

Universidade de Évora | Escola de Ciências Sociais

Departamento de Psicologia

**Comportamentos de Agressão e Vitimação em Contexto
Escolar e a Percepção de Suporte Social: um estudo com
alunos do 3º e 4º anos de escolaridade**

Ana Teresa Aleixo de Oliveira

Orientação: Profª Doutora Maria Madalena Vaz Pereira de Melo

Mestrado em Psicologia

Área de especialização: Psicologia da Educação

Évora | 2011

À minha avó Rosária

À Professora Doutora Madalena Melo

Agradecimentos

A concretização deste trabalho deve-se ao esforço e suporte de várias pessoas que, de um modo ou de outro, contribuíram amplamente para a sua realização.

À Professora Doutora Madalena Melo, pelo apoio e suporte ao longo deste meu percurso. Pelo incentivo e voto de confiança que depositou no meu trabalho e me fez acreditar que tudo é possível mesmo quando vemos uma nuvem escura a pairar sobre o sucesso da investigação. Pelos preciosos conhecimentos que me transmitiu, os quais me fizeram crescer, quer enquanto futura psicóloga quer enquanto pessoa.

À minha avó Rosária, que durante a sua sábia existência, me transmitiu a sua persistência, esforço e dedicação para que eu os adoptasse durante o meu caminho académico, desde muito cedo. Tudo o que sou hoje, pessoal e academicamente, devo à minha avó que me ajudou a crescer e contribuiu largamente para o meu desenvolvimento pessoal e académico. Dedico-lhe o culminar deste percurso, que tanto ansiou e incentivou.

Aos meus outros avôs. Ao meu avô Manuel, por me ter acompanhado sempre. Sem ele esta minha viagem não seria possível. À minha avó “Quina”, que tudo o que desejei foi o meu sucesso académico. Finalmente, ao meu avô Horácio, o único que ainda me pode acompanhar e pretende que concretize tudo o que ambicione a este nível.

Ao Rui, pelo carinho e apoio incondicional que sempre demonstrou neste processo. Pelo suporte que me deu mesmo quando tudo parecia desmoronar e nada fazia sentido. Agradeço o incentivo e ajuda, sempre disponível. Obrigada por caminharas ao meu lado.

Aos meus pais, sem eles não seria possível chegar aqui. Agradeço o apoio incondicional e os valores que me transmitiram desde sempre. Pela liberdade que me propuseram e que, apesar de alguns obstáculos, me fez crescer a todos os níveis. À minha mãe que me ajudou em todos os momentos e me ensinou que a persistência vale a pena quando lutamos pelo que queremos e gostamos. Ao meu pai, que me transmitiu grandeza. São o meu exemplo a seguir.

À minha amiga Inês, pelos momentos de amizade e de partilha de saberes, pela compreensão e pelo suporte, pelos momentos de lazer. Por tudo aquilo que vivemos juntas, que me fez aprender e crescer.

À Ana Choupana, pelos incessantes momentos de desabafo!

À Mestre Maria Duarte, que me apoiou num momento de desespero e que me ajudou a alcançar algumas metas.

A todas as crianças que participaram no meu estudo. Sem elas nada seria possível. Agradeço especialmente aos meninos e meninas da EB1 da Cruz da Picada que se preocuparam em “fazer tudo bem” para que esta investigação fosse possível. Recordo-os com carinho e saudade.

A todos os professores e professoras que me receberam nas suas salas e que me ajudaram na concretização da primeira fase deste trabalho.

A todos aqueles, que durante todo o meu percurso académico, contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal, académico e profissional.

COMPORTAMENTOS DE VITIMAÇÃO E AGRESSÃO EM CONTEXTO ESCOLAR E A PERCEÇÃO DE SUPORTE SOCIAL: UM ESTUDO COM ALUNOS DO 3º E 4º ANOS DE ESCOLARIDADE

Resumo

O *bullying* descreve-se como um abuso sistemático de poder entre pares, de carácter intencional e repetitivo. O suporte social descreve comportamentos que funcionam como um reforço na rede social. A existência de suporte social parece ser um factor protector para o envolvimento em situações de vitimação e agressão.

O objectivo deste estudo é compreender a relação entre o *bullying* e a percepção de suporte social. Realizou-se em quatro escolas do Agrupamento de Escolas nº1 de Évora, com alunos do 3º e 4º anos de escolaridade (262 alunos). Utilizaram-se dois questionários: o QVEIS – *Questionário de Violência Escolar e Isolamento Social* e o QPSP – *Questionário de Percepção de Suporte Social*.

Os resultados deste estudo não se revelaram conclusivos, sendo reduzida a prevalência de comportamentos de vitimação e agressão. Existem correlações estatisticamente significativas entre as dimensões da vitimação e da agressão e a percepção de existência de suporte social e, a vitimação e a percepção de ausência de suporte social.

Palavras-Chave: Bullying, Suporte Social, Agressão e Vitimação

AGGRESSIVE BEHAVIOR IN SCHOOL CONTEXT AND PERCEPTION OF SOCIAL SUPPORT: A STUDY WITH STUDENTS OF 3RD AND 4TH GRADE

Abstract

Bullying is described as a systematic abuse of power among peers, intentional and repetitive. Social support describes behaviors that act as reinforcement in a social network. The existence of social support seems to be a protective factor for involvement in situations of victimization and aggression.

The aim of this study is to understand the relationship between bullying and perceived social support. It was conducted in four elementary schools, with students from 3rd and 4th grade (262 students). We used two questionnaires: QVEIS – Questionnaire for School Violence and Social Isolation and QPSP - Questionnaire for Perceived Social Support.

The results were inconclusive, with a fair prevalence of risk of victimization and aggression. There are statistically significant correlations between the dimensions of victimization and aggression and the perception of the existence of social support and the perception of victimization and lack of social support.

Keywords: Bullying, Social Support, Aggression and Victimization

Agradecimentos	iii
Resumo	v
Abstract	vi
Índice	vii
Introdução.....	1
Parte 1:Enquadramento Teórico	5
Capítulo 1: Violência(s) em Contexto Escolar	6
1.1.Maus-tratos entre iguais – o fenómeno do <i>Bullying</i>	6
1.2.Manifestações do <i>Bullying</i>	9
1.3. <i>Bullies</i> e Vítimas – o ciclo do <i>Bullying</i>	12
1.4. <i>Bullying</i> no 1ºCiclo do Ensino Básico	18
Capítulo 2: <i>Bullying</i> e Suporte Social	21
2.1. Suporte Social - conceptualização	21
2. 2.Relação entre <i>Bullying</i> e Suporte Social	26
Parte 2: Estudo Empírico	35
Capítulo 1:Objectivos e Questões de Investigação	36
Capítulo 2: Metodologia	37
2.1.Participantes	37
2.2.Instrumentos	38
2.3.Procedimentos	43
Capítulo 3: Apresentação e Análise dos Resultados.....	46
Capítulo 4: Discussão Global dos Resultados e Conclusões Gerais	81
Referências Bibliográficas.....	86
Anexos.....	98

A violência escolar tem sido objecto de uma crescente preocupação nas sociedades industrializadas (Freire, 2007), pela amplitude que tem alcançado, sendo comum actualmente a frequência com que esta temática é exposta nos programas de televisão e jornais, sendo um tema de debate entre o corpo docente e outros agentes educativos (Martins, 2005a). O aumento das práticas agressivas em contexto escolar parece ter vindo a aumentar nos últimos anos, constituindo uma crescente preocupação para professores, pais e para os próprios alunos (Veiga, 2007). Na opinião de Freire (2007), essa preocupação advém de uma cada vez maior consciência social dos direitos das crianças e adolescentes, assim como do sentimento de insegurança que é vivido pela sociedade em geral. Veiga (2007) diz-nos que no ano de 1989, o Conselho Europeu assinalou as práticas agressivas como um problema escolar, declarando a necessidade dos sistemas educativos procederem à sua avaliação, valorizando igualmente a convivencialidade e a educação para a paz. No mesmo sentido, e perante o aumento da violência nas escolas, revela-se cada vez mais importante construir um caminho onde a educação para a paz, o respeito pelo outro e o bem-estar comum sejam valorizados (Freire, 2007).

Embora o fenómeno de violência escolar tenha existido sempre, com igual, maior ou menor intensidade, actualmente torna-se mais visível uma vez que afecta mais pessoas, e neste sentido, existe uma maior sensibilidade relacionada com o fenómeno e, conseqüentemente, com a educação (Alonso, 2007). Situações que em tempos eram consideradas como “pequenos” conflitos entre os alunos ou comportamentos isolados de indisciplina, hoje são descritos como situações de violência escolar, que preocupam a comunidade educativa (Aran, Barata, Busquet & Medina, 2001, citados por Alonso, 2007). Como tal, a escola que chegou a ser denominada como um “segundo lar” (Lopes & Gasparin, 2003), é hoje um espaço de reflexão perante o fenómeno da violência (Quaresma, 2008). A escola surge então como uma peça fundamental pois é o palco dos conflitos e agressões, em vez de ser um lugar de aprendizagem e aquisição de normas, onde os alunos constroem a sua identidade (Quaresma, 2008).

Deste modo, a violência nos contextos educativos surge como um microcosmo da violência social, constituindo um dos principais problemas de hoje no sistema educativo (Boqué, 2007; Uruñuela, 2006; citado por Alonso, 2007). Neste âmbito, a violência escolar comporta todos os actos que impedem o pleno desenvolvimento de todos os elementos inseridos na comunidade escolar (Lopes & Gasparin, 2003). Freire (2001; citado por Freire 2007) afirma que a violência nas escolas se traduz em todo o comportamento que produz dano ou efeitos nocivos, física ou emocionalmente noutra

pessoa. Na mesma linha, Ortega (2003; citado por Freire, 2007) define a violência escolar como um fenómeno onde os indivíduos (sozinhos ou em grupo) impedem ou dificultam que outros indivíduos tenham livre acesso ao pleno gozo dos direitos humanos. Nesta linha, e na perspectiva internacional dos direitos humanos, é um direito fundamental para a criança estar segura na escola e estar afastada das consequências emocionais que advêm das práticas agressivas (nomeadamente do *bullying*) (Olweus & Limber, 2010). Deste modo, e segundo a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989; citada por Olweus & Limber, 2010) devem existir medidas sociais e educacionais para proteger a criança de todas as formas de violência.

Todavia, surge igualmente uma dificuldade em chegar a um consenso no que diz respeito às diversas definições que envolvem a problemática da violência escolar (Abramovay & Rua, 2003), pois ela parece remeter-nos para uma diversidade de fenómenos heterogéneos (Charlot & Émin, 1997; citados por Abramovay & Rua, 2003). Desta forma, revela-se pertinente clarificar desde já alguns conceitos que, embora inter-relacionados, se distinguem na sua conceptualização. São eles o comportamento anti-social, a delinquência juvenil, a perturbação do comportamento, a indisciplina e o *bullying*.

Loeber & Hay (1997; citado por Martins, 2005a) definem comportamento anti-social como aquele que inflige dano físico ou psicológico ao outro e/ou perda ou dano de propriedade, sendo que pode ou não constituir uma infracção às leis vigentes e implica sempre uma intencionalidade associada. Os rapazes estão mais implicados em furtos, brigas, absentismo escolar, destruição, mentiras, pelo que as raparigas tendem a demonstrar mais frequentemente queixas físicas, hipersensibilidade e timidez (Kazlin & Buela-Casal, 2001).

Este conceito é largamente confundido com o de delinquência juvenil. No entanto, este denomina os actos cometidos por um indivíduo com uma idade inferior à idade de responsabilidade criminal e que infringe a legislação estabelecida (Estrela & Amado, 2000; Martins, 2005a). A sua distinção prende-se com o facto de que o comportamento anti-social, ainda que inclua condutas que desrespeitam as normas, não implica um desrespeito das leis vigentes, não existindo portanto uma penalização legal (Fonseca, 2000).

Já o conceito de perturbação do comportamento, vulgarmente utilizado nas classificações psiquiátricas (como é o caso do DSM-IV), é definido como um padrão de comportamentos contínuos e repetitivos considerados inaceitáveis pela família e pela comunidade. O diagnóstico da perturbação de comportamento implica um padrão de comportamento repetitivo e persistente, no qual são violados os direitos básicos dos outros ou normas sociais próprias da idade. Essas condutas manifestam-se 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).

Todavia, surge um caso particular nesta clarificação de conceitos como é o caso da indisciplina. Deriva do latim, falta de instrução e refere-se a crianças ou jovens com carência de instrução para a disciplina imposta pela ordem social (Bertão, 2004). Estrela e Amado (2000) classificam a indisciplina em três níveis: 1) todos os comportamentos que perturbam o bom funcionamento da aula, com um carácter disruptivo; 2) conflitos ou disfuncionamentos relacionais inter-pares, patentes em comportamentos de alguma agressividade e violência; neste nível, podemos considerar os comportamentos de *bullying*; e 3) conflitos na relação professor-aluno, o que abrange comportamentos que podem pôr em causa a autoridade e o estatuto do professor, podendo também envolver violência contra docentes.

Finalmente, o *bullying* que tem sido objecto de uma preocupação crescente e consequente aumento da investigação. O *bullying* pode ser traduzido como vitimação/intimidação entre pares ou por maus tratos entre iguais (Martins, 2005b). Este termo, de origem inglesa, surgiu nos anos setenta pela palavra de Daniel Olweus (Greeff & Grobler, 2008), tem sido utilizado com o objectivo de designar determinadas condutas de agressão/vitimação que ocorrem entre pares, salientando situações onde o abuso de um sujeito mais forte para um outro mais fraco, ou quando o abuso é realizado por um grupo e incide sobre uma vítima indefesa (Olweus, 1995; Olweus & Limber, 2010).

Investigações apontam uma relação entre as práticas de *bullying* e o suporte social proveniente do grupo de amigos (Demaray & Malecki, 2002). Alguns autores sugerem que, em situações de agressão e vitimação, as crianças ou jovens que agredem apresentam um nível baixo de suporte social pelo grupo de amigos, sendo até rejeitados pelo grupo de pares (Franz & Gross, 2001; Gifford-Smith & Brownell, 2003; Dodge, Coie, Petit & Price, 1990; citados por Jiménez, Moreno, Murgui & Musitu, 2008). Ao invés, crianças ou jovens que tenham suporte social do seu grupo de pares e que tenham amigos recíprocos na sua escola parecem estar menos dispostos a ser vítimas (Hodeges et al, 1999; Pelligrini et al, 1999; citados por Scholte, Overbeek, Brink, Rommes, Kemp, Goossens & Engels, 2009).

Assim, dado o crescente número de casos de violência escolar que parecem existir em larga medida nas nossas escolas, a presente investigação revela-se de todo pertinente uma vez que permite estudar a prevalência e frequência desses comportamentos em cinco escolas do 1ºCiclo da cidade de Évora. Mais, Veiga (2007)

sugere que a avaliação deste fenómeno, que tem como objectivo facilitar o diagnóstico dos problemas, contribui para a construção de metodologias de intervenção.

Esta investigação encontra-se organizada em duas grandes partes: na primeira, o enquadramento teórico referente aos comportamentos de vitimação e agressão em contexto escolar (*bullying*), ao suporte social bem como a relação entre ambos os conceitos; na segunda parte, é apresentado o estudo empírico.

Na primeira parte, o primeiro capítulo incide sobre os comportamentos de vitimação e agressão em contexto escolar, o *bullying*, iniciando com a sua definição. Em seguida, expõe os diferentes tipos de *bullying*, as características do agressor, da vítima e do observador de *bullying*, bem como as possíveis consequências que este pode ter para os diferentes intervenientes. Finalmente, expõe ainda a prevalência desses comportamentos no 1ºCiclo do Ensino Básico.

No segundo capítulo, são primeiramente apresentadas algumas definições de suporte social e, em seguida, a importância das relações sociais para a promoção desse suporte. É abordado ainda a percepção que as crianças têm do suporte social conferido pelo seu grupo de amigos, sendo que um dos objectivos da investigação encontra-se relacionado com este facto. Neste capítulo é ainda explorada a (possível) relação entre os comportamentos de vitimação e agressão em contexto escolar e a percepção de suporte social que as crianças manifestam sobre o seu grupo de amigos. Na literatura, as investigações sugerem que os comportamentos de *bullying*, quer de agressão quer de vitimização, se encontram intimamente ligados com a aceitação ou rejeição pelo grupo de pares (Ladd, Buhs & Troop, 2002). Como tal, o suporte social por parte do grupo de pares mostra-se de significativa importância uma vez que as relações sociais revelam-se capaz de proporcionar recursos materiais e interpessoais que sejam benéficos para o receptor.

Finalmente, na segunda parte, o estudo empírico expõe a investigação conduzida durante o ano lectivo 2009/2010 em quatro escolas do Agrupamento de Escolas nº1 de Évora. Participaram 262 crianças do 3º e 4º anos de escolaridade, que responderam a dois questionários de auto-relato: o QVEIS – *Questionário de Violência Escolar e Isolamento Social*, adaptado de (Martins, 2005b; 2009) e o QPSS – *Questionário de Percepção de Suporte Social*, que analisa o suporte social percebido.

Para finalizar, serão referidas e discutidas as principais conclusões desta investigação, tendo sempre presente a necessidade de reflectir sobre as manifestações do *bullying* em contexto escolar e também sobre a percepção de suporte social que as crianças evidenciam sobre o seu grupo de amigos. A relação entre o *bullying* e a percepção de suporte social será igualmente analisada e objecto de reflexão, com o objectivo de encontrar pistas para a intervenção psico-educativa.

PARTE 1: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1: Violência(s) em Contexto Escolar

Nos últimos anos, tem-se verificado uma proliferação da problemática da violência nas escolas (Ramón & Arias-Gudin, 2009) de modo que denota grande preocupação por parte da comunidade escolar e da sociedade em geral (Amado, 2004; Correa, Hernández & Rodríguez, 2007; Pérez-Fuentes, Rodríguez, Linares & Flores, 2009). No entanto, a violência escolar não é um fenómeno novo (Fernández, Barreiros, Mera, Docabo & Fontela, 2009), uma vez que, actualmente, assume novas formas e características que a diferenciam dos actos de violência verificados em décadas anteriores (Charlot, 2002; Pérez-Fuentes et al, 2009).

A crescente preocupação sobre esta temática é justificada pelo facto de, cada vez mais, a violência na escola pôr em causa o bem-estar de toda a comunidade escolar. Sendo as práticas agressivas desencadeadas por indivíduos ou por grupos de alunos, a restante população escolar, quer enquanto vítima quer como observadora, é afectada no seu percurso escolar, bem-estar e no seu processo de desenvolvimento pessoal e social (Freire, Veiga Simão e Ferreira, 2006). Mas em que consistem estes comportamentos agressivos? Segundo Loeber & Hay (1997; citados por Martins, 2005b), o comportamento agressivo é aquele que inflige dano físico ou psicológico a um indivíduo ou grupo. Uma das manifestações destas condutas agressivas no contexto escolar prende-se com o fenómeno do *bullying*, que não sendo um fenómeno novo (Olweus, 1997; Olweus & Limber, 2010), é actualmente muito divulgado e mediatizado (Martins, 2005b). Esta forma de violência entre pares distingue-se da conduta agressiva ocasional, uma vez que o *bullying* é essencialmente caracterizado pela sua persistência no tempo, desigualdade de poder entre os intervenientes que conduz a uma relação de poder assimétrica (Olweus, 1997; Olweus & Limber, 2010). Neste sentido, sendo que a violência em contexto escolar constitui uma preocupação da comunidade educativa, quando ela adopta um carácter sistemático aumenta essa preocupação, uma vez que os comportamentos de *bullying* prolongam os efeitos negativos em todos os seus intervenientes (Freire, Veiga Simão & Ferreira, 2006).

1.1. Maus-tratos entre iguais – o fenómeno do *Bullying*

O *bullying* é habitualmente definido como maus-tratos entre iguais ou ainda como comportamentos de vitimização/intimidação entre pares (Martins, 2005a) e surgiu como resposta à necessidade de caracterizar um tipo específico de violência e/ou de agressão na escola, entre o grupo de pares (Olweus, 1991;1994; citado por Matos, Simões, Gaspar, 2009). Apesar de o termo não integrar o dicionário de língua portuguesa, está sem dúvida presente no nosso contexto escolar actual (Teixeira &

Osório, 2009) e, uma vez que não existe na língua portuguesa um conceito que o traduza de um modo literal e fidedigno, o termo inglês é portanto adoptado para o contexto das nossas escolas (Ferreira & Pereira, 2001; citado por Espinheira & Jólluskin, 2009), embora muitas vezes seja traduzido também por “maus-tratos” entre pares (Martins, 2005a).

O conceito de *bullying* designa todos os actos de violência (Smith, Cowie, Olafsson & Liefoghe, 2002) e atitudes agressivas, desde que intencionais e repetitivas (Abrapia, 2006; McCarthy, Sheehan, Wilkie & Wilkie, 1996; citados por Pinheiro, 2009). Tem sido igualmente utilizado com o objectivo de designar determinadas condutas de agressão/vitimação que ocorrem entre pares, salientando situações onde o abuso de um sujeito mais forte para um outro mais fraco, ou quando o abuso é realizado por um grupo e incide sobre uma vítima indefesa (Olweus, 1995; Smith & Morita, 1999; citados por Martins, 2005). Aos comportamentos de *bullying* parece então estar inerente o uso da agressão a partir de uma posição de poder, sendo esta maioritariamente utilizada para o indivíduo ou grupo obter dominância no seu grupo de pares (Pepler, Jiang, Craig & Connolly, 2008).

Olweus (1993; 1997) diz-nos que um indivíduo está a ser vítima de *bullying* quando este é exposto, repetidamente e ao longo do tempo, a “acções negativas” por parte de um ou mais sujeitos, sendo que esses comportamentos se referem a situações nas quais alguém causa (ou tenta causar) danos ou mal-estar a outra pessoa. Essa provocação/vitimação pode ser física, verbal, psicológica e/ou sexual (Greenbaum, Turner & Stephens, 1988; Beck, 1995; Bosworth, Espelage & Simon, 1999; Olweus, 1993; Arnette & Walsleben, 1998; citados por Caravahosa, Lima & Matos, 2001). Olweus (1978; citado por Cerezo, 2009) acrescenta ainda que o *bullying* descreve uma situação de violência repetida, mental ou física, desenvolvida individualmente ou em grupo e dirigida contra um indivíduo ou grupo que não se revela capaz de se defender. Ameaçar, chamar nomes, insultar, bater, empurrar, dar pontapés, provocar estragos, destruir algo do colega, roubar, mentir, levantar falsos testemunhos, excluir ou ignorar o colega e não respeitar o colega são alguns dos comportamentos que caracterizam o fenómeno do *bullying* (Pereira & Pinto, 1999).

Neste sentido, o *bullying* destaca-se dos restantes comportamentos agressivos, sendo particularmente prejudicial (Smith & Morita, 1999; citados por Martins, 2005) uma vez que envolve intencionalidade do comportamento, a repetição ao longo do tempo e um desequilíbrio de poder entre pares (Olweus, 1993; 1997). Assim, os comportamentos de *bullying* prevêem que na sua dinâmica exista o objectivo de provocar mal-estar e ganhar controlo sobre a pessoa, sendo que essa provocação não ocorre de forma ocasional ou de modo isolado, mas sim de um modo crónico e regular e

tem inerente assim um abuso de poder, onde as vítimas são encaradas pelos agressores como um alvo frágil e fácil (DeHaan, 1997; citado por Caravallhosa, Lima & Matos, 2001). Neste sentido, o *bullying* pode ser considerado uma forma de abuso (Olweus, 1997; Olweus & Limber, 2010), sendo que é muitas vezes denominado como “abuso entre pares” (Harris & Petrie, 2003; Olweus, 1997). O que o diferencia de outros tipos de abuso é o contexto onde este ocorre e as relações sociais daqueles que nele estão envolvidos (Olweus, 1997; Olweus & Limber, 2010).

