress te influencia? / Em que atividades o stress te retrai?;
 - B) palestras sobre:
 1. equilíbrio – parte física da vida – atividades físicas, caminhadas, desportos;
 - parte emocional – saúde mental;

– parte química – o que comemos (comida, medicamentos, entre outros.).

2. respiração – técnicas de relaxamento;

3. água – a água como um líquido da vida;

4. energia – suporta funções num corpo;

– não ficar preso na rede de emoções negativas;

– poder mental e potencial próprio;

– perceber o stress como uma unidade para a vida.

C) questionário sobre questões de stress;

D) discussão sobre o stress;

E) discussão sobre os casos concretos dos participantes, os problemas.

Atividades

- Reuniões de discussão.
- Trabalho de grupo.
- Palestras de grupos.
- Praticar atividades de relaxamento.
- Elaboração de casos modelo.

Avaliação

Sustentabilidade: o programa é sustentável, desde que é exigido.

Pontos fracos: dificuldades financeiras.

Pontos fortes: o curso pode ser criado numa exigência específica do cliente, se ele/ela especificar os seus requisitos.

Abordagem	Dirigido a	Iniciativa
Interventiva	Múltiplos agentes	Intervenção da comunidade
Identificação do projeto:	ESCOLA SEM VIOLÊNCIA	
Promotor:	O presidente da Polónia – Sr. Lech Kaczyński, Televisão Polaca, Jornais locais, Fundação Nobody’s Children, televisão local MTK TTK, a nossa escola.	
Local de implementação:	Escola primária número 8 – Tarnów	
Duração:	A atividade começou em 2003 e continua	
Website:		
Entregas:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Regras e regulamentações escolares e modificações. 2. Livro de instruções do aluno. 3. Programa Escolar de Educação e modificações. 4. Programa de Prevenção Escolar: “A nossa escolha – saúde e segurança” e modificações. 5. Resoluções ordinais do número 8 da Escola Primária. 6. Maneiras de proceder com estudantes agressivos. 7. Regras de horas de serviço pelo Conselho de Estudantes. 8. Padrão do Contrato de Estudantes. 9. Padrão do “Pacto de Amizade”. 10. Competição; “Irmão mais velho, Irmã mais velha”. 11. Questionário para crachá: “Não sou diferente”. 12. Requisitos para o Diploma de Estudante Modelo. 	

DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA

Situação anterior

Os estudantes na nossa escola são muito variados. Há alguns que são revoltados e agressivos, mas também há alunos que têm medo e são reservados. Principalmente, são emocionalmente imaturos. Não têm boas habilidades de comunicação e têm alguns problemas com a criação da sua própria hierarquia de valores e com a obediência de regras. Dependendo da educação dos alunos, estes reagem de maneiras diferentes para situações em que têm de obedecer a regras, executar autoapresentação ou encontrar o seu próprio lugar no grupo. Em situações stressantes o mecanismo de defesa é agressivo. Tendem a ter agressividade verbal – ameaçar, chamar nomes, fazer troça, rir dos alunos mais fracos. Também, são agressivos de forma mais física – pontapear, cuspir e lutar. Além disso, tendem a ser agressivos de forma não-verbal – mobbing, isolar e destruir as coisas que pertencem aos outros. Eles fazem pressão sobre colegas quando se trata de perseguir colegas de turma. Alunos agressivos ficam afastados com punição; num grupo é mais difícil encontrar uma pessoa que é responsável pelos atos de violência. Assistir a filmes violentos e jogar jogos de computador que estão cheios de atos de agressão têm uma grande influência no aumento da frequência de comportamentos agressivos entre os estudantes. Tendo analisado as causas de comportamentos agressivos podemos indicar os

seguintes fatores: antecedentes familiares, escolas, pressão dos colegas, meios de comunicação social e Internet.

- Causas da agressão conectadas com os antecedentes familiares: a falta de interesse, concordância com o comportamento agressivo para com os outros, a falta de senso do que é certo e errado, a falta de limites, comportamento violento na família, brigas e dependência dos pais ao álcool, divórcio, a falta de sentido de segurança, padrões de comportamentos duplos, personalidade da criança – expressividade, hiperatividade.
- Fonte de agressão na escola: ruído, pouco espaço, situação permanente de controlo e regras de obediência, problemas com a comunicação adequada entre estudante e professor, pouca atenção dada ao deixar a tensão de fora durante a aula, expectativas demasiado elevadas independentemente da capacidade do estudante e falta de responsabilidade para a vida escolar entre os alunos.

Fases

- ***Fase 1: 2004/2004***
 - Reuniões com os pais.
 - Foi esboçado o programa de prevenção da escola: “Nossa escolha – saúde e segurança” que é modificado todos os anos dependendo das necessidades atuais da escola.
 - Foi introduzido um sistema de avaliação pontual. Cada estudante no início do novo termo recebe 150 pontos (é igual a uma boa marca) e tenta não perder nenhum ponto, mas ganhar mais durante todo o período.
- ***Fase 2: 2004/2005***
 - Reuniões com os pais.
 - Emendas ao Estatuto de regras e regulamentações da escola e à Instrução do Livro do Aluno e ao Programa de Escola Educacional. Todos os professores estavam a trabalhar nisso tendo em conta as conclusões dos pais.
 - Foi introduzido Contagem Principal Educacional que foi preparado por turmas particulares com a ajuda do formulário de mestres. Além disso, assinar o Pacto da Amizade e cuidar dos alunos mais jovens pelos alunos mais velhos.
- ***Fase 3: 2005/2006***
 - Reuniões com os pais.
 - Foram introduzidos cartões de monitorização e identificação para os alunos, professores e todos os trabalhadores da escola. Foram instaladas doze câmaras de vídeo de modo a proteger os alunos. Durante as aulas a escola está fechada. A porta é aberta dez minutos antes e depois do início das aulas. As regras de sair das aulas começaram a ser mais restritas. O documento assinado pelos pais não é suficiente; os pais têm que confirmar pelo telefone. Existe uma sala comum na escola. As crianças são levadas para casa apenas pelos pais ou por outras pessoas depois de mostrarem uma autorização assinada pelos pais. Se um aluno vai da escola para casa

sozinho, os pais têm que levar para a escola uma autorização. Também pedimos que o aluno telefone para a escola e confirme se chegou a casa em segurança.

- Foram elaborados procedimentos para proceder com alunos agressivos. Cada estudante assinou os procedimentos e sabe qual é a punição se quebrar as regras de segurança.
- Em conexão com os problemas causados com os alunos com Perturbação de Hiperatividade e déficit de Atenção (PHDA) introduzimos um livro com atividades que ajudam a criança a cooperar com a escola e pais.
- **Fase 4: 2006/2007**
 - Reuniões com os pais.
 - Aderir à Campanha Social Polaca: “Escola sem violência”.
 - Reuniões do Grupo Educacional – análise das sugestões dos pais e alunos, chegando a conclusões com os professores e educadores, preparar e partilhar tarefas – trabalhar com o programa com boas práticas.

Atividades

Os alunos juntaram-se ao Projeto para:

- se inscreverem nas resoluções Ordinais;
- usar cartões de identificação;
- cumprir horas de serviço durante os intervalos;
- assinar o Pacto de Amizade e cuidar dos alunos mais novos por parte dos mais velhos;
- organizar performances de integração, tais como: festas, competições desportivas, competições de danças, ações de caridade e implementação de regras para ocorrência de jogo injusto.

1. Juntar a escola e a família, de modo a alcançar bons resultados na educação:

- atividades de prevenção e formação de alunos, professores e pais;
- palestras para alunos: “És mau – agressão”, “Ameaça para os meus valores – moda, meios de comunicação, manipulação”, Direitos e deveres na escola, Programa de Prevenção da Polícia “Atenção – um estranho!”, Como se proteger da violência num grupo de colegas?, *workshops* profiláticos:

Para professores – formadores:

- trabalhar com a PHDA dos estudantes;
- *workshops* profiláticos: “Olhar de maneira diferente”;
- mecanismos de Defesa dos Estudantes, disciplina na sala de aula.

2. Criar atitude nos alunos:

- os estudantes obedecem às regras;
- os alunos trabalham no seu comportamento de acordo com o que assinaram no contrato. O contrato é uma consequência de reuniões de alunos e o educador da escola, falam sobre as fraquezas e forças dos alunos e tentam, em conjunto,

encontrar soluções para as situações de dificuldade. Dizemos aos alunos: “Estás bem!, mas não aprovamos o teu comportamento, porque ainda não é como devia ser”. Em conjunto com o aluno elaboramos o plano de mudança de comportamento e estabelecemos limites;

- os alunos estão cientes das punições no caso de quebrarem as regras;
- analisar as situações de dificuldade a partir da monitorização da escola, conversando com os pais sobre os filmes de vídeo;
- aulas adicionais de educação com o educador da escola;
- trabalho social para a escola (regar as flores, limpar a cantina);
- grupos educacionais com o diretor, professores, pais, alunos e educadores;
- intervenções educacionais com o educador da escola – dependendo das dificuldades;
- foi introduzido um sistema de avaliação pontual. Cada estudante no início do novo termo recebe 150 pontos (é igual a uma boa marca) e tentam não perder nenhum ponto, mas ganhar mais durante todo o período;
- em conotação com os problemas causados com os alunos com o Perturbação de Hiperatividade e défice de Atenção, introduzimos um livro com atividades que ajudam a criança a cooperar com a escola e pais.

