UNIVERSIDADE DE ÉVORA
ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Mestrado em Psicologia
Especialização em Psicologia da Educação

Maus-tratos entre Iguais e Perceção de Suporte Social: Um estudo com alunos dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico

Autora:
Patrícia Isabel Correia Pitadas

Orientadora:
Maria Madalena Vaz Pereira de Melo

março 2012

À minha Mãe e avó Palmira ,

À Professora Madalena Melo,

A todos os alunos que são vitimas de maus-tratos entre iguais na escola, com uma palavra de esperança...

Agradecimentos

No presente trabalho, devo toda a minha gratidão a um grupo de pessoas nucleares na minha vida ao longo dos últimos tempos. Foram, e são, pessoas que estiveram muito presentes no meu desenvolvimento enquanto pessoa, estudante e futura profissional.

Agradeço com muito amor a toda a minha família, uma verdadeira fonte de suporte para mim. Em particular à minha mãe e avó materna, por toda a dedicação e sacrifício. Sem elas simplesmente nada disto seria possível. Foram dois elementos que souberam dizer as palavras certas nos momentos certos, deram-me força quando eu me sentia a fraquejar e motivaram-me quando percebiam que o meu sorriso e a minha aspiração estavam a ficar fragilizados. O acreditar sempre em mim, nas minhas capacidades e no meu trabalho foi um fator imprescindível para que tivesse alcançado esta meta na minha vida.

Ao meu pai que, sem se aperceber, também impulsionou a minha motivação, o meu esforço e dedicação para levar a cabo e terminar este trabalho.

À Professora Doutora Madalena Melo, por ser um dos meus maiores alicerces nesta caminhada. A sua ajuda, atenção, confiança depositada e incentivo contribuíram em grande escala para a realização desta investigação, sem o seu contributo a mesma não seria possível. Estarei sempre grata pela disponibilidade demonstrada e por todos os valiosos conhecimentos que me transmitiu, os quais sinto como uma mais-valia para o meu crescimento pessoal, académico e profissional.

A todos os meus amigos que funcionaram, também eles, como um suporte para mim.

Em particular, à minha amiga Olinda ("Dida"), a minha maior companheira e confidente durante este percurso. Com ela vive toda esta experiência, desde os momentos mais iniciais até aos que findaram este trabalho. Por me ouvir, por ser sensível às minhas dúvidas e preocupações. Sempre verdadeiramente disponível para me ajudar. Todo o trabalho desenvolvido em conjunto é deveras insubstituível para mim, pois permitiu-me descentrar dos meus pensamentos e considerar outras opiniões, outros pontos de vista. Sinto que estas partilhas de aprendizagens nos permitem progredir e desenvolver mais saudavelmente.

À minha amiga Martinha que, com a serenidade que a caracteriza, ajudou-me nas horas de maior angústia e ansiedade, tranquilizando-me com as suas palavras sábias. Também sempre pronta a dar o seu apoio e a partilhar comigo a sua sabedoria. Com ela aprendi, e contínuo, a aprender bastante.

Ao meu querido João, um amigo, protetor, companheiro e também confidente! O meu porto de abrigo durante este percurso, e não só. A sua atenção, disponibilidade e olhar crítico foram essenciais para mim e ajudaram-me bastante a acreditar nas minhas capacidades.

Aos professores da Escola EBI/JI da Malagueira de Évora, por me receberam nas suas salas de aulas e permitirem que prosseguisse com o meu trabalho.

E por fim, mas com todo o valor, agradeço a todas as crianças e jovens que colaboraram neste estudo, sem eles este trabalho não seria de todo possível. Para todos eles fica o meu muito obrigada, de todo o meu coração.

MAUS-TRATOS ENTRE IGUAIS E PERCEÇÃO DE SUPORTE SOCIAL: UM ESTUDO COM ALUNOS DOS 2º E 3º CICLOS DO ENSINO BÁSICO

Resumo

O *bullying* e o suporte social, apesar de conceptualmente distintos, interagem entre si. O *bullying* é um subgrupo do comportamento agressivo, que ocorre intencional e repetidamente, numa relação assimétrica de poder entre pares. O suporte social envolve o apoio recebido pelas fontes de suporte da rede social.

O principal objetivo deste estudo é analisar a relação entre *bullying* e perceção de suporte social. O mesmo realizou-se numa escola básica de Évora, com 335 alunos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico, sendo utilizados o *Questionário de Violência Escolar e Isolamento Social* e o *Questionário de Percepção de Suporte Social.*

Os resultados obtidos indicam baixos níveis de incidência de comportamentos de *bullying.* Verificou-se que uma fraca perceção de suporte social associa-se a um maior envolvimento no *bullying,* o que aponta para a perceção de suporte social como um fator protetor para o envolvimento em situações de vitimação e de agressão.

Palavras-Chave: Agressão; Vitimação; *Bullying*; Suporte Social.

PEER ABUSE AND PERCEPTION OF SOCIAL SUPPORT: A STUDY WITH STUDENTS FROM 2ND AND 3TH CYCLES OF BASIC EDUCATION.

Abstract

Bullying and social support, although conceptually distinct, interact between itself. Bullying is a sub-group of the aggressive behavior, that occurs repeatedly and intentionally, in an asymmetrical power relationship between peers. Social Support involves the support received by the sources of social support networks.

The aim of this study is to analize the relationship between bullying and perceived social support. The same was done in a basic school of Évora, with 335 students of 2nd and 3th cycles of basic education. The used questionnaires had been the Questionnaire for School Violence and Social Isolation and the Questionnaire for Perceived Social Support.

The results indicate low levels of incidence of bullying behaviour. It was found that a low perception of social support is associated with na increased involvement in bullying, which points to the social support as a protective for involvement in situations of victimization and agression.

Keywords: Aggression; Victimization; Bullying; Social Support

Índice

Introdução

A emergência da violência entre estudantes nos contextos educativos não é um fenómeno recente entre nós. Contrariamente, de acordo com Cerezo (2009) é uma problemática que tem vindo a ganhar terreno ao longo dos últimos anos, adquirindo novas dimensões e refletindo um crescimento dos comportamentos de agressão e de vitimação nas escolas.

Perante este quadro, a investigação tem vindo a recair cada vez mais no âmbito da violência escolar e no *bullying*, em particular, de modo a desenvolver um olhar mais compreensivo face aos mesmos e ao seu impacto notório na comunidade educativa. À medida que se tornam públicas situações de *bullying* e, por conseguinte se abordam as suas devastadoras e irreparáveis consequências junto dos seus intervenientes, assiste-se a uma ampliação da abordagem e preocupação sobre esta temática não só nos meios de comunicação social, como também por parte do Ministério de Educação.

De acordo com Martins (2005a), uma das formas particulares de violência escolar que tem sido alvo de uma grande preocupação, não só por parte da comunidade escolar como da comunidade em geral e, paralelamente, de uma ampla pesquisa, designa-se de *bullying* – um conceito internacional, que pode ser entendido como maus tratos entre iguais, que envolve comportamentos de agressão e vitimação entre pares. Por outras palavras, o *bullying* caracteriza-se como sendo um subgrupo do comportamento agressivo, isto é, um tipo particular de violência ou agressão interpessoal, entre pares, cuja expressão varia entre agressões físicas, verbais, sociais e até mesmo sexuais (Carvalhosa, 2010). A sua difusão está a ocorrer a uma escala mundial e o facto de ser, tradicionalmente, concedido como natural e, frequentemente, ignorado ou pouco valorizado pelos adultos (Lopes Neto, 2005), conduz os alunos a uma conceção natural e aceitável dos comportamentos agressivos (Konstantina & Pilios-Dimitris, 2010). Assim, estamos perante um cenário muito preocupante, pois a sua prática pode causar consequências negativas imediatas e irreversíveis para todas as crianças e jovens nela envolvidas, seja direta ou indiretamente.

Assim, o fenómeno de *bullying* não deve ser descuidado entre nós, pois o seu impacto tem uma repercussão ampla e bastante complexa. O *bullying* em meio escolar envolve todos os alunos, professores e auxiliares, mas também os pais, a família e toda a comunidade (Carvalhosa, 2010), e por conseguinte afeta não só os seus

protagonistas diretos, como todos os outros que estão à sua volta, comprometendo a segurança e qualidade do clima escolar (Konstantina & Pilios-Dimitris, 2010).

Os estudos desenvolvidos ao redor desta temática têm apresentado alguns fatores pessoais e ambientais determinantes para os comportamentos de *bullying*. Tanto no contexto sócio-familiar como no contexto escolar, as crianças e os jovens estabelecem relações interpessoais, marcadas não só pela quantidade, como pela sua qualidade, as quais afetam de modo bastante distinto os protagonistas do *bullying* – agressor(es) e vítima(s) (Cerezo, 2009). De acordo com Veiga (2000), os alunos que se consideram mais violentos são aqueles que têm uma menor perceção de suporte dos pais, contrariamente aos alunos com maior perceção de apoio por parte dos mesmos. Já no que concerne à perceção de suporte social conferido pelo grupo de pares, os dados existentes apontam para uma estreita relação entre os comportamentos de agressão e de vitimação e o suporte social por parte dos amigos (Demaray & Malecki, 2002), em particular a aceitação ou exclusão dos pares (Ladd, Bush & Troop, 2002). Investigações nesta área defendem que as crianças ou jovens que se envolvem mais em comportamentos de agressão com os pares, apresentam um suporte social dos pares mais frágil, sendo mais rejeitados pelos mesmos (Franz & Gross, 2001; Gifford-Smith & Brownell, 2003, citados por Jiménez, Moreno, Murgui & Musitu, 2008). Deste modo, os relacionamentos interpessoais positivos aparecem como determinantes nos comportamentos e condutas dos alunos na escola. Mais especificamente, a aceitação pelos amigos parece ser fundamental para o desenvolvimento dos jovens, na medida em que pode melhorar as suas habilidades sociais e aumentar a sua capacidade de reagir mediante situações de tensão (Lopes Neto, 2005).

A realização do presente estudo, pretende então aprofundar a relação que existe entre a perceção do suporte social proveniente dos pares e o fenómeno de *bullying* junto das crianças e jovens que frequentam os 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico de uma escola de Évora. É um trabalho bastante pertinente, na medida em que vai incidir sobre a problemática da violência escolar, um fenómeno que tem vindo a adquirir uma presença nas escolas cada vez mais comum ao longo dos anos. Ao promover um olhar mais compreensivo sobre os comportamentos de vitimação e agressão, esta investigação pode contribuir para uma intervenção psicológica mais ajustada neste âmbito, centrada nos fatores que nele intervêm, tais como as relações sociais com os pares.

Quanto à organização deste trabalho, é de referir que este se encontra dividido em duas partes. A primeira integra o enquadramento teórico referente aos conceitos centrais aqui abordados – comportamentos de vitimação e agressão em contexto

escolar e a perceção de suporte social – bem como aborda a relação entre estes. Por sua vez, na segunda parte apresenta-se o estudo empírico, mais especificamente, os objetivos, as questões de investigação, o método utilizado, os resultados obtidos e sua discussão.

O primeiro capítulo aborda a questão da violência e as algumas das consequências a ela associadas, destacando a crescente preocupação em torno desta temática. De seguida, introduz-se o tema da violência escolar e são diferenciados alguns dos conceitos neste âmbito, já que, apesar de se intersetarem, é de todo importante e necessário que se compreenda a sua delimitação. Posteriormente, o foco recai sobre a definição do conceito de maus-tratos entre iguais, também conhecido por *bullying*, sendo aprofundadas as suas características, as principais causas e fatores que estão na sua origem, bem como será apresentada a prevalência desta problemática, a nível nacional e internacional. De seguida, a atenção é conferida às vítimas, agressores e observadores das situações de *bullying*, enfatizando-se o ciclo de *bullying*. Para terminar, este capítulo centramo-nos na abordagem ecológica do desenvolvimento humano, explicitando o contributo da mesma para uma compreensão e intervenção mais eficazes face o fenómeno da violência escolar.

O segundo capítulo centra-se nos conceitos centrais deste estudo - suporte social e *bullying*. São apresentadas algumas definições de suporte social e alguns modelos explicativos do mesmo, assim como são diferenciados os vários tipos de suporte social. Posteriormente, aborda-se o suporte social, em particular dos pares, nos períodos da infância e da adolescência, uma vez que são as fases de desenvolvimento onde os participantes do presente estudo se encontram. Igualmente importante é abordagem ao suporte social e às relações interpessoais enquanto promotores do bem-estar dos indivíduos, onde são apresentados os dados da literatura que evidenciam esta relação. Finalmente, é aprofundada a relação entre comportamentos de agressão e de vitimação na escola e a perceção de suporte social que os alunos manifestam por parte do seu grupo de pares. Neste ponto está incluída investigação recente sobre a associação entre ambos os conceitos.

Já na segunda parte, o terceiro e quarto capítulo apresentam a presente investigação, que foi levada a cabo no ano letivo 2010/2011 na escola EBI/JI da Malagueira de Évora, onde participaram 335 alunos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico.

Depois de apresentados e analisados os resultados no quinto capítulo, são expostas e discutidas as principais conclusões deste estudo, das quais emergem reflexões acerca das implicações práticas que o mesmo confere para a intervenção psicológica em contextos educativos.

Parte I – Enquadramento Teórico

CAPÍTULO 1

Comportamentos de Vitimação e de Agressão entre Pares em Contexto Escolar

As questões relacionadas com a violência escolar e, mais particularmente, com o *bullying*, tocam indubitavelmente todos nós, de uma forma ou de outra. Seja na condição de alunos, de professores ou de pais, chegam até nós diversas histórias que retratam situações de maus-tratos entre pares na escola. Crianças ou jovens que são, sistematicamente, agredidos, ameaçados, excluídos de um grupo ou obrigados a fazerem coisas contra a sua vontade, que se escondem atrás do silêncio, submetidos ao sentimento de medo. Histórias como estas são cada vez mais comuns e justificam a crescente preocupação associada à violência na comunidade escolar, assim como impulsionam as investigações nesta área e incrementam a procura de estratégias de intervenção para prevenir e reduzir o ciclo da violência nas escolas, pois "o medo gera a violência, a violência é uma forma de defesa, é a lei do mais forte!" (Carvalhosa, 2010, p. 2). Cada um de nós deverá procurar ser um agente de mudança neste sentido e funcionar como modelos positivos para todos aqueles que nos circundam.

1.1 Definição de alguns conceitos associados ao *Bullying*

Infelizmente, ao olharmos à nossa volta, muitos são os comportamentos violentos com que nos deparamos, manifestados através de uma ampla gama de modalidades. Segundo, a Organização Mundial da Saúde (OMS) (World Health Organization, 2002), a violência é definida como o "uso intencional de força física ou poder, ameaçada ou real, contra o próprio, outra pessoa, ou contra um grupo ou comunidade, que resulta em, ou tem uma grande probabilidade de resultar, em lesões, morte, danos psicológicos, maus desenvolvimento ou privação". Barros, Carvalho e Pereira (2009), distinguem diversos tipos de violência - violência física, violência psicológica, violência verbal, violência sexual, bem como violência cultural. A primeira pauta-se por comportamentos que detêm o uso da força física ou atos de omissão, enquanto que a violência psicológica se traduz num comportamento específico de um indivíduo ou de um grupo de agressores, que se reflete num tratamento desumano – rejeição, indiferença, desrespeito e discriminação. A violência verbal (que por vezes se faz acompanhar de violência física) aponta para um comportamento deliberadamente transgressor e agressivo que se recorre de palavras que visam humilhar a vítima. Já a violência sexual, traduz-se num abuso de poder onde uma criança ou jovem são vistos

como uma gratificação sexual de outra pessoa, sendo os mesmos forçados a atos sexuais, conjuntamente ou não com violência física. Por fim, as autoras supracitadas defendem que a violência cultural ocorre quando não se respeita a identidade cultural de alguém, substituindo-se a cultura vigente por valores forçados.

Apesar de a violência ser um fenómeno já antigo e há muito investigado, o mesmo deve continuar a ser alvo de atenção e não menosprezado. A OMS encara-a como um problema em evolução da saúde pública a nível mundial, sendo que, nos últimos anos, passou a ser identificado como um fator de risco para o desenvolvimento humano (Lopes Neto, 2005). As suas consequências nas vítimas, a curto e longo prazo, são de gravidade extrema (Carvalhosa, 2010) e devem ser sentidas como preocupantes, na medida em que apresentam grandes probabilidades de causar um desenvolvimento débil, perturbações psicológicas, bem como ferimentos graves e até mesmo a morte (Barros, Carvalho & Pereira, 2009).

O espaço escolar tem sido um dos locais mais destacados como um dos palcos privilegiados para práticas de violência, entre professores, funcionários e, principalmente, entre os alunos. Por violência escolar entende-se todos os comportamentos agressivos e antissociais, incluindo os conflitos interpessoais e atos criminosos ocorridos no espaço escolar (Lopes Neto, 2005). Porém, a violência em contexto escolar apesar de não se restringir somente à agressão física, reporta-se, frequentemente, para a mesma e para o envolvimento dos alunos em lutas (Carvalhosa, 2010). Este fenómeno traduz-se num sério problema social, particularmente persistente e mais grave no ensino básico e secundário (Li, 2006).

A abordagem à temática da violência escolar requer uma atenção e cuidados especiais, uma vez que parecem existir ainda alguns equívocos relativamente aos conceitos neste âmbito. Regularmente, o depoimento dos professores aponta para a existência de muitas situações de agressividade entre os alunos, as quais se traduzem em pequenas brigas entre si, muitas vezes esquecidas no dia seguinte (Amado & Freire, 2002). Contudo, alguns conflitos entre colegas em contexto escolar, podem assumir contornos mais violentos e preocupantes, nomeadamente quando se estabelece uma relação de poder assimétrico entre dois ou mais alunos, sendo estes os casos que retratam situações de *bullying* (Caeiro & Delgado, 2005). Para evitar alguma confusão entre os conceitos de comportamentos agressivos, indisciplina e *bullying* nas escolas, muitas vezes ligados entre si, é fulcral deixar clara a delimitação dos mesmos. Cada uma destas designações não se refere ao mesmo tipo de fenómeno e remetem-se mesmo para situações distintas (Martins, 2005c).

De acordo com Estrela e Amado (2002), a indisciplina na escola pode ser caracterizada em três níveis: a) Desvio das regras de trabalho em sala de aula e

perturbação do funcionamento da aula, como por exemplo fazer barulho e sair do lugar sem pedir autorização. Ou seja, trata-se de um nível de indisciplina que integra comportamentos que perturbam as atividades que o professor pretende desenvolver na aula (Caeiro & Delgado, 2005); b) Conflitos ou disfuncionamento entre pares; e c) Problemas ao nível da relação professor-aluno (Carvalhosa, Moleiro & Sales, 2009), os quais colocam em causa a autoridade e o estatuto do professor, bem como a sua dignidade (Amado & Freire, 2002). Todavia, importa ainda notar que a indisciplina em contexto escolar não se remete necessariamente para comportamentos de violência, apesar de poder levar a eles em situações extremas (Caeiro & Delgado, 2005).

Contrariamente, os comportamentos agressivos espelham a intenção de magoar o outro (Rivera, 2003). O comportamento agressivo pode decorrer através de diversas formas e a distinção entre agressão reativa e pró-ativa é particularmente pertinente (Coie & Dodge, 1998, citados por Champion, Vernberg & Shipman, 2003). A agressão reativa envolve agressão em resposta a um insulto anterior, a uma frustração ou a alguma provocação. Contrariamente, a agressão pró-ativa implica um comportamento intencional de ferir ou prejudicar o outro, de modo a obter-se algum privilégio, recompensa ou domínio para o agressor. O *bullying* é, então, considerado uma forma de agressão pró-ativa, utilizada para atingir, demonstrar, ou manter o domínio social (Coie & Dodge, 1998; Pellegrini, 1998, citados por Champion, Vernberg & Shipman, 2003).

O *bullying*, assim denominado na literatura internacional, define-se como uma das formas particulares de violência escolar, que envolve comportamentos de vitimação e de agressão entre pares (Martins, 2005a). O mesmo é caracterizado como um subgrupo do comportamento agressivo, ou seja, um tipo particular de violência interpessoal entre pares, manifestado través de agressões físicas, verbais, sociais e sexuais (Carvalhosa, 2010). É uma das formas de violência escolar mais frequente entre os alunos, tornando-se num problema social emergente (Rigby, 2004; Li, 2006). Uma vez que se trata de um comportamento complexo, no qual intervêm múltiplos fatores, não é correto falar deste conceito como se de um mero problema de indisciplina se tratasse (Rodríguez, 2007). Pelo contrário, o *bullying* é encarado como um grave problema de saúde pública que vai além das condutas indisciplinares e é mais do que simples provacação (Bean, 2006; Zimmerman, Glew, Christakis & Katon, 2005).

1.2 Maus-tratos entre iguais: *bullying*

De acordo com Dan Olweus, autor pioneiro das pesquisas sobre a violência nas escolas no ano de 1978 (Barrio, Espinosa, Martín, Ochaita, Montero, Barrios, Dios, Gutiérrez, 2007; Dake, Price & Telljohann, 2003; Martins, 2005c; Konstantina & Pilios-Dimitris, 2010), o *bullying* caracteriza-se por comportamentos de abuso sistemático, que envolvem estratégias de intimidação face ao outro e que originam práticas violentas exercidas por um indivíduo ou grupo, com caráter regular e frequente (Olweus, 1993). Os comportamentos de *bullying* caracterizam-se por uma relação de poder assimétrico entre dois ou mais alunos, desempenhando um deles o papel de agressor e o outro de vítima (Caeiro & Delgado, 2005; Freire, Veiga Simão & Ferreira, 2006; Rigby, 2004). Assim, a relação interpessoal que se estabelece pauta-se por um desequilíbrio real ou percebido de poder ou de força (Olweus & Limber, 2010), na qual o agressor adquire benefícios diretos e revela satisfação pessoal em maltratar o outro, estando consciente de que o seu comportamento é desagradável para as vítimas. Como tal, Olweus (1993) afirma que o termo *bullying* não é, nem deve ser, utilizado quando dois estudantes com, aproximadamente, a mesma força física ou psicológica estão a lutar ou envolvidos numa disputa. Contrariamente, o aluno que está exposto às ações negativas tem dificuldade em se defender ou está indefeso contra o aluno ou alunos que o provocam (Olweus, 1994 citado por Carvalhosa, 2010).

Os comportamentos que caracterizam o fenómeno do *bullying* nas escolas pautam-se, então, pelas seguintes características comuns: são comportamentos repetidos num período prolongado no tempo contra uma determinada vítima; pautam-se por uma relação desequilibrada de poder, dificultando assim a defesa da vítima, que não é capaz de se defender a si própria; emergem sem razões evidentes, o que justifica o facto de ser considerado uma forma de comportamento abusivo (Jantzer & Narloch, 2006).; são atos deliberados e maléficos (Olweus, 1993; Smith e Sharp, 1994, citados por Rigby, 2004). Perante este quadro, e de acordo com Olweus (1993, p. 9), um estudante é vítima de *bullying* quando "está exposto, repetidamente e ao longo do tempo, a ações negativas por parte de um ou mais outros estudantes". Estas ações negativas podem ser efetuadas através de contacto físico, por palavras, ou de outras formas, tais como gestos ou exclusão intencional de um grupo (Olweus & Limber, 2010).

Tradicionalmente, os comportamentos de *bullying* tendem a ser admitidos como naturais, sendo habitualmente ignorados ou não valorizados, tanto pelos professores como pelos pais (Lopes Neto, 2005). Boulton (1997, citado por Bauman & Del Rio, 2005) através de uma investigação sobre as conceções e atitudes dos professores em relação a este fenómeno, revelou que um em cada quatro professores

não consideram chamar nomes, espalhar boatos ou excluir socialmente os colegas como comportamentos de *bullying.* Assim, é essencial deixar claro que o que distingue o *bullying* de comportamentos agressivos ocasionais é a persistência com que o mesmo ocorre no tempo, a intencionalidade de magoar o outro e a assimetria de poder entre os seus intervenientes (Olweus, 1997; Olweus & Limber, 2010). Por outro lado, o que distingue o *bullying* de outras formas de abuso, como é por exemplo o abuso de crianças e a violência doméstica, é o contexto em que o mesmo ocorre e as relações estabelecidas entre as partes envolvidas (Olweus & Limber, 2010).

Apesar de não se falar muito sobre o fenómeno de *bullying* em série, este pode ser considerado uma forma mais grave de agressão, não só em termos da frequência dos atos cometidos contra a vítima, mas também em termos do grande número de alvos de agressões. O *bullying* em série descreve o padrão de *bullying* nas escolas, onde mais de uma vítima nomeia o mesmo indivíduo como sendo o seu agressor, o que se traduz num padrão claro de ataques persistentes e deliberados (Chan, 2006). As evidências do estudo de Chan (2006) indicam que este tipo de *bullying* é muito mais grave do que o *bullying* "normal", não só porque origina um número mais elevado de vítimas, como também se recorre a formas de *bullying* mais ameaçadoras.

Posto isto, é então fundamental ter em atenção as diferentes manifestações que o *bullying* pode assumir – forma direta ou indireta – ambas prejudiciais para a saúde física, emocional e para o bem-estar psicológico das vítimas e dos agressores (Barboza, Schiamberg, Oehmke, Korzeniewski, Post & Heraux, 2009). De acordo com investigações realizadas neste âmbito, a sua natureza varia de comportamentos físicos mais evidentes, comuns entre crianças mais novas, para comportamentos mais dissimulados e indiretos nas crianças mais velhas (Barboza et al., 2009). O *bullying* direto engloba a forma física (bater, roubar, etc.) e verbal (insultar, apelidar de modo depreciativo, ameaçar, entre outros), enquanto o *bullying* indireto passa pela indiferença, exclusão, isolamento, difusão de boatos desagradáveis e prejudiciais, que visam a difamação, a descriminação e exclusão social da vítima. Além de serem dificilmente identificadas, as formas indiretas são aquelas cujos efeitos são mais duradouros e prejudiciais para as vítimas, pois podem criar traumas irreversíveis junto das mesmas (Fante, 2005; Pereira, 2001; citados por Barros, Carvalho & Pereira, 2009).

Ao concebermos o *bullying* como um fenómeno que tem evoluído ao longo do tempo, passamos também a contemplar novas formas de intimidação e de maus tratos entre pares (Ortega, Calmaestra & Merchán, 2008), que extrapolam o ambiente escolar e adquirem dimensões incalculáveis – o *cyberbullying.* Este traduz-se numa forma virtual de praticar *bullying,* o qual faz uso das novas tecnologias de informação e

de comunicação, recorrendo-se de ferramentas de comunicação eletrónica (Li, 2006; Ortega et al., 2008; Pinheiro, 2009). Apesar de muitos professores já reconhecerem o problema de *bullying*, poucos sabem que os alunos estão a ser perseguidos e intimidados virtualmente (Smith, Mahdavi, Carvalho & Tippet, 2006). Muitas são as escolas que estão a abraçar com entusiasmo as tecnologias de informação e comunicação. Estudos neste campo mostram que, apesar dos computadores na sala de aula poderem ter efeitos positivos na aprendizagem (Li, 2006), o universo virtual pode conduzir a problemas que merecem ser considerados, como o *cyberbullying,* um problema em crescimento (Cowie & Colliety, 2010; Li, 2006) e que tem vindo a preocupar não só os especialistas, como pais e professores. A forma como as agressões são perpetuadas faz com que estas possam ser observadas por uma grande quantidade de espetadores, um número de vezes indeterminado (Amado, Matos & Pessoa, 2009). As suas consequências permanecem no tempo, aumentando nas vítimas o seu sofrimento (Smith et al., 2006).

De acordo com Smith et al. (2006), o *cyberbullying* pode ganhar expressão através do telemóvel, mediante chamadas telefónicas, envio de mensagens de texto, de fotografias ou vídeos, bem como através da Internet (*emails*, *blogs*, redes sociais, entre outros). Quanto à sua natureza, esta contempla três formas distintas - o *cyberbullying* psicológico, que se refere à propagação de informação falsa sobre a vítima; o *cyberbullying* verbal, que se recorre da linguagem para atacar a vítima, enquanto o *cyberbullying* gráfico contempla a utilização da imagem (Pinheiro, 2009). Ao contrário do contacto cara a cara que caracteriza o *bullying*, muitas vezes, o ciberespaço ao ser encarado como impessoal, leva a que as agressões que nele ocorrem sejam mais excessivas e abusivas (Cowie & Colliety, 2010). Devido à natureza das novas tecnologias, é possível que o *cyberbullying* ocorra mais secretamente, seja mais facilmente dissimulado e se propague mais rapidamente (Li, 2006). A par do *bullying* tradicional, as vítimas de *cyberbullying* sofrem consequências devastadoras, como um ajustamento psicossocial mais pobre. Assim, para apoiar o uso adequado das novas tecnologias nas escolas, é fulcral que os professores e administradores estejam bem informados sobre o *cyberbullying* e recorram a estratégias adequadas de prevenção e de intervenção de forma a garantir a segurança de todos os alunos (Li, 2006).

Após a caracterização do conceito de *bullying*, é de todo pertinente aprofundar algumas das causas e fatores atribuídos ao mesmo. Uma vez que se trata de um fenómeno bastante complexo e com múltiplas causas e fatores de risco (Barboza et al., 2009; Carvalhosa, 2010), este carece ser perspetivado através de diversos ângulos. A maioria das investigações têm vindo a focar-se, sobretudo, nos fatores

individuais que influenciam a vitimação e a agressão no espaço escolar (Konstantina & Pilios-Dimitris, 2010), o que faz com que na literatura sejam relativamente pouco conhecidos os fatores contextuais/ambientais que podem predispor os jovens para intimidar ou agredir os outros (Zimmerman, Glew, Christakis & Katon, 2005). Relativamente aos fatores individuais, salientam-se as características individuais da personalidade, aliadas à força física, como sendo importantes para o desenvolvimento deste tipo de problemas nos alunos (Olweus & Limber, 2010). Por outro lado, também um temperamento impulsivo contribui para uma personalidade agressiva (Olweus, 1994 citado por Carvalhosa, 2010).

Simultaneamente, os fatores ambientais, como as atitudes e o comportamento dos adultos no contexto escolar, desempenham um papel determinante no aparecimento de comportamentos de *bullying* na escola. Naturalmente, também é importante considerar o comportamento e as atitudes dos pares como determinantes na manifestação de problemas de agressão e vitimização (Olweus & Limber, 2010). Por exemplo, o contacto com pares abusivos pode encorajar as vitimas a adotarem comportamentos de agressão para se sentirem integradas no grupo (Bean, 2006).

De acordo com Rodríguez (2007), uma das possíveis explicações para a ocorrência da violência escolar remete-se para o facto de as suas raízes se desenvolverem em contextos onde há uma aprendizagem da violência. A autora refere que todas as formas de violência são manifestações de uma mesma violência que, paradoxalmente, acabam por expandir-se nos lugares onde existe uma maior capacidade de vigilância e de concentração, como é exemplo as escolas básicas e secundárias, sendo nelas que o *bullying* encontra o seu cenário principal. Por outro lado, a falta de atenção e de afeto para com a criança ou jovem, juntamente com uma modelação de comportamento agressivo em casa e uma fraca supervisão, impulsionam a ocorrência de comportamentos agressivos (Olweus, 1993). De notar também que o facto de algumas crianças manifestarem uma maior tendência para imitar o comportamento agressivo, faz com que a observação de condutas agressivas nos adultos forneça às mesmas os instrumentos de que necessitam para se tornarem agressores (Rodríguez, 2007). Outro fator importante remete-se para a punição física muito severa, sendo que, muitas vezes, os alunos agressores atacam crianças mais pequenas e mais fracas para criarem um modelo daquilo que lhes acontece nas suas casas. Por outro lado, é igualmente importante salientar que o *feedback* negativo constante pode impulsionar, nas crianças e jovens, o sentimento que o mundo à sua volta é mais negativo do que positivo e, como consequência dessa perceção, podem recorrer ao comportamento negativo para se sentirem importantes e para chamarem a atenção sobre si (Rodríguez, 2007).

Outro fator dotado de extrema pertinência refere-se ao próprio ambiente escolar como influenciador do desenvolvimento de comportamentos de *bullying*. O contexto social e a supervisão na escola parecem ter um papel crucial na frequência e severidade dos problemas de *bullying* (Carvalhosa, 2010). Neste sentido, interessa sublinhar a ideia de que as escolas maiores refletem níveis mais elevados de violência, bem como aquelas que não apresentam regras claras de conduta. Já no seio da própria turma, verifica-se uma relação direta entre um número de alunos na mesma e uma menor violência entre os pares (Bean, 2006). Por outro lado, as escolas seguras e com um clima mais positivo apresentam um menor nível de envolvimento em condutas de vitimação e agressão (Konstantina & Pilios-Dimitris, 2010). Trata-se de escolas que propiciam um clima mais favorável à aprendizagem, onde a violência não é comum, onde existem fortes vínculos e um bom relacionamento entre professores e alunos, ao mesmo tempo que se focam no ensino de estratégias de resolução de conflitos não violentas (Gladden, 2002 citado por Martins, 2005b). O estudo realizado por Akiba, Le Tendre, Baker e Goesling (2002, citados por Martins, 2005b) revelou que Portugal, entre os 37 países estudados, era um dos que ocupava os valores mais baixos no que respeita à perceção que os professores têm da segurança nas escolas. Estes dados reforçam, assim, a pertinência das investigações e dos programas de intervenção no nosso país destinados à prevenção e redução do problema de *bullying* (Martins, 2005b). Assim sendo, a organização e o clima social da escola, bem como a sua capacidade de implementação de regras e métodos pedagógicos adequados e eficazes, traduzem-se em fatores protetores, em termos de ambiente próximo, perante a emergência da vitimação e agressão em crianças e adolescentes (Konstantina & Pilios-Dimitris, 2010; Martins, 2005b).

Todavia, não quer isto dizer que apenas um fator é suficiente para provocar o *bullying* ou, pelo contrário, que para que o *bullying* ocorra todos os fatores tenham que estar presentes. Contrariamente, é através da interação entre os vários fatores que a probabilidade de ocorrer comportamentos de *bullying* poderá aumentar (Carvalhosa, 2010).