Na mesma linha, Díaz-Aguado (2005) considera que o *bullying* é uma forma de violência que engloba as seguintes características: a) inclui comportamentos de vários tipos (ameaças, agressão física, insultos, exclusão social); b) tende a originar problemas que se repetem e prolongam por algum tempo; c) pressupõe uma situação de abuso de poder, originada por um aluno (geralmente apoiado por um grupo) contra uma vítima que se encontra indefesa e não pode sair da situação só por si; e, d) mantém-se devido à passividade dos indivíduos que rodeiam os agressores e as vítimas sem intervir directamente.

Neste âmbito, o *bullying* trata-se de um comportamento repetitivo que causa sofrimento no momento exacto da provocação/agressão mas que cria igualmente na vítima a expectativa de poder ser alvo de futuras agressões (Cerezo, 2009). Como tal, devido à exposição repetida ao *bullying*, as vítimas entram numa dinâmica à qual lhes é cada vez mais difícil sair, prolongando assim o ciclo de agressão (Pepler et al, 2008). Ortega & Mora-Merchán (2000; citados por Gómez, Gála, Lupiani, Bernalte, Miret, Lupiani & Barreto, 2005) referem que o *bullying* constitui uma situação social na qual um ou vários alunos tomam como objecto do seu comportamento agressivo, outro colega ou grupo, submetendo-o durante um período prolongado a agressões físicas, ameaças ou exclusão social, aproveitando-se da sua insegurança, medo ou dificuldades para pedir ajuda ou defender-se. Assim, a dinâmica do *bullying* apresenta um carácter expansivo desde o seu início uma vez que a partir de um episódio pontual de provocação/vitimação se traduz rapidamente numa dinâmica assídua de exclusão, violência e deterioração da socialização. Como tal, o fenómeno do *bullying* apresenta-se como um fenómeno grupal, a partir do momento em que necessita do suporte social do grupo, estando igualmente dentro do padrão de relações na qual é criado (Cerezo, 2009; Woods & Wolke, 2004). Salmivalli (1999; citado por Raimundo & Seixas, 2009) corrobora esta perspectiva no sentido em que defende que o *bullying* é uma problemática de grupo, desenvolvido na dinâmica das relações sociais (Pepler et al, 2008), uma vez que é mantido e incentivado por membros da escola. Neste sentido, é igualmente ter em conta, os observadores destas situações e analisar a posição que estes tomam na presença de um episódio de *bullying* (Raimundo & Seixas, 2009). Estes

intervenientes são aquelas crianças/jovens que presenciam comportamentos de agressão e vitimização sem neles estarem directamente implicados, uma vez que não participam de forma directa, mas que têm conhecimento da sua existência uma vez que os presenciam frequentemente (Ramón & Arias-Gudin, 2009).

Portanto, é essencial compreender as situações de maus-tratos entre pares como algo que ocorre no seio de um contexto social, sendo fundamental estudar os diferentes papéis desempenhados por todos os intervenientes que participam nestas situações (Greene, 2003; citado por Carvalhosa, Moleiro & Sales, 2009).

1.2. Manifestações do *Bullying*

O *bullying* pode manifestar-se através de diferentes formas ou tipos, existindo uma grande variedade dessas condutas, uma vez que o tipo de comportamento pode estar ligado a acções físicas, verbais, psicológicas e sexuais (Martínez, Bayal, Ortega, Alderete, García-Celay, Fernández, Pérez & Rodríguez, 2007; Matos, Simões & Gaspar, 2009). Como tal, existem diferentes nomenclaturas em função dos diferentes estudos, sendo que na sua maioria permanece o consenso de uma divisão entre os tipos de *bullying*: directo e indirecto (Committee for Children, 2002; Fontaine & Réveillère, 2004; Griffin & Gross, 2004; Rivers & Smith, 1994; citados por Raimundo & Seixas).

Assim, na opinião de Raimundo e Seixas (2009), entende-se por *bullying* directo todos os comportamentos que prevêm uma confrontação directa face ao sujeito-alvo (agressões físicas, verbais, ameaças ou intimidações) onde se reconhece a identidade quer da vítima quer do agressor. Pelo contrário, o *bullying* indirecto não envolve uma confrontação directa (comportamentos de exclusão social ou difamação, ou uso de novas tecnologias – *cyberbullying*) pelo que existe dificuldade em descodificar a identidade dos intervenientes, especialmente do agressor.

Díaz-Aguado, Martínez & Martín (2004; citados por Cerezo, 2009) dizem-nos que os comportamentos de *bullying* se podem manifestar através da agressão física, agressão verbal e exclusão, sendo esta última a forma mais utilizada pelas raparigas e a agressão física maioritariamente utilizada pelos rapazes (Schäfer, Korn, Smith, Hunter, Mora-Merchán, Singer & Van der Meulen, 2004). Na perspectiva de Bullock (2002; citado por Matos, Simões & Gaspar, 2009) existem três tipos principais de *bullying*: o físico ou directo que abrange comportamentos como bater, pontapear, empurrar, roubar, ameaçar, intimidar e uso de armas; o psicológico que consiste em chamar nomes, insultar e aborrecer, entre outros; e o indirecto, que se traduz na exclusão ou rejeição de alguém. Existem ainda outros autores que se enquadram nesta divisão (Smith & Sharp, 1995; Olweus, 1995, 1999; citados por Martins, 2009) e que apresentam as manifestações do *bullying* através de três formas: directo e físico, directo

e verbal e indirecto. O primeiro, inclui comportamentos como bater, dar pontapés, estragar ou roubar objectos, extorquir dinheiro, forçar comportamentos sexuais ou obrigar a realizar outro tipo de actividades; no segundo tipo, verificam-se insultos, chamar nomes, gozar, colocar alcunhas desagradáveis, fazer comentários de índole racista e/ou que realcem qualquer tipo de deficiência; finalmente, o último tipo, refere-se a situações de exclusão social, ameaçar perder a amizade ou a pertença a determinado grupo e espalhar boatos com o objectivo de destruir a reputação da pessoa.

Em síntese, o *bullying* pode manifestar-se de forma directa (agressão verbal, física ou sexual) ou de forma indirecta (exclusão ou isolamento social) (Olweus & Limber, 2010). No presente estudo será utilizada esta terminologia: agressão verbal (inclui chamar nomes ao próprio ou ofender a família da criança/jovem), agressão física (inclui bater, dar pontapés, atirar objectos), isolamento social (inclui comportamentos como ignorar e impedir de participar em actividades) e *cyberbullying* (comportamentos de agressão através das tecnologias de informação e comunicação). Serão ainda utilizados os termos “agressão grave” (para denominar comportamentos de intimidação) e “agressão menor” (inclui comportamentos como roubar ou esconder objectos).

1.2.1. Cyberbullying – emergência de um novo tipo de agressão

Nos últimos anos, os contextos educativos têm assistido à crescente difusão de um tipo de violência entre pares, caracterizada pela utilização das novas tecnologias de informação - o *cyberbullying* (Li, 2008; Mora-Mérchan, 2008). Este tipo de violência, conceptualizado como uma variante do *bullying* (Amado, Matos & Pessoa, 2009; Pinheiro, 2009), é hoje uma constante realidade e um crescente problema nas escolas (Li, 2008) sendo, como tal, necessário atender a esta realidade e intervir no sentido de a prevenir (Mora-Mérchan, 2008). Embora relativamente recente no panorama nacional, o *cyberbullying* revela-se um fenómeno bastante estudado nos Estados Unidos da América e no Reino Unido, tendo em vista a sua prevenção (Pinheiro, 2009). Apesar das novas tecnologias de informação e comunicação oferecerem a oportunidade de as crianças e jovens ampliarem os seus grupos de amigos e aumentar o seu conhecimento, o mundo virtual representa igualmente um contexto onde os comportamentos podem ser excessivos uma vez que permite o anonimato (Cowie & Colliety, 2010) criando oportunidade ao desenvolvimento do *cyberbullying*.

Crê-se que o termo *cyberbullying* tenha surgido pela primeira vez através de Bill Belsey e define todo o tipo de comportamentos violentos entre pares nos quais exista o recurso à utilização de tecnologias da comunicação e informação com o objectivo de denegrir, humilhar e/ou difamar um ou mais indivíduos (Pinheiro, 2009). O *cyberbullying* é ainda definido como um acto agressivo e intencional conduzido por um indivíduo ou

grupo, através do uso das tecnologias, repetidamente e ao longo do tempo, contra alguém que é incapaz de se defender (Besley & Smith, 2006; citados por Ortega, Calmaestra & Mora-Merchán, 2008; Smith, Mahdavi, Carvalho & Tippett, 2006). O seu carácter repetitivo denota-se quando, ao ser colocado uma vez na internet, determinado comportamento é imediatamente repetido e difundido para todas as pessoas que a ele têm acesso, sendo igualmente passível de ser ampliado.

O *cyberbullying* pode ser praticado de diferentes formas, em função das suas características podem ser definidos três tipos: a) *gráfico*, quando se refere à utilização da imagem; b) *verbal*, quando é utilizada a linguagem e c) *psicológico*, quando se refere à transmissão de dados falsos sobre a vítima (Pinheiro, 2009). No mesmo sentido, o *cyberbullying* pode ser distinguido por categorias em função do tipo de comportamento praticado pelo(s) indivíduo(s). Assim existem variadas formas pelas quais se pratica o *cyberbullying*, sendo elas através do telemóvel (envio de mensagens de texto, fotografias e/ou vídeos e chamadas telefónicas) ou da internet (envio de *emails*, *chat-rooms*, *instant messaging*) (Smith et al, 2006).

No entanto, o *cyberbullying* não é apenas diferenciado pelas suas características ou formas de agressão, podendo ser definido por três níveis de complexidade (se assim lhe poderemos chamar) (ver figura 1). Como tal, o primeiro nível reporta-nos para aqueles comportamentos onde acontece exclusivamente o *cyberbullying*, com o objectivo de humilhar a vítima. Neste nível, é utilizada a internet para insultar, enviar mensagens obscenas, fazer comentários do foro sexual e/ou depreciativo, criar perfis falsos ou realizar perseguições on-line através da troca de correio electrónico. No segundo nível, encontramos uma relação entre o *bullying* e o *cyberbullying*, sendo que o segundo surge como uma continuação do primeiro. Neste caso, o ciclo tem início através do *bullying*, onde as vítimas são agredidas pelos seus pares no espaço escolar, sendo que a agressão continua através do *cyberbullying*, com o objectivo de amedrontar, gozar e observar a reacção da vítima. Finalmente, o terceiro nível caracteriza-se pelo recurso ao *bullying* com o objectivo de concretizar o *cyberbullying*. Por outras palavras, neste nível o(s) agressor(es) agridem a vítima pessoalmente com a intenção de a divulgar através dos meios de comunicação e informação (Pinheiro,2009).

CYBERBULLYING	<ul style="list-style-type: none"> • Quando ocorre apenas na internet (insultos, mensagens obscenas, criação de perfis falsos...)
BULLYING E CYBERBULLYING	<ul style="list-style-type: none"> • O cyberbullying é a continuação do bullying. Os agressores passam a utilizar as novas tecnologias para inovar na agressão.
BULLYING PARA CONCRETIZAR O CYBERBULLYING	<ul style="list-style-type: none"> • Com o objectivo de “gozar”, agride-se a vítima para a fotografar e enviar por mms ou colocar na internet.

Figura 1 – Níveis do Cyberbullying

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

Enquanto nova expressão do *bullying*, e segundo vários autores, o *cyberbullying* amplia as suas consequências (Willard, 2007; Krau e colaboradores, 1998; citados por Amado, Matos & Pessoa, 2009) uma vez que permite o anonimato dos agressores e aumenta de modo infinito aqueles que podem testemunhar essas agressões (Willard, 2005; Hernandez Prados, 2007; citados por Amado, Matos & Pessoa, 2009).

1.3. Bullies e Vítimas – o ciclo do *Bullying*

O *bullying*, enquanto dinâmica de interacção, requer pelo menos dois protagonistas que interagem nessa situação, o agressor e a vítima (Cerezo, 2001; citado por Barros, Carvalho & Pereira, 2009). Neste sentido, a interacção agressor-vítima pode ser olhada como uma forma de relação sendo que, numa situação de *bullying*, existe um envolvimento dos mesmos protagonistas ao longo do tempo (Ladd e colaboradores, 2004; citado por Barros, Carvalho & Pereira, 2009). Devemos então compreendê-lo de um modo globalizante, integrando na sua dinâmica as características do agressor e da vítima, assim como as formas diversas que a agressão pode assumir (Smith & Sharp, 1994; citado por Espinheira & Jólluskin, 2009). Como tal, apresentamos em seguida algumas características que parecem definir os *bullies* – termo inglês que identifica o agressor – e as vítimas.

No que diz respeito às características físicas que possam distinguir os *bullies* das vítimas, Olweus (1994; citado por Rigby, 2002) diz-nos que as diferenças físicas não se revelam significativas quando avaliamos o risco da criança ou jovem ser vítima.

Em relação ao perfil do *bully* está presente alguma dificuldade pois a sua personalidade é algo que não é totalmente permanente¹. Na opinião de Cerezo (2009), os *bullies* ou agressores apresentam frequentemente uma conduta agressiva e violenta para com aqueles que consideram fracos, tanto para o seu grupo de pares como em relação aos adultos² (Olweus, 1993; citado por Barros, Carvalho & Pereira, 2009), e manifestam uma atitude positiva perante a violência (Olweus, 1997). Auto-avaliam-se como líderes, evidenciando uma auto-estima e assertividade elevadas, manifestando muitas vezes comportamentos provocatórios para com os outros (Cerezo, 2009). A sua atitude guerreira parece ser característica do *bully*, exibindo uma grande necessidade de poder e de dominar os outros (Olweus, 1997), hostilidade e provocação de sofrimento no outro, revelando a ausência de empatia e sentimentos de culpa para com as vítimas (Olweus, 1993). No que diz respeito às suas relações sociais, parecem exibir baixo autocontrolo, e tendem a conceber o seu ambiente familiar um pouco conflituoso. A atitude face à escola é negativa pelo que por vezes exibem condutas desafiantes neste contexto sendo que o seu rendimento escolar é, na globalidade, baixo (Cerezo, 2009).

As vítimas ou alvos dos *bullies* possuem também alguns aspectos que as parecem caracterizar. Neste sentido, Rigby (2002) apresenta um conjunto de características que parecem estar relacionadas com a vitimização: baixa auto-estima e assertividade, baixa competência social, introversão, baixa cooperação e competição e isolamento social, sendo que possuem um menor número de amigos que lhes possam dar suporte emocional (Griffin & Gross, 2004). As vítimas possuem, na generalidade, menos amigos e são mais rejeitadas pelo grupo de pares do que os seus colegas que não estão envolvidos em comportamentos de vitimização (Spriggs, Iannotti, Nansel & Haynie, 2007). Parecem revelar ainda uma debilidade maior a nível físico e psicológico em relação aos outros indivíduos, sendo que estes as percebem como tímidas. As

¹ A personalidade do indivíduo não traduz o seu “tipo” de pessoa, uma vez que é relativamente estável durante o seu ciclo de vida e pode variar consoante variadas situações. Como tal, a personalidade dos *bullies* ou das vítimas não podem ser consideradas estáveis, já que os comportamentos do *bullying* são uma consequência do tipo de *ethos* social no qual esse comportamento ocorre. A caracterização da personalidade do *bully* e da vítima revela-se limitada e complexa ao mesmo tempo, dependendo da influência do contexto onde cada criança/jovem está inserida e igualmente das particularidades de cada criança ou jovem (Rigby, 2002).

² O comportamento agressivo é resultado dos défices de processamento de informação social e podem incapacitar o indivíduo de responder perante diferentes situações (percepção social, interpretação de pistas sociais, selecção de objectivos, estratégias de resposta). Geralmente, uma pessoa agressiva revela-se socialmente inadequada uma vez que revela-se incapaz de pensar adequadamente (Crick & Dodge, 1994; citado por Rigby, 2002).

vítimas percebem-se igualmente como pessoas tímidas, retraídas (Cerezo, 2009) e com pensamentos negativos perante elas mesmas (Olweus, 1997). Vêm o seu ambiente familiar como superprotector, passando grande parte do seu tempo em casa. A sua atitude face à escola revela-se passiva embora o seu rendimento académico, de um modo geral, seja bom (Cerezo, 2009).

Existem autores que distinguem as vítimas pelo seu tipo de comportamento perante o *bullying*. As vítimas passivas, aquelas que não têm qualquer tipo de resposta para o seu agressor, tendem a manifestar um padrão de ansiedade e submissão ao mesmo tempo (Olweus, 1997). Parecem ter menos amigos e maior dificuldade em estabelecer relações sociais (Olweus, 1994; DeHaan, 1997; Sudermann, 2000; citados por Carvalhosa et al, 2001) e, de um modo geral, não gostam da escola (Batsche & Knoff, 1994; citados por Carvalhosa et al, 2001). Este tipo de vítimas é aquele que predomina quando falamos de *bullying*. Devido ao medo da retaliação, as vítimas passivas raramente reportam os episódios em que são agredidas (Harris & Petrie, 2003). Por outro lado, as vítimas provocatórias, que manifestam comportamentos de *bullies* simultaneamente, são mais activas e apresentam um carácter mais assertivo (Harris & Petrie, 2003), já que tendem a retaliar quando são atacadas e parecem ser caracterizadas por uma variedade de reacções agressivas (Batsche & Knoff, 1994; Olweus, 1994; citados por Carvalhosa et al, 2001). Estas crianças, igualmente denominadas de *bullies-vítimas*, apresentam um padrão de ansiedade e de agressão em simultâneo, sendo que causam muitas vezes tensão àqueles que as rodeiam (Olweus, 1997). Os *bullies/vítimas* são simultaneamente agressores e vítimas, uma vez que são vitimizados pelos *bullies* e agredem igualmente outras crianças ou jovens (Kumpulainen e colaboradores, 1998; Sutton & Smith, 1999; Wolke & Stanford, 1999; citados por Woods & Wolke, 2004). Os *bullies/vítimas* constituem um grupo distinto de crianças/jovens no que diz respeito ao seu padrão comportamental, são classificados como menos populares no seu grupo de pares, irritam-se facilmente e tendem a provocar os outros (Forero, McLellan, Rissel & Bauman, 1999; Wolke & Stanford, 1999; Schwartz, 2000; citados por Woods & Wolke, 2004). Mais, este grupo de crianças/jovens é frequentemente caracterizado como apresentando mais problemas de comportamento quando comparado com os *bullies*, as vítimas ou com aqueles que não se encontram envolvidos nesta dinâmica (Duncan, 1999; Kumpulainen e colaboradores, 1998; Wolke e colaboradores, 2000; citados por Woods & Wolke, 2004). Parecem ser rejeitadas pelo grupo de pares e manifestam igualmente desagrado pela escola (Rigby & Slee, 1993; citados por Carvalhosa et al, 2001). Evidências parecem mostrar que o tipo de comportamento desregulado emocionalmente que caracteriza os *bullies-vítimas* (ou vítimas provocatórias) está relacionado com a exposição à violência e abusos em

casa, sendo que o facto de os pais manterem um comportamento do tipo punitivo pode também contribuir para o comportamento da criança (Rigby & Slee, 1993; Schawrtz, 1997; Dodge, Bates & Petit, 1990; citados por Carvalhosa et al, 2001).

Não participando directamente na dinâmica do *bullying*, as crianças/jovens que observam estes comportamentos de agressão e vitimação desempenham um papel importante neste processo (Salmivalli, 2010). Denominados na literatura como “*bystanders*” (observadores), aqueles que observam os comportamentos do *bullying* podem encorajar ou ajudar a resolver o problema (Hawkins e colaboradores, 2001; O’Connel, Pepler & Craig, 1999; citados por Salmivalli, 2010). Estudos canadianos referem que os observadores estão presentes em mais de 85% dos episódios de *bullying* (Craig, Pepler & Atlas, 2000; citados por Lodge & Frydenberg, 2007). Como tal, estes observadores podem desempenhar vários papéis que influenciam o desenvolvimento da dinâmica do *bullying*, já que podem defender a vítima, reforçar o comportamento dos *bullies* ou simplesmente, podem não intervir (Gini, Pozzoli, Borghi & Franzoni, 2008). Alguns dos observadores tomam partido da vítima e intervêm activamente para parar o *bullying* ou solicitam ajuda aos professores; outros, negam a existência do *bullying* e permanecem sem agir (Cowie, 2000; citado por Pozzoli & Gini, 2010). Desta forma, existem quatro tipos de comportamentos que os observadores podem desempenhar perante as situações de *bullying*: auxílio aos *bullies*, quando os observadores se juntam aos agressores nas práticas agressivas; incentivo do comportamento do *bully* através de feedback positivo sobre a agressão; ser passivo perante as situações de *bullying* não actuando e, defesa das vítimas, estando ao lado das vítimas e fornecendo-lhe suporte (Salmivalli, 2010). Olweus & Limber (2010) apresentam uma terminologia diferente e acrescentam outras variantes do comportamento dos observadores: *seguidores*, têm atitudes positivas face ao *bullying*; *apoiantes ou bullies passivos*, apoiam o *bullying* mas não participam activamente; *apoiantes passivos*, gostam do *bullying* mas sem o apoiarem declaradamente; *observadores*, assistem ao *bullying* mas não se envolvem; *possíveis defensores*, não gostam do *bullying* mas não actuam para o parar e *defensores*, são contra o *bullying* e ajudam (ou tentam ajudar) a vítima. Cada reacção diferente dos observadores representa uma combinação de atitudes (positivo, neutro, indiferente, negativo) e comportamentos (agir ou não agir) das crianças e jovens face ao *bullying* e têm um impacto em todos os intervenientes deste fenómeno (Olweus & Limber, 2010) (figura 2).

