



Maria da Conceição Soares Duarte

COMPORTAMENTOS AGRESSIVOS ENTRE PARES E PADRÕES DE VINCULAÇÃO:
UM ESTUDO COM JOVENS ADOLESCENTES



UNIVERSIDADE DE ÉVORA | ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

COMPORTAMENTOS AGRESSIVOS ENTRE PARES E PADRÕES DE VINCULAÇÃO: UM ESTUDO COM JOVENS ADOLESCENTES

Maria da Conceição Soares Duarte
Orientação: Prof. Doutora Madalena Melo

Mestrado em Psicologia
Área de especialização: *Psicologia da Educação*

À minha Família

À Professora Doutora Madalena Melo



172 861

Agradecimentos

A finalização deste trabalho deve-se ao esforço de várias pessoas que, directa ou indirectamente, contribuíram largamente para a sua execução.

Em primeiro lugar, à Professora Doutora Madalena Melo, agradeço todo o apoio, a confiança e a amizade sempre demonstrada que permitiram que este trabalho chegasse ao fim. Agradeço por acreditar em mim e por me proporcionar oportunidades para potencializar o meu trabalho. Agradeço por tudo o que me ensinou e me continuará a ensinar ao longo de todo percurso, ensinamentos estes que contribuíram largamente para o meu desenvolvimento pessoal, científico e profissional.

À Professora Doutora Constança Biscaia, agradeço pela compreensão, pela ajuda em todos os momentos, pela disponibilidade, por o acreditar nas minhas capacidades e por me ter ajudado a conhecer quem sou.

Ao Professor Doutor Paulo Cardoso, agradeço por todos os ensinamentos científicos e profissionais que fizeram dar sentido a este trabalho e que me apaixonaram pela Psicologia da Educação.

À Filipa Ferreira, à Rita Caeiro, à Ana Bragança, à Carolina Franco, à Carolina Alturas, ao Raul Rodrigues pelo companheirismo, pela amizade e pelo carinho. Pela partilha de saberes, pelo suporte e pelo incentivo que sempre me deram para atingir todos os meus objectivos. Com quem a partilha de “desesperos e desmotivações” foi muito importante e permitiu que todos concluíssemos os nossos trabalhos. Agradeço em especial à Filipa Ferreira pelo carinho e amizade, pelos seus silêncios que dizem muito, pelo reconhecimento constante e pelo incentivo. E por termos partilhado tanto ao longo destes anos.

Aos meus amigos de sempre, em especial à Sara Fonseca, à Rita Afonso, à Andreia Fernandes e ao Filipe Mirador, agradeço por me proporcionarem bons momentos, pela compreensão e pelo carinho. Por crescerem comigo!

À Mestre Ana Cristina do Rosário por todo o apoio e por me ter ensinado tanto! Pela garra e pela energia e por, para mim, ser um exemplo!

Ao Filipe, porque sim! Pelos últimos 10 anos, por estar sempre comigo e por ser um porto de abrigo. E, claro, porque representa o futuro...

À minha mãe, à minha irmã Rute e à avó Bia agradeço por estarem sempre lá. Por me acarinharem e por me permitirem crescer. Por me ajudarem a levantar em todas as quedas resultantes dos constantes voos. Pelo conforto, pela simplicidade e pela honestidade que sempre me transmitiram.

À minha irmã Ana, por tudo! Por estar sempre, por ser a minha figura de vinculação, por ter sido sempre a referência e a base segura. Agradeço pela força, pelo amor incondicional, pela confiança nas minhas capacidades e por nunca me deixar desistir, mesmo quando o caminho parecia demasiado escuro. Agradeço pela leitura e revisão ortográfica deste trabalho e pelo constante reconhecimento.

Ao meu pai. Se é na família que aprendemos os fundamentos de quem somos na relação com os outros, devo muito essa aprendizagem ao meu pai. Por me dar asas e por me empurrar sempre em voos mais altos e mais grandiosos. Pela força e por acreditar mais nas minhas capacidades do que eu própria. Por todo o esforço e sacrifícios que tem feito, pela vida fora, na retaguarda, para garantir que o meu futuro seja o melhor e que nada falte. Pelo sorriso, pela confiança e pela segurança que sempre me transmitiu. Em especial, pelo incentivo constante a ultrapassar tudo e a superar todas as dificuldades. Sem o seu suporte não teria conseguido finalizar este trabalho. Pelo amor incondicional e pelo carinho, pelo ensinamento os valores que balizam a minha vida e que fizeram de mim quem sou hoje. Por ser um guerreiro, forte e sem medo, inspirou toda a minha vida e, certamente, continuará a ser o meu ídolo.

A todos os que não refiro aqui, mas que contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal, profissional e científico, muito obrigado!

Por fim, a todos os jovens que aceitaram participar no meu estudo e sem os quais este trabalho não teria sido possível.

COMPORTAMENTOS AGRESSIVOS ENTRE PARES E PADRÕES DE VINCULAÇÃO: UM ESTUDO COM JOVENS ADOLESCENTES

Resumo

Embora de natureza radicalmente distinta, bullying e vinculação são fenómenos de natureza relacional. Se o bullying é descrito como um abuso sistemático de poder, que ocorre intencional e repetidamente entre pares, a vinculação refere-se ao estabelecimento de laços afectivos fortes com determinadas pessoas significativas, especialmente em momentos percebidos como perigosos. A investigação, apesar do reduzido número de estudos, mostra uma relação entre estes conceitos. A agressão instrumental interpares parece estar relacionada com vinculações inseguras.

O objectivo deste estudo é compreender a relação entre o bullying e os padrões de vinculação. Foi realizado em três escolas da zona de Évora, com os alunos do 7º ano (237 alunos). Utilizaram-se dois questionários de auto-relato: o *QEVE – Questionário de Exclusão Social e Violência Escolar* e o *IVIA – Inventário sobre Vinculação para a Infância e a Adolescência*.

Os resultados deste estudo corroboram os estudos anteriores, relativamente aos comportamentos agressivos entre pares. Mostram que existem correlações estatisticamente significativas entre as dimensões da vitimação e da agressão e, ainda, verificou-se que a vinculação segura parece funcionar como um factor protector para a vitimação e a agressividade e a vinculação ansiosa parece relacionar-se com a vitimação.

Palavras-Chave: Bullying, Vinculação, Agressão e Vitimação.

AGRESSIVE BEHAVIOUR AMONG PEERS AND ATTACHMENT PATTERNS: A STUDY WITH ADOLESCENTS

Abstract

Although radically different, bullying and attachment are relational in nature phenomena. If the bullying is described as a systematic abuse of power, which is intentionally and repeatedly between peers, attachment refers to the establishment of strong emotional ties with certain significant others, especially at times perceived as dangerous. The research, despite the small number of studies show a relationship between these concepts. Instrumental peer aggression seems to be associated with insecure attachments.

The aim of this study is to understand the relationship between bullying and patterns of binding. It was conducted in three schools in the district of Évora with the students of 7th Grade (237 students). We used two questionnaires self-report: the QEVE - Questionnaire of Social Exclusion and Violence in School and IVIA - Inventory on Attachment for Children and Adolescents.

These results corroborate previous studies, for aggressive behavior among peers. Show that there are statistically significant correlations between the dimensions of victimization and aggression and also found that a secure attachment appears to be a protective factor for victimization and aggression and anxious attachment seems to relate to the victimization.

Keywords: Bullying, Attachment, Aggression and Victimization

Índice

Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	v
Abstract.....	vii
Índice.....	ix
Introdução.....	1
Parte I Enquadramento Teórico	5
CAPÍTULO 1 Agressividade e Vitimação em contexto escolar: Bullying	7
1.1. Clarificação de conceitos relacionados com o Bullying	7
1.2. Bullying: Maus-Tratos entre iguais	11
CAPÍTULO 2 Vinculação.....	21
2.1. Vinculação: conceitos básicos.....	23
2.2. Vinculação na infância	26
2.3. Vinculação na Adolescência.....	32
CAPÍTULO 3 Vinculação e Bullying: que relação?.....	37
Parte II Estudo Empírico.....	41
CAPÍTULO 4 OBJECTIVOS E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO.....	43
CAPÍTULO 5 METODOLOGIA	45
5.1. Amostra: escolas e participantes.....	45
5.2. Instrumentos utilizados	46
5.3. Procedimentos	52
CAPÍTULO 6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	57
6.1. Análise dos resultados do Questionário de Caracterização Pessoal e Escolar	57
6.2. Análise dos resultados do Questionário de Exclusão Social e Violência Escolar - QEVE	59

6.3. Análise dos resultados do Inventário sobre a Vinculação na Infância e na Adolescência - IVIA	78
6.4. Análise da relação entre Padrões de Vinculação e Vitimação e Agressão em contexto escolar	86
CAPÍTULO 7 DISCUSSÃO GLOBAL RESULTADOS E CONCLUSÕES GERAIS	95
7.1. Comportamentos de Vitimação e Agressão em contexto escolar	95
7.2. Vinculação na Infância e na Adolescência	97
7.3. Relação entre Comportamentos de Vitimação e Agressão em contexto escolar e Padrões de Vinculação	98
7.4. Algumas Conclusões	99
Referências Bibliográficas	103
Anexos	115

Introdução

A elaboração deste estudo prende-se com o facto de que o tema da violência escolar, em especial, dos maus-tratos entre pares – bullying – ser um tema cada vez mais oportuno, ainda mais porque se debate, actualmente, nos meios de comunicação social que este fenómeno tem graves consequências a nível social e escolar. Nos últimos anos, tem-se verificado um grande aumento na investigação na área da violência escolar, em especial, nos maus-tratos entre iguais ou bullying (Martins, 2005a e b; 2009), uma vez que é um fenómeno cada vez mais crescente e com contornos cada vez mais complexos, que deixa marcas irreparáveis nos seus intervenientes (Martins, 2005a e b; 2009) e que afecta, inevitavelmente, todo o clima escolar e as vivências no seio da escola (Sharp & Smith, 1994).

Mas, o bullying não é um comportamento que ocorre isoladamente entre alguns colegas, mas é sim, um fenómeno de grupo. Por esse motivo, deve ser visto numa perspectiva ecológica que tenha em consideração os factores familiares, escolares, as relações com os colegas e com a comunidade (Nickerson, Mele & Princiotta, 2008). Porque os pais são os agentes de socialização primários, o seu papel nas interações das crianças com os pares é de grande interesse e parece fazer sentido explorar mais detalhadamente construtos que se relacionem com a forma como os jovens interagem e socializam uns com os outros (Ireland & Power, 2004).

Daí a importância do tema da vinculação, que estuda as relações estabelecidas pelas crianças com as suas figuras de vinculação e a forma como essas relações se transformam ao longo do desenvolvimento (Soares, 2007) e vão criando condições para o estabelecimento de outras relações extra-familiares, nomeadamente com os pares. Por este motivo, a vinculação na adolescência é, também, um tema alvo de grande interesse nas últimas décadas, pela possibilidade de verificar as trajectórias de desenvolvimento, no sentido de se compreender as implicações dos processos de vinculação precoce no desenvolvimento da infância e da adolescência, nos domínios do self e das relações interpessoais relativos ao funcionamento sócio-emocional e cognitivo e à adaptação a diferentes contextos de vida (Jongenelen, Carvalho, Mendes & Soares, 2007).

O presente estudo centra-se na relação entre os comportamentos de agressão e vitimação em contexto escolar (bullying) e a vinculação, no sentido de verificar em que medida os modelos internos dinâmicos, desenvolvidos no contexto da relação com a figura de vinculação, podem afectar a qualidade das relações interpessoais

estabelecidas no contexto da escola. Escolhemos como amostra deste estudo jovens do 7º ano de escolaridade por ser idade de transição (da infância para a adolescência) e por ser um ano de escolaridade, também ele, de transição (e os momentos de transição são os momentos de maior susceptibilidade para a ocorrência de comportamentos de bullying em contexto escolar (Olweus, 1999a e b; Amado & Freire, 2002) e porque é por volta dos 13 anos, segundo Carvalhosa (2007) que é o pico dos comportamentos de bullying).

Este trabalho encontra-se organizado em duas partes: na primeira parte é exposto o enquadramento teórico sobre as temáticas em estudo – agressividade e vitimação em contexto escolar (bullying), vinculação (na infância e na adolescência) e a sua relação – bem como revisões de investigação recente relativa a estas temáticas; e na segunda parte é apresentado o estudo empírico, nomeadamente os objectivos e questões de investigação, o método, os resultados e a discussão.

Na primeira parte, o primeiro capítulo incide sobre agressividade e vitimação em contexto escolar, bullying. Começa por apresentar uma diferenciação de conceitos relacionados com a violência escolar e posteriormente incide, especificamente, sobre o fenómeno do bullying. Apresenta os tipos, a prevalência e as características do agressor, da vítima e do observador de bullying, bem como as próprias características do fenómeno. Apresenta, ainda, a investigação internacional e nacional mais recente relativamente ao bullying.

O segundo capítulo diz respeito à vinculação e começa por apresentar os principais pressupostos da Teoria da Vinculação (Bowlby, 1969/1984; 1973; 1980), bem como os contributos posteriores de Ainsworth e colaboradores (1978) que permitiram validar empiricamente a teoria pelo desenvolvimento de metodologias de investigação capazes de identificar diferenças individuais em padrões de comportamento de vinculação. Posteriormente são abordadas as particularidades da vinculação na infância, bem como as características que lhe estão subjacentes, e da vinculação na adolescência.

O terceiro capítulo aborda a (possível) relação entre os comportamentos agressivos e de vitimação em contexto escolar e os diferentes padrões de vinculação na infância e na adolescência. Este capítulo inclui investigação recente relativamente à associação entre bullying e vinculação.

Na segunda parte, é exposto um estudo levado a cabo foi realizado no ano lectivo 2008/2009 em três escolas da zona de Évora, a saber: Escola Básica 2/3 Conde de Vilalva, a Escola Básica 2/3 André de Resende e a Escola Básica 2/3 e Secundária de Cunha Rivara de Arraiolos. Neste estudo, participaram 237 jovens.

Para este estudo foram utilizados dois questionários de auto-relato: o *QEVE – Questionário de Exclusão Social e Violência Escolar* (Martins, 2005b; 2009), que mede os comportamentos de agressão, vitimação e observação, e o *IVIA – Inventário sobre Vinculação para a Infância e a Adolescência* (Carvalho, 2007), que analisa um conjunto de comportamentos e representações da vinculação na infância e na adolescência.

Por fim, serão expostas e discutidas as principais conclusões deste trabalho, procurando-se reflectir sobre as percepções dos adolescentes relativamente à frequência e manifestações do bullying em contexto escolar, bem como os respectivos padrões de vinculação. Será também analisada e discutida a relação entre o bullying e os padrões de vinculação dos sujeitos neles envolvidos, procurando-se obter pistas para a intervenção psico-educativa.

Parte I

Enquadramento Teórico

CAPÍTULO 1

Agressividade e Vitimação em contexto escolar: Bullying

*Some of the most destructive violence does not break
bonds... It break minds...*
Vachass

Os temas da violência escolar, da indisciplina e, particularmente, o tema do bullying em contexto escolar são, hoje, dos que mais atenção captam da opinião pública, sendo exemplos disso, os largos destaques que lhe são conferidos nos meios de comunicação social, as medidas administrativas e pedagógicas do Ministério da Educação e das escolas portuguesas, as medidas de segurança e de protecção implementadas nas escolas em parceria com o Ministério da Administração Interna (Correia & Matos, 2003), os inúmeros congressos, conferências e a própria investigação científica que se tem, ultimamente, debruçado sobre esta matéria.

1.1. Clarificação de conceitos relacionados com o Bullying

No âmbito do tema da violência escolar, parece existir, ainda, alguma confusão de conceitos (já por si muito inter-relacionados), emergentes a partir de um intenso processo de mediatização (Matos, 2003), que geram alguma contestação.

Tal como refere um aluno de uma Escola Secundária Portuguesa *“É costume associar a violência na escola à indisciplina, à insegurança dos bens materiais (...). No entanto, ao falarmos sobre o tema da violência, relacionando-o com a escola, parece-nos essencial não nos reduzirmos ao que é normalmente a imagem que as pessoas têm da violência na escola, mas falarmos antes de qualquer tipo de opressão, de constrangimento, de uso da força, de ofensa que lá exista”* (Soeiro, 2003, p. 31). Violência escolar não se resume à agressão física, mas antes a um sem fim de comportamentos que se distinguem e entrelaçam. Refiro-me, então, aos conceitos de comportamento anti-social ou comportamento agressivo, indisciplina, delinquência juvenil, perturbação do comportamento e bullying.

Muitos **comportamentos anti-sociais** ocorrem de alguma forma no decurso do desenvolvimento normal de um indivíduo, sendo mais frequentes numa determinada fase de desenvolvimento, nomeadamente a adolescência (Loeber, 1982), e diminuindo no decurso desta (Kazlin & Buela-Casal, 2001). Os rapazes estão mais implicados, com mais frequência, em furtos, brigas, absentismo escolar, destruição, mentiras, comportamentos de exteriorização de sintomas durante o desenvolvimento,

ao passo que as raparigas tendem a demonstrar mais frequentemente queixas físicas, hipersensibilidade e timidez, o que aponta para comportamentos de interiorização dos sintomas (Kazlin & Buela-Casal, 2001). Loeber & Hay (1997, cit por. Martins, 2005a) definem comportamento anti-social ou agressivo como aquele que inflige dano físico ou psicológico ao outro e/ou perda ou dano de propriedade, podendo ou não constituir uma infracção às leis vigentes e implicando sempre uma intencionalidade associada.

O comportamento anti-social é, muitas vezes, confundido com o conceito de **delinquência juvenil**. Este designa os actos cometidos por um sujeito com uma idade inferior à idade de responsabilidade criminal e que infringe a legislação estabelecida (Martins, 2005a; Estrela & Amado, 2000). Estes dois conceitos distinguem-se, pois o comportamento anti-social, embora inclua comportamentos que desrespeitam as normas, não implica um desrespeito das leis vigentes, não havendo, assim, uma penalização legal (Fonseca, 2000).

O conceito de **perturbação do comportamento**, comumente utilizado nas classificações psiquiátricas (como é o caso do DSM-IV), serve para designar um conjunto de sintomas (síndrome) presentes numa criança ou adolescente. Segundo a classificação proposta pela American Psychiatric Association (DSM-IV-TR, 2002), o diagnóstico das perturbações de comportamento implica um padrão de comportamento repetitivo e persistente, em que são violados os direitos básicos dos outros ou regras importantes ou normas sociais próprias da idade, sendo que estes comportamentos se manifestam num determinado período de tempo, considerando-se necessária a presença de três ou mais sintomas durante um período de seis meses para se poder efectuar um diagnóstico (Benavente, 2001; DSM-IV-TR, 2002). Este sistema implica quatro grupos de comportamentos, nomeadamente: (i) agressão contra pessoas ou animais (p.ex. insulta, ameaça ou intimida frequentemente; inicia lutas físicas, entre outros); (ii) destruição da propriedade (p.ex. lança deliberadamente fogo com intenção de provocar um incêndio grave, entre outros); (iii) Falsificação ou furto (p.ex. arromba uma casa, a propriedade ou o automóvel de alguém; rouba objectos de valor sem confrontação com a vítima, entre outros); e (iv) Violação grave das regras (p. ex. falta frequentemente à escola, foge de casa, antes dos 13 anos de idade, entre outros). De referir, também, que estes comportamentos devem manifestar-se em vários contextos da vida do jovem, seja a escola, a casa ou a comunidade (DSM-IV-TR, 2002).

Este tipo de comportamentos pode surgir, porém, em todas as crianças em algumas fases do seu desenvolvimento, sendo que o seu diagnóstico depende da sua intensidade e da sua frequência (Benavente, 2001).

Outro quadro psiquiátrico similar à perturbação de comportamento é a **perturbação de oposição**, em que se verifica um padrão recorrente de comportamento negativista, desafiante e hostil relativamente às figuras de autoridade (DSM-IV-TR, 2002). Distingue-se da perturbação de comportamento pela ausência de agressão contra pessoas ou animais, destruição e roubo, mas pode ser, no entanto, preditor deste quadro psicopatológico.

No entanto, nem todos os comportamentos agressivos ou disruptivos implicam necessariamente violência e exemplo disso podemos considerar o caso da **indisciplina**. Estrela e Amado (2000) têm estudado amplamente o conceito de indisciplina e concluem que esta pode ser categorizada em três níveis, que melhor ajudam a clarificar a questão da violência na escola:

- O *primeiro nível* diz respeito a todos os comportamentos que perturbam o bom funcionamento da aula, com um carácter disruptivo¹. Dito por outras palavras, este primeiro nível implica o “incumprimento de um conjunto de exigências instrumentais, que enquadram as actividades dentro do espaço da aula, impedindo ou dificultando a obtenção dos objectivos de ensino-aprendizagem (subsistema produtivo) traçados para esse espaço-tempo social e pedagógico” (Amado & Freire, 2002, p. 9).

- O *segundo nível* abarca dos conflitos ou disfuncionamentos relacionais inter-pares², manifestos em comportamentos de alguma agressividade e violência, que podem, por vezes, assumir uma gravidade considerável, chegando mesmo ao foro legal. Neste nível, podemos considerar as situações de maus tratos entre pares, ou seja, bullying (Estrela & Amado, 2000).

- O *terceiro nível* implica conflitos na relação professor-aluno³, o que abarca os comportamentos que podem pôr em causa a autoridade e o estatuto do professor, podendo, por vezes, incluir alguma violência contra docentes ou contra objectos da sua propriedade (Estrela & Amado, 2000). Estes comportamentos para além de porem em causa as condições de trabalho e as regras pelas quais se regem, colocam em causa também a dignidade do professor quer profissional quer pessoal (Amado & Freire, 2002).

¹ Aqui incluem-se todas as situações de ruído de fundo no momento das explicações do professor, realizar outras actividades não solicitadas pelo mesmo, decisão de não participar na aula (Estrela & Amado, 2000).

² Estes conflitos podem traduzir-se, por vezes, em extorsão de bens, violência física ou verbal, intimidação sexual ou roubo, vandalismo (Estrela & Amado, 2000).

³ Estas condutas agressivas para com os professores podem incluir insultos, obscenidades, desobediência, contestação, afronta, falta de respeito aquando da chamada de atenção (Estrela & Amado, 2000).

O **bullying**, alvo recente de muita investigação científica, tal como foi referido anteriormente, pode considerar-se um comportamento violento que ocorre entre pares, no contexto da escola, envolvendo uma relação de poder assimétrica e um carácter intencional e sistemático (Martins, 2005a; Freire, Veiga Simão & Ferreira, 2006) ou, tal como o define Olweus (1999a, p. 10) “*A student is being bullied or victimized when he or she is exposed, repeatedly and over time, to negative actions on the part of one or more other students*”. A expressão anglo-saxónica bullying corresponde à expressão portuguesa “maus-tratos entre iguais” (Martins, 2005a) e à expressão espanhola “el acoso entre escolares” (Diaz-Aguado, 2006).

O conceito de bullying não é equivalente aos conceitos de violência e agressividade. Este último relaciona-se com “*um esforço pessoal ou colectivo para se superar a si próprio ou aos outros*” (Pereira, 2001), tendo assim uma conotação positiva e não implicando, necessariamente abuso de poder e coacção do outro. Violência remete já para uma sistemática transgressão das regras (Pereira, 2001), mas não é exclusiva da relação com os outros, pode incidir, também, sobre a propriedade.

Assim, como vemos, os conceitos de bullying, violência, agressividade, comportamento anti-social, entre outros, encontram-se intimamente entrelaçados formando uma teia bastante complexa de compreender. Os limites entre os vários conceitos são muito ténues, cruzando-se entre si e partilhando especificidades.

De uma maneira geral, podemos considerar que a agressividade diz respeito a vários comportamentos, próprios ou não da idade do sujeito, onde se incluem as perturbações de comportamento, o comportamento anti-social e a perturbação de oposição. Estes comportamentos, em crianças, podem indicar, mais provavelmente, comportamentos agressivos, violentos e abuso de substâncias em adultos, tal como encontrou Olweus (1999b). Dentro destes comportamentos agressivos, encontram-se os comportamentos violentos, que implicam uma transgressão às normas e que se encontram mais relacionados com o foro da criminalidade (onde podemos incluir a delinquência juvenil).

O bullying é, assim, um comportamento agressivo, que pode ou não ser violento, e que é dirigido para os pares, envolvendo um abuso de poder de um sujeito (ou grupo de sujeitos) sobre alguém incapaz de se defender (Martins, 2005a; Pereira, Mendonça, Neto, Valente & Smith, 2004), acontecendo de forma repetida e sistemática.

1.2. Bullying: Maus-Tratos entre iguais

O bullying é um construto que tem sido alvo de numerosa investigação e intervenção nos últimos anos (Veiga, 1999; Martins, 2005a) e que é denominado, na língua portuguesa, por maus-tratos entre iguais (Martins, 2005a; Freire, Veiga Simão & Ferreira, 2006).

O interesse por este tema começou nos anos 70, tendo como protagonista Dan Olweus (1993; 1999a), que levou a cabo numerosos estudos nos países escandinavos usando o seu “Olweus Bully/Victim Questionnaire”. Olweus (1999a) efectuou um estudo que envolveu cerca de 130000 alunos noruegueses, com idades compreendidas entre os 7 e os 16 anos de idade, e que pretendia estudar a natureza, prevalência e as características da vitimação e agressão em contexto escolar. Neste estudo, Olweus (1999a, p.32) verificou que cerca de 15% dos alunos da escolaridade básica obrigatória (do 1º ao 9º ano) se envolviam em comportamentos de bullying, com alguma regularidade, ou como vítimas ou como agressores (bullies). Estes 15% correspondiam a cerca de 84000 estudantes, sendo que 9% (cerca de 52000) eram vítimas e 7% (cerca de 41000) eram agressores. Cerca de 9000 alunos eram, simultaneamente, vítimas e agressores. Cerca de 5% dos estudantes noruegueses estavam envolvidos de forma frequente em problemas sérios de vitimação e agressão (quer como vítimas, quer como agressores, quer como vítimas/agressores) que ocorreram mais do que uma vez por semana.

Os estudos de Olweus (1999a; 1999b) permitiram chegar aos seguintes resultados: (i) os rapazes tendiam a envolver-se mais em comportamentos de bullying (que como agressores, quer como vítimas) do que as raparigas, sendo que estas diferenças são mais significativas no que diz respeito aos comportamentos de agressão; (ii) os comportamentos de vitimação diminuem gradualmente ao longo dos anos de escolaridade; (iii) os comportamentos de agressão não se alteravam muito ao longo da escolaridade, descendo apenas ligeiramente no 7º ano de escolaridade (altura esta em que os alunos mudam de escola – o que corresponde em Portugal à transição do primeiro ciclo para o segundo ciclo); (iv) o tipo de bullying mais frequente, em ambos os sexos, é o bullying verbal (p. ex. insultar, chamar nomes), seguido do bullying físico e directo nos rapazes e do bullying indirecto nas raparigas; (v) os agressores eram, normalmente, rapazes do mesmo ano de escolaridade das suas vítimas, no entanto, verificou-se, também, um grande número de agressores mais velhos ou de anos de escolaridade mais avançados; e (vi) o tamanho da escola, da turma e o nível socioeconómico, a posição dos pais ou a quantidade de emigrantes da escola não apresentavam quaisquer relações com taxas mais elevadas de bullying.

Dados os resultados alarmantes encontrados com os estudos realizados por Dan Olweus e a cada vez maior preocupação da sociedade com este fenómeno, gerou-se um aumento da investigação nesta área e a consequente elaboração de programas de prevenção do bullying nas escolas. O interesse sobre esta temática alargou-se a outros países europeus e, rapidamente, se estendeu por todo o mundo.

Em Inglaterra, Whitney and Smith (1993) desenvolveram um estudo com 6700 alunos de escolas básicas e secundárias (com idades entre os 8 e os 16 anos) de Sheffield e encontraram elevados índices (superiores aos encontrados por Olweus (1999) nos seus estudos na Noruega) de bullying, variáveis com o ano, o género, a escolaridade e a localização da escola. Neste estudo, os autores concluíram que no ensino primário, cerca de 27% dos alunos referiram ter sido vítimas e 16% agressores, pelo menos algumas vezes. Relativamente ao ensino secundário, 10% dos alunos referem ter sido vítimas e 6% referem-se agressores pelo menos algumas vezes (Smith, 1999). Os resultados obtidos por Whitney and Smith (1993) relativamente à caracterização dos comportamentos de bullying em contexto escolar foram bastante similares aos encontrados por Olweus (1999a; 1999b).

Realizaram-se estudos, também, em países latinos como a França (Fabre-Cornali, Emin & Pain, 1999), Itália (Fonzi et al, 1999), Espanha (Ortega & Mora-Merchan, 1999) e Portugal (Almeida, 1999; Pereira, 2002; Carvalhosa, Lima & Matos, 2001; Carvalhosa & Matos, 2005; Martins, 2005b).

Em Portugal, Beatriz Pereira (2002) desenvolveu um estudo e criou um programa de intervenção, usando como amostra 4 escolas (2 primárias e 2 de segundo ciclo) e concluiu que os recreios são os espaços das escolas onde se evidenciam maiores números de comportamentos de bullying. Pereira & Melo (2007; 2009), num estudo com crianças de uma escola de Évora, verificaram que, tal como a autora anterior, os recreios são os espaços onde ocorrem os comportamentos de bullying de forma mais expressiva (87% a 93% dos comportamentos). Ainda em Portugal, num estudo de Ferreira e Pereira (2001) com crianças dos 5 aos 10 anos de idade, as autoras concluíram que 25% das crianças já teriam sido vítimas de bullying e 17 % teriam agredido outras. Carvalhosa, Lima & Matos (2001) verificaram, num estudo com uma amostra portuguesa, que 42,5% dos alunos entre os 11 e os 16 anos de idade referiam nunca se ter envolvido em comportamentos de bullying, 10,2% afirmavam serem agressores (uma vez ou mais, no ultimo período escolar), 21,4% referiram serem vítimas (uma vez ou mais, no ultimo período escolar) e 25,9% eram simultaneamente vítimas e agressores. Ainda neste estudo, as autoras referem que os rapazes estão sempre mais envolvidos do que as raparigas em comportamentos de

bullying e os alunos mais novos ou os que frequentam anos lectivos mais baixos estão significativamente mais envolvidos em comportamentos de vitimação e em comportamentos de duplo envolvimento (como vítimas e como agressores). Os comportamentos mais referenciados, para a vitimação e para a provocação, são “gozar, chamar nomes, fazer troça”, “dizer mentiras, espalhar boatos”, “fazer comentários ou gestos ordinários e/ou piadas sexuais” e “excluir, deixar de fora de actividades de propósito” (Carvalhosa e Matos, 2005). Carvalhosa (2007) destaca, ainda, que dos alunos portugueses entre os 10 e os 18 anos, 23.5% (ou seja, 1 em cada 4 alunos) estão envolvidos em comportamentos de bullying, 2 a 3 vezes por mês ou mais. O envolvimento em comportamentos de bullying parece ocorrer com mais frequência na adolescência, com um pico entre os 9 e os 15 anos (Carney & Merrell, 2001). Carvalhosa (2007) refere que o pico se situa na idade de 13 anos, embora os mais novos (11 anos) se envolvam mais, enquanto vítimas. A mesma autora, refere, também, que nos últimos anos, verificou-se um aumento na frequência de bullying, uma vez por semana ou mais, quer em relação a provocar os outros quer em relação a ser vítima (Carvalhosa, 2007).