No que concerne às representações sociais dos alunos sobre as causas deste fenómeno, investigações neste sentido apontam para uma mesma direção, que reflete que os alunos tendem a atribuir as causas do *bullying* à própria vítima, interpretando-a como desviante ou diferente dos outros alunos, por exemplo no que respeita à sua aparência, ao seu comportamento, às suas roupas ou modo de falar (Buchanan & Winzer, 2001; Hamarus & Kaikkonen, 2008). Por outro lado, Hamarus e Kaikkonen (2008) verificaram que outra perceção dos alunos sobre as causas da ocorrência de *bullying*, remete-se para o *bullying* como uma forma de diversão e de evitar o

aborrecimento da vida quotidiana. Todavia, a explicação mais prevalente no seio dos alunos é que o *bullying* ocorre como uma reação ao desvio, sendo que a vítima é vista como uma pessoa que evoca desprezo ou desrespeito entre os outros, provoca os que estão à sua volta ou não se adapta no grupo de pares (Thornberg, 2010).

Relativamente à prevalência do fenómeno de *bullying*, é de referir que esta tem vindo a ganhar novas dimensões e a preocupar os pesquisadores (Crothers, Kolbert & Barker, 2006), contrariamente ao sucedido na década de 70, em que os primeiros estudos desenvolvidos sobre esta problemática foram ignorados por alguns cientistas, conferindo-se pouca relevância aos mesmos. Porém, teve que ocorrer o suicídio de alguns alunos vítimas de *bullying* para que este panorama se invertesse, impulsionando-se assim as investigações que visam compreender este problema, bem como a sua abrangência social (Barros, Carvalho & Pereira, 2009). No ano de 1983, uma pesquisa de Olweus, na Noruega, revelou que 15% dos 130 mil alunos inquiridos, já tinham estado envolvidos em casos de *bullying,* o que aponta para o facto de que 1 em 7 alunos serem potenciais vítimas ou agressores (Barros, Carvalho & Pereira, 2009; Olweus & Limber, 2010). Já mais tarde, no ano de 1993, na cidade de Sheffield em Inglaterra, realizou-se o primeiro estudo sobre este tema, em escolas primárias e secundárias, com um total de 6000 alunos, entre os 8 e 16 anos (Pereira, B., 2008). O mesmo veio realçar a seriedade do fenómeno e a sua grande difusão nas escolas abrangidas. Em 2001, uma investigação em grande escala (Olweus, 1996, 2002, citado por Olweus & Limber, 2010) patenteou duas tendências preocupantes: (a) a percentagem de alunos vitimizados (agredidos duas ou três vezes por mês ou mais vezes) aumentou em cerca de 50% desde 1983, e (b) a percentagem de alunos que estiveram envolvidos nas formas mais graves de *bullying* (ou seja, alunos agredidos pelo menos uma vez por semana) tinha aumentado em 65% comparativamente ao mesmo ano. Mais recentemente, uma pesquisa realizada com base nas duas questões globais do questionário de Olweus, que compreendeu jovens de 40 países, com idades entre os 11 e 15 anos, (Craig, Harel-Fisch, Fogel-Grinvald, Dostaler, Hetland, Simons-Morton, Molcho, Gaspar de Matos, Overpeck, Due & Pickett, 2009) revelou que 26% dos adolescentes se havia envolvido em *bullying* com alguma regularidade (duas ou três vezes por mês, ou mais): 10,7% como "apenas agressores"; 12,6% como "apenas vítimas" e 3,6% como bullies-vítimas. Note-se ainda que, entre os jovens norte-americanos nesta amostra, os rapazes relataram estar regularmente mais envolvidos em comportamentos de *bullying* do que as raparigas. O fenómeno de *bullying* encontra-se, assim, disseminado um pouco por todos os países, a uma escala mundial, onde os estudos sobre esta temática têm vindo a tornar-se cada vez mais frequentes, comprovando a dimensão deste problema, um problema

que é de todos nós. Os dados provenientes dos diferentes países revelam que os comportamentos de *bullying* são comuns e que, apesar de os valores variarem entre si, pelo menos 15% dos alunos inquiridos estão envolvidos nesses comportamentos (Carvalhosa, 2010).

Relativamente à incidência desta problemática em Portugal, Beatriz Pereira (2008) faz alusão à investigação de Almeida, em 1999, com um total de 6200 alunos da cidade de Braga, que verificou que 20% dos alunos eram autores e 15% alvos desta modalidade de violência. Outra investigação conhecida é a de Carvalhosa, Lima e Matos (2001), a qual aferiu, através de uma amostra nacional representativa composta por 6903 alunos, que 42,5% dos alunos, com idades compreendidas entre os 11 e os 16 anos, referiram que nunca se envolveram em comportamentos de *bullying,* enquanto 10,2% assumiram serem agressores, 21,4% relataram ser vítimas e 25,9% relataram ser bullies-vítimas. Em 2002, também o trabalho de B. Pereira (2008), realizado em escolas de Braga e Guimarães, mostrou que 21,6% dos 3341 alunos eram alvos de agressão e 15,4% eram agressores, sendo o recreio escolar o local mais privilegiado para a ocorrência de *bullying.* No que respeita ao fenómeno do *cyberbullying,* em particular, é de referir que em Portugal, este também tem vindo a emergir juntos dos jovens, tal como apresenta o estudo realizado com adolescentes do 7º ao 9º ano de escolaridade em duas cidades do norte e sul do país (Almeida, Esteves, Gomes, Garcia & Marinho, 2008, citados por Barros, Carvalho & Pereira, 2009).

Ao refletirmos sobre os dados que resultam dos estudos levados a cabo no nosso país, há que ressaltar a existência de taxas consideráveis de *bullying* nas escolas portuguesas. A comparação dos resultados obtidos na maioria dos estudos internacionais com os dos estudos portugueses, permite-nos observar que a prevalência do *bullying* nos primeiros circunda os 10 e os 15% (relativamente às amostras estudadas), enquanto nos estudos portugueses se situa nos 21% (Almeida, 1999). Carvalhosa (2010) refere que no decorrer dos últimos anos assiste-se a uma ampliação do fenómeno de *bullying* em Portugal, quer no que respeita à provocação quer em relação a ser-se vítima. De entre os alunos portugueses com idades compreendidas entre os 10 e os 18 anos, 23,5% envolvem-se em comportamentos de *bullying,* 2 a 3 vezes por mês ou mais, o que corresponde a 1 em cada 4 alunos. A par da tendência internacional, a autora supracitada, defende ainda que os rapazes estão mais envolvidos em comportamentos de *bullying* quando comparados com as raparigas, seja na posição de agressores, de vítimas ou de bullies-vítimas. Por outro lado, importa ainda referir que o envolvimento em comportamentos de agressão assume um maior predomínio por volta dos 13 anos de idade, enquanto o

envolvimento em comportamentos de vitimação é superior nos alunos mais novos (Carvalhosa, 2007). Também nesta linha, Cerezo (2009) refere que o *bullying* é mais prevalente nos alunos com idades entre os 10 e 13 anos. Uma vez que o *bullying* tende a diminuir com a idade, a sua prevalência é, provavelmente, maior nos alunos do ensino básico do que no ensino secundário, verificando-se uma tendência para uma diminuição do problema ao longo da escolaridade (Bauman & Del Rio, 2005; Freire, Veiga Simão & Sousa Ferreira, 2006), pois à medida que a idade avança, decresce a frequência das ameaças proferidas (Carvalhosa, Lima & Matos, 2001).

Apesar dos problemas de agressão e de vitimização ocorrerem durante a infância, parece ser no início da adolescência que os mesmos ganham maior evidência. As qualidades específicas que caracterizam este período tornam o estudo do *bullying* nesta fase particularmente importante. As alterações físicas da puberdade conduzem a grandes diferenças a nível do tamanho, da força e das características sexuais secundárias, as quais representam causas suficientes para assédios e provocações nos jovens. Deste modo, não é surpreendente que o risco de lesões graves de *bullying* aumente para os (pré)adolescentes quando comparados às crianças mais novas (Champion, Vernberg & Shipman, 2003). Além do aumento no tamanho físico ser uma explicação para o agravamento deste tipo de problemas, também as mudanças na natureza dos conflitos entre os adolescentes estão aqui implicados (Cairns, Cairns, Neckerman, Ferguson & Gariepy, 1989, citados por Champion, Vernberg & Shipman, 2003). Por outro lado, também os períodos de transição escolar refletem uma maior prevalência dos problemas de agressão e vitimização entre colegas (Amado & Freire, 2002; Olweus, 1999). As transições do 1° ciclo para o 2° ciclo ou do 3° ciclo para o ensino secundário podem coincidir com um incremento dos mesmos (Champion, Vernberg & Shipman, 2003), tornando mais difícil para os jovens a criação de novos grupos sociais e a interação com um grande número de pares, na sua maioria, desconhecidos (Champion, Vernberg & Shipman, 2003). Uma investigação realizada pela Child and Adoldescent Psychological and Educational Resources (1997, citado por Carvalhosa, 2010) enfatizou também esta ideia, referindo que os primeiros anos numa escola correspondem a um período de alto risco para os alunos serem ameaçados.

No que concerne ao envolvimento dos alunos em situações de *bullying* em função do sexo, muitas investigações, nacionais e internacionais, distinguem os rapazes como sendo aqueles que estão mais envolvidos tanto na posição de agressores, como de vítimas ou de bullies-vítimas (Carvalhosa, 2010; Carvalhosa, Lima & Matos, 2001; Craig et al., 2009; Duarte, 2010; Freire, Veiga Simão & Sousa Ferreira, 2006; Oliveira, 2011; Olweus, 1993; Pereira, B. 2008; Sánchez & Cerezo,

2010). Todavia, outros estudos mostram claramente que o sexo masculino predomina na condição de agressor, enquanto que no papel de vítima, os dados mostram que não há diferenças entre os sexos. De notar também que os rapazes parecem envolver-se mais frequentemente em atos de *bullying* físico e direto, enquanto as raparigas se recorrem sobretudo ao *bullying* verbal ou indireto, como é exemplo a exclusão e/ou o isolamento social (Athanasiades & Deliyanni-Kouimtzis, 2010; Carvalhosa et al., 2001; Dake, Price & Telljohann, 2003; Freire, Veiga Simão & Sousa Ferreira, 2006; Rigby, 2000; Veiga Simão, Freire & Sousa Ferreira, 2004; Na perspetiva de Lopes Neto (2005) o facto de os rapazes estarem mais envolvidos no fenómeno de *bullying* não indica, necessariamente, que sejam mais agressivos, mas sim que têm maior possibilidade de adotar esse tipo de comportamento. Por sua vez, a dificuldade em identificar o *bullying* entre as raparigas relaciona-se com o facto destas recorrerem a práticas mais impercetíveis, tal como referido anteriormente.

1.2.1 As vítimas, os agressores e os observadores de *bullying*

O *bullying* só ocorre quando estão presentes pelo menos dois protagonistas – o agressor e a vítima – cujas interações podem ser encaradas como uma forma de relação, pois envolve os mesmos participantes ao longo do tempo (Cerezo, 2001, citado por Barros, Carvalho & Pereira, 2009). Além dos papéis de vítima e de agressor, os alunos podem ainda enquadrar-se dentro do perfil de *bully*-vítima e de observador (Pereira, B. 2008), os quais estão diferenciados na figura 1 (página 20) onde é retratado o ciclo de *bullying* mais comum. Segundo Rodríguez (2007), o *bullying* pode ser encarado como uma dança circular, que é fortalecida à medida que aumenta a interdependência entre todas as partes envolvidas no mesmo. De modo a que se desenvolva um olhar mais compreensivo face ao fenómeno de violência entre pares, é fundamental diferenciar-se os papéis de cada uma das partes envolvidas.

O agressor, denominado na literatura internacional de *bully,* caracteriza-se por sentir prazer aquando das ameaças, agressões ou ridicularização das vítimas e sente-se recompensado por obter status, poder ou objetos materiais que desejava, mesmo que seja a curto prazo (Rigby, 2004). Para Olweus (1993), o agressor caracteriza-se pela ausência de regras e normas de convivência social, que conduz a uma vida de pré-delinquência, associada numa fase posterior, a problemas de droga, alcoolismo e criminalidade (Carvalhosa, 2010; Cerezo, 2009). Neste sentido, a investigação corrobora que os comportamentos agressivos nas crianças e jovens predizem o risco de envolvimento em delinquência, abuso de substâncias, abandono escolar e depressão (Carvalhosa, 2010). Olweus (1993) refere também que o agressor é fisicamente forte, com propensões agressivas não só para com os pares, como

também para os adultos, assim como manifesta uma ausência de empatia face às vítimas e fracos sentimentos de culpa na sequência das suas ações. Caracteriza-se também pelos seus comportamentos impulsivos e pela necessidade imperativa de exercer domínio nos outros, manifestando grande capacidade de liderança e persuasão (Fante, 2008, citado por Barros, Carvalho & Pereira, 2009). De acordo com B. Pereira (2008), as suas tendências ofensivas estão, muitas vezes, relacionadas com as histórias e experiências que advêm do seu seio familiar, onde os seus membros são pouco afetuosos, têm dificuldades de partilhar os sentimentos, e onde existem piores relações com os pais (Carvalhosa, Lima & Matos, 2001). Muitas vezes estas famílias utilizam estilos de disciplina muito punitiva e rígida, na qual os castigos físicos ganham um maior destaque (Olweus, 1991 citado por Carvalhosa et al. 2001). Na literatura são contemplados dois tipos de agressores – agressores típicos e agressores passivos ou seguidores. Enquanto os primeiros apresentam um modelo de reação agressiva combinado com a força física, os segundos retratam um conjunto de alunos ansiosos e inseguros que participam nas agressões, mas, usualmente, não são eles que assumem a sua iniciativa (Olweus, 1993). Posto isto, muitas são as consequências que o *bullying* promove no agressor: a) dificuldade em respeitar a lei e dificuldades de inserção social; b) problemas de relacionamento afetivo e social, dificuldade ou incapacidade de autocontrolo e comportamentos antissociais e, por fim, c) entrada numa vida pré-delinquente, marcada pela ausência de normas e regras sociais (Olweus, 1993). Por outro lado, os agressores também podem desenvolver problemas psíquicos, como a depressão (Juntas & Young, 2003, citados por Holt & Espelage, 2007) e ideação suicida (Rigby & Slee, 1999, citados por Holt & Espelage, 2007).

Centrando agora a atenção nas vítimas, estas normalmente são frágeis, sentem-se desiguais e dificilmente pedem ajuda. O seu interesse pela escola é bastante reduzido e podem desenvolver sentimentos de medo face a esta. Mesmo após terem deixado a escola, as vítimas apresentam uma maior inclinação para sofrer sintomas de depressão e uma baixa autoestima na idade adulta (Barros, Carvalho & Pereira, 2009; Holt & Espelage, 2007). O grupo das vítimas integra, maioritariamente, o grupo dos alunos mais novos, com menos escolaridade que os agressores (Carvalhosa, Lima & Matos. 2001) e que são frequentemente desprezados e considerados pouco atraentes como amigos (Rigby, 2000). Distingue-se pela ausência de comportamentos agressivos, bem como por sentimentos de desconsideração pela escola, uma vez que a sentem como um local desagradável e inseguro (Barros, Carvalho & Pereira, 2009; Carvalhosa et al. 2001). Quando comparadas com os alunos não envolvidos em condutas de *bullying,* as vítimas evidenciam mais sintomas

físicos, como dores de cabeça e abdominais, e psicológicos (Carvalhosa, Lima & Matos, 2001). Por outro lado, as vítimas, a longo prazo, tendem a experienciar o fracasso escolar (Rodríguez, 2007) e apresentam menores expectativas de futuro (Carvalhosa, Lima & Matos, 2001). Em situações extremas, algumas delas são conduzidas ao suicídio, enquanto outras acabam por se tornar pessoas também violentas (Olweus, 1993). Por outro lado, também existem evidências que mostram que as vítimas de *bullying* na idade escolar apresentam baixos níveis de satisfação e de confiança na amizade no período de jovem adultos (Jantzer e Narloch, 2006). São crianças e jovens que têm uma carência notória de competências sociais e revelam comportamentos não assertivos, que contribuem para a sua exclusão social (Olweus, 1978, 1987, citado por Pereira, B., 2008). Por outras palavras, as vítimas têm capacidades limitadas de resolução de problemas sociais e são menos hábeis para negociar conflitos nas relações. Estas dificuldades de gestão de conflitos e de manter amizades podem refletir, posteriormente, perturbações no desenvolvimento de competências sociais que, por sua vez, contribuem para a sua vulnerabilidade, aumentando a sua rejeição (Champion, Vernberg & Shipman, 2003). Também neste sentido, Meyer-Adams e Conner (2008) e Salmivalli (2010) referem que existe uma forte associação entre a vitimização e o isolamento e desajustamento social. Estas características das vítimas podem estar relacionadas com as especificidades das suas famílias, onde o excesso de proteção pelos pais impera (Olweus, 1994 citado por Carvalhosa et al., 2001). Segundo Bean (2006), também é possível a identificação de dois tipos distintos de vítimas – vítimas passivas e vítimas provocadoras. As primeiras são solitárias, ansiosas e sensíveis, assim como são mais deprimidas do que os outros alunos (Carvalhosa, Lima & Matos, 2001). São vítimas que não têm capacidade de autodefesa e não reagem às situações; as vítimas provocadoras são impulsivas, insultam e estimulam os agressores, contudo não são capazes de se defender.

De modo geral, pode-se mencionar as seguintes consequências do *bullying* para as vítimas: a) temem a escola; b) transformam-se em adultos inseguros; c) revelam uma autoestima mais pobre e maior propensão para a depressão; d) revelam problemas a nível dos relacionamentos sociais, íntimos e familiares; e) umas acabam no suicídio, enquanto que outras se tornam pessoas violentas; f) levam a vida infelizes, ameaçadas por sentimentos de medo, sem confiar nos outros e manifestando dificuldades de ajustamento na adolescência (Pereira, B., 2008).

No que respeita aos *bullies*-vítimas, estes contemplam os indivíduos que não são só vítimas, como também agridem os colegas com frequência (Olweus, 1993; Saylor & Leach, 2009). Este grupo caracteriza-se por ser particularmente de alto risco, revelando uma maior exteriorização de comportamentos problemáticos (Nansel,

Haynie, Simons-Morton, 2003) e mais sintomas físicos e psicológicos de ansiedade (Carvalhosa, Lima & Matos, 2001; Swearer at al. 2001, citado por Holt & Espelage, 2007). Devido ao seu duplo envolvimento, podem ser mais vulneráveis e suscetíveis a maiores problemas psicossociais, pois exibem os padrões de comportamento que são distintos para os agressores e para as vítimas (Scholte, Overbeek, Brink, Rommes, Kemp, Goossens & Engels, 2009), assim como se envolvem em comportamentos de violência fora da escola (Carvalhosa et al. 2001). Os bullies-vítimas não demonstram necessariamente um ajustamento mais pobre nas características sociais do que as vítimas (Marini et al. 2006 citado por Scholte et al. 2009). Este grupo revela menos dificuldades em fazer amigos e tende a desenvolver relações um pouco mais positivas com os colegas (Nansel, Overpeck, Pilla, Ruan, Simons-Morton, & Scheidt, 2001). Todavia, as investigações realizadas neste sentido são divergentes, uma vez que outros estudos sugerem que os alunos na condição de bullies-vítimas são socialmente mais rejeitados e menos aceites pelos pares (Austin & Joseph, 1996 citados por Scholte et al. 2009; Carvalhosa et al., 2001). Assim, o perfil deste grupo de alunos fomenta a necessidade de intervir juntos destes jovens adequadamente, pois os fatores de risco podem assumir um efeito não só aditivo como multiplicativo para o problema (Spence & Matos, 2000 citados por Carvalhosa et al., 2001).

Já os observadores, ou testemunhas do *bullying*, apesar de poderem não se envolver diretamente nos atos violentos, aprendem a conviver com eles e mantêm o silêncio em relação aos mesmos. Muitas vezes, têm sentimentos negativos relativamente ao que observam e também eles precisam de ajuda especializada quando o fenómeno é descoberto (Nogueira, 2005, citado por Barros, Carvalho & Pereira, 2009). Embora seja inquestionável que a parte mais prejudicada é a vítima, as feridas infligidas às testemunhas ou observadores silenciosos não são menos profundas. Estes alunos sentem-se mais inseguros e impotentes. A sua aparente satisfação esconde um enorme receio de poderem ocupar o lugar de vítima e de que o agressor veja em si um possível alvo de agressão. Da mesma forma, estes alunos ficam de tal modo submetidos à lei do silêncio, que esta passa a ser experienciada como uma espécie de ordem irrevogável e o não cumprimento da mesma apresenta uma latente ameaça de se passar a uma vítima eleita (Rodríguez, 2007). Na perspetiva de Salmivalli (2010), os observadores embora não participem efetivamente nos comportamentos de *bullying*, são dotados de uma função relevante nestas dinâmicas. Os seus comportamentos aquando da observação de uma situação de agressão entre pares podem variar entre as seguintes formas: auxiliar as vítimas e conferir-lhe ajuda; não reagir e ignorar a situação; juntar-se aos agressores e perpetuar práticas agressivas e incentivar o comportamento do agressor, conferindo

feedback positivo sobre o mesmo. Todavia, existem outras formas de caracterizar o comportamento dos observadores, tais como aquelas que nos apresentam Olweus & Limber (2010), descritas na figura 1. Note-se que cada uma das posições apresentadas contempla em si uma combinação de atitudes (positivo, neutro, indiferente e negativo) e comportamentos (atuar ou não atuar) que as crianças e jovens podem revelar face ao *bullying*. Os seguidores compreendem os alunos que possuem atitudes positivas face ao *bullying* e que podem vir a fazer parte da agressão; os apoiantes ou agressores passivos, que, apesar de apoiarem diretamente o *bullying*, não participam efetivamente na agressão; os apoiantes passivos, que, embora gostem do bullying, não lhe prestam apoio; os observadores, que assistem ao *bullying*, mas não se envolvem na prática agressiva; os possíveis defensores, que não gostam das situações de agressão e, apesar de acharem que poderiam ajudar, não atuam neste sentido e por fim, os defensores não gostam do *bullying* e ajudam, ou tentam ajudar, as vítimas.

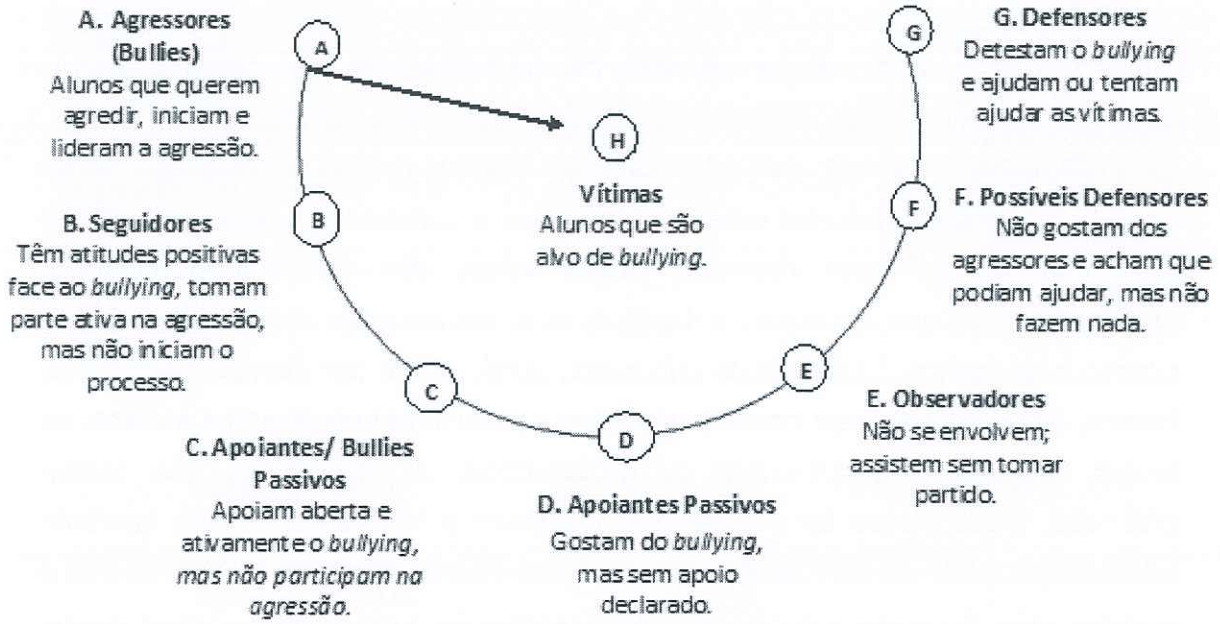

Figura 1: O ciclo do *bullying*

Adaptado de "Bullying in School: Evaluation and Dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program", Olweus, D. & Limber, S., 2010. American Journal Orthopsychiatry, 80, 124-134.

Em suma, as consequências adversas do *bullying*, como os problemas de saúde mental, fazem-se sentir não só juntos dos seus principais intervenientes - agressores e vítimas (Dake, Price & Telljohann, 2003; Lodge & Fridenberg, 2007), como também atingem severamente todos os que nele se envolvem indiretamente, dependendo do papel que estejam a desempenhar (Holt & Espelage, 2007).

Simultaneamente, o envolvimento em comportamentos de *bullying,* direta ou indiretamente, é um fator de risco para o aparecimento de sérios problemas na vida adulta (Barboza et al., 2009; Harris & Petrie, 2003; Juvonen, Graham & Schuster, 2009), como o isolamento social e problemas de ajustamento social e emocional (Meyer-Adams & Conner, 2008; Salmivalli, 2010).

De acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e com a Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989, um dos direitos humanos primários de uma criança é sentir-se segura na escola, onde não deve ser alvo de opressão nem humilhação (Crothers, Kolbert & Barker, 2006; Olweus & Limber, 2010). As crianças que são vítimas de *bullying* assistem à violação deste seu direito, devido às repetidas ações negativas de que são alvo. Ao serem envolvidos em comportamento de *bullying,* crianças e adolescentes, deixam de se sentir seguros na escola, ficam afetados, intimidados e importunados e, paralelamente, as suas aprendizagens ficam prejudicadas. Nesta linha de pensamento, as escolas devem assumir-se, cada vez mais, como responsáveis pela proteção dos seus alunos e pela salvaguarda dos seus direitos, uma vez que estes não podem aprender adequadamente se recearem pela sua segurança (Bauman & Del Rio, 2005). Assim, de forma a preservar o direito humano fundamental para a criança de sentir-se segura no contexto escolar, a própria escola deve lutar por um ambiente escolar no qual as crianças se sintam protegidas e valorizadas. Um ambiente livre de provocações, insultos verbais, ofensas, ameaças, intimidações, violência e medo (Bean, 2006).

1.3 Olhar o *bullying* sob uma perspetiva ecológica

A cultura dominante na maioria das escolas tende a identificar os problemas de relacionamento dos alunos como problemas de comportamento concretos e exclusivos dos mesmos, atribuindo-lhes causas individuais. Esta delimitação a fatores individuais – ao aluno e ao seu meio familiar – pode levantar algumas questões inadequadas (Ballester & Arnaiz, 2001). Todos os comportamentos e interações sociais dos alunos, nos mais variados contextos onde se movimentam, influenciam diretamente os seus problemas e relacionamentos na escola. Ao considerar que a violência escolar tem uma origem complexa e multicausal, a mesma deve ser analisada e refletida para além do aluno perspetivado individualmente. Fatores sociais, políticos e culturais, podem, então, ser responsáveis pela violência escolar e, mais especificamente, pelo *bullying* (Ballester & Arnaiz, 2001). Desta forma, é fulcral abraçar uma perspetiva ecológica para entender esta forma de violência, com base numa visão ampla e multidimensional (Lederach, 2000 citado por Ballester & Arnaiz, 2001). Os contextos sócio-familiar e educativo são duas das peças-chaves para o entendimento do

fenómeno de *bullying,* uma vez que os mesmos contemplam determinantes que afetam os alunos e a forma como estes se comportam e se relacionam com os outros.

Alguns estudos recentes sobre o *bullying* têm-se focado na relação entre os contextos sociais, as vítimas e agressores, conferindo especial atenção às complexas interações que existem entre estes e o meio ambiente (Konstantina & Pilios-Dimitris, 2010). A base que sustenta estas investigações é o modelo ecológico do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner. Este modelo enfatiza a importância e influência que os contextos sociais assumem no desenvolvimento humano, não se restringindo os mesmos aos cenários mais imediatos da pessoa, mas sim alongando-se às diversas interações entre os cenários e às influências provenientes dos ambientes mais amplos (Bronfenbrenner, 1977; 1979).

No que concerne à problemática da violência escolar, o principal foco da perspetiva ecológica do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner & Morris, 1998) está na dinâmica que ocorre entre o agressor e a vítima, tanto no contexto imediato como nos ambientes mais distantes que envolvem os seus comportamentos. Assim, a relação estabelecida nas situações de *bullying* é definida pela interação do agressor e da vítima, tendo em conta as características de cada um, assim como as influências ambientais mais imediatas e primárias até às mais distantes, mas igualmente significativas.

Um dos contextos de maior interesse no estudo do *bullying* é o contexto mais imediato de desenvolvimento das crianças e jovens - o microssistema - que compreende os cenários diretos em que os mesmos se movimentam e desenvolvem. A sua influência centra-se no meio ambiente mais imediato do indivíduo, onde se destaca a família, a escola e os amigos (Konstantina & Pilios-Dimitris, 2010). Aqui pode-se fazer referência, por exemplo, ao suporte que existe para o comportamento da criança ou jovem na sala de aula, ao envolvimento ou interferência dos pais na interação entre o agressor e vítima, bem como ao caráter das suas relações no contexto escolar (Barboza et al., 2009).

O mesossistema envolve a interação de dois ou mais microssistemas que influenciam o comportamento dos sujeitos, tais como a família e a escola. A contribuição conjunta dos mesmos podem ter um poderoso impacto no desenvolvimento positivo das crianças e jovens, particularmente, no apoio ao desempenho escolar. Por outro lado, a colaboração de pais e professores pode prevenir ou limitar as lesão físicas e/ou psicológicas consequentes do *bullying*, podendo assim ter um impacto significativo no bem-estar dos indivíduos (Barboza et al., 2009). Por outro lado, o contexto familiar pode revestir-se de alguns antecedentes que afetam e potencializam os problemas de comportamento nas escolas, como é

exemplo a desestruturação familiar e situações de marginalização (Ballester & Arnaiz, 2001), tal como já referido numa fase prévia deste trabalho.

Por sua vez, o exossistema, do ponto de vista do agressor ou vítima, é um contexto mais alargado que não inclui diretamente os participantes, mas que pode, contudo, ter um impacto significativo sobre eles. No caso do *bullying*, os fatores do exossistema incluem, entre outros, o efeito cumulativo das políticas da escola que formam os contextos institucionais e exercem influência sobre os comportamentos específicos dos professores e dos alunos. Por exemplo, um fator contextual do exossistema pode incluir a formação específica dos técnicos para reduzir ou prevenir o *bullying* (Barboza et al., 2009). Cada escola tem a sua história, a sua própria cultura e dinâmicas micropoliticas (Ball, 1989, citado por Ballester & Arnaiz, 2001) que interagem com o contexto social e politico mais amplo, determinando a forma como entendem os conflitos e os problemas relacionais existentes. Assim, os comportamentos dos alunos nas escolas não dependem apenas dos próprios alunos, mas também da forma como as escolas atuam perante os conflitos (Ballester & Arnaiz, 2001).

Já o macrossistema consiste nos fatores que afetam o bem-estar dos indivíduos de forma mais distante e menos direta. Esses fatores incluem, entre outros, as atitudes sociais mais amplas em relação à violência ou o papel dos meios de comunicação, que refletem valores culturais e atitudes (Barboza et al., 2009). Neste sentido, Zimmerman et al. (2005) verificou que uma elevada percentagem de programas de televisão contém violência, quer explícita quer implicitamente, que pode servir de modelo para as crianças e fomentar comportamentos agressivos.

Por fim, o cronossistema representa o efeito do tempo sobre o comportamento e sobre o contexto em que esse comportamento ocorre. Por exemplo, uma criança ou jovem na escola podem, inicialmente, envolver-se em comportamentos de agressão com os pares e, com o passar do tempo, esses comportamentos podem ou não tornar-se menos prevalentes (Barboza et al., 2009).

Assim, a explicação do problema do *bullying* não deve ser circunscrita somente ao indivíduo, sendo fundamental e necessária uma abordagem ecológica face ao comportamento dos alunos, o qual é explicado através da interação dos mesmoscom o contexto social em que se movimentam (Ballester & Arnaiz, 2001). Deste modo, uma perspetiva ecológica fornece um veículo importante para uma melhor compreensão das complexas características do *bullying* e também para a elaboração de intervenções sensíveis e eficazes em vários níveis contextuais. Por exemplo, as intervenções tanto a nível individual como na própria escola podem ser insuficientes se os pais usam comportamentos de intimidação e de agressão em casa ou incentivam

as crianças/jovens a resolver problemas recorrendo-se da força física. Como tal, a intervenção e cooperação da família, e particularmente dos pais, é capital para maximizar a eficácia dos programas de prevenção da violência nas escolas, na medida em que estes são um dos elementos da comunidade educativa que mais sente e se preocupa com a problemática da violência escolar (Martins, 2005b). E, de acordo com Barboza et al. (2009), as intervenções para reduzir o *bullying* são provavelmente mais bem sucedidas quando contemplam o comportamento do *bullying* em todos os níveis – indivíduo, escola, família e sociedade.

CAPÍTULO 2

Suporte Social e *Bullying*

2.1 Suporte social - definições

Não é de hoje que o constructo de suporte social é alvo de interesse nas pesquisas no âmbito da Psicologia. Investigações desenvolvidas nas áreas da infância e adolescência, estudam tradicionalmente as relações sociais e os efeitos positivos destas, por exemplo, na formação de identidade , assim como o seu papel na saúde e bem-estar de crianças e jovens (Nestmann & Hurrelmann, 1994). Nas últimas décadas tem-se assistido a uma crescente atenção face ao mesmo, não só na área da Psicologia como também da Psiquiatria (Timmerman, Emanuels-Zuurveen & Emmelkamp, 2000). Sandler, Miller, Short e Wolchik (1989), referem mesmo que o conceito de suporte social foi desenvolvido nas pesquisas sobre os processos psicológicos e sociais envolvidos na epidemiologia das doenças físicas e mentais.