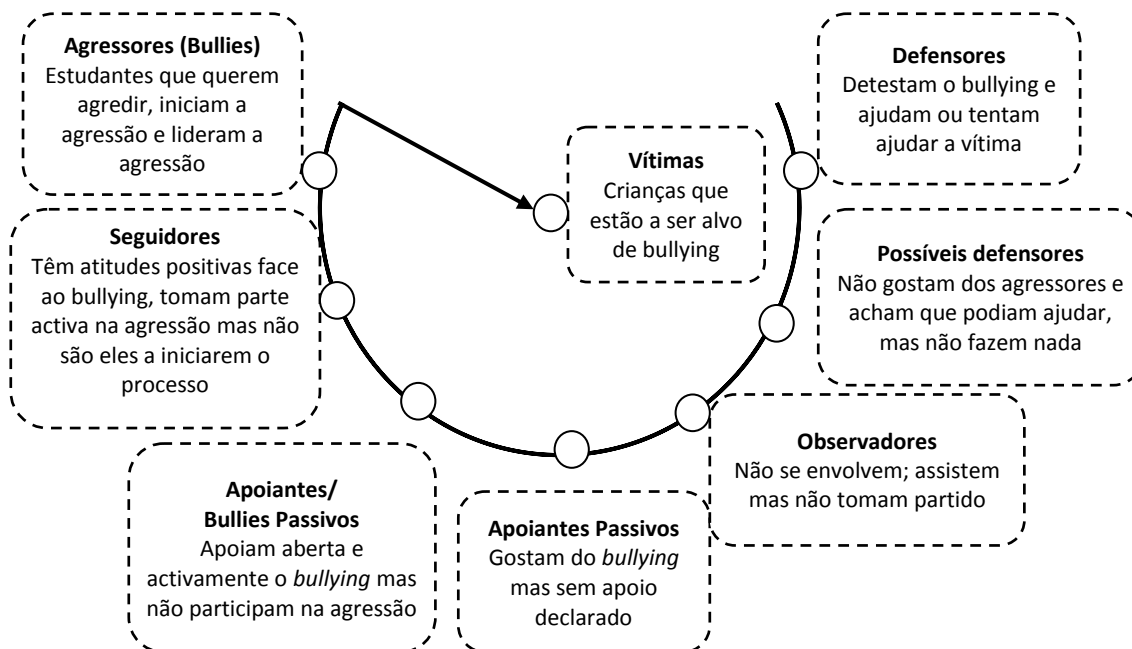


Figura 2: O ciclo do *bullying*

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

O *bullying* é visto como algo que afecta o bem-estar físico e psicológico quer das vítimas quer dos agressores (Lodge & Frydenberg, 2007), assim como prevê consequências negativas na vida adulta (Barboza, Schiamberg, Oehmke, Korzeniewski, Post & Heraux, 2009; Harris & Petrie, 2003; Juvonen, Graham & Schuster, 2009). O *bullying* tem sido relacionado com o isolamento social, dificuldades no ajustamento social e emocional e com a ausência de relações sociais mais íntimas (Nansel e colaboradores, 2001; citados por Griffin & Gross, 2004; Meyer-Adams & Conner, 2008; Salmivalli, 2010).

Para os *bullies*, o seu envolvimento no *bullying*, pode ser preditor de futuros problemas de ajustamento social, assim como constitui um factor de risco para desenvolver condutas anti-sociais, ou até, comportamentos de âmbito criminal (National Crime Prevention, 1999; citado por Lodge & Freydenberg, 2007). Estudos indicam que o padrão agressivo que os caracteriza enquanto crianças/jovens tende a prolongar-se no tempo (Gottfredson, Gottfredson & Hybl, 1993; citados por Lodge & Freydenberg, 2007). Uma vez que os episódios de agressão e vitimação se prolongam no tempo (Cerezo, 2009), devido ao carácter persistente e intencional dos comportamentos agressivos (Pereira, 2002), a vítima generaliza a hostilidade vivida para todo o seu contexto escolar (Cerezo, 2009), encarando-o como desagradável e inseguro (Pereira, 2000; citado por Barros, Carvalho & Pereira, 2009). Esta situação gera na vítima estados de ansiedade e comportamentos de isolamento, e conseqüentemente a perda do seu interesse nas aprendizagens (Cerezo, 2002; Rigby, 2000; citado por Cerezo, 2009), afectando o seu

desempenho académico (Glew, Fan, Katon, Rivara & Kernic, 2005; Harries & Petrie, 2003). No futuro, parece existir uma tendência para que estas vítimas se tornem adultos inseguros, com dificuldades nos seus relacionamentos sociais, apresentando uma auto-estima pobre e com maior tendência para quadros depressivos e suicidas (Barros, Carvalho & Pereira, 2009).

No que diz respeito aos *bullies*/vítimas, estes revelam-se propensos a experimentar problemas em diferentes áreas de funcionamento (Solberg, Olweus & Endresen, 2007). Estes alunos que agredem e, ao mesmo tempo, são vitimizados tendem a desenvolver problemas emocionais e comportamentais, sendo que o seu ajustamento ao contexto escolar é muito pobre (Schwartz e colaboradores, 2001; Haynie e colaboradores, 2001; citados por Solberg, Olweus & Endresen, 2007). Os *bullies*/vítimas reforçam a sua conduta anti-social o que parece conduzir à exclusão social e ao desenvolvimento de outros comportamentos desviantes (Olweus, 1998; citado por Cerezo, 2009), em função das suas normas de convivência social (Barros, Carvalho & Pereira, 2009). Em relação ao grupo de pares, este sofre uma perda significativa de comportamentos pró-sociais o que se traduz na diminuição da qualidade do clima educativo (Gásquez, Cangas, Padilla, Cano & Pérez, 2005; citados por Cerezo, 2009).

No entanto, o *bullying* não tem consequências apenas para os agressores e para as suas vítimas. Os observadores, crianças/jovens que não participam directamente no processo do *bullying* mas que desempenham um papel fundamental quando aprovam ou impedem a agressão (Fernández, Rusillo, Arias, Linares & Cruz, 2007), também são implicados neste processo uma vez que a exposição constante a este tipo de condutas parece implicar, mais tarde, consequências negativas (Ramón & Arias-Gudin, 2009). A importância das reacções dos observadores perante o *bullying* revela-se importante, especialmente para as vítimas. Quando estes reagem a favor da vítima, estão a colocar um fim ao episódio de *bullying* e, conseqüentemente, promovem um melhor ajustamento por parte de quem é agredido (Salmivalli, 2010). Observar alguém a ser agredido pode causar emoções contraditórias àquele que está a observar (raiva, tristeza, medo, indiferença), uma vez que o observador se depara com duas situações: a culpa quando não pode ajudar a vítima e o medo de ser igualmente agredido (Harris & Petrie, 2003; Lodge & Frydenberg, 2007). Estas crianças/jovens podem desenvolver padrões de insensibilidade emocional ou até comportamentos agressivos, uma vez que vêem diminuída a sua responsabilidade social já que geralmente não actuam perante uma situação de *bullying* (Ramón & Arias-Gudin, 2009). Neste sentido, revela-se importante reforçar a ideia de que o *bullying* apresenta-se como um fenómeno que tem

repercussões, tanto para as vítimas e para os agressores, como para toda a comunidade educativa.

1.4. *Bullying* no 1ºCiclo do Ensino Básico

Estudos referem que os comportamentos de *bullying* são comuns em vários países e que pelo menos 15% dos alunos na escola estão envolvidos neste tipo de comportamentos (Bosworth, 1999; Sudermann, 2000; citados por Carvalhosa, Lima & Matos, 2001). Outras investigações neste âmbito têm revelado que, no que diz respeito a crianças em idade escolar, entre 7% e 34% dessa população encontra-se envolvida em situações de *bullying* quer enquanto agressores quer como vítimas (Atlas & Pepler, 1998; Noaks & Noaks, 2000; Pellegrini, Bartini & Brooks, 1999; Whitney & Smith, 1993; citados por Raimundo & Seixas, 2009). Em Portugal, no norte do país, investigações referem que 21% das crianças entre os 7 e 12 anos nunca foram agredidas, 73% foram agredidas “às vezes” e 5% “muitas vezes” (Pereira, 1994; citado por Carvalhosa, Lima & Matos, 2001). A investigação dos mesmos autores concluiu que 42,5% dos alunos com idades compreendidas entre os 11 e 16 anos de idade referiram nunca se ter envolvido em situações de agressão no contexto escolar, sendo que 10,2% dos alunos afirmou ser agressor, 21,4% percepcionava-se como vítima e 25,9% afirmaram ser simultaneamente agressor e vítima. Ainda no mesmo estudo, os rapazes referem estar maioritariamente envolvidos em comportamentos de *bullying* do que as raparigas (Carvalhosa, Lima & Matos, 2001). No ano seguinte, Beatriz Pereira (2002) desenvolveu um estudo com quatro escolas no qual concluiu que o recreio é o espaço privilegiado para a ocorrência de um maior número de comportamentos de *bullying*. Em 2006, o *Health Behaviour in School-Aged Children* (realizado de 10 em 10 anos), 20,6% dos alunos da população escolar do 6º, 8º e 10º anos de escolaridade estiveram envolvidos de modo regular em comportamentos de *bullying*, sendo que 4,9% como agressores e vítimas em simultâneo, 6,3% enquanto agressores e 9,4% como vítimas (Raimundo & Seixas, 2009).

No que diz respeito à predominância do sexo entre vítimas e agressores, as investigações realizadas neste âmbito têm reproduzido resultados um pouco díspares. Estudos indicam que os rapazes estão envolvidos em comportamentos de *bullying* tanto como agressores como vítimas, mais frequentemente do que as raparigas (Kuther & Fisher, 1998; Matos & Carvalhosa, 2001; Olweus, 1994; citados por Carvalhosa et al, 2001). Por outro lado, investigações realizadas em Inglaterra, Estados Unidos da América e Austrália sugerem que, no que diz respeito à vitimização, a diferença entre rapazes e raparigas não existe ou revela-se muito pequena (Whitney & Smith, 1993; Perry, Kusel & Perry, 1988; citados por Rigby, 2002a). Ao invés, estudos em Portugal e

Alemanha sugerem níveis bastantes significativos de vitimização reportados por rapazes (Almeida, 1999; Losel & Bliesener, 1999; citados por Rigby, 2002a). No mesmo sentido, a literatura sugere que os rapazes são predominantemente vitimizados por rapazes, sendo que as raparigas são alvos de *bullying* tanto por rapazes como por raparigas.

No que concerne ao tipo de *bullying*, revela-se difícil realizar comparações entre rapazes e raparigas, uma vez que o tipo de comportamento é diferente entre ambos (Rigby, 2002b). Os rapazes são predominantemente alvo de agressão física, sendo que as raparigas referem um tipo de agressão relacional (Rigby, 2002a). Ainda neste âmbito, a agressão verbal é o tipo de *bullying* mais comum, seguida da agressão física (Pepler et al, 2008), tanto no que se refere a raparigas como a rapazes, sendo que as raparigas são mais agredidas verbalmente por rapazes do que por raparigas, e os rapazes por indivíduos do mesmo sexo. A agressão física surge mais abundantemente nos rapazes (62,7%) do que nas raparigas (24,7%), e os rapazes referem que são psicologicamente agredidos maioritariamente por raparigas (Rigby, 2002b).

Não sendo um fenómeno novo, o *bullying* adopta novas dimensões e detecta-se cada vez mais cedo, em idades bastante precoces, o que se revela preocupante no que diz respeito ao bem-estar das escolas e dos seus alunos (Cerezo, 2009). Harris & Petrie (2003) afirmam que os comportamentos agressivos parecem ter início nos primeiros anos escolares das crianças (1ºciclo), embora, nalguns casos, estes sejam evidentes ainda no pré-escolar. Assim, no que concerne à incidência de comportamentos de *bullying* os estudos empíricos apontam para um aumento na infância, existindo um declínio na adolescência (Martin, 1993; Whitney & Smith, 1993; Bierman, Smoot & Aumiller, 1993; Coie, 1991; Olweus, Thyholdt & Baraldsness, 2009; citados por Raimundo & Seixas, 2009). Na opinião de alguns autores (Gumpel & Meadan, 2000; citados por Raimundo & Seixas, 2009) existe um pico mais elevado no início do período adolescente, sendo este precedido por um período da infância no qual os comportamentos de *bullying* tendem a aumentar (Pepler et al, 2008), diminuindo numa fase mais tardia da adolescência. Alguns estudos referem ainda que, nos anos de escolaridade iniciais até ao 6ºano, existe uma tendência para o aumento destes comportamentos (Berthold & Hoover, 2000; Craig, Peters & Konarski, 1998; Perry, Kusel & Perry, 1988; citados por Raimundo & Seixas, 2009).

Em Portugal, especificamente no âmbito do 1ºCiclo, estudos indicam que 20% dos alunos que participaram na investigação encontravam-se envolvidos em comportamentos de *bullying* (Pereira, 2002). Na investigação de Raimundo e Seixas (2009), 77,1% dos alunos testemunharam situações onde ocorreram comportamentos de *bullying*, sendo que 40% foram vítimas dos quais 10% participaram duplamente

nessas situações (como vítimas e agressores). Quanto aos agressores, 18% dos alunos confirmaram ter comportamentos nesse sentido. No que diz respeito a diferenças existentes entre sexos, o mesmo estudo verificou que existem significativamente mais agressores do sexo masculino do que do sexo feminino (Harris & Petrie, 2003), sendo que os alunos do 4ºano de escolaridade testemunharam um maior número de situações de *bullying* do que aqueles que pertenciam aos 2º e 3ºanos (Raimundo & Seixas, 2009). No que diz respeito ao tipo de *bullying* mais frequente, salientam-se as agressões verbais (44,8%) e, de seguida, as agressões físicas (35,6%), sendo que a agressão de forma indirecta (exclusão social) verifica-se ser mais típica das raparigas. O recreio representa o local onde ocorreu um maior número de situações de *bullying* (Harris & Petrie, 2003), tal como se verificava na investigação conduzida por Pereira (2002). Por último, verificou-se ainda que os agressores são, na sua maioria, da mesma turma que as vítimas (Raimundo & Seixas, 2009).

Os estudos de Pereira e Melo (2007) com crianças do 1ºCiclo do Ensino Básico apontam para elevadas frequências de comportamentos de agressão e vitimação no primeiro (56% e 70% respectivamente), segundo (50% e 57%, respectivamente) e terceiro anos de escolaridade (48% e 57%, respectivamente). No que diz respeito às diferenças entre os sexos, os resultados indicam que os rapazes são mais vítimas e mais agressores que as raparigas, sendo a agressão directa e física predominante nos rapazes e a agressão indirecta ou directa (verbal) prevalente nas raparigas. Tal como acontece em outras investigações, também Pereira e Melo (2007) verificaram que o recreio é o espaço onde as práticas agressivas predominam nos três anos de escolaridade em estudo (93,1%, 87,3% e 82,3% no primeiro, segundo e terceiros anos respectivamente).

As vítimas que referem ser agredidas nestes primeiros anos de escola tendem a ser igualmente vítimas de *bullying* mais tarde. Assim, também aqueles que apresentam condutas agressivas nesta fase da infância estão propensos a desenvolver esse padrão agressivo na adolescência e na vida adulta (Harris & Petrie, 2003).

2.1. Suporte Social - conceptualização

Sabe-se que o suporte social tem um impacto positivo no bem-estar do indivíduo (Scholte, Lieshout & Aken, 2001), tanto a nível psicológico como a nível físico (Thoits, 1995; Tennant, 1999; citados por Timmerman, Emmanuels-Zuurveen & Emmelkamp, 2000).

De um modo geral, suporte social é definido como comportamentos específicos de suporte percebidos pelo indivíduo, os quais funcionam como um reforço na rede social e têm um papel fundamental face às adversidades (Malecki & Demaray, 2002). A existência desse suporte parece diminuir os resultados negativos que os indivíduos experienciam aquando desses eventos adversos (Flaspohler, Elfstrom, Vanderzee, Sink & Birchmeier, 2009; Helgeson, 2003). Na mesma linha, Saylor & Leach (2009) afirmam que o mesmo conceito pode ser definido como a percepção que o indivíduo tem de ser valorizado e incluído pelos outros dentro da sua rede social. Suporte social pode ainda ser definido como a existência ou disponibilidade de pessoas em quem se pode confiar, que mostram a sua preocupação, que valorizam e que nutrem sentimentos pelo outro (Sarason, 1983; citado por Ribeiro, 1999) e que coloca à disposição do indivíduo os recursos necessários em resposta aos pedidos de ajuda e de assistência (Dunst & Trivette, 1990; citado por Ribeiro, 1999). Neste sentido, salienta-se a importância do Suporte Social como processo relacional que envolve, em simultâneo, a transmissão e a interpretação da mensagem de que os outros se preocupam e valorizam o indivíduo (Pinheiro & Ferreira, 2002). Assim, enfatizam-se aqui dois aspectos fundamentais do suporte social: a percepção de que existe um número de pessoas a quem o indivíduo pode recorrer e o grau de satisfação em relação a esse suporte (Sarason e colaboradores, 1983; citados por Pinheiro & Ferreira, 2002).

Cobb (1976; citado por Malecki & Demaray, 2002) refere que o suporte social é dividido em três componentes principais: o indivíduo sentir-se amado, sentir-se valorizado e pertencer a uma rede social. Já Tardy (1985; cit. por Malecki & Demaray, 2002) apresenta-nos um modelo que define cinco aspectos importantes de Suporte Social: *a) direção*, que se refere ao suporte social que é dado e recebido; *b) disposição*, que envolve o suporte a que alguém tem acesso e aquele que é utilizado; *c) avaliação*, sendo que esta corresponde à avaliação do suporte social; *d) conteúdo*, que envolve quatro tipos de suporte social diferentes (emocional, instrumental, informativo e de estima/avaliação) e *e) rede*, que diz respeito à fonte ou membros que compõem a rede de apoio do indivíduo. Neste âmbito, o suporte social pode ser enquadrado em

diferentes perspectivas: a) informação que conduz a pessoa a acreditar que é amada e que os outros têm preocupação para com ele; b) informação que conduz o sujeito a acreditar que é apreciado e tem valor; e c) informação que conduz o sujeito a acreditar que pertence a uma rede de comunicação e de obrigações mútuas (Cobb; 1976; citado por Ribeiro, 1999).

Alguns autores que fazem distinção entre diferentes tipos de suporte social. Cramer, Henderson & Scott (1997; citado por Ribeiro, 1999) distinguem suporte social percebido e suporte social recebido, sendo que o primeiro se refere ao suporte social que o indivíduo percebe como disponível se precisar dele, e o segundo está ligado ao suporte efectivamente recebido. Por outro lado, os mesmos autores fazem outro tipo de distinção relacionada com o suporte social descrito e suporte social avaliado. O primeiro menciona a presença de um tipo particular de comportamento de suporte e o segundo tipo transmite a avaliação de que esse comportamento de suporte é percebido como sendo satisfatório ou que serviu de ajuda (Cramer, Henderson & Scott, 1997; citado por Ribeiro, 1999). Assim, a percepção de suporte social é definida como as expectativas de que o apoio e o suporte existirão se o indivíduo necessitar dele (Sarason & colaboradores, 1990; citados por Pinheiro & Ferreira, 2002). O suporte social percebido constitui um indicador da qualidade do suporte social que o indivíduo efectivamente recebe (Wills & Shinar, 2000; citados por Bokhorst, Sumter & Westenberg, 2009). Como tal, destaca-se aqui o papel fundamental da percepção de suporte social como um factor preditivo da saúde e da adaptação individual (Antonucci & Israel, 1986; Blazer, 1982; Cohen, 1988; Sandler & Barrera, 1984; Gotlieb, 1985; citados por Pinheiro & Ferreira, 2002), bem como mediador do impacto em situações perturbadoras no bem-estar físico e emocional do indivíduo (Baldwin, 1992; Cohen, 1988; Cohen & Wills, 1985; citados por Pinheiro & Ferreira, 2002). Estudos indicam que a percepção do suporte social constitui um melhor preditor do bem-estar do que o suporte recebido (Helgeson, 1993; Van der Zee e colaboradores, 1997; Wethington & Kessler, 1986; citados por Vedder, Boekaerts & Seegers, 2005).

Sendo um construto multidimensional (Demaray, Malecki, Rueger, Brown & Summers, 2009; Rigby, 2000), o suporte social possui diversos aspectos e componentes que têm um diferente impacto no indivíduo ou grupos (Ribeiro, 1999). Neste sentido, Dunst & Trivette (1990; citado por Ribeiro, 1999) sugerem a existência de cinco componentes do suporte social, todos eles interligados; a) *componente constitucional* que inclui as necessidades e a congruência existente entre estas e o suporte existente; b) *componente relacional* que engloba o estatuto familiar e relacional, o tamanho da rede social e a participação em organizações sociais; c) *componente funcional* que constitui o suporte disponível, o tipo de suporte (emocional, instrumental,

informacional e material), a qualidade e quantidade de suporte e o desejo de apoiar; d) *componente estrutural* que está relacionada com a proximidade física e psicológica, frequência de contactos, nível da relação, reciprocidade e consistência; e e) *componente de satisfação* que avalia a utilidade e a ajuda fornecida.

2.1.2. Relações Sociais e a Promoção do Suporte Social

Thompson (1995; citado por Thompson, Flood & Goodvin, 2006) afirma que o suporte social consiste nas relações sociais proporcionarem (ou poderem potencialmente proporcionar) recursos materiais e interpessoais que sejam benéficos para o receptor, como conselhos, acesso a informações e serviços, partilha de tarefas e responsabilidades, e aquisição de competências. Como tal, as relações sociais com o grupo de pares representam um segmento essencial na rede de suporte social, em especial na fase da adolescência (Stanton-Salazar & Spina, 2005), uma vez que é através delas que se desenvolvem e suportam determinados comportamentos (Espelage, Holt & Henkel, 2003). Neste sentido, a componente social do contexto do indivíduo é de extrema importância sendo que existem diferentes aspectos sociais que podemos considerar como o número de amigos, a frequência e intensidade de contactos, a existência ou não de amigos íntimos e de redes sociais, ou qual a percepção que o indivíduo tem da adequação e da satisfação com a dimensão social na sua vida (Ribeiro, 1999). O suporte social é dado e recebido no contexto de relações sociais (Badr, Acitelloi, Duck & Carl, 2001; citado por Thompson et al, 2006) sendo que esse suporte pode ser obtido através de relações sociais dentro da rede de apoio social natural (família, grupo de pares, professores, vizinhos) ou através de uma rede social formal de ajuda. Neste sentido, a natureza das relações sociais determina o tipo de suporte e também as limitações que podem existir em receber esse suporte social (Thompson et al, 2006).

Essa rede de suporte social é definida como um conjunto de sistemas e pessoas significativas que compõem os elos de relacionamento recebidos e percebidos do indivíduo (Brito & Koller, 1999; citados por Siqueira, Betts & Aglio, 2006). Na opinião de outros autores, a rede de apoio social corresponde à oportunidade de aprofundamento dos relacionamentos no sentido de melhorar o padrão de adaptação ao desenvolvimento (Rutter, 1987; Tyler, 1984; citados por Mayer, 2002). É constituída por relacionamentos recíprocos e estáveis, que geram satisfação mútua dos participantes, tanto para quem procura apoio como para aquele que o recebe, influenciando as características individuais e os contactos sociais (Mayer, 2002). Através desta rede, o suporte social constitui uma importante dimensão do desenvolvimento do indivíduo, constituindo uma interface entre si e o sistema social do qual faz parte (Garmezy &

Masten, 1994; citados por Siqueira et al, 2006). É um processo interactivo entre o indivíduo e o seu ambiente social, evoluindo ao longo da vida, sendo moldado pela reciprocidade e bidireccionalidade, entre si e os restantes indivíduos que fazem parte do seu mundo social (Newcomb, 1990; citado por Mayer, 2002). No que diz respeito ao suporte afectivo revela-se igualmente fundamental uma vez que confere qualidades às relações e contribui para a manutenção dos vínculos (Bronfenbrenner, 1979). Estando inserida num complexo de relações entre a criança em desenvolvimento e o meio ambiente (microsistema), compreendendo várias inter-relações (mesossistema), a criança influencia o próprio ambiente onde se encontra à medida que começa a estabelecer novos vínculos com outras pessoas e, conseqüentemente, é influenciada pelos outros que com ela interagem (Bronfenbrenner, 1977).