3. A escola pode ser a segunda casa:

- os alunos reagem quando veem atos de violência contra alunos mais fracos ou mais jovens. Tiveram a ideia de criar a “caixa de confiança” – uma caixa onde cada aluno coloca cartas pedindo conselhos, descrevendo os problemas em que têm dificuldade para falar. O educador da escola responde às questões das cartas num quadro especial “Questões importantes e questões difíceis da Caixa de Confiança”. Também existe “Falas silenciosas” quando os alunos podem falar dos seus problemas com o educador da escola;
- outra ideia dos estudantes – “Quadro das desculpas” – onde os alunos podem colocar as suas desculpas, a colegas de turma ou professores, por coisas más que tenham acontecido;
- o educador fala com os alunos de uma maneira muito original. Os conflitos são profundamente analisados e explicados. No final da reunião, o educador dá aos alunos uma barra de chocolate que partilha em pedaços iguais – é uma espécie de consolo para os “danos” – atenua o conflito;
- todos os meses há uma reunião com grupos de colegas. Também existem assembleias conectadas com as situações atuais, feriados, entre outros;
- durante as assembleias, o diretor dá recompensas ou reprimendas, também dá informação sobre a vida escolar e são dados inventos importantes. Além disso, existem horas de serviço organizadas pelo conselho estudantil;
- na escola existe uma equipa de escutismo que organiza e participa num grande número de cerimónias patrióticas. Os instrutores lideram os grupos e ensinam aos alunos as novas habilidades. O sentimento de amizade é florescente e é também uma espécie de prevenção da agressão. Ensina aos estudantes a ser fiável, confiável e honesto.

4. O estudante pode fazer muito – encorajar e motivar:

- inscrever-se no Pacto da Amizade e cuidar de alunos mais novos por parte dos mais velhos;
- os estudantes editam o jornal da escola “School Pencil” – duas edições do jornal são asseguradas: “The Eight’s Successes” e são publicadas após o primeiro prazo e logo depois do final do ano escolar. No jornal colocamos o nome dos alunos que foram premiados em diferentes tipos de competições, que tiveram boa conduta ou que alcançaram o sucesso em alguns campos;
- existe uma “Árvore do Sucesso” num dos corredores da escola em que colocamos os nomes dos alunos que obtiveram sucesso mais baixo. Isso motiva os alunos porque todos querem encontrar o seu nome na Árvore do Sucesso;
- atualmente, existem algumas competições relacionadas com a segurança:
 - + “Não sejas indiferente” – um prémio é um emblema;
 - + diploma da competição: Aluno Modelo;
 - + competição artística: “Escola sem violência – o que quero dizer”;
 - + competição: Cartão da minha aula – os estudantes descrevem os pontos fortes das suas aulas, conquistas, interesses, o que defina a sua aula para além das outras;
 - + competição intitulada: “O irmão mais velho, a irmã mais velha” – está relacionada com ajudar uns aos outros.

Como resultado, os questionários revelaram, que os alunos se sentem seguros na escola. A opinião dos pais é a mesma.

Avaliação

Sustentabilidade: o projeto é fácil de ser implementado, por isso é muito transferível.

Pontos fracos: dificuldades financeiras.

Pontos fortes: fácil de implementar

Abordagem	Dirigido a	Iniciativa
Interventiva	Múltiplos agentes	Intervenção da comunidade
Identificação do projeto:	SHUELER MOBBING	
Promotor:	Escola Gutenberg (Reiderich) e Sr. Manfred Ebner (professor, qualificado como formador de conflitos e formador de anti mobbing)	
Local de implementação:	Internet	
Duração:	As atividades começaram em 2000 e continuam	
Website:	http://www.schueler-mobbing.de	
Entregas:	<ul style="list-style-type: none"> – Ebne, W. (2004). Schüler – Mobbing. Dokumentation eines Projektes am Beispiel der Gutenbergschule Riederich. Retirado a 6 de junho de 2007, http://www.schueler-mobbing.de/mobb/down/ProjektDoku.pdf – schüler-mobbing.de - portal web, http://www.schueler-mobbing.de – schüler-mobbing.de – Fórum Moderado (http://www.schueler-mobbing.de) – Mobbing - Weblog (http://blog.schueler-mobbing.de) – Mobbing - Wiki (http://wiki.schueler-mobbing.de) – Mobbing Help Desk (http://www.mobbing-help-desk.de) – Mobbing - Webquest (http://www.schueler-mobbing.de/quest) <p>O portal inclui vários artigos e outras publicações que estão disponíveis <i>online</i></p>	

DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA

Situação anterior

A decisão de lançar um fórum na Internet para os alunos remonta aos anos 1999-2000 quando Werner Ebner – professor na escola Gutenberg em Riederich, Alemanha, e fundador do portal schueler-mobbing – notificou um aumento da agressividade, agressões e desrespeito para com os professores e outros adultos. Através de uma pesquisa na Internet constatou-se que existem numerosos recursos na Internet sobre o *bullying* entre os adultos, mas quase nenhum para os alunos. Esta situação deu origem à criação do *website* de schueler-mobbing que visa dar aos alunos um fórum onde podem trocar experiências sobre os seus problemas e onde podem encontrar ajuda. Hoje, o schueler-mobbing é o maior portal de Internet sobre *bullying* escolar e violência para os países de língua alemã.

Fases

O portal foi lançado como parte do projeto da escola de Gutenberg, em Riederich, Alemanha, no ano letivo 2000/2001. A tarefa original era detetar as fontes de *bullying*, os seus efeitos e prestar apoio. Dois dos elementos do portal original foram um fórum/quadro

de discussão, assim como um questionário *online* relacionado com o *bullying* na escola. Com o tempo, o portal estendeu-se e melhorou ao implementar, por exemplo, uma versão livre das barreiras do *website* e ao adicionar novos elementos, tais como um blogue, Wiki, webquest de schueler-mobbing ou o mobbing-help-desk (cf. descrição das atividades).

Atividades

Além de oferecer informações antecedentes para diferentes grupos-alvo, um claro objetivo do portal schueler-mobbing é tornar os usuários interativos e contributivos para o site. Isto foi realizado de diferentes maneiras, tais como através de um fórum, de um weblog ou da Wiki.

O portal schueler-mobbing inclui os seguintes elementos:

- **Informação antecedente** (<http://www.schueler-mobbing.de>)

O principal objetivo do sítio schueler-mobbing é fornecer várias informações antecedentes, tais como as definições de *bullying*, as suas fontes e desenvolvimento e os efeitos. Outras informações antecedentes, tais como os materiais, estão disponíveis na seção “artigos e materiais para as aulas na escola”.

- **Fórum Moderado** (<http://www.schueler-mobbing.de>)

O fórum/quadro de discussão é o núcleo do portal schueler-mobbing. Inclui diferentes seções e subseções como “*Bullying* entre os alunos”, “Apoio para as vítimas de *bullying*”, “Pais”, “Professores” e “Diversos”. O fórum é moderado e é o fórum mais frequentado e usado no *bullying* escolar nos países de língua alemã.

- **Mobbing – Weblog** (<http://blog.schueler-mobbing.de>)

No Weblog, os alunos, e outros utilizadores, têm a oportunidade de postar contribuições relacionadas com o *bullying* escolar. Tal como noutros weblog, estes postes podem ser comentados por outros utilizadores.

- **Mobbing – Wiki** (<http://wiki.schueler-mobbing.de>)

Os utilizadores do Mobbing Wiki, normalmente escrevem um artigo sobre *bullying* escolar, que é assistido por um sistema de *software* específico, chamado Wiki. O Mobbing-Wiki consiste num pequeno artigo que é publicado para começar o processo de escrita. Em seguida, o original pode ser modificado e/ou alterado por outros utilizadores, assim, o resultado é um produto de processo de trabalho comum de muitos utilizadores, que em muitos casos nem se conhecem, nem coordenam as suas atividades.

- **Mobbing Help Desk** (<http://www.mobbing-help-desk.de>)

O Mobbing Help Desk dirige-se às pessoas afetadas e interessadas pelo tema do *bullying* escolar, tais como os alunos e os seus pais, bem como os professores e escolas que visam proporcionar informação e apoio. Além de uma linha telefónica direta, outros serviços prestados são palestras, seminários ou publicações.

– Mobbing – Webquest

O Mobbing-Webquest é um arranjo complexo de ensino-aprendizagem que visa tornar os alunos ativamente pesquisadores de informação relacionada com um determinado cenário, na maioria dos casos por meio do uso da Internet, mas também utilizando outros recursos de pesquisa, tais como as publicações. O Mobbing-Webquest fornece atribuições, sugestões para a estruturação do processo de trabalho, sugestões para a distribuição de papéis para um processo de trabalho em grupo, assim como os materiais para cada função, instruções sobre como avaliar o processo de trabalho e os seus resultados, bem como dicas sobre a forma de apresentar os resultados.

Avaliação

Sustentabilidade: desde o lançamento em 2000, o portal schueler-mobbing teve alto e continuamente crescente na participação e com um número crescente de utilizadores e acessos. O portal regula-se no facto de que os utilizadores têm a oportunidade de permanecer anónimos. Os utilizadores da linha direta de chamadas de ajuda são tratados de forma igual e não num nível de cima para baixo.

Pontos fracos:

Pontos fortes: sendo um projeto baseado na Internet, schueler-mobbing tem a capacidade de atingir um amplo público que vai mais além do que as publicações ou outros recursos poderiam chegar.