Os primórdios do conceito de suporte social remontam ao início da década de 70, altura em que diversos autores começaram a desenvolver trabalhos conceptuais e empíricos sobre os benefícios e prejuízos inerentes aos relacionamentos interpessoais (Pinheiro, 2003). Porém, encontrar uma definição rigorosa de suporte social na literatura não parece ser tarefa fácil, talvez porque se trata de um constructo multifacetado e dotado de grande complexidade (Rigby, 2000). Todavia, geralmente, o suporte social é considerado como o conhecimento que a pessoa tem de ser cuidada, estimada e de que pertence a uma rede social, podendo o mesmo ser descrito de forma qualitativa e quantitativa (Davidson & Demaray, 2007; Saylor & Leach, 2009).

Dumont e Provost (1999, p. 345, citados por Humphrey & Symes, 2010,p. 79), definem suporte social como "um conceito multidimensional que envolve o apoio efetivamente recebido (informativo, emocional e instrumental ou material) das fontes de suporte (amigos, família e desconhecidos)". Por outro lado, podemos perspetivar o suporte social como "a existência ou disponibilidade de pessoas em que se pode confiar, pessoas que mostram que se preocupam connosco, que nos valorizam e gostam de nós" (Sarason, et al., 1983, p. 127, citado por Ribeiro, 1999, p. 547). Na mesma linha de pensamento, o suporte social pode ainda ser entendido como os recursos que o indivíduo tem ao seu dispor em reposta aos pedidos de ajuda e de assistência (Dunst & Trivette, 1990, citado por Ribeiro, 1999).

Paralelamente, o suporte social é visto como um processo relacional que integra, simultaneamente, a transmissão e a interpretação da mensagem de preocupação e valorização face o indivíduo (Pinheiro & Ferreira, 2002). Deste modo,

distinguem-se dois aspetos basilares subjacentes ao suporte social: por um lado, a perceção de existência de um grupo de pessoas a quem o indivíduo pode recorrer e, por outro lado, o grau de satisfação do individuo face a esse suporte (Sarason e colaboradores, 1983; citado por Pinheiro & Ferreira, 2002).

Também Malecki e Demaray (2002) contribuíram para a operacionalização do conceito em análise, definindo-o como comportamentos específicos de suporte percecionados pelo indivíduo, que funcionam como um reforço na rede social e assumem um papel bastante valioso face às adversidades com que os mesmos se deparam. A literatura neste âmbito realça a importância do suporte social junto das crianças e jovens, reconhecendo-o como um valioso recurso que os protege dos efeitos negativos e promove o seu bem-estar (Demaray, Malecki, Rueger, Brown& Summers, 2009; Sandra et al., 1989; Dumont & Provost, 1999 citados por Humphrey & Symes, 2010).

Um aspeto que se mostra fundamental na abordagem do suporte social remete para as várias dimensões que o mesmo contempla. É unânime a opinião de que o domínio do suporte social é multidimensional e que os seus diferentes aspetos apresentam um impacto distinto nos indivíduos ou grupos, consoante o seu grupo etário (Ribeiro, 1999). De acordo com Dunst e Trivette (1990, citados por Ribeiro, 1999) o suporte social integra várias dimensões dotadas de extrema importância para o bem-estar do indivíduo, a saber: a) O tamanho da rede social; b) A existência de relações sociais; c) A frequência dos contactos; d) A necessidade de suporte; e) O tipo e quantidade de suporte; f) A congruência entre o suporte disponível e aquele que o indivíduo precisa; g) A utilização; h) A dependência; i) A reciprocidade, que se refere ao equilíbrio entre o suporte social recebido e fornecido; j) A proximidade e, por fim, l) a satisfação da ajuda recebida.

O modelo de Suporte Social desenvolvido por Tardy (1985; citado por Demaray et al., 2009) descreve cinco dimensões relevantes: a) *Direção* (o suporte social que é recebido e dado); b) *Disposição* (o suporte social que está disponível e aquele é utilizado); c) *Avaliação do suporte social*; d) *Conteúdo* (que se refere ao tipo de apoio – emocional, instrumental, informativo e de estima/avaliação) e e) *Rede* (a fonte ou membros que compõem a rede de apoio do indivíduo). Note-se que grande parte das investigações com crianças e adolescentes tem se debruçado, essencialmente, nas descrições de suporte social disponível, conferindo pouco atenção aos outros aspetos do suporte social (Malecki, Demaray & Rueger, 2007, citado por Demaray et. al, 2009).

Com o objetivo de refinar a avaliação e a concetualização do suporte social, Sarason, Sarason e Pierce (1990, citado por Pinheiro & Neves, 2009), apresentaram o modelo interacional-cognitivo, no qual a ênfase é colocada no papel dos aspetos

situacionais, intrapessoais e interpessoais nos processos do suporte social. Os primeiros remetem-se para as características do meio em que a relação de suporte ocorre, enquanto os segundos se referem à capacidade do indivíduo para perceber um determinado comportamento como suporte social. Finalmente, os aspetos interpessoais prendem-se com as expectativas que o indivíduo desenvolve face a um relacionamento e em que medida esse relacionamento se traduz numa fonte de suporte ou de conflito. Trata-se de um aspeto relacionado com o grau de importância e de segurança que a pessoa atribui ao relacionamento. De notar ainda que, o contexto interpessoal do suporte social assume que um determinado relacionamento importante na vida de um indivíduo pode ser considerado tanto de suporte como de conflito (Pierce, 1994, citado por Pinheiro & Neves, 2009).

Na opinião de diversos autores, existem diversos tipos de suporte social, como por exemplo o suporte social psicológico – que contempla o fornecimento de informação - e suporte social não psicológico – que se refere ao suporte social tangível (Cohen & Mckay, 1984, citado por Ribeiro, 1999). Igualmente importante é a distinção entre suporte social recebido e suporte social percebido[1]. O primeiro refere-se ao apoio que foi recebido por alguém, enquanto o segundo contempla o apoio que o indivíduo percebe como disponível se precisar dele (Ribeiro, 1999). Sarason, Sarason e Pierce (1990, citado por Pinheiro & Neves, 2009) descrevem a perceção de suporte social como uma caraterística estável em relação ao suporte social e a tendência para interpretar comportamentos como sendo de suporte, denominando a mesma por sentido da aceitação (*sense of acceptance*).

Para uma melhor compreensão da complexidade inerente ao conceito de suporte social, é importante referir que o mesmo pode assumir muitas formas, tais como *suporte emocional*, *suporte instrumental*, *suporte informativo*, o qual fornece as informações necessárias ao indivíduo, e *suporte de avaliação*, que confere *feedback* ao recetor (Demaray & Malecki, 2003). De acordo com Kahn e Antonucci (1980, citado por Rigby, 2000), o suporte *social emocional* ou *afetivo*, traduz-se na demonstração de estima e de aceitação por alguém, enquanto o *suporte social instrumental* se remete, por exemplo, para o apoio nas tomadas de decisões para atingir determinados objetivos. Os mesmos autores referem ainda que o suporte social também pode incluir aspetos cognitivos, que consistem no suporte conferido para ajudar alguém a pensar ou a resolver um problema. Por outro lado, o suporte social pode ser fornecido a nível pessoal ou interpessoal, por amigos, familiares e conhecidos (Singer & Lord, 1984, citado por Ribeiro, 1999).

---

[1] A presente investigação vai incidir somente no estudo da perceção de suporte social que os alunos apresentam.

2.1.1 Suporte Social na Infância e na Adolescência

As fontes de suporte social, geralmente, tende a variar em função do estádio de desenvolvimento em que o individuo se encontra, e em particular, em função da sua da idade (Ribeiro, 1999).

No período da infância, as relações que a criança estabelece com outras pessoas, inseridas nos diversos microssistemas dos quais faz parte, como a família, o grupo de pares ou a escola, são bastante valiosas para si, uma vez que se traduzem em fontes de apoio para a mesma (Siqueira, Betts & Aglio, 2006). Quando falamos da família, remetemo-nos para o primeiro agente de socialização da criança, com quem é iniciado o processo de socialização (Pereira, B., 2008). A família constitui-se como uma das principais e primeiras fontes de suporte para as crianças, traduzindo-se num importante fator contextual que exerce uma influência psicológica potencial na sua história de vida (Dell'Aglio & Denettif, 2005). As interações diretas estabelecidas com a família, durante longos períodos de tempo, oferecem à criança oportunidades únicas para aprender, para melhorar e para aperfeiçoar as suas habilidades sociais, que podem ser generalizadas, numa fase posterior, nas relações que estabele com outras pessoas, noutros contextos (Meadows, 2010).

Embora, na infância se verifique uma tendência central para se procurar o suporte, principalmente, proveniente dos pais, a investigação neste âmbito revela que a aceitação pelo grupo de pares é também um fator relevante e promotor de suporte social e afetivo para a criança, promovendo nela uma conduta pró-social (Coie & Kupersmidt, 1983; Dodge, 1983; Ladd; 1988; citados por Ladd, Bush & Troop, 2002) e, por conseguinte, comportamentos de adaptação social (Ladd, Bush & Troop, 2002). A criança, ao iniciar o seu percurso escolar, inicia também uma nova etapa de socialização. A entrada para a escola permite-lhe ampliar a sua esfera relacional, pois passa a estabelecer novas relações sociais com outras crianças e adultos, além daquelas que mantém com a família. Nesta fase, o grupo de pares começa a destacar-se e a assumir uma posição bastante relevante para a criança, onde os amigos se traduzem em elementos fundamentais de companhia, de diversão e, simultaneamente, são fontes de afeto e de intimidade, de segurança emocional em situações novas ou em momentos de stress (Moreno, 2004). Nas palavras de Meadows (2010), o grupo de pares começa então a destacar-se mais na vida da criança, assumindo as amizades e as interações desenvolvidas um papel crucial para o seu desenvolvimento, pois fomentam-lhe experiências positivas e potenciam as suas aprendizagens.

Todavia, importa destacar a ideia de que o suporte social dos pares se torna mais saliente aquando da transição para a adolescência, assumindo um papel fulcral

no processo de desenvolvimento dos jovens (Furman & Buhrmester, 1992, citado por Holt & Espelage, 2007).

O período da adolescência carateriza-se por diversas relações de amizades, em que o apoio dos amigos parece tornar-se mais relevante do que o apoio dos pais à medida que se vai avançando nesta fase de desenvolvimento (Antunes & Fontaine, 2005). A amizade traduz-se, assim, num importante contexto interpessoal que facilita o desenvolvimento social e emocional dos jovens durante a adolescência (Furman & Buhrmester, 1985; Hartup, 1992; Laursen, 1993; Laursen & Collins, 1994, citados por Champion, Vernberg & Shipman, 2003). Ao longo desta etapa, o grupo de pares assume um papel fundamental na socialização e no processo de identidade. Perante situações de stresse, o apoio emocional e afetivo do grupo de pares confere ao indivíduo a capacidade de desenvolver estratégias de adaptação (Siqueira, Betts, & Aglio, 2006), impulsionando em si um conjunto de competências pessoais e sociais que diminuem os efeitos negativos em situações adversas (Brito & Koller, 1999; citados por Siqueira, Betts, & Aglio, 2006).

Por outro lado, note-se que os relacionamentos interpessoais positivos e que conferem aos jovens uma perceção positiva de apoio, exercem influências positivas nas suas aprendizagens. Paralelamente, o suporte social dos pares é, desta forma, muitas vezes identificado como um fator de proteção na vida dos alunos, estando o mesmo associado a benefícios para os mesmos (Demaray & Malecki, 2003).

Outra área em que o suporte social dos pares parece desempenhar um papel de destaque diz respeito à autoestima. Um estudo realizado neste âmbito (Colarossi & Eccles, 2003, citados por Holt & Espelage, 2007) mostrou que um maior suporte oriundo do grupo de pares influenciou positivamente a autoestima dos adolescentes ao longo do tempo, enquanto que o suporte do pai e da mãe não teve o mesmo efeito.

Todavia, não nos podemos esquecer que nos adolescentes também a família e, mais especificamente os pais, constituem uma importante fonte de suporte social (Vilhjalmsson, 1994; Henly, 1997, citados por Ribeiro, 1999). Em Portugal, esta evidência ficou bem patente, num estudo levado a cabo por Ribeiro, em 1994, o qual confirmou que a família aparece como a fonte mais segura de suporte social para os jovens (Ribeiro, 1999). Ou seja, o apoio da própria família também assume uma posição fulcral para o bem-estar dos adolescentes, e como tal não devemos valorizar apenas uma fonte de suporte social em detrimento da outra, na medida em que tanto o suporte dos pais como dos pares parecem assumir uma importância semelhante no ajustamento psicossocial dos jovens (Antunes & Fontaine, 2005), podendo funcionar como um fator protetor ou de risco para os mesmos. Particularmente, no âmbito da violência escolar, existem evidênciais de que os alunos que exibem uma menor

perceção de suporte social dos pais, consideram-se a si mesmos como sendo, significativamente, mais violentos do que os alunos que têm uma perceção de apoio dos pais mais elevada (Veiga, 2000).

Deste modo, a família juntamente com o grupo de pares, desempenham um papel fundamental na rede de suporte social (Moreno, 2004), uma vez que contribuem para o bem-estar das crianças e jovens ao longo de todo o seu processo de desenvolvimento (Siqueira et al, 2006). Logo, importa considerar ambas as fontes de suporte social como variáveis contextuais bastante relevantes na vida dos jovens, as quais contribuem, de modo distinto, para promover o seu ajustamento psicossocial (Holt & Espelage, 2007)[2].

É ainda importante ter em atenção as evidências que mostram que a perceção de suporte social apresenta diferenças em função do sexo (Demaray & Malecki, 2002). Assim, e em termos gerais, é de referir que as raparigas tendem a relatar uma maior perceção de suporte social do que os rapazes (Demaray & Malecki, 2003), verificando-se uma tendência para as amizades entre o sexo feminino serem mais íntimas do que as levadas a cabo entre o sexo masculino (Parker & Asher, 1993, citados por Holt & Espelage, 2007). Por outro lado, as raparigas tendem a relatar uma maior importância face o suporte social, sobretudo no que se refere ao suporte social dos amigos íntimos, dos colegas e dos professores (Demaray & Malecki, 2003).

Uma análise centrada nas diferenças entre os anos de escolaridade mostra que os alunos do ensino básico revelam níveis mais elevados de importância conferida ao suporte social, quando comparados com os alunos do ensino secundário (Demaray & Malecki, 2003). Também nesta direção, Demaray e Malecki (2002), verificaram um padrão de desenvolvimento, em que os alunos mais novos relataram um maior nível de suporte social percebido quando comparados com os alunos mais velhos.

De acordo com tudo o que foi mencionado anteriormente, é fundamental ter presente o quão importante é o suporte social das pessoas mais significativas no desenvolvimento integral das crianças e adolescentes, assim como é crucial perceber a relação que o mesmo estabelece com o bem-estar psicológico dos indivíduos (Antunes & Fontaine, 2005).

Como tal, a investigação neste âmbito é indispensável e bastante útil, na medida em que possibilita a identificação das variáveis que promovem o funcionamento psicossocial positivo dos jovens, o que por sua vez pode contribuir, por exemplo, para o planeamento e promoção de programas mais eficazes de intervenção e prevenção junto dos mesmos (Holt & Espelage, 2007).

---

[2] O presente estudo irá recair somente no suporte social proveniente do grupo de pares.

2.1.2. A importância do Suporte Social e das Relações Interpessoais na Promoção do Bem-estar

Uma das questões centrais das pesquisas tradicionais sobre o suporte social é analisar se de facto o suporte social protege o indivíduo dos efeitos nocivos despoletados pelos acontecimentos adversos da vida (Bierhoff, 1994). Na tentativa de compreender melhor o bem-estar físico e psicológico de crianças e adolescentes, muitas investigações focam-se no conceito de suporte social como uma das influências ecológicas que afetam as suas vidas, salientando a existência de uma relação entre o mesmo e o seu bem-estar (Demaray et al., 2009).

As relações interpessoais e a participação em grupos e sistemas sociais, ao disponibilizarem diversas formas de suporte social que podem ser percecionadas pelos indivíduos, e ao influenciarem as suas cognições, emoções e comportamentos, são caraterizadas como um fator que pode influenciar, positiva ou negativamente, o estado de saúde dos mesmos, (Cohen, 1985; Cohen, Gotlieb, & Underwood, 2000, citados por Pinheiro & Ferreira, 2005), o qual inclui o bem-estar físico, psicológico e social dos indivíduos.

Neste sentido, Cohen e Hoberman (1983, citado por Rigby, 2000) referem que quando o suporte social é reconhecido como estando disponível, é esperado que o mesmo exerça efeitos positivos sobre o bem-estar dos indivíduos. Estes autores falam ainda da hipótese do efeito moderador, em que o suporte social pode assumir efeitos diferenciados sobre o bem-estar dos indivíduos, em função do nível de stresse experienciado, de tal forma que aqueles que vivenciam maiores níveis de stresse são também os mais beneficiados.

Na literatura, o suporte social percebido como disponível pelos outros significativos aparece, consistente e positivamente, relacionado com o bem-estar dos indivíduos e, pelo contrário, relaciona-se negativamente com sintomas de doença física ou psíquica, destacando-se o facto de que o suporte social tende a aumentar a autoestima, o humor positivo, a visão otimista da vida, e tende a diminuir as sensações de stresse, os sentimentos de solidão e de fracasso (Cohen & Wills, 1985).

Cohen e Wills (1985) desenvolveram um modelo explicativo do efeito protetor do suporte social perante condições adversas ou stressantes (*the stress buffering hipothesis*), que defende que o suporte social percebido atinge o seu efeito máximo em condições de transição, em que são exigidos, entre outros, ajustamentos emocionais e psicológicos aos indivíduos. Todavia, é notar também a existência de um outro modelo - modelo explicativo do efeito geral do suporte social (*the main efect model*) - que sustenta que os recursos sociais têm um efeito benéfico

independentemente do facto de as pessoas estarem sob stresse ou a vivenciarem situações adversas. Neste modelo, o conceito de integração social ou a participação numa rede de relações sociais assume particular relevância, uma vez que produz os seus efeitos positivos ao nível do bem-estar físico e emocional, independentemente do nível de stresse experienciado pelo indivíduo (Cohen & Wills, 1985).

Também nesta direção, Pierce (1994, citado por Seco, Pereira, Dias, Casimiro & Custódio, 2006), enaltece o facto de que os relacionamentos interpessoais (por exemplo com os pais, com os colegas e amigos) disponibilizam tipos específicos de suporte social, os quais se traduzem numa multiplicidade de benefícios para o indivíduo. Pinheiro e Ferreira (2005), defendem a existência de correlações especialmente significativas e bastante expressivas entre as variáveis de perceção da aceitação dos pais, amigos e família e as vivências de relacionamento com os colegas e o bem-estar psicológico dos indivíduos.

O suporte social relaciona-se, assim, positivamente com vários aspetos, entre os quais se encontram o ajustamento escolar (Malecki & Demaray, 2002) e o ajustamento psicossocial (Jackson & Warren, 2000, citado por Demaray et al., 2009) das crianças e jovens. Além disto, tem-se demonstrado, de forma consistente, que o suporte social relaciona-se negativamente com os índices de desajustamento, tais como a ansiedade, a depressão, o abuso de substâncias e com problemas de comportamento (White et al., 1998; Sheeber et al., 1997; Wills & Cleary, 1996; Zimmerman et al., 2000, citados por Demaray et al., 2009).

As evidências neste sentido mostram-nos, então, que a satisfação com o suporte social disponível é uma dimensão cognitiva que apresenta um papel fundamental na redução do mal-estar dos indivíduos (Sarason e tal., 1985, citado por Ribeiro, 1999), funcionando o mesmo como um fator moderador do impacto das situações perturbadoras ou adversas no bem-estar (Cohen & Wills, 1985).

Por rede social entende-se um conjunto de sistemas e pessoas significativas que compõem os laços de relacionamento recebidos e percebidos pelo indivíduo (Brito & Koller, 1999; citados por Siqueira, Betts & Aglio, 2006). A rede social é composta por relacionamentos estáveis e recíprocos, que por sua vez conduzem a uma satisfação mútua dos seus membros, não só para aqueles que procuram apoio, como para os que recebem, acabando por exercer uma influência sobre as características individuais e os contactos sociais (Mayer, 2002).

Na perspetiva de Thompson, Flood e Goodvin (2006), o tipo de suporte social e as limitações que podem existir em receber esse suporte é determinado pela natureza

das relações sociais. As redes de suporte social[3] estáveis e afetivas podem proporcionar aos indivíduos sentimentos de segurança, afeto positivo e autoeficácia, bem como contribuem para o aumento das suas competências individuais e reforçam a sua autoimagem (Siqueira, Betts, & Aglio, 2006; Davidson & Demaray, 2007).

A rede social e afetiva pode, assim, assumir um efeito protetor relacionado com o desenvolvimento de capacidades para enfrentar situações de risco, fomentando processos de resiliência e de adaptação (Garmezy & Masten, 1994, Rutter, 1987, citados por Siqueira, Betts, & Aglio, 2006). Por sua vez, Davidson e Demaray (2007) referem que, quando surgem acontecimentos stressantes, uma efetiva e estável rede de suporte social pode propiciar a ajuda que alguém pode precisar. Os mesmos autores, apoiam então a ideia de que o suporte social pode ser benéfico para qualquer indivíduo, sendo que a perceção de uma forte rede de apoio pode atenuar os efeitos negativos do stresse. Deste modo, o suporte social pode ser visto como um mecanismo de proteção e uma fonte de ajuda para o bem-estar psicológico do indivíduo, especialmente quando o apoio recebido vai ao encontro das necessidades manifestadas pelo mesmo (Lakey & Cohen, 2000, citados por Davidson & Demaray, 2007).

Contrariamente, a ausência ou fraca perceção de suporte social está associada a resultados negativos (Demaray & Malecki, 2003). Em particular no que respeita ao suporte social dos pares, algumas investigações apontam para o facto de que relações de amizade problemáticas podem limitar as oportunidades para que as crianças e jovens desenvolvam importantes competências sociais e para que obtenham apoio para os desafios da adolescência (Champion, Vernberg & Shipman, 2003).

Em suma, as investigações levadas a cabo neste campo, mostram-nos que o facto de os jovens perceberem que têm disponíveis um conjunto de relacionamentos interpessoais (entre eles, com a família, colegas e amigos) que podem ajudar a resolver os seus problemas e a sentirem-se mais orientados face os desafios com que se deparam, constituem condições facilitadoras de um ajustamento mais eficaz (Seco et al., 2006). Desta forma, o suporte social, enquanto processo relacional que envolve a propagação e interpretação da mensagem de que os outros nos valorizam e se preocupam connosco, emerge por um lado como um fator promotor da saúde e do bem-estar, físico e psicológico do indivíduo e, por outro lado, traduz-se num recurso fundamental para enfrentar as experiências adversas com que os jovens se confrontam (Seco et al, 2006).

[3] Neste trabalho não nos referimos às redes sociais virtuais.

2.2 *Bullying* e Suporte Social: dois conceitos em relação.

Alguns estudos têm sido levados a cabo no sentido de analisar diversas dimensões ecológicas que influenciam os comportamentos de *bullying*, nos quais se integra a perceção de suporte social de várias fontes, como por exemplo dos pares, professores e pais (Davidson & Demaray, 2007).

Tal como ficou evidenciado anteriormente, o suporte social está associado a muitos resultados positivos para as crianças e jovens e para o seu bem-estar, o que faz com que se trate de uma variável importante que deve ser compreendida e considerada nas escolas.

Todavia, enquanto uns alunos percebem elevados níveis de suporte social, existem outros que, contrariamente, percebem baixos níveis de suporte de pessoas nas suas vidas (pais, professores, colegas e amigos), podendo isto estar associado a uma variedade de indicadores negativos (Demaray & Malecki, 2002a, citados por Demaray & Malecki, 2003). É neste último grupo de estudantes que as vítimas de *bullying* estão compreendidas.

Durante a última década, o *bullying* tem sido cada vez mais perspetivado como um fenómeno social, onde a interação e comunicação são elementos cruciais (Hamarus & Kaikkonen, 2008) e no qual o papel dos amigos se traduz num importante foco de atenção (Scholte et al. 2009). De acordo com algumas pesquisas já realizadas, sabe-se que o suporte social desempenha um papel protetor entre os adolescentes. Contudo, ainda são poucas as investigações que avaliam explicitamente a sua função entre as crianças e jovens envolvidos no *bullying*. Ou seja, não existem ainda muitas pesquisas em torno da avaliação do suporte social no contexto de *bullying*, nem se o grau de suporte social serve como um moderador do sofrimento psíquico daqueles que dele fazem parte (Davidson & Demaray, 2007; Holt & Espelage, 2007).

Com base na literatura atual, os resultados provenientes de alguns estudos parecem ser convergentes, na medida que apontam para uma mesma direção, a qual reflete uma relação negativa entre o suporte social e a vitimação, assim como identificam as vítimas com baixos níveis de perceção de suporte social, aquando comparadas com os alunos que não se encontram nessa condição (Davidson & Demaray, 2007).

Também Rigby (2000), obteve resultados que revelam uma relação significativa entre o suporte social global e a vitimação, determinando que quanto mais baixos forem os níveis de suporte social percebido pelos alunos, mais facilmente estes podem ser considerados vítimas de *bullying*. Mais especificamente no que respeita ao suporte social dos pares, também foram encontradas correlações significativas

negativas, embora baixas, entre a vitimação e o suporte social dos amigos e colegas. Na mesma linha de pensamento, os estudos sobre o número de amigos sugerem que as crianças que têm pelo menos um ou mais amigos recíprocos na turma são menos propensas a serem vítimas de *bullying* (Hodges, Boivin, Vitaro, & Bukowski, 1999; Schwartz, Dodge, Pettit & Bates, 2000).

Por outro lado, importa referir que Rigby (2000) verificou que o suporte social não só de pares, como também das outras fontes, foi negativamente correlacionado com todos os quatro indicadores de bem-estar psicológico - sintomas somáticos, ansiedade, desajustamento social e depressão. Assim, é de referir que a presença destes dois fatores de risco, isto é, ser vitima e ter um baixo suporte social, influenciam significativamente o ajustamento psicossocial dos estudantes (Demaray & Malecki, 2003). Da mesma forma, Rigby e Slee (1999, citados por Demaray & Malecki, 2003), através de um estudo que avaliou os comportamentos de agressão e de vitimação, a ideação suicida e a perceção de suporte social, concluíram que baixos níveis de suporte social prolongados com a vitimação na escola encontravam-se relacionados com mais pensamentos suicidas junto dos alunos. Por sua vez, uma perceção moderada de suporte social de pares nos agressores, nas vítimas e nos bullies-vítimas indicam menos níveis de ansiedade e depressão nos mesmos (Holt & Espelage, 2007).

Por outro lado, o suporte social positivo, por intermédio dos amigos, tem sido encarado como sendo bastante relevante após as situações de vitimização, na medida em que possibilita que as vítimas possam falar sobre os seus sentimentos e pensar sobre o que deve ser feito, conferindo uma maior orientação às mesmas (Frieze & Bookwala, 1996, citado por Dell'Aglio & Deretti, 2005).

No que concerne à importância conferida à perceção de suporte social, estudos neste sentido mostram algumas diferenças entre as partes envolvidas no bullying, sendo de salientar que as vítimas e bullies-vítimas avaliam o suporte social total como sendo mais importante do que os agressores e os grupos de comparação (Demaray & Malecki, 2003; Holt & Espelage, 2007). Ou seja, apesar das vítimas e dos bullies-vítimas relatarem uma menor perceção de suporte social, são estes quem conferem uma maior importância ao mesmo. Entretanto, as investigações mostram que o grupo das vítimas compreendem os alunos que mais precisam de suporte social e, paralelamente, são aqueles que têm maior dificuldade em obtê-lo e utilizá-lo como estratégia de coping (Holt & Espelage, 2007). O coping é concebido como o conjunto das estratégias utilizadas pelas pessoas para se adaptarem a circunstâncias adversas, ou seja, remete-se engloba os esforços despendidos pelos indivíduos para lidar com situações stressantes (Antoniazzi, Dell'Aglio & Bandeira, 1998).

Nesta linha de pensamento, Kochenderfer-Ladd e Skinner (2002, citados por Davidson & Demaray, 2007) levantaram a hipótese de que a relação entre a vitimação e as suas consequências é moderada pelas estratégias de *coping* usadas pelas vítimas. Entre as diversas estratégias de *coping,* está incluída a procura de suporte social, que de facto apareceu como moderador entre a vitimação e os seus efeitos, apesar de ser uma associação fraca.

Os amigos são vistos como fontes de suporte social para muitos alunos que, numa situação de *bullying,* estão mais dispostos a solicitar a ajuda dos amigos do que de professores ou irmãos (Boulton, 2005 citado por Athanasiades & Deliyanni-Kouimtzis, 2010). Ainda assim, pode-se dizer que a procura de suporte social desempenha um papel de interação e moderação para rapazes e raparigas, mas de forma distinta. Para os rapazes vitimizados, verifica-se que a procura de suporte social está associada a uma baixa aceitação pelos pares, enquanto que para as raparigas vitimizadas, a busca de suporte social reduziu o seu risco de problemas sociais. Por outro lado, outros investigadores verificaram que apenas a consciência da disponibilidade do suporte social é suficiente para garantir um efeito de melhoria junto das vítimas (Demaray & Malecki, 2003).

De acordo com Davidson e Demaray (2007), a hipótese de que o suporte social pode servir como um possível moderador entre a vitimação e o sofrimento proveniente do *bullying* é parcialmente suportada. Ou seja, as vítimas que percebem mais suporte dos colegas, pais e professores, relataram uma menor interiorização do sofrimento resultante do *bullying.* Pelo contrário, aquelas que percecionam menos apoio dessas fontes, tendem a sofrer mais com as situações de *bullying* de que são alvo. Note-se que estes resultados foram discrepantes entre rapazes e raparigas, sendo que o suporte dos colegas, professores e da escola moderaram a vitimação e o sofrimento interiorizado do *bullying* para o sexo masculino, enquanto para o sexo feminino foi o suporte dos pais que moderou essa relação. Nesta linha de pensamento, Meadows (2010), faz alusão às evidências consistentes que mostram uma associação entre as dificuldades nas relações com os pares e o risco de interiorizar os problemas, destacando uma associação mais forte no sexo feminino.

Ainda no que concerne ao estudo de Davidson e Demaray (2007), é de realçar o facto de que somente o suporte social de amigos próximos não surgiu como um fator moderador entre a vitimação e o consequente sofrimento. Esta situação pode ser compreendida se pensarmos que os estudantes vítimas de *bullying* podem usar mais o suporte dos adultos como uma resposta de ajuda, devido ao isolamento que os mesmos têm dos outros pares que são agressores ou "neutros" no processo de *bullying.* Assim, estes alunos podem não ter um amigo próximo que os ajude a lidar

com a interiorização do seu sofrimento. Contudo, note-se que esta ideia acaba por divergir dos resultados obtidos por Pellegrini, Bartini e Brooks (1999, citados por Davidson & Demaray, 2007), que verificaram que as vítimas têm amigos, dos quais fazem parte não só os alunos não envolvidos no *bullying*, como alunos agressores e vítimas. Mais especificamente, os amigos das vítimas que foram agressores ou que não estiveram envolvidos no *bullying* desempenharam uma função de proteção para as mesmas, enquanto os amigos que também foram vítimas não assumiram essa função protetora.

No entanto, é importante que se perceba que, embora as vítimas possam ter amigos, a qualidade dos seus relacionamentos tende a ser inferior à qualidade das relações vivenciadas pelos seus colegas que não estão envolvidos em comportamentos de *bullying* (Champion, Vernberg & Shipman, 2003; Pellegrini et al., 1999, citado por Holt & Espelage, 2007). Da mesma forma, as suas amizades ao serem mantidas com outras vítimas, também elas isoladas e fragilizadas, faz com que não recebam muita proteção por parte das mesmas (Champion, Vernberg & Shipman, 2003).

Outro aspeto bastante pertinente e que deve ser refletido, remete-se para as características dos amigos que as vitimas desejam ter e escolhem para si. As vítimas que selecionam os amigos que são vitimizados e que são socialmente menos hábeis, mais dificilmente experimentam interações sociais positivas, importantes e imprescindíveis para o seu crescimento e desenvolvimento pessoal, social e psicológico. Por conseguinte, podem tornar-se cada vez menos capazes para responder adequadamente em determinadas situações sociais, aumentando o risco de serem alvo de intimidações por parte dos agressores, contribuindo assim para a sua própria vitimização (Scholte et al. 2009).

Já no que se refere às crianças ou jovens que se envolvem mais em comportamentos de agressão com os pares, a literatura diz-nos que estes apresentam um suporte social dos pares mais frágil e, por conseguinte, um maior número de rejeições pelo grupo de pares (Franz & Gross, 2001; Gifford-Smith & Brownell, 2003; Dodge, Coie, Petit & Price, 1990; citados por Jiménez, Moreno, Murgui & Musitu, 2008).

Neste seguimento, Carvalhosa, Moleiro e Sales (2009) defendem que o suporte social tem uma influência perentória no problema de *bullying*, referindo que as vítimas e bullies-vítimas recebem menos suporte dos colegas, assim como, os agressores recebem menos suporte dos professores. Já fora do ambiente escolar, referem que a vítima tem menos suporte dos amigos. Desta forma, estes dados parecem remeter-nos para a existência de diferentes padrões de suporte social que estão por detrás das

vítimas, agressores e bullies-vítimas. Meadwos (2010) realça ainda que a fraca perceção de suporte social e isolamento social de que as vítimas são alvo diminuem as oportunidades de experienciarem comportamentos pró-sociais e, consequentemente, tornam-nas mais vulneráveis às agressões por parte dos colegas (Rigby, 2000).

A relação positiva entre os comportamentos de *bullying*, o desajustamento social e o isolamento social destaca-se, então, como uma conclusão comum na literatura que se debruça sobre a relação entre estes conceitos (Meyer-Adams & Conner, 2008; Salmivalli, 2010). Noutro sentido, é também importante ter presente que a rejeição pelo grupo de pares é identificada como um forte preditor para a manutenção de comportamentos agressivos por parte das crianças e jovens (Ladd, Bush & Troop, 2002).