Neste sentido, o suporte afectivo e social está relacionado com a percepção que o indivíduo tem do seu mundo social e como se orienta nele, assim como com as estratégias e competências para estabelecer vínculos e para enfrentar situações de risco que podem surgir (Brito & Koller, 1999; citados por Siqueira et al, 2006). Para Garnezy & Masten (1994; citados por Mayer, 2002), a rede de suporte social e afectivo é constituída por todos os ambientes ou microsistemas em que o indivíduo está inserido. Um dos aspectos relevantes desta rede de apoio é a sua estrutura, que engloba o tamanho e a constituição daquela rede à qual o indivíduo está vinculado. Uma outra componente da rede de suporte social e afectivo é a sua funcionalidade, que envolve o grau de satisfação ou insatisfação com os relacionamentos, a percepção e a identificação das relações mais próximas ou distantes com os membros da rede (Mayer, 2002). No mesmo sentido, Pierce e colaboradores (1996, citados por Mayer, 2002) referem que o suporte social e afectivo é concebido a partir de três conceitos, sendo que devem ser vistos em interacção: apoio social percebido, relações significativas de apoio social e presença real de redes de apoio social.

Para Garnezy & Masten (1994; citados por Siqueira et al, 2006), a rede de suporte social e afectivo contribui para o aumento das competências individuais, reforçando a auto-imagem e auto-eficácia necessárias para o atingir de um determinado objectivo. Esta rede está relacionada com a saúde e ao bem-estar (Thompson et al, 2006), sendo fundamental para o processo de adaptação em situações de stress (Masten & Garnezy, 1985; Rutter, 1987; citados por Siqueira et al, 2006). No mesmo sentido, Saylor & Leach (2009) indicam que as relações que nos conferem suporte social funcionam como uma espécie de “amortecedor” contra o stress, desempenhando o papel de factor protector nestas situações, contribuindo igualmente para o desenvolvimento emocional do indivíduo (Demaray & Malecki, 2002; Flaspohler et al, 2009). É capaz de capacitar o indivíduo a desenvolver estratégias de *coping* mais

efectivas, promovendo bem-estar através da auto-estima e vínculos afectivos (Mayer, 2002). O efeito “protector” da rede social e afectiva está relacionado com o desenvolvimento de capacidades para enfrentar situações de risco, promovendo processos de resiliência e de adaptação (Brito & Koller, 1999; Garmezy & Masten, 1994, Rutter, 1987; citados por Siqueira et al, 2006). Neste âmbito, as relações que o indivíduo estabelece com outras pessoas, inseridas nos diversos microssistemas nos quais transita como a família, grupo de pares ou escola, assumem (ou devem assumir) o papel de fornecer apoio (Siqueira et al, 2006).

A primeira fase da socialização da criança tem início na família, depois com o grupo de pares quando entra para a escola, ao relacionar-se com outras crianças e com os modelos de adulto (professores, educadores, funcionários) (Pereira, 2002). A entrada para a escola constitui uma nova etapa de socialização para a criança (Blanes, 1972; citado por Pereira, 2002). Estar com o grupo de pares permite-lhe testar as suas próprias condutas, criar amizades e alargar e substituir alguns laços familiares através da criação de novos laços com outras crianças (Silva & Fagulha, 1987; citados por Pereira, 2002). Assim, o grupo de pares assume protagonismo nesta fase de socialização da criança, uma vez que os amigos são importantes elementos de companhia, diversão e informação. São igualmente fonte de intimidade e afecto, de segurança emocional em situações novas ou em momentos de stress ou transição (Moreno, 2004). Deste modo, o grupo de pares começa a ser mais saliente na vida da criança pelo que a amizade com o grupo de pares promove experiências positivas potenciando aprendizagens através da interacção com o seu grupo de amigos (Meadows, 2010). A par da socialização, a primeira rede de suporte social para a criança é a família, sendo esta crucial no seu processo de desenvolvimento. Juntamente com a família, o grupo de pares desempenha um papel fundamental na rede de suporte social (Moreno, 2004), uma vez que mantêm o bem-estar da criança ao longo do seu processo de desenvolvimento (Siqueira et al, 2006).

Perante situações de stress, o apoio emocional e afectivo do grupo de pares capacita o indivíduo a desenvolver estratégias de adaptação (Siqueira et al, 2006). Assim, as relações sociais e afectivas com o grupo de pares, tornam a criança mais eficaz, pois desenvolve um conjunto de competências pessoais e sociais que diminuem os efeitos negativos em situações adversas (Brito & Koller, 1999; citados por Siqueira et al, 2006).

Como tal, ao grupo de pares é esperado que desempenhe uma influência significativa no desenvolvimento emocional da criança/jovem (Denham, Salisch, Olthof, Kochanoff & Caverly, 2002) uma vez que se encontram ao mesmo nível emocional em relação à idade (Dunn & Hughes, 1998; citados por Denham et al, 2002) e podem

partilhar e intensificar as mesmas experiências emocionais (Salisch, 2000; citado por Denham et al, 2002). Neste sentido, o afecto positivo revela-se importante na iniciação e regulação das interacções sociais, uma vez que pode potenciar o desenvolvimento de amizades e, conseqüentemente, a adaptação ao contexto escolar (Denham et al, 2002). As interacções sociais com o grupo de pares são essenciais no desenvolvimento e adaptação da criança/jovem, uma vez que se revelam importantes para potenciar as competências sociais da mesma (Sullivan, 1953; citado por Hartup & Abecassis, 2002). Crianças ou jovens com relações interpessoais recíprocas envolvem-se mais em actividades cooperativas, são mais sociáveis e mantêm comportamentos pró-sociais, ao mesmo tempo que são menos agressivas e mantêm menos conflitos do que outras crianças que não tenham amigos (Howes, 1989; Sebanc, 1999; citados por Hartup & Abecassis, 2002). Neste sentido, a literatura sugere que, juntamente com o ambiente social e escolar, as relações interpessoais da criança contribuem, em parte, para o ajustamento social desta (Ladd, 1999; citado por Ladd, Buhs & Troop, 2002). Estudos indicam que a aceitação pelo grupo de pares e, sendo estes fonte de suporte social e afectivo, conduz a uma conduta pró-social levada a cabo pela criança (Coie & Kupersmidt, 1983; Dodge, 1983; Ladd; 1988; cit. por Ladd et al, 2002) e, conseqüentemente, a comportamentos de adaptação social (Ladd et al, 2002). Investigações na mesma linha sugerem que a aceitação pelo grupo de pares, aquando na entrada na escola, revela-se preditora de uma adaptação emocional e social por parte da criança (Buhs & Ladd, 2001; citados por Ladd et al, 2002). Como tal, estes resultados indicam que a aceitação pelo grupo de pares promove a inclusão social e, conseqüentemente, a adaptação interpessoal e escolar (Ladd et al, 2002). Podemos então afirmar que o facto de a criança ou jovem pertencer a uma forte rede de suporte social e afectivo, no que concerne ao grupo de pares, e manter igualmente comportamentos semelhantes para com os seus pares, poderá revelar melhores comportamentos de ajustamento escolar e social. Estudos nesta área indicam que quando as crianças percebem que as suas relações sociais com o grupo de pares proporcionam níveis altos de suporte e de ajuda, tendem a perceber as suas salas de aula como ambientes de suporte interpessoais (Ladd et al, 2002).

2. 2.Relação entre Bullying e Suporte Social

O Suporte Social constitui uma das influências ecológicas que afecta a vida dos jovens, tendo sido positivamente relacionado com o ajustamento académico e psicossocial (Ryzin, Graverly & Roseth, 2009). Nesta linha, Scholte, Lieshout & Aken (2001) referem que um dos mais importantes preditores do ajustamento psicológico é exactamente o suporte social percebido pelo indivíduo no contexto das relações

significativas que mantêm com os outros. No mesmo sentido, sabe-se que o suporte social recebido pela família ou pelo grupo de pares tem sido associado com níveis significativamente positivos de auto-estima (Hoffman et al, 1998; Walker & Greene, 1986; citados por Demaray et al, 2009), sendo que a auto-estima funciona como mediador do bem-estar emocional e comportamental do jovem no início da adolescência (Moran & DuBois, 2002; citados por Demaray et al, 200). Pelo contrário, estudos indicam que o suporte social está negativamente relacionado com dificuldades de adaptação, ansiedade, depressão, consumo de substâncias e problemas de comportamento (White et al, 1998; Herman-Stahl & Petersen, 1996; McFarlane et al, 1995; Wills & Cleary, 1996; Windle, 1992; Zimmerman et al, 2000; citados por Demaray et al, 2009; Demaray & Malecki, 2002).

Neste âmbito, as crianças e jovens com comportamentos agressivos apresentam défices a nível social (Felipe & Madruga, 2008) uma vez que a literatura sugere que a rejeição pelo grupo de pares constitui um forte preditor para que a criança mantenha comportamentos agressivos (Coie & Kupersmidt, 1983; Dodge, 1983; Ladd, Price & Hart, 1988; citados por Ladd et al, 2002). Uma criança ou jovem com comportamentos agressivos surge com mais dificuldades em manter amizades e relações sociais (Parker & Seal, 1996; citados por Ladd et al, 2002), sendo que a agressividade surge igualmente como o factor que mais contribui para a rejeição entre pares (Dodge & Coie, 1987; Zakriski, Jacobs & Coie, 1997; citados por Raimundo & Pinto, 2007). Como tal, esta experiência de rejeição ou aceitação pelo grupo de pares conduz a consequências para o bem-estar psicológico das crianças e jovens e, a rejeição entre pares resulta numa experiência interpessoal deveras stressante para o indivíduo (Alsaker & Olweus, 1992; Kupersmidt, Coie & Dodge, 1990; Smith, Bowers, Binney & Cowie, 1993; citados por Jiménez, Moreno, Murgui & Musitu, 2008). Perante esta situação, diversos autores afirmam existir uma necessidade de popularidade, liderança e poder entre o grupo de pares que tem início na pré-adolescência e que tem como objectivo principal a aceitação social. Assim, algumas destas crianças e jovens ascendem (ou tentam ascender) a essa aceitação mediante comportamentos agressivos (Emler & Reicher, 1995; Cava & Musitu, 2002; Luthar & Ansary, 2005; citados por Jiménez et al, 2008).

Neste sentido, especificamente em situações de agressão e vitimação, algumas investigações referem que os agressores desfrutam de um grande suporte social pelo grupo de amigos, sendo mais populares que as suas vítimas (Cerezo, 1999; Olweus, 1998; Trianes, 2000; citados por Jiménez et al, 2008). Os agressores, sendo menos populares na rede social alargada, têm uma pequena rede de amigos (tendencialmente também agressores) que os apoiam o que conduz à diminuição da percepção de risco de dificuldades sociais por parte destas crianças/jovens (Raimundo & Pinto, 2007). No

entanto, existe um número significativo de estudos que diferem destes resultados e indicam que existe uma relação entre a conduta agressiva e a escassa aceitação pelo grupo de pares, identificando os comportamentos violentos como uma das causas da rejeição social entre o grupo de pares na adolescência (Franz & Gross, 2001; Gifford-Smith y Brownell, 2003; Dodge, Coie, Petit & Price, 1990; citados por Jiménez et al, 2008).

Sendo o *bullying* um fenómeno de grupo (Schäfer et al, 2004), o papel desempenhado pelo grupo de pares é importante e constitui um foco de atenção nas investigações actuais (Scholte, Overbeek, Brink, Rommes, Kemp, Goossens & Engels, 2009). Neste âmbito, em relação às vítimas, parece existir uma relação entre a existência ou não de amigos e a vitimação (Scholte et al, 2009), sendo que as vítimas apresentam um baixo suporte social (Rigby, 2000), não evidenciando um sentimento de pertença à escola nem ligações sociais ao seu grupo de pares ou até aos seus professores (Davidson & Demaray, 2007). Mais, as vítimas de *bullying* propendem a exhibir relações sociais mais pobres caracterizadas essencialmente pelo baixo suporte fornecido, assim como pela ausência de reciprocidade e amizade (Flaspohler et al, 2009) do mesmo modo que exibem maiores dificuldades na relação com o grupo de pares do que os *bullies* (Marini, Dane, Bosacki & YLC-CURA, 2006). Neste sentido, as vítimas tendem a perceber o suporte recebido (tanto pelos pares como pelos professores ou pais) como de maior importância do que aqueles que não são vítimas, sendo que afirmam ter menos suporte social (Saylor & Leach, 2009; Schäfer et al, 2004). Como tal, as experiências que as vítimas vivenciam sendo alvo de agressões podem afectar negativamente o seu desenvolvimento social (Schäfer et al, 2004). Neste sentido, o suporte social tem sido utilizado como estratégia de prevenção de comportamentos de *bullying*, uma vez que desempenha um papel importante para reduzir os efeitos negativos desses comportamentos (Baldry & Farrington, 2005; citados por Rethon, Head, Klineberg & Stansfeld, 2010).

Crianças ou jovens que tenham um ou mais melhores amigos recíprocos na escola, ou seja, que os considerem igualmente amigos, estão menos propensos a ser vitimizados (Hodges et al, 1999; Pelligrini et al, 1999; citados por Scholte et al, 2009). As características desses amigos parecem igualmente ser importantes indicadores da sua protecção contra a vitimação, sendo que existem amigos que se encontram mais capazes de proteger do que outros. Assim, crianças ou jovens cujos amigos não apresentem força física ou sejam menos aceites pelo grupo de pares, têm uma maior probabilidade de serem vítimas (Scholte et al, 2009). De referir ainda que, ter um *bully* como amigo e como elemento do grupo de pares, faz diminuir o risco de vitimação (Pelligrini et al, 1999; citados por Scholte et al, 2009).

No que diz respeito aos *bullies*-vítimas, que não sofrem apenas enquanto vítimas mas que manifestam igualmente condutas agressivas para com os seus colegas (Olweus, 1993), o seu duplo envolvimento pode conduzir a um maior risco de desenvolvimento de problemas a nível social (Marini, Dane, Bosacki & YLC-CURA, 2006) uma vez que o seu padrão comportamental corresponde ao característico das vítimas e dos *bullies* (Scholte et al, 2009). Quanto ao suporte social, as investigações sugerem que estas crianças ou jovens evidenciam maior dificuldade em fazer amigos e tendem a ter poucas relações positivas com os seus colegas de turma, o que evidencia uma maior rejeição social pelo seu grupo de pares (Nansel et al, 2001; Perry et al, 1988; citados por Scholte et al, 2009).

Relativamente à percepção de suporte social, entende-se que esta resulta como um importante factor protector na relação entre o grupo, especialmente na adolescência (Cohen & Wills, 2003; citados por Holt & Espelage, 2007). Essa percepção de suporte encontra-se relacionada com o ajustamento da criança e, conseqüentemente, com o seu bem-estar (House e colaboradores, 1988; Sarason e colaboradores, 1990; citados por Rigby, 2000). Estudos indicam que há uma relação entre a percepção de suporte social e um melhor ou pior ajustamento da criança ou jovem (Demaray & Malecki, 2002), sendo que crianças ou jovens com altos níveis de suporte social percebido apresentam menos problemas no que diz respeito ao seu ajustamento (Compas e colaboradores, 1986; East e colaboradores, 1987; Hirsch, 1985; Hoffman, Ushpiz & Levy-Shift, 1988; citados por Demaray & Malecki, 2002). Na infância, as crianças tendem a procurar primeiramente o suporte por parte dos pais, mas em função da sua transição para a adolescência o suporte do grupo de pares torna-se cada vez mais proeminente (Furman & Buhrmester, 1992; citados por Holt & Espelage, 2007). As raparigas tendem a manifestar uma percepção de suporte social mais elevada do que os rapazes, sendo que as relações interpessoais das raparigas revelam um carácter mais íntimo (Parker & Asher, 1993; citados por Holt & Espelage, 2007). Na mesma linha, uma vez que o suporte pelo grupo de pares tem revelado ser promotor de bem-estar psicológico (McCreary et al, 1996: citados por McElearney, Roosmale-Cocq, Scott & Stephenson, 2008), crianças que sentem suporte social fornecido pelos seus amigos experienciam menos efeitos negativos de qualquer situação indutora de stress do que aquelas que evidenciam menos suporte (Holt & Espelage, 2007). Na mesma linha, Murberg & Bru (2009) afirmam que crianças ou jovens expostos repetidamente a altos níveis de *stress* mas que experienciam altos níveis de suporte social percebido, encontram-se mais protegidos dos possíveis efeitos negativos dessas situações.

Especificamente na dinâmica do *bullying*, a percepção de suporte social, embora ainda pouco estudada, desempenha um papel significativo na diminuição do

envolvimento em comportamentos de agressão (Davidson & Demaray, 2007). Como tal, estudos indicam que as vítimas de *bullying* reportam níveis mais baixos de suporte social tanto a nível do grupo de pares como em relação aos professores (Furlong et al, 1995; citados por Holt & Espelage, 2007). Assim, altos níveis de suporte social por parte do grupo de pares diminui a probabilidade da criança ou jovem ser vítima de *bullying* (Rothon et al, 2010). Na mesma linha, investigações indicam que as vítimas e *bully*-vítimas referem que recebem substancialmente menos suporte social do que os seus colegas, embora confirmam maior peso à sua importância (Demaray & Malecki, 2003; citados por Holt & Espelage, 2007). Portanto, a percepção de suporte social representa um mecanismo de *coping* que os alunos tendem a utilizar para lidar com o *bullying* (Scholte et al, 2009).

2.2.1. O suporte social como estratégia de prevenção/redução de comportamentos de *bullying*

Antes de nos centrarmos nos programas de intervenção baseados no suporte social enquanto estratégia de intervenção, revela-se crucial apresentar brevemente o programa de prevenção do *bullying* de Dan Olweus. Centra-se em três objectivos: reduzir a prevalência do *bullying* em contexto escolar, prevenir a existência de comportamentos de *bullying* e promover relações positivas entre os pares (Olweus & Limber, 2010). O programa é baseado em quatro princípios fundamentais: os adultos na escola (professores, educadores, funcionários) devem mostrar o calor e positivo interesse nos seus alunos, estabelecer limites firmes perante comportamentos agressivos e funcionar como autoridades e modelos positivos (Olweus, 1993; Olweus & Limber, 2010). Esses princípios traduzem-se em quatro níveis de intervenção: a escola, a sala de aula, o aluno e a comunidade escolar, sendo um dos objectivos construir um sentimento de comunidade escolar entre os alunos e os adultos do contexto escolar (Olweus & Limber, 2010).

Como referido anteriormente, o suporte social por parte do grupo de pares funciona como um factor protector à ocorrência de comportamentos de vitimação e agressão (Marini, Dane, Bosacki & YLC-CURA, 2006; Rothon et al, 2010). Deste modo, parece necessário implementar nas escolas estratégias de intervenção que proporcionem às crianças e jovens relações sociais positivas das quais obtenham o suporte necessário ao seu bem-estar emocional. A maioria do trabalho de prevenção e intervenção aponta para uma abordagem de redução dos comportamentos de agressão e vitimação através da promoção de relações sociais positivas (Nixon & Werner, 2010; Weissberg, Kumpfer & Seligman, 2003).

Assim, uma estratégia eficaz para a prevenção e/ou redução do *bullying* centra-se cada vez mais no papel da amizade e do grupo de pares (O'Connell, Pepler & Craig, 1999; Smith, 2004). Sendo o bullying um fenómeno de grupo que ocorre no contexto do grupo de pares, as relações sociais revelam-se de máxima importância (Scholte et al, 2009) uma vez que os comportamentos do grupo são influenciados pelos indivíduos que dele fazem parte (Gini, 2006). O grupo de pares tem a sua influência no modo como as crianças e jovens vivenciam o seu mundo social e no modo como desenvolvem as suas condutas (Cowie, 2011a).

Mais, a importância do papel da amizade ganha relevo uma vez que as crianças e jovens que são isoladas e não têm suporte do seu grupo de pares encontram-se mais propensos a ser vitimizados (McElearney, Roosmale-Cocq, Scott & Stephenson, 2008). Enquanto vítimas os alunos descobrem a importância do papel dos amigos enquanto promotores de suporte (Dunn, 2004; citado por Cowie, 2011a). Ao invés, crianças e jovens que têm um melhor amigo (recíproco) estão muito mais protegidos de comportamentos agressivos por parte do grupo de pares (Cowie, Naylor, Talameli, Chauhan & Smith, 2002; citados por McElearney et al, 2008). Desta forma, entende-se que a relação das crianças e jovens com os seus colegas e amigos é extremamente importante para o seu bem-estar e ajustamento (Parker, Rubin, Price & DeRosier, 1995; citados por DeRosier, 2004), conduzindo a uma diminuição dos comportamentos de vitimação e agressão.

Algumas crianças e jovens são capazes de lidar com o *bullying* pois a sua capacidade de resiliência parece estar ligada ao seu bem-estar emocional e a existência de amigos e de relações sociais positivas (Cowie, 2011b). Desta forma, estudos indicam que é importante construir redes sociais para as crianças de modo a que possam desenvolver estratégias eficazes para lidar com situações adversas (Mahady Wilton e colaboradores, 2000; citados por Cowie, 2011b). Portanto, a promoção de suporte social pelo grupo de pares revela-se pertinente uma vez que estudos afirmam que a existência de pobres competências sociais potencia a vitimação (Cowie, 2002; Smith, 2003; citados por Cowie, 2011b).

Neste âmbito, a prevenção e redução dos comportamentos de vitimação e agressão pode assentar na promoção de suporte pelo grupo de pares, sendo que esses programas apresentam um potencial contributo nesse sentido (Boulton, Trueman, Chau, Whitehand & Amatya, 1999; Salmivalli & Voeter, 2005; Sharp, 2002; citados por McElearney et al, 2008). Estes programas, cada vez mais utilizados (especialmente no Reino Unido) (Cowie, Hutson, Oztug & Myers, 2008), contribuem para facilitar o desenvolvimento de competências interpessoais (Baginsky, 2001; ChildLine, 2003; Cowie & Sharp, 1996; citados por McElearney et al, 2008), revelando-se importantes

para lidar com os conflitos e ajudar as crianças e jovens a relacionarem-se de forma não violenta (McElearney et al, 2008). A intervenção através de programas de suporte pelo grupo de pares promove a amizade entre crianças e jovens e potenciam o desenvolvimento da amizade recíproca (Cowie e colaboradores, 2002; citados por McElearney et al, 2008), fomentam redes de suporte social que proporcionam uma ajuda no que se refere ao *bullying* e a outros problemas de comportamento (McElearney et al, 2008), favorecendo o ajustamento psicológico (Bronfenbrenner, 1979). Estes programas proporcionam ainda às crianças e jovens a oportunidade de assumir um papel importante na resolução de problemas entre pares (Cowie, 2004; citado por McElearney et al, 2008).

Em termos práticos, estes programas de intervenção baseados no suporte pelo grupo de pares consistem em actividades onde as crianças e jovens aprendem como ajudar os outros (Houlston & Smith, 2009; Pereira, 2002). São delineados para que as crianças e jovens possam fornecer suporte emocional e social aos colegas (Cowie & Jennifer, 2008; citados por Cowie & Smith, 2010). Para além de modificar o comportamento daqueles que agridem e fornecer estratégias de *coping* às vítimas (Cowie & Olafsson, 2000), estes programas têm igualmente como objectivos melhorar as relações entre colegas e reduzir a existência de conflitos e de comportamentos de *bullying* entre os alunos para que reconheça efeitos positivos no clima escolar (Cowie, 1999; citado por Houlston & Smith, 2009). Estes programas pretendem igualmente melhorar a capacidade interpessoal no que diz respeito à resolução de problemas entre crianças e jovens, capacitando-as para identificar os problemas e construir soluções não-violentas (Cunningham, Martorelli, Tran, Young & Zacharias, 1998; Pepler, Craig & Roberts, 1995; citados por Cowie & Hutson, 2005). O suporte pelo grupo de pares ajuda os alunos a assumir responsabilidade pelos seus comportamentos, promove competências sociais e interpessoais e potencia a resolução de conflitos (DeRosier, 2004). Pretende-se ainda que através destes programas de intervenção os alunos desenvolvam confiança em si próprios, aprendam competências de comunicação e reflexão sobre as emoções nas relações com o outro e se relacionem de modo não agressivo (Cowie & Wallace, 2000; citados por Cowie & Hutson, 2005).