Abordagem	Dirigido a	Iniciativa
Interventiva	Múltiplos agentes	Intervenção da comunidade
Identificação do projeto:	SCARY GUY	
Promotor:	Escola George Pindar	
Local de implementação:	Escola George Pindar – Scarborough	
Duração:	O projeto começou em 2004 e continua	
Website:		
Entregas:	Plano de desenvolvimento da escola Plano de pós Ofsted Documento de Autoavaliação Escolar Plano de Desenvolvimento Desportivo Mark Plano Financeiro Fase 2 do plano de Finanças para garantir continuidade financeira do George Pindar plc Planeamento do Scary Guy	

DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA

Situação anterior

A escola George Pindar é uma comunidade mista que, no total, abrange 852 alunos, dos 11 aos 16 anos idade.

A escola é uma comunidade de especialidade da faculdade de desporto (designada em 2005), situada numa área industrial e habitacional na periferia de Scarborough, no leste norte de Inglaterra. A faculdade baseia-se numa significativa área de privação económica. O desempenho dos alunos, quando entram na escola, é inferior à média nacional e existe uma grande proporção de alunos que têm dificuldades de aprendizagem e/ou deficiências, que normalmente são encontradas. A faculdade mantém o prémio de Ouro Sportsmark pela sua prestação no desporto.

Em 2003, após a inspeção Ofsted, que criticou a liderança e gestão, a Autoridade Local de Educação realizou uma extensa revisão e foi nomeado um novo reitor, Hugh Bellamy.

Os comportamentos que encontramos são:

- desafio aberto;
- a equipa tem medo de andar em torno do local por conta própria;
- níveis de frequência baixos – 80%;
- altas taxas de exclusão – 1.800 dias por ano;
- problemas com a comunidade no intervalo de almoço – 750 alunos estavam fora do local porque era um ‘local aberto’;
- queixas da comunidade levou a mais patrulhas policiais extras que são necessárias durante o horário de almoço;
- conflitos comunitários entre famílias extravasou para a escola;
- crianças com baixas expectativas e baixa autoestima;

Fases

O planejamento em torno do comportamento e atitudes começou com a nomeação de Hugh Bellamy, em abril de 2003.

Os alunos com 10 anos foram direcionados para a entrada de Scary Guy, em 2004, como parte da abordagem contínua de toda a escola para a literacia e inteligência emocional numa forma contundente e memorável.

O plano de ação, para a continuação do trabalho com Scary Guy, foi desenvolvido como parte da abordagem contínua de toda a escola para inteligência emocional.

Este plano foi submetido ao corpo governamental e ao financiamento solicitado.

Após a concessão de financiamento para George Pindar plc:

- foi organizado um calendário de apresentações para todos os outros anos e cantinas primárias, com Scary Guy;
- como a escola é uma comunidade escolar e uma faculdade desportiva, o papel dos Embaixadores foi desenvolver a promoção para espalhar a mensagem do Scary na escola primária;
- uma equipa de liderança de Embaixadores foi selecionada pela equipa usando o potencial de liderança como critério principal para a seleção;
- a pesquisa “Voz do Estudante” foi feita para definir o grau de *bullying*;
- a equipa de liderança de estudantes tinha as suas funções definidas e lançadas (isto é, os embaixadores nas primárias, executam uma linha direta de chamadas de *bullying*, identificam crianças solitárias e envolvem-se nas decisões de gestão);
- este é ainda um projeto em desenvolvimento e os embaixadores de estudantes estão a desenvolver ainda mais vínculos com as escolas primárias e empresas da comunidade;
- os embaixadores e a sua equipa são formados pelo Scary Guy ao longo de 2 dias;
- o trabalho nas escolas primárias locais foi calendarizado;
- os mentores dos embaixadores foram selecionados a partir da força de trabalho George Pindar plc.

Atividades

O Scary Guy foi apresentado a todos os alunos com 10 anos e professores, no salão principal da escola.

Aqui o projeto foi apresentado, com mais profundidade, para os alunos formarem um grupo. Em seguida, Scary Guy, entrou em causas profundas de como cada um de nós usa a energia negativa como poder na tentativa de satisfazer as nossas necessidades. O programa passa então ao que Scary chama de “verdade real” em que na nossa cultura é atualmente ensinada a evasão, a inteligência emocional zero e violência como formas aceitáveis de comunicação. A dinâmica de chamar nomes, rotular, tratar mal e insultar, que acontece hoje nas nossas escolas é explorada em grande profundidade, e Scary ajuda os membros do grupo a tornarem-se líderes através de um processo de autodescoberta e dá-lhes permissão para fazer a diferença nas suas próprias vidas e na dos outros.

Também trabalha com grupos mais pequenos de alunos que foram identificados. Estes grupos são chamados de Círculo de Confiança, a inteligência emocional é discutida em maior profundidade utilizando a analogia dos nossos próprios reservatórios emocionais que se enchem com sentimentos positivos e negativos, e como isso afeta o nosso comportamento.

- Programa de Séries Resolução do Pensamento Cognitivo: neste longo programa, Scary Guy examina como todo ser humano pode fazer uma escolha para assumir a responsabilidade nas próprias ações e palavras. Coloca o processo de pensamento no lugar que lhes permita ter poderes para escolher o comportamento que querem na mente receptiva, perante o comportamento que ocorre na mente reativa.

- Programa de Formação Embaixador Kidsvisionheart: os embaixadores são selecionados pela equipa e, em seguida, formados pelo Scary Guy, ao longo de um dia. Em seguida, veem a apresentação Scary Guy na cantina da escola primária para que possam ver as reações do público e introduzi-lo para as crianças na escola. Depois trabalham em equipa na preparação das lições a serem entregues dentro de um calendário negociado com cada escola primária. Como equipa, os embaixadores entregam as lições de 1 hora ao longo de 4 semanas e é baseada em '4 Regras para o Programa Escolas Primárias'. Após a conclusão, do curso de 4 semanas, de contacto com as escolas, é mantido pelos embaixadores na visita às turmas, executando atividades de desporto no intervalo de almoço e apoiando os professores nas aulas de Educação Física.

Como é um projeto de três anos, Scary Guy visita a escola regularmente para realizar vários aspetos de todo o programa e depois mantém o contacto regular com os estudantes e com a comunidade em pessoa, mas também apoia indivíduos através de *e-mail* e contacto pessoal. Atualmente, apoia 2 alunos particularmente vulneráveis na Pindar, como parte do trabalho de apoio na escola.

Avaliação

Sustentabilidade: financiamento contínuo. Desenvolvimento profissional contínuo da equipa através de visitas pelo Scary Guy e outras formações relacionadas. Desenvolvimento contínuo do currículo para conhecer as necessidades sociais e académicas de todas as crianças. Desenvolvimento contínuo de vínculos da comunidade através do currículo e das atividades no Centro de Desporto. A equipa continua a consultar e a ouvir as crianças e jovens na escola e na cantina primária. A liderança e gestão do projeto de uma forma sustentável e rigorosa.

Pontos fracos:

Pontos fortes: o conceito de crianças que trabalham para formar os colegas é um aspeto fundamental do trabalho da Comunidade Escolar Pindar e estabelece um processo claro mas simples para futuros desenvolvimentos. A equipa de liderança dos alunos, que é variada em funções, garante que as crianças são vistas como sendo parte positiva na contribuição para o trabalho da escola e da comunidade local.

Abordagem	Dirigido a	Iniciativa
Interventiva	Múltiplos agentes	Trabalho comunitário
Identificação do projeto:	Escola sem violência (3)	
Promotor:	Sob o patrocínio do Presidente da Polónia, sob o patrocínio mediático, Grupo fundação de Televisão polaca, Jornal Diário Local	
Local de implementação:	Escola Primária número 1 chamada Boleslaw Prus em Hrubieszów	
Duração:	Desde 2006 até 2007	
Website:		
Entregas:		

DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA

Situação anterior

Não existia um tipo específico de situações de *bullying* no contexto do projeto. No entanto, a implementação de um programa social governamental sobre a violência foi o incentivo para desenvolver a iniciativa.

Objetivo

A iniciativa visa melhorar o ambiente escolar global.

Fases

- **Fase 1:** análise da situação escolar relacionada com a violência.
- **Fase 2:** esboço de diferentes atividades para resolver a situação na escola.
- **Fase 3:** formação para alunos, professores e pais.
- **Fase 4:** desenvolvimento de atividades.
- **Fase 5:** avaliação.

Atividades

- Análise da violência na escola.
- Aulas educacionais contra a violência.
- Competição de bons comportamentos na aula.
- Constituição do “Guarda da Paz”, um grupo formado por antigos alunos com o objetivo de manter a convivência pacífica.
- Competição destinada a promover ideias de “vida sem violência”.
- *Workshops* para pais e professores.

Avaliação

Sustentabilidade: o projeto é fácil de implementar, por isso é fácil de transferir.

Pontos fracos: dificuldades financeiras.

Pontos fortes: fácil de implementar.