Num estudo realizado na Grécia com jovens com idades entre os 11 e os 12 anos, verificou-se que cerca de 30% dos jovens referem ter sido vítimas de comportamentos agressivos e, mais uma vez, os rapazes são mais vítimas e agressores do que as raparigas (Kalliotis, 2000). O local onde estes comportamentos parecem ocorrer com maior frequência é o recreio (Kalliotis, 2000). Mais uma vez, estes resultados vão de acordo com os resultados encontrados na maioria dos estudos realizados por todo o mundo.

Também as escolas Japonesas foram alvo de investigação, por Rios-Ellis et al. (2000). Estes autores concluíram que o bullying diminui à medida que as crianças vão crescendo.

Para além da investigação realizada utilizando como metodologia os questionários, foram realizados estudos no Canadá, de carácter naturalista, nos quais se efectuaram observações com crianças do primeiro ciclo e do segundo ciclo de escolaridade no recreio e na sala de aula de forma a verificar o papel de contexto e das dinâmicas nos comportamentos de bullying (Craig, Pepler & Atlas, 2000). Os autores verificaram que os comportamentos de bullying ocorrem mais frequentemente no recreio do que na sala de aula e que os rapazes tendem a ser mais agressores do que as raparigas, sendo que os agressores geralmente escolhem as vítimas do mesmo sexo (no recreio, 89% dos episódios em que a vítima era rapaz, o seu agressor era também do sexo masculino e a mesma tendência se verificou para a

condição sala de aula) (Craig, Pepler & Atlas, 2000). Outro aspecto também verificado por estes autores diz respeito ao reforço dos pares, sendo que estes concluíram que a maioria dos pares são testemunhas dos comportamentos de bullying e muitos são mesmo reforçadores destas condutas (Craig, Pepler & Atlas, 2000).

Em suma, o bullying parece ser um fenómeno global que afecta milhares de crianças e adolescentes por todo o mundo e, talvez por esse motivo, seja hoje um tema que desperta bastante interesse junto da comunidade científica e da sociedade em geral.

O bullying pode ser definido como uma subcategoria do comportamento agressivo (Martins, 2005a). Segundo Hazler (1996, p. 6) *"Bullying can be ... defined as repeatedly (not just once or twice) harming others. This can be done by physical attack or by hurting other's feelings through words, actions, or social exclusion. Bullying may be one person or by a group. It is unfair since the bully is either physically, verbally and/or socially stronger than the victim"*.

Estes comportamentos de abuso sistemático ocorrem na relação entre pares (Sharp & Smith, 1994) e têm como base a desigualdade de poder entre os intervenientes (Freire, Veiga Simão & Ferreira, 2006), inscrevendo-se numa relação de poder assimétrica onde há o intuito [intencionalidade] de intimidar e causar sofrimento a uma vítima, mais vulnerável, de forma continuada e sistemática. Noutras palavras, o bullying pode ser definido segundo os seguintes critérios (Olweus, 1999b): (i) a intencionalidade do comportamento, isto é, o comportamento tem um objectivo que é provocar mal-estar e ganhar controlo sobre outra pessoa (Carvalhosa, Lima & Matos, 2001); (ii) o comportamento é conduzido repetidamente e ao longo do tempo, isto é, este comportamento não ocorre ocasionalmente ou isoladamente, mas passa a ser crónico e regular (Carvalhosa, Lima & Matos, 2001); (iii) um desequilíbrio de poder é encontrado no centro da dinâmica do bullying, onde normalmente os agressores vêem as vítimas como um alvo fácil (Carvalhosa, Lima & Matos, 2001).

O bullying manifesta-se de várias formas (Olweus, 1999b; Olweus, 1999a; Freire, Veiga Simão & Ferreira, 2006; Martins, 2005a), nomeadamente o directo e físico que implica atacar fisicamente outra pessoa, roubar ou danificar os seus pertences; o directo e verbal que implica chamar nomes, opor-se com uma atitude desafiadora e ameaçar; e o indirecto que implica espalhar rumores pejorativos ou excluir socialmente. No entanto, e apesar das diversas formas sob as quais se pode manifestar, o bullying é mais frequente sob a forma de agressão verbal, seguindo-se agressão física e a agressão indirecta (Olweus, 1999a; Olweus, 1999b).

Segundo Olweus (1999a; 1999b), os rapazes envolvem-se mais em comportamentos de bullying (como vítimas e/ou como agressores) do que as raparigas, sendo que esta diferença é mais significativa em relação à agressão. Freire, Veiga Simão & Ferreira (2006) num estudo com a população portuguesa, concluíram que existe uma maior tendência para as raparigas (quer como vítimas quer como agressoras) estarem mais envolvidas em situações de agressão indirecta ou verbal e os rapazes em situações de agressões físicas. Os mesmos autores referem que a percentagem de comportamentos de vitimação diminui gradualmente à medida que se avança na escolaridade, à semelhança do que é descrito por Olweus (1999a; 1999b), enquanto que o pequeno grupo de alunos que vivencia situações de bullying parece ter uma tendência para aumentar e para ganhar uma maior dimensão (Freire, Veiga Simão & Ferreira, 2006). No entanto, os momentos de transição, como as transições de ciclos de escolaridade ou mudanças de escola, parecem ser os de maior susceptibilidade (Amado & Freire, 2002), aspecto também referido por Olweus (1999a; 1999b).

Vários autores têm tentado identificar as características que pareciam estar mais associadas às vítimas e aos agressores. No que diz respeito aos agressores ou bullies, estes são, frequentemente, mais fortes, fisicamente, do que os seus colegas e que apresentam uma grande impulsividade, uma atitude positiva face à violência e uma grande necessidade de dominar os outros, tendo, na maioria dos casos, uma fraca empatia para com as suas vítimas (Olweus, 1999b; Carney & Merrell, 2001; Diaz-Aguado, 2005). Os bullies são jovens com poucas competências sociais, com baixa tolerância à frustração e com pouca auto-crítica (Diaz-Aguado, 2005).

De acordo com algumas investigações, os agressores não apresentam sinais de insegurança, nem ansiedade, nem baixa auto-estima (dados obtidos através de técnicas projectivas e métodos indirectos) (Olweus, 1999b). Os bullies ou agressores parecem ser jovens mais auto-confiantes, com pouca auto-crítica e com uma melhor inserção social na turma (Amado & Freire, 2002). Os bullies parecem ser, durante a infância, jovens populares entre os seus pares, no entanto, a sua popularidade começa a decrescer até aos 15 anos de idade onde começam por ser considerados os menos populares (Carney & Merrell, 2001). São menos isolados socialmente do que as vítimas, principalmente devido à popularidade entre os outros adolescentes agressivos e desviantes que reforçam as suas condutas, mas são jovens com uma fraca rede de suporte social (Spriggs, Iannotti, Nansel & Haynie, 2007). Muitas vezes, os jovens agressores levam a cabo este comportamento para aumentar e valorizar a sua posição social junto dos seus pares (Burns, Maycock, Cross & Brown, 2008). É

frequente que crianças denominadas bullies, em idade escolar, apresentem percursos de vida mais relacionados com a delinquência, a criminalidade (Martins, 2005a), o abuso de substâncias aditivas e o comportamento violento em família (Freire, Veiga Simão & Ferreira, 2006).

Segundo Carney & Merrell (2001), os bullies são, normalmente, jovens que resolvem os seus problemas usando a força e são provenientes de famílias com uma disciplina rígida, inconsistente e baseada na asserção de poder, com utilização de armas e de punição física (Veiga, 1999). Em termos familiares, as famílias de jovens bullies caracteriza-se pela ausência de uma relação afectiva e segura por parte dos pais, em especial por parte da mãe, que manifesta atitudes negativas ou uma escassa disponibilidade para atender às necessidades da criança, e por grandes dificuldades em ensinar o respeito pelos limites, combinando permissividade perante comportamentos anti-sociais, com o uso frequente de métodos coercivos e autoritários, com o uso frequente de castigos físicos (Diaz-Aguado, 2005). As crianças aprendem estratégias de coping mal adaptativas com os seus pais e replicam-nas na escola, entrando assim num ciclo de violência, intergeracional e contínuo (Carney & Merrell, 2001). Nestas famílias, a supervisão familiar é mínima, a capacidade de resolução de problemas é pobre e o nível de conflito da família é elevado (Carney & Merrell, 2001). Spriggs, Iannotti, Nansel & Haynie (2007) referem que a escassa supervisão familiar parece a uma maior afiliação dos adolescentes a outros com condutas desviantes, o que potencializa a manifestação de comportamentos agressivos.

Em relação às vítimas, estas podem responder aos comportamentos agressivos de várias formas, sendo por isso, diferenciadas na literatura as vítimas passivas e as vítimas activas ou provocadoras.

As vítimas típicas ou passivas, o tipo mais comum, são caracterizadas por uma situação social de isolamento. Apresentam uma fraca assertividade, dificuldades de comunicação, um comportamento muito passivo, medo da violência e manifestações de vulnerabilidade (de não se poder defender perante a intimidação). Caracterizam-se, também, por problemas de internalização, por uma elevada ansiedade, insegurança e baixa auto-estima (Carney & Merrell, 2001; Diaz-Aguado, 2005). Este tipo de vítimas são, normalmente sossegadas, sensíveis, ansiosas, solitárias, fisicamente mais frágeis, que choram quando são atacadas (Olweus, 1999b) e que não têm amigos, pois são muitas vezes rejeitadas ou ignoradas pelos seus pares (Griffin & Gross, 2004) e marginalizadas socialmente (Juvonen, Graham & Schuster, 2003). Este tipo de

vítimas parece culpabilizar-se e negar a situação de violência da qual são vítimas (Carney & Merrell, 2001; Diaz-Aguado, 2005).

As vítimas activas parecem apresentar problemas em múltiplas áreas do funcionamento (Solberg, Olweus & Endresen, 2007). São caracterizadas por uma situação social de isolamento e uma forte impopularidade, encontrando-se entre os alunos mais rejeitados pelos seus pares (Diaz-Aguado, 2005). Apresentam um baixo envolvimento na escola e, também, apresentam elevados níveis de depressão e de solidão (Juvonen, Graham & Schuster, 2003). Estas vítimas são muito impulsivas, não escolhem o comportamento mais adequado a cada situação (por exemplo, violam as normas sociais: interrompendo as conversas, tendo dificuldade em esperar ou em assumir responsabilidades), apresentando, muitas vezes, problemas de concentração ou perturbações de hiperactividade com défice de atenção (Carney & Merrell, 2001; Diaz-Aguado, 2005; Griffin & Gross, 2004; Solberg, Olweus & Endresen, 2007). Estas vítimas são caracterizadas por uma combinação de padrões de reacção ansiosos e agressivos que causam tensão e irritação nos que os rodeiam e que tendem a retaliar quando são atacadas (Olweus, 1993; 1999b). Costumam ser também designadas de vítimas provocadoras e parecem apresentar um elevado risco de problemas de ajustamento psicológico e sociais futuros (Carney & Merrell, 2001; Diaz-Aguado, 2005) e parecem ser mais vulneráveis a problemas psiquiátricos (Juvonen, Graham & Schuster, 2003).

Para ambos os tipos de vítimas, o maior problema é a auto-estima. Segundo Carney & Merrell (2001, p. 368) *"They tend to see themselves as stupid, ugly and worthless, and (usually) wrongly blame themselves for the attacks"*. As vítimas normalmente têm poucos ou nenhuns amigos a quem recorrer para suporte emocional, sentindo, muitas vezes, uma enorme solidão. Tendem a pertencer a famílias que são caracterizadas como tendo uma educação de restrição e excesso de protecção pelos pais (Olweus, 1993), com um acompanhamento parental intrusivo (Spriggs, Iannotti, Nansel & Haynie, 2007).

As consequências do bullying são devastadoras, não só ao nível físico, como psicológico. Em termos psicológicos (Martins, 2005b; 2009), uma criança vítima de bullying apresenta uma baixa auto-estima, baixo auto-conceito e baixa auto-confiança, baixa noção de controlo sobre o meio [o que acarreta maior insegurança, ansiedade e rejeição por parte dos colegas], problemas de saúde física (podendo ser de origem psicossomática), depressão e, em casos mais extremos, ideação suicida (Pereira, 2001; Freire, Veiga Simão & Ferreira, 2006).

Estudos de follow-up levados a cabo com adultos vítimas de bullying durante a infância mostram que estes apresentam baixa auto-estima, maiores taxas de problemas de internalização como a depressão e a ansiedade, várias dificuldades psicossociais e psicosssexuais (Hazler, 1996; Griffin & Gross, 2004; Carney & Merrell, 2001) e um enorme sentimento de solidão emocional (Schafer et al, 2004). Ser vítima de violência na escola afecta negativamente a auto-percepção e das relações com os outros, em especial no que diz respeito ao sentimento de confiança no outro (Schafer et al, 2004).

Não só as vítimas e os agressores são afectados pelo bullying. Os alunos observadores ou *bystanders*, também estes acabam por ser afectados (Juvonen, Graham & Schuster, 2003) pois são constantemente expostos à violência (Meyer-Adams & Conner, 2008). Estes alunos são fortemente afectados uma vez que interiorizam modelos de impotência para intervir, aprendendo a ser indiferentes e a ter uma atitude de distanciamento e não participação em situações de injustiça e de sofrimento para o outro, o que acaba por ter reflexos no seu desenvolvimento sócio-moral que fica como que bloqueado (Amado & Freire, 2002).

A investigação recente tem-se focado nos papéis desempenhados pelo grupo de pares nas situações em que ocorre bullying porque cada vez mais se tem evidenciado que compreender o contexto social no qual os comportamentos agressivos e a vitimização se manifestam é fundamental para chegar a um entendimento sobre estes fenómenos (Salmivalli, 2001). Esta autora partindo da ideia de que o bullying é um fenómeno grupal e colectivo, efectuou um estudo empírico, no qual identificou os diferentes papéis de participação que os alunos finlandeses assumiam no bullying: os bullies (agridem as vítimas e coagem outros a juntar-se à agressão), as vítimas, reforçadores do bullying (assistem rindo e incentivando a agressão, proporcionando audiência ao agressor), assistentes do bullie (participam activamente no bullying, mas enquanto seguidores de um agressor que tomou iniciativa), defensores da vítima (tenta apoiar a vítima, ficando do seu lado e fazendo um esforço para parar o bullying) e os *outsiders* (afastam-se completamente deste tipo de incidentes, ignoram-nos e mantêm-se fora do processo).

Tani, Greenman, Schneider & Fregoso (2003) efectuaram um estudo partindo do pressuposto de que cada criança participa no bullying diferentemente de acordo com as suas características pessoais e sabendo que os factores de personalidade desempenhavam um papel importante na estabilidade destes papéis sociais. Assim, estudaram, 134 rapazes e 98 raparigas (do 3º e 4º anos de escolaridade) italianas, com o objectivo de verificar as características de personalidade mais marcantes de cada sujeito envolvido nos comportamentos de bullying. Partindo deste estudo,

concluíram que: os agressores, assistentes do bullie e reforçadores do bullying apresentavam resultados baixos na Amabilidade, o que envolve a preocupação com os próprios objectivos pessoais e interesses e com uma fraca empatia para com o sofrimento dos outros e resultados elevados na Extroversão, o que implica uma elevada sociabilidade e poderá explicar o facto de que activamente são os agressores que iniciam os conflitos; os defensores da vítima apresentam elevados níveis de Amabilidade (são altruístas e empáticos, apresentando um desejo de ajudar os outros e uma elevada auto-estima); as vítimas apresentam resultados muito baixos em Amabilidade e em Conscienciosidade e resultados altos em Instabilidade Emocional, o que significa que as crianças vítimas parecem estar mais inclinadas para proteger os seus próprios interesses, são mais ansiosas, inseguras, egocêntricas e mais preocupadas com o seu próprio prazer e são instáveis emocionalmente, sendo muitas vezes rejeitados pelos seus pares porque têm dificuldade em regular as suas emoções; e os *outsiders* apresentam resultados baixos na Extroversão, o que indica que podem ser crianças que se envolvem menos socialmente com os seus pares e que não compreendem ou não conseguem identificar que estes podem estar com problemas (Tani, Greenman, Schneider & Fregoso, 2003).

Ainda relativamente aos pares, Hodges, Malone & Perry (1997) efectuaram um estudo com crianças e adolescentes entre o 3º e o 7º ano de escolaridade, em que partiram da hipótese de que alguns jovens se encontrariam numa situação de risco psicossocial de vitimação. Os resultados desse estudo apontaram para o facto de ter amigos com determinadas características para além de preencher as funções psicológicas clássicas, de fomentar a auto-estima e o auto-conceito, de dar apoio emocional e proporcionar modelos para futuras relações, constituem um importante factor de protecção contra os agressores. Os resultados apontavam também para que a aceitação dos pares constituía um factor de protecção ainda maior que o facto de ter amigos, pois a condição de ser rejeitado (associado a outros factores de risco individual) aumentava muito o risco de vitimação.

CAPÍTULO 2

Vinculação

“É em casa, na família, que tudo começa. São os pais que primeiro podem e devem proporcionar aos filhos, relações emocionais seguras, estáveis, com um bom equilíbrio entre prazer e desprazer, bons e maus momentos, ajudando a que a leitura emocional do mundo que os rodeia seja a mais adequada.

Esta é a base para que eles possam crescer emocionalmente saudáveis e assim terem um bom nível de confiança em si e nos outros (...) E aqueles cujas necessidades emocionais não foram satisfeitas, não serão facilmente capazes de amar e valorizar a vida interior dos outros, mesmo que sejam seus filhos” (Strecht, 2001).

Os primeiros estudos de Bowlby partem da sua experiência clínica com crianças e jovens institucionalizados vítimas de perdas ou separações prolongadas dos pais para o estudo da disrupção da relação de vinculação (Dias, 2007). Os seus estudos levam-no a desafiar alguns dos pressupostos da psicanálise – que o autor considera não explicar determinados comportamentos observados nas crianças – e a avançar na edificação de um quadro teórico alternativo sobre a natureza e a função da relação mãe-filho, assente noutras contribuições como a etologia, as ciências cognitivas e a cibernética, a noção de plano aplicada ao comportamento humano e a teoria de Darwin (Bowlby, 1969/1982). Os contributos destas áreas permitiram que Bowlby enquadrasse a problemática da privação materna no âmbito do estabelecimento de uma relação de proximidade com uma figura adulta da mesma espécie – relação de vinculação – que serviria funções de natureza filogenética e que era possível devido à utilização de sistemas comportamentais biologicamente determinados de promoção da proximidade (Bowlby, 1969/1982).

Os dados teóricos e empíricos que permitiram a Bowlby sustentar a Teoria da Vinculação encontram-se documentados nos três volumes da trilogia *Attachment, Separation and Loss – Attachment* (Bowlby, 1969/1982), *Separation: Anger and Anxiety* (Bowlby, 1973) e *Loss: Sadness and Depression* (Bowlby, 1980).

Para além de Bowlby, um dos autores que mais contribuiu para edificar a Teoria da Vinculação foi Mary Ainsworth. Durante a década de 70 e na sequência dos contributos de Bowlby, Mary Ainsworth e os seus colaboradores surgem com os estudos centrados na observação de bebés e as suas mães em contextos naturalistas e laboratoriais, utilizando uma abordagem multi: multi-momentos, multi-contextos, multi-métodos e multi-observadores (Soares, 2007). Com estes estudos, Ainsworth

introduziu uma nova fase na Teoria da Vinculação dando especial ênfase à figura de vinculação (Soares, 2007).

Os seus estudos de observação naturalista realizados no Uganda (Ainsworth, 1967) e em Baltimore (Ainsworth, Blehar, Water & Wall, 1978) e a criação do procedimento laboratorial de avaliação da interação mãe-bebé, designado de Situação Estranha, permitiram o estudo das diferenças individuais na organização comportamental da vinculação e, posteriormente, abriram caminho à proliferação de estudos relativos à estabilidade e mudança dos padrões de vinculação, acompanhamento de trajetórias de desenvolvimento e estudo da psicopatologia (Soares, 2007).

As descobertas de Ainsworth despertaram imenso interesse e, por isso, na década de 70 e 80 aumentaram as investigações nesta área no sentido de compreender as implicações dos processos de vinculação precoce no desenvolvimento ao longo da infância e da adolescência nos domínios do self e das relações interpessoais, relativos ao funcionamento socio-emocional e cognitivo e à adaptação a diferentes contextos de vida (Soares, 2007).

A partir dos anos 80, o estudo da Teoria da Vinculação sofre uma nova mudança, desta vez alargando o seu foco para os adultos, para a avaliação das representações da vinculação, reconceptualizando a vinculação em termos de modelos internos dinâmicos (Main, Kaplan & Cassidy, 1985). Estes autores desenvolveram o Adult Attachment Interview (AAI), um instrumento baseado no discurso de adultos acerca da história da sua relação com as figuras de prestação de cuidados, da infância até à idade adulta. Este avanço permitiu abrir novas investigações relativas à transgeracionalidade da vinculação, já referida por Bowlby (1979) – que considerava que a vinculação era transmitida ao longo das gerações pela família. A criação da AAI veio possibilitar estudar o modo como as experiências precoces influenciam o desenvolvimento de perturbações psicopatológicas (Atkinson, 1997; Dozier, Stovall & Albus, 1999; Greenberg, 1999; Sroufe, Carlson, Levy & Egeland, 1999), das relações amorosas e íntimas (Feeney, 1999) e da relação terapêutica (Dozier & Tyrell, 1998; Slade, 1999; Sperling & Lyons, 1994; West & Keller, 1994), que constituem algumas das questões que Bowlby tinha formulado a partir da sua experiência clínica, especialmente relevantes para a compreensão da psicopatologia e da psicoterapia (Soares, 2007).

2.1. Vinculação: conceitos básicos

A premissa básica que Bowlby defende (Bowlby, 1958), na primeira formulação da Teoria da Vinculação, é a de que a vinculação do bebé à mãe se baseia num equipamento comportamental ou padrões de comportamento característicos da espécie humana constituídos por respostas instintivas que inicialmente são relativamente independentes umas das outras, surgindo em momentos distintos, e que, se organizam e orientam em relação à figura de vinculação com o objectivo de ligar a criança a esta, ao longo do desenvolvimento.

Bowlby (1958) descreve cinco destas respostas que contribuem para a vinculação – chupar, agarrar, seguir, chorar e sorrir – as quais se integram e se focam na figura de vinculação no primeiro ano de vida. Bowlby (1958) designa estes comportamentos de comportamentos de vinculação.

Em 1969, Bowlby reformula a sua teoria original e vem defender a existência de formas mais sofisticadas que poderão assumir os sistemas comportamentais que controlam o comportamento instintivo. Mantendo os padrões comportamentais já referidos, Bowlby (1969/1982) defende que entre os 9 e os 18 meses, esses sistemas mais simples são incorporados em sistemas comportamentais orientados para objectivos muito mais complexos que são organizados e activados de tal forma que a criança tende a manter proximidade com a figura de vinculação. Assim, compreende-se que o bebé nasce com um sistema comportamental que tem como finalidade protegê-lo do perigo e manter a sobrevivência, através de comportamentos específicos (chorar, agarrar, seguir) que permitem manter ou estabelecer proximidade com uma figura adulta mais capaz de se confrontar com situações de perigo ou stress (Bowlby, 1969/1982). Estes comportamentos, chamados comportamentos de vinculação, têm como função a protecção e têm como resultado a proximidade de uma figura específica (Bowlby, 1969/1982).

No primeiro ano de vida, o bebé estabelece uma relação com uma figura que lhe presta cuidados básicos e, assim, assegura a sua sobrevivência. Esta figura torna-se, assim, uma figura de vinculação para o bebé, pois terá a capacidade de proporcionar-lhe uma experiência de segurança e conforto quando esta está em perigo, em stress ou se sente ameaçado (Bowlby, 1969/1982).

Numa idade mais precoce, nos primeiros tempos de vida, o estabelecimento da proximidade com uma figura adulta é feito sobretudo por esta figura, no entanto, a procura de contacto, através de comportamentos de vinculação, começa a ser cada vez mais controlada e exercida pela criança. É através destes comportamentos que a vinculação, isto é, o laço afectivo estabelecido com uma determinada figura, é

inicialmente formada e, progressivamente mantida e desenvolvida (Bowlby, 1969/1982). Desta forma, enquanto o comportamento de vinculação pode ser afectado por factores situacionais e ser expresso de forma intermitente, a vinculação é uma ligação que, uma vez estabelecida, tende a persistir e a ser duradoura (Ainsworth, 1985).

Tal como foi referido anteriormente, nos primeiros meses de vida, a vinculação é mediada por um conjunto de diferentes comportamentos mais simples, dirigidos para uma figura específica – figura de vinculação – que são progressivamente mais complexos e sofisticados e que vão sendo organizados e coordenados num sistema comportamental, activado em determinadas situações percebidas pela criança como geradoras de stress ou como perigosas (Bowlby, 1969/1982). Numa situação geradora de stress ou de insegurança, a criança, para se sentir mais segura e protegida, tem a necessidade de desenvolver comportamentos específicos – de vinculação – para obter proximidade da figura de vinculação. Quando esta figura responde a este comportamento da criança, consumando a proximidade, atendendo e respondendo às suas necessidades, a criança vai sentir-se segura e confortável e por isso, tem a capacidade de retomar, normalmente, à exploração do meio que a envolve, ou seja, o sistema de vinculação atingiu o seu objectivo que era a obtenção de protecção e segurança (Bowlby, 1969/1982).

Bowlby (1969, 1973) preconiza que a partir de experiências repetidas de cuidados prestados pela figura de vinculação à criança, se vão desenvolver modelos internos dinâmicos na vinculação constituídos por conhecimentos e expectativas relativos à figura de vinculação (quer em termos de acessibilidade quer em termos de responsividade da mesma, especialmente em situações em que o sistema de vinculação está activado), e sobre o self (em termos do reconhecimento do seu valor pessoal e da sua capacidade de afectar a figura de vinculação) (Ainsworth et al., 1978; Bowlby, 1969). São uma espécie de filtros interpretativos através dos quais o self, as relações e outras experiências sociais vão sendo mentalmente construídos e experienciados (Soares, 1996a e b; Soares, Martins & Tereno, 2007). Estes modelos internos têm um papel relevante no impacto que a relação de vinculação precoce tem no desenvolvimento, pois vão influenciar a compreensão do self e do mundo e o planeamento da acção e o comportamento no contexto de relações com os outros (Thompson, 1999). Ao mesmo tempo, vão influenciar a acção no sentido de estimular respostas complementares às do modelo interno e consistentes com as suas expectativas, reforçando-as (Soares, Martins & Tereno, 2007). No entanto, pelo facto de os modelos internos dinâmicos resultarem de experiências vividas, vão estar

sujeitos à mudança. São estruturas de significados, carregadas emocionalmente, que vão sofrer alterações devido ao próprio processo de desenvolvimento, às modificações das condições de vida e à influência de novas relações de vinculação (Soares, Martins & Tereno, 2007).

Estes modelos integram o sistema de vinculação que é activado em determinadas situações de stress emocional. É a qualidade do fluxo de trocas emocionais entre a criança e a figura de vinculação, quando o sistema de vinculação está activado, que especifica a qualidade da relação de vinculação que pode ser uma relação promotora de segurança ou pelo contrário pode gerar insegurança (Bowlby, 1969).

Do ponto de vista desenvolvimental o sentimento de segurança baseia-se em experiências repetidas nas quais o medo ou a ansiedade foram aliviados de um modo adequado pela intervenção de uma figura de vinculação, de tal modo que a criança foi capaz de retomar a sua exploração do meio. Isto é, a figura de vinculação funcionou como uma base segura para a criança, pois proporcionou-lhe o alívio do seu medo ou ansiedade, mas também a segurança necessária para lhe ser possível retomar a exploração do meio (Bowlby, 1973).

Este tipo de relação promove uma vinculação segura, ou seja, uma organização interna constituída por conhecimentos e expectativas positivas relativas à disponibilidade e responsividade da figura de vinculação e ao self como merecedor de atenção de afecto e como competente para se confrontar com o mundo (Bowlby, 1973).

Por outro lado, uma vinculação ansiosa ou insegura resulta de experiências desagradáveis em momentos em que o sistema de vinculação está activado. Quando uma figura parental, com regularidade, não dá importância à tentativa de procura de conforto, protecção e segurança por parte da criança ou a considera uma exigência excessiva, ou então não restringe o desejo de exploração autónoma, as necessidades de autonomia e de vinculação não estão a ser adequadamente promovidas e atendidas. Desta forma, a criança vê-se impedida de atingir os seus objectivos imediatos, e também, recebe constantemente mensagens implícitas de incompreensão ou de rejeição, construindo, assim, um modelo interno de self como sem valor ou incompetente (Bowlby, 1973).

Em suma, à luz da teoria de Bowlby, considera-se que a relação de vinculação é crucial para a sobrevivência, uma pré-condição para todas as interacções humanas significativas e a chave para a segurança psicológica (Soares, 1996b).



2.2. Vinculação na infância

Segundo Bowlby (1969/1982), o desenvolvimento do comportamento de vinculação desenrola-se em quatro fases.

A primeira fase dá pelo nome de “*orientação e sinais com uma discriminação limitada das figuras*” e decorre até as 12 semanas de vida. Os bebés, nesta fase, iniciam e mantêm interações sociais, ainda que sem intencionalidade, e são capazes de se orientar para os seres humanos, seguindo-os com o olhar, orientando-se, procurando agarrá-los, sorrindo ou parando de chorar ao ouvirem uma voz, embora ainda não consigam diferenciar claramente uma pessoa de outra (Soares, 2007).