Existem diferentes tipos de intervenção baseadas no suporte pelo grupo de pares, a saber: *befriending* (fornecer suporte/amizade), mediação/resolução de conflitos e orientação através do grupo de pares (Cowie & Wallace, 2000; Cowie & Jennifer, 2007; citados por Houlston & Smith, 2009), sendo que aqueles que reconhecem o contexto social da criança tendem a ter mais sucesso na intervenção (Stevens, Bourdeaudhuij & Oost, 2010). O mais utilizado nas escolas de 1ºCiclo é a intervenção de *befriending* (Cowie & Hutson, 2005; Cowie & Smith, 2009; Houlston & Smith, 2009),

pelo que estudos indicam que o impacto da intervenção centrada na amizade resulta na diminuição de comportamentos de *bullying* (Menesini, Codecasa, Benelli & Cowie, 2003; citados por Houlston & Smith). Este tipo de intervenção consiste em criar interacções sociais de modo a criar relações sociais através de jogos e brincadeiras (Cartwright, 1996; citado por Cowie & Smith, 2009), revelando-se eficaz para melhorar a qualidade das relações entre pares em idade escolar (Cunningham e colaboradores, 1998; Stacey, 2000; citados por Cowie & Hutson, 2005). Através do relacionamento com outras crianças, os alunos podem potencialmente aprender como jogar e trabalhar com amigos e colegas, a expressar sentimentos, partilhar e cooperar, resultando em amizades recíprocas e satisfatórias (Cowie, 2011a), o que reduz o risco de se envolverem em situações de vitimação e agressão. Implica a participação activa dos alunos, através da promoção da comunicação e da criação de funções e estruturas que incentivam os alunos a ter uma conduta responsável e empática (Cowie & Olafsson, 2000; Smith, Cousins & Stewart, 2005).

No que diz respeito aos benefícios destes programas de intervenção, estes são para aqueles que são alvos da intervenção mas também para todo o contexto escolar (Cowie, Taylor, Talamelli, Carvalho & Smith, 2002; citados por Houlston & Smith, 2009). Para além da prevenção e/ou redução dos comportamentos de *bullying*, a abordagem de fornecer suporte/amizade proporciona às crianças ou jovens construir uma rede de amigos e interagir socialmente com alguém da mesma idade (especialmente aqueles mais vulneráveis e isolados); promove a confiança em si próprio e nas relações sociais, facilitando assim a interacção e a construção de novas amizades, e melhora a relação entre colegas e, conseqüentemente, o ambiente escolar (Cowie & Sharp, 1996; citados por Cowie & Hutson, 2005). Existem ainda algumas intervenções deste tipo que tendem a centrar-se nos observadores (*bystanders*) dos comportamentos de *bullying* para promover uma conduta contra esses comportamentos (Cowie & Hutson, 2005) e tendem a ter resultados positivos (Houlston & Smith, 2009). Neste sentido, o papel dos observadores pode ser aproveitado no sentido de estes adoptarem papéis de suporte entre os pares no contexto escolar (Cowie & Hutson, 2005).

Desta forma, e tendo em vista a prevenção dos comportamentos de *bullying*, as escolas devem identificar que intervenções se revelam mais adequadas para a sua configuração em particular. Como tal, a escola pode melhorar o relacionamento entre colegas através da criação de medidas com vista à promoção da saúde emocional e bem-estar de todos que fazem parte do contexto escolar (Cowie, 2011a). Através do suporte pelo grupo de pares, cujos valores se centram no respeito pelo outro, na empatia e na cooperação entre pares (Cowie & Oztug, 2008), e numa abordagem que envolva toda a comunidade escolar, o clima escolar pode ser totalmente modificado,

permitindo que os alunos e a restante comunidade se sintam mais seguros e apoiados (ChilLine, 2005; citado por Cowie & Oztug, 2008).

PARTE 2: ESTUDO EMPÍRICO

Capítulo 1: Objectivos e Questões de Investigação

A presente investigação apresenta como principal objectivo conhecer e estudar a prevalência de comportamentos de agressão e vitimação em quatro escolas do 1ºCiclo que constituem o Agrupamento de Escolas nº1 de Évora. Em segundo lugar, pretendemos ainda identificar o(s) tipo(s) de comportamentos de agressão que predominam naqueles contextos escolares, assim como caracterizar os agressores e as vítimas em função do seu sexo e idade. Para a sua concretização, foi aplicado o *Questionário de Violência Escolar e Isolamento Social*, adaptado de Martins (2003).

Outro dos objectivos do estudo prende-se com a necessidade de relacionar os comportamentos de agressão/vitimização com a percepção de suporte social recebido pelas crianças pelo seu grupo de amigos. Para tal, foi aplicado o *Questionário de Percepção de Suporte Social*.

No que concerne às questões de investigação do presente estudo, estas podem ser apresentadas do seguinte modo:

1. Qual a prevalência de comportamentos de agressão e vitimação entre o grupo de pares nos alunos de 3º e 4º anos de escolaridade nas quatro escolas do Agrupamento de Escolas nº1 de Évora?
2. Que tipos de comportamentos de agressão predominam naqueles contextos escolares?
3. Existe relação entre os comportamentos de agressão e vitimação manifestados pelas crianças e a percepção de Suporte Social por elas indicado?
4. Existem diferenças entre os comportamentos de agressão e vitimação manifestados por rapazes e por raparigas?

2.1.Participantes

A população escolhida para este estudo surgiu no âmbito do estágio curricular realizado na Escola EB1 Cruz da Picada (pertencente ao Agrupamento de Escolas nº1 de Évora), no período de Outubro de 2009 a Junho de 2010.

Foi utilizada uma amostra de conveniência, uma vez que os participantes se encontravam mais acessíveis ao investigador o que facilitava a execução da investigação (Santos, 2005). Neste âmbito, a escolha deste Agrupamento de Escolas prende-se exactamente pela vantagem de ser mais acessível alcançar a referida população necessária para a investigação, uma vez que o investigador estava integrado numa das escolas constituintes do agrupamento acima referido.

A escolha do 3º e 4º anos de escolaridade prende-se com o facto de as crianças que frequentam estes anos de escolaridade, têm já adquiridas competências ao nível da leitura e escrita que lhes permitem responder ao instrumento escolhido para a recolha de dados.

Este estudo foi conduzido durante o período de Outubro de 2009 e Junho de 2010 em quatro das escolas do 1ºCiclo que constituem o Agrupamento de Escolas nº1 de Évora.

No presente estudo participaram 262 alunos do 3º e 4º anos de escolaridade do 1ºciclo do Ensino Básico das quatro escolas acima referidas, dos quais 126 são do sexo feminino e 136 do sexo masculino. No entanto, foram eliminados três participantes cujas respostas aos questionários foram invalidadas.

Assim, no que diz respeito ao 3º ano de escolaridade, os participantes constituem um total de 124 crianças, sendo que 65 (25,1%) são rapazes e 59 (22,8%) são raparigas. Os 135 participantes do 4º ano de escolaridade dividem-se em 70 crianças do sexo masculino (27%) e 65 do sexo feminino (25,1%).

Tabela 1 – Distribuição dos Participantes por Sexo e Ano de Escolaridade

	3ºano	4ºano	Total
Masculino	65 (25,1%)	70 (27%)	135 (52,1%)
Feminino	59 (22,8%)	65 (25,1%)	124 (47,9%)
Total	124 (47,9%)	135 (52,1%)	259 (100%)

As crianças que participaram nesta investigação tinham idades compreendidas entre os 8 anos e os 12 anos de idade. Tal como ilustra a tabela 2, a idade mais frequente na amostra em estudo é 9 anos de idade. A média das idades é de 9,30 anos.

Tabela 2 – Distribuição dos Participantes em Função da Idade e do Sexo

Idade	Feminino	Masculino	Total
8	16 (6,3%)	23 (9%)	39 (15,3%)
9	66 (25,9%)	57 (22,4%)	123 (48,2%)
10	32 (12,5%)	41 (16,1%)	73 (28,6%)
11	6 (2,4%)	11 (4,3%)	17 (6,7%)
12	0 (0%)	3 (1,2%)	3 (1,2%)
Total	120 (47,1%)	135 (52,9%)	255 (100%)

2.2. Instrumentos

Tendo em vista os objectivos do nosso estudo, assim como às questões de investigação que lhe subjazem, foram utilizados três instrumentos de recolha de dados (anexo 1):

1-Questionário de Caracterização Pessoal e Escolar

Este questionário envolve questões relacionadas com a caracterização pessoal e escolar dos participantes. Nele são incluídas questões relacionadas com o sexo, a idade, o número de irmãos e o ano de escolaridade. Encontram-se ainda questões relacionadas com o percurso escolar do aluno (número de retenções), a sua percepção do desempenho escolar e ainda sobre sentimentos face à escola, sendo que estudos indicam que o desempenho académico das vítimas é melhor do que o dos agressores, e as vítimas percebem a escola como desagradável e insegura (Cerezo, 2009; Pereira, 2009; citado por Barros, Carvalho e Pereira, 2009).

2-Questionário de Violência Escolar e Isolamento Social - QVEIS

Este questionário resulta de uma adaptação de Martins (2005a; 2009) do questionário original QEVE (Questionário de Exclusão Social e Violência Escolar³) de Diaz-Aguado (2004).

³ Na adaptação para o QVEIS, optámos por utilizar o termo Isolamento Social em substituição do termo Exclusão Social.

É um questionário de auto-relato e encontra-se dividido em três escalas que avaliam o envolvimento dos alunos em comportamentos de agressão em contexto escolar segundo três perspectivas: vítima, agressor e observador. Cada uma delas é constituída por um conjunto de 24 itens com o objectivo de avaliar os diferentes tipos de agressão nos quais os alunos se encontram envolvidos, quer enquanto vítima, agressor e observador. As hipóteses de resposta são 1-Nunca, 2-Poucas Vezes, 3-Algumas Vezes e 4-Muitas Vezes.

Procedeu-se à adaptação de alguns dos itens que constituíam o questionário com o objectivo de os ajustar à faixa etária dos participantes do estudo, tendo sido introduzidos igualmente itens referentes ao *cyberbullying*.

Os 24 itens das escalas encontram-se divididos em função das diferentes formas de agressão: directa (que engloba as agressões verbais e físicas) (11 itens), indirecta (8 itens), que engloba igualmente o isolamento social e, por fim, o *cyberbullying*, cujos cinco itens foram introduzidos de novo. Para além deste conjunto de itens, o questionário apresenta ainda itens que permitem caracterizar o local onde ocorrem as situações de agressão/vitimação, caracterizar as vítimas e os agressores em função do sexo e idade e verificar se em algumas das situações alguém interveio para ajudar.

Diaz-Aguado (2004) e Martins (2005a; 2009) utilizaram o instrumento que serviu de base para o QVEIS em estudos com adolescentes, tendo obtido percentagens mais elevadas nos itens respeitantes ao isolamento 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 ao isolamento social e às agressões menores.

Os estudos psicométricos realizados com as escalas do QEVE (Diaz-Aguado, 2004; Martins, 2005b; 2009) permitiram constatar a existência de situações diferenciadas nas escalas de vitimação, de agressão e de observação de vitimação/agressão. Em seguida, apresentam-se os resultados obtidos:

1) 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 qualificou da seguinte forma:

- **Factor 1** – Comportamentos 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-me coisas, chamam-me nomes que me ofendem e 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.”*

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

- **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.”*

2) Escala de Agressão

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

- **Factor 1** – Comportamentos 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.”*

Relativamente à mesma escala, Martins (2005a; 2009) encontrou dois factores explicativos de 48,05% da variância total:

- **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 indultos 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.”*

3) Escala de Observação de vitimação/agressão

Para a escala de observação da vitimação/agressão, Diaz-Aguado (2004), encontrou três factores explicativos de 67,24% da variância total:

- **Factor 1** – Comportamentos 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.”*

No que diz respeito à mesma escala, Martins (2005a; 2009) encontrou três factores explicativos de 62,928% da variância total:

- **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): *“ignorar 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 indultos de carácter sexual, obrigarem a comportamentos ou a participar em situações de carácter sexual, ameaçarem com armas”*.

Os estudos de Melo & Duarte (in press) vão ao encontro dos resultados encontrados por Diaz-Aguado (2004) e Martins (2005a; 2009), uma vez que a análise factorial resultou da seguinte forma:

1)Escala de Vitimação

- **Factor 1** - Exclusão Social e Agressão Verbal (8 itens, explicativos de 26,73% da variância total): *“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”*.

- **Factor 2** - Agressão Física (6 itens, explicativos de 20,08% da variância): *“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”, “Os meus colegas batem-me”, “Os meus colegas ameaçam-me para me meter medo” e “Os meus colegas roubam-me coisas”.

2) Escala de Agressão

- **Factor 1** - Exclusão Social e Agressão Verbal (7 itens, explicativos de 22,27% da variância): *“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”.*

- **Factor 2** - Violência com agressões graves (4 itens; 16,64% da variância): *“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”.*

- **Factor 3** - Violência com agressão menor (3 itens; 9,41% da variância): *“Escondi as coisas de um colega”, “Roubei as coisas de um colega” e “Estraguei as coisas de um colega”.*

3) Escala de observação de vitimação/agressão

- **Factor 1** - Exclusão Social e Agressão Verbal (9 itens, explicativos de 48,53% da variância): *“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”.*

- **Factor 2** - Agressão Física (5 itens; 11,76% da variância): *“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”.*

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

Este questionário avalia o Suporte Social percebido pelas crianças no que diz respeito ao seu grupo de amigos. É constituído por 18 itens, construídos com base em duas categorias: Tamanho da Rede e Intensidade da Relação (8 itens) e Confiança e Satisfação (10 itens). O objectivo é avaliar a percepção dos alunos sobre o seu grupo

de amigos em função do tamanho da rede social e a intensidade das suas relações sociais, assim como lhes é pedido que refiram a sua confiança e satisfação com essa mesma rede social e com as relações sociais que nela predominam.

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

2.3.Procedimentos

2.3.1.Procedimentos de Recolha de Dados

Inicialmente, foi contactado o Agrupamento de Escolas nº 1 de Évora no sentido de obter a sua autorização (anexo 2) para a realização deste estudo empírico, tendo em vista a cooperação das quatro escolas que o constituem, através da participação dos(as) alunos(as) do 3º e 4º anos de escolaridade. Em seguida, procedeu-se ao contacto informal com as quatro escolas e os respectivos professores titulares de turma com o objectivo de solicitar a autorização de participação dos(as) seus(suas) alunos(as) na presente investigação. Após autorização das escolas e dos professores de cada turma, os pais/encarregados de educação foram igualmente contactados para procederem à autorização de participação dos(as) seus(suas) filhos(as) na investigação, através da resposta ao instrumento utilizado (anexo 3).

No primeiro contacto com as crianças, foi-lhes explicado que se iria realizar um estudo no âmbito da violência escolar, explicando igualmente que a sua participação seria anónima, confidencial e voluntária. A aplicação do questionário, previamente acordada com os professores titulares de turma, foi realizada no terceiro período nas quatro escolas participantes no estudo, tendo tido uma duração de aproximadamente 30 a 40 minutos.

2.3.2.Procedimentos de Análise de Dados

A análise estatística dos resultados foi realizada através do programa SPSS – *Statistical Package of Social Science* – (versão 18 para Windows).

O processo de tratamentos de dados foi desenvolvido essencialmente em seis momentos de análise. Primeiramente, com o objectivo de confirmar a adequação dos dois instrumentos utilizados, procedeu-se a uma análise da consistência interna dos mesmos. Para o efeito, foram calculadas as correlações inter-itens (superiores a 0.30) e itens total (superiores a 0.50) bem como o alfa de Cronbach (superior a 0.70). O alfa de Cronbach, que varia entre 0 e 1, constitui uma prova de homogeneidade cuja análise

permite aferir se uma determinada escala é consistente, ou seja, se os vários itens que a constituem medem uma entidade comum e se são altamente correlacionados (Hair, Black, Babin, Anderson & Tathan, 2009).

Em segundo lugar, realizou-se uma análise descritiva dos instrumentos utilizados cujo objectivo é caracterizar os dados obtidos através de valores únicos que permitem resumir o comportamento das variáveis em estudo (Maroco & Bispo, 2003).

Em seguida, no sentido de se verificar as várias dimensões das escalas utilizadas nesta investigação, foram efectuadas análises factoriais. A análise factorial é uma técnica de interdependência que tem como finalidade definir a estrutura inerente entre as variáveis em análise. Através da análise factorial é-nos permitido analisar a estrutura das inter-relações num grande número de variáveis definindo factores, isto é, conjuntos de variáveis fortemente inter-relacionadas. Os factores são altamente correlacionados e representam dimensões dentro dos dados (Hair, Black, Babin, Anderson & Tathan, 2009). Especificamente neste estudo, as análises factoriais utilizadas foram análises de componentes principais com rotação *Varimax*. Com o objectivo de testar a adequabilidade da aplicação da análise factorial de componentes principais em função dos resultados obtidos, utilizou-se o teste de esfericidade de Bartlett e o teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). O número de factores a reter depois da análise foi feito através do critério de Kaiser (valores próprios superiores a 1).

Após obtenção dos factores e da construção de dimensões em função dos mesmos, foram analisadas as diferenças de médias entre grupos. Foi utilizado o teste t de Student para grupos com apenas duas dimensões (e.g. sexo). O teste t de Student avalia a significância estatística de diferenças entre duas médias amostrais para uma única variável independente (Hair, Black, Babin, Anderson & Tathan, 2009). Por outras palavras, este teste permite determinar se as diferenças de médias entre os grupos são ou não significativas, cujo nível de significância (*p-value*) se refere ao nível de probabilidade estipulada para rejeitar a hipótese nula (0,05) (Maroco & Bispo, 2003).

Foram analisadas as diferenças das médias entre as várias variáveis independentes através de uma análise de variância (oneway ANOVA). Este teste permite efectuar uma análise das diferenças entre vários grupos pela comparação das variâncias dentro de cada grupo com a variável inter-grupos (Hair, Black, Babin, Anderson & Tathan, 2009). Para determinar se a estatística F é suficientemente grande para se proceder à rejeição da hipótese nula (sendo que existem diferenças entre os grupos) é necessário ter em consideração o valor de *p-value*. Como tal, se $p > 0,05$, aceita-se a hipótese nula, não existindo diferenças significativas entre os grupos; se $p < 0,05$, rejeita-se a hipótese nula assumindo que existem diferenças significativas entre os grupos (Hair, Black, Babin, Anderson & Tathan, 2009; Maroco & Bispo, 2003).

Foi ainda utilizado o teste H.S.D. de Tukey (Honestly Significant Difference) para uma análise detalhada das diferenças entre conjuntos de médias. Este teste é um método de comparação múltipla utilizado para detectar diferenças entre grupos e passível de realizar todas as comparações possíveis. O valor crítico do teste de Tukey é utilizado para que, para além do número de comparações realizadas, a probabilidade de erro tipo I não exceda determinado nível de significância, evitando assim diferenças significativas decorrentes de vários testes t (Hair, Black, Babin, Anderson & Tathan, 2009).

Por último, tendo presente o objectivo de compreender a relação entre as diferentes dimensões do questionário QVEIS e a percepção de Suporte Social, foram utilizadas correlações de Pearson. O coeficiente de correlação permite avaliar a magnitude e a direcção da associação ou correlação existente entre duas variáveis (Maroco & Bispo, 2003). A correlação de Pearson mede a intensidade e a direcção da associação de tipo linear entre duas variáveis contínuas de distribuição normal bivariada. O valor de r (coeficiente de correlação) indica a correlação cujo valor varia de -1 (correlação perfeita negativa) até + 1 (correlação perfeita positiva); se o valor de r é igual a 0 então não existe correlação entre as variáveis (Maroco, 2003).

Capítulo 3: Apresentação e Análise dos Resultados

3.1. Análise dos Resultados do Questionário de Caracterização Pessoal e Escolar

Para compreender o percurso escolar das crianças que participaram no nosso estudo, foram recolhidos dados relativamente à existência ou não de reprovações sofridas até ao ano de escolaridade em que se encontram assim como a percepção dos alunos em relação ao seu desempenho académico. Como se pode verificar na tabela 3, verificamos que dos 259 dos participantes, 213 (82,9%) não apresentam retenções e que os restantes 44 (17,1%) referem ter ficado retidos durante o seu percurso escolar. No que diz respeito ao sexo, os rapazes (19,4%) referem ter ficado retidos mais do que as raparigas (6,9%).

Tabela 3 – Retenções dos Participantes

Retenções	Feminino	Masculino	Total
Sim	18 (6,9%)	26 (19,4%)	44 (17,1%)
Não	106 (41%)	107 (79,9%)	213 (82,9%)
Total	126 (100%)	134 (100%)	257(100%)

Em relação à percepção dos alunos no que diz respeito ao seu desempenho académico, a maioria dos alunos refere ser “bom” aluno. Assim, 165 (64%) alunos afirmam ser “bons”, 87 (33,7%) referem ser alunos “regulares” e apenas 6 (2,3%) alunos se percebem como “fracos” (tabela 4). As raparigas (70,7%) consideram-se melhores alunas do que os rapazes (57,8%), sendo que os rapazes se percebem alunos “regulares” (40%) mais do que as raparigas (26,8%).

Tabela 4 – Percepção do Desempenho Académico

Tipo de Aluno	Feminino	Masculino	Total
Bom	87 (70,7%)	78 (57,8%)	165 (64%)
Regular	33 (26,8%)	54 (40%)	87 (33,7%)
Fracos	3 (2,5%)	3 (2,2%)	6 (2,3%)
Total	123 (100%)	135 (100%)	258 (100%)

No que diz respeito ao sentimento face à escola, os resultados obtidos descritos na tabela 5, apontam, em média, para um sentimento positivo face à escola uma vez que 175 (67,6%) dos alunos afirmam “gostar muito” da escola, 79 (30,5%) alunos dizem

“gostar assim-assim” e 5 (1,9%) referem não gostar da escola. Os rapazes (33,3%) afirmam “gostar assim-assim” da escola mais do que as raparigas (27,5%) e as raparigas (72,5%) referem “gostar muito” da escola mais do que os rapazes (63%).

Tabela 5 – Sentimento dos Participantes face à Escola

	Feminino	Masculino	Total
Não Gosto	0 (0%)	5 (3,7%)	5 (1,9%)
Gosto Assim-Assim	34 (27,5%)	45 (33,3%)	79 (30,5%)
Gosto muito	90 (72,5%)	85 (63%)	175 (67,6%)
Total	124 (100%)	135 (100%)	259 (100%)

3.2. Análise dos resultados do Questionário de Violência Escolar e Isolamento Social - QVEIS

3.2.1. Análise Descritiva do QVEIS

Neste ponto, procedeu-se a uma análise descritiva simples das três escalas que compõem o questionário, através da média e desvio padrão em cada um dos itens de cada escala.