Em conclusão, o suporte social ao funcionar como um fator que diminui o impacto negativo da adversidade sobre o bem-estar dos indivíduos, pode, portanto promover a resistência dos alunos para lidarem com os efeitos que a exposição ao *bullying* oferece (Humphrey & Symes, 2010). Todavia, há que ter presente que as pesquisas sobre os efeitos de moderação do suporte social nos comportamentos de *bullying* são recentes e inconclusivas, devendo assim apostar-se em novas investigações neste âmbito (Davidson & Demaray, 2007).

Parte II – Estudo Empírico

CAPÍTULO 3

Objetivos e Questões de Investigação

Numa visão mais geral, o presente estudo tem como objetivo contribuir para um maior conhecimento sobre o fenómeno de *bullying* no contexto escolar.

Particularmente, um dos grandes objetivos que sustentam esta investigação passa por analisar a predominância dos comportamentos de agressão e vitimação em contexto escolar, mais especificamente em jovens dos 2° e 3° ciclos do ensino básico numa escola de Évora, assim como caraterizar esses mesmos comportamentos. Para atingir este fim, foi utilizado o Questionário de Violência Escolar e Isolamento Social (Melo, Oliveira, Bica, Costa & Pancada, 2010), adaptado de M. J. Martins (2005a; 2009). Por outro lado, pretende-se comparar os comportamentos de agressão e vitimação entre os dois ciclos de ensino, no sentido de compreender possíveis diferenças entre os mesmos.

Outros dois importantes objetivos desta investigação são identificar os padrões de perceção de suporte social nestes alunos e relacionar os comportamentos de agressão e vitimação, em contexto escolar, com a sua perceção de suporte social. De forma a atingir estas metas foi utilizado o Questionário de Perceção de Suporte Social (Melo, Oliveira & Pancada, 2010).

Já no que concerne às questões de investigação que este estudo visa dar resposta, estas são as seguintes:

a) Qual a prevalência dos comportamentos de agressão e vitimação em jovens dos 2° e 3° ciclos do ensino básico de uma escola de Évora?

b) Quais são os comportamentos de agressão e vitimação mais predominantes junto desses alunos?

c) Os comportamentos de vitimação e agressão manifestados por rapazes e por raparigas divergem entre si?

d) Existem diferenças desses comportamentos entre o 2° e o 3° ciclo de ensino básico?

e) Quais os padrões de perceção de suporte social dos alunos?

f) Será que tais padrões variam entre os rapazes e as raparigas?

g) Existe uma relação entre os comportamentos de agressão e vitimação revelados pelos jovens e a sua perceção de suporte social?

h) Uma fraca perceção de suporte social está relacionada com comportamentos de agressão/vitimação?

CAPÍTULO 4
Metodologia

4.1 Participantes

A presente investigação foi realizada no ano letivo de 2010/2011 na Escola Básica Integrada com Jardim de Infância da Malagueira, localizada na cidade de Évora. Neste estudo participaram estudantes que frequentavam o 5°, 6°, 7°, 8° e 9° ano de escolaridade, perfazendo uma amostra[4] de 335 estudantes. Entre estes, 163 eram do sexo masculino e 172 do sexo feminino.

No que concerne à distribuição dos participantes por ano de escolaridade, é de referir que 103 alunos frequentavam o 5° ano (49 rapazes e 54 raparigas); 109 alunos o 6° ano (55 rapazes e 54 raparigas); 41 alunos o 7° ano (21 rapazes e 20 raparigas); 38 alunos o 8° ano (23 rapazes e 15 raparigas) e, por fim, 44 alunos frequentavam o 9° ano (15 rapazes e 29 raparigas). Os dados referentes à distribuição dos alunos por sexo e por ano de escolaridades estão apresentados na tabela 1.

Tabela 1: Distribuição dos participantes por sexo e por ano de escolaridade

	Masculino		Feminino		Total
Ano de escolaridade	Nº	%	Nº	%	
5º ano	49	30,1	54	31,4	103
6º ano	55	33,7	54	31,4	109
7º ano	21	12,9	20	11,6	41
8º ano	23	14,1	15	8,7	38
9º ano	15	9,2	29	16,9	44
Total	**163**	**100%**	**172**	**100%**	**335**

Já no que respeita às idades dos alunos que participaram no presente estudo, estas oscilaram entre os 10 anos e os 18 anos. A média de idades da amostra é de 12,08, com um desvio padrão de 1,615, sendo a idade mais frequente os 11 anos de idade (estes valores justificam-se pelo facto de 63,3% da amostra frequentar os 5° e 6° anos de escolaridade).

No que concerne à idade dos participantes por ciclo de escolaridade, é de referir que os alunos que frequentavam o 2° ciclo de escolaridade tinham uma média de idade de 11,22 anos, enquanto os alunos que se encontravam no 3° ciclo de escolaridade apresentavam uma média de idade de 13,57 anos (tabela 2).

[4] A amostra é constituída pelas pessoas que são fontes de dados para a investigação, sendo que a sua caracterização é fundamental para a interpretação dos resultados (Santos, 2005).

Tabela 2: Distribuição dos participantes por idade e por ciclo de escolaridade

	2º Ciclo		3º Ciclo		Total
Idade	Nº	%	Nº	%	
10	53	25	0	0	53
11	89	42	1	0,8	90
12	54	25,5	29	23,6	83
13	7	3,3	28	22,8	35
14	6	2,8	41	33,3	47
≥ 15	3	1,4	24	19,5	27
Total	**212**	**100%**	**123**	**100%**	**335**
Média	**11,22**		**13,57**		

4.2 Instrumentos utilizados

Com o intuito de alcançar os objetivos anteriormente mencionados e de conferir uma resposta às questões de investigação que foram levantadas no presente estudo, utilizou-se dois instrumentos de recolha de dados:

A) Questionário de Percepção de Suporte Social (Melo, Oliveira & Pancada, 2010)

O questionário de Percepção de Suporte Social - QPSS (anexo I) foi elaborado com o objetivo de avaliar o Suporte Social percebido pelas crianças e jovens, no que concerne ao seu grupo de amigos.

Os 18 itens que o compõem, foram construídos com base em duas categorias: a) Tamanho da Rede e Intensidade da Relação (8 itens) e b) Confiança e Satisfação (10 itens). Assim, a utilização do QPSS permite avaliar a perceção dos alunos sobre o seu grupo de amigos, em função do tamanho da rede social e da intensidade das suas relações sociais. Por outro lado, permite avaliar a sua confiança e satisfação com essa mesma rede social e com as relações sociais que nela prevalecem.

As opções de resposta variam entre 1 - Discordo Totalmente, 2 - Discordo, 3 - Concordo e 4 - Concordo Totalmente.

Este questionário traduz-se numa versão experimental para investigação, cujos resultados preliminares com crianças mais novas obtidos por Oliveira (2011), apontam para níveis de fidelidade elevados, com um valor de alfa de Cronbach de 0,880.

Do estudo de Oliveria (2011), com crianças dos 3º e 4º anos de escolaridade de quatro escolas de Évora, com idades entre os 8 e 12 anos, resultou a seguinte análise fatorial:

- **Fator 1:** reúne 14 itens, explicativos de 45,46% da variância, que se remetem para a existência de suporte social por parte do grupo de amigos;

- **Fator 2:** contempla 4 itens, que explicam 12,39% da variância, os quais se remetem para a ausência de suporte pelo grupo de amigos.

B) Questionário de Violência Escolar e Isolamento Social – QVEIS

O presente questionário (anexo II) resultou de uma adaptação do QEVE (Questionário de Exclusão Social e Violência Escolar[5]) de Diaz-Aguado (2004) e Martins (2005a, 2009).

Trata-te de um questionário de autorrelato que visa explorar o envolvimento dos alunos em comportamentos de vitimação e agressão em contexto escolar, contemplando a posição de vítima, de agressor e de observador. O mesmo é composto por três escalas – Vitimação, Agressão e Observação de vitimação/agressão – com 25 itens cada, as quais permitem avaliar não só os diversos tipos de agressão em que os alunos estão envolvidos, como também em que medida os alunos foram vítimas, agressores e/ou observadores de situações de vitimação e agressão. As respostas podem oscilar entre 1 – Nunca, 2 – Poucas vezes, 3 – Algumas Vezes e 4 – Muitas Vezes.

Estudos realizados por Diaz-Aguado (2004) e Martins (2005a; 2009) com adolescentes, utilizando o instrumento que sustentou o questionário QVEIS, verificaram a existência de percentagens mais elevadas nos itens relacionados com o isolamento social do que nos itens pertencentes à agressão física e verbal.

Por outro lado, através de estudos psicométricos efetuados com o QEVE (Diaz-Aguado, 2004; Martins, 2005a; 2009) verificou-se a existência de situações distintas nas escalas de vitimação, de agressão e de observação de vitimação/observação.

Ao encontro dos resultados obtidos por Martins (2005a; 2009) destacam-se também os estudos de Duarte (2010) e de Melo e Duarte (in press) com jovens adolescentes. No estudo de Martins (2005a) os alfas de Cronbach para as subescalas de vitimação, agressão e observação de agressão/vitimação na escola foram 0,84; 0,80 e 0,89, respetivamente, enquanto no estudo de Martins (2009) foram de 0,82 e 0,75 para as subescalas de vitimação e agressão, respetivamente. Os estudos de Duarte (2010) e Melo e Duarte (in press) reforçaram as boas qualidades psicométricas do QEVE, tendo-se obtido um alfa de Cronbach para a escala total de 0,89. De seguida apresenta-se, de forma descriminada os resultados obtidos nesses estudos:

I)Escala de Vitimação:

Através de uma análise fatorial com rotação oblíqua, Martins (2005a; 2009) encontrou dois fatores que explicam 46,76% da variância total.

- **Fator 1:** relacionado com a *Exclusão Social e Agressão Verbal (6 itens);*
- **Fator 2***:* relacionado com a *Agressão Física (9 itens).*

[5] Da adaptação efetuada resultou também a opção pela utilização do termo Isolamento Social em substituição do termo Exclusão Social.

Similarmente, os resultados obtidos por Duarte (2010) e por Melo e Duarte (in press) com jovens adolescentes, também apontam para a existência de dois fatores explicativos de 46,81% da variância total:

- **Fator 1** – associado à Exclusão Social e Agressão verbal (8 itens);
- **Fator 2** – associado à Agressão Física (6 itens);

II) Escala de Agressão

Na escala de Agressão, Martins (2005b; 2009) encontrou dois fatores explicativos de 48,05% da variância total:

- **Fator 1** – relacionado com a Agressão Física (8 itens);
- **Fator 2** – relacionado com a Exclusão Social e Agressão Verbal (7 itens).

Os resultados obtidos por Duarte (2010) e Melo e Duarte (in press) destacam a existência de três fatores explicativos de 48,32% da variância total:

- **Fator 1** – referente à Exclusão Social e Agressão Verbal (7 itens);
- **Fator 2** – referente à Violência com agressões graves (4 itens);
- **Fator 3** – referente à Violência com agressão menor (3 itens).

III) Escala de Observação de vitimação/agressão

Nos resultados alcançados por Martins (2005b; 2009) foram retidos 3 fatores explicativos de 62,928% da variância total:

- **Fator 1** – relacionado com a Violência com agressão menor (5 itens):
- **Fator 2** – relacionado com a Exclusão Social e Agressão Verbal (6 itens):
- **Fator 3** – relacionado com a Violência com agressão grave (4 itens).

Nos estudos de Duarte (2010) e Melo e Duarte (in press) foram retidos dois fatores que explicam 60,28% da variância total:

- **Fator 1** - relacionado com comportamentos de exclusão social e de violência verbal (9 itens);
- **Fator 2** – relacionado com comportamentos de violência mais física e com um caráter mais grave (5 itens).

Como se pode verificar através da análise dos dados acima apresentados, verifica-se uma boa consistência interna das escalas e uma elevada fidelidade do instrumento em análise.

Com o objetivo de alcançar um maior conhecimento sobre o problema de *bullying*, foram adicionados a esta versão do questionário alguns itens relacionados com o *cyberbullying*, com o local onde as situações de agressão/vitimação ocorrem, com a caracterização das vítimas e agressores, bem como foram introduzidas questões referentes ao tipo de ajuda a que os envolvidos no *bullying* recorrem e às intervenções que são feitas no sentido de os ajudar. A introdução destas questões é de facto bastante pertinente, na medida em que permitirá reunir um conjunto de

informação mais completo e, consequentemente uma melhor compreensão acerca do fenómeno em estudo. Assim, os 25 itens que compõem a escala estão divididos de acordo com as diferentes formas de agressão: *cyberbullying,* isolamento social, agressão verbal e física.

4.3 Procedimentos

4.3.1. Procedimentos de Recolha de Dados

Num primeiro momento, foi estabelecido um contacto com a Direção da escola EBI/JI da Malagueira, com o intuito de se obter a autorização e colaboração da mesma relativamente à participação dos alunos dos 2° e 3° ciclos de ensino básico na presente investigação (anexo III).

Uma vez obtida esta autorização, prosseguiu-se o contacto com os Encarregados de Educação dos alunos compreendidos neste estudo, no sentido de se obter a autorização dos seus educandos para participarem na investigação em curso (anexo IV).

Posteriormente, já no decorrer do segundo período escolar, iniciou-se a aplicação de ambos os questionários, tendo sido acordado, numa fase prévia, com os todos os Diretores de Turma uma data para a sua aplicação.

Em todas as turmas, a aplicação dos questionários foi realizada nas aulas de Formação Cívica, pela própria investigadora, num período aproximadamente de 50 minutos. Antes de os alunos envolvidos começarem a responder aos questionários, foi-lhes explicado o objetivo da presente investigação, assim como o caráter voluntário, anónimo e confidencial da sua participação.

4.3.2. Procedimentos de Análise de Dados

De forma a realizarem-se as análises estatísticas dos resultados obtidos em ambos os instrumentos utilizados, recorreu-se ao programa PASW – *Preditive Analytics SoftWare* – versão 18 para Windows.

O tratamento dos dados desenvolveu-se num processo que contemplou cinco momentos cruciais. Numa fase inicial, procedeu-se à análise da consistência interna de ambos os instrumentos utilizados, com o intuito de verificar a adequabilidade dos mesmos. Para tal, foi utilizado o coeficiente de correlação de Alfa de Cronbach. Este traduz-se numa prova de homogeneidade que possibilita verificar se uma determinada escala é consistente, verificando-se se os itens que a compõem avaliam uma entidade comum e se são altamente correlacionados (Hair, Black, Babin, Anderson & Tathan, 2009). Os seus valores variam entre 0 e 1, sendo os valores superiores a 0,7

indicadores de padrões correlacionais aceitáveis (Pereira, A., 2008). Por outro lado, foram calculadas as correlações interitens (superiores a 0,30) e itens total (superiores a 0,50).

O segundo momento passou pela realização de análises descritivas de ambos os instrumentos – QPSS e QVEIS – de forma a caraterizar os dados e resumir o comportamento das variáveis em estudo (Maroco & Bispo, 2003).

Em terceiro lugar, foram efetuadas análises fatoriais com o objetivo de verificar as dimensões das escalas no presente estudo. Trata-se de uma técnica de interdependência que permite definir a estrutura inerente entre as variáveis em estudo (Hair et al., 2009). Através da análise fatorial é possível, a partir de um conjunto inicial de variáveis, tentar identificar um conjunto menor de variáveis hipotéticas – os fatores – conjuntos de variáveis que se encontram fortemente inter-relacionadas (Pereira, A., 2008; Hair et al., 2009). No presente estudo, realizaram-se análises fatoriais de componentes principais com rotação *Varimax.* A adequabilidade da aplicação da análise fatorial de componentes principais aos resultados obtidos foi realizada através do teste o teste de esfericidade de Bartlett e o teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), os quais permitem saber se a aplicação desta técnica tem validade para as variáveis escolhidas (Pereira, A., 2008). Por fim, importa notar que a seleção do número de fatores a reter foi elaborada com base no critério de Kaiser -valores próprios superiores a 1. (Pereira, A., 2008). Depois de obtidos os fatores, procedeu-se à construção das respetivas dimensões.

Relativamente ao quarto momento, este consistiu na análise das diferenças de médias entre grupos. Recorreu-se ao teste *t* de Student para grupos com apenas duas dimensões, como é exemplo o sexo e o ciclo de escolaridade. Traduz-se num teste que avalia a significância estatística de diferenças entre duas médias amostrais para uma única variável independente (Hair et al, 2009). Assim, este teste permitiu determinar se as diferenças de médias entre os grupos eram ou não significativas, cujo nível de significância (*p-value*) se refere ao nível de probabilidade estipulada para rejeitar a hipótese nula (0,05) (Maroco & Bispo, 2003).

Paralelamente, utilizou-se uma Análise de Variância (oneway ANOVA), com o objetivo de analisar as diferenças das médias entre várias variáveis independentes. A ANOVA difere dos testes *t,* na medida em que estes apenas são utilizados para testar diferenças entre duas situações para uma variável, enquanto ANOVA pode ser utilizado para testar diferenças entre diversas situações e para duas ou mais variáveis (Pereira, A. 2008, p. 147). De forma a determinar-se se a estatística F é suficientemente grande para explicar a rejeição da hipótese nula (aquando da presença de diferenças entre os grupos) deve-se considerar o valor de *p-value. A*

hipótese nula é aceite se p> 0,05, o que significa que não existem diferenças significativas entre os grupos; se p< 0,05, rejeita-se a hipótese nula e assume-se que existem diferenças significativas entre os grupos (Hair et al, 2009; Maroco & Bispo, 2003).

Posteriormente, recorreu-se ao teste H.S.D. de Tukey (Honestly Significant Difference) para se obter uma análise detalhada das diferenças entre conjuntos de médias. Trata-se de uma método de comparação múltipla bastante sensível para detetar diferenças entre grupos.

Finalmente, no quinto momento, procurou-se analisar e compreender a relação entre as diferentes dimensões do questionário QVEIS e a Perceção de Suporte Social. Para este efeito, foram utilizadas correlações de Pearson. O procedimento estatístico de correlação permite determinar o grau de associação entre variáveis. Em particular, a correlação de Pearson é utilizada quando as variáveis são quantitativas e têm distribuição normal (Maroco & Bispo, 2003; Pereira, A. 2008). Para interpretar os seus resultados importa reter que os coeficientes de correlação (valores de r) podem variar entre -1 (uma associação negativa perfeita) e +1 (uma associação positiva perfeita), sendo que o valor 0 indica a inexistência de relação linear entre as variáveis (Pereira, A., 2008).

CAPÍTULO 5

Apresentação e Análise dos Resultados

5.1. Análise dos resultados do Questionário de Percepção de Suporte Social – QPSS

5.1.1. Análise Descritiva do QPSS

Efetuou-se uma análise descritiva simples do QPSS, calculando-se a média e o desvio padrão das respostas a cada um dos itens que integram o mesmo. As distribuições de frequências das respostas aos itens estão apresentadas na tabela 3.

Tabela 3: Frequências, médias e desvios padrão das respostas aos itens do QPSS

Itens do QPSS	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Média	Desvio Padrão
1.Grupo grande amigos	8 (2,4%)	27 (8,1%)	130 (38,8%)	169 (50,4%)	3,38	0,74
2.Amigos defendem-me	12 (3,6)	42 (12,5%)	186 (55,5%)	92 (27,5%)	3,08	0,74
3.Brinco muito com amigos	1 (0.3%)	18 (5,4)	117 (34,9%)	197 (58,8%)	3,53	0,61
4.Poucos amigos (inv)	185 (55,2%)	108 (32,2%)	31 (9,3%)	7 (2,1%)	3,42	0,64
5.Posso contar com os amigos	11 (3,3%)	20 (6,0%)	155 (46,3)	144 (43,0%)	3,31	0,73
6. Amigos compreendem-me	8 (2,4%)	48 (14,3%)	201 (60,0%)	76 (22,7%)	3.04	0,69
7. Amigos mais atenção (inv)	84 (25,1%)	130 (38,8%)	82 (24,8%)	35 (10,4)	2,79	0,94
8.Posso contar segredos amigos	31 (9,3%)	51 (15,2%)	155 (46,3%)	97 (29,0%)	2,95	0,90
9.Amigos fazem-me sentir melhor	4 (1,2%)	18 (5,4%)	136 (40,6%)	176 (52,5%)	3,45	0,65
10. Amigos passam muito tempo comigo	6 (1,8%)	29 (8,7%)	154 (46,0%)	145 (43,3%)	3,31	0,70
11. Amigos brincam quando peço (inv)	180 (53,7%)	116 (34,6%)	29 (8,7%)	10 (3,0%)	3,39	0,77
12. Amigos ajudam-me a resolver problemas	14 (4,2%)	37 (11,0%)	181 (54,0%)	102 (30,4%)	3,11	0,76
13.Amigos deixam-me seguro	14 (4,2%)	27 (8,1%)	169 (50,4%)	123 (36,7%)	3,20	0,76
14. Amigos como uma família	14 (4,2%)	43 (12,8%)	151 (45,1%)	124 (37,0%)	3,16	0,81
15. Amigos são simpáticos comigo	5 (1,5%)	12 (3,6%)	140 (41,8%)	176 (52,5%)	3,46	0,64
16. Amigos ajudam-me se precisar	7 (2,1%)	23 (6,9%)	151 (45,1%)	149 (44,5%)	3,34	0,70
17. Brinco sozinho (inv)	225 (67,2%)	76 (22,7%)	21 (6,3%)	12 (3,6%)	3,54	0,77
18. Muitos amigos nas redes sociais	47 (14,0%)	41 (12,2%)	126 (37,6%)	121 (36,1)	2,96	1,02

Assim, verificou-se que a média global da escala em análise é de 3,25, oscilando a média dos itens entre 2,79 (item 7) e 3,54 (item 17).

5.1.2 Análise da Fidelidade do Questionário QPSS

De forma a avaliar a fidelidade do questionário QPSS, procedeu-se ao cálculo do alfa de Cronbach, o qual permite avaliar a consistência interna do instrumento.

Tendo em conta que os valores de alfa de Cronbach variam entre 0 e 1 e é considerado aceitável quando superior a 0,70 (Hair et al., 2009), pode-se concluir que o questionário em análise apresenta uma boa consistência interna, assumindo o α global o valor de 0,878, que se pode considerar elevado.

Assim, através desta análise podemos constatar que todos os itens têm uma correlação elevada com a escala total.

5.1.3 Análise Fatorial do Questionário QPSS

A análise fatorial, permite a partir de um conjunto inicial de variáveis, reter um conjunto menor de variáveis hipotéticas – fatores – visando reduzir, assim, a dimensão dos dados, sem perder informação (Pereira, A. 2008).

Inicialmente, realizou-se um teste de validade da análise fatorial de componentes principais, com base no teste de esfericidade de Bartlett[6] e no teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). Através da análise dos seus valores, verificou-se que a aplicação da análise fatorial era de facto válida e adequada (KMO: 0,907; teste de esfericidade de Bartlett: $\square^2 \approx 1886{,}503$; $p < 0{,}001$).

Posteriormente, procedeu-se então à análise fatorial em componentes principais, com rotação *Varimax* dos resultados obtidos. Foi através do critério de Keiser que se procedeu à retenção do número de fatores, extraindo-se as componentes cujos valores próprios foram superiores a 1 (Pereira, A. 2008).

Através da análise fatorial em componentes principais para o questionário QPSS, foi possível extrair 4 fatores, sendo estes aqueles que assumiram valores próprios superiores a 1. Os 4 fatores obtidos explicam mais de 57% da variância total (57,13%). Posteriormente, através da rotação *Varimax,* os quatro fatores extraídos explicavam 23,18%, 11, 47%, 11,43% e 11,06%, respetivamente, da variância total (tabela 4).

[6] Teste que fornece a significância estatística de que a matriz de correlação tem correlações significativas entre pelo menos algumas das variáveis (Hair et al., 2009).

Tabela 4: Valores próprios e valores dos fatores antes e depois da rotação

Fatores	Antes da Rotação		Depois da Rotação	
	Valor próprio	% da variância	Valor próprio	% da variância
Fator 1	6,380	35,442	4,173	23,183
Fator 2	1,589	8,829	2,064	11,466
Fator 3	1,248	6,933	2,055	11,425
Fator 4	1,066	5,924	1,990	11,055
	% Acumulada	57,128	% Acumulada	57,128

Para cada fator foram selecionados os itens com cargas fatoriais mais elevadas, cujos valores eram superiores a 0,40 (Hair et al, 2009). A estrutura fatorial obtida está apresentada na tabela 5.

Através do teste alfa de Cronbach foi possível avaliar a consistência interna dos fatores retidos, verificando-se uma boa homogeneidade dos itens identificados para cada um dos fatores, sendo $\alpha = 0,850$ no primeiro fator, $\alpha = 0,612$ no segundo fator, $\alpha = 0,695$ no terceiro fator e, por fim, $\alpha = 0,730$ no quarto fator.

Dos resultados obtidos através da análise fatorial em componentes principais poder-se-á concluir que o questionário QPSS apresenta 4 dimensões, as quais são caracterizadas pelo significado semântico dos itens que saturam cada um dos fatores extraídos.

Deste modo, o primeiro fator, que explica 23,183% da variância, contempla 8 itens concernentes à **segurança e ao apoio na rede de amigos** ("Os/As meus/minhas amigos/as ajudam-me quando preciso", "Quando estou com os/as meus/minhas amigos/as sinto-me seguro/a", "Os/as meu/minhas amigos/as ajudam-me a resolver os problemas", "Os/as meus/minhas amigos/as são simpáticos/as comigo", entre outros).

No que respeita ao segundo fator, o qual explica 11,466% da variância, agrupa 4 itens relacionados com **o tamanho da rede e a frequência das relações com os pares – intensidade dos contactos** ("Tenho um grande grupo de amigos/as", "Tenho poucos/as amigos/as na minha escola", "Brinco muitas vezes com os/as meus/minhas amigos/as" e "Tenho muitos/as amigos/as nas redes sociais da internet").

Já o terceiro fator, que explica 11,425% da variância, reúne em si 4 itens associados à **confiança e** à **compreensão na rede de amigos** ("Quando tenho um problema posso contar com os/as meus/minhas amigos/as", "Os /as meus/minhas amigos/as compreendem o que sinto", "Gostava que os/as meus/minhas amigos/as me dessem mais atenção", "Quando tenho um segredo posso contar aos/às meus/minhas amigos/as").

Por fim, o quarto fator, que explica 11,055% da variância, integra 2 itens que se relacionam com o **isolamento social** ("Os/as meus/minhas amigos/as só brincam

comigo quando peço" e "Brinco sozinho/a a maior parte das vezes"). Uma vez que este último fator apenas contemplava dois itens do questionário, os quais estavam negativamente conotados, optou-se por eliminar os mesmos. Como tal, o fator 4 não deverá ser tido em conta nas análises realizadas posteriormente.

Tabela 5: Estrutura fatorial do questionário QPSS

	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 4
16. Amigos ajudam-me quando preciso	0,751			
13. Amigos deixam-me seguro	0,717			
12.Amigos ajudam-me a resolver problemas	0,696			
15.Amigos são simpáticos comigo	0,695			
14. Amigos são como uma família	0,666			
9. Amigos fazem-me sentir melhor	0,645			
2.Amigos defendem-me	0,527			
10.Amigos passam muito tempo comigo	0,436			
1.Tenho um grupo grande de amigos		0,770		
4.Tenho poucos amigos (inv)		0,662		
3. Brinco muito com amigos		0,633		
18. Tenho muitos amigos nas redes sociais		0,541		
8.Posso contar segredos amigos			0,655	
7. Gostava de ter mais atenção dos amigos (inv)			0,629	
5. Posso contar com os amigos			0,593	
6.Amigos compreendem-me			0,532	
11. Amigos só brincam comigo quando peço (inv)				0,792
17. Brinco sozinho a maior parte das vezes (inv)				0,729
Valores próprios	4,173	2,064	2,055	11,425
Variância explicada	23,183	11,466	11,425	11,055
Alfa de Cronbach	**0,850**	**0,612**	**0,694**	**0,730**

5.1.4. Análise das Dimensões do Questionário QPSS

Uma vez já selecionados os fatores do QPSS, procedeu-se então à construção de índices (tabela 6), com o intuito de analisar se existiam diferenças nas respostas dos alunos relativamente às dimensões obtidas. A construção dos índices foi realizada com base na média dos itens com cargas fatoriais mais elevadas em cada fator.

Com base na tabela 6, é possível verificar que a dimensão "Tamanho da rede e frequência das relações com os pares" foi aquela que assumiu resultados com uma média mais elevada (3,32), enquanto os resultados com a média mais baixa dizem respeito à dimensão "Confiança e compreensão na rede de amigos" (3,03).

Deste modo, verifica-se que os alunos revelam uma maior perceção no que se refere ao tamanho da rede de amigos e frequência das relações que estabelecem com o grupo de pares e, contrariamente, uma perceção mais baixa no que respeita à confiança e compreensão sentidas na rede de amigos.

Tabela 6: Média e desvios padrão das três dimensões do questionário QPSS

Dimensões	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padão
Segurança e apoio na rede de amigos	335	1,25	4	3,27	0,49
Tamanho da rede e frequência das relações com os pares	335	1,25	4	3,32	0,53
Confiança e compreensão na rede de amigos	335	1,00	4	3,03	0,58

5.1.4.1. Comparações de Médias das dimensões do QPSS com as variáveis independentes

Relativamente à perceção de suporte social, verificou-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas nas três dimensões do questionário, com valores de p sempre inferiores a 0,05 (tabela 7).

Assim, as raparigas apresentam uma média significativamente superior à dos rapazes (respetivamente, 3,37 e 3,17) na dimensão "Segurança e Apoio" percecionados na rede de amigos ($t = 3,784$; $p < 0,001$).

De forma similar, também as raparigas revelam uma média significativamente superior à dos rapazes (3,12 e 2,94, respetivamente) na dimensão "Confiança e Compreensão" percecionadas na rede de amigos ($t = 2,897$; $p = 0,004$).

Por fim, os rapazes assumem uma média significativamente superior à das raparigas (3,39 e 3,26, respetivamente) no que respeita à dimensão "Tamanho da rede e frequência das relações com os pares" percecionados ($t = 2,116$ e $p = 0,035$).

Tabela 7: Análise das diferenças nas dimensões do QPSS, em função do sexo (teste t-student)

Dimensões	Sexo	Média	Desvio padrão	T	p
Segurança e Apoio	Masculino	3,17	0,49	3,784	0,000
	Feminino	3,37	0,46		
Tamanho da rede e frequência das relações com os pares	Masculino	3,39	0,50	2,116	0,035
	Feminino	3,26	0,55		
Confiança e Compreensão	Masculino	2,94	0,60	2,897	0,004
	Feminino	3,12	0,56		

Já no que concerne aos ciclos de escolaridade, é de notar que não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre os mesmos e as três dimensões do QPSS.

Todavia, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas entre os anos de escolaridade e as dimensões do QPSS, mais especificamente na dimensão "Tamanho da rede e frequência das relações com os pares" ($F_{(4,330)} = 3,813$; $p = 0,005$) (tabela 8).

.

Tabela 8: Análise das diferenças nas dimensões do QPSS, em função do ano de escolaridade (ANOVA one-way)

Dimensões	Ano de Escolaridade	N	Média	Desvio padrão	F	P
Segurança e Apoio	5º	103	3,34	0,47	2,048	0,087
	6º	109	3,21	0,55		
	7º	41	3,38	0,33		
	8º	38	3,15	0,51		
	9º	44	3,26	0,45		
Tamanho da rede e frequência das relações com os pares	5º	103	3,32	0,53	3,813	**0,005**
	6º	109	3,39	0,56		
	7º	41	3,49	0,42		
	8º	38	3,21	0,50		
	9º	44	3,11	0,55		
Confiança e Compreensão	5º	103	3,08	0,60	1,119	0,348
	6º	109	2,98	0,62		
	7º	41	3,15	0,46		
	8º	38	3,01	0,54		
	9º	44	2,94	0,60		

Através da análise dos resultados do teste de H.S.D. de Tukey, foi possível comparar as diferenças de médias nos anos de escolaridade que são estatisticamente significativas. Assim, verificou-se uma diferença estatisticamente significativa na dimensão "Tamanho da rede e frequência das relações com os pares" do 9° ano para o 6° ano ($p = 0,024$) e 7° ano ($p = 0,007$), apresentando estes últimos uma maior perceção da intensidade dos contactos com o grupo de pares.

Posteriormente, procedeu-se à comparação de médias por grupo de idades nas três dimensões do questionário (tabela 9), começando-se por criar três grupos (10-11 anos; 12-13 anos e 14 anos ou mais). Assim, verificou-se que existiam diferenças de médias estatisticamente significativas entre os alunos mais novos e os alunos mais velhos nas dimensões "Segurança e Apoio" percecionados na rede de amigos ($F_{(2,332)} = 3,360$; $p = 0,027$) e "Tamanho da rede e frequência das relações com os pares" ($F_{(2,332)} = 7,657$; $p = 0,001$).

Tabela 9: Análise das diferenças nas dimensões do QPSS, em função dos grupos de idade (ANOVA one-way)

Dimensões	Ano de Escolaridade	N	Média	Desvio padrão	F	P
Segurança e Apoio	10-11 anos	143	3,34	0,46	3,660	**0,027**
	12-13 anos	118	3,25	0,49		
	≥ 14 anos	74	3,16	0,51		
Tamanho da rede e frequência das relações com os pares	10-11 anos	143	3,33	0,56	7,657	**0,001**
	12-13 anos	118	3,43	0,47		
	≥ 14 anos	74	3,13	0,54		
Confiança e Compreensão	10-11 anos	143	3,07	0,61	1,785	0,169
	12-13 anos	118	3,05	0,56		
	≥ 14 anos	74	2,92	0,58		

Uma análise mais pormenorizada entre as médias através do teste de H.S.D. de Tukey revelou que existem diferenças significativas nas médias da dimensão "Segurança e Apoio" percecionados, apresentando os alunos com idades compreendidas entre os 10 e os 11 anos uma média significativamente superior à dos alunos com idade igual ou superior a 14 anos ($p = 0,23$). Por outro lado, também se verificou uma diferença de médias estatisticamente significativa do grupo de alunos com 14 anos ou mais para o grupo de alunos com 10-11 anos ($p = 0,018$) e 12-13 anos ($p < 0,001$) na dimensão "Tamanho da rede e frequência das relações com os pares".