A segunda fase, “*orientação e sinais dirigidos para uma (ou mais) figura (s) discriminada (s)*”, ocorre aproximadamente entre os 3 e os 6 meses. É caracterizada pela orientação do bebé para com as figuras humanas, mas os comportamentos de procura de proximidade tornam-se claramente mais orientados para uma determinada figura, a figura parental (Soares, 2007).

Na terceira fase, “*manutenção da proximidade com uma figura discriminada através da locomoção e de sinais*”, que decorre aproximadamente entre os 6 meses e os 2 anos, a criança começa a diferenciar mais a forma como interage com os outros e restringe, cada vez mais, o seu comportamento para figuras conhecidas ou familiares. Com o surgimento da locomoção e da linguagem, o bebé torna-se mais competente na procura de proximidade com a figura cuidadora, que funciona como uma base segura durante o processo de exploração do meio. É nesta fase que os comportamentos de vinculação se organizam num sistema de objectivos corrigidos (Soares, 2007).

A quarta fase – “*formação de uma relação recíproca corrigida por objectivos*” – ocorre a partir dos 2 ou 3 anos de idade. A criança desenvolve a capacidade de inferir os sentimentos e objectivos da figura cuidadora, podendo acomodar os seus comportamentos e objectivos aos desta, bem como tentar influenciar os objectivos ou mudar os planos dessa figura, no sentido de os tornar mais convergentes com os seus. A qualidade das experiências e as competências adquiridas pela criança parecem estar relacionadas com o sucesso em manter a proximidade e a comunicação com as figuras de vinculação. Outra competência que a criança adquire nesta fase é a capacidade de aceitar a separação mais prolongada das figuras de vinculação, ainda que demonstre o seu sentimento de segurança tendo em conta a acessibilidade e a responsividade desta figura (Soares, 2007).

O estudo das diferenças individuais na organização comportamental na infância, bem como a avaliação da vinculação nos primeiros anos encontra-se relacionado, intimamente, com Mary Ainsworth. Esta, partindo dos trabalhos teóricos de Bowlby,

surge como uma referência obrigatória na investigação empírica da vinculação. Os seus trabalhos encontram-se relacionados com o estudo das diferenças individuais na organização comportamental da vinculação nos primeiros anos de vida e, em especial, com o procedimento laboratorial por si criado denominado “Situação Estranha” (Ainsworth, Blehar, Water & Wall, 1978).

Este procedimento surge no âmbito de um estudo longitudinal, levado a cabo em Baltimore (EUA), com 26 díades mãe-bebé, observados entre os 3 e os 54 meses do bebé, de forma sistemática e regular no lar familiar (em sessões de 3¼ horas, de 3 em 3 semanas) e, às 52 semanas avaliadas em contexto laboratorial não-familiar, num procedimento designado Situação Estranha. Este procedimento laboratorial estandardizado é constituído por uma sequencia fixa de episódios, cujo objectivo é activar e/ou intensificar o sistema comportamental de vinculação do bebé com um ano de idade através de uma aproximação a situações que a maior parte dos bebés encontra no seu quotidiano (Ainsworth, Blehar, Water & Wall, 1978).

O procedimento envolve duas separações e duas reuniões entre o bebé e a figura de vinculação e permite observar: (i) quer o comportamento de exploração do bebé quer a sua reacção a uma figura estranha (na presença ou na ausência da figura de vinculação); (ii) a resposta à ausência da figura de vinculação (quer quando o bebé está só, quer quando está na presença da figura estranha); (iii) e a resposta do bebé à reunião com a figura de vinculação depois da sua ausência (que pode ser comparada com a resposta ao regresso da figura estranha).

Assim, com base no procedimento Situação Estranha, Ainsworth e os seus colaboradores (1978) identificaram três tipos de organização comportamental:

- **Padrão A – Inseguro-Evitante** caracteriza-se pelo predomínio do comportamento exploratório sobre o comportamento de vinculação. Há um afastamento/evitamento ou uma tendência para ignorar a figura de vinculação (em especial nos momentos de reunião), ao invés de se aproximar dela o bebé parece não resistir activamente ao contacto, nem protestar na ausência da figura de vinculação; e não há grandes diferenças na forma como o bebé reage à figura de vinculação e à figura estranha (sendo esta ultima por vezes menos evitada). Por outro lado, não há uma comunicação clara de sentimentos entre o bebé e a figura de vinculação, pois a comunicação parece centrar-se apenas em expressões positivas, sendo que as emoções negativas são exteriorizadas e dirigidas para os objectos.

Segundo Ainsworth, Blehar, Water & Wall (1978), as crianças com estes padrões de comportamento tinham vivenciado respostas rejeitantes, pouco afectuosas e insensíveis da figura de vinculação face aos seus comportamentos de vinculação, em especial em momentos que o sistema de vinculação estava activado. O que se verifica é que o comportamento de vinculação não consegue atingir o seu objectivo e, por isso, desencadeia sentimentos de raiva, irritação e frustração que são, geralmente, dirigidos para os objectos.

Para explicar o comportamento de evitamento, Ainsworth, Blehar, Water & Wall (1978) defendem que, neste padrão de comportamento, há dois sistemas antitéticos (de aproximação e de evitamento) em confronto, intensamente activados, que, por isso, tendem a bloquear-se mutuamente, dando origem a outro sistema comportamental: a exploração.

Podem distinguir-se dois subtipos: o A1 (evitamento total da figura de vinculação nos momentos de reunião) e o A2 (alternância entre aproximação e evitamento).

- **Padrão B – Seguro** é caracterizado por uma alternância equilibrada entre comportamentos de exploração e comportamentos de vinculação. Há uma procura activa de proximidade e interacção com a figura de vinculação, em especial em momentos de reunião. Quando esta está presente, há um interesse do bebé na exploração do meio, sendo que este diminui com a ausência da figura de vinculação (havendo protestos do bebé, e procurando, ou não, conforto com a figura estranha). Nos momentos de reunião, após o reestabelecimento do contacto, o bebé volta à exploração do meio.

A comunicação é clara e eficaz, na medida em que permite integrar afectos positivos e negativos.

Segundo Ainsworth, Blehar, Water & Wall (1978) os bebés com este tipo de padrão de comportamento, tinham mães atentas aos seus sinais emocionais e que respondiam de forma a reduzir os seus sentimentos de insegurança e desconforto. É, assim, uma vinculação segura pois a figura de vinculação é uma base segura na qual o bebé pode encontrar segurança, protecção e conforto e a partir desta pode retomar à exploração do meio.

Podem distinguir-se quatro subtipos e destes subtipos, o B3 é considerado o mais seguro, sendo constituído por bebés que procuram a proximidade e o contacto com a figura de vinculação de forma mais activa e evidente. Os bebés pertencentes aos subtipos B1 e B2 manifestam uma interacção à distância com

a figura de vinculação, principalmente durante os episódios de reunião; a procura de proximidade é menor do que nos restantes subgrupos. Finalmente, o subtipo B4, caracteriza-se pela procura intensa do contacto, tal como a sua manutenção, embora não comprometendo a exploração.

- **Padrão C – Inseguro-Ambivalente/Resistente** é caracterizado pelo predomínio do comportamento de vinculação sobre o comportamento exploratório. Bebés com este padrão de comportamento são bebés hipervigilantes face à acessibilidade da figura de vinculação e mostram uma constante monitorização da sua localização, o que empobrece/inibe a exploração do meio. Mostram alguma ambivalência com a figura de vinculação, em especial nos momentos de reunião, procurando o contacto ao mesmo tempo que lhe resistem activamente.

A comunicação é mais negativa pois manifestam-se expressões de irritação, protestos e incapacidade de serem tranquilizados pela figura de vinculação. Esta intensidade emocional negativa dificulta o prazer na exploração do meio.

Segundo Ainsworth, Blehar, Water & Wall (1978), estes bebés experienciaram, com as figuras de vinculação, inconsistência e imprevisibilidade nos momentos em que o sistema de vinculação estava activado. Foram vítimas de uma menor responsividade ao choro e menor sensibilidade aos seus sinais emocionais, por parte da figura de vinculação.

No caso destes bebés, há uma excessiva activação do sistema de vinculação, o que se manifesta na sua preocupação com a acessibilidade da figura de vinculação, enquanto que em bebés ansiosos-evitantes há uma desactivação do sistema de vinculação por medo de rejeição (Ainsworth, Blehar, Water & Wall, 1978).

Existem dois subtipos: o C1 e o C2 que se distinguem pelo facto das crianças pertencentes ao primeiro procurarem o contacto com uma forte irritação face à figura de vinculação, ao passo que as crianças pertencentes ao segundo subgrupo evidenciam uma forte passividade como sinalizam a procura de contacto.

Estes padrões de comportamento foram observados por Ainsworth e os seus colaboradores (1978) em quatro amostras independentes de bebés com um ano e depois verificados, em vários estudos levados a cabo em vários países, sendo assim

possível verificar a adequabilidade do sistema de classificação da vinculação a partir da Situação Estranha em diversos contextos e culturas.

O crescente número de estudos que recorreram à Situação Estranha levou ao crescimento do número de sujeitos que tinham comportamentos que não se incluíam em nenhum dos padrões descritos – A, B ou C (Soares, 1996b, 2007). Estes casos eram mais frequentes em amostras de risco, constituídas por mães deprimidas ou bebés maltratados.

Nos anos 80, Main e Solomon (1986, 1990) reviram alguns casos “não-classificáveis” e verificaram que a maioria das crianças observadas parecia evidenciar a falta de uma estratégia organizada ou coerente para lidar com o stress da separação. Eram bebés que tinham comportamentos desorganizados e inexplicáveis e que as autoras designaram de **Padrão D** ou “**Desorientado/Desorganizado**”. Os comportamentos apresentados por estas crianças são sequências ou simultaneidade de padrões de comportamento contraditório (por exemplo, evitamento intenso imediatamente seguido ou coexistindo com uma forte procura de proximidade); movimentos e expressões de estupefacção, de imobilização ou de apreensão quando a figura de vinculação se aproxima; movimentos assimétricos, incompletos ou não dirigidos; estereotípias e posturas anómalas; índices directos de desorganização e desorientação (por exemplo, vaguear desorientadamente, expressões confusas ou múltiplas mudanças súbitas de afecto) (Main & Solomon, 1986, 1990).

Os estudos longitudinais sobre a vinculação têm contribuído para a compreensão do papel da segurança, da insegurança e da desorganização de vinculação nas trajectórias de desenvolvimento (Grossmann, Grossmann & Waters, 2005), validando, desta forma, a teoria e a sua relevância para a compreensão do funcionamento humano durante o ciclo vital, mas revelando também a não linearidade dos processos e mecanismos em causa (Soares, Martins & Tereno, 2007).

Os estudos longitudinais mostram que uma *vinculação segura* aumenta a probabilidade da criança desenvolver durante a infância relações de melhor qualidade com a figura parental, com irmãos, melhores amigos e pares em geral (Thompson, 1999; Berlin & Cassidy, 1999); desenvolver características pessoais positivas, como autonomia em relação aos cuidadores, auto-estima e auto-confiança elevadas (Sroufe e tal, 2005); desenvolvam um auto-conceito positivo, mas crítico; desenvolvam um maior envolvimento no jogo simbólico, mais entusiasmo, persistência e cooperação na resolução de problemas e capacidade de tolerar temporariamente o stress (Sroufe e tal, 2005); desenvolvam melhores capacidades de regulação e compreensão emocional e melhores capacidades de compreensão da linguagem e diminuam a

probabilidade de desenvolvimento de problemas de comportamento na infância (Soares, Martins & Tereno, 2007; Sroufe et al, 2005).

No que se refere às crianças *ansiosas-ambivalentes*, os estudos longitudinais de Sroufe e colaboradores (2005) mostram que estas eram pouco competentes no domínio social, apesar de procurarem a interacção com os pares. Eram pouco competentes na iniciação e manutenção das relações, devido à sua imaturidade e rapidez com que se sentiam frustradas. Face a situações de conflitualidade social, eram menos persistentes na tentativa de resolução dos problemas e, mais frequentemente, tendiam a retirar-se da situação.

As crianças percebidas como *evitantes* tinham maiores dificuldades nas relações com pares que implicassem contacto físico próximo e emocional, sendo descritas como mais isoladas das outras crianças ou emocionalmente distantes. Face ao mal-estar de outra criança, eram descritas como menos empáticas, podendo mesmo ter comportamentos que pioravam a situação da criança em sofrimento. Estas crianças, com uma história de vinculação evitante, estão associadas a agressão instrumental na relação com os pares (Soares, Martins & Tereno, 2007).

Sroufe et al (2005) referem que as crianças com vinculações seguras, expostas a situações de stress elevado, evidenciam problemas de comportamento, mas têm um nível de recuperação superior às crianças com vinculações inseguras, servindo, assim, a vinculação segura como um factor protector para o desenvolvimento da psicopatologia. Nas crianças com uma vinculação insegura, por seu turno, a desorganização da vinculação é um factor de risco para a psicopatologia, em geral, nomeadamente ao nível dos problemas de externalização, problemas dissociativos e problemas controladores e de inversão de papel dos períodos pré-escolar e escolar.

Ao longo do período pré-escolar e escolar, observam-se varias aquisições desenvolvimentais em diferentes domínios, que se traduzem em alterações nos padrões de relação e de comunicação da criança com as suas figuras significativas, em especial devido ao aumento das interacções sociais (Soares, Carvalho, Dias, Rios & Silva, 2007). A investigação sobre o desenvolvimento da vinculação e da psicopatologia tem evidenciado os períodos escolares como momentos desenvolvimentais importantes, nos quais diferentes factores de risco e diferentes factores protectores interagem para dar continuidade ou criar a descontinuidade à trajectória de desenvolvimento (in) adaptado (Soares, Carvalho, Dias, Rios & Silva, 2007).

O estudo longitudinal do Minnesota, que acompanha uma amostra de risco há trinta anos, veio evidenciar a associação da vinculação com o desenvolvimento da

auto-estima, da auto-regulação emocional e com a emergência de um percurso de competência nas relações sociais. No período escolar, neste estudo, as crianças com uma vinculação segura foram avaliadas pelos professores como mais auto-confiantes, com uma maior flexibilidade em gerir os seus impulsos e sentimentos e com mais competências na interacção com os outros. Por outro lado, as crianças com vinculações inseguras ambivalentes mostravam-se frustradas facilmente, não apresentavam estratégias adaptativas para lidar com o stress e tinham dificuldades nas interacções sociais com os seus pares. As crianças com vinculações inseguras evitantes tinham tendência a permanecer distantes dos outros, podendo até mostrar antipatia e a revelar maior controlo emocional (Sroufe et al, 2005). Assim, uma vinculação insegura pode funcionar como um factor de risco para o aparecimento de problemas de internalização, nomeadamente isolamento e inibição emocional, e para problemas de externalização, nomeadamente agressividade e comportamentos hostis (Greenberg, 1999).

Moss et al (1998) nos seus estudos sobre a vinculação e a psicopatologia em idade escolar, com 121 crianças canadianas, avaliou a vinculação aos 5 e aos 7 anos e a psicopatologia aos 5, 7 e 9 anos. Os resultados do seu estudo mostram que uma vinculação desorganizada apresentava um risco acrescido quer para perturbações de internalização, quer para as de externalização, que crianças com uma vinculação insegura ambivalentes apresentavam níveis clínicos de externalização e que os rapazes mais velhos, com uma vinculação insegura evitante, apresentavam maiores níveis de internalização. Nesta linha, Greenberg (1999) refere que crianças com vinculações inseguras apresentam um humor mais negativo e mais sintomas de depressão, do que crianças seguras.

Perry, Perry & Boldizar (1990) estudaram a agressividade na infância e verificaram que crianças com uma vinculação insegura revelavam um maior isolamento, irritabilidade, agressão e desobediência, quer para com os pares, quer para com os professores. Moss et al (1998) referem que a contenção de afectos negativos e as expectativas de rejeição, que caracterizam as crianças inseguras evitantes, podem conduzi-las da passividade a situações mais conflituosas, devido à internalização de expressões afectivas como a raiva e a tristeza.

2.3. Vinculação na Adolescência

A adolescência, do ponto de vista da vinculação, é uma fase de transição das vinculações da infância, estabelecidas essencialmente nas relações progenitores-filho,

e as relações afectivas que se estabelecem na idade adulta extra-familiares. Assim sendo, a adolescência marca uma fase de mudanças não só ao nível das relações de vinculação que se estabelecem, bem como ao nível emocional, físico, cognitivo e comportamental (Allen & Land, 1999; Jongenelen, Carvalho, Mendes & Soares, 2007), onde existe um esforço por parte do adolescente para se tornar menos dependente dos cuidados parentais e, mais tarde, para se começar a preparar para ser ele próprio uma figura de vinculação dos seus filhos (Allen & Land, 1999).

São as transformações cognitivas, emocionais e comportamentais decorrentes da adolescência que permitem uma maior e mais clara diferenciação self-outro (Bowlby, 1973) e uma profunda reavaliação das relações de vinculação já existentes em articulação com um aumento da exploração do self, dos outros e do mundo (Allen & Land, 1999; Jongenelen, Carvalho, Mendes & Soares, 2007). Este desenvolvimento cognitivo traz uma capacidade reflexiva fundamental ao adolescente, pois permite-lhe (re) construir significados do seu próprio self e das suas experiências relacionais e a partir destas comparar a sua relação com as suas figuras de vinculação e figuras hipotéticas (Allen & Land, 1999). Esta competência de reflectir abstractamente sobre as suas relações de vinculação proporciona ao adolescente a possibilidade de compreender que as suas figuras de vinculação primárias são imperfeitas e não satisfazem totalmente as suas necessidades, sendo que estas poderão ser melhor satisfeitas por outras relações [para além das relações parentais] (Allen & Land, 1999; Jongenelen, Carvalho, Mendes & Soares, 2007).

Outro aspecto importante é a maior capacidade de diferenciação self-outro adquirida pelo adolescente ao longo do seu desenvolvimento que lhe permite obter uma visão de si mais consistente e independente das relações de vinculação primárias. Esta nova visão do self torna-se mais internamente organizada e menos centrada em torno de uma relação particular (Allen & Land, 1999).

Próprio da fase de desenvolvimento da adolescência surgem as questões da maturação física e psicológica e da moratória psicossocial, onde é exigido ao adolescente que explore e experimente papéis sociais e tome decisões [que envolvem perdas e ganhos a vários níveis, como familiar, escolar, profissional, afectivo] que acabam por conduzir ao sentido de unidade e continuidade à vida do sujeito (Jongenelen, Carvalho, Mendes & Soares, 2007). É de notar que esta exploração de alternativas, construção de projectos e da própria identidade e encontra-se intimamente ligada com a necessidade do adolescente estabelecer e manter relações próximas. Estas relações [com pais, professores e amigos] e os padrões de valoração

destas constituem fontes fundamentais de regulação e validação comportamental para o adolescente (Jongenelen, Carvalho, Mendes & Soares, 2007).

Outro aspecto fundamental do desenvolvimento adolescente diz respeito à (re) construção das relações com as figuras parentais, vistas agora como mais inseguras e repressivas do que acolhedoras e securizantes (Allen & Land, 1999). Neste sentido, a vinculação na adolescência parece mover-se de uma dependência das figuras paternas na infância para uma autonomia das mesmas (Allen & Land, 1999). Mas a investigação mostra que este movimento não é linear, pois a autonomia não é conseguida à custa de um corte na vinculação parental, mas antes é estabelecida num contexto de relações seguras que são mantidas para além da adolescência. Perante o desafio da autonomia apresentado ao adolescente, o sistema de vinculação representa um papel de suporte para enfrentar esta tarefa (Allen & Land, 1999). Está-se, então, perante uma nova dinâmica relacional entre necessidades de vinculação e de exploração e autonomia. Esta exploração que leva aos comportamentos de procura de autonomia é fundamental para o desenvolvimento do adolescente e para a construção da sua identidade. Face às necessidades de vinculação e de exploração autónoma, as figuras parentais constituem-se como recursos disponíveis quando o adolescente é confrontado com situações de dificuldade, sendo assim, como refere Weiss (1982, cit por Jongenelen, Carvalho, Mendes & Soares, 2007) figuras de vinculação de reserva, disponíveis quando necessário, mesmo quando o adolescente tenta desenvolver com estes uma relação em que a procura de conforto e proximidade é evitada. Este distanciamento das figuras parentais ocorre não porque estas deixam de ser importantes para o adolescente, mas porque este precisa de se tornar independente e sabe que pode recorrer seguramente às suas figuras parentais, sempre que necessário (Allen & Land, 1999).

A par do distanciamento das relações familiares, surgem as relações com pares, vistos como confortantes e apoiantes e valorizadas pelo adolescente (Allen & Land, 1999). Com os pares surge outra tarefa de desenvolvimento fundamental ao adolescente que diz respeito ao ensaio de formas de ser, de estar e de pensar diferenciadas, ao mesmo tempo que se esboça e valida o sentido de identidade pessoal (Jongenelen, Carvalho, Mendes & Soares, 2007). Com os pares há uma identificação e uma compreensão das mudanças múltiplas da adolescência (cognitivas, familiares, socioemocionais, imagem corporal, etc.) e isso leva a que funcionem como figuras de vinculação uns em relação aos outros. Particularmente, a pressão para a autonomia face aos pais leva ao estabelecimento de vinculação com

os pares que, por sua vez, favorece a autonomia do adolescente face às figuras parentais.

Assim, dito por outras palavras, as interações com os pares começam a assumir novos contornos e a funcionar, também, como relações de vinculação, o que significa que *“a vinculação passa a constituir uma das dimensões das relações que o adolescente estabelece com outras figuras, para além dos pais”* (Soares, 1996a, p. 47).

As relações de vinculação com os pares trazem, também, novas configurações nas próprias relações de vinculação, isto é, das relações hierárquicas da infância em que um recebe cuidados e o outro é percebido como mais forte e mais competente, passamos para relações simétricas onde há um mútuo suporte e apoio (Allen & Land, 1999; Soares, 1996a). A excessiva dependência dos pares, muitas vezes vista como disfuncional, evidencia um primeiro esforço por parte do adolescente em usar os pares como figuras de vinculação, aspecto fundamental para o desenvolvimento das relações de vinculação na idade adulta (Allen & Land, 1999)

As novas relações da adolescência com os pares são fundamentais pois constituem uma oportunidade para reavaliar relações precoces, estabelecidas de modo inseguro, sendo significativas para o processo de mudança dos modelos internos dinâmicos (Soares, 1996a).

Assim, o desenvolvimento normativo da vinculação na adolescência, bem como as diferenças individuais na organização da vinculação e os estudos dos diferentes factores que lhe estão associados são fundamentais, na medida em que permitem compreender de forma mais abrangente as consequências dos diferentes padrões de vinculação e o seu efeito na formação de trajetórias desenvolvimentais em relação ao funcionamento psicossocial (Soares, Carvalho, Dias, Rios & Silva, 2007).

Batgos & Leadbeater (1994) referem que jovens com vinculação segura apresentam relações de melhor qualidade com os pares e que estas ajudam os adolescentes a negociar as tarefas interpessoais próprias da sua fase de desenvolvimento, como a manutenção das amizades ou as relações amorosas. Estes jovens apresentam uma auto-estima mais elevada, um bem-estar emocional, menores níveis de depressão e de ansiedade social, ao contrário do verificado em jovens com vinculações inseguras.

Em relação à associação da vinculação com a agressão ou a delinquência, estudos mostram que as diferenças entre os jovens com comportamento anti-social de início precoce e os jovens que nunca tiveram comportamentos anti-sociais foram mais bem explicadas pela existência de um padrão de vinculação evitante na adolescência

(Sroufe et al, 2005). Estudos levados a cabo no sentido de verificar a sintomatologia depressiva na adolescência permitiram concluir que a vinculação insegura predizia a dita sintomatologia, independentemente de outros factores ambientais relacionados com os acontecimentos de vida (Sroufe et al, 2005).

Carvalho (2007) no seu estudo sobre a interacção da vinculação, temperamento e os processos cognitivos com os problemas emocionais e comportamentais dos adolescentes, concluiu que a maior parte dos pré-adolescentes com perturbações clínicas foi classificada com base numa organização insegura, apresentando um padrão global de vinculação de tipo evitante e ambivalente, enquanto a maior parte dos pré-adolescentes sem perturbações clínicas apresentou um padrão de vinculação segura.

CAPÍTULO 3

Vinculação e Bullying: que relação?

"A melhor maneira de intuir o futuro é através daquilo que o passado nos ensinou." (Strech, 2001)

O bullying não é um comportamento que ocorre isoladamente entre alguns colegas, mas sim, um fenómeno de grupo. Por esse motivo, deve ser visto numa perspectiva ecológica que tenha em consideração os factores familiares, escolares, as relações com os colegas e com a comunidade (Nickerson, Mele & Princiotta, 2008). Porque a mãe e o pai são os agentes de socialização primários, o seu papel nas interacções das crianças com os pares é de grande interesse (Nickerson, Mele & Princiotta, 2008) e parece fazer sentido explorar mais detalhadamente construtos que se relacionem com a forma como os jovens interagem e socializam uns com os outros (Ireland & Power, 2004).

Ao longo de todo o ciclo vital, o ser humano necessita de manter e estabelecer relações com figuras significativas, das quais obtenha suporte e protecção (Bretherton & Munholland, 1999). A teoria da vinculação defende que numa relação progenitor-filho saudável, o pai/mãe deve funcionar como uma base segura a partir da qual a criança poderá explorar o meio que a rodeia (Bowlby, 1969/1982). Crianças cujos progenitores são sensíveis, disponíveis e atentos às suas necessidades podem utilizar estratégias para procurar proximidade e conforto junto dos mesmos. Estas crianças desenvolvem, assim, modelos internos dinâmicos delas próprias como seres amados, merecedores de atenção e de afecto, competentes para se confrontarem com o mundo e dos outros como confiáveis e capazes de dar suporte (Bowlby, 1973; Eliot & Cornell, 2009).

Neste sentido, Bowlby (1973) defende que a criança elabora um conjunto de expectativas acerca do próprio, dos outros e do mundo em geral, que correspondem à interiorização de características das suas interacções com os pais, que designou de *"working models"*, modelos representacionais ou modelos internos dinâmicos, descrevendo-os como *«representações mentais, conscientes e inconscientes, do mundo e de si próprio que ajudam o indivíduo a perceber os acontecimentos e a antever e arquitectar planos para o futuro»* (Bowlby, 1973, p. 203).

Estes modelos constituem-se em importantes grelhas de leitura na interpretação e na previsão de comportamentos, influenciando os padrões de interacção nas relações de proximidade emocional (Soares, 1996a e b). Para além disso, são

sistemas carregados emocionalmente que regulam o sistema comportamental da vinculação, tendem a resistir à mudança e a influenciar o comportamento na vida adulta, embora sejam sensíveis a transformações, resultantes de alterações nas interações do indivíduo com o meio (Soares, Martins & Tereno, 2007; Rodrigues, Figueiredo, Pacheco, Costa, Cabeleira & Magarinho, 2004).

Estes modelos internos têm um papel relevante no impacto que a relação de vinculação precoce tem no desenvolvimento, pois vão influenciar a compreensão do self e do mundo e o planeamento da acção e o comportamento no contexto de relações com os outros (Thompson, 1999; Bretherton & Munholland, 1999). Os modelos internos dinâmicos desenvolvidos na infância continuam a ser importantes, mesmo quando o adolescente estabelece novas relações. Soares (1996a) relata que esta continuidade pode ocorrer pela assimilação das novas relações às expectativas que são consistentes com o modo como o indivíduo representa as suas relações. São as percepções e cognições do indivíduo que influenciam a sua escolha activa de ambientes interpessoais e estas escolhas provocam reacções nos pais e nos pares que contribuem para a estabilidade dos padrões comportamentais do indivíduo (Simons, Paternite & Shore, 2001). No entanto, mudanças desenvolvimentais podem implicar transformações ao nível dos modelos internos dinâmicos.

Uma criança com uma vinculação segura percepção o seu cuidador como protector, disponível, afectuoso e alguém em quem pode confiar, amar e valorizar. Quando se aproxima de uma nova relação social, esta criança tem expectativas positivas e confiança em si e nos outros. No entanto, algumas díades progenitores-filhos são descritas como inseguras – os progenitores podem ser inconsistentes e indisponíveis aos sinais da criança e a criança pode ser ambivalente ou evitante em resposta aos pais. Numa vinculação insegura, as percepções mal adaptativas do self e dos outros põem a criança em risco para a agressão, bem como para a dependência, a internalização, etc. (Simons, Paternite & Shore, 2001; Eliot & Cornell, 2009).

Uma vinculação insegura parece contribuir para o comportamento agressivo e de vitimação entre pares, pois parece existir uma cristalização de modelos internos dinâmicos nos quais as relações são vistas como caracterizadas pela raiva, desconfiança, caos e insegurança (Simons, Paternite & Shore, 2001). Os modelos internos têm implicações na cognição social, isto é, na forma como os indivíduos percebem e pensam sobre os outros. Se o modelo interno de uma criança é de que as relações não são confiáveis, a criança irá atribuir aos comportamentos dos outros más intenções (Simons, Paternite & Shore, 2001). Estes autores referem ainda

que estas atribuições hostis levam as crianças a retaliar sobre os seus pares (que estão envolvidos num acontecimento que leve a um resultado pessoal negativo).

A vinculação parece ajudar a explicar o papel das crianças/jovens nos comportamentos de bullying, quer como vítimas quer como agressores. Uma vinculação insegura é associada a um maior risco de vitimação, bem como a relação pai-filho também parece desempenhar um papel importante na vitimização (Nickerson, Mele & Princiotta, 2008). Percepcionar o suporte parental parece reduzir a vitimização e a rejeição e uma relação positiva entre pai-filho pode funcionar como um factor protector para adolescentes que experienciam vitimação (Nickerson, Mele & Princiotta, 2008). A investigação mostra que a grande maioria de crianças agressoras apresentam uma vinculação insegura, muitas vezes evitante (Nickerson, Mele & Princiotta, 2008).