3.2.1.1. Análise dos Comportamentos de Vitimação em Contexto Escolar

Em seguida, apresentam-se as frequências das respostas dos participantes no que diz respeito às situações de vitimação das quais são alvo. A tabela seguinte expõe as frequências das respostas para todos os 24 itens da presente escala, assim como as respectivas médias e desvio padrão.

Tabela 6 – Frequências, Médias e Desvio Padrão das respostas dos participantes aos 24 itens da Escala de Vitimação

Escala de Vitimação	Nunca	Poucas Vezes	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Média	Desvio Padrão
Nos últimos 2 meses, os meus colegas...						
1. Ignoraram-me de propósito para me magoar	175 (67,6%)	53 (20,5%)	24 (9,3%)	7 (2,7%)	0,47	0,77
2. Impediram-me de participar nas suas actividades	167 (64,5%)	56 (21,6%)	23 (8,9%)	13 (5,0%)	0,54	0,85
3. Falaram mal de mim	114 (44%)	88 (34%)	33 (12,7%)	24 (9,3%)	0,87	0,96
4. Empurraram-me ou deram-me puxões de propósito	156 (60,2%)	68 (26,3%)	23 (8,9%)	10 (3,9%)	0,56	0,81
5. Puseram-me de parte	170 (65,6%)	61 (23,6%)	20 (7,7%)	7 (2,7%)	0,47	0,75
6. Enviaram-me SMS a insultar-me	246 (95%)	6 (2,3%)	2 (0,8%)	5 (1,9%)	0,10	0,47
7. Estragaram coisas minhas de propósito	204 (78,8%)	39 (15,1%)	7 (2,7%)	8 (3,1%)	0,30	0,67
8. Bateram-me	126 (48,6%)	80 (30,9%)	29 (11,2%)	23 (8,9%)	0,80	0,96
9. Ameaçaram-me	188 (72,6%)	42 (16,2%)	11 (4,2%)	15 (5,8%)	0,43	0,83
10. Ofenderam-me em redes sociais da internet	246 (94,6%)	5 (1,9%)	4 (1,5%)	4 (1,5%)	0,10	0,46
11. Meteram-me medo	192 (74,1%)	47 (18,1%)	6 (2,3%)	13 (5,0%)	0,38	0,77
12. Chamaram-me nomes que em ofendem	108 (41,7%)	98 (37,8%)	30 (11,6%)	23 (8,9%)	0,88	0,94
13. Colocaram na internet fotos ou vídeos ofensivos sobre mim	247 (95,4%)	7 (2,7%)	3 (1,2%)	2 (0,8%)	0,07	0,37
14. Roubaram-me coisas	191 (73,7%)	47 (18,1%)	9 (3,5%)	11 (4,2%)	0,38	0,75
15. Intimidaram-me com frases ou insultos de carácter sexual	212 (81,9%)	26 (10%)	11 (4,2%)	10 (3,9%)	0,30	0,73
16. Enviaram-me emails a insultar-me	247 (95,4%)	8 (3,1%)	2 (0,8%)	2 (0,8%)	0,07	0,37
17. Esconderam-me coisas	142 (54,8%)	93 (35,9%)	11 (4,2%)	12 (4,6%)	0,59	0,78
18. Inventaram coisas feias ou más sobre mim	163 (62,9%)	61 (23,6%)	19 (7,3%)	16 (6,2%)	0,57	0,87
19. Obrigaram-me a fazer coisas que não quero com ameaças (dar dinheiro, fazer tarefas, dar as minhas coisas...)	241 (93,1%)	8 (3,1%)	5 (1,9%)	5 (1,9%)	0,13	0,52
20. Telefonaram-me a chamar nomes	248 (95,8%)	7 (2,7%)	1 (0,4%)	3 (1,2%)	0,07	0,37
21. Atiraram-me pedras ou outros objectos	182 (70,3%)	37 (14,3%)	26 (10%)	14 (5,4%)	0,51	0,88
22. Obrigaram-me, através de ameaças, a ter comportamentos ou a participar em situações de carácter sexual, contra a minha vontade	254 (98,1%)	5 (1,9%)	0 (0%)	0 (0%)	0,02	0,14
23. Ofenderam a minha família	173 (66,8%)	51 (19,7%)	19 (7,3%)	16 (6,2%)	0,53	0,88
24. Ameaçaram-me com armas (facas, bastões, ...)	255 (98,5%)	2 (0,8%)	0 (0%)	2 (0,8%)	0,03	0,28

Tal como nos mostra a tabela 6, as situações de vitimação mais frequentes estão ligadas a comportamentos de **isolamento social**, **agressão verbal** e **agressão física**: “item 3, falaram mal de mim” (22%); “item 12, chamaram-me nomes que me ofendem” (20,5%); “item 8, bateram-me” (20,1%); “item 21, atiraram-me pedras ou

outros objectos” (15,4%); item 2, impediram-me de participar nas suas actividades” (13,9%) e “item 18, inventaram coisas feias ou más sobre mim” e “item 23, ofenderam a minha família” (13,5%).

Em relação às situações de vitimação que se revelaram menos frequentes, estas dizem respeito a comportamentos de **cyberbullying** e de **agressões graves**: “item 11, meteram-me medo” (7,3%); “item 7, estragaram coisas minhas de propósito” (5,8%); “item 10, ofenderam-me em redes sociais da internet” (3%); “item 6, enviaram-me SMS a insultaram-me” (2,7%); “item 13, colocaram na internet fotos ou vídeos ofensivos sobre mim” (2%); “item 16, enviaram-me *emails* a insultar-me” e “item 20, telefonaram-me a chamar nomes” (1,6%); “item 24, ameaçaram-me com armas” (0,8%) e “item 22, obrigaram-me, através de ameaças, a ter comportamentos ou a participar em situações de carácter sexual, contra a minha vontade” (0%). Embora o *cyberbullying* se revele actualmente como um tipo bastante frequente no que diz respeito a situações de vitimação e agressão (Amado, Matos, Pessoa & Jäger, 2009; Mora-Merchán, 2008; Ortega, Calmaestra & Mora-Merchan, 2008), as baixas frequências aqui obtidas (em comparação com outros estudos internacionais) podem ser explicadas pela faixa etária dos participantes, embora a maioria possua telemóvel (73%) e computador com acesso à internet (84,9%).

No que concerne ao local onde ocorrem as situações de vitimação, a tabela 7 reporta-nos para o recreio como o local mais frequente (45,5%) para a ocorrência de situações de vitimação. “Noutro local” (37,2%), a cantina (30%) e os corredores e escadas da escola (23,5%) surgem logo em seguida. À porta da escola (25%) e a casa de banho (25%) apresentam frequências relativamente significativas. Estes resultados vão de encontro a outros obtidos noutros estudos que sugerem o recreio como o espaço privilegiado à ocorrência deste tipo de comportamentos (Pereira, 2002; Pereira & Melo, 2007).

Tabela 7 – Local preferencial à ocorrência das situações de vitimação

	Poucas Veze	Algumas Veze	Muitas Veze	Média
Sala de Aula	45 (81,8%)	8 (14,5%)	2 (3,6%)	1,22
Corredores e Escadas	65 (76,5%)	16 (18,8%)	4 (4,7%)	1,28
Recreio	86 (54,4%)	41 (25,9%)	31 (19,6%)	1,65
Cantina	42 (70%)	10 (16,7%)	8 (13,3%)	1,43
Casa de Banho	15 (75%)	1 (5%)	4 (20%)	1,45
Pavilhão	22 (91,7%)	1 (4,2%)	1 (4,2%)	1,13
À Porta da Escola	18 (75%)	4 (16,7%)	2 (8,3%)	1,33
Noutro Local	32 (62,7%)	12 (23,5%)	7 (13,7%)	1,51

Sendo um dos principais objetivos deste estudo caracterizar os/as agressores/as, tentámos construir o seu perfil questionando às crianças que participaram na investigação quem protagonizou a agressão no que diz respeito às situações de vitimação descritas acima. Assim, a tabela 8 ilustra que, em média, as vítimas são de outra turma (39%) que a dos agressores. Especificamente em relação à idade, os resultados indicam que existe uma maior frequência de situações de vitimação onde os/as agressores/as são mais velhos/as que as vítimas (34,3%). No que diz respeito ao sexo dos/as agressores/as, através da análise da tabela, verificam-se frequências mais altas no ao sexo masculino (30,9%).

Tabela 8 – Caracterização dos/as agressores/as segundo as vítimas

	Poucas Veze	Algumas Veze	Muitas Veze	Média
Alguém da mesma turma	94 (67,6%)	26 (18,7%)	19 (13,7%)	1,46
Alguém de outra turma	69 (61,1%)	23 (20,4%)	21 (18,6%)	1,58
Alguém mais velho/a	59 (66,3%)	9 (10,7%)	21 (23,6%)	1,57
Alguém mais novo/a	42 (80,8%)	4 (7,7%)	6 (11,5%)	1,31
Um colega do sexo masculino	85 (69,1%)	16 (13%)	22 (17,9%)	1,49
Uma colega do sexo feminino	43 (70,5%)	5 (8,2%)	13 (21,3%)	1,51
Um/a colega individualmente	36 (70,6%)	10 (19,6%)	5 (9,8%)	1,39
Vários/as colegas em simultâneo	44 (74,6%)	7 (11,9%)	7 (11,9%)	1,49

Através da tabela 9 percebemos que, na sua maioria, as crianças recorreram a alguém aquando das situações de vitimação, uma vez que os participantes afirmam ter contado a alguém ou ter pedido ajuda (69,9%). Os pais (55,2%), outros familiares (53,1%), irmão/s ou irmã/s (52,3%), o professor da turma (46,5%) e os amigos ou amigas (35,7%) são o principal suporte nos quais as vítimas recorrem com pedidos de ajuda.

Tabela 9 – Pedidos de ajuda nas situações de vitimação

	Poucas Vezes	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Média
Colegas de turma ou da escola	69 (65,1%)	18 (17%)	19 (17,9%)	1,53
Amigos ou amigas	70 (64,2%)	20 (18,3%)	19 (17,4%)	1,53
Ao/à professor/a de turma	53 (53,5%)	29 (29,3%)	17 (17,2%)	1,64
A professores/as da escola	29 (72,5%)	5 (12,5%)	6 (15%)	1,43
À direcção/coordenação da escola	29 (69%)	9 (21,4%)	4 (9,5%)	1,40
A funcionários da escola	77 (72,6%)	18 (17%)	11 (10,4%)	1,38
Ao pai ou mãe	56 (44,8%)	28 (22,4%)	41 (32,8%)	1,88
A irmão/s ou irmã/s	32 (47,8%)	19 (28,4%)	16 (23,9%)	1,76
A familiares	38 (46,9%)	21 (25,9%)	22 (27,2%)	1,80
A outras pessoas	17 (73,9%)	2 (8,7%)	4 (17,4%)	1,43
Nunca contou a ninguém nem pediu ajuda			77 (29,7%)	
Já contou a alguém e pediu ajuda			181 (69,9%)	

3.2.1.2. Análise dos comportamentos de agressão em contexto escolar

Em seguida, apresentam-se as frequências das respostas dos participantes no que diz respeito às situações de agressão. A tabela 10 expõe as frequências das respostas para todos os 24 itens da presente escala, assim como as respectivas médias e desvio padrão.

Tabela 10 – Frequências, Médias e Desvio Padrão das respostas dos participantes aos 24 itens da Escala de Agressão

Escala de Agressão	Nunca	Poucas Vezes	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Média	Desvio Padrão
Nos últimos 2 meses, eu...						
1. Ignorei colegas de propósito para os/as magoar	226 (87,3%)	29 (11,2%)	3 (1,2%)	1 (0,4%)	0,15	0,42
2. Impedi colegas de participar nas minhas actividades	216 (83,4%)	33 (12,7%)	7 (2,7%)	3 (1,2%)	0,22	0,54
3. Falei mal de colegas	178 (68,7%)	70 (27%)	10 (3,9%)	1 (0,4%)	0,36	0,58
4. Empurrei ou dei puxões a colegas, de propósito	216 (83,4%)	35 (13,5%)	7 (2,7%)	1 (0,4%)	0,20	0,49
5. Pus colegas de parte	214 (82,6%)	39 (15,1%)	3 (1,2%)	3 (1,2%)	0,21	0,51
6. Enviei SMS a insultar colegas	256 (98,8%)	3 (1,2%)	0 (0%)	0 (0%)	0,01	0,11
7. Estraguei coisas a colegas de propósito	250 (96,5%)	7 (2,7%)	2 (0,8%)	0 (0%)	0,04	0,24
8. Bati em colegas	178 (68,7%)	60 (23,2%)	16 (6,2%)	4 (1,5%)	0,40	0,68
9. Ameaçei colegas	238 (91,9%)	16 (6,2%)	2 (0,8%)	3 (1,2%)	0,11	0,43
10. Ofendi colegas em redes sociais da internet	253 (97,7%)	4 (1,5%)	0 (0%)	1 (0,4%)	0,03	0,22
11. Meti medo a colegas	219 (84,6%)	28 (10,8%)	7 (2,7%)	3 (1,2%)	0,20	0,53
12. Chamei nomes a colegas para ofendê-los	209 (80,7%)	44 (17%)	6 (2,3%)	0 (0%)	0,22	0,47
13. Coloquei na internet fotos ou vídeos ofensivos sobre colegas	256 (98,8%)	3 (1,2%)	0 (0%)	0 (0%)	0,01	0,11
14. Roubei coisas a colegas	249 (96,1%)	9 (3,5%)	1 (0,4%)	0 (0%)	0,04	0,22
15. Intimidei colegas com frases ou insultos de carácter sexual	255 (98,5%)	3 (1,2%)	1 (0,4%)	0 (0%)	0,02	0,16
16. Enviei emails a insultar colegas	257 (99,2%)	1 (0,4%)	1 (0,4%)	0 (0%)	0,01	0,14
17. Escondi coisas de colegas	213 (82,2%)	40 (15,4%)	6 (2,3%)	0 (0%)	0,20	0,46
18. Inventei coisas feias ou más sobre colegas	244 (94,2%)	14 (5,4%)	1 (0,4%)	0 (0%)	0,06	0,28
19. Obriguei colegas a fazer coisas que não queriam com ameaças (dar dinheiro, fazer tarefas, dar as minhas coisas...)	255 (98,5%)	2 (0,8%)	0 (0%)	1 (0,4%)	0,02	0,21
20. Telefonei a chamar nomes a colegas	254 (98,1%)	3 (1,2%)	0 (0%)	0 (0%)	0,01	0,11
21. Atirei pedras ou outros objectos a colegas	233 (90%)	19 (7,3%)	7 (2,7%)	0 (0%)	0,13	0,41
22. Obriguei colegas, através de ameaças, a ter comportamentos ou a participar em situações de carácter sexual, contra a sua vontade	259 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0,00	0,00
23. Ofendi a família de colegas	239 (92,3%)	18 (6,9%)	2 (0,8%)	0 (0%)	0,08	0,31
24. Ameaçei colegas com armas (facas, bastões, ...)	259 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0,00	0,00

De um modo geral, as situações de agressão revelam frequências significativamente mais baixas que as situações de vitimação. No entanto, as situações de agressão que os participantes revelaram mais frequentes evidenciam essencialmente a **agressão verbal, física e isolamento social**: “item 8, bati em

colegas” (7,7%); item 3, falei mal de colegas” (4,3%); “item 2, impedi colegas de participar nas minhas actividades” e “item 11, meti medo a colegas” (3,9%) e “item 4, empurrei ou dei puxões a colegas, de propósito” (3,1%).

As situações de agressão menos frequentes dizem respeito ao **cyberbullying** e a **agressões graves**: “item 7, estraguei coisas de colegas de propósito” e “item 23, ofendi a família de colegas” (0,8%); “item 10, ofendi colegas em redes sociais da internet”, “item 14, roubei coisas a colegas”, “item 15, intimidei colegas com frases ou insultos de carácter sexual”, “item 16, enviei emails a insultar colegas”, “item 18, inventei coisas feias ou más sobre colegas” e “item 19, obriguei colegas a fazer coisas que não queriam, com ameaças (0,4%); “item 6, enviei SMS a insultar colegas”, “item 13, roubei coisas a colegas”, “item 20, atirei pedras ou outros objectos a colegas”, “item 22, obriguei colegas, através de ameaças, a ter comportamentos ou a participar em situações de carácter sexual, contra a sua vontade” e “item 24, ameacei colegas com armas” (0%).

Salienta-se que estes dois últimos itens registam a percentagem mais baixa uma vez que todos os participantes responderam “Nunca”.

Tal como nas situações de vitimação, o recreio constitui o espaço mais frequente (57,1%) para o desenvolvimento das situações de agressão, destacando-se em larga medida dos restantes locais (tabela 11). Estes resultados são congruentes com outras investigações que apresentam igualmente o recreio como o espaço onde os comportamentos de vitimação e agressão acontecem com mais frequência (Carvalhosa, Lima & Sales, 2009; Espinheira & Jóluskin, 2009; Pereira, Mendonça, Neto, Valente & Smith, 2004).

Tabela 11 – Local preferencial à ocorrência das situações de agressão

	Poucas Veze	Algumas Veze	Muitas Veze	Média
Sala de Aula	22 (78,6%)	4 (14,3%)	2 (7,1%)	1,29
Corredores e Escadas	36 (90%)	3 (7,5%)	1 (2,5%)	1,13
Recreio	76 (84,6%)	21 (28,6%)	10 (28,5%)	1,38
Cantina	21 (80,8%)	3 (11,5%)	2 (7,7%)	1,27
Casa de Banho	3 (71%)	2 (19,6%)	2 (9,3%)	1,86
Pavilhão	11 (84,6%)	2 (15,4%)	0 (0%)	1,15
À Porta da Escola	11 (10%)	0 (0%)	0 (0%)	1,00
Noutro Local	11 (84,6%)	0 (0%)	2 (15,4%)	1,31

No que concerne à caracterização das vítimas escolhidas pelos participantes envolvidos em situações de agressão, a tabela 12 indica-nos que os/as agressores/as têm como principal alvo alguém que de outra turma (23,1%) e que seja mais velho/a (18,2%). No que diz respeito ao sexo, as vítimas (tal como no perfil dos/as agressores/as anteriormente apresentado) são maioritariamente rapazes (18,8%). A análise da tabela permite-nos ainda perceber que as vítimas são mais frequentemente agredidas individualmente (13,2%) do que em grupo (3,7%).

Tabela 12 – Caracterização das vítimas escolhidas pelos/as agressores/as

	Poucas Vezes	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Média
Alguém da mesma turma	76 (77,6%)	17 (17,3%)	5 (5,1%)	1,28
Alguém de outra turma	40 (76,9%)	5 (9,6%)	7 (13,5%)	1,37
Alguém mais velho/a	18 (81,8%)	2 (9,1%)	2 (9,1%)	1,27
Alguém mais novo/a	34 (94,4%)	1 (2,8%)	1 (2,8%)	1,08
Um colega do sexo masculino	56 (81,2%)	6 (8,7%)	7 (10,1%)	1,29
Uma colega do sexo feminino	43 (86%)	4 (8%)	3 (6%)	1,20
Um/a colega individualmente	33 (86,8%)	3 (7,9%)	2 (5,3%)	1,18
Vários/as colegas em simultâneo	26 (96,3%)	0 (0%)	1 (3,7%)	1,07

3.2.1.3. Análise dos comportamentos de observação de vitimação/agressão em contexto escolar

Em seguida, apresentam-se as frequências das respostas dos participantes no que diz respeito às situações de observação de situações de vitimação/agressão. A tabela 10 expõe as frequências das respostas para todos os 24 itens da presente escala, assim como as respectivas médias e desvio padrão.

Tabela 13 – Frequências, Médias e Desvio Padrão das respostas dos participantes aos 24 itens da Escala de Observação

Escala de Observação	Nunca	Poucas Vezes	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Média	Desvio Padrão
Nos últimos 2 meses, eu vi...						
1. Ignorarem colegas de propósito para os/as magoar	136 (52,5%)	79 (30,5%)	21 (8,1%)	22 (8,5%)	0,72	0,94
2. Impedirem colegas de participar nas suas actividades	122 (47,1%)	89 (34,4%)	25 (9,7%)	22 (8,5%)	0,79	0,93
3. Falarem mal de colegas	93 (35,9%)	91 (35,1%)	34 (13,1%)	39 (15,1%)	1,07	1,05
4. Empurrarem ou dar puxões a colegas, de propósito	115 (44,4%)	84 (32,4%)	30 (11,6%)	28 (10,8%)	0,89	0,99
5. Porem colegas de parte	119 (45,9%)	92 (35,5%)	21 (8,1%)	25 (9,7%)	0,81	0,95
6. Enviarem SMS a insultar colegas	232 (89,6%)	16 (6,2%)	3 (1,2%)	6 (2,3%)	0,16	0,54
7. Estragarem coisas a colegas de propósito	172 (66,4%)	60 (23,2%)	14 (5,4%)	12 (4,6%)	0,48	0,80
8. Baterem em colegas	97 (37,5%)	78 (30,1%)	42 (16,2%)	40 (15,4%)	1,10	1,07
9. Ameaçarem colegas	158 (61%)	57 (22%)	21 (8,1%)	22 (8,5%)	0,64	0,95
10. Ofenderem colegas em redes sociais da internet	239 (92,3%)	10 (3,9%)	2 (0,8%)	7 (2,7%)	0,14	0,55
11. Meterem medo a colegas	136 (52,5%)	79 (30,5%)	21 (8,1%)	22 (8,5%)	0,72	0,94
12. Chamarem nomes a colegas para ofendê-los	117 (45,2%)	73 (28,2%)	34 (13,1%)	34 (13,1%)	0,94	1,05
13. Colocarem na internet fotos ou vídeos ofensivos sobre colegas	224 (86,5%)	19 (7,3%)	4 (1,5%)	11 (4,2%)	0,23	0,68
14. Roubarem coisas a colegas	159 (61,4%)	67 (25,9%)	15 (5,8%)	17 (6,6%)	0,57	0,87
15. Intimidarem colegas com frases ou insultos de carácter sexual	210 (81,1%)	29 (11,2%)	7 (2,7%)	11 (4,2%)	0,30	0,72
16. Enviarem emails a insultar colegas	237 (91,5%)	14 (5,4%)	1 (0,4%)	5 (1,9%)	0,12	0,48
17. Esconderem coisas de colegas	161 (62,2%)	61 (23,6%)	17 (6,6%)	19 (7,3%)	0,59	0,91
18. Inventarem coisas feias ou más sobre colegas	152 (58,7%)	61 (23,6%)	23 (8,9%)	19 (7,3%)	0,64	0,93
19. Obrigarem colegas a fazer coisas que não queriam com ameaças (dar dinheiro, fazer tarefas, dar as minhas coisas...)	212 (81,9%)	30 (11,6%)	4 (1,5%)	12 (4,6%)	0,29	0,72
20. Telefonarem a chamar nomes a colegas	225 (86,9%)	17 (6,6%)	5 (1,9%)	9 (3,5%)	0,21	0,65
21. Atirarem pedras ou outros objectos a colegas	150 (57,9%)	69 (26,6%)	21 (8,1%)	17 (6,6%)	0,63	0,89
22. Obrigarem colegas, através de ameaças, a ter comportamentos ou a participar em situações de carácter sexual, contra a sua vontade	251 (96,9%)	6 (2,3%)	1 (0,4%)	0 (0%)	0,03	0,20
23. Ofenderem a família de colegas	154 (59,5%)	71 (27,4%)	19 (7,3%)	13 (5%)	0,58	0,84
24. Ameaçarem colegas com armas (facas, bastões, ...)	233 (90%)	18 (6,9%)	3 (1,2%)	4 (1,5%)	0,14	0,49

A observação de situações de agressão/vitimação apresenta frequências mais elevadas do que aquelas obtidas nas escalas de vitimação e agressão. As formas de agressão mais frequentes encontradas nesta escala são **a agressão verbal e física** e o **isolamento social**, à semelhança do que se verificou nas escalas de vitimação e

agressão. Neste sentido, os comportamentos observados que apresentam maior frequência são: “item 8, bateram em colegas” (31,6%); “item 3, falaram mal de colegas” (28,2%); “item 12, chamarem nomes a colegas” (26,2%); “item 4, empurrarem ou darem puxões de propósito a outros colegas” (22,4%); item 2, impedirem colegas de participarem nas suas actividades” (18,2%) e “item 5, porem colegas de parte” (17,8%). No que diz respeito aos comportamentos observados menos frequentes, estes prendem-se com o **cyberbullying**, **agressão de cariz sexual** e a **agressão através de utilização de armas**. Como tal, os resultados indicam que os comportamentos menos observados são: “item 15, intimidarem colegas com frases ou insultos de carácter sexual” (6,9%); “item 19, obrigaram colegas a fazer coisas que não queriam com ameaças” (6,1%); “item 13, colocarem na internet fotografias ou vídeos ofensivos sobre colegas” (5,7%); “item 20, telefonaram a chamar nomes a colegas” (5,4%); “item 6, enviaram SMS a insultar colegas” e “item 10, ofenderam colegas em redes sociais da internet” (3,5%); “item 24, ameaçaram colegas com armas” (2,4%); “item 16, enviarem emails a insultar colegas” (2,3%); e “item 22, obrigaram colegas, através de ameaças, a ter comportamentos ou a participar em situações de carácter sexual” (0,4%). Embora se verifique menor frequência na observação destes comportamentos, revela-se deveras preocupante devido à sua gravidade e uma vez que os participantes no estudo, afirmam existir tais comportamentos nas escolas de 1º ciclo.