Assim, verifica-se que os alunos mais novos têm uma maior perceção de suporte social, tanto a nível da segurança e apoio percecionados na rede de amigos, como a nível do tamanho da rede e da frequência das relações com os pares. Tendo em atenção todas as dimensões do QPSS, é de salientar que os alunos mais velhos assumem valores mais reduzidos de perceção de suporte social, verificando-se assim a tendência de que à medida que os alunos crescem e o ano de escolaridade aumenta, parece diminuir a sua perceção de suporte social na escola, o que parece um pouco contraditório com a fase de desenvolvimento dos jovens.

5.2. Análise dos resultados do Questionário de Violência Escolar e Isolamento Social – QVEIS

5.2.1. Análise Descritiva do QVEIS

Foi realizada uma análise descritiva simples, com base na média e desvio padrão das respostas de cada um dos itens contemplados nas três escalas do QVEIS.

5.2.1.1 Escala de Vitimação

As distribuições de frequências das respostas conferidas aos 25 itens que integram a escala de vitimação do QVEIS estão apresentadas na tabela 10, na qual estão descriminadas as médias e desvios padrão para cada uma das respostas às várias situações de vitimação na escola. A sua leitura permite verificar uma baixa prevalência de comportamentos de vitimação na escola, sendo que na maioria das situações, mais de 50% dos alunos referiram que nunca sofreram de casos de agressão por partes dos colegas.

Todavia, é de notar que os comportamentos de vitimação mais predominantes relacionam-se, sobretudo, com a agressão verbal. As situações de vitimação que ocorrem mais frequentemente[7] são "Falaram mal de mim" (23,6%); "Chamaram-me

[7] Inclui a soma das percentagens relativas às alternativas de resposta *Algumas vezes* e *Muitas vezes*.

nomes que me ofendem" (17%); "Empurraram-me ou deram-me puxões de propósito" (15,5%); "Inventaram coisas feias ou más sobre mim" (13,2%) e "Insultaram-me" (12,9%). Estes resultados estão de acordo com os obtidos por Diaz-Aguado (2004), Duarte (2010), Martins (2005a; 2009), Melo e Duarte (in press) e Oliveira (2011), que evidenciaram a agressão verbal como uma das situações mais frequentes no contexto escolar.

Outras situações de vitimação também verificadas na escola em estudo, embora com menor frequência, remetem-se para o isolamento social e agressão física, sendo exemplo das mesmas as seguintes respostas: "Esconderam-me coisas" (12%); "Puseram-me de parte" (11,1%); "Bateram-me" (11,1%); "Ameaçaram-me" (11,1%); "Ofenderam a minha família" (10,8%) "Roubaram-me coisas" (9,9%); " Ignoraram-me, de propósito, para me magoar" (9,3%); e "Impediram-me de participar em actividades" (9,3%).

No que concerne às formas de vitimação que registam uma menor frequência, as mesmas remetem-se para o *cyberbullying* e para agressões graves: "Intimidaram-me com frases ou insultos de carácter sexual" (6,5%); "Obrigaram-me a fazer coisas que não quero com ameaças" (4,5%); "Ofenderam-me em redes sociais" (4,5%); "Atiraram-me pedras ou outros objectos" (4,2%); "Colocaram na Internet fotos ou vídeos ofensivos para mim" (2,7%); "Obrigaram-me, através de ameaças a ter comportamentos ou a participar em situações de carácter sexual, contra a minha vontade" (2,4%); "Ameaçaram-me com armas" (2,4%); e "Enviaram-me mensagens de correio electrónico a insultar-me" (1,2%.). Contudo, salienta-se o fato de que, embora apresentem percentagens mais baixas, estas situações são deveras preocupantes, uma vez que refletem a existência de violências de caratér mais grave na escola básica em estudo.

Tabela 10: Frequências, médias e desvios padrão das respostas aos 25 itens da escala de vitimação do QVEIS

Escala de Vitimação	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Média	Desvio Padrão
1.Ignoraram-me de propósito	236 (70,4%)	68 (20,3%)	25 (7,5%)	6 (1,8%)	0,41	0,71
2.Impediram-me de participar em actividades	237 (70,7%)	67 (20,0%)	21 (6,3%)	10 (3,0%)	0,41	0,74
3.Falaram mal de mim	136 (40,6%)	120 (35,8%)	51 (15,2%)	28 (8,4%)	0,91	0,94
4.Empurraram-me de propósito	204 (60,9%)	79 (23,6%)	38 (11,3%)	14 (4,2%)	0,59	0,85
5.Puseram-me de parte	226 (67,5%)	72 (21,5%)	21 (6,3%)	16 (4,8%)	0,48	0,82
6. Enviaram-me SMS a insultar	298 (89,0%)	21 (6,3%)	12 (3,6%)	4 (1,2%)	0,17	0,53
7. Estragaram-me coisas de propósito	284 (84,8%)	33 (9,9%)	14 (4,2%)	4 (1,2%)	0,22	0,57
8.Bateram-me	238 (71%)	60 (17,9%)	28 (8,4%)	9 (2,7%)	0,43	0,76
9.Ameaçaram-me	251 (74,9%)	47 (14,0%)	26 (7,8%)	11 (3,3%)	0,39	0,77
10.Ofenderam-me nas redes sociais	286 (85,4%)	33 (9,9%)	12 (3,6%)	3 (0,9%)	0,20	0,53
11. Insultaram-me	206 (61,5%)	86 (25,7%)	28 (8,4%)	15 (4,5%)	0,56	0,83
12.Meteram-me medo	260 (77,6%)	47 (14,0%)	18 (5,4%)	10 (3,0%)	0,34	0,72
13.Chamaram-me nomes	177 (52,8%)	100 (29,9%)	36 (10,7%)	21 (6,3%)	0,70	0,90
14. Colocaram vídeos meus na internet	323 (96,4%)	3 (0,9%)	7 (2,1%)	2 (0,6%)	0,07	0,38
15. Roubaram-me coisas	252 (75,2%)	50 (14,9%)	23 (6,9%)	10 (3,0%)	0,38	0,74
16.Intimidaram-me com frases sexuais	287 (85,7%)	25 (7,5%)	17 (5,1%)	5 (1,5%)	0,22	0,60
17. Enviaram-me e-mails a insultar-me	315 (94,0%)	16 (4,8%)	3 (0,9%)	1 (0.3%)	0,07	0,32
18. Esconderam-me coisas	220 (65,7%)	73 (21,8%)	25 (7,5%)	15 (4,5%)	0,50	0,82
19. Inventaram coisas más sobre mim	226 (67,5%	63 (18,8%)	33 (9,9%)	13 (3,3%)	0,50	0,83
20. Obrigaram-me a fazer coisas que não quero	312 (93,1%)	8 (2,4%)	11 (3,3%)	4 (1,2%)	0,13	0,50
21. Telefonaram-me a insultar-me	314 (93,7%)	11 (3,3%)	6 (1,8%)	3 (0,9%)	0,10	0,42
22. Atiraram-me pedras	291 (89,9%)	29 (8,7%)	8 (2,4%)	6 (1,8%)	0,19	0,56
23. Obrigaram-me a comportamentos sexuais	319 (95,2%)	8 (2,4%)	5 (1,5%)	3 (0,9%)	0,08	0,40
24.Ofenderam a minha família	234 (69,9%)	65 (19,4%)	23 (6,9%)	13 (3,9%)	0,45	0,787
25. Ameaçaram-me com armas	319 (95,2%)	8 (2,4%)	4 (1,2%)	4 (1,2%)	0,08	0,42

Relativamente aos locais onde existe uma maior prevalência das situações de vitimação, estes compreendem o recreio (60,5%), seguido dos corredores e escadas

da escola (40,7%) e por fim a própria sala de aula (29%). Pelo contrário, é na casa de banho (8,7%) onde se regista uma menor frequência de casos de vitimação (tabela 11).

Tabela 11: Locais de ocorrência de situações de vitimação

	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Média	Total
Sala de aula	73 (21,8%)	18 (5,4%)	6 (1,8%)	0,38	97 (29%)
Corredores e escadas da escola	92 (27,5%)	33 (9,9%)	11 (3,3%)	0,57	136 (40,7%)
Recreio	117 (34,9%)	55 (16,4%)	32 (9,2%)	0,96	204 (60,5%)
Cantina	31 (9,3%)	12 (3,6%)	4 (1,2%)	0,20	47 (14,1%)
Casa de banho	21 (6,3%)	6 (1,8%)	2 (0,6%)	0,12	29 (8,7%)
Pavilhão	39 (11,6%)	11 (3,3%)	4 (1,2%)	0,22	54 (16,1%)
Porta da escola	32 (9,6%)	7 (2,1%)	7 (2,1%)	0,20	46 (13,8%)
Outro local	25 (7,5%)	12 (3,6%)	8 (2,4%)	0,22	45 (13,5%)

No que respeita ao perfil dos autores das agressões de acordo com as respostas das vítimas, destaca-se o facto de, maioritariamente, serem rapazes (55,7%), com idades superiores às das vítimas (49%) e que pertencem a uma turma diferente da vítima (51%). Por outro lado, importa notar ainda que as agressões são, ligeiramente, mais protagonizadas individualmente (34,4%) do que em grupo (34,1%), tal como apresentado na tabela 12.

Tabela 12: Caracterização dos/as agressores/as de acordo com as vítimas

	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Média	Total
Alguém da minha turma	109 (32,5%)	35 (10,4%)	20 (6,0%)	0,71	164 (48,9%)
Alguém de outra turma	109 (32,5%)	39 (11,6%)	23 (6,9%)	0,80	171 (51%)
Alguém mais velho/a	110 (32,8%)	32 (9,6%)	22 (6,6%)	0,72	164 (49%)
Alguém mais novo/a	38 (11,3%)	6 (1,8%)	3 (0,9%)	0,18	47 (14%)
Um colega do sexo masculino	111 (33,1%)	41 (12,2%)	35 (10,4%)	0,89	187 (55,7%)
Uma colega do sexo feminino	76 (22,7%)	21 (6,3%)	10 (3,0%)	0,44	107 (32%)
Um/a colega individualmente	84 (25,1%)	25 (7,5%)	6 (1,8%)	0,45	115 (34,4%)
Vários/as colegas em simultâneo	73 (21,8%)	26 (7,8%)	15 (4,5%)	0,51	114 (34,1%)

Para terminar, a leitura da tabela 13 mostra que a maioria dos alunos recorre a alguém aquando das situações de vitimação, sendo que 72,5% das vítimas afirmaram ter contado a alguém ou pedido ajuda contra 25,1% que confessaram nunca ter contado a ninguém, nem pedido ajuda. As fontes de suporte mais procuradas são os/as amigos/as (44,2%), os colegas de turma (37,4%), o pai ou mãe (35,5%), e o/a diretor/a de turma (27,8%). Numa posição oposta, a alternativa "Outra(s) pessoa(s)" e "Direcção da escola" são as fonte de ajuda menos procuradas (5,1% e 7,5%, respetivamente), seguidos do/a namorado/a (12,6%) e dos/as professores/as da escola (18,5%).

Tabela 13 – Pedidos de ajuda nas situações de vitimação

	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Média	Total
A colegas da turma ou da escola	69(20,6%)	33 (9,9%)	23 (6,9%)	0,61	125 (37,4%)
A amigos ou amigas	75 (22,4%)	46 (13,7%)	27 (8,1%)	0,74	148 (44,2%)
Ao/À namordo/a	21 (6,3%)	13 (3,9%)	8 (2,4%)	0,21	42 (12,6%)
Ao/ À Director/a de turma	44 (13,1%)	26 (7,8%)	23 (6,9%)	0,49	93 (27, 8%)
A professores/as da escola	38 (11,3%)	16 (4,8%)	8 (2,4%)	0,28	62 (18,5%)
À Direcção da escola	18 (5,4%)	3 (0,9%)	4 (1,2%)	0,11	25 (7,5%)
A funcionários/as da escola	35 (10,4%)	16 (4,8%)	16 (4,8%)	0,34	67 (20%)
Ao pai ou à mãe	47 (14,0%)	27 (8,1%)	45(13,4%)	0,70	119 (35,5%)
A irmão(s) ou irmã(s)	26 (7,8%)	20 (6,0%)	22 (6,6%)	0,39	68 (20,4%)
A familiares	37 (11%)	25 (7,5%)	29 (8,7%)	0,52	91 (27,2%)
A outra(s) pessoa(s)	10 (3,0%)	4 (1,2%)	3 (0,9%)	0,08	17 (5,1%)
Já contou ou pediu ajuda a alguém		**243 (72,5%)**			
Nunca contou nem pediu ajuda a ninguém		**84 (25,1%)**			

5.2.1.2. Escala de Agressão

As distribuições de frequências das respostas dadas aos 25 itens que integram a escala de agressão do QVEIS estão apresentadas na tabela 14, na qual estão descriminadas as médias e desvios padrão para cada uma das respostas às várias situações de agressão na escola.

Tal como mostra a tabela 14, os níveis de condutas de agressão na escola são visivelmente mais baixos quando comparados com as condutas de vitimação. Os comportamentos de agressão mais repetidos relacionam-se, particularmente, com a agressão verbal e com o isolamento social. As situações de agressão que ocorrem mais frequentemente[8] são as seguintes: "Falei mal de colegas" (7,5%); "Chamei nomes a um colega" (4,8%); "Insultei colegas" (4,5%); "Escondi coisas de colegas" (3,9%); "Empurrei colegas de propósito" (3,3%); "Pus colegas de parte" (3,3%). Os resultados obtidos estão, assim, em conformidade com outros estudos (Martins, 2005a; 2009; Duarte, 2010; Melo & Duarte (in press)).

Contrariamente, as formas de agressão com menor prevalência na escola remetem-se para o *cyberbullying* e para agressões mais graves, que remetem a vítima para uma condição de impotência: "item 25, Ameacei colegas com armas" (0,6%); "Roubei coisas a colegas" (0,6%); "Telefonei a insultar colegas" (0,6%); "Coloquei na Internet fotos ou vídeos de colegas" (0,9%) e "Obriguei colegas, através de ameaças, a ter comportamentos ou a participar em situações de carácter sexual, contra a sua vontade" (0,9%). Estes valores estão em consonância com os obtidos por Martins (2005a; 2009), Duarte (2010) e Melo e Duarte (in press).

[8] Inclui a soma das percentagens relativas às alternativas de resposta *Algumas vezes* e *Muitas vezes*.

Tabela 14: Frequências, médias e desvios padrão das respostas aos 25 itens da escala de agressão do QVEIS

Escala de Agressão	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Média	Desvio Padrão
1.Ignorei colegas de propósito	280 (83,6%)	44 (13,1%)	9 (2,7%)	2 (0,6%)	0,20	0,50
2.Impedi colegas de participar nas actividade	277 (82,7%)	47 (14,0%)	9 (2,7%)	2 (0,6%)	0,21	0,51
3.Falei mal de colegas	202 (60,3%)	108 (32,2%)	22 (6,6%)	3 (0,9%)	0,48	0,66
4.Empurrei colegas de propósito	270 (80,6%)	54 (16,1%)	5 (1,5%)	6 (1,8%)	0,24	0,57
5.Pus colegas de parte	272 (81,2%)	52 (15,5%)	6 (1,8%)	5 (1,5%)	0,24	0,55
6. Enviei SMS a insultar colegas	322 (96,1%)	7 (2,1%)	3 (0,9%)	3 (0,9%)	0,07	0,37
7. Estraguei coisas de colegas de propósito	323 (96,4%)	8 (2,4%)	3 (0,9%)	1 (0,3%)	0,05	0,29
8.Bati em colegas	274 (81,8%)	55 (16,4%)	4 (1,2%)	2 (0,6%)	0,21	0,47
9.Ameacei colegas	301 (89,9%)	26 (7,8%)	6 (1,8%)	1 (0,3%)	0,12	0,40
10.Ofendi colegas nas redes sociais	315 (94,0%)	15 (4,5%)	4 (1,2%)	1 (0,3%)	0,08	0,34
11. Insultei colegas	253 (75,5%)	67 (20,0%)	13 (3,9%)	2 (0,6%)	0,30	0,57
12.Meti medo a colegas	302 (90,1%)	22 (6,6%)	8 (2,4%)	2 (0,6%)	0,13	0,45
13.Chamei nomes a colegas	260 (77,6%)	58 (17,3%)	12 (3,6%)	4 (1,2%)	0,28	0,59
14. Coloquei vídeos colegas na internet	329 (98,2%)	2 (0,6%)	2 (0,6%)	1 (0,3%)	0,03	0,24
15. Roubei coisas a colegas	322 (96,1%)	11 (3,3%)	1 (0,3%)	1 (0,3%)	0,05	0,26
16.Intimidei colegas com frases sexuais	323 (96,4%)	6 (1,8%)	4 (1,2%)	1 (0,3%)	0,05	0,30
17. Enviei e-mails a insultar colegas	326 (97,3%)	5 (1,5%)	2 (0,6%)	2 (0,6%)	0,04	0,30
18. Escondi coisas a colegas	275 (82,1%)	47 (14,0%)	11 (3,3%)	2 (0,6%)	0,22	0,53
19. Inventei coisas sobre colegas	305 (91,0%)	22 (6,6%)	6 (1,8%)	2 (0,6%)	0,12	0,42
20. Obriguei colegas a fazer coisas que não queriam	329 (98,2%)	3 (0,9%)	1 (0,3%)	2 (0,6%)	0,03	0,27
21. Telefonei a insultar colegas	324 (96,7%)	9 (2,7%)	1 (0,3%)	1 (0,3%)	0,04	0,25
22. Atirei pedras	308 (91,9%)	22 (6,6%)	4 (1,2%)	1 (0,3%)	0,10	0,36
23. Obriguei colegas a ter comportamentos sexuais	329 (98,2%)	3 (0,9%)	2 (0,6%)	1 (0,3%)	0,03	0,24
24.Ofendi a família de colegas	307 (91,6%)	23 (6,9%)	4 (1,2%)	1 (0,3%)	0,10	0,37
25. Ameacei colegas com armas	330 (98,5%)	3 (0,9%)	1 (0,3%)	1 (0,3%)	0,02	0,22

No que concerne aos locais onde as condutas de agressão são mais comuns (tabela 15), destaca-se primeiramente o recreio (48,3%), seguido dos corredores e

escadas da escola (30,2%) e da sala de aula (22,4%), similarmente ao que se sucede com os locais onde ocorrem as condutas de vitimação.

Tabela 15: Locais de ocorrência de situações de agressão

	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Média	Total
Sala de aula	63 (18,8%)	9 (2,7%)	3 (0,9%)	0,27	75 (22,4%)
Corredores e escadas da escola	81 (24,2%)	17 (5,1%)	3 (0,9%)	0,37	101 (30,2%)
Recreio	109 (32,5%)	39 (11,6%)	14 (4,2%)	0,69	162 (48,3%)
Cantina	19 (5,7%)	5 (1,5 %)	0 (0 %)	0,09	24 (7,2%)
Casa de banho	16(4,8%)	1 (0,3%)	1 (0,3%)	0,07	18 (5,4%)
Pavilhão	25 (7,5%)	3 (0,9%)	3 (0,9%)	0,12	31 (9,3%)
Porta da escola	19 (5,7%)	1 (0,3%)	1 (0,3%)	0,09	21 (6,3%)
Outro local	17 (5,1%)	2 (0,6%)	2 (0,6%)	0,10	21 (6,3%)

Relativamente à caracterização das vítimas, é de notar que estas, frequentemente, fazem parte da mesma turma do/a agressor/a (44,5%) e são mais novas que este/a (23,9%). Quanto ao sexo, as vítimas pertencem maioritariamente ao sexo masculino (36,5%), tal como se verificou na caracterização dos agressores, e são alvo de agressões, sobretudo, quando se encontram sozinhas (32,0%) (tabela 16).

Tabela 16: Caracterização das vítimas eleitas pelos/as agressores/as

	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Média	Total
Alguém da minha turma	122 (36,4%)	22 (6,6%)	5 (1,5%)	0,54	149 (44,5%)
Alguém de outra turma	77 (23,0%)	15 (4,5%)	7 (2,1)	0,38	99 (29,6%)
Alguém mais velho/a	65 (19,4%)	7 (2,1%)	6 (1,8%)	0,29	78 (23,3%)
Alguém mais novo/a	60 (17,9%)	18 (5,4%)	2 (0,6)	0,31	80 (23,9%)
Um colega do sexo masculino	91 (27,2%)	27 (8,1%)	4 (1,2%)	0,47	122 (36,5%)
Uma colega do sexo feminino	77 (23,0%)	17 (5,1%)	4 (1,2%)	0,37	98 (29,3%)
Um/a colega individualmente	90 (26,9%)	11 (3,3)	6 (1,8%)	0,39	107 (32,0%)
Vários/as colegas em simultâneo	49 (14,6%)	11 (3,3%)	3 (0,9%)	0,24	63 (18,8%)

5.2.1.3. Escala de Observação de vitimação/agressão

As distribuições de frequências das respostas dadas aos 25 itens que integram a escala de observação de vitimação/agressão do QVEIS estão apresentadas na tabela 17, na qual estão descriminadas as médias e desvios padrão para cada uma das respostas às várias situações de observação de vitimação/agressão na escola.

De modo geral, verifica-se que as condutas de observação de situações de vitimação/agressão assumem percentagens superiores no que respeita, tanto às condutas de vitimação, como às condutas de agressão em contexto escolar. Mais especificamente, as situações observadas com maior frequência relacionam-se, essencialmente, com o isolamento social, com a agressão verbal e agressão física.

Os comportamentos de vitimação/agressão entre pares mais referidos pelos observadores prendem-se com a agressão verbal e com o isolamento social: "Falarem mal de colegas" (46,5%); "Chamarem nomes a colegas" (39,4%); "Insultarem colegas" (37,3%); "Empurrarem ou darem puxões a colegas" (35,5%); "Impedirem colegas de participar nas suas actividades" (34,9%) e "Baterem em colegas" (32,8%).

Já as situações observadas de vitimação/agressão menos referidas pelos alunos desta escola remetem-se, particularmente, para o *cyberbullying* e agressões de conotação mais grave: "Ameaçarem colegas com armas" (4,2%); "Enviarem mensagens de correio electrónico a insultar colegas" (7,5%); "Colocarem na Internet fotos ou vídeos ofensivos" (7,5%); "Obrigarem colegas, através de ameaças, a ter comportamentos ou a participar em situações de carácter sexual, contra a sua vontade" (7,8%) e "Obrigarem colegas a fazerem coisas que não queriam, com ameaças" (8,4%). Estes dados revelam um panorama algo preocupante, na medida em que mostram que, embora observados em menor quantidade, existem comportamentos de violência grave na escola em estudo.

Tabela 17: Frequências, médias e desvios padrão das respostas aos 25 itens da escala de observação de vitimação/agressão do QVEIS

Escala de Observação	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Média	Desvio Padrão
1.Ignorarem colegas de propósito	143 (42,7%)	97 (29,0%)	65 (19,4%)	30 (9%)	0,95	0,99
2.Impedirem colegas de participar actividade	121 (36,1%)	97 (29,0%)	76 (22,7%)	41 (12,2%)	1,11	1,03
3.Falerem mal de colegas	86 (25,7%)	94 (28,1%)	83 (24,8%)	72 (21,5%)	1,42	1,09
4.Empurrarem colegas de propósito	111 (33,1%)	105 (31,3%)	75 (22,4%)	44 (13,1%)	1,16	1,03
5.Porem colegas de parte	120 (35,8%)	114 (34,0%)	57 (17%)	44 (13,1%)	1,07	1,03
6. Enviarem SMS a insultar colegas	256 (76,4%)	37 (11%)	20 (6,0%)	21 (6,3%)	0,42	0,86
7. Estragarem coisas de colegas de propósito	199 (59,4%)	77 (23,0%)	36 (10,7%)	22 (6,6%)	0,64	0,92
8.Baterem em colegas	113 (33,7%)	112 (334%)	55 (16,4%)	55 (16,4%)	1,16	1,07
9.Amaçarem colegas	147 (43,9%)	88 (26,3%)	54 (16,1%)	46 (13,7%)	1,00	1,07
10.Ofenderem colegas nas redes sociais	244 (72,0%)	50 (14,9%)	26 (7,8%)	15 (4,5%)	0,44	0,82
11. Insultarem colegas	100 (29,9%)	110 (32,8%)	60 (17,9%)	65 (19,4%)	1,27	1,09
12.Meterem medo a colegas	133 (39,7%)	96 (28,7%)	56 (16,7%)	48 (14,3%)	1,06	1,07
13.Chamarem nomes a colegas	100 (29,9%)	102 (30,4%)	65 (19,4%)	67 (20,0%)	1,30	1,10
14. Colocarem vídeos de colegas na internet	270 (80,6%)	39 (11,6%)	8 (2,4%)	17 (5,1%)	0,32	0,76
15.Roubarem coisas a colegas	195 (68,2%)	80 (23,9%)	36 (10,7%)	24 (7,2%)	0,67	0,93
16.Intimidarem colegas com frases sexuais	233 (69,6%)	53 (15,8%)	27 (8,1%)	22,6 (6,6%)	0,52	0,90
17. Enviarem e-mails a insultar colegas	272 (81,2%)	38 (11,3%)	12 (3,6%)	13 (3,9%)	0,30	0,72
18. Esconderem coisas a colegas	160 (47,8%)	110 (32,8%)	33 (9,9%)	31 (9,3%)	0,81	0,96
19. Inventarem coisas sobre colegas	151 (45,1%)	92 (27,5%)	49 (14,6%)	42 (12,5%)	0,97	1,14
20. Obrigarem colegas a fazer coisas que não queriam	248 (74,0%)	59 (17,6%)	17 (5,1%)	11 (3,3%)	0,38	0,73
21. Telefonarem a insultar colegas	255 (76,1%)	52 (15,5%)	16 (4,8%)	12 (13,6%)	0,36	0,74
22. Atirarem pedras a colegas	199 (54,9%)	79 (23,6%)	37 (11,0%)	20 (6,0%)	0,64	0,90
23. Obrigarem colegas a ter comportamentos sexuais	279 (83,3%)	29 (8,7%)	17 (5,1%)	9 (2,7%)	0,27	0,68
24.Ofenderem a família de colegas	178 (53,1%)	83 (24,8%)	40 (11,9%)	34 (10,1%)	0,79	1,01
25. Ameaçarem colegas com armas	292 (87,2%)	29 (8,7%)	8 (2,4%)	6 (1,8%)	0,19	0,56

Similarmente aos resultados alcançados nas escalas de vitimação e agressão, o recreio, os corredores e escadas da escola, bem como a sala de aula traduzem-se nos três locais onde são observados, com maior frequência, comportamentos de vitimação/agressão entre pares (81,6%, 64,4% e 43,9%, respetivamente) (tabela 18). Assim, estes dados estão em consonância com os obtidos nas escalas de vitimação e agressão, verificando-se que os locais onde ocorrem mais situações de vitimação e agressão são também aqueles onde os colegas observam mais situações de *bullying*.

Tabela 18: Locais de ocorrência de observação de situações de vitimação/agressão

	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Média	Total
Sala de aula	102 (30,4%)	31 (9,3%)	14 (4,2%)	0,61	147 (43,9%)
Corredores e escadas da escola	121 (36,1%)	58 (17,3%)	37 (11,0%)	1,04	216 (64,4%)
Recreio	97 (29,0%)	85 (25,4%)	91 (27,2%)	1,61	273 (81,6%)
Cantina	76 (22,7%)	26 (7,8 %)	15 (4,5 %)	0,52	117 (35,0%)
Casa de banho	47(14,0%)	16 (4,8%)	11 (3,4%)	0,34	74 (22,2%)
Pavilhão	67 (20,0%)	27 (8,1%)	14 (4,2 %)	0,49	108 (32,3%)
Porta da escola	70 (20,9%)	38 (11,3%)	25 (7,5%)	0,66	133 (39,7%)
Outro local	18 (8,4%)	13 (3,9%)	9 (2,7%)	0,24	40 (15,0%)

Por fim, verificou-se que 71,3 % dos alunos dirige-se a alguém ou pede ajuda aquando da observação de situações de vitimação/agressão. As principais fontes de ajuda a que os observadores recorrem com maior frequência são os colegas de turma ou da escola (44,5%) e os os/as amigos/as (43,6%), seguidos dos/as funcionários/as da escola (27,5%) e do pai ou da mãe (26,3%). A par do que aconteceu na escala de vitimação, as alternativas "Outra(s) pessoa(s)", "Ao/à namorado/a" e "Direcção da escola" traduzem-se nas fontes de suporte menos procuradas pelos alunos que observam situações de *bullying* (3,9%, 10,2% e 10,5%, respetivamente) (tabela 19).

Tabela 19 – Pedidos de ajuda em situações de observação de comportamentos de vitimação/agressão

	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Média	Total
A colegas da turma ou da escola	86 (24,8%)	35(10,4%)	31 (9,3%)	0,73	152 (44,5%)
A amigos ou amigas	78 (23,3%)	39(11,6%)	29 (8,7%)	0,73	146 (43,6%)
Ao/À namordo/a	19 (5,7%)	7 (2,1%)	8 (2,4%)	0,17	34 (10,2%)
Ao/ À Director/a de turma	47 (14,0%)	24 (7,2%)	16 (4,8%)	0,43	87 (26,0%)
A professores/as da escola	40 (11,9%)	17 (5,1%)	9 (2,7%)	0,30	66 (19,7%)
À Direcção da escola	25 (7,5%)	6 (1,8%)	4 (1,2%)	0,15	35 (10,5%)
A funcionários/as da escola	49 (14,6%)	20 (6,0%)	23 (6,9%)	0,47	92 (27,5%)
Ao pai ou à mãe	44 (13,1%)	21 (6,3%)	23 (6,9%)	0,46	88 (26,3%)
A irmão(s) ou irmã(s)	25 (7,5%)	17 (5,1%)	14 (4,2%)	0,30	56 (16,8%)
A familiares	34 (10,1%)	14 (4,2%)	11 (3,3%)	0,28	59 (17,6%)
A outra(s) pessoa(s)	7 (2,1%)	4 (1,2%)	2 (0,6%)	0,06	13 (3,9%)
Já contou ou pediu ajuda a alguém		**239 (71,3%)**			
Nunca contou nem pediu ajuda a ninguém		**93 (27,8%)**			

Para terminar, registou-se uma percentagem significativa de intervenções face as situações de *bullying* relatadas nas três escalas do QVEIS (78,8%), com o intuito de socorrer os alunos envolvidos nas mesmas (tabela 20). Em particular, verificou-se que os maiores intervenientes nas três situações (vitimação, agressão e observação) são os/as colegas de turma ou da escola (50,8%), os/as amigos/as (47,8%), seguidos dos/as funcionários/as das escolas (40,9%). Note-se que os professores da escola são um dos três intervenientes menos referidos pelos alunos aquando das três situações de *bullying* (29,3%).

Tabela 20 – Intervenientes nas situações de vitimação, agressão e observação

	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Média	Total
Colegas da turma ou da escola	98 (29,3%)	45 (13,4%)	27 (8,1%)	0,80	170 (50,8%)
Amigos ou amigas	88 (26,3%)	46 (13,7%)	26 (7,8%)	0,77	160 (47,8%)
Director/a de turma	55 (16,4%)	33 (9,9%)	19 (5,7%)	0,53	107 (32%)
Professores/as da escola	59 (17,6%)	26 (7,8%)	13 (3,9%)	0,45	98 (29,3%)
Direcção da escola	32 (9,6%)	9(2,7%)	8 (2,4%)	0,22	49 (14,7%)
Funcionários/as da escola	64 (19,1%)	46 13,7%)	27 (8,1%)	0,71	137 (40,9%)
Outra(s) pessoa(s)	8 (2,4%)	5 (1,5%)	6 (1,8%)	0,11	19 (5,7%)
Alguém interveio		**264 (78,8%)**			
Nunca ninguém interveio		**69 (20,6%)**			

5.2.1.4. Comparação das escalas do QVEIS

Na tabela 21 encontram-se as médias das respostas dos participantes aos 25 itens das três escalas que compõem o QVEIS. Através da sua análise, conclui-se que os comportamentos relativos à observação de situações de vitimação/agressão no contexto escolar apresentam médias superiores, quer às condutas de vitimação, quer às condutas de agressão, no que diz respeito a todas as situações descritas no questionário.

Por outro lado, verifica-se também médias mais elevadas nos comportamentos de vitimação do que nos comportamentos de agressão, em todos os itens do questionário.

Quanto aos comportamentos de vitimação e agressão com médias mais baixas, existe uma consonância entre os mesmos nas três escalas do QVEIS, os quais se remetem para o *cyberbullying* e para as agressões de caráter mais grave (de cariz sexual e com a utilização de armas).

No presente estudo, as situações de vitimação mais relatadas, tanto pelas vítimas como pelos agressores e observadores, relacionam-se mormente com a agressão verbal, tal como encontrado por Olweus (1999), e com o isolamento social, sendo o comportamento "falar mal de..." o mais frequente nas três escalas do QVEIS,

o que vai ao encontro dos estudos de Martins (2005a), de Duarte (2010) e de Melo e Duarte (in press).