Os estudos longitudinais de Sroufe et al (2005) mostram que crianças com uma vinculação segura desenvolvem relações de melhor qualidade quer com as figuras parentais quer com os pares e são mais persistentes e cooperantes na resolução de problemas, desenvolvem melhores capacidades de regulação e compreensão emocional e diminuem a probabilidade de desenvolvimento de problemas de comportamento na infância. Já as crianças com vinculações inseguras ansiosas/ambivalentes são pouco competentes no domínio social, apesar de procurarem a interacção com os pares, são pouco competentes na iniciação e manutenção das relações, devido à sua imaturidade e rapidez com que se sentem. Em situações de conflito, são crianças que persistem menos na resolução dos problemas e tendem a afastar-se (Sroufe et al, 2005). Por fim, as crianças inseguras evitantes são as que apresentam mais dificuldades nas relações com os pares, especialmente nas relações que envolvam um contacto emocional mais próximo. São crianças isoladas e distantes e que evidenciam alguma antipatia. De acordo com este estudo, uma vinculação insegura pode funcionar como um factor de risco para o aparecimento de problemas de internalização, nomeadamente isolamento e inibição emocional, e para problemas de externalização, nomeadamente agressividade e comportamentos hostis (Greenberg, 1999) e a vinculação segura como um factor protector à ocorrência de comportamentos de agressão e vitimação em contexto escolar (Sroufe et al, 2005).

Tal como já foi referido, Perry, Perry & Boldizar (1990) estudaram a agressividade na infância e verificaram que crianças com uma vinculação insegura evidenciavam um maior isolamento, irritabilidade, agressão e desobediência, quer para com os pares, quer para com os professores. Moss et al (1998) referem que a contenção de afectos negativos e as expectativas de rejeição, que caracterizam as

crianças inseguras evitantes, podem conduzi-las da passividade a situações mais conflituosas, devido à internalização de expressões afectivas como a raiva e a tristeza.

Existem evidências empíricas para a relação entre a vinculação na infância e na adolescência e os níveis de agressão na escola (Nickerson, Mele & Princiotta, 2008), mas, o impacto da vinculação parental nos comportamentos de bullying em crianças mais velhas não foi ainda estudado.

Parte II

Estudo Empírico

CAPÍTULO 4

OBJECTIVOS E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

O presente estudo tem como objectivos, em primeiro lugar, conhecer a incidência e as manifestações dos comportamentos de agressão, vitimação e observação (de agressão e a vitimação) em contexto escolar e, em segundo lugar, caracterizar estes mesmos comportamentos, em jovens do 7º ano de escolaridade de três escolas da zona de Évora. Para esse efeito foi utilizado o *Questionário de Exclusão Social e Violência Escolar* (QEVE) de Maria José Martins (2005b; 2009).

Outro dos principais objectivos deste estudo é examinar as relações entre os comportamentos de agressão, vitimação e observação (de agressão e vitimação) em contexto escolar e a vinculação, nomeadamente os padrões de vinculação, de jovens do 7º ano de escolaridade de Évora, e, também, compreender o valor preditivo dos padrões de vinculação nos comportamentos de agressão e vitimação em contexto escolar entre pares. Nesse sentido, para além do questionário anteriormente referido, foi utilizado o *Inventário sobre a Vinculação para a Infância e Adolescência* (IVIA) de Marina Carvalho (2007).

Outro foco deste estudo remete para a relação entre o desempenho escolar, o sentimento pela escola e a percepção de amigos na escola e os comportamentos de agressão e vitimação em contexto escolar entre pares.

As principais questões de investigação deste estudo podem ser sintetizadas da seguinte forma:

- a) Qual a percepção dos jovens do 7º ano de escolaridade, de três escolas básicas da zona de Évora, relativamente à frequência de comportamentos agressivos entre pares, bem como quais as formas mais frequentes da sua manifestação?
- b) Existe uma relação entre o comportamento agressivo entre pares e os padrões de vinculação dos sujeitos nele envolvidos?
- c) Será que os padrões de vinculação predizem a maior ou menor envolvimento de jovens em situações de agressão ou de vitimação em contexto escolar?
- d) Existe alguma relação entre a percepção de amigos na escola e a maior ou menor envolvimento de jovens em situações de agressão ou de vitimação em contexto escolar?
- e) Existe alguma relação entre a percepção de amigos na escola e os padrões de vinculação na adolescência?

- f) Existe alguma relação entre o desempenho escolar e o sentimento pela escola e a maior ou menor envolvimento de jovens em situações de agressão ou de vitimação em contexto escolar?
- g) Existe alguma relação entre o desempenho escolar e o sentimento pela escola e os padrões de vinculação na adolescência?

CAPÍTULO 5

METODOLOGIA

5.1. Amostra: escolas e participantes

O estudo empírico levado a cabo foi realizado no ano lectivo 2008/2009 em três escolas da zona de Évora, a saber: Escola Básica 2.3 Conde de Vilalva (com 590 alunos a frequentar níveis de escolaridade entre o 5º e o 9º ano), a Escola Básica 2.3 André de Resende (com 944 alunos a frequentar níveis de escolaridade entre o 5º e o 9º ano) e a Escola Básica 2.3 e Secundária de Cunha Rivara de Arraiolos (com 556 alunos a frequentar níveis de escolaridade entre o 5º e o 12º ano). Nas três escolas são também leccionados cursos profissionais e cursos de Educação Formação.

Neste estudo, participaram 237 jovens, 134 do sexo feminino e 103 do sexo masculino, que frequentavam o 7º ano de escolaridade no ano lectivo 2008/2009. Relativamente às escolas, participaram 106 jovens (63 raparigas e 43 rapazes) da Escola Básica 2, 3 Conde de Vilalva; 72 alunos (41 raparigas e 31 rapazes) da Escola Básica 2, 3 André de Resende; e, por fim, da Escola Básica 2,3 e Secundária de Cunha Rivara, de Arraiolos participaram 59 jovens (30 raparigas e 29 rapazes). A tabela 1 mostra o número de participantes por género e por escola.

Tabela 1: Distribuição dos participantes por género e por escola

Escola	Feminino		Masculino		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Escola Básica 2, 3 Conde de Vilalva	63	47,0%	43	41,7%	106	44,7%
Escola Básica 2, 3 André Resende	41	30,6%	31	30,1%	72	30,4%
Escola Básica 2, 3/S Cunha Rivara	30	22,4%	29	28,2%	59	24,9%
Total	134	100%	103	100%	237	100%

Os jovens que fizeram parte desta investigação tinham idades compreendidas entre os 11 anos e os 17 anos (apenas 1 participante tinha 11 anos, três tinham 17 anos e um outro tinha 16 anos). Tal como é ilustrado na Tabela 2, a idade mais frequente na amostra em estudo é 12 anos de idade.

Tabela 2: Distribuição dos participantes em função da idade e do sexo

Idade	Feminino	Masculino
11	0 (0%)	1 (1%)
12	69 (51,5%)	49 (47,6%)
13	47 (35,1%)	34 (33%)
14	11 (8,2%)	12 (11,7%)
15 (e superior)	7 (5,1%)	7 (6,8%)
Total	134 (100%)	103 (100%)
Média	12,74	

A escolha do 7º ano de escolaridade para a realização deste estudo prende-se com o facto de que tal como refere Amado & Freire (2002) e Olweus (1999a; 1999b) os momentos de transição, como as transições de ciclos de escolaridade ou mudanças de escola, parecem ser os de maior susceptibilidade para a ocorrência de comportamentos de agressão e vitimação em contexto escolar. Mais, Carvalhosa (2007) refere que o pico de ocorrência destes comportamentos se situa na idade de 13 anos, sendo que esta idade corresponde, em termos lectivos, ao 7º ano de escolaridade. Posto isto, e partindo destes critérios, optou-se por escolher o 7º ano de escolaridade como amostra para este estudo.

5.2. Instrumentos utilizados

De forma a atingir os objectivos atrás referidos e de se responder às questões de investigação realizadas, foram utilizados três instrumentos (em anexo) de recolha de dados nesta investigação, a saber:

- Questionário de Caracterização Pessoal e Escolar

Este questionário (anexo I) inclui questões relacionadas com a caracterização pessoal e escolar dos participantes, envolvendo questões relacionadas com o sexo, a idade, o percurso escolar (o número de retenções), a percepção sobre o desempenho escolar (visto que a vitimização aparece relacionada com alto e baixo desempenho académico), sentimentos do aluno face à escola (Spriggs, Iannotti, Nansel & Haynie, 2007) mostram que tanto crianças vítimas como agressoras apresentam uma menor vinculação à escola do que os seus pares não envolvidos, isto é, apresentam sentimentos mais negativos em relação ao contexto escolar) e, ainda, as percepções relativamente às relações sociais/ amizades na Escola, na Turma e na Zona de Residência. Esta última questão, relativamente à percepção de amigos, pareceu-nos pertinente na medida em que é referido por Hodges, Malone & Perry (1997) que o

facto de ter amigos com determinadas características para além de preencher as funções psicológicas clássicas, de fomentar a auto-estima e o auto-conceito, de dar apoio emocional e proporcionar modelos para futuras relações, constitui um importante factor de protecção contra a agressão e a vitimação.

- Questionário de Exclusão Social e de Violência Escolar (QEVE)

Este questionário (anexo I) resulta de uma adaptação de Martins (2005b; 2009) do questionário QEVE originário de Diaz-Aguado (2004). Este instrumento diz respeito a um questionário de auto-relato sobre o envolvimento em comportamentos de bullying, como vítima/agressor/observador. É dividido em 3 escalas, da vítima, do agressor e do observador, sendo que cada escala é constituída por um conjunto de 15 itens que visam avaliar em que medida o respondente foi vítima/agressor/observador de diferentes formas de agressão. As alternativas de resposta são 4: “1 – nunca, 2 – algumas vezes, 3 – muitas vezes, 4 – quase sempre”.

Nestes conjuntos de 15 itens que compõem as 3 escalas do questionário, os 4 primeiros itens dizem respeito a situações de exclusão social ou bullying indirecto (os meus colegas ignoram-me, impedem-me de participar nas suas actividades, falam mal de mim e rejeitam-me), os 2 itens seguintes remetem para a agressão verbal (os meus colegas insultam-me e gozam-me, chamam-me nomes que me ofendem), os 5 itens posteriores dizem respeito a situações de violência com agressão menor (os meus colegas escondem-me coisas, estragam-me coisas, roubam-me, batem-me, ameaçam-me para me meter medo) e os últimos 4 itens referem-se a situações de violência com agressão grave (os meus colegas obrigam-me a fazer coisas que eu não quero, intimidam-me com insultos de carácter sexual, obrigam-me a participar em situações de carácter sexual, ameaçam-me com facas...).

Para além destes três grupos de 15 itens, o questionário inclui mais 7 itens que permitem verificar quem intervém e ajuda quando ocorrem situações de bullying.

Assim, o questionário inclui itens que abrangem variados comportamentos de bullying, especificamente, os três tipos de bullying (indirecto, verbal e físico) referidos anteriormente na primeira parte.

Diaz-Aguado (2004) efectuou estudos com este instrumento, aplicando-o a adolescentes. Nestes estudos, obteve percentagens mais elevadas nos itens respeitantes à exclusão social do que nos itens referentes à agressão verbal e física, verificou a existência de um maior número de agressores do que vítimas, especialmente nos itens referentes à exclusão social e às agressões menores e concluiu que o número de observadores é superior ao número de agressores nos itens

mais relacionados com a exclusão social e com agressores menores, mas é inferior nos itens que se referem a formas de violência mais gravosas.

Os estudos psicométricos realizados com as escalas do QVEVE (Diaz-Aguado, 2004) permitiram constatar a existência de situações diferenciadas nas escalas de vitimação, de agressão e de observação de vitimação/agressão. Discriminam-se a seguir os principais resultados obtidos:

a) Escala de Vitimação

Para a escala de vitimação, Diaz-Aguado (2004), através de uma análise factorial com rotação oblíqua, encontrou três factores explicativos de 51,05% da variância total que caracterizou da seguinte forma:

- “Factor 1 – Condutas de marginalização e isolamento: os meus companheiros ignoram-me, falam mal de mim, rejeitam-me, não me deixam participar nas actividades, insultam-me.”

- “Factor 2 – Violência com agressão menor: os meus companheiros roubam-me coisas, escondem-me coisas, batem-me, estragam-se coisas, chamam-se nomes que me ofendem e me ridicularizam, ameaçam-me para me meter medo.”

- “Factor 3 – Violência com agressões graves: os meus companheiros ameaçam-me com armas, obrigam-me com ameaças a situações de carácter sexual, obrigam-me a fazer coisas que não quero com ameaças, intimidam-me com frases ou insultos de carácter sexual.”

Depois de rodados, o Factores 1, 2 e 3 explicavam 17,86%, 17,49% e 15,71% da variância total, respectivamente. A correlação entre o Factor 1 e o Factor 2 é relativamente alta (0,490).

b) Escala de Agressão

Para a escala de agressão, Diaz-Aguado (2004), encontrou dois factores explicativos de 57,11% da variância total e caracterizou-os da seguinte forma:

- “Factor 1 – Condutas de marginalização e isolamento: rejeitei um colega, falei mal dele, insultei-o, chamei-lhe nomes que o ofendem e ridicularizam, ignorei-o, impedi-o de participar em actividades, escondi-lhe coisas.”

- “Factor 2 – Agressão: obriguei um colega a fazer coisas que não queria com ameaças, obriguei-o a situações de carácter sexual, roubei-lhe coisas, ameacei-o com armas, estraguei-lhe coisas, intimidei-o com insultos de carácter sexual, bati-lhe, ameacei-o para lhe meter medo.”

Depois de rodados, o Factores 1 e 2 explicavam 29,18% e 27,93% da variância total, respectivamente. A correlação entre os dois era relativamente alta (0,428).

c) Escala de Observação de vitimação/agressão

Por fim, para a escala de observação da vitimação/agressão, Diaz-Aguado (2004), encontrou três factores explicativos de 67,24% da variância total. Os factores encontrados foram caracterizados pela autora da seguinte forma:

- “Factor 1 – Condutas de marginalização e isolamento: falarem mal de um colega, ignora-lo, rejeita-lo, não o deixar participar nas actividades, insulta-lo, chamar-lhe nomes que o ofendem e o ridicularizam”
- “Factor 2 – Violência com agressão menor: roubarem-lhe coisas, esconderem-lhe coisas, estragarem-lhe coisas, baterem-lhe, ameaçarem-no para lhe meter medo.”
- “Factor 3 – Violência com agressões graves: ameaçarem-no com armas, obrigarem-no com ameaças a situações de carácter sexual, obrigarem-no a fazer coisas que não quer com ameaças, intimidarem-no com frases ou insultos de carácter sexual”

Martins (2005b; 2009), num estudo com a população portuguesa, realizou análises factoriais com o objectivo de verificar se a estrutura da escala se assemelhava à escala original de Diaz-Aguado (2004). Assim, os estudos psicométricos de Martins (2005b; 2009) realizados com as escalas do QEVE permitiram verificar:

a) Escala de Vitimação

Para a escala de vitimação, Martins (2005b; 2009), através de uma análise factorial com rotação oblíqua, encontrou dois factores explicativos de 46,76% da variância total que caracterizou da seguinte forma:

- “Factor 1 – Exclusão Social e Agressão Verbal (6 itens): os meus colegas ignoram-me, impedem-me de participar nas actividades, falam mal de mim, rejeitam-me, insultam-me e gozam-me, chamam-me nomes que me ofendem e ridicularizam.”
- “Factor 2 – Agressão Física (9 itens): os meus colegas escondem-me coisas, estragam-me coisas, roubam-me coisas, batem-me, ameaçam-me para me meter medo, obrigam-me a fazer coisas que eu não quero, intimidam-me

com frases ou insultos de carácter sexual, obrigam-me a participar em situações de carácter sexual, ameaçam-me com armas.”

Depois de rodados, o Factor 1 apresentava um valor próprio de 4,475 e o Factor 2 de 4,611.

b) Escala de Agressão

Para a escala de agressão, Martins (2005b; 2009) encontrou dois factores explicativos de 48,05% da variância total que caracterizou da seguinte forma:

- “Factor 1 – Agressão Física (8 itens): estraguei coisas, roubei, bati, ameacei para meter medo, obriguei, através de ameaças, a fazer coisas que não quer, intimidei com frases e insultos de carácter sexual, obriguei a ter comportamentos e a participar em situações de carácter sexual, ameacei com armas.”

- “Factor 2 – Exclusão Social e Agressão Verbal (7 itens): ignorei um colega, impedi de participar nas minhas actividades, falei mal, rejeitei, insultei ou gozei, chamei nomes que ofendem e ridicularizam, escondi coisas.”

Depois de rodados, os Factores 1 e 2 apresentavam valores próprios de 4,922 e de 3,573, respectivamente.

c) Escala de Observação de vitimação/agressão

Por fim, para a escala de observação da vitimação/agressão, Martins (2005b; 2009) encontrou três factores explicativos de 62,928% da variância total. Os factores encontrados foram caracterizados pela autora da seguinte forma:

- “Factor 1 – Violência agressão menor (5 itens): esconderem coisas, estragarem coisas, roubarem, baterem, ameaçarem para meter medo.”

- “Factor 2 – Exclusão Social e Agressão Verbal (6 itens): ignorarem um colega, impedirem de participar nas actividades, falarem mal de, rejeitarem, insultarem e gozarem, chamarem nomes que ofendem e ridicularizam.”

- “Factor 3 – Violência com agressão grave (4 itens): obrigarem com ameaças a fazer coisas que não quer, intimidarem com frases e insultos de carácter sexual, obrigarem a comportamentos ou a participar em situações de carácter sexual, ameaçarem com armas”

Depois de rodados, os Factores 1, 2 e 3 apresentavam valores próprios de 5,284, 4,580 e 3,578, respectivamente.

- Inventário sobre a Vinculação na Infância e Adolescência (IVIA)

Este é um questionário (anexo II) de auto-relato (e também de relatos parentais, não tendo este sido utilizado neste estudo) que avalia comportamentos de vinculação na infância e na adolescência. Os itens deste questionário foram criados com o objectivo de reflectir um conjunto abrangente de comportamentos e representações da vinculação em diferentes categorias: procura de proximidade, evitação, dependência, confiança, expectativas dos outros, valor dos relacionamentos, medo da rejeição/abandono, procura de ajuda e auto-revelação. Assim, organizaram-se em dimensões dos comportamentos de vinculação: segura, ansiosa/ambivalente e evitante (Carvalho, 2007).

Este instrumento é constituído por 24 itens, e é pedido aos respondentes que avaliem a frequência com que, habitualmente, experienciam cada pensamento ou comportamento descrito. As alternativas de resposta são 5: “1 – nunca, 2 – algumas vezes, 3 – muitas vezes, 4 – quase sempre, 5 - Sempre” (Carvalho, 2007).

Os estudos psicométricos realizados com o inventário (Carvalho, 2007) através de uma análise factorial com rotação varimax, permitiram encontrar três factores explicativos de 36% e foram caracterizados pela autora da seguinte forma:

- Factor 1 - Vinculação Segura (14 itens acerca de confiança nos outros e nas próprias capacidades): posso contar com os meus amigos quando é necessário, sei que as outras pessoas estarão presentes quando eu necessitar delas, sinto que posso contar com os outros quando necessitar, as outras pessoas aceitam-me como eu sou, as outras pessoas podem contar comigo quando me pedem ajuda, é bom estar próximo de outras pessoas, gosto de me sentir próximo / a das outras pessoas, respeito os sentimentos das outras pessoas. Este factor explicou cerca de 18% da variância total.

- Factor 2 - Vinculação Ansiosa/Ambivalente (11 itens que avaliavam a apreensão e as preocupações com os relacionamentos) preocupo-me com a possibilidade de ficar sozinho / a, preocupo-me com a possibilidade de ser abandonado /a, preocupo-me com a possibilidade de não ser aceite pelas outras pessoas, preocupo-me que os meus amigos não queiram estar comigo, quando mostro os meus sentimentos pelos outros, tenham medo que não sintam o mesmo por mim, acredito que as outras pessoas me rejeitam se eu me comportar mal, preocupo-me por poder não impressionar os outros, pergunto-me se os meus amigos gostam realmente de mim. Este factor explicou cerca de 17% da variância total.

- Factor 3 – Vinculação Evitante (8 itens que avaliavam a dependência e evitação): prefiro não depender das outras pessoas, prefiro que as outras pessoas não dependam de mim, para mim é muito importante sentir-me independente, é difícil confiar totalmente nas outras pessoas, preocupo-me se tiver de depender das outras pessoas. Este factor explicou cerca de 8% da variância total.

5.3. Procedimentos

5.3.1. Procedimentos de Recolha de Dados

Inicialmente, foram contactados os Conselhos Executivos de todas as escolas envolvidas neste estudo, atrás mencionadas, com o objectivo de se obter a sua autorização e colaboração para a participação dos alunos na investigação em curso (anexo III). Foram, também, contactados os Encarregados de Educação dos alunos envolvidos neste estudo com o objectivo de se obter a sua autorização para a participação dos seus educandos na presente investigação (anexo IV).

A aplicação dos questionários realizou-se durante o segundo período nas Escolas Básica 2, 3 Conde de Vilalva e na Escola Básica 2, 3/S Cunha Rivara de Arraiolos; e durante o terceiro período na Escola Básica 2, 3 André de Resende. Na primeira escola (Conde de Vilalva) a aplicação dos questionários foi efectuada pela própria investigadora, nas aulas de Formação Cívica, e foi explicado aos alunos envolvidos o objectivo desta investigação, bem como o carácter anónimo, confidencial e voluntário da sua participação. Nas duas escolas atrás referidas (Cunha Rivara e André de Resende), a aplicação ficou a cargo dos Directores de Turma das várias turmas de 7º ano envolvidas, tendo sido antecipadamente explicitado aos mesmos que deveriam referir o carácter anónimo, confidencial e voluntário da participação dos alunos nesta investigação. A aplicação dos questionários durou cerca de 45 minutos.

5.3.2. Procedimentos de Análise de Dados

As análises estatísticas dos resultados foram realizadas com o programa SPSS – *Statistical Package for Social Sciences* - (versão 16.0.1 para Windows). Essas análises procuraram respeitar a natureza mais quantitativa ou qualitativa das variáveis em estudo.

O tratamento dos dados, neste estudo, passou essencialmente por cinco momentos. Em primeiro lugar, e para confirmar a adequação dos instrumentos de medida utilizados, foi verificada a consistência interna dos mesmos. A consistência

interna foi calculada através as correlações inter-itens (superiores a 0,30) e itens total (superiores a 0,50) e através do alfa de Cronbach (que varia entre 0 e 1 e considera-se aceitável quando é superior a 0,70). O alfa de Cronbach é uma prova de homogeneidade que permite verificar se uma escala é consistente, isto é, se os vários itens medem uma entidade comum e se são altamente correlacionados (Hair, Black, Babin, Anderson & Tathan, 2009).

Em segundo lugar, de forma a verificar as várias dimensões das escalas utilizadas neste estudo, foram efectuadas análises factoriais. A análise factorial é uma técnica de interdependência cujo objectivo é definir a estrutura inerente entre as variáveis em análise. A análise factorial fornece as ferramentas para analisar a estrutura das inter-relações (correlações) num grande número de variáveis definindo conjuntos de variáveis que são fortemente inter-relacionadas, conhecidas como factores. Os factores são altamente correlacionados e são considerados como representantes de dimensões dentro dos dados (Hair, Black, Babin, Anderson & Tathan, 2009). As análises factoriais utilizadas foram análises de componentes principais (cujo objectivo é resumir a maior parte da informação original – variância – a um número de factores para fins de previsão), com rotação *Varimax*. Primeiramente testou-se a adequabilidade da aplicação da técnica de análise factorial de componentes principais aos resultados obtidos, utilizando o teste de esfericidade de Bartlett e o teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). A escolha do número de factores a reter foi feita utilizando o critério de Kaiser (valores próprios superiores a 1).

Em terceiro lugar, e depois de obter os factores e de construir dimensões, foram analisadas as diferenças de médias entre grupos. Para grupos com apenas duas dimensões, como é o caso do sexo, recorreu-se ao teste t de Student. O teste t é um teste para avaliar a significância estatística de diferenças entre duas médias amostrais para uma única variável dependente (Hair, Black, Babin, Anderson & Tathan, 2009), isto é, este teste permite determinar se as diferenças de médias entre os grupos são ou não significativas (o nível de significância refere-se ao nível de probabilidade convencionada para se rejeitar a hipótese nula – 0,05 – dado por um valor p, que se refere à probabilidade de obter os dados observados se a hipótese nula for verdadeira); caso não o sejam, poder-se-á aceitar a hipótese nula, de que não existem diferenças entre os dois grupos, mas se as diferenças forem significativas então a hipótese nula poderá ser rejeitada, assumindo que as diferenças são sistemáticas e resultam da influência da variável independente (Melo, 2000).

Para a análise das diferenças de médias entre as várias variáveis independentes foi utilizada a análise de variância (oneway ANOVA). Este teste permite

analisar as diferenças entre vários grupos através da comparação das variâncias dentro de cada grupo com a variável inter-grupos. Se a variância entre os grupos for maior que a variância dentro de cada grupo, e então o efeito da variável em causa é maior que o efeito da variável de erro (Melo, 2000; Hair, Black, Babin, Anderson & Tathan, 2009), isto é, permite determinar a probabilidade de que diferenças em médias ao longo de diversos grupos ocorrem apenas devido a um erro amostral. Para determinar se a estatística F é suficientemente grande para justificar a rejeição da hipótese nula (o que significa que estão presentes diferenças entre grupos) têm-se em consideração o valor de p, o nível de significância, a partir do qual se poderá aceitar a hipótese nula ($p > 0,05$), de que não existem diferenças entre grupos, ou rejeita-la ($p < 0,05$), assumindo que existem diferenças significativas entre grupos (Hair, Black, Babin, Anderson & Tathan, 2009).

Para a análise detalhada das diferenças entre conjuntos de médias foi utilizado o teste H.S.D. de Tukey (Honestly Significant Difference). Este teste é um método de comparação múltipla bastante sensível para detectar diferenças entre grupos e aconselhável quando se desejam fazer todas as comparações possíveis; o valor crítico do teste de Tukey é escolhido para que, independentemente do número de comparações efectuadas, a probabilidade de erro de Tipo I não exceda um dado nível de significância, evitando dessa forma diferenças significativas devidas a múltiplos testes t (Hair, Black, Babin, Anderson & Tathan, 2009).

Em quarto lugar, e para compreender a relação entre as diferentes dimensões do questionário QVEV e os diferentes padrões de vinculação dados pelo IVIA, foram utilizadas correlações de Pearson. A correlação de Pearson mede a intensidade e a direcção da associação de tipo linear entre duas variáveis contínuas com distribuição normal bivariada. Esta associação é calculada a partir da variância comum, isto é, da covariância. A correlação é indicada pelo valor de r (coeficiente de correlação), cujo valor varia de -1 (correlação perfeita negativa) até + 1 (correlação perfeita positiva). Se o $r = 0$ então não há correlação entre as variáveis (Maroco, 2003).

Por fim, utilizamos uma análise de regressão. A análise de regressão é uma técnica estatística que pode ser usada para analisar a relação entre uma única variável dependente (critério) e várias variáveis independentes (preditoras). O objectivo da análise de regressão é usar as variáveis independentes cujos valores são conhecidos para prever os valores da variável dependente. O conjunto de variáveis independentes ponderadas forma a variável estatística de regressão – equação de regressão -, uma combinação linear das variáveis independentes que melhor prevê a

variável dependente contém uma explicação mais detalhada da variável estatística (Hair, Black, Babin, Anderson & Tathan, 2009).

CAPÍTULO 6

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

6.1. Análise dos resultados do Questionário de Caracterização Pessoal e Escolar

Com o objectivo de efectuar uma caracterização do percurso e vida escolar dos jovens respondentes, recolheram-se dados relativamente ao número de retenções sofridas ao longo de todo o percurso escolar e ainda a percepção do aluno em relação ao seu desempenho escolar. Como se pode ver na tabela 3, dos 237 alunos em estudo, 179 jovens (75,5%) não registam nenhuma retenção, 38 alunos (16%) sofreu uma retenção, 16 alunos (6,8%) sofreram duas retenções e apenas 3 jovens (1,3%) referem ter sofrido três retenções.

Tabela 3: Número de Retenções dos participantes

Retenções	Feminino	Masculino
0	108 (81,2%)	71 (68,9%)
1	18 (13,5%)	20 (19,4%)
2	6 (4,5%)	10 (9,7%)
3	1(0,8%)	2 (1,9%)
Total	134 (100%)	103 (100%)

No que diz respeito à percepção dos respondentes relativamente ao seu desempenho escolar, e como se pode ver na tabela 4, 109 jovens (46%) responderam considerar-se alunos “Razoáveis”, 93 jovens (39,2%) consideram-se alunos “Bons”, 31 jovens (13,1%) consideram-se alunos “Muito Bons”, 3 alunos (1,3%) consideram-se “Fracos” e apenas 1 (0,4%) se considera um aluno “Muito Fraco”.

Tabela 4: Percepção dos respondentes face ao seu desempenho escolar

Percepção do Desempenho Escolar	N	%
Muito Fraco	1	0,4%
Fraco	3	1,3%
Razoável	109	46,0%
Bom	93	39,2%
Muito Bom	31	13,1%
Total	237	100%

Em relação ao sentimento que os respondentes nutrem pela escola, os resultados (Tabela 5) mostram que, em média, os alunos referem que “Gostam” da escola.

Tabela 5: Sentimentos dos participantes pela escola

	Conde de Vilalva		André Resende		Cunha Rivara		Total	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Não gosto nada	10	9,5%	3	4,2%	8	13,6%	21	8,9%
Gosto Pouco	26	24,8%	8	11,1%	24	40,7%	58	24,6%
Gosto	57	54,3%	50	69,4%	25	42,4%	132	55,9%
Gosto Muito	12	11,4%	11	15,3%	2	3,4%	25	10,6%
Total	105	100%	72	100%	59	100%	236	100%

Com o objectivo de caracterizar, de alguma forma, as relações sociais com pares, os participantes foram inquiridos sobre o número de amigos que consideram ter na Escola, na Turma e na Área de Residência. Com o objectivo de caracterizar a percepção de amigos dos respondentes, foram questionados a quantidade de amigos que os sujeitos possuem na Escola, na Turma e na Área de Residência. Os resultados são apresentados na Tabela 6. Em relação ao número de amigos que os jovens referem ter na Escola, 164 (69,2%) mencionam ter “Muitos Amigos” ou “Alguns Amigos” (referido por 62 alunos – 26,3%). Também em relação à Turma, a maioria dos alunos – 163 (68,8%) – refere ter “Muitos Amigos” ou “Alguns Amigos” (referido por 55 alunos – 23,2%) e apenas 2 alunos referem não ter “Nenhuns Amigos”. Por fim, na Área de Residência, responderam ter “Muitos Amigos” 105 jovens (44,3%), seguido de “Alguns Amigos” os quais referiram 68 jovens (28,7%), 46 (19,4%) adolescentes responderam “Poucos Amigos” e apenas 18 (7,6%) referiram ter “Nenhuns Amigos” na Área de Residência.