À semelhança dos resultados obtidos nas escalas de vitimação e agressão, o local mais frequente onde os participantes observam maior número de situações de vitimação/agressão é o recreio (57,2%), sendo que à porta da escola (36,7%) e “noutro local” (10%) também evidenciaram um número significativo de respostas.

Tabela 14 – Local preferencial à ocorrência de observação de comportamentos de vitimação/agressão

	Poucas Veze	Algumas Veze	Muitas Veze	Média
Sala de Aula	54 (20,8%)	8 (3,1%)	6 (2,3%)	1,29
Corredores e Escadas	74 (28,6%)	24 (9,3%)	12 (4,6%)	1,44
Recreio	74 (28,6%)	55 (21,2%)	43 (16,6%)	1,82
Cantina	55 (21,2%)	18 (6,9%)	8 (3,1%)	1,42
Casa de Banho	31 (12%)	8 (3,1%)	5 (1,9%)	1,41
Pavilhão	31 (12%)	8 (3,1%)	8 (3,1%)	1,51
À Porta da Escola	31 (12%)	5 (1,9%)	13 (5%)	1,63
Noutro Local	30 (11,6%)	5 (1,9%)	11 (4,2%)	1,59

Os resultados obtidos na escala de observação no que diz respeito aos pedidos de ajuda perante situações de vitimação/agressão revelam que a maioria dos participantes pede ajuda ou conta alguém sobre determinada situação (67,6%). As pessoas a quem se dirigem com maior frequência são ao/à professor/a de turma e à direcção/coordenação da escola (50%), aos funcionários da escola (41,6%) e aos professores/as da escola (40,4%).

Tabela 15 – Pedidos de ajuda em situações de observação de comportamentos de vitimação e agressão

	Poucas Vezes	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Média
Colegas de turma ou da escola	69 (69,7%)	15 (15,2%)	15 (15,2%)	1,45
Amigos ou amigas	76 (68,5%)	21 (18,9%)	14 (12,6%)	1,44
Ao/à professor/a de turma	46 (50%)	31 (33,7%)	15 (16,3%)	1,66
A professores/as da escola	31 (59,6%)	13 (25%)	8 (15,4%)	1,56
À direcção/coordenação da escola	19 (50%)	12 (31,6%)	7 (18,4%)	1,68
A funcionários da escola	66 (58,4%)	24 (21,2%)	23 (20,4%)	1,62
Ao pai ou mãe	45 (60%)	10 (13,3%)	20 (26,7%)	1,67
A irmão/s ou irmã/s	34 (63%)	11 (20,4%)	9 (16,7%)	1,54
A familiares	39 (66,1%)	7 (11,9%)	13 (22%)	1,56
A outras pessoas	10 (62,5%)	4 (25%)	2 (12,5%)	1,50
Nunca contou a ninguém nem pediu ajuda			81 (31,3%)	
Já contou a alguém e pediu ajuda			175 (67,6%)	

3.2.1.4. Análise Descritiva Global do QVEIS

A tabela 16 apresenta a média das respostas aos itens das escalas de vitimação, agressão e observação do QVEIS. Através da análise da tabela, verificamos que os comportamentos de observação de vitimação/agressão são, em todos os casos, mais frequentes do que os comportamentos de vitimação e de agressão. Os comportamentos observados mais frequentes prendem-se com a agressão física, verbal e a isolamento social.

Os comportamentos de vitimação apresentam em todos os 24 itens médias mais elevadas do que os comportamentos de agressão. Nas três escalas, os comportamentos menos frequentes dizem respeito ao *cyberbullying*, às agressões de cariz sexual e às ameaças com utilização de armas.

Tabela 16 – Média das respostas aos 24 itens das três escalas

Itens	Média da Escala de Vitimação	Média da Escala de Agressão	Média da Escala de Observação
1. Ignorar colegas de propósito para os/as magoar	0,47	0,15	0,72
2. Impedir colegas de participar nas suas actividades	0,54	0,22	0,79
3. Falar mal de colegas	0,87	0,36	1,07
4. Empurrar ou dar puxões a colegas, de propósito	0,56	0,20	0,89
5. Pôr colegas de parte	0,47	0,21	0,81
6. Enviar SMS a insultar colegas	0,10	0,01	0,16
7. Estragar coisas a colegas de propósito	0,30	0,04	0,48
8. Bater em colegas	0,80	0,40	1,10
9. Ameaçar colegas	0,43	0,11	0,64
10. Ofender colegas em redes sociais da internet	0,10	0,03	0,14
11. Meter medo a colegas	0,38	0,20	0,72
12. Chamar nomes a colegas para ofendê-los	0,88	0,22	0,94
13. Colocar na internet fotos ou vídeos ofensivos sobre colegas	0,07	0,01	0,23
14. Roubar coisas a colegas	0,38	0,04	0,57
15. Intimidar colegas com frases ou insultos de carácter sexual	0,30	0,02	0,30
16. Enviar emails a insultar colegas	0,07	0,01	0,12
17. Esconder coisas de colegas	0,59	0,20	0,59
18. Inventar coisas feias ou más sobre colegas	0,57	0,06	0,64
19. Obrigar colegas a fazer coisas que não queriam com ameaças (dar dinheiro, fazer tarefas, dar as minhas coisas...)	0,13	0,02	0,29
20. Telefonar a chamar nomes a colegas	0,07	0,01	0,21
21. Atirar pedras ou outros objectos a colegas	0,51	0,13	0,63
22. Obrigar colegas, através de ameaças, a ter comportamentos ou a participar em situações de carácter sexual, contra a sua vontade	0,02	0,00	0,03
23. Ofender a família de colegas	0,53	0,08	0,58
24. Ameaçar colegas com armas (facas, bastões, ...)	0,03	0,00	0,14

No que diz respeito à intervenção perante as diferentes situações de vitimação, agressão e de observação, os resultados revelam que, na globalidade, existe uma intervenção no sentido de ajudar as crianças envolvidas (64,1%). Nas três situações (vitimação, agressão e observação), as pessoas que intervêm com maior frequência são o professor/a de turma (50,7%), a direcção/coordenação da escola (44,7%) e os amigos ou amigas (41,2%).

Tabela 17 – Intervenientes em situações de vitimação, agressão e observação

	Poucas Vezes	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Média
Colegas de turma ou da escola	79 (62,7%)	27 (21,4%)	20 (15,9%)	1,53
Amigos ou amigas	64 (58,7%)	25 (22,9%)	20 (18,3%)	1,60
Professor/a de turma	38 (49,4%)	26 (33,8%)	13 (16,9%)	1,68
Professores/as da escola	34 (66,7%)	8 (15,7%)	9 (17,6%)	1,51
Direcção/coordenação da escola	21 (55,3%)	10 (26,3%)	7 (18,4%)	1,63
Funcionários da escola	68 (62,4%)	22 (20,2%)	19 (17,4%)	1,55
Outras pessoas	17 (85%)	0 (0%)	3 (15%)	1,30
Nunca ninguém interveio			90 (34,7%)	
Já alguém interveio			166 (64,1%)	

3.3. Análise de Fidelidade do QVEIS

Procurou-se igualmente determinar a fidelidade da escala. A fidelidade pode ser determinada pelas correlações inter-itens (superiores a 0,30) e itens-total (superiores a 0,50) e através do alfa de Cronbach (Hair, Black, Babin, Anderson & Tathan, 2009). Na generalidade, a fidelidade de um instrumento é apropriada quando o alfa de Cronbach é superior a 0,70 (entre 0 e 1) (Maroco & Garcia-Marques, 2006).

Procedeu-se à análise da consistência interna de cada uma das três escalas que compõem o questionário. Neste sentido, no que diz respeito ao alfa de Cronbach, obteve-se um α de 0,907 para a escala de vitimação, um α de 0,827 para a escala de agressão e um α de 0,947 para a escala de observação de vitimação/agressão. Sendo os valores obtidos elevados, revela que as três escalas do QVEIS têm uma boa consistência interna.

Em relação às correlações item-total, na escala de vitimação as correlações variaram entre 0,134 e 0,720, na escala de agressão variaram entre 0 e 0,625, sendo que na escala de observação de vitimação/agressão as correlações variaram entre 0,152 e 0,791. Como tal, estes resultados confirmam igualmente que o instrumento apresenta uma boa consistência interna, reafirmando a sua fidelidade.

A escala de vitimação apresenta um conjunto de itens cujos valores das correlações são menores que 0,50, sendo que estes se relacionam especialmente com o *cyberbullying*, e agressões mais graves como “ameaçar com armas”.

A escala de observação apresenta as correlações item-total mais elevadas, sendo que apenas dois itens têm valores menores que 0,50 (“enviarem SMS a insultar colegas” (0,455) e “obrigarem colegas, através de ameaças, a ter comportamentos ou a participar em situações de carácter sexual, contra a sua vontade” (0,152).

3.4. Análise Factorial do QVEIS

Tendo presente o objectivo de verificar a estrutura das três escalas do QVEIS e as suas várias dimensões, procedeu-se a uma análise factorial em componentes principais, com rotação *Varimax*. Testou-se a adequabilidade da aplicação da técnica de análise factorial de componentes principais aos resultados obtidos (para as três escalas do QVEIS), utilizando o teste de esfericidade de Bartlett e o teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). O teste de Bartlett fornece a significância estatística de que a matriz de correlação apresenta correlações significativas entre pelo menos alguma das variáveis. A análise factorial revela-se apropriada quando os valores do teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) variam entre 0,5 e 1 (Hair, Black, Babin, Anderson & Tathan, 2009).

Os valores encontrados mostraram que a aplicação da análise factorial era adequada ⁴. A escolha do número de factores a reter foi feita utilizando o critério de Kaiser (valores próprios superiores a 1).

Optou-se por eliminar os itens “22, obrigar a ter comportamentos de carácter sexual” e “24, ameaçar com armas” das três escalas, uma vez que todos os participantes responderam “Nunca” a este item numa das escalas.

3.4.1. Análise Factorial da escala de vitimação do QVEIS

Através da tabela 18, podemos inferir que análise factorial em componentes principais para a escala de vitimação para a qual permitiu extrair cinco factores, explicativos de 60,17% de variância total. Depois da rotação *varimax*, os cinco factores retidos explicam respectivamente 19,56%, 15,81%, 8,68%, 8,62% e 7,51% da variância total.

Tabela 18 – Valores próprios e variância dos factores

Factores	Antes da Rotação		Depois da Rotação	
	Valores Próprios	Variância	Valores Próprios	Variância
Factor 1	7,639	34,72%	4,304	19,56%
Factor 2	2,102	9,56%	3,477	15,81%
Factor 3	1,349	6,13%	1,909	8,68%
Factor 4	1,122	5,10%	1,895	8,62%
Factor 5	1,025	4,66%	1,511	7,51%
	Variância acumulada: 60,17%		Variância acumulada: 60,17%	

⁴ Escala de Vitimação: KMO = 0,881; teste de esfericidade de Bartlett: $x^2 \cong 2271,188$; $p = ,000$; Escala de Agressão (sem itens referentes ao *cyberbullying*): KMO = 0,818; teste de esfericidade de Bartlett: $x^2 \cong 1193,353$; $p = ,000$; Escala de Observação: KMO = 0,930; teste de esfericidade de Bartlett: $x^2 \cong 4034,184$; $p = ,000$

Optaram-se por seleccionar os itens, em cada factor, com saturações superiores 0,40 (Hair, Black, Babin, Anderson & Tathan, 2009), tendo-se obtido então a seguinte estrutura factorial, que se apresenta na tabela 19.

Tabela 19 – Estrutura Factorial da escala de vitimação do QVEIS

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
23.Ofenderam a minha família	0,665				
8.Bateram-me	0,653				
21.Atiraram-me pedras ou outros objectos	0,648				
17.Esconderam-me coisas	0,628				
11.Meteram-me medo	0,616				
12.Chamaram-me nomes que me ofendem	0,613				
3.Falaram mal de mim	0,574				
7.Estragaram coisas minhas de propósito	0,555				
14.Roubaram-me coisas	0,537				
18.Inventaram coisas feias ou más sobre mim	0,517				
5.Puseram-me de parte		0,786			
2.Impediram-me de participar em actividades		0,743			
1.Ignoraram-me de propósito para me magoar		0,726			
4.Empurraram-me ou deram-me puxões de propósito		0,594			
9.Ameaçaram-me		0,538			
16.Enviaram emails a insultar-me			0,826		
20.Telefonaram-me a chamar nomes			0,757		
6.Enviaram SMS a insultar-me			0,502		
13.Colocaram vídeos ou fotos ofensivos sobre mim na internet				0,823	
10.Ofenderam-me em redes sociais da internet				0,793	
19.Obrigaram-me a fazer coisas que não quero					0,814
15.Intimidaram-me com frases ou insultos de carácter sexual					0,558
Valores Próprios	4,304	3,477	1,909	1,895	1,652
Variância Explicada (%)	19,56	15,81	8,68	8,62	7,51

Através dos resultados da análise factorial em componentes principais poder-se-á concluir que a escala de vitimação apresenta cinco dimensões diferentes subjacentes, os quais são representadas pelo conjunto de itens que saturam em cada factor.

Como tal, o primeiro factor, o qual explica 19,56% da variância, reúne 10 itens que dizem respeito a comportamentos relacionados com a **agressão física e verbal** (“Ofenderam a minha família”, “Bateram-me”, “Atiraram-me pedras ou outros objectos”, “Esconderam-me coisas”, “Meteram-me medo”, “Chamaram-me nomes que me ofendem”, “Falaram mal de mim”, “Estragaram coisas minhas de propósito”, “Roubaram-me coisas”, e “Inventaram coisas feias ou más sobre mim”).

O segundo factor, que explica 15,81% da variância, agrupa 5 itens relacionados com comportamentos de **isolamento social** (“Puseram-me de parte”, “Impediram-me

de participar em actividades”, “Ignoraram-me de propósito”, Empurraram-me ou deram-me puxões de propósito” e “Ameaçaram-me”).

O terceiro e quarto factores, que explicam 8,68% e 8,62% da variância respectivamente, reúnem um conjunto de itens relacionados com o **cyberbullying**, sendo que diferem no que diz respeito ao **carácter privado** ou **público** de cada situação. Assim, o terceiro factor apresenta 3 itens relacionados com o *cyberbullying* de carácter privado, isto é, aquele que parece ser dirigido directamente ao indivíduo e que não é divulgado para outras pessoas (“Enviaram emails a insultar-me”, “Telefonaram-me a chamar nomes” e “Enviaram SMS a insultar-me”). Por outro lado, o quarto factor relaciona comportamentos de *cyberbullying* que pressupõem uma divulgação dessa agressão para outras pessoas que não a vítima (Colocaram na internet fotos ou vídeos ofensivos sobre mim” e “Ofenderam-me em redes sociais da internet”).

O quinto factor, que explica 7,51% da variância, agrupa dois itens que correspondem a comportamentos relacionados, permita-nos dizer, com um tipo de **agressão mais grave** (“Obrigaram-me a fazer coisas que não quero” e “Obrigaram-me a ter comportamentos de carácter sexual”).

3.4.2. Análise Factorial da escala de agressão do QVEIS

Foram tentadas várias soluções factoriais e optou-se, finalmente, por eliminar os itens que dizem respeito a comportamentos de *cyberbullying* uma vez que estes apresentam médias e correlações item-total muito baixas (menores que 0,1). Assim foram eliminados os itens “*enviei mensagens escritas (sms) a insultar colegas*”, “*ofendi colegas em redes sociais da internet*”, “*coloquei na internet fotos ou vídeos ofensivos para ofendê-los*”, “*enviei mensagens de correio electrónico a insultar colegas*” e “*telefonei a chamar nomes*” e obteve-se a estrutura factorial que se apresenta em seguida.

Através da tabela 20, podemos inferir que análise factorial em componentes principais para a escala de agressão para a qual permitiu extrair cinco factores, explicativos de 58,91% de variância total. Depois da rotação varimax, os cinco factores retidos explicam 16,92%, 16,71%, 9,46%, 9,14% e 6,88% da variância total, respectivamente.

Tabela 20 – Valores próprios e variância dos factores

Factores	Antes da Rotação		Depois da Rotação	
	Valores Próprios	Variância	Valores Próprios	Variância
Factor 1	5,012	29,48%	2,876	16,92%
Factor 2	1,510	8,88%	2,841	16,71%
Factor 3	1,302	7,66%	1,608	9,46%
Factor 4	1,140	6,70%	1,554	9,14%
Factor 5	1,051	6,18%	1,136	6,88%
	Variância acumulada: 58,91%		Variância acumulada: 58,91%	

Optaram-se por seleccionar os itens, em cada factor, com saturações superiores 0,40 (Hair, Black, Babin, Anderson & Tathan, 2009), tendo-se obtido então a seguinte estrutura factorial, que se apresenta na tabela 21.

Tabela 21 – Estrutura Factorial da escala de agressão do QVEIS

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
11.Meti medo a colegas	0,689				
23.Ofendi a família a colegas	0,688				
21.Atirei pedras ou outros objectos	0,674				
12.Chamei nomes a colegas para ofendê-los	0,567				
7.Estraguei coisas de colegas de propósito	0,532				
4.Empurrei ou dei puxões a colegas	0,532	0,480			
17.Escondi coisas a colegas	0,411				
5.Pus colegas de parte		0,784			
2.Impedi colegas de participar em actividades		0,717			
1.Ignorei colegas		0,716			
18.Inventei coisas feias ou más sobre colegas		0,526			
8.Bati em colegas		0,483	0,444		
3.Falei mal de colegas		0,458	0,455		
14.Roubei coisas a colegas			0,862		
9.Ameacei colegas				0,849	
19.Obriguei colegas a fazer coisas que não queriam				0,820	
15.Intimidei colegas com frases ou insultos de carácter sexual					0,927
Valores Próprios	2,876	2,841	1,608	1,554	1,136
Variância Explicada (%)	16,92	16,71	9,46	9,14	6,88

Os resultados da análise factorial em componentes principais permitem afirmar que a escala de agressão apresenta cinco dimensões, representadas pelos itens que apresentam maior saturação em cada factor.

Assim, o primeiro factor, que explica 16,92% da variância, agrupa 7 itens relacionados com a **agressão física e verbal** (“Meti medo a colegas”, “Ofendi a família a colegas”, “Atirei pedras ou outros objectos”, “Chamei nomes a colegas para ofendê-los”, “Estraguei coisas de colegas de propósito”, “Empurrei ou dei puxões a colegas” e “Escondi coisas a colegas”).

O segundo factor, explicativo 16,71% da variância, reúne 6 itens que dizem respeito ao **isolamento social** (“Pus colegas de parte”, “Impedi colegas de participar em actividades”, “Ignorei colegas”, “Inventei coisas feias ou más sobre colegas”, “Bati em colegas” e “Falei mal de colegas”).

O terceiro factor, explicativo 9,46% da variância, é constituído apenas pelo item “Roubei coisas a colegas”, que nos remete para uma **agressão menor**, permita-nos dizer assim.

No que diz respeito ao quarto factor, explicativo 9,14% da variância, reúne 2 itens que dizem respeito a **agressões graves** (“ameacei colegas” e “obriguei colegas a fazer coisas que não queriam”).

Finalmente, o quinto factor, que explica 6,88% da variância, apresenta apenas 1 item que parece estar ligado à **agressão através da intimidação** (“Intimidei colegas com frases ou insultos de carácter sexual”).

3.4.3. Análise Factorial da escala de observação de vitimação/agressão do QVEIS

Através da tabela 22, podemos inferir que análise factorial em componentes principais para a escala de observação para a qual permitiu extrair três factores, explicativos de 66,80% de variância total. Depois da rotação *varimax*, os três factores retidos explicam 27,65%, 19,83% e 19,33% da variância total, respectivamente.

Tabela 22 – Valores próprios e variância dos factores

Factores	Antes da Rotação		Depois da Rotação	
	Valores Próprios	Variância	Valores Próprios	Variância
Factor 1	10,785	49,02%	6,082	27,65%
Factor 2	2,836	12,89%	4,362	19,83%
Factor 3	1,076	4,89%	4,253	19,33%
	Variância acumulada: 66,80%		Variância acumulada: 66,80%	

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

Tabela 23 – Estrutura factorial da escala de observação do QVEIS

	Factor 1	Factor 2	Factor 3
2.Impedirem colegas de participar em actividades	0,852		
4.Empurrarem ou darem puxões a colegas	0,827		
3.Falarem mal de colegas	0,803		
1.Ignorarem colegas de propósito	0,789		
5.Porem colegas de parte	0,788		
8.Baterem em colegas	0,746		
12.Chamarem nomes a colegas para ofendê-los	0,646		
11.Meterem medo a colegas	0,544		
7.Estragarem coisas de colegas de propósito	0,532		
21.Atirarem pedras ou outros objectos	0,477		
10.Ofenderem colegas em redes sociais da internet		0,876	
6.Enviarem SMS a colegas a insultar		0,824	
13.Colocarem na internet fotos ou vídeos ofensivos sobre colegas		0,772	
20.Telefonarem a chamar nomes a colegas		0,768	
16.Enviarem emails a insultar colegas		0,738	
19.Obrigarem colegas a fazer coisas que não queriam		0,530	
15.Intimarem colegas com frases ou insultos de carácter sexual			0,720
14.Roubarem coisas de colegas			0,701
9.Ameaçarem colegas			0,675
17.Esconderem coisas de colegas			0,659
18.Inventarem coisas feias ou más sobre colegas			0,632
23.Ofenderem a família de colegas			0,417
Valores Próprios	6,082	4,362	4,253
Variância Explicada (%)	27,65	19,83	19,33

Dos resultados da análise factorial em componentes principais percebemos que a escala de observação apresenta três dimensões, representadas pelos itens que apresentam maior saturação em cada factor.