Tabela 21 – Médias das respostas aos itens das três escalas QVEIS

Itens	Média Escala Vitimação	Média Escala Agressão	Média Escala Observação
1.Ignorar um colega	0,41	0,20	0,95
2.Impedir um colegas de participar nas actividades	0,41	0,21	1,11
3.Falar mal de um colega	0,91	0,48	1,42
4.Empurrar um colega	0,59	0,24	1,16
5.Por um colega de parte	0,48	0,24	1,07
6.Enviar SMS a insultar um colega	0,17	0,07	0,42
7.Estragar coisas de um colega	0,22	0,05	0,64
8. Bater num colegas	0,43	0,21	1,16
9.Ameaçar um colega	0,39	0,12	1,00
10.Ofender um colega nas redes sociais	0,20	0,08	0,44
11.Insultar um colega	0,56	0,30	1,27
12.Meter medo a um colega	0,34	0,13	1,06
13.Chamar nomes a um colega	0,70	0,28	1,30
14.Colocar vídeos de um colega na Internet	0,07	0,03	0,32
15.Roubar coisas a um colega	0,38	0,05	0,67
16.Intimidar um colega com frases sexuais	0,22	0,05	0,52
17. Enviar e-mails a insultar um colega	0,07	0,04	0,30
18.Esconder coisas a um colega	0,50	0,22	0,81
19.Inventar coisas sobre um colega	0,50	0,13	0,97
20.Obrigar um colega a fazer coisas que não quer	0,13	0,03	0,38
21.Telefonar a insultar um colega	0,10	0,04	0,36
22. Atirar pedras a um colega	0,19	0,10	0,64
23. Obrigar um colega a comportamentos sexuais	0,08	0,03	0,27
24.Ofender a família de um colega	0,45	0,10	0,79
25.Ameaçar colegas com armas	0,08	0,02	0,19

5.2.2 Análise da Fidelidade do Questionário QVEIS

Com o objetivo de avaliar a fidelidade do QVEIS, procedeu-se ao cálculo do alfa de Cronbach, o qual permite avaliar a consistência interna do mesmo. Note-se que os seus valores variam entre 0 e 1 e é considerado aceitável quando superior a 0,70 (Hair et al., 2009). Por outro lado, a fidelidade do questionário também foi calculada através das correlações itens-total, consideradas aceitáveis quando superiores a 0,50 (Hair et al., 2009).

Assim, procedeu-se à análise da consistência interna para cada uma das escalas que fazem parte do QVEIS.

A partir da análise dos alfa de Cronbach, é de salientar que na escala de vitimação (com 25 itens) obteve-se um α de 0,937, na escala de agressão (com 25

itens) o α assumiu o valor de 0,932 e, finalmente na escala de observação de vitimação/agressão (com 25 itens), foi obtido um α de 0,953.

No que respeita às correlações item-total, as correlações oscilaram entre 0,310 e 0,735 na escala de vitimação, entre 0,471 e 0,781 na escala de agressão e, por fim, na escala de observação de vitimação/agressão as correlações variaram entre 0,475 e 0,765. Deste modo, verificou-se que o presente questionário caracteriza-se por uma boa consistência interna e, por conseguinte, apresenta uma elevada fidelidade.

5.2.3 Análise Fatorial do Questionário QVEIS

De forma a analisar a estrutura das três escalas do presente questionário e, paralelamente, verificar as dimensões das mesmas, os resultados obtidos foram sujeitos a uma análise fatorial em componentes principais, com rotação *Varimax*.

Numa primeira fase, verificou-se se a aplicação desta técnica era adequada, sendo realizado um teste de validade da análise fatorial de componentes principais, com base no teste de esfericidade de Bartlett e no teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) para as três escalas do questionário.

Posteriormente, procedeu-se então à análise fatorial em componentes principais, com rotação *Varimax* dos resultados obtidos para as três escalas do questionário QVEIS. A retenção do número de fatores foi levada a cabo com base no critério de Keiser, extraindo-se as componentes cujos valores próprios foram superiores a 1 (Pereira, A. 2008).

Após serem tentadas várias soluções fatoriais com o intuito de se obter matrizes simples e claras, optou-se por eliminar das três escalas os itens "Enviar mensagens de correio eletrónico a insultar", "Obrigar, através de ameaças, a ter comportamentos de carácter sexual" e "Ameaçar com armas", pois apresentaram correlações item-total muito baixas e médias bastantes reduzidas. Por outro lado, também foi eliminado o item "Colocar na Internet fotos ou vídeos ofensivos" das escalas de vitimação e de agressão, pelos mesmos motivos referidos anteriormente.

Os resultados obtidos em todas as escalas permitiram concluir que a análise de componentes principais era de facto bastante boa e adequada, assumindo KMO valores superiores a 0,90 (Escala de vitimação: KMO: 0,931; teste de esfericidade de Bartlett: $\square^2 \approx 3292{,}895$; $p < 0{,}001$; Escala de agressão: KMO: 0,916; teste de esfericidade de Bartlett: $\square^2 \approx 3172{,}868$; $p < 0{,}001$; Escala de observação de vitimação/agressão: KMO: 0,946; teste de esfericidade de Bartlett: $\square^2 \approx 4149{,}469$; $p < 0{,}001$).

5.2.3.1. Análise Fatorial da Escala de Vitimação do QVEIS

Através da análise fatorial em componentes principais para a escala de vitimação foram extraídos 3 fatores, os quais explicam 59,09% da variância total. Uma vez realizada a rotação *Varimax,* os três fatores retidos explicavam 21,99%, 21% e 16,10%, respetivamente, da variância total (tabela 22).

Tabela 22: Valores próprios e variância dos fatores

Fatores	Antes da Rotação		Depois da Rotação	
	Valor próprio	% da variância	Valor próprio	% da variância
Fator 1	8,582	45,17	4,179	21,99
Fator 2	1,460	7,69	3,989	21,00
Fator 3	1,185	6,24	3,060	16,10
	% Acumulada	59,09	% Acumulada	59,09

Para cada fator foram selecionados os itens com cargas fatoriais mais elevadas, com valores superiores a 0,45 (Hair et al., 2009). A estrutura fatorial obtida está apresentada na tabela 23.

Optou-se por eliminar o item "Intimidaram-me com frases ou insultos de carácter sexual" e o item "Empurraram-me ou deram-me puxões de propósito", na medida em que as suas cargas fatoriais distribuem-se por mais do que um fator retido, o que faz com que não sejam explicativos. Assim, ambos os itens não irão ser contemplados nas análises efetuadas posteriormente.

Através do teste alfa de Cronbach foi possível avaliar a consistência interna dos fatores retidos, verificando-se uma boa homogeneidade dos itens identificados para cada um deles, sendo $\alpha = 0,887$ no primeiro fator, $\alpha = 0,875$ no segundo fator e, por fim, $\alpha = 0,699$ no terceiro fator.

Dos resultados obtidos através da análise fatorial em componentes principais poder-se-á concluir que a escala de vitimação apresenta três dimensões, as quais são caracterizadas pelo significado semântico dos itens que apresentam maior saturação em cada fator extraído.

Deste modo, o primeiro fator, que explica 21,99% da variância, agrupa 7 itens concernentes a comportamentos de **isolamento social** e à **agressão verbal** (por exemplo, "Ignoraram-me, de propósito, para me magoar", "Falaram mal de mim", "Puseram-me de parte", "Impediram-me de participar nas suas actividades", "Inventaram coisas feias ou más sobre mim").

No que toca ao segundo fator, explicativo de 21,00% da variância, este reúne 8 itens que compreendem os comportamentos associados à **agressão física** (por exemplo, "Ameaçaram-me", "Bateram-me", "Meteram-me medo", "Atiraram-me pedras ou outros objectos").

O terceiro fator, que explica 16,10% da variância, contempla 4 itens relacionados com o ***cyberbullying*** e **intimidação** ("Telefonaram-me a insultar-me", "Enviaram-me SMS a insultar-me", "Ofenderam-me em redes sociais da Internet" e "Esconderam-me coisas").

Tabela 23: Estrutura fatorial da escala de vitimação do QVEIS

	Fator 1	Fator 2	Fator 3
1.Ignoraram-me, de propósito, para me magoar	0,795		
3.Falaram mal de mim	0,749		
5.Puseram-me de parte	0,738		
2.Impediram-me de participar nas suas actividades	0,710		
19.Inventaram coisas feias ou más sobre mim	0,643		
13.Chamaram-me nomes que me ofendem	0,574	0,496	
11. Insultaram-me	0,520		
9.Ameaçaram-me		0,805	
8. Bateram-me		0,802	
12.Meteram-me medo		0,642	
22. Atiraram-me pedras ou outros objectos		0,584	
24.Ofenderam a minha família		0,539	
20.Obrigaram-me a fazer coisas que não quero com ameaças		0,529	
15.Roubaram-me coisas		0,490	
7.Estragaram coisas minhas de propósito		0,467	
21.Telefonaram-me a insultar-me			0,753
6.Enviaram-me SMS a insultar-me			0,750
10.Ofenderam-me em redes sociais da Internet			0,682
18.Esconderam-me coisas			0,594
Valores próprios	4,179	3,989	3,060
Variância explicada (%)	21,99	21,00	16,10
Alfa de Cronbach	**0,887**	**0,875**	**0,699**

5.2.3.2. Análise Fatorial da Escala de Agressão do QVEIS

A partir da análise fatorial em componentes principais para a escala de agressão foi possível extrair 3 fatores, os quais explicam 60,78% da variância total. Após a rotação *Varimax,* os três fatores retidos explicavam, respetivamente, 23,93%, 20,22% e 16,62% da variância total (tabela 24).

Tabela 24: Valores próprios e variância dos fatores

Fatores	Antes da Rotação		Depois da Rotação	
	Valor próprio	**% da variância**	**Valor próprio**	**% da variância**
Fator 1	8,041	44,67	4,308	23,93
Fator 2	1,668	9,27	3,639	20,22
Fator 3	1,229	6,83	2,996	16,62
	% Acumulada	**60,78**	**% Acumulada**	**60,78**

Para cada fator foram selecionados os itens com cargas fatoriais mais elevadas, com valores superiores a 0,40 (Hair et al., 2009). A estrutura fatorial obtida está apresentada na tabela 25.

Optou-se por eliminar os itens "Escondi coisas de colegas", na medida em que apresenta uma carga fatorial inferior a 0,40, distribuída por dois fatores retidos, o que faz com que não seja explicativo. De igual modo, os itens "Insultei colegas" e "Inventei coisas feias e más sobre colegas" foram eliminados, uma vez que apresentavam cargas fatoriais distribuídas por mais do que um fator. Logo, estes itens não irão ser considerados nas análises efetuadas posteriormente.

A análise da consistência interna dos fatores retidos, com base no teste alfa de Cronbach, permitiu verificar uma boa homogeneidade dos itens identificados para cada um deles, sendo $\alpha = 0,892$ no primeiro fator, $\alpha = 0,836$ no segundo fator e, por fim, $\alpha = 0,798$ no terceiro fator.

Os resultados obtidos da análise fatorial em componentes principais permitem inferir que a escala de agressão apresenta três dimensões, as quais são representadas pelo significado semântico dos itens que saturam cada um dos fatores extraídos.

Como tal, o primeiro fator, explicativo de 23,93% da variância, agrupa 7 itens relacionados com o ***cyberbullying*** e com **agressões graves** que remetem a vítima para um sentimento de impotência (por exemplo, "Obriguei colegas a fazer coisas que não queriam, com ameaças", "Telefonei a insultar colegas", "Roubei coisas a colegas", "Intimidei colegas com frases de carácter sexual", "Enviei SMS a insultar colegas", "Ofendi colegas em redes socais da Internet").

Relativamente ao segundo fator, este explica 20,22% da variância e reúne 6 itens que se relacionam com a **agressão física** ("Meti medo a colegas", "Empurrei ou dei puxões a colegas", "Ameacei colegas", "Atirei pedras ou outros objectos a colegas", "Bati em colegas" e "Ofendi a família de colegas").

Por fim, o terceiro fator, que explica 16,62% da variância, reúne 5 itens relacionados com o **isolamento social** e **agressão verbal** ("Ignorei colegas, de propósito, para os magoar", "Impedi colegas de participar nas minhas actividades", "Falei mal de colegas", "Chamei nomes a colegas para ofendê-los" e "Pus colegas de parte").

Tabela 25: Estrutura fatorial da escala de agressão do QVEIS

	Fator 1	Fator 2	Fator 3
20.Obriguei colegas a fazer coisas que não queriam, com ameaças	0,775		
21.Telefonei a insultar colegas	0,770		
15.Roubei coisas a colegas	0,741		
16.Intimidei colegas com frases ou insultos de carácter sexual	0,730		
7.Estraguei coisas de colegas, de propósito	0,728		
6.Enviei SMS a insultar colegas	0,644		
10.Ofendi colegas em redes sociais da Internet	0,554		
12.Meti medo a colegas		0,721	
4.Empurrei ou dei puxões a colegas, de propósito		0,669	
9.Ameacei colegas		0,654	
22.Atirei pedras ou outros objectos a colegas		0,633	
8.Bati em colegas		0,566	
24.Ofendi a família de colegas		0,473	
1.Ignorei colegas, de propósito, para os magoar			0,776
2.Impedi colegas de participar nas minhas actividades			0,707
3.Falei mal de colegas			0,635
13.Chamei nomes a colegas para ofendê-los			0,623
5.Pus colegas de parte			0,509
Valores próprios	4,308	3,639	2,996
Variância explicada (%)	23,93	20,22	16,62
Alfa de Cronbach	**0,892**	**0,836**	**0,798**

5.2.3.3. Análise Fatorial da Escala de Observação de vitimação/agressão do QVEIS

A análise fatorial em componentes principais para a escala de observação de vitimação/agressão permitiu extrair 3 fatores, os quais explicam 63,51% da variância total. Uma vez realizada a rotação *Varimax,* os três fatores extraídos explicavam, respetivamente, 24,93%, 20,57% e 18,01% da variância total (tabela 26).

Tabela 26: Valores próprios e variância dos fatores

Fatores	Antes da Rotação		Depois da Rotação	
	Valor próprio	**% da variância**	**Valor próprio**	**% da variância**
Fator 1	9,844	49,22	4,987	24,93
Fator 2	1,796	8,98	4,113	20,57
Fator 3	1,060	5,30	3,601	18,01
	% Acumulada	**63,51**	**% Acumulada**	**63,51**

Para cada fator foram selecionados os itens com cargas fatoriais mais elevadas, com valores superiores a 0,40 (Hair et al., 2009). A estrutura fatorial obtida está apresentada na tabela 27.

Optou-se por eliminar os itens "Empurrarem ou darem puxões a colegas de propósito", e "Atirarem pedras ou outros objectos a colegas", na medida em que

apresentam cargas fatoriais distribuídas por dois fatores retidos, o que faz com que não seja explicativos. Logo, estes itens não irão ser considerados nas análises efetuadas posteriormente.

A análise da consistência interna dos fatores retidos, com base no teste alfa de Cronbach, permitiu verificar uma boa homogeneidade dos itens identificados para cada um deles, sendo $\alpha = 0{,}914$ no primeiro fator, $\alpha = 0{,}873$ no segundo fator e, por fim, $\alpha = 0{,}874$ no terceiro fator.

Os resultados obtidos da análise fatorial em componentes principais permitem inferir que a escala de observação apresenta três dimensões, representadas pelo significado semântico dos itens que saturam em cada um dos fatores extraídos.

O primeiro fator, explicativo de 24,93% da variância, reúne 8 itens que dizem respeito à **agressão verbal** e à **agressão física** (por exemplo, "Chamarem nomes a colegas para ofendê-los", "Baterem em colegas", "Ameaçarem colegas", "Meterem medo a colegas", "Insultarem colegas", "Empurrarem colegas").

Quanto ao segundo fator, este explica 20,57% da variância e agrupa 8 itens, os quais estão relacionados com o ***cyberbullying*** e **intimidação** (por exemplo, "Telefonarem a insultar colegas", "Colocarem na Internet fotos ou vídeos ofensivos para os colegas ", "Ofenderem colegas em redes sociais da Internet", "Enviarem SMS a insultar colegas").

O terceiro fator, que explica 18,01% da variância, reúne os 4 itens associados ao **isolamento social** ("Impedirem colegas de participar em actividades", "Ignorarem colegas, de propósito, para os magoar", "Porem colegas de parte" e "Falarem mal de colegas").

Tabela 27: Estrutura fatorial da escala de observação de vitimação/agressão do QVEIS

	Fator 1	Fator 2	Fator 3
13.Chamarem nomes colegas	,764		
8. Baterem em colegas	,754		
9. Ameaçarem colegas	,752		
12. Meterem medo colegas	,740		
11. Insultarem colegas	,723		
24. Ofenderem família colegas	,570		
15. Roubarem coisas colegas	,559		
19. Inventarem coisas feias ou más sobre colegas	,513		
21. Telefonarem a insultar colegas		,799	
14. Colocarem na Internet fotos/vídeos ofensivos		,743	
10. Ofenderem colegas nas redes sociais da Internet		,736	
6.Enviarem SMS a insultar colegas		,705	
20. Obrigarem colegas fazer coisas que não queriam		,668	
16. Intimidarem colegas com frases de carácter sexual		,530	
18. Esconderem coisas colegas		,481	
7. Estragarem coisas de colegas, de propósito		,445	
2. Impedirem colegas de participar nas suas actividades			,763
1. Ignorarem colegas, de propósito, para os magoar			,750
5. Porem colegas de parte			,739
3. Falarem mal colegas			,708
Valores próprios	4,897	4,113	3,601
Variância explicada (%)	24,93	20,57	18,01
Alfa de Cronbach	**0,914**	**0,873**	**0,874**

5.2.4. Análise das Dimensões do QVEIS

Depois de extraídos os fatores do QVEIS, procedeu-se então à construção de índices, com o intuito de analisar se existiam diferenças nas respostas dos alunos relativamente às dimensões obtidas em cada escala (tabela 28). A construção dos índices foi realizada a partir da soma dos itens com cargas fatoriais mais elevadas em cada fator, dividindo-se pelo número de itens de cada fator.

Tabela 28: Média e desvios padrão das dimensões das três escalas do QVEIS

	Dimensões	Média	Desvio Padão
Escala de Vitimação	Vítima - Isolamento Social e Agressão Verbal	0,57	0,64
	Vítima - Agressão Física	0,31	0,49
	Vítima – Cyberbullying	0,24	0,43
Escala de Agressão	Agressor - Cyberbullying e Agressões Graves	0,05	0,23
	Agressor - Isolamento Social e Agressão Verbal	0,15	0,32
	Agressor - Agressão Física	0,28	0,42
Escala de Observação	Observador - Agressão Verbal e Física	1,03	0,84
	Observador - Cyberbullying e Intimidação	0,48	0,61
	Observador - Isolamento Social	1,14	0,88

Da análise da tabela 28, conclui-se que a dimensão Observador – Isolamento Social é aquela que assume uma média dos resultados mais elevada (1,14), enquanto

a dimensão Agressor – *Cyberbullying* e Agressões Graves assume a média mais baixa (0,05).

Por outro lado, verifica-se que a média dos resultados é mais elevada nas dimensões associadas ao isolamento social, à agressão verbal e à agressão física, tanto na posição de vítima (0,57 e 0,31), como na posição de agressor (0,15 e 0,28) e de observador (1,14 e 1,03). Já a dimensão relacionada com o *Cyberbullying* e Agressões Graves é aquela que apresenta os valores mais baixos nas três escalas: Vítima - 0,24; Agressor – 0,05; Observador - 0,48.

5.2.4.1. Comparações de Médias das dimensões do QVEIS com as variáveis independentes

No que concerne aos comportamentos de vitimação e agressão, verificou-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas apenas na dimensão Agressor – *Cyberbullying* e Agressões Graves (t = 2,080; p = 0,038), apresentando os rapazes uma média superior às raparigas (0,80 e 0,27, respetivamente) (tabela 29).

Nas restantes dimensões do QVEIS, os resultados revelam que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os sexos, apontando para o facto de rapazes e raparigas se encontrarem similarmente envolvidos nos comportamentos de vitimação, agressão e observação de vitimação/agressão na escola.

Tabela 29: Análise das diferenças nas dimensões do QVEIS, em função do sexo (teste t-student)

Dimensões	Sexo	Média	Desvio padrão	t	P
Vítima – Isolamento Social e Agressão Verbal	Masculino	0,56	0,60	0,381	0,704
	Feminino	0,58	0,67		
Vítima – Agressão Física	Masculino	0,33	0,46	0,716	0,475
	Feminino	0,29	0,52		
Vítima - Cyberbullying	Masculino	0,27	0,49	1,264	0,207
	Feminino	0,21	0,37		
Agressor – Cyberbullying e Agressões Graves	Masculino	0,80	0,32	2,080	**0,038**
	Feminino	0,27	0,10		
Agressor – Agressão Física	Masculino	0,18	0,39	1,946	0,052
	Feminino	0,11	0,23		
Agressor – Isolamento Social e Agressão Verbal	Masculino	0,28	0,43	0,308	0,758
	Feminino	0,29	0,41		
Obervador – Agressão Verbal e Física	Masculino	1,00	0,81	0,619	0,537
	Feminino	1,05	0,86		
Observador – Cyberbullying e Intimidação	Masculino	0,45	0,53	0,954	0,341
	Feminino	0,52	0,68		
Observador – Isolamento Social	Masculino	1,06	0,91	1,521	0,129
	Feminino	1,21	0,86		

Já no que concerne aos ciclos de escolaridade, é de notar que se verificaram diferenças estatisticamente significativas somente na dimensão Agressor – Isolamento Social e Agressão Verbal (t = 3,296 ; p = 0,001), com o 3° ciclo a assumir uma média superior ao 2° ciclo (0,38 e 0,23, respetivamente) (tabela 30).

Tabela 30: Análise das diferenças nas dimensões do QVEIS, em função do ciclo de escolaridade (teste t-student)

Dimensões	Ciclo de Escolaridade	Média	Desvio padrão	t	P
Vítima – Isolamento Social e Agressão Verbal	2ºciclo	0,57	0,60	0,055	0,956
	3º ciclo	0,57	0,67		
Vítima – Agressão Física	2º ciclo	0,35	0,46	1,869	0,062
	3º ciclo	0,24	0,52		
Vítima - Cyberbullying	2º ciclo	0,24	0,49	0,019	0,985
	3º ciclo	0,24	0,37		
Agressor – Cyberbullying e Agressões Graves	2º ciclo	0,52	0,32	0,049	0,961
	3ºciclo	0,53	0,10		
Agressor – Agressão Física	2ºciclo	0,15	0,39	0,228	0,820
	3ºciclo	0,14	0,23		
Agressor – Isolamento Social e Agressão Verbal	2ºciclo	0,23	0,43	3,296	**0,001**
	3ºciclo	0,38	0,41		
Obervador – Agressão Verbal e Física	2ºciclo	1,04	0,81	0,332	0,740
	3ºciclo	1,01	0,86		
Observador – Cyberbullying e Intimidação	2ºciclo	0,46	0,53	1,101	0,272
	3ºciclo	0,53	0,68		
Observador – Isolamento Social	2ºciclo	1,10	0,91	1,030	0,304
	3ºciclo	1,20	0,86		

Posteriormente, efetuou-se uma comparação de médias entre os anos de escolaridade e as dimensões do QVEIS (tabela 31). Verificaram-se diferenças estatisticamente significativas entre o ano de escolaridade nas três dimensões relacionadas com a vitimação: Vítima – Isolamento Social e Agressão Verbal ($F_{(4,330)}$ = 6,142; p < 0,001); Vítima – Agressão Física ($F_{(4,330)}$ = 6,989; p < 0,001) e Vítima – Cyberbullying ($F_{(4,330)}$ = 4,306; p = 0,002). Quanto às dimensões correspondentes à agressão, apenas se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre o ano de escolaridade e as dimensões Agressor – Agressão Física ($F_{(4,330)}$= 2,965; p = 0,020) e Agressor – Isolamento Social e Agressão Verbal ($F_{(4,330)}$ = 8,187; p < 0,001). Finalmente, nas dimensões associadas à observação de comportamentos de vitimação/agressão na escola, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas entre os anos de escolaridade nas dimensões Observador – Agressão Física e Verbal ($F_{(4,330)}$ = 3,837; p = 0,005) e Observador – *Cyberbullying* e Intimidação ($F_{(4,330)}$ = 6,040; p < 0,001).

Tabela 31: Análise das diferenças nas dimensões do QVEIS, em função do ano de escolaridade (ANOVA one-way)

Dimensões	Ano de escolaridade	Média	Desvio padrão	F	p
Vítima – Isolamento Social e Agressão Verbal	5º	0,70	0,73	6,142	**< 0,001**
	6º	0,45	0,54		
	7º	0,40	0,52		
	8º	0,89	0,71		
	9º	0,44	0,50		
Vítima – Agressão Física	5º	0,47	0,63	6,989	**< 0,001**
	6º	0,24	0,43		
	7º	0,18	0,26		
	8º	0,47	0,50		
	9º	0,11	0,26		
Vítima – *Cyberbullying*	5º	0,26	0,74	4,306	**0,002**
	6º	0,23	0,41		
	7º	0,20	0,31		
	8º	0,47	0,59		
	9º	0,09	0,19		
Agressor – *Cyberbullying* e Agressões Graves	5º	0,54	0,23	1,389	0,237
	6º	0,50	0,17		
	7º	0,00	0,02		
	8º	0,12	0,49		
	9º	0,40	0,09		
Agressor – Agressão Física	5º	0,18	0,35	2,965	**0,020**
	6º	0,12	0,23		
	7º	0,06	0,13		
	8º	0,27	0,54		
	9º	0,11	0,26		
Agressor – Isolamento Social e Agressão Verbal	5º	0,24	0,34	8,187	**< 0,001**
	6º	0,21	0,31		
	7º	0,22	0,28		
	8º	0,62	0,73		
	9º	0,32	0,43		
Observador – Agressão Física e Verbal	5º	1,13	0,81	3,837	**0,005**
	6º	0,95	0,83		
	7º	0,76	0,73		
	8º	1,39	0,77		
	9º	0,90	0,85		
Observador – *Cyberbullying* e Intimidação	5º	0,51	0,61	6,040	**< 0,001**
	6º	0,40	0,56		
	7º	0,25	0,40		
	8º	0.86	0,59		
	9º	0,51	0,75		
Observador – Isolamento Social	5º	1,13	0,86	1,446	0,219
	6º	1,07	0,86		
	7º	0,98	0,92		
	8º	1,40	0,84		
	9º	1,23	0,98		

Através da análise dos resultados do teste de H.S.D. de Tukey, foi possível comparar as diferenças de médias nos anos de escolaridade que são estatisticamente significativas. Deste modo, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas entre o ano de escolaridade na dimensão Vítima – Isolamento Social e Agressão Verbal, do 5° ano para o 6° ano (p = 0,024), bem como do 8° para o 6° (p = 0,001), o 7° (p = 0,004) e 9° ano (p = 0,009). Na dimensão Vítima – Agressão Física, as

diferenças estatisticamente significativas fizeram-se sentir do 5° para o 6° ($p = 0,006$), o 7° ($p = 0,011$) e 9° ano ($p = 0,001$) e do 8° para o 9° ano ($p = 0,008$). Por fim, na dimensão Vítima – Cyberbullying, o 8° ano apresentou uma média significativamente superior ao 6° ($p = 0,024$), ao 7° ($p = 0,036$) e ao 9° ano ($p =0,031$). Estes valores revelam que os alunos que frequentam o 5° e o 8° ano de escolaridade encontram-se mais envolvidos em situações de vitimação relacionadas com o isolamento social, a agressão verbal e agressão física. Por sua vez, as vítimas de *cyberbullying* compreendem, maioritariamente, os alunos do 8° ano.

Quanto às dimensões correspondentes à agressão, apenas se verificaram diferenças estatisticamente significativas na dimensão Agressor – Agressão Física, apresentando o 8° ano uma média superior ao 7° ano ($p = 0,031$), e na dimensão Agressor – Isolamento Social e Agressão Verbal, revelando o 8° ano valores mais elevados quando comparado com o 5° ($p < 0,001$), o 6° ($p < 0,001$), o 7° ($p < 0,001$) e o 9° ano ($p = 0,008$). Ou seja, os resultados revelam que os alunos que se encontram no 8° ano de escolaridade estão, notoriamente, mais envolvidos em comportamentos de agressão relacionados com o isolamento social e com a agressão verbal em contexto escolar.

Por fim, nas dimensões associadas à observação de comportamentos de vitimação/agressão, as diferenças estatisticamente significativas entre os anos de escolaridade fazem-se sentir na dimensão Observador – Agressão Física e Verbal, com o 8° ano a assumir uma média superior à do 6° ($p = 0,038$) e 7° ano ($p = 0,007$) e na dimensão Observador – *Cyberbullying* e Intimidação, cuja média do 8° ano foi superior à do 5° ($p = 0,018$) 6° ($p <0,001$) e 7° ano ($p <0,001$).

De seguida, procedeu-se à comparação de médias por grupo de idades em todas as dimensões do QVEIS (tabela 32), com base nos três grupos de idades criados anteriormente (10-11 anos; 12-13 anos e 14 anos ou mais).

Assim, verificou-se que existiam diferenças de médias estatisticamente significativas entre os alunos mais novos e os alunos mais velhos nas dimensões "Vítima – Agressão física" ($F_{(2,332)} = 4,365$; $p = 0,013$) e "Agressor – Isolamento Social e Agressão Verbal" ($F_{(2,332)} = 4,331$; $p = 0,014$).

Tabela 32: Análise das diferenças nas dimensões do QVEIS, em função dos grupos de idade (ANOVA one-way)

Dimensões	Grupos de idade	Média	Desvio padrão	F	p
Vítima – Isolamento Social e Agressão Verbal	10-11	0,62	0,69	0,916	0,401
	12-13	0,52	0,60		
	≥14	0,55	0,64		
Vítima – Agressão Física	10-11	0,40	0,58	4,365	**0,013**
	12-13	0,28	0,44		
	≥14	0,20	0,36		
Vítima – *Cyberbullying*	10-11	0,23	0,41	0,133	0,875
	12-13	0,26	0,45		
	≥14	0,24	0,44		
Agressor – *Cyberbullying* e Agressões Graves	10-11	0,41	0,20	0,315	0,730
	12-13	0,60	0,30		
	≥14	0,64	0,15		
Agressor – Agressão Física	10-11	0,14	0,29	0,033	0,967
	12-13	0,15	0,36		
	≥14	0,14	0,30		
Agressor – Isolamento Social e Agressão Verbal	10-11	0,21	0,31	4,331	**0,014**
	12-13	0,30	0,47		
	≥14	0,38	0,48		
Observador – Agressão Física e Verbal	10-11	1,05	0,83	0,201	0,818
	12-13	0,99	0,83		
	≥14	1,03	0,86		
Observador – *Cyberbullying* e Intimidação	10-11	0,44	0,57	1,689	0,186
	12-13	0,47	0,58		
	≥14	0,59	0,71		
Observador – Isolamento Social	10-11	1,09	0,84	1,300	0,274
	12-13	1,10	0,86		
	≥14	1,28	0,96		

Uma análise mais pormenorizada através do teste de H.S.D. de Tukey permitiu verificar que os alunos com idades compreendidas entre os 10 e os 11 anos apresentaram uma média significativamente superior à do grupo de alunos de 14 anos ou mais no que respeita ao envolvimento em comportamentos de vitimação relacionados com a agressão física ($p = 0,015$). Ou seja, os casos de vitimação através de agressão física são mais frequentes junto dos alunos mais novos.

Relativamente à dimensão "Agressor – Isolamento Social e Agressão Verbal" também se verificou uma diferença de médias estatisticamente significativa entre os alunos com 14 anos ou mais e os alunos com 10-11 anos, apresentando os alunos mais velhos um maior envolvimento neste tipo de agressão ($p = 0,012$).

De modo geral, a análise da tabela 32 mostra-nos que existe uma diminuição estatisticamente significativa dos comportamentos de vitimação associados à agressão física à medida que os alunos vão crescendo.

No que concerne às agressões relacionados com o *cyberbullying* e com as agressões mais graves, bem como com o isolamento social e a agressão verbal, verifica-se um aumento destes comportamentos à medida que a idade dos alunos aumenta. Finalmente, é de notar que os alunos mais velhos são aqueles que

observam mais comportamentos de vitimação/agressão relacionados com o isolamento social, com o *cyberbullying* e intimidação, apesar de não ser uma diferença estatisticamente significativa.

5.3. Análise da relação entre os Comportamentos de Vitimação e Agressão em contexto escolar e a Perceção de Suporte Social.

Foram realizadas análises correlacionais dos dois questionários utilizados no presente estudo – QPSS e QVEIS - com o objetivo de explorar e compreender a relação entre a perceção de suporte social e os comportamentos de vitimação e agressão na escola (tabela 33, página 82). Uma vez que falamos de variáveis quantitativas, recorreu-se às correlações de Pearson, pois trata-se de um teste estatístico que determina o grau de associação ou relação entre variáveis quantitativas (Maroco & Bispo, 2005; Pereira, A. 2008).

5.3.1. Comportamentos de Vitimação, Agressão e Observação em Contexto Escolar

Através da leitura das correlações entre as várias dimensões do QVEIS, conclui-se que existem correlações estatisticamente significativas, positivas e elevadas, entre os três tipos de vitimação, verificando-se uma correlação mais elevada entre ser Vítima – Isolamento Social e Agressão Verbal e ser Vítima – Agressão Física (r = 0,741). Assim, estes dados mostram uma tendência notória de que os alunos vítimas de isolamento social e agressão verbal são, simultaneamente, vítimas de agressão física, o que está em conformidade com os resultados obtidos por Martins (2005a), Duarte (2010), Melo e Duarte (in press) e Oliveira (2011).

No que respeita às diferentes formas de agressão, estas também apresentaram correlações positivas significativas e elevadas entre si: Agressor – *Cyberbullying* e Agressões Graves e Agressor – Agressão Física (r = 0,665); Agressor - *Cyberbullying* e Agressões Graves e Agressor – Isolamento Social e Agressão Verbal (r = 0,554) e, por fim, Agressor – Agressão Física e Agressor – Isolamento Social e Agressões Verbais (r = 0,627). Estes resultados revelam que os alunos que agridem os colegas através de ferramentas eletrónicas (*cyberbullying*), tendem também a isolar socialmente as vítimas e a agredi-las física e verbalmente.

Para os vários tipos de observação de vitimação/agressão, também se encontraram resultados similares, destacando-se correlações positivas significativas entre os mesmos: Observador – Agressão Verbal e Física e Observador – Isolamento Social (r = 0,744); Observador – Agressão Verbal e Física e Observador –

Cyberbullying e Intimidação (r = 0,709) e, finalmente, Observador – Isolamento Social e Observador – *Cyberbullying* e Intimidação (r = 0,628). Ou seja, os alunos que observam situações de agressões físicas e verbais, tendem também a assistir a outras formas de vitimação/agressão, tais como o isolamento social, o *cyberbullying* e intimidações.