Tabela 6: Percepção de amigos referida pelos participantes na Turma, na Escola e na Área de Residência

	Na Turma	Na Escola	Na Área de Residência
Nenhuns Amigos	2 (0,8%)	0	18 (7,6%)
Poucos Amigos	16 (6,8%)	10 (4,2%)	46 (19,4%)
Alguns Amigos	55 (23,2%)	62 (26,3%)	68 (28,7%)
Muitos Amigos	163 (68,8%)	164 (69,2%)	105 (44,3%)
Total	237 (100%)	237 (100%)	237 (100%)

6.2. Análise dos resultados do Questionário de Exclusão Social e Violência Escolar - QEVE

6.2.1. Análise descritiva do Questionário QEVE

Procedeu-se a uma análise descritiva simples, através da média e desvio padrão das respostas a cada um dos itens das três escalas do questionário.

6.2.1.1. Comportamentos de vitimação em contexto escolar

Apresentam-se as distribuições de frequências das respostas dadas às diferentes situações de vitimação que ocorrem em contexto escolar. A tabela 7 mostra as frequências para cada uma das respostas aos 15 itens da escala de vitimação e as respectivas médias e desvios padrão.

Tabela 7: Frequências, médias e desvio padrão das respostas aos 15 itens da escala de vitimação do QEVE

Escala de Vitimação	Nunca	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Quase Sempre	Sempre	Média	Desvio Padrão
Os meus colegas...							
1. ignoram-me	168 (70,9%)	67 (28,3%)	2 (0,8%)	0 (0%)	0 (0%)	1,30	0,48
2. impedem-me de participar nas suas actividades	188 (79,3%)	42 (17,7%)	5 (2,1%)	2 (0,8%)	0 (0%)	1,24	0,53
3. falam mal de mim	106 (44,7%)	122 (51,5%)	7 (3%)	2 (0,8%)	0 (0%)	1,60	0,59
4. rejeitam-me	188 (79,7%)	43 (18,3%)	4 (1,7%)	1 (0,4%)	0 (0%)	1,23	0,49
5. insultam-me e gozam-me	151 (64,3%)	77 (32,8%)	5 (2,1%)	2 (0,8%)	0 (0%)	1,40	0,58
6. chamam-me nomes que me ofendem e ridicularizam	164 (69,2%)	63 (26,6%)	7 (3%)	3 (1,3%)	0 (0%)	1,36	0,61
7. escondem-me coisas	133 (56,1%)	98 (41,4%)	5 (2,1%)	1 (0,4%)	0 (0%)	1,47	0,56
8. estragam-me coisas	211 (89%)	21 (8,9%)	1 (0,4%)	4 (1,7%)	0 (0%)	1,15	0,49
9. roubam-me coisas	223 (94,1%)	13 (5,5%)	1 (0,4%)	0 (0%)	0 (0%)	1,06	0,26
10. batem-me	210 (89%)	25 (10,6%)	0 (0%)	1 (0,4%)	0 (0%)	1,12	0,36
11. ameaçam-me para me meter medo	217 (91,6%)	18 (7,6%)	2 (0,8%)	0 (0%)	0 (0%)	1,09	0,39
12. obrigam-me a fazer coisas que não quero com ameaças	231 (97,5%)	6 (2,5%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1,03	0,15
13. intimidam-me com frases ou insultos de carácter sexual	225 (94,9%)	11 (4,6%)	0 (0%)	1 (0,4%)	0 (0%)	1,06	0,29
14. obrigam-me, através de ameaças, a ter comportamentos ou a participar em situações de carácter sexual, contra a minha vontade.	236 (99,6%)	1 (0,4%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1,00	0,07
15. ameaçam-me com armas (facas, bastões)	237 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1,00	0,00

Tal como é visível na tabela 7, as situações de vitimação mais frequentes dizem respeito à exclusão social e à agressão verbal. As situações de vitimação que ocorrem com maior frequência⁴ são: “p. 3, falam mal de mim” (55,3%); “p. 7, escondem-me coisas” (43,9%); “p. 5, Insultam-me e gozam-me” (35,%); “p.6, Chamam-me nomes que me ofendem e me ridicularizam” (30,9%); “p. 1 ignoram-me” (29,1%); “p.2, impedem-me de participar nas suas actividades” (20,67%); e “p. 4, rejeitam-me” (20,4%). Estas respostas vão de encontro às encontradas por Diaz-Aguado (2004) no seu estudo com adolescentes e com os resultados de Martins (2005b; 2009) no seu estudo com a população portuguesa.

No entanto, é de salientar o facto da vitimação apresentar baixas frequências, em especial no que diz respeito às situações de vitimação de maior gravidade (agressão física).

Em relação a outras formas de vitimação, verificaram-se as seguintes respostas: “p. 8, estragam-me coisas” (11%); “p. 10, batem-me” (11%); “p. 11, ameaçam-me para me meter medo” (8,4%); “p. 9, roubam-me coisas” (5,9%); “p. 13, intimidam-me com frases ou insultos de carácter sexual” (5%); “p. 12, obrigam-me a fazer coisas que eu não quero” (2,5%); e “p. 14, obrigam-me a ter comportamento de carácter sexual, contra a minha vontade” (0,4%). Apesar de terem resultados mais baixos, estas situações de vitimação apresentam alguma gravidade, pois dizem respeito a situações de violência mais grave que se manifestam nas escolas básicas em estudo.

O item “p. 15, ameaçam-me com armas” registou a percentagem mais baixa, sendo que todos os alunos inquiridos responderam a alternativa “Nunca”. Estes resultados, mais uma vez, vão de encontro aos obtidos pela autora do questionário original, Diaz-Aguado (2004), embora ligeiramente mais baixos, e aos estudos de Martins (2005b; 2009) com a população portuguesa.

6.2.1.2. Comportamentos de agressão em contexto escolar

Apresentam-se as distribuições de frequências das respostas dadas às diferentes situações de agressão que ocorrem em contexto escolar. A tabela 8 mostra as frequências para cada uma das respostas aos 15 itens da escala de agressão e as respectivas médias e desvios padrão.

⁴ As percentagens indicadas dizem respeito a todas as situações de vitimação ocorridas pelo menos “Algumas Vezes”.

Tabela 8: Frequências, médias e desvio padrão das respostas aos 15 itens da escala de agressão do QEVE

Escala de Agressão	Nunca	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Quase Sempre	Sempre	Média	Desvio Padrão
1. Ignorei um colega	159 (67,1%)	71 (30%)	3 (1,3%)	4 (1,7%)	0 (0%)	1,38	0,60
2. Impedi um colega de participar nas minhas actividades	210 (88,6%)	25 (10,5%)	2 (0,8%)	0 (0%)	0 (0%)	1,12	0,35
3. Falei mal de um colega	124 (52,8%)	105 (44,7%)	5 (2,1%)	1 (0,4%)	0 (0%)	1,50	0,57
4. Rejeitei um colega	199 (84%)	36 (15,2%)	1 (0,4%)	1 (0,4%)	0 (0%)	1,17	0,42
5. Insultei e/ou gozei um colega	165 (69,6%)	71 (30%)	0 (0%)	1 (0,4%)	0 (0%)	1,31	0,49
6. Chamei nomes que ofendem e ridicularizam a um colega	196 (82,7%)	37 (15,6%)	4 (1,7%)	0 (0%)	0 (0%)	1,19	0,43
7. Escondi as coisas de um colega	185 (78,1%)	51 (21,5%)	0 (0%)	1 (0,4%)	0 (0%)	1,23	0,45
8. Estraguei as coisas de um colega	231 (97,5%)	6 (2,5%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1,03	0,16
9. Roubei as coisas de um colega	236 (99,6%)	1 (0,4%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1,00	0,07
10. Bati num colega	200 (84,4%)	35 (14,8%)	2 (0,8%)	0 (0%)	0 (0%)	1,16	0,39
11. Ameacei um colega, para lhe meter medo	220 (92,8%)	16 (6,8%)	1 (0,4%)	0 (0%)	0 (0%)	1,08	0,28
12. Obriguei, através de ameaças um colega a fazer coisas que não quer	235 (99,2%)	2 (0,8%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1,01	0,09
13. Intimidei um colega com frases ou insultos de carácter sexual	229 (96,6%)	8 (3,4%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1,03	0,18
14. Obriguei um colega a ter comportamentos ou a participar em situações de carácter sexual, contra a sua vontade	235 (99,2%)	2 (0,8%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1,01	0,09
15. Ameacei um colega com armas	235 (99,6%)	1 (0,4%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1,00	0,07

As situações de agressão mais frequentes relacionam-se com a exclusão social e com formas de agressão menores, tal como encontraram Diaz-Aguado (2004) e Martins (2005b; 2009) nos seus estudos. As situações de agressão mais frequentes⁵ são: “p. 3, falei mal de um colega” (47,2%); “p. 1 ignorei um colega” (33%); “p.6, chamei nomes que ofendem e ridicularizam a um colega” (21,9%); “p. 7, escondi as coisas de um colega” (21,5%); “p. 5, insultei e/ou gozei um colega” (17,3%); “p. 4, rejeitei um colega” (16%); p. 10, bati num colega” (15,6%); e “p.2, impedi um colega de participar nas minhas actividades” (11,3%).

No entanto, é de salientar o facto de a agressão apresentar baixas frequências, em especial no que diz respeito às situações de agressão de maior gravidade (agressão física).

⁵ As percentagens indicadas dizem respeito a todas as situações de agressão ocorridas pelo menos “Algumas Vezes”.

Em relação a outras formas de agressão, verificaram-se as seguintes respostas: “p. 10, batem-me” (15,6%); “p. 11, ameaçam-me para me meter medo” (7,2%); “p. 13, intimidam-me com frases ou insultos de carácter sexual” (3,4%); “p. 8, estragam-me coisas” (2,5%); “p. 12, obrigam-me a fazer coisas que eu não quero” (0,8%); e “p. 14, obrigam-me a ter comportamento de carácter sexual, contra a minha vontade” (0,8%), “p. 9, roubam-me coisas” (0,4%); “p. 15, ameaçam-me com armas” (0,4%). Apesar de terem resultados mais baixos, estes comportamentos agressivos são preocupantes pois apresentam alguma gravidade. Estes resultados, mais uma vez, vão de encontro aos obtidos pela autora do questionário original, Diaz-Aguado (2004) e aos estudos de Martins (2005b; 2009) com a população portuguesa.

6.2.1.3. Comportamentos de observação de vitimação/agressão em contexto escolar

Apresentam-se as distribuições de frequências das respostas dadas às diferentes situações de observação de vitimação/agressão que ocorrem em contexto escolar. A tabela 9 mostra as frequências para cada uma das respostas aos 15 itens da escala de observação de vitimação/agressão e as respectivas médias e desvios padrão.

Tabela 9: Frequências, médias e desvio padrão das respostas aos 15 itens da escala de observação de vitimação/agressão do QEVE

Escala de Observação de Vitimação/Agressão	Nunca	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Quase Sempre	Sempre	Média	Desvio Padrão
Observei...							
1. ignorarem um colega	94 (39,7%)	109 (46%)	31 (13,1%)	3 (1,3%)	0 (0%)	1,76	0,72
2. um colega ser impedido de participar em actividade	119 (50,2%)	87 (36,7%)	28 (11,8%)	3 (1,3%)	0 (0%)	1,64	0,74
3. falarem mal de um colega	67 (28,3%)	113 (47,7%)	45 (19%)	12 (5,1%)	0 (0%)	2,01	0,82
4. rejeitarem um colega	101 (42,6%)	104 (43,9%)	30 (12,7%)	2 (0,8%)	0 (0%)	1,72	0,71
5. insultarem e /ou gozarem um colega	79 (33,3%)	106 (44,7%)	45 (19%)	7 (3%)	0 (0%)	1,92	0,80
6. chamarem nomes que ofendem e ridicularizam a um colega	104 (44,1%)	98 (41,5%)	26 (11%)	7 (3%)	1 (0,4%)	1,74	0,80
7. esconderem as coisas de um colega	130 (54,9%)	81 (34,2%)	17 (7,2%)	7 (3%)	2 (0,8%)	1,61	0,81
8. estragarem as coisas de um colega	165 (69,6%)	58 (24,5%)	12 (5,1%)	2 (0,8%)	0 (0%)	1,37	0,62
9. roubarem as coisas de um colega	188 (79,3%)	37 (15,6%)	11 (4,6%)	1 (0,4%)	0 (0%)	1,26	0,56
10. baterem num colega	135 (57%)	83 (35%)	19 (8%)	0 (0%)	0 (0%)	1,51	0,64
11. ameaçarem um colega, para lhe meter medo	167 (70,8%)	55 (23,3%)	14 (5,9%)	0 (0%)	0 (0%)	1,35	0,59
12. obrigarem, com ameaças um colega a fazer coisas que não queria	207 (87,3%)	26 (11%)	4 (1,7%)	0 (0%)	0 (0%)	1,14	0,40
13. intimidarem um colega com frases ou insultos de carácter sexual	209 (88,2%)	22 (9,3%)	4 (1,7%)	2 (0,8%)	0 (0%)	1,15	0,46
14. obrigarem um colega a ter comportamentos ou a participar em situações de carácter sexual, contra sua vontade	222 (93,7%)	11 (4,6%)	4 (1,7%)	0 (0%)	0 (0%)	1,08	0,33
15. ameaçarem um colega com armas	224 (94,5%)	10 (4,2%)	1 (0,4%)	2 (0,8%)	0 (0%)	1,08	0,36

A observação de situações de vitimação/agressão apresenta resultados mais elevados do que nas escalas de vitimação e de agressão. À semelhança do que verificámos nas escalas de vitimação e de agressão, as situações mais frequentes relacionam-se com a exclusão social e com formas de agressão menores, tal como encontraram Diaz-Aguado (2004) e Martins (2005b; 2009) nos seus estudos. Os comportamentos observados mais frequentes são: “p. 3, falarem mal de um colega” (71,8%); “p. 5, insultarem e/ou gozarem com um colega” (66,7%) “p. 1 ignorarem um colega” (60,4%); “p. 4, rejeitarem um colega” (57,4%); “p.6, chamarem nomes que ofendem e ridicularizam a um colega” (55,9%); “p.2, impedirem um colega de participar nas minhas actividades” (49,8%); “p. 7, esconderem as coisas de um colega” (45,2%); p. 10, baterem num colega” (43%); “p. 8, estragarem coisas a um colega” (30,4%). Os resultados obtidos nesta escala vão de encontro aos encontrados por Diaz-Aguado (2004) e Martins (2005b; 2009), apesar de serem mais elevados.

No presente estudo, verificámos que a forma de agressão e de vitimação mais frequente em contexto escolar é a exclusão social ou violência indirecta (falar mal de

um colega), à semelhança do que Diaz-Aguado (2004) e Martins (2005b; 2009) concluíram nos seus estudos, contrariamente a Olweus (1999a; 1999b) que refere que a forma de agressão mais frequente é a agressão verbal.

6.2.1.4. Comparação das respostas às três Escalas do Questionário QEVE

Apresenta-se na tabela 10 as médias das respostas aos itens das escalas de vitimação, de agressão e de agressão do QEVE. Tal como é visível na tabela, os comportamentos de observação de vitimação e/ou de agressão são, em todos os casos, mais frequentes do que os comportamentos de vitimação ou os comportamentos de agressão em contexto escolar. Os comportamentos observados mais frequentes dizem respeito a situações de exclusão social ou agressão verbal e também de agressão menos grave, tal como o verificado por Diaz-Aguado (2004) e por Martins (2005b; 2009) nos seus estudos com a população portuguesa.

Os comportamentos de vitimação apresentam médias mais elevadas em quase todos os itens, com excepção do item 1 “Ignorar um colega”, do item 10 “Bater num colega” e do item 14 “Obrigar um colega a ter comportamentos ou a participar em situações de carácter sexual contra a sua vontade” cujas médias são mais elevadas na condição de agressor.

Tabela 10: Médias das Respostas aos itens das três Escalas do QEVE

Itens	Média da Escala de Vitimação	Média da Escala de Agressão	Média da Escala de Observação
1. Ignorar um colega	1,30	1,38	1,76
2. Impedir um colega de participar em actividade	1,24	1,12	1,64
3. Falar mal de um colega	1,60	1,50	2,01
4. Rejeitar um colega	1,23	1,17	1,72
5. Insultar e /ou gozar com um colega	1,40	1,31	1,92
6. Chamar nomes que ofendem e ridicularizam a um colega	1,36	1,19	1,74
7. Esconder as coisas de um colega	1,47	1,23	1,61
8. Estragar as coisas de um colega	1,15	1,03	1,37
9. Roubar as coisas de um colega	1,06	1,00	1,26
10. Bater num colega	1,12	1,16	1,51
11. Ameaçar um colega, para lhe meter medo	1,09	1,08	1,35
12. Obrigar, com ameaças um colega a fazer coisas que não queria	1,03	1,01	1,14
13. Intimidar um colega com frases ou insultos de carácter sexual	1,06	1,03	1,15
14. Obrigar um colega a ter comportamentos ou a participar em situações de carácter sexual, contra sua vontade	1,00	1,01	1,08
15. Ameaçar um colega com armas	1,00	1,00	1,08

6.2.2. Análise da Fidelidade do Questionário QEVE

Seguidamente, procurou-se determinar a fidelidade da escala. A fidelidade pode ser calculada pelas correlações inter-itens (superiores a 0,30) e itens-total (superiores a 0,50) e através do alfa de Cronbach (que varia entre 0 e 1 e considera-se aceitável quando é superior a 0,70) (Hair, Black, Babin, Anderson & Tathan, 2009).

Para o questionário na globalidade (que inclui as três escalas), foi obtido um α global de 0,897. Este valor, sendo elevado, significa que a escala tem uma boa consistência interna.

Em seguida, procedeu-se à análise da consistência interna de cada uma das três escalas (escala da vitimação, escala de agressão e escala de observação de vitimação/agressão) do QEVE.

No que diz respeito aos α de Cronbach, obteve-se um α 0,826 na escala de vitimação (com 14 itens), um α de 0,787 na escala de agressão (com 14 itens) e, na escala de observação de vitimação/agressão (com 14 itens) obteve-se um α de Cronbach de 0,916.

Em relação às correlações item-total, na escala de vitimação as correlações variaram entre 0,214 e 0,699, na escala de agressão variaram entre 0,070 e 0,652 e na escala de observação de vitimação/agressão as correlações item-total variaram entre 0,437 e 0,768. Estes dados mostram que as escalas do instrumento apresentam uma boa consistência interna e, por isso, uma elevada fidelidade.

Quase todos os itens (à excepção dos itens 12 (0,250) e 14 (0,214) da escala de vitimação e do item 9 (0,070) da escala de agressão) apresentam correlações item-total maiores que 0,50, o que confirma mais uma vez a fidelidade das três escalas.

Os dados relativos à consistência interna do QEVE obtidos são semelhantes aos encontrados por Martins (2005b; 2009) num estudo levado a cabo com a população portuguesa utilizando o mesmo instrumento.

6.2.3. Análise factorial do Questionário QEVE

Com o objectivo de verificar se a estrutura da escala se assemelhava à da escala original de Diaz-Aguado (2004) e de verificar as suas várias dimensões, os resultados foram sujeitos a uma análise factorial em componentes principais, com rotação *Varimax*. Primeiramente testou-se a adequabilidade da aplicação da técnica de análise factorial de componentes principais aos resultados obtidos, utilizando o teste de esfericidade de Bartlett⁶ e o teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). Os valores encontrados mostraram que a aplicação da análise factorial era adequada⁷. A escolha do número de factores a reter foi feita utilizando o critério de Kaiser (valores próprios superiores a 1). Este procedimento foi utilizado para as três escalas do QEVE.

Optou-se por eliminar o item 15 (ameaçar com armas) das várias escalas, visto que este não apresentou qualquer variação (todos os participantes responderam “Nunca” a este item), impossibilitando assim a realização da análise factorial.

6.2.3.1. Análise factorial da escala de vitimação do QEVE

Tal como se pode constatar pela tabela 10, a análise factorial em componentes principais para a escala de vitimação permitiu extrair dois factores, explicativos de

⁶ Este teste fornece a significância estatística de que a matriz de correlação tem correlações significativas entre pelo menos alguma das variáveis (Hair, Black, Babin, Anderson & Tathan, 2009).

⁷ Escala de vitimação: KMO: 0,811; teste de esfericidade de Bartlett: $\chi^2 \approx 1074,110$; 91,0 gl; $p < 0,000$; Escala de agressão: KMO: 0,776; teste de esfericidade de Bartlett: $\chi^2 \approx 777,861$; 91,0 gl; $p < 0,000$; Escala de observação de vitimação/agressão: KMO: 0,914; teste de esfericidade de Bartlett: $\chi^2 \approx 1806,570$; 91,0 gl; $p < 0,000$

46,84% da variância total; depois da rotação Varimax, os dois factores retidos explicavam, respectivamente, 26,73% e 20,08% da variância total.

Tabela 10: Valores próprios e variância dos factores antes e depois da rotação

Factores	Antes da Rotação		Depois da Rotação	
	Valor próprio	% da variância	Valor próprio	% da variância
Factor 1	4,472	31,943	3,742	26,730
Factor 2	2,082	14,871	2,812	20,084
	% acumulada	46,841	% acumulada	46,841

Optaram-se por se seleccionar, para cada factor, os itens com saturações superiores a 0,45, dado o tamanho da amostra (Hair, Black, Babin, Anderson & Tathan, 2009), tendo-se obtido a estrutura factorial que se apresenta na tabela 11.

Tabela 11: Estrutura factorial da escala de vitimação do QEVE

	Factor 1	Factor 2
4. Os meus colegas rejeitam-me	0,758	
1. Os meus colegas ignoram-me	0,741	
3. Os meus colegas falam mal de mim	0,711	
5. Os meus colegas insultam-me e gozam-me	0,688	
6. Os meus colegas chamam-me nomes que me ofendem e ridicularizam	0,644	
2. Os meus colegas impedem-me de participar nas suas actividades	0,635	
8. Os meus colegas estragam-me coisas	0,520	
7. Os meus colegas escondem-me coisas	0,508	
14. Os meus colegas obrigam-me, através de ameaças, a ter comportamentos ou a participar em situações de carácter sexual, contra a minha vontade.		0,807
13. Os meus colegas intimidam-me com frases ou insultos de carácter sexual		0,791
12. Os meus colegas obrigam-me a fazer coisas que não quero com ameaças (trazer e dar-lhes dinheiro, fazer-lhes tarefas, dar-lhes as minhas coisas).		0,579
10. Os meus colegas batem-me		0,540
11. Os meus colegas ameaçam-me para me meter medo		0,517
9. Os meus colegas roubam-me coisas		0,502
Valores Próprios	4,472	2,082
Variância Explicada (%)	31,943	14,871
Alfa de Cronbach	0,826	0,677

A análise da consistência interna (com o teste Alfa de Cronbach) mostrou uma boa homogeneidade dos itens seleccionados para cada um dos factores retidos: $\alpha = 0,826$ para o primeiro factor e $\alpha = 0,677$ para o segundo factor.

Dos resultados da análise factorial em componentes principais poder-se-á inferir que a escala de vitimação na escola apresenta duas grandes dimensões subjacentes, à semelhança dos encontrados por Diaz-Aguado (2004) e por Martins

(2005b; 2009), representadas pelo significado semântico dos itens que saturam cada um dos factores retidos.

Assim, o primeiro factor, que explica 31,943% da variância, agrupa 8 itens relacionados com comportamentos de exclusão social e de violência verbal (“Os meus colegas rejeitam-me”, “Os meus colegas ignoram-me”, “Os meus colegas falam mal de mim”, “Os meus colegas insultam-me e gozam-me”, “Os meus colegas chamam-me nomes que me ofendem e ridicularizam”, “Os meus colegas impedem-me de participar nas suas actividades”, “Os meus colegas estragam-me coisas” e “Os meus colegas escondem-me coisas”). Este primeiro factor desta escala agrupa, assim, os itens relacionados com a **Exclusão Social e Agressão Verbal**.

O segundo factor, explicativo de 14,871% da variância, agrupa 6 itens relacionados com comportamentos de violência mais física e com um carácter mais grave (“Os meus colegas obrigam-me, através de ameaças, a ter comportamentos ou a participar em situações de carácter sexual, contra a minha vontade.”, “Os meus colegas intimidam-me com frases ou insultos de carácter sexual”, “Os meus colegas obrigam-me a fazer coisas que não quero com ameaças (trazer e dar-lhes dinheiro, fazer-lhes tarefas, dar-lhes as minhas coisas).”, “Os meus colegas batem-me”, “Os meus colegas ameaçam-me para me meter medo” e “Os meus colegas roubam-me coisas”). Este segundo factor, pelo seu significado semântico, agrupa, os itens relacionados com a **Agressão Física**.

6.2.3.2. Análise factorial da escala de agressão do QEVE

Tal como se pode constatar pela tabela 12, a análise factorial em componentes principais para a escala de agressão permitiu extrair três factores, explicativos de 48,325% da variância total; depois da rotação Varimax, os três factores retidos explicavam, respectivamente, 22,271%, 16,641% e 9,413% da variância total.

Estes resultados diferem dos resultados obtidos pela autora da escala original (Diaz-Aguado, 2004) e dos estudos com a população portuguesa de Martins (2005b; 2009) que sugerem dois factores apenas.

Tabela 12: Valores próprios e variância dos factores antes e depois da rotação

Factores	Antes da Rotação		Depois da Rotação	
	Valor próprio	% da variância	Valor próprio	% da variância
Factor 1	4,016	28,689	3,118	22,271
Factor 2	1,568	11,198	2,330	16,641
Factor 3	1,181	8,439	1,318	9,413
	% acumulada	48,325	% acumulada	48,325

Optaram-se por se seleccionar, para cada factor, os itens com saturações superiores a 0,40 (Hair, Black, Babin, Anderson & Tathan, 2009), tendo-se obtido a estrutura factorial que se apresenta na tabela 13.

Tabela 13: Estrutura factorial da escala de agressão do QEVE

	Factor 1	Factor 2	Factor 3
1. Ignorei um colega	0,779		
5. Insultei e/ou gozei um colega	0,742		
4. Rejeitei um colega	0,685		
3. Falei mal de um colega	0,646		
6. Chamei nomes que ofendem e ridicularizam a um colega	0,632		
10. Bati num colega	0,413		
2. Impedi um colega de participar nas minhas actividades	0,409		
14. Obriguei um colega a ter comportamentos ou a participar em situações de carácter sexual, contra a sua vontade		0,862	
13. Intimidei um colega com frases ou insultos de carácter sexual		0,739	
11. Ameacei um colega, para lhe meter medo		0,539	
12. Obriguei, através de ameaças um colega a fazer coisas que não queria		0,539	
7. Escondi as coisas de um colega			0,599
9. Roubei as coisas de um colega			0,546
8. Estraguei as coisas de um colega			0,527
Valores Próprios	4,016	1,568	1,181
Variância Explicada (%)	28,69	11,19	8,44
Alfa de Cronbach	0,786	0,614	0,120

A análise da consistência interna (com o teste Alfa de Cronbach) mostrou uma boa homogeneidade dos itens seleccionados para cada um dos factores retidos: $\alpha = 0,786$ para o primeiro factor, $\alpha = 0,614$ para o segundo factor e $\alpha = 0,120$ para o terceiro factor.

Dos resultados da análise factorial em componentes principais poder-se-á inferir que a escala de agressão na escola apresenta três grandes dimensões subjacentes, representadas pelo significado semântico dos itens que saturam cada um dos factores retidos.

Assim, o primeiro factor, que explica 11,198% da variância, agrupa 7 itens relacionados com comportamentos de exclusão social e de violência verbal (“Ignorei um colega”, “Insultei e/ou gozei um colega”, “Rejeitei um colega”, “Falei mal de um colega”, “Chamei nomes que ofendem e ridicularizam a um colega”, “Bati num colega” e “Impedi um colega de participar nas minhas actividades”). Este primeiro factor desta escala agrupa, assim, os itens relacionados com a **Exclusão Social e Agressão Verbal**.

O segundo factor, explicativo de 14,871% da variância, agrupa 4 itens relacionados com comportamentos de violência mais física e com um carácter mais grave (“Obriguei um colega a ter comportamentos ou a participar em situações de carácter sexual, contra a sua vontade”, “Intimidei um colega com frases ou insultos de carácter sexual”, “Ameacei um colega, para lhe meter medo” e “Obriguei, através de ameaças um colega a fazer coisas que não quer”). Este segundo factor, pelo seu significado semântico, agrupa os itens relacionados com a **Violência com agressões graves**.

O terceiro factor, explicativo de 8,439% da variância, agrupa 3 itens relacionados com comportamentos de violência mais física e com um carácter menos grave (“Escondi as coisas de um colega”, “Roubei as coisas de um colega” e “Estraguei as coisas de um colega”). Este terceiro factor, agrupa os itens relacionados com a **Violência com agressão menor**.

6.2.3.3. Análise factorial da escala de observação de vitimação/agressão do QVEVE

Tal como se pode constatar pela tabela 14, a análise factorial em componentes principais para a escala de observação de vitimação/agressão permitiu extrair dois factores, explicativos de 60,289% da variância total; depois da rotação Varimax, os dois factores retidos explicavam, respectivamente, 48,534% e 11,755% da variância total.

Estes resultados vão de encontro aos verificados por Diaz-Aguado (2004) e por Martins (2005b; 2009) nos seus estudos com a população portuguesa.

Tabela 14: Valores próprios e variância dos factores antes e depois da rotação

Factores	Antes da Rotação		Depois da Rotação	
	Valor próprio	% da variância	Valor próprio	% da variância
Factor 1	6,795	48,534	5,043	36,023
Factor 2	1,646	11,755	3,397	24,266
	% acumulada	60,289	% acumulada	60,289

Optaram-se por se seleccionar, para cada factor, os itens com saturações superiores a 0,40 (Hair, Black, Babin, Anderson & Tathan, 2009), tendo-se obtido a estrutura factorial que se apresenta na tabela 15.