Abordagem	Dirigido a	Iniciativa
Interventiva	Alunos	<i>Cyberbullying</i>
Identificação do projeto:	CYBERBULLYING: um problema de idade	
Promotor:	Childnet international (com o apoio do governo)	
Local de implementação:	Na Internet e em várias escolas	
Duração:	O programa começou em 2004 e continua	
Website:	www.childnet-int.org	
Entregas:	Mind the Gap Know it All Kidsmart Chatdanger Jenny's Story Novos serviços telefónicos Stay Smart on Line Inhope Política e Pesquisa Desafio Childnet	

DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA

Situação anterior

28% dos adultos descrevem-se a si próprios como iniciantes no que diz respeito ao uso e compreensão da Internet, contra 7% das crianças. No painel de informação do relatório Go Online para Crianças Inglesas compilado pela Escola Económica de Londres:

“Vimos a extensão da falha entre o que as crianças estão a fazer realmente *online* e o que os seus pais pensam que estão a fazer”.

“Eu tento olhar quando eles me chamam, mas eu não sei mesmo para o que estou a olhar”. Disse um pai quando falava sobre o seu filho e a Internet.

Muitos pais não estão cientes do que as suas crianças fazem na Internet, não podem avisá-las da segurança e têm medo de interferir por causa da própria falta de conhecimento.

Atividades

Recursos dos pais

O ponto de partida para o projeto foi efetuar uma pesquisa detalhada focada no grupo com o público-alvo que mostrou que muitas famílias tinham medo da Internet pela falta de conselhos claros de segurança para apoiar as suas crianças.

Em 2005, a Childnet escreveu um panfleto ‘Blogsafety’ e contribuiu para um fórum *online* para pais www.blogsafety.com. Com o financiamento da indústria da Rede Social, este fórum único fornecia aos pais a sua própria rede social e uma oportunidade para se apoiarem uns aos outros e educar a si próprios a como saber ajudar as suas crianças.

- Mind the Gap, recursos *online* e *offline* incluem o primeiro recurso produzido e testado da interação de segurança para pais.

Em 2004, foram criados seminários para os pais com o nome “Almoça e Aprende”, em sessões e em companhias como a British Airways, Bank of America, CISCO, Credit Suisse, Investec, Pfizer, O2 e Reuters.

- Foi produzida uma lista de verificação para pais para usarem quando compram telemóveis para as suas crianças. Esta foi concebida com todas as indústrias fiscalizadoras de telemóveis.

- Foram produzidos e distribuídos em parceria com o DfES 100.000 folhetos do ‘Know it All’ para os pais.

- A Rede de Trabalho da Equipa na Childnet garantiu que os criadores das políticas têm dado a oportunidade de ouvir histórias reais, a fim de melhor informar nas suas decisões.

Caso de estudo – Kings College School

Childnet dirige atividades diárias na escola como Kids Smart na escola que faz parte do currículo pessoal, social e Saúde Escolar. As sessões na sala de aula cobrem a segurança na Internet de “forma sensível, sensata e informada” (Ben Driver, Kings College School).

O *website* da Kidsmart foi vencedor global do Prémio New Media, da revista New Statesman, na categoria “Segurança na Net”.

Os pais e familiares foram convidados para algumas sessões de consciencialização da Internet com o objetivo de ajudar os pais a perceber as responsabilidades que eles têm em apoiar os seus filhos quando estes estão *online*.

O reitor, em 2007, tentou expandir o programa para outras escolas locais.

Os módulos, muitos dos quais são traduzidos em Urdu e Bengali, fazem uso de uma variedade de estratégias de aprendizagem interessantes, tais como o Vídeo e seções criativas simples para ilustrar os benefícios positivos para as famílias, utilizando a Internet e ajudando os seus filhos.

O menu de módulos disponíveis para o uso da escola inclui:

KNOW IT ALL – um CD interativo para ajudar, entre os 11 e ao 16 anos, na compreensão de uma ampla gama de problemas ao usar a Internet ou telemóveis e “Know it All para os Pais”. O pacote escolar foi lançado em novembro de 2005 por Marie Eagle, Subsecretária do Estado Parlamentar, para Crianças e Famílias. O pacote foi desenvolvido com a parceria da Microsoft e da Virtual Global Task Force e foi enviado para todas as escolas na Grã-Bretanha.

Os voluntários da Microsoft e os polícias foram treinados pela equipa do Childnet para apresentar a apresentação Getting to Know It, em 100 escolas, atingindo 50.000 crianças, os seus pais e a equipa dessas escolas.

Os vários recursos foram apresentados em conferências em todo o país e no estrangeiro:

CHATDANGER – Conta a história de abuso *online*.

JENNY’S STORY – Filme forte, sobre os perigos do *chat* de conversação *online*.

Observa as crianças no uso das novas tecnologias, nos telemóveis e nas respostas exigidas.

STAY SMART ONLINE – um módulo de aprendizagem interativo produzido pela Childnet para a Microsoft destinado aos 8-12 anos de idade.

Foram distribuídos um milhão de folhetos KIDSMART sobre segurança na Internet.

Os alunos e professores em 160 escolas foram apoiados pela Rede da Equipa.

Avaliação

Sustentabilidade:

A instituição de caridade está atualmente a trabalhar num projeto com o DfES para incluí-lo na PSHE, Cidadania e Currículo de TIC nas escolas, entre outros.

Como grandes fornecedores de Internet, por cabo ou por *wireless*, a Microsoft e outros estão a apoiar a caridade como parte da sua responsabilidade para manter os utilizadores informados.

A caridade desempenha um papel fundamental no Virtual Global Task Force que está em constante trabalho para proteger os utilizadores da Internet.

Os materiais estão a chegar às escolas e cada vez mais reitores e governadores tomam o problema da segurança na Internet como algo sério.

No ano 2000, foi estabelecido o Júri da Rede (um nome que as próprias crianças deram). Um grupo de 12 encontra-se regularmente com a equipa da Childnet para avaliar e analisar o ponto de vista dos adolescentes. É essencial que os adolescentes sejam postos no centro do debate sobre política e prática.

Pontos fracos:

As escolas devem empenhar-se em priorizar o ensino da segurança na Internet como parte da sua responsabilidade e de salvaguarda das crianças no futuro. A colaboração com o DfES deve realçar os problemas e possíveis soluções mas no entanto, as crianças são o risco.

Uma questão que deve ser considerada é onde reside a responsabilidade em relação à segurança na Internet, quando as crianças estão nas suas próprias casas. Pode argumentar-se que, se as escolas assumirem muita responsabilidade para a formação pode resultar em abnegação dos pais nas suas responsabilidades para com as suas crianças nas suas casas. Esta questão não diminui a crescente sensibilização que está a ser feita atualmente pela caridade e por algumas escolas.

Pontos fortes:

A Childnet é a Principal Autoridade no país e é reconhecida como tal pelo governo e indústria e assim os recursos que eles produzem são da mais alta qualidade.

Os materiais foram bem preparados com base em informações dadas à equipa pelos pais, professores e jovens através do *website* e através dos grupos-alvo e visa melhorar as habilidades e competências das equipas e dos pais que as usam.

A segurança das crianças está no centro de todo o trabalho realizado e as suas opiniões são procuradas em todas as fases do processo de desenvolvimento de recursos.

As escolas ativas, que abordam as questões relacionadas com o uso seguro da tecnologia, estão a ver os métodos positivos mais vastos para combater as questões de segurança *offline*, encarregando as crianças e jovens com habilidades para a vida fora do portão da escola.

Childnet demonstrou formas inovadoras para integrar as questões de segurança da Internet nos programas curriculares nacionais do estudo: Cidadania, PSHE e TIC contribuem para a formação contínua da equipa nas escolas.

Através da adesão à Educação Britânica, a Agência de comunicação e tecnologia, BECTA Childnet também ajudou no desenvolvimento efetivo de uma política efetiva, E-safety, para as escolas.

Desde 1996, a Childnet fundou e formou jovens que usam a Internet para benefício de outras crianças. O patrocínio foi fornecido por Cabo e por *Wireless* e no ano passado havia inscrições de 49 países. Os 12 projetos vencedores receberam formação e financiamento no valor de 30.000 libras para promover o seu trabalho.

ALGUMAS METODOLOGIAS PARA ENFRENTAR O BULLYING ALUNOS

Melhor prática 31: Atividades abertas

Melhor prática 32: atividades de grupo “abertas” e “animação”

MÚLTIPLOS AGENTES

Melhor prática 33: Estratégias escolares centradas na prevenção e na diminuição da violência escolar

Abordagem	Dirigido a	Iniciativa
Interventiva	Alunos	Abordagem curricular na aula
Identificação da metodologia:		ATIVIDADES ABERTAS
Website:		
Bibliografia:	Marian Banu, Adriana Ancu, Mihai Manda, Marian popescu - Educație pentru cetățenie democratică - Editura MarLink, Bucuresti, 2005 Adriana Băban (coord.) - Consiliere educațională, Editura “Ardealul” Cluj, 2001 Manual de Educație pentru viața de familie - Fundația “Tineri pentru tineri”, 2001 Daniel Shapiro - Conflictelor și comunicarea, Editura ARC, 1998	

Desenvolvimento da metodologia

A metodologia propõe o desenvolvimento de um conjunto de atividades orientadas para a prevenção de *bullying* e para criar um ambiente escolar baseado na convivência. As atividades desenvolvidas:

Atividade 1. O histórico do nome: fique num círculo, coloque um pedaço grande de papel no chão e mais do que um lápis. Peça a cada participante para escrever o seu nome e dizer algo sobre si (por exemplo, a história do seu nome, o que sente sobre o seu nome e como se quer chamar).

Atividade 2. A caixa mágica:

Proposta: os participantes irão soltar-se e estar mais relaxados e dispostos a envolver-se na tarefa.