No que respeita às situações de vitimação e agressão, salientam-se correlações significativas positivas, sobretudo, entre ser vítima e agressor através do isolamento social e da agressão verbal (r = 0,396); ser vítima de isolamento social e de agressão verbal e agressor de violência física (r = 0,261). Mais, os alunos vítimas de agressão física experienciam, embora em menor quantidade, situações de agressão para com os colegas através de comportamentos de *cyberbullying* e de agressões graves (r = 0,307), de violência física (r = 0,309) e do isolamento social e da violência verbal (r = 0,320). Por fim, os alunos vítimas de *cyberbullying* revelam-se, principalmente, agressores através de *cyberbullying* e de uma violência de caracter mais grave (r = 0,412) e do isolamento social e agressão verbal (r = 0,351). Assim, pode-se inferir que existem alunos que não experienciam somente a condição de vítima ou de agressor na escola, mas sim ambas em simultâneo, o que vai ao encontro dos estudos levados a cabo por Martins (2005a; 2009). Neste sentido, remetemo-nos para a existência de um grupo de alunos caracterizados como sendo vítimas-agressores (Saylor & Leach, 2009).

Relativamente às condutas de observação de vitimação/agressão, registaram-se correlações positivas significativas entre os três tipos de observação e as diferentes formas de vitimação, o que aponta para o facto de algumas vítimas experienciarem, simultaneamente, o papel de observador.

De modo similar, também se verificaram correlações positivas e estatisticamente significativas entre ser observador das três situações de vitimação/agressão e ser agressor através do isolamento social e agressão verbal. De notar também que os alunos que assistem ao *cyberbullying* e a intimidações estão associados a condutas de agressão através de *cyberbullying* e agressões graves (r = 0,184) e a condutas de agressão física para com os colegas (r = 0,185). Finalmente, os resultados apontam para que os alunos que observam situações de agressão física e verbal recorrem também à agressão física junto dos pares (r = 0,164). Estes dados reportam-nos para a existência de uma condição em que os observadores de *bullying* são, em simultâneo, vítimas e/ou agressores, assim como indicado no estudo de Martins (2005a).

5.3.2 Relação entre a Vitimação, Agressão e Observação em Contexto Escolar e a Perceção de Suporte Social

Tal como apresentado na tabela 33 (página 82), verificam-se correlações negativas e estatisticamente significativas entre todos os comportamentos de vitimação e as três dimensões da perceção de suporte social. As correlações mais elevadas verificam-se entre os comportamentos de vitimação através do isolamento social e de agressões verbais e a frequência e quantidade das relações com os pares (r = -, 366), a confiança e compreensão na rede de amigos (r = -,332) e a segurança e apoio na rede de amigos (r = -,317). Assim, estes dados sugerem que os alunos que percecionam ter suporte social proveniente do grupo de amigos, que lhe transmite segurança, confiança e apoio, encontram-se, tendencialmente, menos envolvidos em condutas de vitimação na escola. Os resultados obtidos corroboram os estudos desenvolvidos neste âmbito, na medida em que defendem a existência de uma relação negativa entre o suporte social e a vitimação em contexto escolar, bem como associam as vítimas a baixos níveis de perceção de suporte social (Davidson & Demaray, 2007).

Quanto aos comportamentos de agressão, também se verificaram correlações negativas e estatisticamente significativas entre estes e algumas dimensões da perceção de suporte social, embora mais baixas do que as encontradas nas condutas de vitimação. As correlações mais elevadas destacam-se entre os comportamentos de agressão através do isolamento social e da agressão verbal e a perceção de segurança e apoio na rede de amigos (r = -,166) e a perceção de frequência e quantidade das relações com os pares (r = -,165). Ou seja, estes dados sugerem uma associação entre a condição de agressor através do isolamento social e da agressão verbal na escola e uma perceção de poucos amigos e um baixo sentimento de segurança e suporte por parte do grupo de pares. Estes dados estão em conformidade com diversas pesquisas que mostram uma associação entre ser rejeitado pelos colegas e o envolvimento em comportamentos agressivos e antissociais (Meadows, 2010). Também nesta linha, Ladd, Bush & Troop (2002) defendem que os alunos rejeitados pelo seu grupo de pares apresentam uma maior propensão para manter os comportamentos agressivos.

No que concerne à condição de observador, é de notar que apenas se verificaram correlações estatisticamente significativas e negativas entre ser observador de *cyberbullying* e de intimidações e a perceção de frequência e quantidade das relações com os pares (r = -,118), bem como entre ser observador de situações de isolamento social e a perceção de frequência e quantidade das relações com os pares (r = -,164) e a perceção de segurança e apoio na rede de amigos (r = -

,118). Quanto à perceção de confiança e compreensão na rede de amigos, não foram encontradas correlações significativas entre esta e a condição de observador de situações de vitimação/agressão na escola. Deste modo, estes dados apontam no sentido de que os alunos que percecionam ter menos amigos tendem a ser mais observadores de situações de *cyberbullying*, de intimidações e de isolamento social. De referir ainda que os alunos que observam esta última conduta de vitimação/agressão estão associados a uma baixa perceção de segurança e apoio na redes de amigos.

Tabela 33: Correlações (Pearson) entre os diferentes tipos de Vitimação, Agressão e Observação e a Perceção de Suporte Social

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Vítima IS e AV	-											
2. Vítima-AF	0,741**	-										
3. Vítima-Cyb	0,591**	0,641**	-									
4. Agressor – Cyb e AG	0,185**	0,307**	0,412**	-								
5. Agressor – AF	0,261**	0,319**	0,285**	0,665**	-							
6. Agressor – IS e AV	0,320**	0,351**	0,551**	0,554**	0,627**	-						
7. Observador – AF e AV	0,358**	0,379**	0,286**	0,73	0,164**	0,275**	-					
8. Observador Cyb e Intimidação	0,375**	0,464**	0,439**	0,184**	0,185**	0,303**	0,709**	-				
9. Observador – IS	0,367**	0,279**	0,223**	0,13	0,76	0,280**	0,744**	0,628**	-			
10. PSS Segurança e Apoio	-,317**	-,170**	-,160**	-,115*	-,117*	-,166*	,002	-,064	-,118*	-		
11. PSS Frequência e Quantidade	-,366**	-,285**	-,138*	-,048	-,028	-,165**	-,056	-,118*	-,164*	,450**	-	
12. PSS Confiança e Compreensão	-,332**	-,210**	-,121*	-,063	-,111*	-,102	-,057	-,057	-,104	,628**	,382**	-

** A correlação é significativa ao nível 0.01
* A correlação é significativa ao nível 0.05

CAPÍTULO 6

Discussão Global dos Resultados

6.1 Comportamentos de Vitimação e Agressão em Contexto escolar

A realização da presente investigação é de extrema importância, na medida em que dá a conhecer a realidade vivida pelos alunos dos 2º e 3º ciclos da escola básica integrada em que a mesma foi desenvolvida. Em resposta à primeira questão de investigação, verificou-se que, dos 335 alunos inquiridos, 29 (8,7%) podem considerar-se com o estatuto de vítimas e 8 (2,3%) com o estatuto de agressores, perfazendo um total de 37 alunos (11%) envolvidos em maus-tratos entre iguais. Assim, os níveis de incidência dos comportamentos de vitimação e agressão nesta escola são menos elevados, quando comparados com os observados noutros estudos.

No que respeita à segunda questão de investigação deste estudo, note-se que as condutas de vitimação e agressão mais prevalentes junto dos alunos remetem-se para a agressão verbal e para um tipo de agressão mais indireto - o isolamento social – destacando-se os comportamentos de "falar mal de um colega", "Chamar nomes a colegas", "Insultar colegas", "Empurrar colegas" e "Por colegas de parte". Estes resultados corroboram algumas investigações já realizadas neste âmbito, nacionais e internacionais, que indicam o isolamento social e a agressão verbal como as condutas mais predominantes (Diaz-Aguado, 2004; Martins, 2005a; 2009; Duarte (2010); Melo & Duarte (in press), sendo que as formas de agressão indiretas, parecem aumentar ligeiramente nos alunos mais velhos, tal como refere Olweus (1999).

As situações de vitimação e agressão relatadas com menor frequência na escola, tanto pelas vítimas, como pelos agressores e observadores, abarcam o *cyberbullying* e formas de agressão mais grave (de cariz sexual e com o recurso a armas), as quais conduzem as vítimas a um sentimento de impotência. Os baixos resultados referentes ao *cyberbullying* contrariam a tendência de algumas investigações que referem que mais de metade dos alunos, com idades entre os 11-19 anos, foram intimidados ou ameaçados através de *cyberbullying* (Li, 2006). De salientar ainda que, este estudo indica que as agressões de *cyberbullying* se tornam mais frequentes à medida que aumenta a idade dos alunos (apesar de se tratar de um dado que não atingiu significância estatística), tal como refere Ortega et al. (2008). Estes resultados podem ser justificados, na medida em que o recurso às tecnologias de informação e comunicação ocorre com maior frequência nos jovens do que nas crianças, sendo difícil encontrar adolescentes que não tenham telemóvel ou acesso à Internet nos dias de hoje.

Relativamente aos papéis desempenhos pelos participantes nas condutas de vitimação, agressão e observação, verificou-se a média mais elevada na dimensão Observador – Isolamento Social, sendo que a mais baixa diz respeito à dimensão Agressor – *Cyberbullying* e Agressões Graves. Assim, este estudo aponta para uma baixa incidência de comportamentos de violência mais grave na escola, tal como é defendido nos estudos de Martins (2005a; 2009).

Ao encontro da terceira questão de investigação, é de salientar que, à exceção da dimensão Agressor – *Cyberbullying* e Agressões Graves, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre os sexos e os vários tipos de comportamentos de *bullying*, encontrando-se rapazes e raparigas, similarmente, envolvidos nos vários comportamentos de vitimação e agressão em contexto escolar. Porém, importa ainda notar que, embora sem significância estatística, as raparigas encontram-se ligeiramente mais envolvidas em comportamentos de vitimação e agressão indireta e verbal, enquanto os rapazes estão mais associados à vitimação e agressão física, dado este que está em consonância com outras investigações nacionais (Carvalhosa, Lima & Matos, 2001; Freire, Veiga Simão & Sousa Ferreira, 2006) e internacionais (Athanasiades & Deliyanni-Kouimtzis, 2010).

No que toca às diferenças entre os ciclos de escolaridade e respondendo à quarta questão de investigação, este estudo revela que existe um maior predomínio dos alunos que frequentam o 3° ciclo do ensino básico em condutas de agressão através do isolamento social e da agressão Verbal, quando comparados com os alunos do 2° ciclo. O facto da violência indireta ser mais frequente junto dos alunos que frequentam ciclos de escolaridade mais avançados explica-se na medida em que o isolamento social adquire um maior relevo junto dos alunos mais velhos (Olweus, 1999; Whitney & Smith, 1993). Porém, note-se que, apesar de não serem diferenças estatisticamente significativas, verificou-se um ligeiro predomínio dos comportamentos de vitimação e agressão física nos alunos que estudam no 2° ciclo comparativamente àqueles que frequentam o 3° ciclo. Estes resultados corroboram as investigações neste âmbito, que defendem que a natureza do *bullying* tende a variar com as características dos seus intervenientes, sendo a violência física mais visível nos alunos mais novos, enquanto nos alunos mais velhos, passam a ser mais evidentes comportamentos de agressão dissimulados e indiretos (Barboza et al., 2009).

Uma análise mais detalhada de comparação de médias por ano de escolaridade, permitiu alcançar resultados mais claros. Os alunos que se encontram no 5° ano de escolaridade são, significativamente, mais vitimizados através de agressão física do que aqueles que frequentam o 6°,7° e 9° ano. Por sua vez, os alunos do 8° ano encontram-se, claramente, mais envolvidos em comportamentos de

vitimação e agressão através do isolamento social e da agressão verbal do que os alunos dos restantes anos de escolaridades considerados.

Assim, de modo global, destaca-se a existência de dois picos de maior prevalência de comportamentos de vitimação e agressão na escola, que compreendem o 5° e o 8° ano. Estes dados estão, assim, em consonância com Carvalhosa (2007), que refere que o pico do envolvimento em comportamentos de agressão circunda os 13 anos de idade (idade que a maioria dos alunos do 8° ano apresenta), enquanto os alunos mais novos têm um maior envolvimento enquanto vítimas, tal como mostra o presente estudo. Por fim, importa referir ainda que a menor frequência de envolvimento dos alunos do 9° ano nos três tipos de vitimação pode ser justificada no sentido em que as ameaças e intimidações tendem a decrescer à medida que a idade dos alunos avança (Carvalhosa, Lima & Matos, 2001).

Quanto à caracterização das vítimas e agressores, o presente estudo verificou que, em ambas as posições, existe um predomínio de rapazes, remetendo-nos assim para o fenómeno de *bullying* como sendo maioritariamente masculino. Estes dados corroboram, então, os estudos, nacionais e internacionais, que destacam os rapazes como sendo aqueles que estão mais envolvidos em comportamentos de *bullying* no espaço escolar, seja na posição de agressores, de vítimas ou de bullies-vítimas (Carvalhosa, 2010, Carvalhosa, Lima & Matos, 2001; Craig et al., 2009; Duarte (2010); Melo & Duarte (in press); Oliveira, 2011; Olweus, 1993; Pereira, B. 2008; Sánchez & Cerezo, 2010; Whitney & Smith, 1993). Por outro lado, é de salientar que os agressores são, de modo geral, mais velhos que as vítimas, pertencem a uma turma diferente destas e atuam, tanto em grupo como individualmente, "escolhendo" preferencialmente as vítimas que se encontram sozinhas.

O recreio traduz-se no espaço onde as situações de vitimação, de agressão e de observação dessas mesmas condutas registam maiores frequências, tal como verificado por B. Pereira (2008). Ou seja, paradoxalmente, os comportamentos de *bullying* tendem a expandir-se, sobretudo, nos locais onde existe uma maior concentração de pessoas, tal como refere Rodríguez (2007).

Por outro lado, este estudo conclui também que a maioria dos alunos, na condição de vítimas e de observadores de condutas de vitimação/agressão, conta ou pede ajuda a terceiros. Contudo, registou-se uma percentagem de pedidos de ajuda inferiores na escala de observação comparativamente à escala de vitimação, o que pode estar relacionado com a insegurança e com o receio que os alunos observadores de *bullying* têm de vir a ocupar o lugar de vítima (Rodríguez, 2007), fazendo com que se submetam mais ao silêncio. A fonte de ajuda mais procurada tanto pelas vítimas como pelos observadores é o grupo de amigos, tal como refere Rigby (2000). Neste

sentido, Boulton (2005, citado por Athanasiades & Deliyanni-Kouimtzis, 2010) defende que os amigos são vistos como fontes de suporte social para muitos alunos que, numa situação de vitimização, estão mais dispostos a solicitar a ajuda dos amigos do que de professores, tal como ficou patenteado na presente investigação.

Este estudo evidencia ainda que, perante as situações de vitimação e/ou agressão em contexto escolar, algumas pessoas tendem a intervir, no sentido de ajudar as crianças e jovens envolvidos nas mesmas. Os principais intervenientes são os colegas da turma ou da escola, os amigos e funcionários da escola. No que respeita aos professores da escola, é interessante verificar que estes são uma das três alternativas que menos intervém nos comportamentos de *bullying*, o que reflete uma fraca intervenção destes nos comportamentos de vitimação e agressão na escola.

Outro dado relevante que resulta deste estudo prende-se com o facto de existirem correlações significativas e positivas entre os vários tipos de vitimação, de agressão e de observação. Assim, pode-se inferir que os alunos que são vitimizados são, em simultâneo, vítimas de isolamento social, de *cyberbullying* e de agressão verbal e física. De modo semelhante, também os alunos agressores tendem a agredir as suas vítimas, simultaneamente, através do isolamento social, do *cyberbullying* e da agressão verbal e física. Como tal, estes resultados estão, mais uma vez, em conformidade com estudos anteriores realizados com a população portuguesa (Duarte (2010; Martins, 2005a; 2009, Melo & Duarte (in press); Oliveira, 2011). De destacar também as correlações encontradas entre ser vítima e ser agressor na escola, que refletem a existência de um grupo de alunos denominados de *bullies*-vítimas (Saylor & Leach, 2009), isto é, alunos que não são apenas vítimas, como também agridem os colegas simultaneamente (Olweus, 1993). Trata-se de um grupo que tem vindo a ser amplamente estudado noutras investigações (Martins, 2005a; 2009; Solberg, Olweus & Endresen, 2007), descrito como um grupo, particularmente, de alto risco e que evidencia uma maior exteriorização de comportamentos problemáticos (Nansel, Haynie & Simons-Morton, 2003).

Para terminar, o presente estudo constatou que alguns alunos que são observadores de condutas de *bullying* são, simultaneamente, alvos e autores de agressões com frequência, tal como encontrado por Duarte (2010), Martins (2005a;2009), Melo e Duarte (in press) e Oliveria (2011). Estes resultados podem ser melhor compreendidos, uma vez que o contacto e observação frequentes de condutas violentas podem fomentar nos jovens o recurso a comportamentos também eles baseados na agressão (Amado & Freire, 2002).

6.2. Perceção de Suporte Social

No que concerne à perceção de suporte social e respondendo à quinta questão de investigação, é de notar que os alunos apresentam uma maior perceção de suporte social a nível do tamanho da rede e da frequência das relações que estabelecem com o grupo de pares e, pelo contrário, uma perceção mais baixa relativamente à confiança e compreensão sentidas na rede de amigos.

Por outro lado, em resposta à sexta pergunta de investigação, o presente estudo mostra que as raparigas evidenciam uma perceção de suporte social mais elevada do que os rapazes, tanto no que toca à segurança e apoio como à confiança e compreensão provenientes das relações com os pares. Esta tendência apenas não se verificou a nível do tamanho da rede e da frequência das relações com os pares, apresentando os rapazes uma maior perceção neste sentido. Estes dados estão em consonância com a literatura, a qual destaca a existência de diferenças de perceção de suporte social em função do sexo (Demaray & Malecki, 2002), apresentando as raparigas uma maior perceção de suporte social quando comparadas com os rapazes (Demaray & Malecki, 2003). Mais especificamente e reforçando os resultados obtidos neste estudo, investigações já realizadas evidenciam uma maior tendência para as amizades entre o sexo feminino serem mais intimas do que as dos rapazes (Parker & Asher, 1993, citado por Holt & Espelage, 2007).

Noutro sentido, o presente estudo mostra também que a perceção de suporte social tende a variar com o ano de escolaridades e com a idade dos estudantes. Mais particularmente, verificou-se que a perceção de suporte social tende a diminuir com a idade e à medida que aumenta os níveis de escolaridade. Estes resultados vão ao encontro do padrão obtido por Demaray e Malecki (2002), cujos estudantes mais novos assumiram ter maiores níveis de suporte social percebido quando comparados com os alunos mais velhos.

6.3. Relação entre os Comportamentos de Vitimação e Agressão em Contexto Escolar e a Perceção de Suporte Social

Conhecer a relação existente entre os comportamentos de vitimação e agressão em contexto escolar e a perceção de suporte social foi um dos grandes motores da presente investigação.

Como tal, a partir das correlações obtidas pode-se inferir que os alunos que percecionam ter suporte social proveniente do seu grupo de amigos, mais particularmente, aqueles que sentem que têm amigos que lhes transmitem segurança, confiança e apoio, encontram-se, tendencialmente, menos envolvidos em situações de vitimação na escola. Estes resultados conferem assim a resposta à sétima questão de

investigação colocada e corroboram algumas investigações realizadas neste sentido, as quais apontam para uma relação negativa entre o suporte social e a vitimação. Ou seja, indicam que quanto mais baixos são os níveis de suporte social percebido pelos alunos, mais facilmente estes podem ser considerados vítimas de bullying, distinguindo assim as vítimas com baixos níveis de perceção de suporte social (Davidson & Demaray, 2007; Rigby, 2000; Scholte et al. 2009). Assim, o presente estudo parece ir ao encontro daqueles que estabelecem uma relação positiva entre a vitimização na escola e o isolamento social dos alunos, sendo que os alunos que referem ser bem aceites socialmente pelos colegas estão menos propensos a ser intimidados (Dake, Price & Telljohann, 2003).

De notar ainda que, o isolamento social que as vítimas, tendencialmente, vivem conduz à diminuição da qualidade dos seus relacionamentos e ao comprometimento de interações sociais positivas e imprescindíveis para o seu crescimento e desenvolvimento psicossocial (Champion, Vernberg & Shipman, 2003). Consequentemente, estes alunos podem tornar-se cada vez menos aptos para responder adequadamente em determinadas situações sociais, aumentando o risco de serem alvo de intimidações por parte dos agressores (Morrison & Furlong, 1994; Scholte et al. 2009).

No que respeita aos comportamentos de agressão, também se verificaram algumas correlações entre estes e a perceção de suporte social. O presente estudo mostra, então, que os alunos que têm uma fraca perceção de suporte social - percecionam ter poucos amigos e um baixo sentimento de segurança e apoio por parte destes - estão, tendencialmente, mais envolvidos em condutas de agressão. Este resultados são concordantes com os dados da literatura, que revelam que os alunos que perpetuam condutas de agressão caracterizam-se por relações sociais pobres e são altamente recusados pelos pares (Contreras & García, 2008). Por outro lado, os alunos que são rejeitados pelo seu grupo de pares, e consequentemente, apresentam défices ao nível do suporte social, revelam uma maior tendência para manter as condutas de agressão para com os seus pares (Ladd, Bush & Troop, 2002).

Deste modo, a presente investigação verificou que uma fraca perceção de suporte social associa-se a um maior envolvimento em comportamentos de agressão e de vitimação em contexto escolar, respondendo assim à última questão de investigação colocada.

A reflexão das questões abordadas anteriormente, conduz-nos a um olhar sobre o *bullying* enquanto fenómeno de grupo social, onde o grupo de amigos e o suporte social percebido por parte destes são detentores de uma extrema importância e influência no envolvimento em situações de vitimação e agressão na escola.

Especificamente, a perceção de suporte social (da existência de amigos, de segurança, de apoio, de confiança e compreensão) parece funcionar como um fator protetor para o envolvimento em situações de vitimação e de agressão.

Assim, o papel dos amigos assume uma posição central na problemática do *bullying*, o qual deve ser cada vez mais tido em atenção e alvo de interesse pelas investigações atuais e futuras (Scholte et al. 2009). Uma dimensão que deve ser considerada prende-se com as características dos amigos, as quais podem ser importantes indicadores do seu potencial para combater as condutas de vitimização (Scholte et al. 2009). Nesta linha, importa notar que as crianças que têm amigos sem força física ou que são menos aceites no grupo de pares, são mais propensas a ser vítimas. Em contraste, ter um agressor como um amigo parece estar relacionado a um menor risco de vitimização (Pellegrini et al. 1999, citado por Scholte et al. 2009).

Um olhar global sobre os resultados alcançados neste estudo conduz-nos a momentos de reflexão sobre o mesmo, os quais nos permitem não só elaborar uma síntese reflexiva sobre a relação existente entre os dois conceitos aqui abordados, como também nos remetem para as limitações da presente investigação. Por outro lado, a partir das conclusões extraídas da mesma é possível apontar algumas implicações práticas para a intervenção psicológica em contextos educativos.

Em resposta ao principal objetivo desta investigação, há que salientar que os alunos que referem ter uma fraca perceção de suporte social dos seus pares encontram-se, tendencialmente, mais envolvidos tanto em situações de agressão como de vitimação, na escola. Os dados obtidos são deveras congruentes entre si, por exemplo no que respeita ao facto de as vítimas apresentarem uma baixa perceção de suporte social e estarem mais isoladas no espaço escolar. Consequentemente, esta condição aumenta a sua probabilidade de continuarem a ser vítimas de maus-tratos pelos colegas, justificando assim o facto de os agressores confessarem mal tratar, sobretudo, as vítimas que se encontram sozinhas. Assim, o presente estudo vem reforçar a literatura existente neste sentido, que estabelece uma correlação positiva entre a vitimização na escola e o isolamento social dos alunos (Dake, Price & Telljohann, 2003).

Neste sentido, os dados empíricos obtidos ao apontarem para a perceção de suporte social dos pares como um fator protetor à ocorrência de comportamentos de vitimação e agressão entre pares, remetem-nos para um campo de ação psicoeducativa altamente importante e necessária neste âmbito – promoção das redes de suporte social na escola e das competências sociais junto dos alunos. O presente estudo vem reforçar o quão importante é o recurso a programas de desenvolvimento de competências sociais e da assertividade nas escolas na intervenção psicológica em contextos educativos, pois podem exercer uma ação preventiva do desajustamento social e de atitudes antissociais, tal como o *bullying*. Ao fomentar nas crianças e jovens as suas capacidades de desenvolver relações sociais positivas, incrementem em si comportamentos pró-sociais, essenciais para o seu desenvolvimento psicossocial saudável.

As investigações têm identificado um conjunto de fatores, individuais e contextuais que, em interação, aumentam a probabilidade de ocorrência de comportamentos de *bullying*. Assim, a prevenção enquanto estratégia de intervenção deve ser utilizada com base em modelos ecológicos, tal como referido no *World*

Report on Violence and Health (World Health Organization, 2002), que atendam a todos os fatores que rodeiam o problema da violência escolar (Hamarus & Kaikkon, 2008; Sherer & Nickerson, 2010).

Na escola, o papel do psicólogo é de extrema importância, uma vez que pode intervir de modo a impedir o círculo "violência gera nova violência", desenvolvendo a sua ação no âmbito da saúde escolar, fomentando o bem-estar físico e psicológico das crianças e jovens abrangidos, direta ou indiretamente, nesse fenómeno. A promoção de relações de amizade saudáveis e da afetividade entre alunos-alunos e alunos-professores é uma das estratégias que pode ser desenvolvida nesta área. Por outro lado, a mediação de pares também pode ser uma estratégia adequada, uma vez que se traduz num processo de resolução de problemas, em que os pares são treinados para ajudar os colegas, vítimas e agressores, a resolverem os conflitos e a diminuírem a tensão entre si. Igualmente importante é a utilização de atividades pró-sociais e de dinâmicas de grupo que visam reduzir os comportamentos antissociais dos alunos. Uma possível sugestão de intervenção neste sentido, passa por reunir-se esforços para que o tema do *bullying* seja introduzido nas áreas curriculares não disciplinares, cujo principal objetivo é contribuir para a formação dos alunos, fomentando a realização integral dos mesmos.

Limitações da presente investigação e sugestões de estudos futuros:

No que toca às limitações do presente estudo, pode-se fazer alusão à pobre exploração das características pessoais e sociodemográficas dos participantes, as quais permitiriam aceder a informações relevantes e contribuir para um maior conhecimento do fenómeno de *bullying*. Em particular, poderia ter sido explorado o facto de os alunos serem portadores de deficiência ou não. Uma vez que a escola onde foi desenvolvida esta investigação se trata de uma escola inclusiva e de referência na área da Educação Especial e considerando-se as evidências que mostram que os alunos com necessidades educativas especiais apresentam um risco elevado de serem vitimizados pelos pares na escola, seria muito proveitoso e pertinente que investigações futuras aprofundassem mais esta problemática. Por outro lado, a escassa atenção dada ao papel da perceção de suporte social no *bullying* junto dos alunos com necessidades educativas especiais justifica e impulsiona novas pesquisas neste sentido, as quais poderão ser muito profícuas para a intervenção psicológica em contextos educativos, especialmente, ao nível da promoção de programas inclusivos mais eficazes nas escolas.

Noutro sentido, seria muito interessante que fossem desenvolvidos estudos que tentassem esclarecer a tendência que existe de as raparigas se envolveram mais

em comportamentos de vitimação e de agressão indireta e verbal, enquanto os rapazes estão mais ligados à vitimação e agressão física. Pesquisas futuras que se foquem nas diferenças de género podem vir a esclarecer melhor esta questão.

Almeida, L. & Freire, T. (2008). *Metodologias da Investigação em Psicologia e Educação.* Braga: Psiquilibrios.

Almeida, A. (1999). Portugal. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Eds.). *The nature of school bullying: a cross-national perspective.* London: Routledge.

Amado, J., Matos, A. & Pessoa, T. (2009). Cyberbullying: um novo campo de investigação e formação. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia.* Braga: Universidade do Minho.

Amado, J. & Freire, I. (2002). *Indisciplina e violência na Escola – Compreender para Prevenir.* Porto: Edições ASA.

Antoniazzi, A., Dell'Aglio, D. & Bandeira, D. (1998). O conceito de coping: uma revisão teórica. *Estudos de Psicologia*, 3 (2), 273-294.

Antunes, C. & Fontaine, A. (2005). Percepção de Apoio Social na Adolescência: Análise Fatorial Confirmatória da Escala Social Support Appraisals. *Paidéia,* 15(32), 355-366.

Athanasiades, C. & Deliyanni-Kouimtzis, V. (2010). The Experience of Bullying Among Secondary School Students. *Psychology in the Schools*, Vol. 47(4).

Ballester, F. & Arnaiz, S. (2001). Diversidad y Violencia Escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 41, pp. 39-58.

Barboza, G., Schiamberg, L., Oehmke, J., Korzeniewski, S., Post, L. & Heraux, C. (2009). Individual Characteristics and the Multiple Contexts of Adolescent Bullying: An Ecological Perspective. *J Youth Adolescence*, 38:101–121.

Barrio, C., Espinosa, M., Martín, E., Ochaita, E., Montero, I., Barrios, A., Dios, M. & Gutiérrez, H. (2007). El Maltrato entre Escolares en Educación Secundaria:

Comparación de incidencia 1999-2006 en España. In INFAD (Ed.). *International Journal of Developmental and Educational Psichology,* XIX, I: 221-235.

Barros, C., Carvalho, E. & Pereira, B. (2009). *Um Estudo sobre o Bullying no Contexto escolar.* IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia.

Bauman, S. & Del Rio, A. (2005). Knowledge and Beliefs about Bullying in School: Comparing Pre-Service Teachers in the United States and the United Kingdom. *School Psychology International*, 26 (4): 428-442.

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

Bierhoff, H. (1994). On The Interface Between Social Support and Prosocial Behaviour. Methodological and Theorical Implications. In F. Nestmann & K. Hurrelmann (Eds.). *Social Networks and Social Support in Childhood and Adolescence.* Berlin. New York: de Gruyter.

Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. & Morris, P. (1998). The Ecology of Developmental Process. *The Handbook of Child Psychology* , 1, 993-1029.

Buchanan, P. & Winzer, M. (2001). Bullying in schools: Children's voices. *International Journal of Special Education,* 16, 67 – 79.

Caeiro, J. & Delgado, P. (2005). *Indisciplina em Contexto Escolar.* Lisboa: Instituto Piaget.

Carvalhosa, S. (2007). *O Bullying nas Escolas Portuguesas.* Comunicação apresentada no Seminário "Bullying, Violência e Agressividade em Contexto Escolar".

Carvalhosa, S. (2010). *Prevenção da Violência e do Bullying em Contexto Escolar.* Lisboa: Climepsi Editores.

Carvalhosa, S., Lima, L. & Matos, M. (2001). *Bullying* – A provocação/vitimação entre pares no contexto escolar português. *Análise Psicológica,,* XIX, 4: 523-537.

Carvalhosa, S., Moleiro, C., Sales, C. (2009). Violence in Portuguese Schools. *International Journal of Violence and School, 9.*

Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9, 3, 367-378.

Champion, K., Vernberg, E. & Shipman, K. (2003). Nonbullying victims of bullies Agression, social skills, and friendship characteristics. *Applied Developmental Psychology* 24, 535–551.

Chan, J. (2006). Systemic Patterns in Bullying and Victimization. *School Psychology International*, 27 (3): 352-369.

Cohen, S. & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98,310-357.

Cowie, H. & Colliety, P. (2010). Cyberbullying: sanctions or sensitivity? *Pastoral Care in Education, 28, 4, 261-268.*

Craig,W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S, Hetland, J., Simons-Morton, B., Molcho, M., Gaspar de Matos, M., Overpeck, M., Due, P., & Pickett, W. (2009,) A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *Int. J Public Health* 54, 216–224.

Crothers, L., Kolbert, J. & Barker, F. (2006). Middle School Students Preferences for Anti-Bullying Interventions. *School Psychology International,* 27, 475 – 487.

Dake, J., Price, J. & Telljohann, S. (2003). The Nature and Extent of Bullying at School. *Journal of School Health*, 73, 5.

Davidson, L. & Demaray, M. (2007). Social Support as a Moderator Between Victimization and Internalizing-Externalizing Distress From Bullying. *School Psychology Review*, 36, 3, pp. 383-405.

Dell'Aglio, D. & Deretti, L. (2005). Estratégias de Coping em Situações de Violência no Desenvolvimento de Crianças e Adolescentes. In I. Gunterst e S. Tosi (Eds.): *Violência e Risco na Infância e na Adolescência: Pesquisa e Intervenção.* São Paulo: Casa do Psicólogo Ed..

Demaray, M., Malecki, C., Rueger, S., Brown, S. & Summers, K. (2009). The Role of Youth's Ratings of the Importance of Socially Supportive Behaviors in the Relationship Between Social Support and Self-Concept. *J Youth Adolescence*, 38:13-28.

Demaray, M. & Malecki, C. (2002). The Relationship between Perceived Social Support and Maladjustment for students at risk. *Psychology in the Schools, 39, 305-316.*

Demaray, M. & Malecki, C. (2003). Perceptions of the Frequency and Importance of Social Support by Students Classified as Victims, Bullies, and Bully/Victims in a Urban Middle School. *School Psychology Review*, 32, 3, pp. 471-489.

Diaz-Aguado, M. J. (2004). La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación. In M. J. Diaz-Aguado, R. Arias & G. Seoane (Dir.). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia.* Madrid: Instituto de la Juventud.

Duarte, M. C. (2010). *Comportamentos Agressivos entre Pares e Padrões de Vinculação. Um estudo com jovens adolescentes.* Évora. Universidade de Évora (dissertação de Mestrado não publicada).

Estrela, M. T. & Amado, J. (2000). Indisciplina, violência e delinquência na escola: uma perspectiva pedagógica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIV, 1, 2 e 3, pp. 249-271.

Freire, I., Simão Veiga, A. & Sousa Ferreira, A. (2006). O estudo da violência entre pares no 3º ciclo do ensino básico — um questionário aferido para a população escolar portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19, 2, pp. 157-183.