Tabela 15: Estrutura factorial da escala de observação de vitimação/agressão do QEVE

	Factor 1	Factor 2
3. Falarem mal de um colega	0,814	
5. Insultarem e gozarem um colega	0,806	
1. Ignorarem um(a) colega	0,800	
4. Rejeitarem um(a) colega	0,793	
2. Um(a) colega ser impedido de participar em actividades	0,789	
6. Chamarem nomes que ofendem e ridicularizam a um(a) colega	0,714	
8. Estragarem as coisas de um(a) colega	0,569	
7. Esconderem as coisas de um(a) colega	0,567	
10. Baterem em um(a) colega	0,505	
14. Obrigarem um(a) colega a ter comportamentos ou a participar em situações de carácter sexual, contra a sua vontade		0,843
12. Obrigarem, com ameaças um(a) colega a fazer coisas que não quer (trazer e dar dinheiro, fazer tarefas, dar as suas coisas).		0,812
13. Intimidarem um(a) colega com frases ou insultos de carácter sexual		0,786
9. Roubarem as coisas de um(a) colega		0,550
11. Ameaçarem um(a) colega, para lhe meter medo		0,443
Valores Próprios	6,795	1,646
Variância Explicada (%)	48,534	11,755
Alfa de Cronbach	0,911	0,822

A análise da consistência interna (com o teste Alfa de Cronbach) mostrou uma boa homogeneidade dos itens seleccionados para cada um dos factores retidos: $\alpha = 0,911$ para o primeiro factor e $\alpha = 0,822$ para o segundo factor.

Dos resultados da análise factorial em componentes principais poder-se-á inferir que a escala de observação de vitimação/agressão na escola apresenta duas grandes dimensões subjacentes, representadas pelo significado semântico dos itens que satura cada um dos factores retidos.

Assim, o primeiro factor, que explica 48,534% da variância, agrupa 9 itens relacionados com comportamentos de exclusão social e de violência verbal (“Falarem mal de um colega”, “Insultarem e gozarem um colega”, “Ignorarem um(a) colega”, “Rejeitarem um(a) colega”, “Um(a) colega ser impedido de participar em actividades”, “Chamarem nomes que ofendem e ridicularizam a um(a) colega”, “Estragarem as coisas de um(a) colega”, “Esconderem as coisas de um(a) colega” e “Baterem em um(a) colega”). Este primeiro factor desta escala agrupa os itens relacionados com a **Exclusão Social e Agressão Verbal**.

O segundo factor, explicativo de 11,755% da variância, agrupa 5 itens relacionados com comportamentos de violência mais física e com um carácter mais grave (“Obrigarem um(a) colega a ter comportamentos ou a participar em situações de

carácter sexual, contra a sua vontade”, “Obrigarem, com ameaças um(a) colega a fazer coisas que não quer (trazer e dar dinheiro, fazer tarefas, dar as suas coisas).”, “Intimidarem um(a) colega com frases ou insultos de carácter sexual”, “Roubarem as coisas de um(a) colega” e “Ameaçarem um(a) colega, para lhe meter medo”). Este segundo factor, pelo seu significado semântico, agrupa os itens relacionados com a **Agressão Física**.

6.2.4. Análise das dimensões da escala QEVE

A partir dos factores do QEVE foram construídos índices que permitiram verificar se existiam diferenças entre os respondentes relativamente às dimensões obtidas em cada uma das três escalas. Para a construção destes índices, optou-se por somar os itens com saturações mais elevadas em cada factor. Para permitir comparações entre escalas, e dado que o numero de itens em cada factor não era igual, procedeu-se à sua standardização, sendo os valores de cada sujeito transformados numa escala de 0 a 100⁸.

Tabela 16: Médias e desvios-padrão das três dimensões da escala QEVE

Dimensões		N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
Escala de Vitimação	Vítima - Exclusão Social e Agressão Verbal	237	0,00	87,50	11,32	11,94
	Vítima - Agressão Física	237	0,00	44,44	1,98	5,34
Escala de Agressão	Agressor - Exclusão Social e Agressão Verbal	237	0,00	61,90	8,71	10,36
	Agressor - Violência com agressões graves	237	0,00	33,33	1,05	4,07
	Agressor - Violência com agressões menores	237	0,00	33,33	2,86	5,57
Escala de Observação de Agressão e Vitimação	Observador - Exclusão Social e Agressão Verbal	237	0,00	96,30	23,21	18,94
	Observador - Agressão Física	237	0,00	66,67	6,47	11,94

Tal como se pode verificar na tabela 16, a média dos resultados é mais elevada na dimensão Observador – Exclusão Social e Agressão Verbal (23,21) e mais baixa na dimensão Agressor - Violência com agressões graves (1,05). A menor incidência de violência mais grave neste estudo, vai de encontro aos resultados encontrados por Martins (2005b; 2009), o que se pode relacionar com o carácter menos urbanizado da cidade na qual a população em estudo estava inserida, conclusão esta também referida por Martins (2005b; 2009).

⁸ A fórmula utilizada foi a seguinte: $\frac{\text{soma dos scores de cada sujeito nas variáveis} - \text{mínimo possível}}{\text{máximo possível} - \text{mínimo possível}} \times 100$

Verifica-se que a média dos resultados é mais elevada nas dimensões relacionadas com Exclusão Social e Agressão Verbal (quer como vítima, quer como agressor, quer como observador) (11,32; 8,71; 23,21; respectivamente), tal como o verificado por Martins (2005b; 2009) e Diaz-Aguado (2004). No entanto, estes dados contrariam um pouco os referidos por Olweus (1999a; 1999b) e Whitney & Smith (1993) que indicam que as formas de agressão mais frequentes são a agressão física e verbal.

6.2.4.1. Comparações de Médias das dimensões do QEVE com as variáveis independentes

Relativamente à agressividade e vitimação em contexto escolar, verificou-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre os sexos (tabela 17) nas dimensões Vítima - Agressão Física ($t = 3,685$; $gl = 235$; $p < 0,001$), Agressor - Exclusão Social e Agressão Verbal ($t = 2,270$; $gl = 235$; $p = 0,024$), Agressor - Violência com agressões menores ($t = 2,508$; $gl = 235$; $p = 0,013$) e Observador - Exclusão Social e Agressão Verbal ($t = 2,182$; $gl = 235$; $p = 0,030$), com os rapazes a apresentar médias superiores às raparigas em todas as dimensões (3,40; 10,44; 3,88, respectivamente), à excepção da dimensão Observador - Exclusão Social e Agressão Verbal ($t = 2,182$; $gl = 235$; $p = 0,030$) na qual as raparigas apresentam resultados mais elevados do que os rapazes (25,55). Estes resultados corroboram os encontrados noutros estudos quer nacionais quer internacionais, apontando sempre para os rapazes como apresentando mais comportamentos quer de vitimação quer de agressão para com os seus pares (Olweus, 1999a; 1999b; Whitney & Smith, 1993; Pereira, 2002; Carvalhosa, Lima & Matos, 2001; Kalliotis, 2000). O facto das raparigas apresentarem resultados mais elevados na dimensão Observador - Exclusão Social e Agressão Verbal é justificado pelo estudo de Freire, Veiga Simão & Ferreira (2006), com a população portuguesa, em que os autores concluíram que existe uma maior tendência para as raparigas (quer como vítimas quer como agressoras) estarem mais envolvidas em situações de agressão indirecta ou verbal e os rapazes em situações de agressões físicas.

Tabela 17: Análise das diferenças nas dimensões do QEVE, em função do sexo (teste t-student)

	Sexo	Média	Desvio-Padrão	t	p
<i>Vítima - Exclusão Social e Agressão Verbal</i>	Feminino	10,12	10,67	-1,781	,076
	Masculino	12,89	13,30		
<i>Vítima - Agressão Física</i>	Feminino	,89	2,54	-3,685	,000
	Masculino	3,40	7,35		
<i>Agressor - Exclusão Social e Agressão Verbal</i>	Feminino	7,39	9,62	-2,270	,024
	Masculino	10,44	11,065		
<i>Agressor - Violência com agressões graves</i>	Feminino	,62	3,00	-1,879	,061
	Masculino	1,62	5,10		
<i>Agressor - Violência com agressões menores</i>	Feminino	2,07	5,13	-2,508	,013
	Masculino	3,88	5,97		
<i>Observador - Exclusão Social e Agressão Verbal</i>	Feminino	25,55	19,05	2,182	,030
	Masculino	20,17	18,46		
<i>Observador - Agressão Física</i>	Feminino	6,12	11,68	-,515	,607
	Masculino	6,93	12,31		

p < 0,05

Não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre as idades dos participantes e as várias dimensões do QEVE.

Em relação ao sentimento pela escola, as médias das escalas de agressão e de vitimação (na dimensão Exclusão Social e Agressão Física) mostram que são os alunos que gostam menos da escola que apresentam mais comportamentos agressivos e vitimação de cariz mais físico, tal como se pode verificar na tabela 19. Estes resultados vão de encontro aos verificados por Spriggs, Iannotti, Nansel & Haynie (2007). Estes autores verificaram que alunos com sentimentos pela escola mais negativos apresentavam mais tendência para apresentar comportamentos de agressão e de vitimação (Spriggs, Iannotti, Nansel & Haynie, 2007).

Desta forma, existem diferenças estatisticamente significativas entre o sentimento dos respondentes pela escola e as dimensões Vítima - Agressão Física ($F = 2,697$; $p = 0,047$), Agressor - Exclusão Social e Agressão Verbal ($F = 4,440$; $p = 0,005$), Agressor - Violência com agressões graves ($F = 6,997$; $p < 0,001$) e Agressor - Violência com agressões menores ($F = 2,767$; $p = 0,043$). Na dimensão Agressor - Violência com agressões menores, os alunos referem “Gostar Pouco” da escola (4,41), no entanto, nas restantes dimensões anteriormente referidas, os respondentes afirmam “Não Gostar nada” da escola (Vítima - Agressão Física (3,70), Agressor - Exclusão Social e Agressão Verbal (14,06) e Agressor - Violência com agressões menores (4,76)).

Tabela 18: Análise das diferenças nas dimensões do QEVE, em função do sentimento pela escola (ANOVA one-way)

	Sentimento pela Escola	Média	Desvio-Padrão	F	p
<i>Vítima - Exclusão Social e Agressão Verbal</i>	Não Gosto Nada	14,48	17,31	2,457	,064
	Gosto Pouco	14,01	15,11		
	Gosto	9,58	9,47		
	Gosto Muito	11,79	8,73		
<i>Vítima - Agressão Física</i>	Não Gosto Nada	3,70	9,99	2,697	,047
	Gosto Pouco	3,07	6,84		
	Gosto	1,15	2,98		
	Gosto Muito	2,44	5,34		
<i>Agressor - Exclusão Social e Agressão Verbal</i>	Não Gosto Nada	14,06	13,42	4,440	,005
	Gosto Pouco	11,22	10,85		
	Gosto	7,11	9,66		
	Gosto Muito	7,05	7,67		
<i>Agressor - Violência com agressões graves</i>	Não Gosto Nada	4,76	10,06	6,997	,000
	Gosto Pouco	1,01	3,52		
	Gosto	,57	2,35		
	Gosto Muito	,67	2,31		
<i>Agressor - Violência com agressões menores</i>	Não Gosto Nada	3,17	6,23	2,767	,043
	Gosto Pouco	4,41	6,22		
	Gosto	2,53	5,42		
	Gosto Muito	,89	3,08		
<i>Observador - Exclusão Social e Agressão Verbal</i>	Não Gosto Nada	24,16	19,51	1,339	,263
	Gosto Pouco	26,95	18,88		
	Gosto	21,16	18,21		
	Gosto Muito	24,74	22,24		
<i>Observador - Agressão Física</i>	Não Gosto Nada	8,89	14,04	,771	,511
	Gosto Pouco	7,59	12,45		
	Gosto	5,50	10,82		
	Gosto Muito	7,20	14,65		

p <0,05

Uma análise dos resultados do teste de H.S.D. de Tukey permitiu comparar as diferenças de médias no sentimento pela escola que são estatisticamente significativas. Assim, na dimensão Agressor – Exclusão Social e Agressão Verbal, as diferenças de médias entre o “Não Gosto Nada” e o “Gosto” eram estatisticamente significativas (p = 0,020). Na dimensão Agressor – Violência com agressões graves, as diferenças de médias são estatisticamente significativas para todos os casos: “Não Gosto Nada” e “Gosto Pouco” (p = 0,001), “Não Gosto Nada” e “Gosto” (p < 0,001) e “Não Gosto Nada” e “Gosto Muito” (p = 0,003). Por fim, as diferenças de médias para a dimensão Agressor – Violência com agressões menores são estatisticamente significativas entre o “Gosto Muito” e “Gosto Pouco” (p = 0,041).

No que diz respeito ao desempenho escolar, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas em nenhuma das dimensões, contrariamente ao encontrado por Spriggs, Iannotti, Nansel & Haynie (2007), que verificaram que os

agressores pareciam ter baixa realização académica e as vítimas apresentavam alto ou baixo desempenho escolar.

Relativamente à percepção da quantidade de amigos na escola⁹, verificou-se que apenas existem diferenças estatisticamente significativas na dimensão Vítima – Exclusão Social e Agressão Verbal ($F = 14,257$; $p < 0,001$), sendo que a média de alunos que percepcionavam ter “Nenhuns/Poucos Amigos” foi claramente superior. O mesmo se verificou na dimensão Vítima – Agressão Física ($F = 10,196$; $p < 0,001$), cujas médias dos alunos que percepcionavam ter “Nenhuns/Poucos Amigos” foram muito superiores às restantes. Estes resultados apontam para que as crianças vítimas têm poucos amigos, são muitas vezes rejeitadas ou ignoradas pelos seus pares (Griffin & Gross, 2004) e marginalizadas socialmente (Juvonen, Graham & Schuster, 2003), aspecto que pode perpetuar a sua condição de vitimação.

A análise dos resultados do teste H.S.D. de Tukey permitiu verificar que na dimensão Vítima – Exclusão Social e Agressão Verbal, as diferenças de médias entre o “Alguns Amigos” e o “Muitos Amigos” eram estatisticamente significativas ($p = 0,004$), tal como são entre o “Nenhuns/Poucos Amigos” e o “Muitos Amigos” ($p < 0,001$) e, ainda, entre o “Nenhuns/Poucos Amigos” e o “Alguns Amigos” ($p = 0,008$). Por fim, na dimensão Vítima – Agressão Física, as diferenças de médias foram estatisticamente significativas entre “Nenhuns/Poucos Amigos” e o “Muitos Amigos” ($p = 0,007$) e entre “Alguns Amigos” e o “Muitos Amigos” ($p = 0,001$). Os resultados obtidos (tabela 20) corroboram os obtidos por Hodges, Malone & Perry (1997) que referem que ter amigos pode funcionar como um factor protector para a ocorrência de comportamentos agressivos e de vitimação em contexto escolar.

⁹ Em relação à percepção de amigos, apenas se analisam os resultados relativos à percepção de amizades na Escola, pois o fenómeno da agressão e vitimação em contexto escolar, não só teoricamente, mas também de acordo com o que mede o QEVE, refere-se a comportamentos que ocorrem na escola e que podem extrapolar (ou não) a sala de aula. Por serem comportamentos que ocorrem na escola apenas estes valores foram considerados. Ainda mais, os valores encontrados na percepção de amigos na Escola, na Turma e na Zona de Residência foram muito semelhantes na nossa amostra, tendo sido esta mais razão para apenas se considerar a dimensão Escola.

Tabela 19: Análise das diferenças nas dimensões do QEVE, em função da percepção de amigos na Escola (ANOVA one-way)

	Amigos na Escola	Média	Desvio-Padrão	F	p
Vítima - Exclusão Social e Agressão Verbal	Nenhuns/Poucos	26,25	23,16	14,257	,000
	Alguns	14,61	9,15		
	Muitos	9,18	11,06		
Vítima - Agressão Física	Nenhuns/Poucos	6,11	8,47	10,196	,000
	Alguns	3,85	8,33		
	Muitos	1,02	2,83		
Agressor - Exclusão Social e Agressão Verbal	Nenhuns/Poucos	12,38	16,22	2,852	,060
	Alguns	10,88	9,31		
	Muitos	7,68	10,20		
Agressor - Violência com agressões graves	Nenhuns/Poucos	2,50	7,91	,781	,459
	Alguns	1,21	4,23		
	Muitos	,91	3,69		
Agressor - Violência com agressões menores	Nenhuns/Poucos	1,11	3,51	1,460	,234
	Alguns	3,76	7,24		
	Muitos	2,63	4,90		
Observador - Exclusão Social e Agressão Verbal	Nenhuns/Poucos	20,00	18,24	,678	,509
	Alguns	25,46	20,39		
	Muitos	22,56	18,45		
Observador - Agressão Física	Nenhuns/Poucos	2,67	5,62	,624	,537
	Alguns	7,20	11,60		
	Muitos	6,42	12,34		

p <0,05

6.3. Análise dos resultados do Inventário sobre a Vinculação na Infância e na Adolescência - IVIA

6.3.1. Análise descritiva da Escala (IVIA)

Procedeu-se a uma análise descritiva simples, através da média e desvio padrão das respostas a cada um dos itens das três escalas do questionário. Os resultados apresentam-se na tabela 20.

De uma forma geral, em todos os itens se verificaram valores médios. A média global da escala é de 3,07, com as médias dos itens a variarem entre 2,11 (item 19) e 4,33 (item 10).

Tabela 20: Frequências, médias e desvio padrão das respostas aos 21 itens da escala IVIA

	Nunca	Algumas Veze	Muitas Veze	Quase Sempre	Sempre	Total	Média	Desvio Padrão
1. Preocupo-me se tiver de depender das outras pessoas	47 (20,2%)	81 (34,8%)	25 (10,7%)	23 (9,9%)	57 (24,5%)	237 (100%)	2,84	1,488
2. É difícil confiar totalmente nas outras pessoas	28 (11,9%)	125 (53,0%)	43 (18,2%)	27 (11,4%)	13 (5,5%)	237 (100%)	2,46	1,024
4. Preocupo-me com a possibilidade de ser abandonado /a	98 (41,4%)	68 (28,7%)	25 (10,5%)	12 (5,1%)	34 (14,3%)	237 (100%)	2,22	1,404
5. Gosto de me sentir próximo / a das outras pessoas	7 (3%)	31 (13,1%)	44 (18,6%)	33 (13,9%)	122 (51,5%)	237 (100%)	3,98	1,223
6. Preocupo-me com a possibilidade de ficar sozinho / a	81 (34,3%)	65 (27,5%)	23 (9,7%)	17 (7,2%)	50 (21,2%)	237 (100%)	2,53	1,536
7. É bom estar próximo de outras pessoas	6 (2,6%)	28 (11,9%)	30 (12,8%)	35 (14,9%)	136 (57,9%)	237 (100%)	4,14	1,183
8. Preocupo-me com a possibilidade de não ser aceite pelas outras pessoas	72 (30,4%)	74 (31,2%)	27 (11,4%)	22 (9,3%)	42 (17,7%)	237 (100%)	2,53	1,454
10. As outras pessoas podem contar comigo quando me pedem ajuda	6 (2,5%)	19 (8%)	19 (8%)	40 (16,9%)	153 (64,6%)	237 (100%)	4,33	1,082
11. Sei que as outras pessoas estarão presentes quando eu necessitar delas	6 (2,5%)	58 (24,5%)	27 (11,4%)	64 (27%)	82 (34,6%)	237 (100%)	3,67	1,250
12. Sinto que posso contar com os outros quando necessitar	8 (3,4%)	52 (21,9%)	37 (15,6%)	55 (23,2%)	85 (35,9%)	237 (100%)	3,66	1,261
13. Preocupo-me que os meus amigos não queiram estar comigo	61 (26%)	67 (28,5%)	12 (5,1%)	29 (12,3%)	66 (28,1%)	237 (100%)	2,88	1,602
14. Para mim é muito importante sentir-me independente	23 (9,8%)	66 (28,2%)	32 (13,7%)	34 (14,5%)	79 (33,8%)	237 (100%)	3,34	1,436
15. Prefiro não depender das outras pessoas	36 (15,3%)	55 (23,4%)	25 (10,6%)	34 (14,5%)	85 (36,2%)	237 (100%)	3,33	1,530
16. Quando mostro os meus sentimentos pelos outros, tenham medo que não sintam o mesmo por mim	55 (23,2%)	81 (34,2%)	25 (10,5%)	34 (14,3%)	42 (17,7%)	237 (100%)	2,69	1,427
17. Prefiro que as outras pessoas não dependam de mim	41 (17,4%)	76 (32,3%)	28 (11,9%)	23 (9,8%)	67 (28,5%)	237 (100%)	3,00	1,506
19. Preocupo-me por poder não impressionar os outros	91 (39,4%)	81 (35,1%)	20 (8,7%)	20 (8,7%)	19 (8,2%)	237 (100%)	2,11	1,249
20. Acredito que as outras pessoas me rejeitam se eu me comportar mal	77 (32,9%)	86 (36,8%)	22 (9,4%)	24 (10,3%)	25 (10,7%)	237 (100%)	2,29	1,311
21. Respeito os sentimentos das outras pessoas	15 (6,4%)	21 (8,9%)	14 (5,9%)	35 (14,8%)	151 (64%)	237 (100%)	4,21	1,261
22. Posso contar com os meus amigos quando é necessário	9 (3,8%)	36 (15,3%)	23 (9,8%)	53 (22,6%)	114 (48,1%)	237 (100%)	3,97	1,243
23. As outras pessoas aceitam-me como eu sou	9 (3,8%)	40 (17%)	18 (7,7%)	60 (25,5%)	108 (46%)	237 (100%)	3,93	1,250
24. Pergunto-me se os meus amigos gostam realmente de mim	56 (23,7%)	67 (28,4%)	36 (15,3%)	15 (6,4%)	62 (26,3%)	237 (100%)	2,83	1,526

6.3.2. Análise da Fidelidade do IVIA

Seguidamente, procurou-se determinar a fidelidade da escala. Tal como foi referido anteriormente, uma das formas de calcular a fidelidade de uma escala é através do alfa de Cronbach, que é uma prova de homogeneidade que permite verificar se uma escala é consistente, isto é, se os vários itens medem uma entidade comum.

Foi calculado o α de Cronbach para a totalidade da escala e obteve-se um resultado de 0,887. No entanto, verificou-se que, ao eliminar os itens 3, 9 e 18, o α aumentaria. Foram, então eliminados os itens com α e correlações item-total mais baixos (3, 9 e 18). Análises factoriais posteriores confirmaram a adequação desta decisão.

Foi, então, calculado o α de Cronbach para a escala (com 21 itens) e obteve-se um resultado de 0,893, apresentando boas correlações com a escala total. Este valor, sendo elevado, significa que a escala tem uma boa consistência interna. Todos os itens da escala apresentam correlações item-total que superam o valor 0,35, o que confirma mais uma vez a fidelidade da escala.

6.3.3. Análise factorial do IVIA

Com o objectivo de verificar se a estrutura da escala se assemelhava aos estudos originais de Carvalho (2007) e de verificar as suas várias dimensões, os resultados foram sujeitos a uma análise factorial em componentes principais, com rotação *varimax*. Primeiramente testou-se a adequabilidade da aplicação da técnica de análise factorial de componentes principais aos resultados obtidos, utilizando o teste de esfericidade de Bartlett e o teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). Os valores (KMO: 0,885; teste de esfericidade de Bartlett: $\chi^2 \approx 2084,242$; 210,0 gl; $p < 0,000$) encontrados mostraram que a aplicação da análise factorial era adequada. A escolha do número de factores a reter foi feita utilizando o critério de Kaiser (valores próprios superiores a 1).

A análise factorial em componentes principais inicial (com os 24 itens) mostrou uma solução factorial algo confusa com 5 factores explicativos de 60,0% da variância. A distribuição dos itens pelos factores também não era muito clara. O factor 5 era saturado exclusivamente pelo item 3 e os itens 9 e 18 saturavam o factor 4. Face a estes resultados, e após várias experiências, optou-se por eliminar os itens 3, 9 e 18. Os itens eliminados (3, 9 e 18) apresentavam, já nos estudos originais desta escala (Carvalho, 2007), uma baixa saturação (0,39; 0,45; 0,40, respectivamente).

A eliminação destes 3 itens por um lado fez aumentar a percentagem de variância explicada e, por outro lado, possibilitou uma solução factorial simples (com 3 factores) que correspondia ao instrumento original e aos referenciais teóricos.

Assim, tal como se pode constatar pela tabela 22, a análise factorial em componentes principais da escala (com 21 itens) permitiu extrair três factores, explicativos de 55,477% da variância total (à semelhança dos estudos originais de Carvalho (2007)); depois da rotação varimax, os três factores retidos explicavam, respectivamente, 23,802%, 19,377% e 12,299% da variância total.

A tabela 22 mostra as estruturas factoriais relevantes, os valores próprios e a variância explicada da escala.

Tabela 21: Valores próprios e variância dos factores antes e depois da rotação

Factores	Antes da Rotação		Depois da Rotação	
	Valor próprio	% da variância	Valor próprio	% da variância
Factor 1	6,862	32,675	4,998	23,802
Factor 2	3,134	14,923	4,069	19,377
Factor 3	1,655	7,880	2,583	12,299
	% acumulada	55,477	% acumulada	55,477

Optaram-se por se seleccionar, para cada factor, os itens com saturações superiores a 0,40, (Hair, Black, Babin, Anderson & Tathan, 2009), tendo-se obtido a estrutura factorial que se apresenta na tabela 23.

Tabela 22: Estrutura factorial do IVIA

	Factor 1	Factor 2	Factor 3
22. Posso contar com os meus amigos quando é necessário	.854		
11. Sei que as outras pessoas estarão presentes quando eu necessitar delas	.852		
12. Sinto que posso contar com os outros quando necessitar	.816		
23. As outras pessoas aceitam-me como eu sou	.739		
10. As outras pessoas podem contar comigo quando me pedem ajuda	.731		
7. É bom estar próximo de outras pessoas	.715		
5. Gosto de me sentir próximo / a das outras pessoas	.678		
21. Respeito os sentimentos das outras pessoas	.597		
6. Preocupo-me com a possibilidade de ficar sozinho / a		.813	
4. Preocupo-me com a possibilidade de ser abandonado /a		.790	
8. Preocupo-me com a possibilidade de não ser aceite pelas outras pessoas		.786	
13.Preocupo-me que os meus amigos não queiram estar comigo		.708	
16. Quando mostro os meus sentimentos pelos outros, tenham medo que não sintam o mesmo por mim		.655	
20. Acredito que as outras pessoas me rejeitam se eu me comportar mal		.578	
19.Preocupo-me por poder não impressionar os outros		.517	
24. Pergunto-me se os meus amigos gostam realmente de mim		.506	
15.Prefiro não depender das outras pessoas			.761
17. Prefiro que as outras pessoas não dependam de mim			.757
14. Para mim é muito importante sentir-me independente			.588
2. É difícil confiar totalmente nas outras pessoas			.540
1. Preocupo-me se tiver de depender das outras pessoas			.482
Valores Próprios	6,862	3,134	1,655
Variância Explicada (%)	23,802	19,377	12,299
Alfa de Cronbach	0,90	0,85	0,73

A análise da consistência interna (com o teste Alfa de Cronbach) mostrou uma boa homogeneidade dos itens seleccionados para cada um dos factores retidos: $\alpha = 0,900$ para o primeiro factor, $\alpha = 0,850$ para o segundo factor e $\alpha = 0,730$ para o terceiro factor.

Dos resultados da análise factorial em componentes principais poder-se-á inferir que a escala apresenta três grandes dimensões subjacentes, representadas pelo significado semântico dos itens que satura cada um dos factores retidos.

Assim, o primeiro factor, que explica 23,802% da variância, agrupa 8 itens relacionados com a confiança nos outros e nas próprias capacidades (“Posso contar com os meus amigos quando é necessário”, “Sei que as outras pessoas estarão presentes quando eu necessitar delas”, “Sinto que posso contar com os outros quando necessitar”, “As outras pessoas aceitam-me como eu sou”, “As outras pessoas podem contar comigo quando me pedem ajuda”, “É bom estar próximo de outras pessoas”, “Gosto de me sentir próximo / a das outras pessoas” e “Respeito os sentimentos das outras pessoas”). Este primeiro factor desta escala agrupa os itens relacionados com a **Vinculação Segura**, tal como referido nos estudos originais de Carvalho (2007).

O segundo factor, explicativo de 19,377% da variância, agrupa 8 itens relacionados com a apreensão e as preocupações com os relacionamentos

("Preocupo-me com a possibilidade de ficar sozinho / a", "Preocupo-me com a possibilidade de ser abandonado /a", "Preocupo-me com a possibilidade de não ser aceite pelas outras pessoas", "Preocupo-me que os meus amigos não queiram estar comigo" "Quando mostro os meus sentimentos pelos outros, tenham medo que não sintam o mesmo por mim", "Acredito que as outras pessoas me rejeitam se eu me comportar mal", "Preocupo-me por poder não impressionar os outros" e "Pergunto-me se os meus amigos gostam realmente de mim"). Este segundo factor, à semelhança do referido por Carvalho (2007), pelo seu significado semântico, agrupa os itens relacionados com a **Vinculação Ansiosa/Ambivalente**.

O terceiro factor, explicativo de 12,299% da variância, agrupa 5 itens relacionados com a dependência e a evitação ("Prefiro não depender das outras pessoas", "Prefiro que as outras pessoas não dependam de mim", "Para mim é muito importante sentir-me independente", "É difícil confiar totalmente nas outras pessoas" e "Preocupo-me se tiver de depender das outras pessoas"). Este terceiro factor agrupa, assim, tal como refere Carvalho (2007), os itens relacionados com a **Vinculação Evitante**.

6.3.4. Análise das dimensões da escala IVIA

A partir dos factores do IVIA foram construídos índices que permitissem verificar se existiam diferenças entre os respondentes relativamente às três dimensões obtidas. Para a construção destes índices, optou-se por somar os itens com saturações mais elevadas em cada factor. Para permitir comparações entre escalas, e dado que o numero de itens em cada factor não era igual, procedeu-se à sua estandardização, sendo os valores de cada sujeito transformados numa escala de 0 a 100¹⁰

¹⁰ A fórmula utilizada foi a seguinte: $\frac{\text{soma dos scores de cada sujeito nas variáveis} - \text{mínimo possível}}{\text{Máximo possível} - \text{mínimo possível}} \times 100$

Tabela 23: Médias e desvios-padrão das três dimensões da escala IVIA

	Vinculação Segura	Vinculação Ansiosa - Ambivalente	Vinculação Evitante
Respondentes	237	237	237
Mínimo	0	0	0
Máximo	100	100	100
Média	74,50	37,91	50,09
Desvio-padrão	23,15	24,68	23,95

Tal como se pode verificar na tabela 24, a média dos resultados é superior na Vinculação Segura (74,50) e mais baixa na dimensão Vinculação Ansiosa (37,91).