Tempo: 8 minutos.

Materiais necessários: não são necessários materiais.

Atividade 3. As minhas emoções

Objetivos:

No fim desta atividade, os participantes serão capazes de:

- ser conscientes do facto de que estamos a experimentar uma grande variedade de emoções e sentimentos;
- definir sentimentos adequados, expressar e descrever vocabulário;
- reconhecer as emoções vividas por outros em situações de conflito.

Tempo: 20 minutos.

Materiais necessários: as amostras para cada participante do Material Distribuído “Como me sentiria se”, lápis/canetas.

Atividade 4. Vamos aprender a comunicar assertivamente!

Objetivos:

No final desta atividade os participantes:

- vão diferenciar a comunicação passiva, agressiva e assertiva;
- vão saber os efeitos positivos da comunicação assertiva;
- vão ganhar capacidades de comunicação assertiva.

Tempo: 60 minutos.

Materiais necessários: folha de trabalho “Diferença entre comportamento passivo, agressivo e assertivo”, “Direitos Assertivos” e “Mensagens”.

Atividade 5. Como devo agir em situações de dificuldade?

Objetivo:

No final desta atividade, os estudantes serão capazes de:

- identificar as causas de violência;
- desenvolver formas para lidar com situações conflituosas;
- diferenciar mais do que um tipo de violência.

Tempo: 30 minutos.

Materiais necessários: as amostras para cada participante com o gráfico de trabalho e o caso a ser analisado.

Abordagem	Dirigido a	Iniciativa
Interventiva	Alunos	Técnicas <i>antibullying</i>
Identificação da metodologia:	ATIVIDADES DE GRUPO “ABERTAS” E DE “ANIMAÇÃO”	
Website:		
Bibliografia:	Adriana Băban (coord.) – Consiliere educațională, Editura “Ardealul” Cluj, 2001; Manual de Educație pentru viața de familie – Fundația “Tineri pentru tineri”, 2001; Daniel Shapiro – Conflictele și comunicarea, Editura ARC, 1998; Gilles Ferréol și Adrian Neculau (coord.) – Violența - Aspecte psihosociale, Editura Polirom, 2003.	

Desenvolvimento da metodologia

A metodologia desenvolve duas atividades principais:

Atividade 1. Expectativas

Meios de trabalho: atividade com todo o grupo.

Tempo estimado: 20 minutos.

Proposta: a atividade procura simplificar a sensibilização dos participantes e a verbalização das intenções e as expectativas em relação ao programa de prevenção e refutação de “bullying”.

Atividade 2. Introdução da violência e problemas de agressividade inter-humana

Tarefa 2.1. “Paz vs. Guerra”

Objetivos:

No final da atividade, os participantes devem ser capazes de:

- estar cientes do facto de que experienciamos uma grande variedade de emoções e sentimentos;
- definir um vocabulário adequado para expressar e descrever os seus sentimentos;
- reconhecer as emoções que outras pessoas têm em situações de conflito.

Tempo estimado: 20 minutos.

Materiais necessários: folhas A4, lápis de carvão.

Tarefa 2.2. Alternativas ao comportamento violento

Objetivos:

No final desta sessão, os participantes serão capazes de:

- analisar o comportamento de algumas personagens fictícias envolvidas em diferentes situações de violência na escola;
- identificar as causas e condições psicológicas e os objetivos que podem quebrar e encorajar o comportamento agressivo;
- propor alternativas às reações de comportamento agressivo que deveriam resolver o conflito numa maneira construtiva;
- distinguir corretamente o conceito de violência do conceito de agressividade.

Recursos necessários:

- folhas de trabalho e folhas situacionais “Eu vou-te bater!”;
- folhas de suporte teórico “as causas do comportamento agressivo”;
- cavalete, folhas de cavalete, marcadores de cores.

Meios de trabalho: atividades de subgrupo.

Tempo estimado: 30 minutos.

Tarefa 2.3. A atitude correta

Objetivos:

No final desta atividade, os professores deverão ser capazes de:

- identificar a atitude adequada, a fim de favorecer o diálogo e a clarificar o problema no caso de situações de “bullying”;
- desenvolver formas de resolver as situações de conflito;
- diferenciar entre os tipos de atitudes que o professor pode ter na relação professor-estudante.

Tempo: 30 minutos.

Materiais necessários: folha de estudo de caso – caso Razvan

Abordagem	Dirigido a	Iniciativa
Interventiva	Múltiplos agentes	Organização escolar
Identificação da metodologia:	ESTRATÉGIAS ESCOLARES CENTRADAS NA PREVENÇÃO E NA DIMINUIÇÃO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR	
<i>Website:</i>		
Bibliografia:		

Desenvolvimento da metodologia

Qualquer metodologia dirigida à prevenção e diminuição do fenómeno negativo deve ser baseada em vários princípios que, na medida em que a violência escolar está em causa, devem envolver:

- a) respeitar a autonomia dos adolescentes;
- b) reforçar um certo sentimento de filiação no ambiente escolar;
- c) “Aprender a ser” como o princípio básico da mudança de consciência.

A metodologia é desenvolvida em duas fases principais:

FASE 1: Análise da situação atual

A fim de estimar a extensão em que a violência da escola se tem expandido, o primeiro passo deve consistir na organização de três grupos de entrevistas (denominados “grupos de discussão”) composto por professores, estudantes e os seus pais.

FASE 2: Desenvolvimento de intervenção

Ao comparar a informação obtida a partir dos três grupos, depois da entrevista, o método prossegue para a elaboração de várias estratégias concretas, a fim de prevenir assim como de diminuir a violência escolar. Estas estratégias são agrupadas em duas categorias principais:

Atividades dirigidas aos alunos, tais como:

1. programa de intervenção na aula;
2. programas de intervenção escolar;
3. intervenções a nível individual.

Atividades dirigidas à intervenção dos pais.

5. CONCLUSÕES

No texto anterior, tentamos apresentar um conjunto de casos de sucesso orientados para enfrentar o problema de *bullying*. Estas iniciativas foram recolhidas através de uma série de análises nacionais realizadas em vários países. Tendo em conta algumas variáveis, selecionamos algumas dessas práticas com o objetivo de oferecer um conhecimento abrangente das diferentes estratégias para lutar contra o *bullying*, as práticas visam a eliminação, ou pelo menos, a minimização das consequências de *bullying* na escola.

Como resultado desta análise comparativa desenvolvemos um conjunto de conclusões realísticas sobre o *bullying* e as diferentes medidas para enfrentar este fenómeno.

- O *bullying* é um dos problemas mais comuns, principalmente, nas escolas primárias e secundárias em todos os países europeus. É um problema sério para os estudantes e que muitas vezes se reflete através do baixo desempenho tanto nos agressores como nas vítimas. O *bullying* é uma consequência de um comportamento agressivo que tem que ser travado e prevenido com a ajuda de todos os agentes envolvidos.
- A origem de situações de *bullying* ou assédio escolar são diversas. Por vezes, o *bullying* aparece devido à falta de motivação ou situações de aborrecimento, ou é um reflexo de vários problemas sociais, tais como, a marginalização, delinquência e assim por diante. Da mesma forma, o *bullying* tem diversas origens e causa várias consequências tanto nas vítimas como nos agressores.
- As situações de assédio escolar são cada vez mais evidentes não só no ambiente escolar, mas também em toda a comunidade. Ao mesmo tempo, os agentes envolvidos na educação estão cientes da necessidade de promover ações de prevenção de *bullying*.
- Até aos dias de hoje, foi implementado um conjunto de diferentes iniciativas para enfrentar o *bullying* em toda a Europa, contribuindo para a criação de um maior conhecimento sobre o fenómeno, as suas origens e causas, e de diferentes medidas ou dinâmicas para prevenir o *bullying* ou intervenções concretas para enfrentar o assédio escolar. Portanto, podemos distinguir, entre outras, uma abordagem de prevenção ou abordagem de intervenção para enfrentar o *bullying*. No entanto, por vezes é difícil distinguir entre estas duas abordagens.
- A *prevenção* é um conjunto de medidas, mais ou menos coordenadas, que serão tomadas a fim de antecipar este fenómeno particular. Promovendo um ambiente amigável em todas as áreas da instituição, a prevenção de violência na escola contribui simultaneamente para a prevenção de outros problemas graves e, em última análise, para a prevenção da delinquência e exclusão social.
- A abordagem de *intervenção* inclui todas as ações tomadas pelo professor na sala de aula ou em geral por toda a escola (em conjunto com a família) que têm um efeito corretivo e formativo nos comportamentos e atitudes que são considerados destrutivos para o grupo ou para a organização.
- No início, foram desenvolvidas medidas reativas ou interventivas para lidar com o *bullying*. Várias dessas iniciativas foram baseadas no método de intervenção

desenvolvido por Olweus para enfrentar o assédio escolar. Mas as medidas preventivas são cada vez mais usadas para promover um ambiente de convivência no espaço educativo. Esta metodologia de prevenção não só tenta lutar contra o *bullying*, mas também é dirigida à prevenção e situações de assédio na comunidade escolar.

- Na verdade, o coletivo-alvo, tanto das iniciativas de prevenção como de intervenção, são os alunos ou crianças do ensino primário e secundário. A tendência sugere que o futuro grupo-alvo deverá incluir todos os agentes envolvidos na comunidade educativa.
- O método mais usado para lidar com o *bullying* é um conjunto de medidas de intervenção focadas nos alunos que desenvolvem dinâmicas *antibullying* ou atividades orientadas para a mudança de alguns aspetos na organização escolar. No entanto, as medidas preventivas dirigidas a toda a comunidade escolar e baseadas nas políticas globais da escola são o futuro para enfrentar o assédio escolar.