Hair, J., Black, W., Babin, B., Anderson, R. & Tathan, R. (2009). *Análise Multivariada de Dados*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Harris, S. & Petrie, G. (2003). *Bullying: the bullies, the victims, the bystanders.* Oxford: The Scarecrow Press.

Hamarus, P. & Kaikkonen, P. (2008). School bullying as a creator of pupil pressure. *Educational Research*, 50, 333 – 345.

Hodges, E., Boivin, M., Vitaro, F., & Bukowski, W. M. (1999). The power of friendship: Protection against an escalating cycle of peer victimization. *Developmental Psychology*, 35, 94–101.

Holt, M. & Espelage, D. (2007). Perceveid Social Support among Bullies, Victims, and Bully-Victims. *J Youth Adolescence*, 36: 984-994.

Humphrey, N. & Symes, W. (2010) Perceptions of social support and experience of bullying among pupils with autistic spectrum disorders in mainstream secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 25: 1, 77-91.

Jantzer, A. M., Hoover, J. H. & Narloch, R. (2006). The Relationship Between School-Aged Bullying and Trust, Shyness and Quality of Friendships in Young Adulthood. *School Psychology International,* 27; 146.

Jiménez, T., Moreno, D., Murgui, S. & Musitu, G. (2008). Factores psicosociales relacionados con el status social del alumno en el aula: rol de la reputación social, la amistad, la conducta violenta y la relación con el profesor. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 8, 227-236.*

Juvonen, J., Graham, S. & Schuster, M. (2009). Bullying among Youth Adolescents: the strong, the weak, and the troubled. *Pediatrics, 112, 1231-1237.*

Konstantina, K. & Pilios-Dimitris, S. (2010). School Characteristics as Predictors of Bullying and Victimization Among Greek Middle School Students. *International Journal of Violence and School,* 11, 93-113.

Ladd, G., Buhs, E. & Troop, W. (2002). Children's Interpersonal Skills and Relationships in School Settings : Adaptive Significance and Implications for School-Based Prevention and Intervention Programs. In P. Smith,& C. Hart (Eds.). *Blackwell Handbook of Childhood Social Development.* Oxford: Blackwell Publishers.

Li, Q. (2006). Cyberbullying in Schools: A Research of Gender Differences. *School Psychology International,* 27, 157-170.

Lodge, J. & Frydenberg, E. (2007). The role of peer bystanders in school: positive steps toward promoting peaceful schools. *Theory into Practice, 44, 329-336*

Lopes Neto, A. (2005). Bullying – aggressive behavior among students. *Jornal de Pediatria, 164- 172.* Rio de Janeiro.

Malecki, C. & Demaray, M. (2002). Measuring perceived social support: development of the child and adolescet social supponrt scale (casss). *Psychology in the Schools,* 39, 1.

Maroco, J. & Bispo, R. (2003). *Estatística Aplicada às Ciências Sociais e Humanas.* Lisboa: Climepsi Editores.

Martins, M. (2005a). Agressão e Vitimação entre Adolescentes em Contexto Escolar: um estudo empírico. *Análise Psicológica, 4,* 401-425.

Martins, M. (2005b). Condutas agressivas na adolescência: factores de risco e de protecção. *Análise psicológica,* XXIII, 2, pp. 129- 135.

Martins, M. (2005c). O Problema da Violência Escolar: Uma Clarificação e Diferenciação de Vários Conceitos com ela Relacionados. In. J. Barrio, M. Fajardo, Vicente, F., Díaz, A. & Ruíz, I. *Nuevos Contextos Psicológicos y Sociales en Education.* INFAD: Santader.

Martins, M. (2009). Agressão, Vitimação e Emoções na Adolescência, em Contexto Escolar e de Lazer. *Interacções,* 13, 187-207.

Mayer, L. (2002). *Rede de Apoio Social e Representação Mental das Relações de Apego de Meninas Vítimas de Violência Doméstica.* Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Dissertação de Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento

Meadows, S. (2010). *The Child as Social Person.* New York: Routledge.

Melo, M. & Duarte, M. (in press). Comportamentos agressivos entre pares e padrões de vinculação: um estudo com jovens adolescentes. *Revista Amazônica - Revista de Psicopedagogia, psicologia escolar e educação* (aceite para publicação; Janeiro 2011).

Melo, M., Oliveira, A. & Pancada, H. (2010). *Questionário de Percepção de Suporte Social.* Versão para Investigação.

Melo, M., Oliveira, A., Bica, F., Costa, F. & Pancada, H. (2010). *Questionário de Violência Escolar e Isolamento Social.* Adaptação d M. J. Martins (2003). Versão para Investigação.

Meyer-Adams, N. & Conner, B. (2008). School Violence: Bullying behaviors and the psychosocial school environment in middle schools. *Children and Schools, 30, 211- 221.*

Moreno, M. (2004). Desenvolvimento e conduta social dos seis anos até à adolescência. In C. Coll, A. Marchesi & J. Palacios (Eds.), *Desenvolvimento Psicológico e Educação. Vol. 1: Psicologia Evolutiva* (pp. 287-308). Porto Alegre: Artmed.

Morrison, M. & Furlong, J. (1994). Factors associated with the experience of school violence among general education, leadership class, opportunity class, and special day class pupils. *Education and Treatment of Children*, 17(3), 356–371.

Nansel, T., Overpeck, M., Pilla, R. , Ruan, J. , Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth. *Journal of the American Medical Association*, 285, 2094–2100.

Nansel, T., Haynie,D & Simons-Morton, B. (2003). The Association of Bullying and Victimization with Middle School Adjustment. *J Appl School Psychol*, 19, 45-61.

Nestmann, F. & Hurrelmann, K. (1994). *Social Networks and Social Supports in Childhood and Adolescence.* Berlin: New York: de Gruyter.

Oliveira, A. T. (2011). *Comportamentos de Vitimação e Agressão em Contexto Escolar e a Percepção de Suporte Social: um estudo com alunos do 3º e 4ºanos de escolaridade.* Évora. Universidade de Évora (dissertação de Mestrado não publicada).

Olweus, D. (1993). *Bullying at School. What we Know and what we can do.* Oxford: Blackweel.

Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education, 12, 495-510.*

Olweus, D. (1999). Norway. In P. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying. A Cross-National Perspective.* London: Routledge.

Olweus, D., & Limber, S. (2010). Bullying in School: Evaluation and Dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry,* 80, 1, 124-134.

Ortega, R., Calmaestra, J. & Merchán, J. (2008). Cyberbullying. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 2, 183-192.

Pereira, A. (2008). *Guia Prático de Utilização do SPSS - Análise de Dados para Ciências Sociais e Psicologia.* Lisboa: Edições Sílabo.

Pereira, B. (2008). *Para uma Escola sem Violência: estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 2ª Ed.

Pinheiro, L. (2009). *Cyberbullying em Portugal: uma perspectiva sociológica* Universidade do Minho: Dissertação de Mestrado em Sociologia, não publicada.

Pinheiro, M. (2003). *Uma época especial: suporte social e vivências académicas na transição e adaptação ao ensino superior.* Tese de doutoramento apresentada a Faculdade de Psicologia e Ciencias da Educacao da Universidade de Coimbra

Pinheiro, M. & Ferreira, J. (2005). A Percepção do Suporte Social da Família e dos Amigos como Elementos Facilitadores da Transição para o Ensino Superior. In. *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia.* Braga: Universidade do Minho.

Pinheiro, M. & Ferreira, J. (2002). O Questionário de Suporte Social: adaptação e validação da versão portuguesa do Social Support Questionnaire (SSQ6). *Psychologica, 30, 315-333.*

Ribeiro, J. (1999). Escala Social de Satisfação com o Suporte Social (ESSS). *Análise Psicológica*, 3, pp. 547-558.

Rigby, K. (2000). Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being. *Journal of Adolescence, 23, 57-68.*

Rigby, K. (2004). Adressing Bullying in School: Theoretical Perspectives and their Implications. *School Psychology International*, 25,3: 287-300.

Rivera, J.(2003). Agression, Vioence, Evil and Peace. In I. Weiner (Ed.). *Handbook of Psichology, vol.5.* New Jersey: John Wiley and Sons,Inc.

Rodríguez, N. (2007). *Bullying, Guerra nas Escolas.* Lisboa: Sinais de Fogo.

Salmivalli, C. (2010). Bullying ant the peer group: a review. *Aggression and Violent Behavior, 15, 112-120.*

Sánchez, C. & Cerezo, R. (2010). El Bullying en una Amostra de Escolares de 9 a 12 años. Fctores de Riesco Personales y Sociodemográfico. In INFAD (Ed.). *International Journal of Developmental and Educational Psichology*, XXII, 1, (2), 771-778.

Sandler, I., Miller, P., Short, J. & Wolchik, S. (1989). Social Support as a Protective Factor for Children in Stress. In *D. Belle (Ed.). Children´s Social Networks and Social Supports.*

Santos, N. (2005). *Projectos de Investigação em Psicologia: guia para a sua elaboração execução.* Évora: Núcleo de Estudantes de Psicologia da Universidade de Évora.

Saylor, C. & Leach, J. (2009). Perceived Bullying and Social Support in Students Accessing Special Inclusion Programming. *Journal of Developmental and Physical Disabilitie,* 21:69–80.

Scholte, R., Overbeek, G., Brink, G., Rommes, E., Kemp, R., Goossens, L. & Engels, R. (2009). The Significance of Reciprocal and Unilateral Friendships for Peer Victimization in Adolescence. *J Youth Adolescence*, 38, pp. 89–100.

Schwartz, D., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (2000). Friendship as a moderating factor in the pathway between early harsh home environment and later victimization in the peer group. *Developmental Psychology*, 36, 646– 662.

Seco, G., Pereira, M., Dias, M., Casimiro, M. & Custódio, S. (2006). Estudo de validade do Questionário de suporte Social, versão reduzida (SSQ6): respostas obtidas com base numa amostra de alunos do ensino superior politécnico. In N. Santos, M. Lima, M. Melo, A. Candeias, M. Grácio e A. Calado (Org.). *Actas do VI Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia.* Évora: Universidade de Évora.

Sherer, Y. & Nickerson, A. (2010). Anti-bullying Practices in American Schools: Perspectives of School Psychologists. *Psychology in the Schools*, 47(3).

Siqueira, A., Betts, M. & Aglio, D. (2006). A Rede de Apoio Social e Afectivo de Adolescentes Institucionalizados no Sul do Brasil. *Interamerican Journal of Psychology, 40,* 149-158.

Smith, P., Mahdavi, J.; Carvalho, M.;& Tippet,N.; (2006). *An investigation into cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in cyber bullying.* A Report to the anti-Bullying Alliance. London. UK.

Solberg, M. E., Olweus, D. & Endresen, I. M. (2007). Bullies and victims at school: Are they the same pupils? *British Journal of Educational Psychology*, 77. 441 -464.

Timmerman, I. Emanuels-Zuurveen, E., Emmelkamp, P. (2000). Assessment The Social Support Inventory (SSI): A Brief Scale to Assess Perceived Adequacy of Social Support. *Clinical Psychology and Psychotherapy, 7, 401-410.*

Thompson, R., Flood, M. & Goodvin, R. (2006). Social Support and Developmental Psychopathology. In D. Cicchetti & D. Cohen (Eds.). *Developmental psychopathology. Vol. III: Risk, Disorder and Adaptation* (pp. 1 - 37). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

Thornberg, R. (2010). Schoolchildren's Social Representations on Bullying Causes. *Psychology in the Schools*, 47, 4.

Veiga, F. H. (2000). Violência dos Jovens nas Escolas em Função da Família. In A. Fontaine (Ed.), *Parceria Família-Escola e Desenvolvimento da Criança/ Partenariado Familia-Escuela y Desarrolho de los Niños*. Porto: Edições ASA.

Veiga, F. H. (2007). *Indisciplina e Violência na Escola: práticas comunicacionais para professores e pais*. Coimbra: Edições Almedina.

Zimmerman, F. J., Glew, G. M., Christakis, D. A., & Katon, W. (2005). Early cognitive stimulation, emotional support, and television watching as predictors of subsequent bullying among grade-school children. *Archives of Pediatric Adolescent Medicine, 159*, 384–388.

Whitney, I. & Smith, P. K. (1993). A Survey of the Nature and Extent of Bullying in Junior/Middle and Secondary Schools. *Educational Research*, 35 (1), 3-25. (abstract)

World Health Organization (2002). *World report on violence and health*. Genebra.

Anexos

ANEXO I

Questionário de Percepção de Suporte Social

(Melo, Oliveira & Pancada, versão para investigação)

Escola de Ciências Sociais
Departamento de Psicologia
Mestrado em Psicologia da Educação 2009-2011

Antes de iniciares o preenchimento dos questionários, peço-te que respondas aos campos que se seguem.

Agradeço, desde já, a tua colaboração e peço-te que respondas às questões com sinceridade, pois todas as respostas são anónimas.

Número do questionário: ____

Dados Pessoais:

Sexo: Feminino ☐ Masculino ☐

Idade: ____

Ano de escolaridade: ____

QUESTIONÁRIO DE PERCEPÇÃO DE SUPORTE SOCIAL

Este questionário refere-se a um conjunto de situações que têm a ver com os/as teus/tuas amigos/as e colegas da escola.

Para cada uma das frases, deverás assinalar com ☒ a quadrícula que reflecte melhor a tua opinião sobre o que sentes relativamente às tuas relações com colegas e amigos/as. Deverás indicar:

Discordo Totalmente, se estás em desacordo total com a frase

Discordo, se estás em desacordo com a afirmação, mas não totalmente

Concordo, se estás de acordo com a frase, embora não totalmente

Concordo Totalmente, se estás completamente de acordo com a afirmação

Este questionário é absolutamente anónimo.

Ninguém saberá o que respondeste, pelo que agradecemos a máxima sinceridade.

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
01. Tenho um grupo grande de amigos/as	☐	☐	☐	☐
02. Os/As meus/minhas amigos/as defendem-me quando me tentam fazer mal	☐	☐	☐	☐
03. Brinco muitas vezes com os/as meus/minhas amigos/as	☐	☐	☐	☐
04. Tenho poucos/as amigos/as na minha escola	☐	☐	☐	☐
05. Quando tenho um problema posso contar com os/as meus/minhas amigos/as	☐	☐	☐	☐
06. Os/As meus/minhas amigos/as compreendem o que sinto	☐	☐	☐	☐
07. Gostava que os/as meus/minhas amigos/as me dessem mais atenção	☐	☐	☐	☐
08. Quando tenho um segredo posso contar aos/às meus/minhas amigos/as	☐	☐	☐	☐
09. Os/As meus/minhas amigos/as fazem-me sentir melhor quando estou triste.	☐	☐	☐	☐
10. Os/As meus/minhas amigos/as passam muito tempo comigo.	☐	☐	☐	☐
11. Os/As meus/minhas amigos/as só brincam comigo quando eu peço.	☐	☐	☐	☐
12. Os/As meus/minhas amigos/as ajudam-me a resolver os meus problemas	☐	☐	☐	☐
13. Quando estou com os/as meus/minhas amigos/as sinto-me seguro/a	☐	☐	☐	☐
14. Considero os/as meus/minhas amigos/as como uma verdadeira família	☐	☐	☐	☐
15. Os/As meus/minhas amigos/as são simpáticos/as comigo	☐	☐	☐	☐
16. Os/As meus/minhas amigos/as ajudam-me quando preciso	☐	☐	☐	☐
17. Brinco sozinho/a a maior parte das vezes	☐	☐	☐	☐
18. Tenho muitos/as amigos/as nas redes sociais da internet (hi5, Facebook, Twitter, Badoo, ...)	☐	☐	☐	☐

ANEXO II

Questionário de Violência Escolar e Isolamento Social

(adaptado de Martins, 2005b; 2009)

QUESTIONÁRIO DE VIOLÊNCIA ESCOLAR E ISOLAMENTO SOCIAL

Este questionário refere-se a situações que ocorrem por vezes nas escolas, entre colegas. Está dividido em três partes: a primeira diz respeito a situações que possas ter sofrido; a segunda refere-se a comportamentos que possas ter praticado; finalmente, a terceira parte está relacionada com situações observadas por ti.

Se já sofreste, praticaste ou observaste alguma das situações descritas, assinala com ☒ a quadrícula que reflecte a frequência com que isso aconteceu durante os últimos **dois meses**.

Deverás assinalar:

Nunca se a situação nunca se passou contigo nos últimos 2 meses.

Poucas vezes se a situação se verificou uma ou duas vezes por mês, nos últimos 2 meses.

Algumas vezes se a situação se verificou uma ou duas vezes por semana, nos últimos 2 meses.

Muitas vezes se a situação aconteceu contigo mais que duas vezes por semana, nos últimos 2 meses.

Este questionário é absolutamente anónimo e apenas pretende conhecer melhor o que se passa na Escola.

Ninguém saberá o que respondeste, pelo que agradecemos a máxima sinceridade.

PARTE A

1. Nos últimos dois meses, quantas vezes SOFRESTE as seguintes situações?

Nos últimos 2 meses, os meus / as minhas colegas:	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes
01. Ignoraram-me, de propósito, para me magoar	☐	☐	☐	☐
02. Impediram-me de participar nas suas actividades	☐	☐	☐	☐
03. Falaram mal de mim	☐	☐	☐	☐
04. Empurraram-me ou deram-me puxões de propósito	☐	☐	☐	☐
05. Puseram-me de parte	☐	☐	☐	☐
06. Enviaram-me mensagens escritas (SMS) a insultar-me	☐	☐	☐	☐
07. Estragaram coisas minhas de propósito	☐	☐	☐	☐
08. Bateram-me	☐	☐	☐	☐
09. Ameaçaram-me	☐	☐	☐	☐
10. Ofenderam-me em redes sociais da Internet (Hi5, Facebook, Twitter, Badoo, ...)	☐	☐	☐	☐
11. Meteram-me medo	☐	☐	☐	☐
12. Chamaram-me nomes que me ofendem	☐	☐	☐	☐
13. Colocaram na Internet fotos ou vídeos ofensivos para mim	☐	☐	☐	☐
14. Roubaram-me coisas	☐	☐	☐	☐
15. Intimidaram-me com frases ou insultos de carácter sexual	☐	☐	☐	☐
16. Enviaram-me mensagens de correio electrónico a insultar-me	☐	☐	☐	☐
17. Esconderam-me coisas	☐	☐	☐	☐
18. Inventaram coisas feias ou más sobre mim	☐	☐	☐	☐
19. Obrigaram-me a fazer coisas que não quero com ameaças (trazer e dar-lhes dinheiro, fazer-lhes tarefas, dar-lhes as minhas coisas, ...).	☐	☐	☐	☐
20. Telefonaram-me a chamar-me nomes	☐	☐	☐	☐
21. Atiraram-me pedras ou outros objectos	☐	☐	☐	☐
22. Obrigaram-me, através de ameaças, a ter comportamentos ou a participar em situações de carácter sexual, contra a minha vontade	☐	☐	☐	☐
23. Ofenderam a minha família	☐	☐	☐	☐
24. Ameaçam-me com armas (facas, bastões, ...)	☐	☐	☐	☐

2. Onde ocorreram essas situações?

Se já SOFRESTE, nos últimos dois meses, alguma das situações anteriormente descritas, assinala com ☒ a quadrícula que reflecte o local e a frequência com que isso aconteceu.

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes
01. Dentro da sala de aula	☐	☐	☐	☐
02. Nos corredores e escadas da Escola	☐	☐	☐	☐
03. No recreio	☐	☐	☐	☐
04. Na cantina	☐	☐	☐	☐
05. Na casa de banho	☐	☐	☐	☐
06. No pavilhão	☐	☐	☐	☐
07. À porta da Escola	☐	☐	☐	☐
08. Noutro local: _____	☐	☐	☐	☐

3. Quem te fez mal?

Se já SOFRESTE, nos últimos dois meses, alguma das situações anteriormente descritas, assinala com que frequência e quem, geralmente, te tem feito mal.

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes
01. Alguém da minha turma	☐	☐	☐	☐
02. Alguém de outra turma	☐	☐	☐	☐
03. Alguém mais velho/a	☐	☐	☐	☐
04. Alguém mais novo/a	☐	☐	☐	☐
05. Um colega do sexo masculino	☐	☐	☐	☐
06. Uma colega do sexo feminino	☐	☐	☐	☐
07. Um/a colega individualmente	☐	☐	☐	☐
08. Vários/as colegas em simultâneo	☐	☐	☐	☐

4. Contaste a alguém ou pediste ajuda?

Se já SOFRESTE, nos últimos dois meses, alguma das situações anteriormente descritas, indica se contaste ou pediste ajuda a alguém e com que frequência.

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes
01. A colegas da turma ou da escola	☐	☐	☐	☐
02. A amigos ou amigas	☐	☐	☐	☐
03. Ao/À Professor/a de turma	☐	☐	☐	☐
04. A professores/as da escola	☐	☐	☐	☐
05. À Direcção /Coordenação da escola	☐	☐	☐	☐
06. A funcionários/as da escola	☐	☐	☐	☐
07. Ao teu pai ou à tua mãe	☐	☐	☐	☐
08. A irmão(s) ou irmã(s)	☐	☐	☐	☐
09. A familiares	☐	☐	☐	☐
10. A outra(s) pessoa(s): _____	☐	☐	☐	☐

☐ Nunca contei a ninguém nem pedi ajuda

PARTE B

5. Nos últimos dois meses, quantas vezes PRATICASTE os seguintes comportamentos dirigidos a um/a ou mais colegas?

Se já praticaste alguma das situações descritas, marca com ☒ a quadrícula que reflecte a frequência com que isso aconteceu durante os últimos dois meses, assinalando:
Nunca se nunca tiveste esse comportamento com um/a colega, nos últimos 2 meses.
Poucas vezes se tiveste esse comportamento uma ou duas vezes por mês, nos últimos 2 meses.
Algumas vezes se a situação se verificou uma ou duas vezes por semana, nos últimos 2 meses.
Muitas vezes se tiveste esse comportamento mais que duas vezes por semana, nos últimos 2 meses.

Nos últimos 2 meses, eu:	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes
01. Ignorei colegas, de propósito, para os/as magoar	☐	☐	☐	☐
02. Impedi colegas de participar nas minhas actividades	☐	☐	☐	☐
03. Falei mal de colegas	☐	☐	☐	☐
04. Empurrei ou dei puxões a colegas, de propósito	☐	☐	☐	☐
05. Pus colegas de parte	☐	☐	☐	☐
06. Enviei mensagens escritas (SMS) a insultar colegas	☐	☐	☐	☐
07. Estraguei coisas de colegas, de propósito	☐	☐	☐	☐
08. Bati em colegas	☐	☐	☐	☐
09. Ameacei colegas	☐	☐	☐	☐
10. Ofendi colegas em redes sociais da Internet (Hi5, Facebook, Twitter, Badoo, ...)	☐	☐	☐	☐
11. Meti medo a colegas	☐	☐	☐	☐
12. Chamei nomes a colegas para ofendê-los/as	☐	☐	☐	☐
13. Coloquei na Internet fotos ou vídeos ofensivos para colegas	☐	☐	☐	☐
14. Roubei coisas a colegas	☐	☐	☐	☐
15. Intimidei colegas com frases ou insultos de carácter sexual	☐	☐	☐	☐
16. Enviei mensagens de correio electrónico a insultar colegas	☐	☐	☐	☐
17. Escondi coisas de colegas	☐	☐	☐	☐
18. Inventei coisas feias ou más sobre colegas	☐	☐	☐	☐
19. Obriguei colegas a fazer coisas que não queriam, com ameaças (darem-me dinheiro ou as suas coisas, fazerem-me tarefas, ...).	☐	☐	☐	☐
20. Telefonei a chamar nomes a colegas	☐	☐	☐	☐
21. Atirei pedras ou outros objectos a colegas	☐	☐	☐	☐
22. Obriguei colegas, através de ameaças, a ter comportamentos ou a participar em situações de carácter sexual, contra a sua vontade	☐	☐	☐	☐
23. Ofendi a família de colegas	☐	☐	☐	☐
24. Ameacei colegas com armas (facas, bastões, ...)	☐	☐	☐	☐

6. Onde ocorreram essas situações?

Se já PRATICASTE, nos últimos dois meses, alguma das situações anteriormente descritas, assinala com ☒ a quadrícula que reflecte o local e a frequência com que isso aconteceu.

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes
01. Dentro da sala de aula	☐	☐	☐	☐
02. Nos corredores e escadas da Escola	☐	☐	☐	☐
03. No recreio	☐	☐	☐	☐
04. Na cantina	☐	☐	☐	☐
05. Na casa de banho	☐	☐	☐	☐
06. No pavilhão	☐	☐	☐	☐
07. À porta da Escola	☐	☐	☐	☐
08. Noutro local: _____	☐	☐	☐	☐

7. A quem fizeste mal?

Se já PRATICASTE, nos últimos dois meses, alguma das situações anteriormente descritas, assinala com que frequência e a quem, geralmente, tens feito mal.

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes
01. Alguém da minha turma	☐	☐	☐	☐
02. Alguém de outra turma	☐	☐	☐	☐
03. Alguém mais velho/a	☐	☐	☐	☐
04. Alguém mais novo/a	☐	☐	☐	☐
05. Um colega do sexo masculino	☐	☐	☐	☐
06. Uma colega do sexo feminino	☐	☐	☐	☐
07. Um/a colega individualmente	☐	☐	☐	☐
08. Vários/as colegas em simultâneo	☐	☐	☐	☐

PARTE C

8. Nos últimos dois meses, quantas vezes OBSERVASTE um/a ou mais colegas nas seguinte situações?

Se já observaste alguma das situações descritas, marca com ☒ a quadrícula que reflecte a frequência com que isso aconteceu durante os últimos **dois meses**, assinalando:
Nunca se nunca observaste essa situação, nos últimos 2 meses.
Poucas vezes se observaste essa situação uma ou duas vezes por mês, nos últimos 2 meses.
Algumas vezes se observaste a situação uma ou duas vezes por semana, nos últimos 2 meses.
Muitas vezes se observaste a situação mais que duas vezes por semana, nos últimos 2 meses.

Nos últimos 2 meses, eu vi:	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes
01. Ignorarem colegas, de propósito, para os/as magoar	☐	☐	☐	☐
02. Impedirem colegas de participar nas suas actividades	☐	☐	☐	☐
03. Falarem mal de colegas	☐	☐	☐	☐
04. Empurrarem ou darem puxões a colegas, de propósito	☐	☐	☐	☐
05. Porem colegas de parte	☐	☐	☐	☐
06. Enviarem mensagens escritas (SMS) a insultar colegas	☐	☐	☐	☐
07. Estragarem coisas de colegas, de propósito	☐	☐	☐	☐
08. Baterem em colegas	☐	☐	☐	☐
09. Ameaçarem colegas	☐	☐	☐	☐
10. Ofenderem colegas em redes sociais da Internet (Hi5, Facebook, Twitter, Badoo, ...)	☐	☐	☐	☐
11. Meterem medo a colegas	☐	☐	☐	☐
12. Chamarem nomes a colegas para ofendê-los/as	☐	☐	☐	☐
13. Colocarem na Internet fotos ou vídeos ofensivos para colegas	☐	☐	☐	☐
14. Roubarem coisas a colegas	☐	☐	☐	☐
15. Intimidarem colegas com frases ou insultos de carácter sexual	☐	☐	☐	☐
16. Enviarem mensagens de correio electrónico a insultar colegas	☐	☐	☐	☐
17. Esconderem coisas de colegas	☐	☐	☐	☐
18. Inventarem coisas feias ou más sobre colegas	☐	☐	☐	☐
19. Obrigarem colegas a fazer coisas que não queriam, com ameaças (darem-me dinheiro ou as suas coisas, fazerem-me tarefas, ...).	☐	☐	☐	☐
20. Telefonarem a chamar nomes a colegas	☐	☐	☐	☐
21. Atirarem pedras ou outros objectos a colegas	☐	☐	☐	☐
22. Obrigarem colegas, através de ameaças, a ter comportamentos ou a participar em situações de carácter sexual, contra a sua vontade	☐	☐	☐	☐
23. Ofenderem a família de colegas	☐	☐	☐	☐
24. Ameaçarem colegas com armas (facas, bastões, ...)	☐	☐	☐	☐

9. Onde ocorreram essas situações?

Se já OBSERVASTE, nos últimos dois meses, alguma das situações anteriormente descritas, assinala com ☒ a quadrícula que reflecte o local e a frequência com que isso aconteceu.

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes
01. Dentro da sala de aula	☐	☐	☐	☐
02. Nos corredores e escadas da Escola	☐	☐	☐	☐
03. No recreio	☐	☐	☐	☐
04. Na cantina	☐	☐	☐	☐
05. Na casa de banho	☐	☐	☐	☐
06. No pavilhão	☐	☐	☐	☐
07. À porta da Escola	☐	☐	☐	☐
08. Noutro local: _____	☐	☐	☐	☐

10. Contaste a alguém ou pediste ajuda?

Se já OBSERVASTE, nos últimos dois meses, alguma das situações anteriormente descritas, indica se contaste ou pediste ajuda a alguém e com que frequência.

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes
01. A colegas da turma ou da escola	☐	☐	☐	☐
02. A amigos ou amigas	☐	☐	☐	☐
03. Ao/À Professor/a de turma	☐	☐	☐	☐
04. A professores/as da escola	☐	☐	☐	☐
05. À Direcção/Coordenação da escola	☐	☐	☐	☐
06. A funcionários/as da escola	☐	☐	☐	☐
07. Ao teu pai ou à tua mãe	☐	☐	☐	☐
08. A irmão(s) ou irmã(s)	☐	☐	☐	☐
09. A familiares	☐	☐	☐	☐
10. A outra(s) pessoa(s): _____	☐	☐	☐	☐

☐ Nunca contei a ninguém nem pedi ajuda

PARTE D

11. Quando ocorreram as situações anteriormente descritas quem interveio para ajudar?

Se já SOFRESTE, PRATICASTE ou OBSERVASTE, nos últimos dois meses, alguma das situações anteriormente descritas, indica se alguém interveio e com que frequência o fez.

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes
01. Colegas da turma ou da escola	☐	☐	☐	☐
02. Amigos ou amigas	☐	☐	☐	☐
03. Professor/a de turma	☐	☐	☐	☐
04. Professores/as da escola	☐	☐	☐	☐
05. Direcção/Coordenação da escola	☐	☐	☐	☐
06. Funcionários/as da escola	☐	☐	☐	☐
07. Outra(s) pessoa(s): _____	☐	☐	☐	☐

☐ Nunca ninguém interveio

ANEXO III

Pedido de autorização à Direção da Escola

Exma. Sra.
Presidente do Conselho Executivo da Escola Básica Integrada com Jardim-de-Infância da Malagueira
Prof. Isabel Maria Silvestre Pires Gomes

No âmbito da dissertação do Mestrado em Psicologia da Universidade de Évora, área de Especialização em Psicologia da Educação, a mestranda Patrícia Isabel Correia Pitadas está a desenvolver uma investigação, intitulada *"Maus Tratos entre Iguais e Percepção de Suporte Social: um estudos com alunos dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico"*, sob a orientação da Prof. Doutora Madalena Melo.

Através de uma amostra de estudantes dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico pretende-se estudar a prevalência e manifestação de comportamentos agressivos e de vitimação destes jovens; conhecer os padrões de percepção de suporte social que os mesmos apresentam e por fim, analisar se existe uma relação entre os comportamentos de agressão e de vitimação dos jovens e as suas percepções de suporte social.

A realização desta investigação implica que a amostra de jovens responda a dois questionários (Questionário de Violência Escolar e Isolamento Social e Questionário de Percepção de Suporte Social), expressando a sua opinião relativamente a um conjunto de afirmações.

Para a sua concretização, torna-se imprescindível a colaboração da Escola que V. Ex.ª dirige, pelo que se solicita autorização para que os questionários possam ser passados aos alunos dos 2º e 3º Ciclos desta escola. Salvaguarda-se que a investigação em causa não representa qualquer encargo financeiro para a instituição e que serão assegurados todos os procedimentos éticos na condução do estudo, nomeadamente a autorização prévia dos encarregados de educação. Importa ainda salientar que a finalidade desta investigação é unicamente académica e que será garantida a confidencialidade dos dados recolhidos.

Esperando uma resposta positiva à autorização solicitada, agradecemos desde já a atenção dispensada e apresentamos os melhores cumprimentos.

Évora, 03 de Dezembro de 2010

(Prof. Doutora Madalena Melo) *(Patrícia Pitadas)*

ANEXO IV

Pedido de autorização aos Encarregados de Educação dos participantes no estudo

ASSUNTO: *Pedido de Autorização aos Encarregados de Educação.*

Estou a realizar uma investigação empírica no âmbito da dissertação de Mestrado em Psicologia da Universidade de Évora, área de especialização em Psicologia da Educação, sob a orientação da Prof. Doutora Madalena Melo, intitulada "Maus Tratos entre Iguais e Percepção de Suporte Social: um estudo com alunos dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico".

Venho por este meio solicitar autorização para o seu educando participar nesta investigação, que tem como objectivo analisar a prevalência e manifestação de comportamentos agressivos e de vitimação nos jovens dos 2º e 3º Ciclos da Escola EBI/JI da Malagueira; conhecer os padrões de percepção de suporte social que estes jovens apresentam e por fim, analisar se existe uma relação entre os comportamentos de agressão e de vitimação dos jovens e as suas percepções de suporte social.

A realização desta investigação implica que uma amostra de jovens responda a dois questionários. Note-se que a finalidade desta investigação é unicamente académica e será garantida a confidencialidade dos dados recolhidos.

Esperando uma resposta positiva à autorização solicitada, agradecemos desde já a atenção dispensada, com os melhores cumprimentos.

Presidente do Conselho Executivo	A Orientadora	A Mestranda
_____	_____	_____
	(Prof. Doutora Madalena Melo)	*(Patrícia Pitadas)*

Eu, _____ Encarregado de Educação de _____, autorizo / não autorizo (riscar a opção que não interessa) o meu educando, a participar na investigação que tem como objectivo o estudo dos comportamentos agressivos e de vitimação e suas relações com a percepção de suporte social em estudantes dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico.

Assinatura do Enc. de Educação:_____