Relativamente aos padrões de vinculação, verificou-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre os sexos (tabela 25) na Vinculação Segura ($t = 4,913$; $gl = 235$; $p < 0,001$), com as raparigas a apresentar médias superiores aos rapazes (80,68 e 66,46; respectivamente); e na Vinculação Ansiosa ($t = 2,919$; $gl = 235$; $p = 0,004$), com as raparigas, mais uma vez, a apresentar médias superiores aos rapazes (41,95 e 32,66; respectivamente). Para a Vinculação Evitante não se verificaram diferenças estatisticamente significativas no que diz respeito aos sexos, ainda que se verifique a mesma tendência dos padrões de vinculação anteriores (com superioridade das raparigas sobre os rapazes), sendo que esta não é estatisticamente significativa. Os resultados obtidos contrariam os referidos por Soares, Martins & Tereno (2007) que referem não existir nenhuma relação entre o sexo e os padrões de vinculação.

Tabela 24: Análise das diferenças nas dimensões do IVIA, em função do sexo (teste t-student)

	Sexo	Média	Desvio-Padrão	t	p
Vinculação Segura	Feminino	80,68	16,64	4,913	0,000
	Masculino	66,46	27,62		
Vinculação Ansiosa-Ambivalente	Feminino	41,95	24,63	2,191	0,004
	Masculino	32,66	23,84		
Vinculação Evitante	Feminino	52,09	22,37	1,473	0,142
	Masculino	47,48	25,74		

$p < 0,05$

Como é ilustrado pela tabela 26, existem diferenças estatisticamente significativas no sentimento pela escola nas dimensões Vinculação Segura ($F = 3,251$; $p = 0,023$). e Vinculação Evitante ($F = 5,087$; $p = 0,002$), sendo que em ambas

as dimensões os alunos consideram “Gostar Muito” da escola (84,38 e 65,40, respectivamente).

Poucos estudos analisam a relação entre o sentimento pela escola e a vinculação. Sroufe et al (2005) defende que crianças com vinculações seguras apresentam características pessoais positivas, auto-estima e auto-confiança elevadas; um auto-conceito positivo, mas crítico; mais entusiasmo, persistência e cooperação na resolução de problemas e maior capacidade de tolerar temporariamente o stress. Estas características podem evidenciar um maior envolvimento e vinculação pela Escola e um maior prazer na aprendizagem e nos relacionamentos interpessoais em contexto escolar.

Em relação às crianças com vinculações inseguras evitantes, como há uma espécie de desligamento do sistema emocional, isto é, como há um maior distanciamento e isolamento emocional destas crianças, bem como um grande investimento nos comportamentos exploratórios (Ainsworth et al, 1978), estas podem direccionar o seu investimento para os conteúdos e aprendizagens escolares, sentindo-se mais felizes com a Escola.

Tabela 25: Análise das diferenças nas dimensões do IVIA, em função do sentimento pela escola (ANOVA one-way)

	Sentimento pela Escola	Média	Desvio-Padrão	F	p
Vinculação Segura	Não gosto nada	63,82	28,16	3,251	,023
	Gosto Pouco	72,58	21,66		
	Gosto	75,10	23,50		
	Gosto Muito	84,38	16,19		
Vinculação Ansiosa-Ambivalente	Não gosto nada	35,27	22,67	2,539	,057
	Gosto Pouco	40,63	24,83		
	Gosto	35,11	23,67		
	Gosto Muito	48,78	29,09		
Vinculação Evitante	Não gosto nada	51,68	23,42	5,087	,002
	Gosto Pouco	52,33	25,20		
	Gosto	46,07	23,31		
	Gosto Muito	65,40	18,81		

p <0,05

Uma análise dos resultados do teste H.S.D. de Tukey¹¹, permite comparar as diferenças de médias no sentimento pela escola que são estatisticamente significativas. Assim, na dimensão Vinculação Segura, as diferenças de médias entre o “Não Gosto nada” e o “Gosto Muito” eram estatisticamente significativas (p = 0,014)

¹¹ Para a análise detalhada das diferenças entre conjuntos de médias foi utilizado o teste de comparação múltipla H.S.D. de Tukey (*Honestly Significant Difference*).

e na dimensão Vinculação Evitante, as diferenças de médias entre o “Gosto” e o “Gosto Muito” eram, também, estatisticamente significativas ($p = 0,001$).

No que diz respeito à percepção da quantidade de amigos na escola (tabela 27), verificou-se que apenas existem diferenças estatisticamente significativas na dimensão Vinculação Segura ($F = 6,277$; $p = 0,002$), sendo que a média de alunos que percepcionavam ter “Muitos Amigos” foi superior. A análise dos resultados do teste H.S.D. de Tukey permitiu verificar que na dimensão Vinculação Segura, as diferenças de médias entre o “Alguns Amigos” e o “Muitos Amigos” eram estatisticamente significativas ($p = 0,002$).

Estes resultados vão de encontro aos estudos longitudinais que mostram que uma *vinculação segura* aumenta a probabilidade da criança/jovem desenvolver relações de melhor qualidade com a figura parental, com irmãos, melhores amigos e pares em geral (Thompson, 1999; Berlin & Cassidy, 1999);

Tabela 26: Análise das diferenças nas dimensões do IVIA, em função da percepção de amigos na Escola (ANOVA one-way)

	Amigos na Escola	Média	Desvio-Padrão	F	p
Vinculação Segura	Nenhuns/Poucos	70,00	21,10	6,277	,002
	Alguns	66,16	21,85		
	Muitos	77,91	23,02		
Vinculação Ansiosa-Ambivalente	Nenhuns/Poucos	35,31	16,27	,316	,729
	Alguns	36,10	24,53		
	Muitos	38,75	25,21		
Vinculação Evitante	Nenhuns/Poucos	53,01	24,40	,495	,610
	Alguns	47,58	23,27		
	Muitos	50,85	24,25		

p <0,05

6.4. Análise da relação entre Padrões de Vinculação e Vitimação e Agressão em contexto escolar

6.4.1. Correlações

Em seguida, procederam-se a análises correlacionais das duas escalas em estudo – IVIA e QEVE – de forma a tentar compreender a relação entre os padrões de vinculação e a agressão e vitimação em contexto escolar. Para o efeito, foram utilizadas as correlações de Pearson, pois trata-se de um teste que indica a força e a direcção do relacionamento linear entre duas variáveis aleatórias contínuas (Maroco, 2003).

6.4.1.1. Agressão, Vitimação e Observação em Contexto Escolar

Procederam-se a algumas correlações entre as várias dimensões do QEVE, a saber: Vítima - Exclusão Social e Agressão Verbal, Vítima - Agressão Física, Agressor - Exclusão Social e Agressão Verbal, Agressor - Violência com agressões graves, Agressor - Violência com agressões menores, Observador - Exclusão Social e Agressão Verbal e Observador - Agressão Física.

Na tabela 28 (página 85) encontram-se as correlações entre as várias dimensões da escala QEVE. Através da análise de dados da tabela 28, conclui-se que os diferentes tipos de vitimação têm correlações significativas entre si ($r = 0,407$). O mesmo acontece com os diferentes tipos de observação de vitimação/agressão que têm, também, correlações significativas elevadas entre si ($r = 0,675$). Em relação à agressão, todos os tipos têm correlações entre si, com a excepção do ser Agressor – Violência com agressões graves e do ser Agressor – Violência com agressões menores, onde não se encontrou nenhuma correlação. Estes dados parecem apontar para que alguns alunos vítimas são, simultaneamente, vítimas de violência verbal/exclusão social e de violência física, sendo estes resultados semelhantes aos encontrados por Martins (2005b; 2009). A mesma conclusão se poderá tirar para os agressores, sendo que alguns agressores que excluem socialmente as suas vítimas também as agredem fisicamente, resultados estes semelhantes aos encontrados por Martins (2005b; 2009). No entanto, é de realçar que alguns alunos que são agressores (“agressor – violência com agressões menores”) não são agressores de actos violentos (“agressor – violência com agressões graves”).

Em relação às situações de vitimação, através da análise da tabela 28, verificam-se correlações entre a o ser vítima e ser agressor de exclusão social ($r = 0,420$), entre o ser vítima de agressões físicas e o ser agressor de violência grave ($r =$

0,247). As correlações encontradas parecem mostrar que, provavelmente, muitos alunos se envolvem em situações de vitimação e de agressão, simultaneamente, aspecto que tem vindo largamente a ser abordado noutros estudos (Martins, 2005b; 2009; Diaz-Aguado, 2005; Carney & Merrell, 2001; Griffin & Gross, 2004; Solberg, Olweus & Endresen, 2007)

Relativamente à agressão, destacam-se as correlações entre o ser agressor e observador de exclusão social ($r = 0,342$) e o ser agressor de violência menor grave e observador de agressões físicas ($r = 0,221$ e $r = 0,179$, respectivamente), o que poderá apontar para que muitos alunos observadores são, simultaneamente, agressores. O mesmo se verificou na condição de vítima, em que alguns alunos observadores são, simultaneamente, vítimas, tendo-se encontrado correlações entre ser vítima e observador de exclusão social ($r = 0,226$) e ser vítima e observador de agressões físicas ($r = 0,272$). Estes resultados são concordantes com os encontrados por Martins (2005b; 2009) nos seus estudos com a população portuguesa.

6.4.1.2. Relação entre a Agressão, Vitimação e Observação em Contexto Escolar e os Padrões de Vinculação

Como está explicitado na tabela 28, os comportamentos de vitimação (exclusão social e agressão física) e de agressão (exclusão social e agressões físicas menos graves) apresentam correlações negativas e estatisticamente significativas com a vinculação segura. Estas correlações são mais elevadas em comportamentos de vitimação de exclusão social ($r = -0,317$). Estes resultados apontam para que alunos que estabeleceram vinculações seguras estão, tendencialmente, menos envolvidos em situações de vitimação ou de agressão. Os resultados obtidos corroboram os resultados encontrados nos estudos longitudinais, que referem que a vinculação segura aumenta a probabilidade do estabelecimento de relações com pares de melhor qualidade, melhora a capacidade de auto-regulação emocional e diminui a probabilidade de problemas de comportamento (Thompson, 1999; Berlin & Cassidy, 1999; Sroufe et al, 2005)

O facto de ser observador de situações de vitimação ou agressão em contexto escolar não parece ter qualquer relação com a vinculação segura (as correlações encontradas estão muito próximas de zero e não são significativas).

A leitura da tabela 28 mostra que a vitimação de exclusão social e agressão verbal apresenta uma correlação positiva e estatisticamente significativa com a vinculação ansiosa ou ambivalente, embora baixa ($r = 0,175$). Estes resultados apontam para que alunos que estabeleceram vinculações ansiosas ou ambivalentes

estão, tendencialmente, mais envolvidos em situações de vitimação de exclusão social ou agressão verbal. Sroufe e colaboradores (2005) mostram, no seu estudo longitudinal, que crianças com vinculações ansiosas ambivalentes eram pouco competentes no domínio social, concretamente na iniciação e manutenção das relações (devido à sua imaturidade e rapidez com que se sentiam frustradas), apesar de procurarem a interacção com os pares, aspecto que facilmente as tornava alvos fáceis para a vitimação (Carney & Merrell, 2001; Diaz-Aguado, 2005). De acordo com Nickerson, Mele & Princiotta (2008), uma vinculação insegura é associada a um maior risco de vitimação.

Verificaram-se também correlações estatisticamente significativas entre a vinculação ansiosa ou ambivalente e a observação de agressões físicas e de exclusão social ou agressões verbais ($r = 0,212$ e $r = 0,134$, respectivamente). Estes resultados mostram que jovens com vinculações ansiosas ou ambivalentes parecem estar mais envolvidos em situações em que são espectadores de qualquer tipo de violência entre pares.

Não se verificaram correlações entre a vitimação física ou a agressão (física ou exclusão social) e a vinculação ansiosa ou ambivalente.

Em relação à relação entre os diferentes tipos de vitimação, agressão e observação e a vinculação evitante, os resultados obtidos, tal como é visível na tabela 28, mostram apenas uma correlação positiva e estatisticamente significativa, embora baixa, entre a observação de exclusão social e agressão verbal e a vinculação evitante ($r = 0,193$). Estes resultados apontam para que alunos que estabeleceram vinculações Evitante poderão ser mais observadores de situações de violência verbal e de violência mais indirecta como é o caso da exclusão social. Em relação aos restantes tipos de violência escolar, de vitimação e de agressão, não se verificaram quaisquer correlações com este padrão de vinculação.

Os resultados obtidos contrariam um pouco os resultados que a revisão de literatura nos oferece. Segundo Sroufe e colaboradores (2005) as crianças com vinculações evitantes tinham maiores dificuldades nas relações com pares que implicassem contacto físico próximo e emocional, sendo descritas como mais isoladas das outras crianças ou emocionalmente distantes. Face ao mal-estar de outra criança, eram descritas como menos empáticas, podendo mesmo ter comportamentos que pioravam a situação da criança em sofrimento. Soares, Martins & Tereno (2007) referem mesmo que estas crianças estão, normalmente, associadas a situações de agressão instrumental na relação com os pares.

No entanto, as correlações obtidas para a vinculação insegura mostram, à semelhança do que refere Greenberg (1999), que a vinculação insegura pode funcionar como um factor de risco para o aparecimento de problemas de internalização, nomeadamente isolamento e inibição emocional, e para problemas de externalização, nomeadamente agressividade e comportamentos hostis.

Tabela 27: Correlações (Pearson) entre os diferentes tipos de Vitimação, Agressão e Observação e os Padrões de Vinculação

	Vítima - ES AV	Vítima - AF	Agressor - ES AV	Agressor - AG	Agressor - AM	Observador - ES AV	Observador - AF	Vinculação Segura	Vinculação Ansiosa- Ambivalente	Vinculação Evitante
Vítima - ES AV	-	,407**	,420**	,214**	,219**	,226**	,142*	-,317**	,175**	,040
Vítima - AF		-	,254**	,247**	,196**	,224**	,272**	-,150*	,021	,038
Agressor - ES AV			-	,430**	,307**	,342**	,192**	-,282**	,056	,067
Agressor - AG				-	,126	,071	,179**	-,214**	-,084	-,044
Agressor - AM					-	,183**	,221**	-,167*	,066	-,028
Observador - ES AV						-	,675**	,010	,212**	,193*
Observador - AF							-	-,070	,134*	-,108
Vinculação Segura								-	,297**	,462**
Vinculação Ansiosa- Ambivalente									-	,405**
Vinculação Evitante										-

** . A correlação é significativa ao nível 0.01

* . A correlação é significativa ao nível 0.05

6.4.2. Regressões

Dado que a maioria das correlações obtidas são baixas, procedeu-se a uma análise de regressão linear, na qual as variáveis critério são os vários comportamentos de vitimação e agressão e os padrões de vinculação são as variáveis preditoras. Com o intuito de saber qual o valor preditivo dos vários padrões de vinculação foi elaborado um modelo de forma a perceber qual a influencia que estes exercem sobre os vários comportamentos de vitimação e agressão.

A tabela 29 mostra um resumo dos resultados e poder preditivo das variáveis consideradas individualmente, através dos coeficientes de regressão, das diferentes dimensões das escalas de vitimação e de agressão.

Em relação à vitimação do tipo exclusão social e agressões verbais, verifica-se que os padrões de vinculação explicam 18,5% da variância total, pelo que outras variáveis que não as estudadas serão as principais responsáveis pela vitimação resultante da exclusão social. Em função dos valores significativos de beta conclui-se que a vinculação ansiosa ou ambivalente ($\beta = ,250$), a vinculação evitante ($\beta = ,152$) contribuem para explicar os comportamentos de vitimação do tipo exclusão social, bem como a vinculação segura ($\beta = -,461$), no sentido de que esta prediz a não ocorrência deste tipo de vitimação.

A vinculação ansiosa ou ambivalente e a vinculação evitante encontram-se relacionadas com uma dificuldade no estabelecimento e manutenção de relações sociais (Sroufe et al, 2005), o que leva, inevitavelmente, a sua solidão social e à rejeição por parte dos pares, aspecto que poderá justificar o facto de, tendencialmente, serem mais vitimizadas.

No que diz respeito à vitimação de tipo agressão física, verifica-se que os padrões de vinculação explicam 2,6% da variância total, sendo que outras variáveis que não as estudadas serão as principais responsáveis pela vitimação resultante da agressão física. Tal como é visível na tabela 29, em função dos valores significativos de beta conclui-se que a vinculação segura ($\beta = -,050$) contribui para explicar os comportamentos de vitimação do tipo agressão física, sendo que esta prediz a não ocorrência destes mesmos comportamentos.

Na agressão do tipo exclusão social, como mostra a tabela 29, verifica-se que os padrões de vinculação explicam 12,4% da variância total, pelo que outras variáveis que não as estudadas serão as principais responsáveis pela agressão resultante da exclusão social. Em função dos valores significativos de beta conclui-se que a vinculação evitante ($\beta = ,096$) contribui para explicar os comportamentos de agressão

do tipo exclusão social, bem como a vinculação segura ($\beta = -,184$), no sentido de que esta prediz a não ocorrência deste tipo de agressão.

Relativamente à agressão com actos violentos graves, verifica-se que os padrões de vinculação explicam 3,1% da variância total. Em função dos valores significativos de beta conclui-se que a vinculação segura ($\beta = ,051$) contribui para explicar os comportamentos de agressão com actos violentos graves, sendo que esta prediz a não ocorrência deste tipo de agressão.

Por fim, na agressão com actos de violência menor, verifica-se que os padrões de vinculação explicam 3,9% da variância total, pelo que, tal como anteriormente, outras variáveis que não as estudadas serão as principais responsáveis pela agressão com actos de violência menor. Em função dos valores significativos de beta conclui-se, mais uma vez, que a vinculação segura ($\beta = -,042$) contribui para explicar os comportamentos de agressão com actos de violência menor, sendo que esta prediz a não ocorrência deste tipo de agressão.

O facto de a vinculação segura, quase em todas as dimensões da agressividade e vitimação em contexto escolar, funcionar como um factor protector à ocorrência de comportamentos de bullying, é já um aspecto referido na literatura, em especial por Sroufe e colaboradores (2005), que referem a qualidade das relações estabelecidas quer com os pais quer com os irmãos quer com os pares como um factor de protecção para as crianças seguras.

Tabela 28: Resultados e Coeficientes de Regressão para as várias dimensões da escala de agressão e de vitimação do QEVE

		Constante	Vinculação Segura	Vinculação Ansiosa-Ambivalente	Vinculaçã o Evitante		Resultados da Regressão				
							<i>R</i>	<i>R</i> ²	<i>R</i> ² _a	<i>F</i>	<i>p</i>
Vítima – Exclusão Social e Agressão Verbal	<i>B</i>	20,672	-,238	,121	,076	Vítima – Exclusão Social e Agressão Verbal					
	<i>Beta</i>		-,461	,250	,152						
	<i>t</i>	8,512	-6,897	3,858	2,171		,443	,196	,185	18,912	,000
	<i>p</i>	,000	,000	,000	,031						
Vítima – Agressão Física	<i>B</i>	4,052	-,050	,008	,028	Vítima – Agressão Física					
	<i>Beta</i>		-,218	,035	,124		,196	,038	,026	3,090	,028
	<i>t</i>	3,410	-2,986	,497	1,629						
	<i>p</i>	,001	,003	,620	,105						
Agressão – Exclusão Social e Agressão Verbal	<i>B</i>	16,205	-,184	,037	,096	Agressão – Exclusão Social e Agressão Verbal					
	<i>Beta</i>		-,410	,088	,221		,368	,135	,124	12,160	,000
	<i>t</i>	7,415	-5,917	1,310	3,051						
	<i>p</i>	,000	,000	,192	,003						
Agressão – Violência com Agressões Graves	<i>B</i>	5,390	-,051	,027	,005	Agressão – Violência com Agressões Graves					
	<i>Beta</i>		-,212	,121	,021		,207	,043	,031	3,482	,017 ^a
	<i>t</i>	4,361	-2,913	1,711	,274						
	<i>p</i>	,000	,004	,088	,785						
Agressão – Violência com Agressões Menores	<i>B</i>	3,755	-,042	-,008	,014	Agressão – Violência com Agressões Menores					
	<i>Beta</i>		-,239	-,048	,085		,226	,051	,039	4,196	,006
	<i>t</i>	4,178	-3,288	-,682	1,125						
	<i>p</i>	,000	,001	,496	,262						

CAPÍTULO 7

DISCUSSÃO GLOBAL RESULTADOS E CONCLUSÕES GERAIS

7.1. Comportamentos de Vitimação e Agressão em contexto escolar

O estudo levado a cabo mostrou que o problema da vitimação e agressão em contexto escolar é uma realidade e que afecta o bom relacionamento entre pares.

Este estudo mostrou que a forma de agressão e de vitimação mais frequente é a exclusão social e a agressão verbal, nomeadamente os comportamentos de “p. 3, falar mal de ...”; “p. 7, esconder coisas”; “p. 5, Insultar e gozar” e “p. 1 ignorar”. Estes são comportamentos de natureza mais relacional, sendo seguidos dos comportamentos de agressão física. Estes resultados são concordantes com os resultados obtidos quer nos estudos com jovens madrilenos de Diaz-Aguado (2004) quer nos estudos portugueses de Martins (2005b; 2009). No entanto, e tal como referido pelas mesmas autoras, estes dados contrariam o que a investigação mostra, ou seja que entre estas a agressão física e verbal é geralmente mais frequente (Olweus, 1999a; 1999b; Whitney & Smith, 1993) e que só em adolescentes mais velhos é que a exclusão social ganha mais ênfase (Olweus, 1999a; 1999b; Whitney & Smith, 1993).

Em termos dos papéis desempenhados pelos jovens nos comportamentos de agressão e vitimação, neste estudo verificou-se que média dos resultados é mais elevada na dimensão Observador – Exclusão Social e Agressão Verbal e mais baixa na dimensão Agressor - Violência com agressões graves, sendo que os alunos observadores apresentam resultados muito mais elevados e os alunos agressores, em especial de violência mais grave, apresentam resultados muito baixos. Estes resultados, mais uma vez, vão de encontro aos encontrados por Martins (2005b; 2009). Assim, verificou-se uma baixa incidência de comportamentos violentos mais graves, tal como encontrou Martins (2005b; 2009). Os valores encontrados nos estudos com a população portuguesa são mais baixos dos encontrados nos estudos com a população espanhola (Diaz-Aguado, 2004), aspecto que se pode relacionar com a dimensão urbana diferente das cidades onde decorreram as três investigações (Madrid, Portalegre e Évora).

Verificou-se que os rapazes apresentam um maior número de comportamentos violentos para com os seus pares (quer como vítimas, quer como agressores) em comparação com as raparigas, aspecto já referido noutros estudos (Olweus, 1999a;

1999b; Whitney & Smith, 1993; Pereira, 2002; Carvalhosa, Lima & Matos, 2001; Kalliotis, 2000). O facto de as raparigas apresentarem resultados mais elevados na dimensão Observador - Exclusão Social e Agressão Verbal é justificado pelo estudo de Freire, Veiga Simão & Ferreira (2006), com a população portuguesa, em que os autores concluíram que existe uma maior tendência para as raparigas (quer como vítimas quer como agressoras) estarem mais envolvidas em situações de agressão indirecta ou verbal e os rapazes em situações de agressões físicas.

Os alunos que gostam menos da escola apresentam mais comportamentos agressivos e vitimação de cariz mais físico, tal como encontraram Spriggs, Iannotti, Nansel & Haynie (2007).

A percepção de amigos na Escola também foi tida em conta neste estudo e, em relação a este aspecto, verificou-se que os alunos que apresentavam médias mais elevadas na condição de vitimação, quer em termos de exclusão social, quer em termos de agressões mais físicas, eram alunos que referiam ter “Nenhuns/Poucos Amigos”. Estes resultados apontam para que as crianças vítimas têm poucos amigos, são muitas vezes rejeitadas ou ignoradas pelos seus pares (Griffin & Gross, 2004) e marginalizadas socialmente (Juvonen, Graham & Schuster, 2003), aspecto que pode perpetuar a sua condição de vitimação. Tal como refere Hodges, Malone & Perry (1997), ter amigos na escola, ou seja, uma rede de suporte, funciona como um factor protector para a ocorrência de comportamentos agressivos e de vitimação em contexto escolar.

As correlações efectuadas entre os diferentes tipos de agressão, vitimação e observação em contexto escolar, mostram que alguns alunos vítimas são, simultaneamente, vítimas de violência verbal/exclusão social e de violência física, tal como alguns alunos agressores, sendo que alguns agressores que excluem socialmente as suas vítimas também as agredem fisicamente. Estes resultados são semelhantes aos encontrados por Martins (2005b; 2009). Outras correlações verificadas dizem respeito à relação entre a vitimação e a agressão. Neste estudo, muitos alunos parecem envolver-se em situações de vitimação e de agressão, simultaneamente, aspecto que tem vindo largamente a ser abordado noutros estudos (Martins, 2005b; 2009; Diaz-Aguado, 2005; Carney & Merrell, 2001; Griffin & Gross, 2004; Solberg, Olweus & Endresen, 2007), dando ênfase ao termo “vítimas activas ou provocadoras”.

Por fim, este estudo mostra, também que muitos alunos observadores são, simultaneamente, agressores ou vítimas. Isto é, a observação constante de violência pode, tal como referem Amado & Freire (2002) e Meyer-Adams & Conner (2008), levar

o jovem a interiorizar modos de agir baseados na agressão, afectando a sua personalidade e o seu desenvolvimento moral (Amado & Freire, 2002; Juvonen, Graham & Schuster, 2003). Estes resultados são concordantes com os obtidos por Martins (2005b; 2009) nos seus estudos com a população portuguesa.

7.2. Vinculação na Infância e na Adolescência

Em relação aos padrões de vinculação verificados nos jovens respondentes, verificou-se, neste estudo, que a média dos resultados é superior na Vinculação Segura e mais baixa na dimensão Vinculação Ansiosa, dados estes que comprovam o já referido por Ainsworth et al (1978) que aponta para uma tendência maior para vinculações seguras.

Verificou-se uma relação entre a vinculação e o sexo, ao contrário do que referem Soares, Martins & Tereno (2007). Neste estudo, as raparigas apresentaram resultados mais elevados, quer na Vinculação Segura, quer na Vinculação Ansiosa/Ambivalente.

No que diz respeito ao sentimento pela escola, os resultados deste estudo mostram que alunos com Vinculações Seguras e Vinculações Evitantes consideram “Gostar Muito” da Escola. Estes resultados mostram que crianças seguras, definidas como mais positivas, mais auto-confiantes, mais entusiastas, persistentes e mais capazes de tolerar o stress (Sroufe et al, 2005) podem evidenciar um maior envolvimento e vinculação pela Escola e um maior prazer na aprendizagem e nos relacionamentos interpessoais em contexto escolar. Já em relação às crianças com vinculações inseguras evitantes, como há uma espécie de desligamento do sistema emocional, isto é, como há um maior distanciamento e isolamento emocional destas crianças, bem como um grande investimento nos comportamentos exploratórios (Ainsworth et al, 1978), estas podem direccionar o seu investimento para os conteúdos e aprendizagens escolares, sentindo-se mais felizes com a Escola.

No que respeita à percepção de amigos na Escola (também analisada neste estudo), verificou-se que os alunos com vinculações seguras consideravam ter “Muitos Amigos”, aspecto já referido por Thompson (1999) e Berlin & Cassidy (1999) que referem que os estudos longitudinais mostram que vinculações seguras aumentam a probabilidade da criança desenvolver durante a infância relações de melhor qualidade com a figura parental, com irmãos, melhores amigos e pares em geral.

7.3. Relação entre Comportamentos de Vitimação e Agressão em contexto escolar e Padrões de Vinculação

O objectivo principal desta investigação era verificar a relação existente entre os comportamentos agressivos e de vitimação em contexto escolar e os padrões de vinculação na infância e na adolescência.

Através da análise de correlações, verificou-se que os alunos que estabeleceram vinculações seguras estão, tendencialmente, menos envolvidos em situações de vitimação ou de agressão. Tal como referido anteriormente, os estudos longitudinais mostram que a vinculação segura aumenta a probabilidade da criança estabelecer relações com pares de melhor qualidade, melhora a capacidade de auto-regulação emocional e diminui a probabilidade de problemas de comportamento (Thompson, 1999; Berlin & Cassidy, 1999; Sroufe et al, 2005)

Em relação aos alunos com vinculações ansiosas/ambivalentes, verificou-se que estes estavam, tendencialmente, mais envolvidos em situações de vitimação de exclusão social ou agressão verbal, o que suporta o que referem Sroufe e colaboradores (2005) nos seus estudos. Estes mostram que crianças com vinculações ansiosas ambivalentes são pouco competentes no domínio social, concretamente na iniciação e manutenção das relações (devido à sua imaturidade e rapidez com que se sentem frustradas), apesar de procurarem a interacção com os pares, aspecto que facilmente as tornava alvos fáceis para a vitimação (Carney & Merrell, 2001; Diaz-Aguado, 2005). Também de acordo com Nickerson, Mele & Princiotta (2008), uma vinculação insegura é associada a um maior risco de vitimação.

Por fim, em relação à vinculação evitante, apenas se verificaram relações entre este padrão de vinculação e a observação de exclusão social. Os resultados obtidos, neste estudo, contrariam um pouco os resultados que a revisão de literatura nos oferece. Segundo Sroufe e colaboradores (2005) as crianças com vinculações evitantes tinham maiores dificuldades nas relações com pares que implicassem contacto físico próximo e emocional, sendo descritas como mais isoladas das outras crianças ou emocionalmente distantes. Estas crianças eram descritas como menos empáticas face ao mal-estar de outras crianças. Soares, Martins & Tereno (2007) referem mesmo que estas crianças estão, normalmente, associadas a situações de agressão instrumental na relação com os pares.

Os resultados obtidos para as vinculações inseguras (evitantes e ansiosas/ambivalentes), mostram que, tal como refere Greenberg (1999), a insegurança na vinculação pode funcionar como um factor de risco para o aparecimento de problemas de internalização, nomeadamente isolamento e inibição

emocional, e para problemas de externalização, nomeadamente agressividade e comportamentos hostis.