Documento original 2 - Stop Bullying Now – Bullying among Children and Youth with Disabilities and Special Needs



What is bullying?

Bullying is aggressive behavior that is intentional and that involves an imbalance of power or strength. Often, it is repeated over time. Bullying can take many forms, such as hitting, kicking, or shoving (physical bullying), teasing or name-calling (verbal bullying), intimidation through gestures or social exclusion (nonverbal bullying or emotional bullying), and sending insulting messages by text messaging or e-mail (cyberbullying).

What is known about bullying among children with disabilities and special needs?

There is a small but growing amount of research literature on bullying among children with disabilities and special needs. This research indicates that these children may be at particular risk of being bullied by their peers. For example, research tells us that:

- Although little research has been conducted on the relation between learning disabilities (LD) and bullying, available information indicates that children with LD are at greater risk of being teased and physically bullied (Martlew & Hodson, 1991; Mishna, 2003; Nabuzoka & Smith, 1993; Thompson, Whitney, & Smith, 1994).
- Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) are more likely than other children to be bullied. They also are somewhat more likely than others to bully their peers (Unnever & Cornell, 2003).
- Children with medical conditions that affect their appearance (e.g., cerebral palsy, muscular dystrophy, and spina bifida) are more likely to be victimized by peers. Frequently, these children report being called names related to their disability (Dawkins, 1996).
- Obesity also may place children at higher risk of being bullied. In a study of children aged 11–16, researchers found that overweight and obese girls (aged 11–16) and boys (aged 11–12) were more likely than normal-weight peers to be teased or to be made fun of and to experience relational bullying (e.g., to be socially excluded). Overweight and obese girls were also more likely to be physically bullied (Janssen, Craig, Boyce, & Pickett, 2004).
- Children with hemiplegia (paralysis of one side of their body) are more likely than other children their age to be victimized by peers, to be rated as less popular than their peers, and to have fewer friends than other children (Yude, Goodman, & McConachie, 1998).
- Children who have diabetes and who are dependent on insulin may be especially vulnerable to peer bullying (Storch et al., 2004).

- Children who stutter may be more likely than their peers to be bullied. In one study, 83 percent of adults who had problems with stammering as children said that they had been teased or bullied; 71 percent of those who had been bullied said it happened at least once a week (Hugh-Jones & Smith, 1999).

How does bullying affect children?

Bullying can have serious consequences. Children and youth who are bullied are more likely than other children to

- Be depressed, lonely, anxious;
- Have low self-esteem;
- Experience headaches, stomachaches, fatigue, poor appetites;
- Be absent from school and dislike school; and
- Think about suicide.

Can bullying of my child be illegal?

Yes. Bullying behavior may cross the line to become “disability harassment,” which is illegal under Section 504 of the Rehabilitation Act of 1973 and Title II of the Americans with Disabilities Act of 1990.

According to the U.S. Department of Education, disability harassment is “intimidation or abusive behavior toward a student based on disability that creates a hostile environment by interfering with or denying a student’s participation in or receipt of benefits, services, or opportunities in the institution’s program” (U.S. Department of Education, 2000). This behavior can take different forms including verbal harassment, physical threats, or threatening written statements. When a school finds out that harassment may have occurred, staff must investigate the incident(s) promptly and respond appropriately.

Disability harassment can occur in any location that is connected with school: in classrooms, in the cafeteria, in hallways, on the playground or athletic fields, or on a school bus. It also can occur during school-sponsored events (Education Law Center, 2002).

What can I do if I think my child is being bullied or is the victim of disability harassment?

- Be supportive of your child and encourage him or her to describe who was involved and how and where the bullying or harassment happened. Be sure to tell your child that it is not his or her fault and that nobody deserves to be bullied or harassed. Do not encourage your child to fight back. This may make the problem much worse.
- Usually children are able to identify when they are being bullied by their peers. Sometimes, however, children with disabilities do not realize they are being targeted. (They may, for example, believe that they have a new friend, when in fact, this “friend” is making fun of them.) Ask your child specific questions about his or her friendships and be alert to possible signs of bullying—even if your child doesn’t label the behaviors as bullying.
- Talk with your child’s teacher immediately to see whether he or she can help to resolve the problem quickly.
- If the bullying or harassment is severe, or if the teacher doesn’t fix the problem quickly, contact the principal and put your concerns in writing. Explain what happened in detail

and ask for a prompt response. Keep a written record of all conversations and communications with the school.

- Ask the school district to convene a meeting of the Individualized Education Program (IEP) team or the Section 504 team, a group convened to ensure that the school district is meeting the needs of its students with disabilities. This meeting will allow you to explain what has been happening and will let the team review your child's IEP or 504 plan and make sure that the school is taking steps to stop the harassment. If your child needs counseling or other supportive services because of the harassment, discuss this with the team.
- As the U.S. Department of Education (2000) recognizes, "creating a supportive school climate is the most important step in preventing harassment." Work with the school to help establish a system-wide bullying prevention program that includes support systems for bullied children.
- Sometimes children and youth who are bullied also bully others. Explore whether your child may also be bullying other younger, weaker students at school. If so, his or her IEP may need to be modified to include help to change the aggressive behavior.
- Be persistent. Talk regularly with your child and with school staff to see whether the behavior has stopped.

What if the bullying or harassment does not stop?

If your school district does not take reasonable, appropriate steps to end the bullying or harassment of your child, the district may be violating federal, state, and local laws. For more information about your legal rights, you may want to contact:

- The U.S. Department of Education Office for Civil Rights
Phone: (800)-421-3481; or Web: <http://www.ed.gov/about/offices/list/ocr/index.html>
- The U.S. Department of Education Office of Special Education Programs
Phone: (202) 245-7468; or Web: <http://www.ed.gov/about/offices/list/osers/osep/index.html>

References and Resources

- Dawkins, J. L.** (1996). Bullying, physical disability and the paediatric patient. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 38, 603-612.
- Education Law Center** (2002). What can you do if your child with a disability is being harassed by other students? (fact sheet). Retrieved August 10, 2005, from www.elc-pa.org.
- Hugh-Jones, S. & Smith, P. K.** (1999). Self-reports of short and long term effects of bullying on children who stammer. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 141-158.
- Janssen, I., Craig, W. M., Boyce, W. F., & Pickett, W.** (2004). Associations between overweight and obesity within bullying behaviors in school-aged children. *Pediatrics*, 113, 1187-1194.
- Martlew, M., & Hodson, J.** (1991). Children with mild learning difficulties in an integrated and in a special school: comparisons of behaviour, teasing and teachers' attitudes. *British Journal of Educational Psychology*, 61, 355-372.
- Mishna, F.** (2003). Learning disabilities and bullying: Double jeopardy. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 1-15.
- Nabuzoka, D. & Smith, P. K.** (1993). Sociometric status and social behaviour of children with and without learning difficulties. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34, 1435-1448.
- Storch, E. A., Lewin, A. B., Silverstein, J. H., Heidgerken, A. D., Strawser, M. S., Baumeister, A., & Geffken, G. R.** (2004a). Peer victimization and psychosocial adjustment in children with type 1 diabetes. *Clinical Pediatrics*, 43, 467-471.
- Storch, E. A., Lewin, A. B., Silverstein, J. H., Heidgerken, A. D., Strawser, M. S., Baumeister, A., & Geffken, G. R.** (2004b).

Social-psychological correlates of peer victimization in children with endocrine disorders. *Journal of Pediatrics*, 145, 784-784.

Thompson, D., Whitney, I., & Smith, P. (1994). Bullying of children with special needs in mainstream schools. *Support for Learning*, 9, 103-106.

Unnever, J. D., & Cornell, D. G. (2003). Bullying, self-control, and ADHD. *Journal of Interpersonal Violence*, 18, 129-147.

U.S. Department of Education (2000). Prohibited disability harassment: Reminder of responsibilities under Section 504 of the Rehabilitation Act of 1973 and Title II of the Americans with Disabilities Act. Retrieved August 10, 2005, from www.ed.gov/about/offices/list/ocr/docs/disabharassltr.html.

Yude, C., Goodman, R., & McConachie, H. (1998). Peer problems of children with hemiplegia in mainstream primary schools. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39, 533-541.

Documento traduzido 2

Acabem com o *Bullying* já!

Toma uma posição. Dá uma ajuda.

***Bullying* entre Crianças e Jovens com Deficiências e Necessidades Especiais**

O que é o *bullying*?

O *bullying* é um comportamento agressivo, que é intencional e que envolve um desequilíbrio de poder ou força. Muitas vezes, é repetido ao longo do tempo. O *bullying* pode assumir muitas formas, tais como bater, pontapear ou empurrar (*bullying* físico), provocar ou insultar (*bullying* verbal), intimidação através de gestos ou exclusão social (*bullying* não verbal ou *bullying* emocional), e enviar mensagens insultuosas por mensagens de texto ou *e-mail* (*cyberbullying*).

O que se sabe sobre o *bullying* entre crianças com deficiências e necessidades especiais?

Existe uma pequena, mas crescente, quantidade de pesquisa na literatura sobre o *bullying* entre crianças com deficiências e necessidades especiais. Esta pesquisa indica que estas crianças podem estar especificamente em risco de ser intimidadas pelos seus colegas. Por exemplo, a investigação diz-nos que:

- Apesar de terem sido realizadas poucas pesquisas sobre a relação entre dificuldades de aprendizagem (DA) e *bullying*, as informações disponíveis indicam que crianças com DA estão em maior risco de ser provocadas e intimidadas fisicamente (Martlew & Hodson, 1991; Mishná, 2003; Nabuzoka & Smith, 1993; Thompson, Whitney, & Smith, 1994).
- Crianças com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA) são mais propensas do que outras crianças a ser intimidadas. Também são, de alguma forma, mais propensas do que outras a intimidar os seus colegas (Unnever & Cornell, 2003).
- Crianças com condições médicas que afetam a sua aparência (por exemplo, paralisia cerebral, distrofia muscular, e *spina bifida*), são mais propensas a ser vítimas dos colegas. Frequentemente, estas crianças relatam estar a ser insultadas devido à sua deficiência (Dawkins, 1996).
- A obesidade também pode colocar as crianças em maior risco de ser intimidadas. Num estudo com crianças entre os 11-16 anos, os investigadores verificaram que as raparigas (11-16 anos) e os rapazes (11-12 anos) com excesso de peso e obesas eram mais propensas do que os seus colegas de peso normal, a ser provocados ou a serem usados como diversão e a experienciar a relação de *bullying* (por exemplo, ser excluído socialmente). As raparigas com excesso de peso e obesidade também eram mais propensas a ser intimidadas fisicamente (Janssen, Craig, Boyce, e Pickett, 2004).
- Crianças com hemiplegia (paralisia de um dos lados do corpo) são mais propensas do que outras crianças da mesma idade a ser vítimas dos colegas, a ser consideradas como menos

populares do que os seus colegas e a ter menos amigos do que as outras crianças (Yude, Goodman, e McConachie, 1998).

- Crianças que têm diabetes e que são dependentes de insulina podem ser especialmente vulneráveis ao *bullying* por parte dos colegas (Storch *et al.*, 2004).
- Crianças que gaguejam podem ser mais propensas a ser intimidadas do que os seus colegas. Num estudo, 83 por cento dos adultos que tiveram problemas com a gaguez em criança, afirmaram que tinham sido provocadas ou intimidadas; 71 por cento daqueles que tinham sido intimidados, afirmaram que acontecia, pelo menos, uma vez por semana (Hugh-Jones & Smith, 1999).

Como o *bullying* afeta as crianças?

O *bullying* pode ter graves consequências. Crianças e jovens que são intimidados são mais propensos do que outras crianças a:

- ser depressivas, solitárias e ansiosas;
- ter baixa autoestima;
- experienciar dores de cabeça, dores de estômago, fadiga e falta de apetite;
- estar ausente da escola e não gostar da escola; e
- pensar em suicídio.

Pode o *bullying* do meu filho ser ilegal?

Sim. O comportamento de *bullying* pode ultrapassar o limite e tornar-se “assédio a pessoas com deficiência”, que é ilegal ao abrigo da Seção 504 da *Lei de Reabilitação de 1973* (Section 504 of the *Rehabilitation Act of 1973*)²⁸ e do Título II da *Lei dos Americanos com Deficiências de 1990* (Title II of the *Americans with Disabilities Act of 1990*)²⁹. De acordo com o Departamento de Educação dos Estados Unidos da América, o assédio a pessoas com deficiência é o “comportamento de intimidação ou de abuso em relação a um estudante baseado na deficiência que cria o ambiente hostil ao interferir ou negar a participação dos estudantes ou recepção de benefícios, serviços, ou oportunidades no programa das instituições” (U.S. Department of Education, 2000). Este comportamento pode tomar diferentes formas incluindo assédio verbal, ameaças físicas, ou ameaças de declarações escritas. Quando uma escola descobre que pode ter ocorrido assédio, a equipa deve investigar imediatamente o(s) incidentes(s) e responder de forma apropriada.

O assédio a pessoas com deficiência pode ocorrer em qualquer local que esteja conectado com a escola: nas salas de aulas, no refeitório, nos corredores, nos campos de recreio ou desportivos ou num autocarro escolar. Também pode ocorrer durante eventos patrocinados pela escola (Education Law Center, 2002).

²⁸ Acrescento nosso

²⁹ *Idem*

O que posso fazer se penso que o meu filho está a ser intimidado ou se é vítima de assédio pela sua deficiência?

- Ser compreensivo com o seu filho e incentivá-lo a descrever quem esteve envolvido e como e onde o *bullying* ou o assédio aconteceu. Certifique-se de que conta ao seu filho que a culpa não é sua e que ninguém merece ser intimidado ou assediado. Não incentive o seu filho a lutar também. Isto pode tornar o problema muito maior.
- Normalmente, as crianças são capazes de identificar quando estão a ser intimidadas pelos seus colegas. Por vezes, no entanto, as crianças com deficiências não percebem que estão a ser alvo. (Podem, por exemplo, acreditar que têm um novo amigo, quando na realidade, este “amigo” está a fazer troça dele). Faça perguntas específicas ao seu filho sobre as suas amizades e fique alerta a possíveis sinais de *bullying* – mesmo que o seu filho não classifique os comportamentos como *bullying*.
- Fale imediatamente com o professor do seu filho para perceber em que medida pode ajudá-lo a resolver rapidamente o problema.
- Se o *bullying* ou assédio é grave ou se o professor não resolver o problema rapidamente, entre em contacto com diretor e escreva as suas preocupações. Explique detalhadamente o que aconteceu e peça uma resposta rápida. Mantenha um *registo escrito* de todas as conversas e comunicações com a escola.
- Peça ao distrito escolar para convocar uma reunião da equipa do Programa Educativo Individual (PEI) ou à equipa da Seção 504, um grupo convocado para garantir que o distrito escolar reúne as necessidades dos estudantes com deficiências. Esta reunião vai ajudá-lo a explicar o que tem vindo a acontecer e vai permitir que a equipa reveja o PEI ou o plano 504 do seu filho e permitir certificar-se que a escola está a tomar medidas para parar o assédio. Se o seu filho necessita de aconselhamento ou de outros serviços de apoio por causa do assédio, discuta isso com a equipa.
- Assim como o Departamento de Educação dos Estados Unidos da América (2000) reconhece, “criar um ambiente escolar favorável é o passo mais importante na prevenção do assédio.” Trabalhar com a escola para ajudar a estabelecer um programa de prevenção de *bullying* em todo o sistema, que inclui sistemas de apoio às crianças intimidadas.
- Por vezes, as crianças e jovens que são intimidados também intimidam outros. Investigue se o seu filho também pode estar a fazer *bullying* a outros estudantes mais jovens e fracos na escola. Se assim for, o seu PEI necessita de ser modificado para incluir ajuda para mudar o comportamento de agressividade.
- Seja persistente. Converse regularmente com o seu filho e com a equipa da escola para ver se o comportamento já parou.

E se o *bullying* ou assédio não parar?

Se o seu distrito escolar não tomar medidas razoáveis e apropriadas para acabar com o *bullying* ou com o assédio do seu filho, o distrito pode estar a violar leis federais, estaduais e locais. Para mais informações sobre os seus direitos legais, pode entrar em contacto:

- Gabinete de Direitos Civis do Departamento de Educação dos Estados Unidos da América
Telefone: (800)-421-3481; ou *Web*:
<http://www.ed.gov/about/offices/list/ocr/index.html>
- Gabinete de Programas de Educação Especial do Departamento de Educação dos Estados Unidos da América
Telefone: (202) 245-7468; ou *Web*:
<http://www.ed.gov/about/offices/list/osers/osep/index.html>

Referências e Recursos

- Dawkins, J. L.** (1996). Bullying, physical disability and the paediatric patient. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 38, 603-612.
- Education Law Center** (2002). *What can you do if your child with a disability is being harassed by other students?* (fact sheet). Retrieved August 10, 2005, from www.elc-pa.org.
- Hugh-Jones, S. & Smith, P. K.** (1999). Self-reports of short and long term effects of bullying on children who stammer. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 141-158.
- Janssen, I., Craig, W. M., Boyce, W. F., & Pickett, W.** (2004). Associations between overweight and obesity within bullying behaviors in school-aged children. *Pediatrics*, 113, 1187-1194.
- Martlew, M., & Hodson, J.** (1991). Children with mild learning difficulties in an integrated and in a special school: comparisons of behaviour, teasing and teachers' attitudes. *British Journal of Educational Psychology*, 61, 355-372.
- Mishna, F.** (2003). Learning disabilities and bullying: Double jeopardy. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 1-15.
- Nabuzoka, D. & Smith, P. K.** (1993). Sociometric status and social behaviour of children with and without learning difficulties. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34, 1435-1448.
- Storch, E. A., Lewin, A. B., Silverstein, J. H., Heidgerken, A. D., Strawser, M. S., Baumeister, A., & Geffken, G. R.** (2004a). Peer victimization and psychosocial adjustment in children with type 1 diabetes. *Clinical Pediatrics*, 43, 467-471.
- Storch, E. A., Lewin, A. B., Silverstein, J. H., Heidgerken, A. D., Strawser, M. S., Baumeister, A., & Geffken, G. R.** (2004b). Social-psychological correlates of peer victimization in children with endocrine disorders. *Journal of Pediatrics*, 145, 784-784.
- Thompson, D., Whitney, I., & Smith, P.** (1994). Bullying of children with special needs in mainstream schools. *Support for Learning*, 9, 103-106.
- Unnever, J. D., & Cornell, D. G.** (2003). Bullying, self-control, and ADHD. *Journal of Interpersonal Violence*, 18, 129-147.
- U.S. Department of Education** (2000). *Prohibited disability harassment: Reminder of responsibilities under Section 504 of the Rehabilitation Act of 1973 and Title II of the Americans with Disabilities Act*. Retrieved August 10, 2005, from www.ed.gov/about/offices/list/ocr/docs/disabharassltr.html.
- Yude, C., Goodman, R., & McConachie, H.** (1998). Peer problems of children with hemiplegia in mainstream primary schools. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39, 533-541.