Para verificar o valor preditivo dos vários padrões de vinculação foram elaboradas análises de regressão de forma a perceber qual a influência que estes exercem sobre os vários comportamentos de vitimação e agressão.

Neste estudo, verificou-se que a vinculação ansiosa/ambivalente e a vinculação evitante contribuem, ainda que de forma pouco expressiva, para explicar os comportamentos de vitimação do tipo exclusão social, da mesma forma que a vinculação segura prediz a não ocorrência deste tipo de vitimação. Tal como se referiu anteriormente, a vinculação ansiosa ou ambivalente e a vinculação evitante encontram-se relacionadas com uma dificuldade no estabelecimento e manutenção de relações sociais (Sroufe et al, 2005), o que leva à sua solidão social e à rejeição por parte dos pares, aspecto que poderá justificar o facto de, tendencialmente, serem mais vitimizadas.

Nos comportamentos de agressão do tipo exclusão social verificou-se que a vinculação evitante contribuíria para explicar estes comportamentos. Este resultado vem confirmar o que a literatura parece mostrar, isto é, que crianças com vinculações evitantes estão mais relacionadas com comportamentos agressivos, tal como refere Sroufe et al (2005) que descreve as crianças com vinculações evitantes como menos empáticas face ao mal-estar dos seus pares. Soares, Martins & Tereno (2007) referem mesmo que estas crianças estão, normalmente, associadas a situações de agressão instrumental na relação com os pares.

A vinculação segura mostrou, quase em todas as dimensões da agressividade e vitimação em contexto escolar, predizer a não ocorrência destes comportamentos, isto é, mostrou funcionar como factor protector à ocorrência de comportamentos de bullying. Este facto é já um aspecto referido na literatura, em especial por Sroufe e colaboradores (2005), que referem a qualidade das relações estabelecidas quer com os pais quer com os irmãos quer com os pares como um factor de protecção para as crianças seguras.

7.4. Algumas Conclusões

As conclusões retiradas deste estudo permitem reflectir um pouco sobre as limitações deste e sobre determinadas pistas que este mesmo estudo fornece para a intervenção psicológica em contextos educativos.

Em primeiro lugar, a amostra deste estudo é um pouco limitada (ao 7º ano de escolaridade) e talvez fosse importante num estudo futuro contemplar outras idades e outros momentos de transição, nomeadamente, aos 6 anos (transição do pré-escolar para o primeiro ano do primeiro ciclo), aos 10 anos (transição do primeiro ciclo para o segundo ciclo, o que normalmente acarreta uma mudança de escola) e aos 15 anos (transição do terceiro ciclo para o ensino secundário). O considerar este leque de idades poderia dar algumas informações relativamente aos comportamentos de agressão e vitimação em contexto escolar, mas também, poderia ser útil no sentido de compreender a estabilidade dos padrões de vinculação ao longo do desenvolvimento.

Por outro lado, neste estudo a questão dos amigos está muito superficial e, nesse sentido, seria importante aprofundar a influência das relações sociais entre pares nos comportamentos agressivos em contexto escolar e na reconstrução dos modelos internos dinâmicos que balizam os padrões de vinculação na adolescência.

Outro aspecto que seria muito interessante de explorar, e que neste estudo não foi muito abordado, diz respeito à questão da vinculação pela Escola e em que medida esta pode ser um aspecto importante na compreensão dos comportamentos agressivos entre pares.

O presente estudo, em especial os resultados encontrados, permitem-nos, também, reflectir um pouco sobre os contributos que este poderá dar para a intervenção psicológica em contextos educativos. As evidências empíricas deste estudo mostram que a percepção de amigos em contexto escolar e a segurança da vinculação funcionam como factores protectores à ocorrência de comportamentos agressivos entre pares. Este aspecto é extremamente importante na intervenção psico-educativa, pois mostra a importância da promoção das redes sociais de suporte na escola, desde muito cedo. Promover as relações sociais, as amizades e o bem-estar social na escola pode ser uma estratégia poderosa para fazer face aos fenómenos agressivos nas escolas.

Promover competências sociais pode ser, também, um ponto de referência. Ajudar as crianças a lidar com os problemas sociais e a saberem comportar-se assertivamente pode ser um aspecto preventivo muito forte no combate à agressividade e vitimação entre pares em contexto escolar. Esta promoção de competências não só permite que as crianças/jovens se saibam “defender” (parando ou evitando que os comportamentos agressivos ocorram), como também favorece a manutenção de relações sociais de maior qualidade.

A investigação sobre a vinculação mostra que a segurança das relações, inicialmente com a figura de vinculação, e mais tarde com os pares, é um factor

extremamente poderoso para a saúde mental e social. Posto isto, criar figuras de referência na escola, como poderá ser o caso da figura do “padrinho” (como alguém a quem o jovem pode recorrer em todas as situações que lhe gerem stress e ansiedade) pode ser, também, uma estratégia a adoptar no sentido de promover o bem-estar e as relações de melhor qualidade.

Como vimos, apesar da natureza completamente diferente, o bullying, referido aqui como comportamentos de agressão e vitimação em contexto escolar, e vinculação são fenómenos de natureza relacional e social. Por isso, devem ser tidos em conta e valorizados pois são extremamente importantes para a saúde psicológica de uma criança ou jovem.



Referências Bibliográficas

Ainsworth, M. (1967). *Infancy in Uganda: Infant care and the growth of love*. Baltimore: Johns Hopkins University Press

Ainsworth, M. (1967). Attachment across the life span. *Bulletin of the New York Academy of Medicine*, 61, 792-812.

Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: a psychological study of the strange situation*. Hillsdale: Erlbaum

Allen, J. & Land, D. (1999). Attachment in adolescence. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment: Theory, Research and Clinical Applications* (pp. 319-335). New York: Guildford Press

Almeida, A. M. (1999). Portugal. 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

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

Association, A. P. (2002). *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*. Lisboa: Climepsi Editores.

Atkinson, L. (1997). Attachment and psychopathology: From laboratory to clinic. In L. Atkinson & K. J. Zucker (Eds.), *Attachment and Psychopathology* (pp. 3-16). New York: Guildford Press

Batgos, J. & Leadbeater, B. J. (1994). Parental Attachment, Peer Relations and Dysphoria in Adolescence. In M. B. Sperling & W. H. Berman (Eds.) *Attachment in adults. Clinical and developmental perspectives* (pp. 155-178). New York: Guildford Press

Belkin, L. J. & Cassidy, J. (1999). Relations among relationships – contribution from attachment theory and practice. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment: Theory, Research and Clinical Applications* (pp. 688-712). New York: Guildford Press

Benavente, R. (2001). Perturbação do Comportamento na Infância: diagnóstico, etiologia, tratamento e propostas de investigação futura. *Análise Psicológica*, vol. 19, 2, 321-329.

Bowlby, J. (1958). The nature of the child's tie to his mother. *International Journal of Psycho-Analysis*, 39, 1-23.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss: Attachment*. London: Basic Books (edição revista, 1982)

Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss: Separation*. London: Basic Books

Bowlby, J. (1980). *Attachment and Loss: Loss, Sadness and Depression*. London: Basic Books

Bretherton, I. & Munholland, K. A. (1999). Internal Working Models in Attachment Relationships. In J. Cassidy, & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment. Theory, research, and clinical applications* (pp. 265-286). London: The Guilford Press.

Burns, S., Maycock, B., Cross, D. & Brown, G. (2008). The Power of Peers: Why Some Students Bully Others to Conform. *Qualitative Health Research*, 18, 12, 1704-1716

Carney, A. G., & Merrell, K. W. (2001). Bullying in schools: Perspective on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International*, 22(3), 364–382

Carvalho, M. (2007). Vinculação, Temperamento e Processamento da Informação: Implicações nas Perturbações Emocionais e Comportamentais no início da Adolescência. Tese de Doutoramento não publicada. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Portugal

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

Carvalhosa, S. F., Lima, L. & Matos, M. G. (2001) Bullying –A provocação/vitimização entre pares no contexto escolar português. *Análise psicológica*, nº XIX vol.4, (pp. 523-537)

Carvalhosa, S., & Matos, M. (2005) Provocação entre pares em idade escolar. In M. Matos (ed.). Comunicação, gestão de conflitos e saúde na escola (3ª ed.). Cruz Quebrada: FMH Edições.

Correia, J. A., & Matos, M. (2003). Disciplina e violência: algumas reflexões introdutórias. In J. A. Correia, & M. Matos, *Violência e Violências da e na Escola* (pp. 25-29). Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.

Craig, W., Pepler, D. & Atlas, R. (2000). Observations of Bullying in the Playground and in the Classroom. *School Psychology International*, 21 (1), pp. 22-36.

Dias, P. (2007). *Vinculação e regulação autonómica nas perturbações alimentares*. Tese de Doutoramento não publicada. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Portugal

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

Díaz-Aguado, M. J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17, 4, 549-558

Díaz-Aguado, M.J. (2006) El acoso escolar y la prevención de la violencia desde la familia. Madrid: Consejería de Familia y Asuntos Sociales de la Comunidad de Madrid

Dozier, M., Stovall, K. C. & Albus, K. (1999). Attachment and Psychopathology in adulthood. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment: Theory, Research and Clinical Applications* (pp. 497-519). New York: Guildford Press

Dozier, M. & Tyrell, C. (1998). The role of attachment in the therapeutic relations. In J. A. Simpson & W. S. Rholes (Eds.), *Attachment theory and close relationships* (pp. 221-248). New York: Guildford Press

Eliot, M. & Cornell, D. G. (2009). Bullying in Middle School as a Function of Insecure Attachment and Aggressive Attitudes. *School Psychology International*, 30 (2), 201-214

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

Fabre-Cornali, D., Emin, J. & Pain, J. (1999). France 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

Feeney, J. (1999). Adult romantic attachment and couple relationships. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment: Theory, Research and Clinical Applications* (pp. 355-377). New York: Guildford Press

Freire, I., P., Veiga Simão, A. M., Ferreira, A. S. (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.

Ferreira, A. & Pereira, B. (2001). Os materiais lúdicos nos recreios e a prevenção do bullying na escola. In B. Pereira & A. P. Pinto (Coords.). *A escola e a criança em risco – intervir para prevenir*. Porto: Edições ASA

Fonseca, A. C. (2000). Comportamentos Anti-Sociais: Uma introdução. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIV, 1, 2 e 3 , 9-36.

Fonzi, A., Genta, M. L., Menesini, E., Bacchini, D., Bonino, S. & Costabile, A. (1999). Italy 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

Greenberg, M. Y. (1999). Attachment and psychopathology in childhood. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment: Theory, Research and Clinical Applications* (pp. 355-377). New York: Guildford Press

Griffin, R. S. & Gross, A. M. (2004). Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior*, 9, 379–400

Grossmann, K. E., Grossmann, K. & Waters, E. (Eds.) (2005). *Attachment from infancy to adulthood: The major longitudinal studies*. New York: Guildford Press

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

Hazler, R. J. (1996). *Breaking the Cycle of Violence: Interventions for Bullying and Victimization*. Washington, DC: Accelerated Development

Hodges, E., Malone, M. J. & Perry, D. G. (1997). Individual risk and social risk as interacting determinantes of victimizations in the peer group. *Developmental Psychology*, 33, 6, 1032-1039.

Jongenelen, I., Carvalho, M., Mendes, T. & Soares, I. (2007). Vinculação na Adolescência. In I. Soares (coord.) *Relações de vinculação ao longo do desenvolvimento: Teoria e avaliação*. Braga: Psiquilibrios Edições

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

Kalliotis, P. (2000). Bullying as a Special Case of Aggression: Procedures for Cross-Cultural Assessment. *School Psychology International*, 21 (1), pp. 47-64.

Kazlin, A., & Buela-Casal, G. (2001). *Conduta Anti-Social. Avaliação, Tratamento e Prevenção na Infância e na Adolescência*. Amadora: McGraw-Hill .

Loeber, R. (1982). The stability of antisocial and delinquent child behavior: a review. *Child Development*, Vol. 53, 6, , 1431-1446.

Main, M., Kaplan, N., and Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood and adulthood: A move to the level of representation. In: I. Bretherton and E. Waters (Eds.), Growing points of attachment theory and research. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 209, 66-104.

Main, M., & Solomon, J. (1986). Discovery of an insecure disorganized / disoriented attachment pattern: procedures, findings and implications for classification of behaviour. In M.W. Yogman & T.B. Brazelton (Eds.), *Affective development in infancy*. (pp. 95-124). Norwood, NJ: Ablex.

Main, M., & Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment during the preschool years: Theory, research and intervention*. (pp 121-160). Chicago: University of Chicago Press.

Maroco, J. (2003). *Análise Estatística – com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo

Martins, M. J. (2005b). Agressão e vitimação entre adolescentes, em contexto escolar: um estudo empírico. *Análise Psicológica*, 4 (XXIII) , 401-425.

Martins, M. J. (2005a). O problema da violência escolar: uma clarificação e diferenciação de vários conceitos relacionados. *Revista Portuguesa de Educação*, 18, 1 , 93-115.

Matos, M. (2003). Nota Prévia. In J. A. Correia, & M. Matos, *Violência e Violências da e na Escola* (pp. 11-12). Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.

Melo, M. (2000). *Quid Petis? Um estudo sobre o processo de doutoramento*. Tese de Doutoramento não publicada. Universidade de Évora

Moss, E., Rousseau, D., Parent, D., St-Laurent, D. & Saintonge, J. (1998). Correlates of attachment at school age: Maternal reported stress mother-child interaction, and behavior problems. *Child Development*, 69, 1390-1405

Meyer-Adams, N. & Conner, B. T. (2008). School Violence: Bullying Behaviors and the Psychosocial School Environment in Middle Schools. *Children & Schools*, 30, 4, 211-221

Olweus, D. (1993) *Bullying in Schools: What We Know and What We Can Do*. Oxford: Blackwell.

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

Ortega, R. & Mora-Merchan, J. A. (1999). Spain. 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

Pereira, B. (2001). A violência na escola – formas de prevenção. In B. Pereira & A. P. Pinto (Coords.). *A escola e a criança em risco – intervir para prevenir*. Porto: Edições ASA

Pereira, B. (2002). *Para uma escola sem violência: estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia

Pereira, B., Mendonça, D., Neto, C, Valente, L. & Smith, P. (2004). Bullying in Portuguese Schools. *School Psychology International*, vol. 25 (2), 241-254

Pereira, T. & Melo, M. (2007). Programa Outra (s) Forma (s) de Brincar – da Génese à Consolidação de um Programa de Prevenção e Redução das Práticas Agressivas de alunos. In AAA-FPCEUL (Orgs.). *Actas Seminário Bullying, Violência e Agressividade em Contexto Escolar*. Lisboa: AAA-FPCEUL

Pereira, T. & Melo, M. (2007). Programa Outra (s) Forma (s) de Brincar: 3 anos de intervenção. In IEP-UMinho (Orgs.). *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho

Perry, D., Perry, L. & Boldizar, J. P. (1990). Learning of aggression. In M. Lewis & S. M. Miller (Eds.), *Handbook of developmental psychopathology* (pp. 135-146). New York: Plenum

Rios-Ellis, B., Bellamy, L. & Shoji, J. (2000) An Examination of Specific Types of Ijime Within Japanese Schools. *School Psychology International*, 21 (3), 227-241

Rodrigues, A., Figueiredo, B., Pacheco, A., Costa, R., Cabeleira, C. & Magarinho, R. (2004). Memória de cuidados na infância, estilo de vinculação e qualidade da relação com pessoas significativas: Estudo com grávidas adolescentes. *Análise Psicológica*, 4 (XXII): 643-665

Schafer, M., Korn, S., Smith, P. K., Hunter, S. C., Mora-Merchán, J. A., Singer, M. M. & van der Meulen, K. (2004). *Lonely in the crowd: Recollections of bullying*. British Journal of Developmental Psychology, 22, 379–394

Sharp, S. & Smith, P. K. (1994). *School Bullying. Insights and perspectives*. London & New York: Routledge

Simons, K., Paternite, C. E. & Shore, C. (2001). Quality of Parent/Adolescent Attachment and Agression in Young Adolescent. *The Journal of Early Adolescence* 2001; 21; 182-203

Slade, A. (1999). Attachment theory and research: implications for the theory and practice on individual psychotherapy with adults. In J. Cassidy, & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment. Theory, research, and clinical applications* (pp. 265-286). London: The Guilford Press.

Smith, P. K. (1999). England and Wales. 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

Soares, I.(1996a). *Representação da Vinculação na Idade Adulta e na Adolescência Estudo Integral: mãe-filho(a)*. Serviço de Publicações, Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho: Braga.

Soares, I.(1996b). Vinculação: Questões teóricas, investigação e implicações clínicas. *Revista Portuguesa de Pedopsiquiatria*, 11, 35-72

Soares, I. (2000). Psicopatologia do desenvolvimento e contexto familiar: Teoria e investigação das relações de vinculação. In I. Soares (Coord.), *Psicopatologia do desenvolvimento: Trajectórias (in) adaptativas ao longo da vida*. (pp. 381-434). Coimbra: Quarteto Editora.

Soares, I. (2007). Desenvolvimento da teoria e da investigação da vinculação. In I. Soares (coord.) *Relações de vinculação ao longo do desenvolvimento: Teoria e avaliação*. Braga: Psiquilibrios Edições

Soares, I., Carvalho, M., Dias, P., Rios, S. & Silva, J. (2007). Vinculação e psicopatologia. In I. Soares (coord.) *Relações de vinculação ao longo do desenvolvimento: Teoria e avaliação*. Braga: Psiquilibrios Edições

Soares, I., Martins, E. & Tereno, S. (2007). Vinculação na Infância. In I. Soares (coord.) *Relações de vinculação ao longo do desenvolvimento: Teoria e avaliação*. Braga: Psiquilibrios Edições

Soeiro, J. (2003). Violências e desencontros. In J. A. Correia, & M. Matos, *Violência e Violências da e na Escola* (pp. 32-34). Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.

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

Sperling, M. & Lyons, L. (1994). Representations of attachment and psychotherapeutic change. In M. B. Sperling & W. H. Berman (Eds.) *Attachment in adults. Clinical and developmental perspectives* (pp. 331-348). New York: Guildford Press

Spriggs, A. L., Iannotti, R. J., Nansel, T. & Haynie, D. (2007). Adolescent Bullying Involvement and Perceived Family, Peer and School Relations: Commonalities and Differences Across Race/Ethnicity. *Journal of Adolescent Health*, 41, 283–293

Sroufe, L. A., Carlson, E., Levy, A. & Egeland, B. (1999). Implications of attachment theory for developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, 11, 1-14

Sroufe, L. A., Egeland, B., Carlson, E. A. & Collins, W. A. (2005). *Development of the person: The Minnesota study of risk and adaptation from birth to adulthood*. New York: Guildford Press

Tani, F., Greenman, P., Schneider, B. H. & Fregoso, M. (2003). Bullying and the Big Five: A Study of Childhood Personality and Participant Roles in Bullying Incidents. *School Psychology International*, 24 (2), 131-146

Thompson, R. A. (1999). Early attachment and later development. In J. Cassidy, & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment. Theory, research, and clinical applications* (pp. 265-286). London: The Guilford Press.

Veiga, F. H. (2007). *Indisciplina e violência na escola: práticas comunicacionais para professores e pais*. (3ª Edição) Coimbra: Edições Almedina

West, M. & Keller, A. (1994). Psychotherapy strategies for insecure attachment in personality disorders. In M. B. Sperling & W. H. Berman (Eds.) *Attachment in adults. Clinical and developmental perspectives* (pp. 313-330). New York: Guildford Press

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)

Anexos

Anexo I

Questionário de Exclusão Social e Violência Escolar

(Martins, 2003)

No âmbito do Mestrado em Psicologia pela Universidade de Évora, pretendo estudar as “Percepções de Bullying e Padrões de Vinculação em Jovens do 7º ano de escolaridade de Évora”. Para isso, peço a tua colaboração para a realização deste estudo, através da resposta a estes questionários. Peço, também, que respondas com sinceridade, ficando garantida a confidencialidade das tuas respostas.

Com estes questionários espero compreender como é a relação entre pares no contexto escolar, especificamente, no que se refere à frequência e intensidade do comportamento agressivo entre colegas e, também, compreender quais os sentimentos e pensamentos associados à vinculação às figuras parentais na adolescência.

Agradeço, desde já, a tua colaboração.

DADOS PESSOAIS

Sexo: Feminino ☐ Masculino ☐

Idade: ____ anos **Escola:** _____

Já Reprovaste? Sim ☐ Não ☐ Se sim, em que anos? _____

Consideras-te um(a) aluno(a):

Muito Fraco ☐ Fraco ☐ Razoável ☐ Bom ☐ Muito Bom ☐

Frequentas o: Ensino Regular ☐ Curso de Educação Formação (CEF) ☐

O que sentes por esta escola?

Não gosto nada ☐ Gosto Pouco ☐ Gosto ☐ Gosto Muito ☐

Nesta escola tens...?

Nenhuns Amigos ☐ Poucos Amigos ☐ Alguns Amigos ☐ Muitos Amigos ☐

Nesta turma tens...?

Nenhuns Amigos ☐ Poucos Amigos ☐ Alguns Amigos ☐ Muitos Amigos ☐

Na tua zona de residência tens...?

Nenhuns Amigos ☐ Poucos Amigos ☐ Alguns Amigos ☐ Muitos Amigos ☐

QUESTIONÁRIO DE EXCLUSÃO SOCIAL E VIOLÊNCIA ESCOLAR
(Martins, 2003)

De seguida, encontrarás uma série de perguntas que descrevem algumas situações sofridas por alguns rapazes e raparigas nas relações com os seus colegas e que ocorrem nas escolas. Assinala com X o item que corresponde à tua opinião relativamente a cada um das afirmações que te apresentamos

I. NOS ÚLTIMOS DOIS MESES, QUANTAS VEZES SOFRESTE AS SEGUINTE SITUACÕES?

	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Quase sempre
1. Os meus colegas ignoram-me				
2. Os meus colegas impedem-me de participar nas suas actividades				
3. Os meus colegas falam mal de mim				
4. Os meus colegas rejeitam-me				
5. Os meus colegas insultam-me e gozam-me				
6. Os meus colegas chamam-me nomes que me ofendem e ridicularizam				
7. Os meus colegas escondem-me coisas				
8. Os meus colegas estragam-me coisas				
9.Os meus colegas roubam-me coisas				
10.Os meus colegas batem-me				
11.Os meus colegas ameaçam-me para me meter medo				
12.Os meus colegas obrigam-me a fazer coisas que não quero com ameaças (trazer e dar-lhes dinheiro, fazer-lhes tarefas, dar-lhes as minhas coisas).				
13.Os meus colegas intimidam-me com frases ou insultos de carácter sexual				
14. Os meus colegas obrigam-me, através de ameaças, a ter comportamentos ou a participar em situações de carácter sexual, contra a minha vontade.				
15.Os meus colegas ameaçam-me com armas (facas, bastões)				

II. NOS ÚLTIMOS DOIS MESES, PARTICIPASTE ALGUMA VEZ NAS SITUAÇÕES QUE A SEGUIR SE DESCREVEM, ABORRECENDO UM (A) OU MAIS COLEGAS NA ESCOLA?

	Nunca	Alguma s vezes	Muitas vezes	Quase sempre
1. Ignorei um(a) colega				
2. Impedi um(a) colega de participar nas minhas actividades				
3. Falei mal de um(a) colega				
4. Rejeitei um(a) colega				
5. Insultei e/ou gozei um(a) colega				
6. Chamei nomes que ofendem e ridicularizam a um(a) colega				
7. Escondi as coisas de um(a) colega				
8. Estraguei as coisas de um(a) colega				
9.Roubei as coisas de um(a) colega				
10. Bati em um(a) colega				

11. Ameacei um(a) colega, para lhe meter medo				
12. Obriguei, através de ameaças um(a) colega a fazer coisas que não quer (trazer-me e dar-me dinheiro, fazer-me tarefas, dar-me as suas coisas).				
13. Intimidei um(a) colega com frases ou insultos de carácter sexual				
14. Obriguei um(a) colega a ter comportamentos ou a participar em situações de carácter sexual, contra a sua vontade				
15. Ameacei um(a) colega com armas (facas, bastões...)				

III. NOS ÚLTIMOS DOIS MESES, OBSERVASTE UM(A) OU MAIS COLEGAS NAS SITUAÇÕES QUE A SEGUIR SE DESCREVEM, SEM QUE NADA TENHAS FEITO PARA AS PROVOCAR NEM PARA AS EVITAR?

	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Quase sempre
1. Ignorarem um(a) colega				
2. Um(a) colega ser impedido de participar em actividades				
3. Falarem mal de um(a) colega				
4. Rejeitarem um(a) colega				
5. Insultarem e/ou gozarem um(a) colega				
6. Chamarem nomes que ofendem e ridicularizam a um(a) colega				
7. Esconderem as coisas de um(a) colega				
8. Estragarem as coisas de um(a) colega				
9. Roubarem as coisas de um(a) colega				
10. Baterem em um(a) colega				
11. Ameaçarem um(a) colega, para lhe meter medo				
12. Obrigarem, com ameaças um(a) colega a fazer coisas que não quer (trazer e dar dinheiro, fazer tarefas, dar as suas coisas).				
13. Intimidarem um(a) colega com frases ou insultos de carácter sexual				
14. Obrigarem um(a) colega a ter comportamentos ou a participar em situações de carácter sexual, contra a sua vontade				
15. Ameaçarem um(a) colega com armas (facas, bastões...)				

IV. QUANDO OS PROBLEMAS ANTERIORMENTE DESCRITOS ACONTECEM CONTIGO OU COM ALGUM DOS TEUS COLEGAS, QUEM SÃO AS PESSOAS QUE INTERVÊM PARA AJUDAR OU A QUEM PEDIRIAS AJUDA PARA QUE INTERVIESSE?

	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Quase sempre
1. Os amigos ou amigas				
2. Os colegas				
3. O Director de Turma				
4. Os professores				
5. O Conselho Executivo				
6. Os meus pais				
8. Outra pessoa. Quem? _____				

Anexo II

**Inventário sobre a Vinculação para a Infância e
Adolescência**

(Carvalho, Soares & Baptista, 2006)

INVENTÁRIO SOBRE A VINCULAÇÃO PARA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA

(Carvalho, Soares & Baptista, 2006)

	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Quase sempre	Sempre
1. Preocupo-me se tiver de depender das outras pessoas					
2. É difícil confiar totalmente nas outras pessoas					
3. Para mim é mais importante conseguir coisas que manter relações com os outros					
4. Preocupo-me com a possibilidade de ser abandonado /a					
5. Gosto de me sentir próximo / a das outras pessoas					
6. Preocupo-me com a possibilidade de ficar sozinho / a					
7. É bom estar próximo de outras pessoas					
8. Preocupo-me com a possibilidade de não ser aceite pelas outras pessoas					
9. Prefiro não mostrar os meus sentimentos					
10. As outras pessoas podem contar comigo quando me pedem ajuda					
11. Sei que as outras pessoas estarão presentes quando eu necessitar delas					
12. Sinto que posso contar com os outros quando necessitar					
13. Preocupo-me que os meus amigos não queiram estar comigo					
14. Para mim é muito importante sentir-me independente					
15. Prefiro não depender das outras pessoas					
16. Quando mostro os meus sentimentos pelos outros, tenham medo que não sintam o mesmo por mim					
17. Prefiro que as outras pessoas não dependam de mim					
18. Não gosto de contar às outras pessoas o que penso e sinto					
19. Preocupo-me por poder não impressionar os outros					
20. Acredito que as outras pessoas me rejeitam se eu me comportar mal					
21. Respeito os sentimentos das outras pessoas					
22. Posso contar com os meus amigos quando é necessário					
23. As outras pessoas aceitam-me como eu sou					
24. Pergunto-me se os meus amigos gostam realmente de mim					

Anexo III

Pedido de autorização aos Conselhos Executivos



Exma. Sra.

Presidente do Conselho Executivo do

Agrupamento de Escolas _____,

Dra. _____

No âmbito da dissertação do Mestrado em Psicologia da Universidade de Évora, área de Especialização em Psicologia da Educação, intitulada *“Percepções de Bullying e Padrões de Vinculação em jovens do 7º ano de escolaridade de Évora”*, e sob a orientação da Prof. Madalena Melo, a mestranda Maria da Conceição Soares Duarte está a desenvolver uma investigação relacionada com esta temática.

Pretende-se estudar as percepções de bullying e suas relações com os padrões de vinculação em estudantes do 7º ano de escolaridade da cidade de Évora. A concretização desta investigação implica que uma amostra de jovens responda a dois pequenos questionários, expressando a sua opinião relativamente a um conjunto de afirmações.

Para a realização desta investigação, 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 das turmas de 7.º ano de escolaridade dessa escola. Salvaguarda-se que a investigação em causa não representa nenhum tipo de 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 salientar que a finalidade desta investigação é unicamente académica, e que será salvaguardada a confidencialidade dos dados recolhidos.

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

Évora, ____ de _____ de 2009_

(Maria da Conceição Duarte)

(Mª Madalena Melo)

Anexo IV

Pedido de autorização ao Encarregados de Educação dos participantes no estudo

ASSUNTO: Pedido de Autorização aos Encarregados de Educação

Venho por este meio solicitar autorização para o seu educando participar numa investigação intitulada “*Percepções de Bullying e Padrões de Vinculação em jovens do 7º ano de escolaridade*”, no âmbito da dissertação do Mestrado em Psicologia da Universidade de Évora, área de Especialização em Psicologia da Educação (realizada pela mestranda Maria da Conceição Soares Duarte e sob a orientação da Prof. Madalena Melo).

Pretende-se estudar as percepções de bullying e suas relações com os padrões de vinculação em estudantes do 7º ano de escolaridade. A concretização desta investigação implica que uma amostra de jovens responda a dois pequenos questionários, expressando a sua opinião relativamente a um conjunto de afirmações. Importa salientar que a finalidade desta investigação é unicamente académica e que será salvaguardada a confidencialidade dos dados recolhidos.

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

(Maria da Conceição Soares Duarte)

(Presidente do Conselho Executivo)

Eu, _____ Encarregado de Educação de _____, autorizo / não autorizo (riscar a opção desnecessária o meu educando, a participar na investigação que tem como objectivo o estudo das percepções de bullying e suas relações com os padrões de vinculação em estudantes do 7º ano de escolaridade.

Assinatura do Enc. Educação: _____

8