Documento original 3 - Bullying – You CAN DO something about it! You are NOT alone!

Bullying



You CAN DO something about it !

You are NOT alone!



Bullies are people who do and say things that make others feel uncomfortable, afraid and lonely.

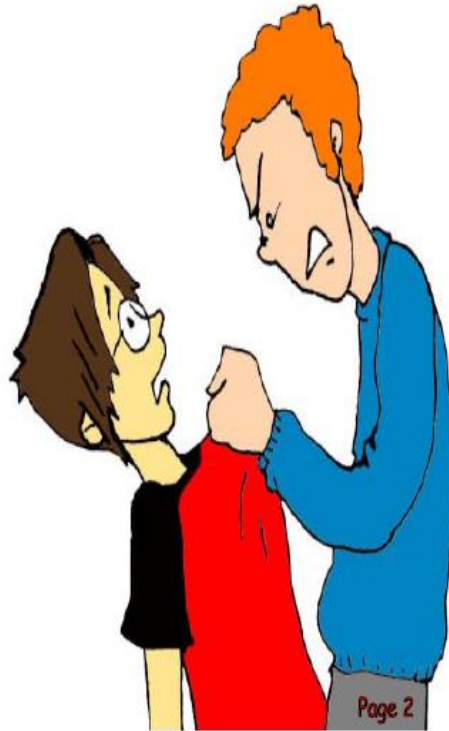


Bullying can be:

- name calling.
- saying or writing bad things about someone.
- not including others in activities.
- making someone do things that he or she shouldn't do.

Bullying can lead to other serious offences such as:

- assault, by hitting or kicking someone.
- threatening, when someone says that they will hurt you, your friends or your pets.
- theft and mischief, when someone takes or breaks your things.

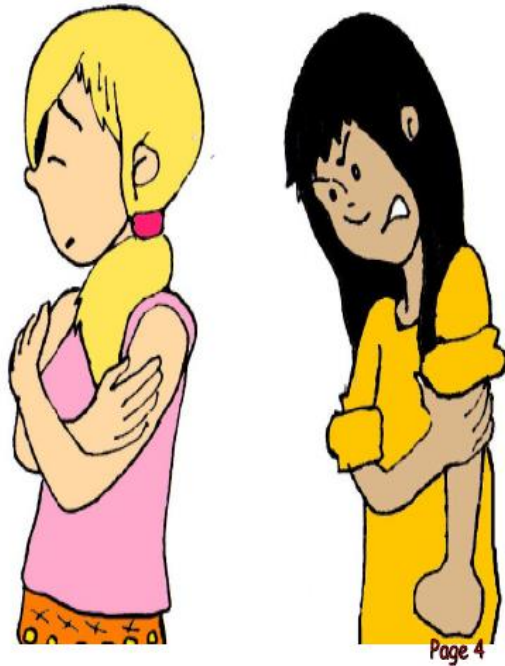


Try to ignore the bully, but if the bully is bigger or stronger than you, or if the bully has a weapon,



the best thing to do is to give
the bully what he or she wants.

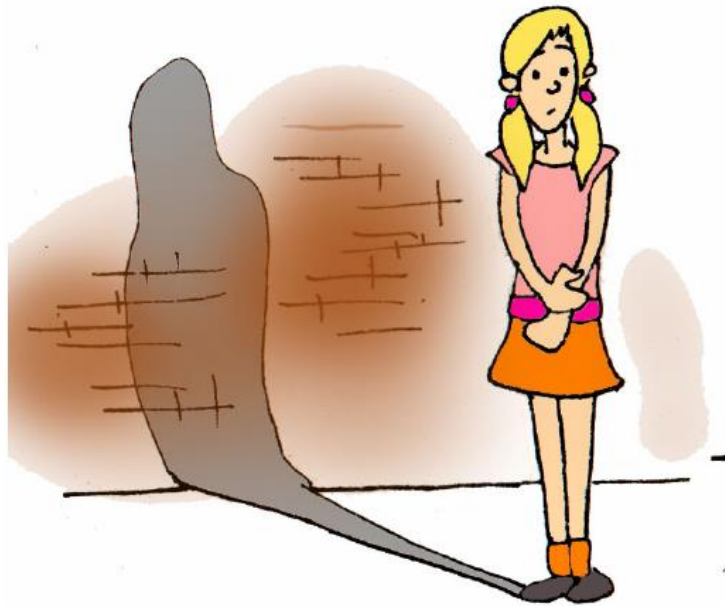
Things can be replaced – you
cannot.



Try not to be scared. Stay positive. Play with your friends, this way you are not
alone. Bullies usually don't pick on kids in a group.



Stay away from places where you may be alone and unsafe.



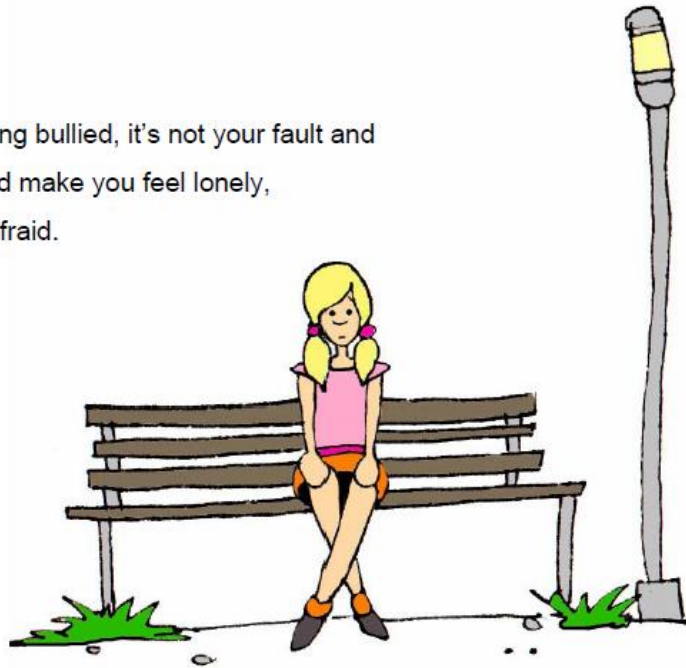
Page 6

If someone is bullying you, you should always tell an adult you trust, like your teacher, the principal, a parent, or even the police.

Remember it's not tattling. Bullies need help to stop!



If you are being bullied, it's not your fault and no one should make you feel lonely, unhappy or afraid.



Page 8

If you see someone else being bullied, help the person being bullied – tell an adult that you trust what is happening.

Remember to always treat others the way that you want to be treated.



Have you ever bullied someone?

Think about why you did it.

Remember that no one likes a bully.

Bullying is wrong.



Page 10

Documento traduzido 3

Bullying

Tu PODES FAZER algo sobre isto!

NÃO estás sozinho!

Os agressores são pessoas que fazem e dizem coisas que levam os outros a sentir-se desconfortáveis, com medo e sozinhos.

O Bullying poder ser:

- insultar;
- dizer ou escrever coisas más sobre alguém;
- não incluir os outros em atividades;
- obrigar alguém a fazer coisas que ele ou ela não costumam fazer.

O Bullying pode levar a outras ofensas sérias, tais como:

- agredir, bater ou pontapear alguém;
- ameaçar, quando alguém diz que te vai magoar a ti, aos teus amigos ou aos teus animais de estimação;
- roubar e fazer mal, quando alguém tira ou parte as tuas coisas.

Tenta ignorar o agressor, mas se o agressor é mais alto e forte do que tu, ou se o agressor tem uma arma,

A melhor coisa a fazer é dar ao agressor o que ele ou ela quer.

As coisas podem ser substituídas – mas tu não.

Tenta não ter medo. Mantém-te positivo. Brinca com os teus amigos, desta forma tu não estás sozinho. Os agressores normalmente não escolhem miúdos que estão num grupo.

Fica longe de sítios onde podes estar sozinho ou inseguro.

Se alguém te está a tratar mal, debes sempre contar a um adulto em que tu confies, como o teu professor, o teu diretor, o teu pai, ou até à polícia..

Lembra-te, não é apenas fazer intrigas. Os agressores precisam de ajuda para parar!

Se estás a ser intimidado, a culpa não é tua e ninguém deveria fazer-te sentir sozinho, infeliz ou com medo.

Se vires mais alguém a ser intimidado, ajuda a pessoa que está a ser intimidada – conta a um adulto da tua confiança o que está a acontecer.

Lembra-te de tratares sempre os outros da mesma forma que queres que te tratem a ti.

Alguma vez intimidaste alguém?

Pensa sobre o motivo pelo qual o fizeste.

Lembra-te que ninguém gosta de um agressor.
O bullying é errado.