Deste modo, o primeiro factor, que explica 27,65% da variância, agrupa 10 itens relacionados com a **agressão física, verbal e o isolamento social** (“Impedirem colegas de participar em actividades”, “empurrarem ou darem puxões de propósito”, “falarem mal de colegas”, “ignorararem colegas de propósito”, “porem colegas de parte”, “baterem em colegas”, “chamarem nomes a colegas”, “meterem medo a colegas”, “estragarem coisas de propósito” e “atirarem pedras ou outros objectos”).

No que concerne ao segundo factor, explicativo 19,83% da variância, este reúne 6 itens que dizem respeito ao **cyberbullying** (“ofenderem colegas nas redes sociais da internet”, “enviarem SMS a insultar colegas”, “colocarem na internet fotos ou vídeos ofensivos sobre colegas”, “telefonarem a chamar nomes a colegas”, “enviarem emails a insultar colegas”, “ameaçarem colegas com armas” e “obrigarem colegas a fazer coisas que não queriam”). O terceiro factor, que explica 19,33% da variância, relaciona 6 itens que parecem corresponder a **agressões através da intimidação** (“intimidarem colegas com frases ou insultos de carácter sexual”, “roubaram coisas a colegas”, “ameaçarem

colegas”, “esconderem coisas a colegas”, “inventarem coisas feias ou más sobre colegas” e “ofenderem a família a colegas”).

3.5. Análise das dimensões do QVEIS

A partir dos factores do QVEIS foram construídos índices que permitiram verificar se existiam diferenças entre as respostas dos participantes 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 e dividir pelo número de itens de cada factor.

Tabela 24 – Médias e Desvio Padrão das dimensões das três escalas do QVEIS

	Dimensões	Média	Desvio Padrão
Escala de Vitimação	Vítima – agressão física e verbal	0,58	0,59
	Vítima – isolamento social	0,48	0,59
	Vítima – <i>cyberbullying</i> (carácter privado)	0,08	0,30
	Vítima – <i>cyberbullying</i> (carácter público)	0,09	0,36
	Vítima – agressões graves	0,21	0,53
Escala de Agressão	Agressor – agressão física e verbal	0,15	0,27
	Agressor – isolamento social	0,23	0,35
	Agressor – agressões menores	0,04	0,22
	Agressor – agressões graves	0,07	0,27
	Agressor – agressão através de intimidação	0,02	0,16
Escala de Observação	Observador – agressão física, verbal e isolamento social	0,82	0,76
	Observador – <i>cyberbullying</i>	0,19	0,47
	Observador – agressão através de intimidação	0,56	0,68

Através da análise da tabela 24, verificamos que a média dos resultados é mais elevada na dimensão Observador – agressão física, verbal e isolamento social (0,82) sendo que a mais baixa se verifica na dimensão Agressor – agressão através de intimidação (0,02). De notar ainda que a média dos resultados se verifica mais elevada nas dimensões relacionadas com a agressão física, verbal e o isolamento social (quer como vítima (0,58 e 0,48), quer como agressor (0,15 e 0,23), quer como observador (0,82). Estes dados vão de encontro aos resultados obtidos em outras investigações, quer nacionais quer internacionais, que apontam para a agressão física e verbal e o isolamento social como o tipo mais frequente de comportamentos de vitimação e agressão (Cerezo, 2009; Rivers & Smith, 2004; citados por Griffin & Gross, 2004; Martins, 2005).

3.5.1. Comparação das médias das dimensões do QVEIS com as variáveis independentes

No que diz respeito à agressão e vitimação em contexto escolar, verificou-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre os sexos (tabela 25) nas dimensões Vítima - Agressão Física e Verbal ($t = 2,916$; $p = 0,004$), Vítima – Agressões Graves ($t = 2,258$; $p = 0,025$), Agressor – Agressão Física e Verbal ($t = 5,284$; $p = 0,000$) e Agressor - Isolamento Social ($t = 2,474$; $p = 0,014$), sendo que os rapazes apresentam médias superiores às raparigas em todas as dimensões (0,68; 0,29; 0,23 e 0,28, respectivamente).

Estes resultados confirmam outras investigações, cujos resultados indicam que os rapazes apresentam um maior número de comportamentos de vitimação e agressão para com os seus pares (Olweus, 1993, 1997; Pereira, 2002; Carvalhosa, Lima & Matos, 2001).

Não se verificaram diferenças estatisticamente significativas nas dimensões correspondentes à observação de comportamentos de agressão/vitimação.

Tabela 25 – Diferenças das dimensões do QVEIS em função do sexo

	Sexo	Média	Desvio padrão	t	p
Vítima – agressão física e verbal	Masculino	0,68	0,61	2,916	,004
	Feminino	0,47	0,54		
Vítima – isolamento social	Masculino	0,54	0,61	1,784	,076
	Feminino	0,41	0,52		
Vítima – <i>cyberbullying</i> (carácter privado)	Masculino	0,11	0,37	1,809	,072
	Feminino	0,04	0,20		
Vítima – <i>cyberbullying</i> (carácter público)	Masculino	0,09	0,36	0,369	,712
	Feminino	0,08	0,37		
Vítima – agressões graves	Masculino	0,29	0,58	2,258	,025
	Feminino	0,14	0,46		
Agressor – agressão física e verbal	Masculino	0,23	0,33	5,284	,000
	Feminino	0,06	0,14		
Agressor – isolamento social	Masculino	0,28	0,38	2,474	,014
	Feminino	0,18	0,31		
Agressor – agressões menores	Masculino	0,04	0,24	0,150	,881
	Feminino	0,04	0,20		
Agressor – agressões graves	Masculino	0,08	0,33	0,985	,326
	Feminino	0,05	0,20		
Agressor – agressões através de intimidação	Masculino	0,04	0,23	1,829	,069
	Feminino	0	0		
Observador – agressão física, verbal e isolamento social	Masculino	0,85	0,81	0,695	,488
	Feminino	0,78	0,70		
Observador – <i>cyberbullying</i>	Masculino	0,22	0,57	1,200	,231
	Feminino	0,15	0,33		
Observador – agressões através de intimidação	Masculino	0,60	0,77	1,061	,290
	Feminino	0,51	0,57		

Não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre a idade dos participantes e as diferentes dimensões do QVEIS.

Relativamente ao sentimento pela escola, as médias das escalas de vitimação (nas dimensões Agressão Física e Verbal, Isolamento Social, *Cyberbullying* (privado) e Agressões Graves) e de agressão (nas dimensões Isolamento Social e Agressões Menores) indicam que são os alunos que gostam menos da escola que manifestam mais comportamentos de vitimação e agressão (tabela 26). Estes resultados vão de encontro às investigações de Spriggs, Iannotti, Nansel & Haynie (2007), cujos resultados indicam que os alunos com sentimentos pela escola mais negativos mostravam mais tendência para manifestar comportamentos de vitimação e agressão (Spriggs, Iannotti, Nansel & Haynie, 2007).

Deste modo, existem diferenças estatisticamente significativas entre o sentimento dos alunos pela escola e as dimensões Vítima - Agressão Física e Verbal ($F_{(2, 256)} = 14,467$; $p = 0,000$), Vítima – Isolamento Social ($F_{(2, 256)} = 9,710$; $p = 0,000$), Vítima – *Cyberbullying* (carácter privado) ($F_{(2, 256)} = 6,434$; $p = 0,002$), Vítima – Agressões Graves ($F_{(2, 256)} = 3,498$; $p = 0,032$), Agressor - Agressão Física e Verbal ($F_{(2, 256)} = 11,123$; $p = 0,000$), Agressor – Isolamento Social ($F_{(2, 256)} = 4,269$; $p = 0,000$), Agressor - Agressões Menores ($F_{(2, 256)} = 4,269$; $p = 0,015$), Observador – Agressão Física, Verbal e Isolamento Social ($F_{(2, 256)} = 3,628$; $p = 0,028$), Observador - *Cyberbullying* ($F_{(2, 256)} = 3,204$; $p = 0,042$) e Observador – Agressão através de Intimidação ($F_{(2, 256)} = 6,552$; $p = 0,002$).

Tabela 26 – Diferenças das dimensões do QVEIS em função do sentimento face à escola (ANOVA one-way)

	Sentimento face à escola	Média	Desvio padrão	F	p
Vítima – agressão física e verbal	Não Gosto	1,02	0,87	14,467	,000
	Gosto Assim-Assim	0,83	0,67		
	Gosto Muito	0,45	0,49		
Vítima – isolamento social	Não Gosto	1,16	1,31	9,710	,000
	Gosto Assim-Assim	0,66	0,70		
	Gosto Muito	0,38	0,48		
Vítima – cyberbullying (carácter privado)	Não Gosto	0,53	1,01	6,434	,002
	Gosto Muito	0,07	0,37		
	Não Gosto	0,70	1,03		
Vítima – agressões graves	Gosto Assim-Assim	0,28	0,59	3,498	,032
	Gosto Muito	0,17	0,48		
	Não Gosto	0,09	0,13		
Agressor – agressão física e verbal	Gosto Assim-Assim	0,27	0,40	11,123	,000
	Gosto Muito	0,10	0,17		
	Não Gosto	0,37	0,38		
Agressor – isolamento social	Gosto Assim-Assim	0,36	0,46	8,006	,000
	Gosto Muito	0,17	0,27		
	Não Gosto	0,20	0,45		
Agressor – agressões menores	Gosto Assim-Assim	0,09	0,33	4,269	,015
	Gosto Muito	0,02	0,13		
	Não Gosto	1,14	0,82		
Observador – agressão física, verbal e isolamento social	Gosto Assim-Assim	0,99	0,83	3,628	,028
	Gosto Muito	0,73	0,71		
	Não Gosto	0,63	1,32		
Observador – cyberbullying	Gosto Assim-Assim	0,24	0,46	3,204	,042
	Gosto Muito	0,15	0,43		
	Não Gosto	1,07	1,22		
Observador – agressões através de intimidação	Gosto Assim-Assim	0,75	0,76	6,552	,002
	Gosto Muito	0,46	0,60		
	Não Gosto	0,46	0,60		

A análise do teste de H.S.D. de Tukey permitiu comparar as diferenças das médias no sentimento pela escola, verificando-se diferenças estatisticamente significativas nas seguintes dimensões: Vítima – Agressão Física e Verbal (“Gosto Assim-Assim” e “Gosto Muito” (p = 0,000), Vítima – Isolamento Social (“Não Gosto” e “Gosto Muito” (p = 0,009); “Gosto Assim-Assim” e “Gosto Muito” (p = 0,002), Vítima – *Cyberbullying* (carácter privado) (“Não Gosto” e “Gosto Assim-Assim” p = 0,005); “Não Gosto” e “Gosto Muito” p = 0,001), Observador – Agressão Física, Verbal e Isolamento Social (“Gosto Assim-Assim” e “Gosto Muito” p = 0,033), Observador – Agressão através da Intimidação (“Gosto Assim-Assim” e “Gosto Muito” p = 0,005), Agressor –

Agressão Física e Verbal (“Gosto Assim-Assim” e “Gosto Muito” $p = 0,000$), Agressor – Isolamento Social (“Gosto Assim-Assim” e “Gosto Muito” $p = 0,000$) e Agressor - Agressões menores (“Gosto Assim-Assim” e “Gosto Muito” $p = 0,042$).

Em relação à percepção do desempenho académico, as médias das escalas de vitimação e agressão (à excepção da dimensão Agressão Física e Verbal) mostram que os alunos que percebem um fraco rendimento académico apresentam maior número de comportamentos de vitimação e agressão, embora não se tenham detectado diferenças estatisticamente significativas nas dimensões supracitadas. Contudo, mesmo não sendo estatisticamente significativos, estes resultados parecem ir de encontro às investigações levadas a cabo por Spriggs, Iannotti, Nansel & Haynie (2007) que verificaram que, tendencialmente, os alunos agressores apresentam baixo rendimento académico e os alunos vítimas apresentam baixo ou alto rendimento académico.

Assim, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas apenas nas dimensões Vitima – *Cyberbullying* (carácter privado) ($F_{(2, 255)} = 21,402$; $p = 0,000$) e Vitima – *Cyberbullying* (carácter público) ($F_{(2, 255)} = 6,568$; $p = 0,002$).

Tabela 27 – Diferenças das dimensões do QVEIS em função da percepção do desempenho académico (ANOVA one-way)

	Tipo de aluno	Média	Desvio padrão	F	p
Vítima – agressão física e verbal	Fraco	0,73	0,75	0,810	,446
	Regular	0,63	0,57		
	Bom	0,55	0,59		
Vítima – isolamento social	Fraco	0,99	1,30	2,261	,106
	Regular	0,49	0,51		
	Bom	0,46	0,60		
Vítima – <i>cyberbullying</i> (carácter privado)	Fraco	0,78	0,98	21,402	,000
	Regular	0,12	0,37		
	Bom	0,03	0,16		
Vítima – <i>cyberbullying</i> (carácter público)	Fraco	0,58	1,02	6,568	,002
	Regular	0,10	0,41		
	Bom	0,06	0,27		
Agressor – agressão física e verbal	Fraco	0,05	0,07	1,787	,170
	Regular	0,19	0,35		
	Bom	0,13	0,22		
Agressor – isolamento social	Fraco	0,31	0,32	2,125	,122
	Regular	0,29	0,38		
	Bom	0,20	0,34		
Agressor – agressões menores	Fraco	0,17	0,41	1,405	,247
	Regular	0,06	0,23		
	Bom	0,03	0,20		
Agressor – agressões graves	Fraco	0,08	0,20	0,017	,983
	Regular	0,06	0,20		
	Bom	0,07	0,31		
Agressor – agressões através de intimidação	Fraco	0,00	0,00	0,214	,803
	Regular	0,01	0,11		
	Bom	0,24	0,19		
Observador – agressão física, verbal e isolamento social	Fraco	0,87	0,65	0,075	,928
	Regular	0,79	0,74		
	Bom	0,83	0,78		
Observador – <i>cyberbullying</i>	Fraco	0,64	1,18	2,994	,052
	Regular	0,18	0,43		
	Bom	0,17	0,45		
Observador – agressões através de intimidação	Fraco	1,19	1,25	2,749	,066
	Regular	0,56	0,62		
	Bom	0,53	0,68		

Através dos resultados do teste H.S.D. de Tukey verificou-se que na dimensão Vítima – *Cyberbullying* (carácter privado) as diferenças de médias entre “Fraco” e “Regular” e “Fraco” e “Bom” eram estatisticamente significativas ($p = 0,00$), tal como na dimensão Vítima – *Cyberbullying* (carácter público) entre “Fraco” e “Regular” e “Fraco” e “Bom” ($p = 0,004$ e $p = 0,001$, respectivamente). Finalmente, na dimensão Observador – *Cyberbullying*, as diferenças de médias foram estatisticamente significativas entre “Fraco” e “Bom” ($p = 0,040$).

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

3.6.1. Análise Descritiva da Escala (QPSS)

Procedeu-se a uma análise descritiva simples, através da média e desvio padrão em cada um dos 18 itens da escala. Os resultados obtidos encontram-se na tabela seguinte.

Na globalidade, os itens da escala apresentam valores médios, sendo que a média dos itens variam entre 2,40 (item 18) e 3,48 (item 3).

Tabela 28 – Frequências, Médias e Desvio Padrão das respostas dos participantes aos 18 itens da Escala QPSS

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	Média	Desvio Padrão
1.Tenho um grupo grande de amigos/as	18 (76,9%)	15 (5,8%)	103 (39,8%)	121 (46,7%)	3,26	0,88
2.Os/as meus/minhas amigos/as defendem-me quando me tentam fazer mal	38 (14,7%)	11 (4,2%)	124 (47,9%)	86 (33,2%)	3,00	0,98
3.Brinco muitas vezes com os/as meus/minhas amigos/as	15 (5,8%)	4 (1,5%)	82 (31,7%)	157 (60,6%)	3,48	0,79
4.Tenho poucos/as amigos/as na minha escola	20 (7,7%)	24 (9,3%)	62 (23,9%)	148 (57,1%)	3,33	0,94
5.Quando tenho um problema posso contar aos/às meus/minhas amigos/as	27 (10,4%)	15 (5,8%)	93 (35,9%)	119 (45,9%)	3,20	0,96
6.Os meus/minhas amigos/as compreendem o que eu sinto	31 (12%)	20 (7,7%)	121 (46,7%)	87 (33,6%)	3,02	0,95
7. Gostava que os/as meus/minhas amigos/as me dessem mais atenção	56 (21,6%)	56 (21,6%)	78 (30,1%)	66 (25,5%)	2,60	1,09
8.Quando tenho um segredo posso contar aos/às meus/minhas amigos/as	31 (12%)	23 (8,9%)	108 (41,7%)	96 (37,1%)	3,04	0,97
9.Os/as meus/minhas amigos/as fazem-me sentir melhor quando estou triste	22 (8,5%)	8 (3,1%)	94 (36,3%)	135 (52,1%)	3,32	0,89
10.Os/as meus/minhas amigos/as passam comigo	18 (6,9%)	18 (6,9%)	104 (40,2%)	117 (45,2%)	3,25	0,87
11.Os/as meus/minhas amigos/as só brincam comigo quando eu peço	34 (13,1%)	49 (18,9%)	81 (31,3%)	92 (35,5%)	2,90	1,04
12.Os/as meus/minhas amigos/as ajudam-me a resolver os meus problemas	25 (9,7%)	21 (8,1%)	113 (43,6%)	96 (37,1%)	3,10	0,92
13.Quando estou com os/as meus/minhas amigos/as sinto-me seguro/a	18 (6,9%)	12 (4,6%)	108 (41,7%)	117 (45,2%)	3,27	0,85
14.Considero os/as meus/minhas amigos/as como uma verdadeira família	25 (9,7%)	26 (10%)	101 (39%)	105 (40,5%)	3,11	0,94
15.Os/as meus/minhas amigos/as são simpáticos/as comigo	22 (8,5%)	10 (3,9%)	97 (37,5%)	130 (50,2%)	3,29	0,89
16.Os/as meus/minhas amigos/as ajudam-me quando preciso	21 (8,1%)	14 (5,4%)	105 (40,5%)	118 (45,6%)	3,24	0,89
17.Brinco sozinho/a a maior parte das vezes	28 (10,8%)	29 (11,2%)	61 (23,6%)	141 (54,4%)	3,22	1,02
18.Tenho muitos/as amigos/as nas redes sociais da internet (hi5, Facebook, Twitter, Badoo...)	97 (37,5%)	27 (10,4%)	70 (27%)	65 (25,1%)	2,40	1,22

3.6.2. Análise de Fidelidade do QPSS

Procedeu-se à análise de fidelidade através do alfa de Cronbach para a totalidade da escala tendo-se obtido um resultado de 0,880, o que significa que a escala apresenta uma boa consistência interna.

As correlações item-total da escala variaram entre 0,121 e 0,800. À excepção dos itens “tenho poucos amigos na minha escola” (0,145), “gostava que os meus amigos me dessem mais atenção” (0,121), “os meus amigos só brincam comigo quando eu peço” (0,134), “brinco sozinho a maior parte das vezes” (0,173) e “tenho muitos amigos nas redes sociais da internet” (0,215), a maioria dos itens da escala apresentam correlações item-total superiores a 0,50.

3.6.3. Análise Factorial do QPSS

Tendo presente o objectivo de verificar as dimensões da escala de Percepção de Suporte Social, procedeu-se a uma análise factorial em componentes principais, com rotação *Varimax*. Testou-se a adequabilidade da aplicação da técnica de análise factorial de componentes principais aos resultados, utilizando o teste de esfericidade de Bartlett e o teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). Os valores encontrados (KMO = 0,926; teste de esfericidade de Bartlett: $\chi^2 \cong 2592,549$; $p = ,000$) 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).

Tabela 29 – Valores próprios e variância dos factores

Factores	Antes da Rotação		Depois da Rotação	
	Valores Próprios	Variância	Valores Próprios	Variância
Factor 1	8,194	45,52%	8,182	45,46%
Factor 2	2,220	12,33%	2,231	12,39%
	Variância acumulada: 57,85%		Variância acumulada: 57,85%	

Através da tabela 29, podemos inferir que análise factorial em componentes principais para a escala do Questionário de Percepção de Suporte Social permitiu extrair dois factores, explicativos de 57,85% de variância total. Depois da rotação *varimax*, os dois factores retidos explicam 45,46% e 12,39% da variância total, respectivamente. Obteve-se então a seguinte estrutura factorial, que se apresenta na tabela 30.

Tabela 30 – Estrutura factorial da escala de Percepção de Suporte Social

	Factor 1	Factor2
16.Os meus amigos ajudam-me quando preciso	0,868	
9.Os meus amigos fazem-me sentir melhor quando estou triste	0,866	
13.Quando estou com os meus amigos sinto-me seguro	0,854	
10.Os meus amigos passam muito tempo comigo	0,840	
5.Quando tenho um problema posso contar aos meus amigos	0,832	
15.Os meus amigos são simpáticos comigo	0,832	
12.Os meus amigos ajudam-me a resolver problemas	0,825	
14.Considero os meus amigos como uma verdadeira família	0,820	
8.Quando tenho um segredo posso contar aos meus amigos	0,777	
6.Os meus amigos compreendem o que eu sinto	0,736	
3.Brinco muitas vezes com os meus amigos	0,722	
1.Tenho um grupo grande de amigos	0,625	
2.Os meus amigos defendem-me quando me tentam fazer mal	0,535	
18.Tenho muitos amigos nas redes sociais da internet	0,302	
11.Os meus amigos só brincam comigo quando eu peço		0,744
17.Brinco sozinho a maior parte das vezes		0,736
4.Tenho poucos amigos na minha escola		0,731
7.Gostava que os meus amigos me dessem mais atenção		0,647
Valores Próprios	8,182	2,231
Variância Explicada (%)	45,46	12,39

A estrutura factorial obtida mostra-nos que a escala de Percepção de Suporte Social apresenta duas grandes categorias representadas pelo significado dos itens que satura em cada um dos factores retidos.

Assim, o primeiro factor, que explica 45,46% da variância, agrupa 14 itens que nos transmitem a **existência de suporte social por parte do grupo de amigos** (“os meus amigos ajudam-me quando preciso”; “os meus amigos fazem-me sentir melhor quando estou triste”; “quando estou com os meus amigos sinto-me seguro”; “os meus amigos passam muito tempo comigo”; “ quando tenho um problema posso contar com os meus amigos”; “os meus amigos são simpáticos comigo”; “os meus amigos ajudam-me a resolver problemas”; “considero os meus amigos como uma verdadeira família”; “quando tenho um segredo posso contar aos meus amigos”; “os meus amigos compreendem o que eu sinto”; “brinco muitas vezes com os meus amigos”; “os meus amigos defendem-me quando me tentam fazer mal” e “tenho muitos amigos nas redes sociais da internet”).

Ao invés, o segundo factor, explicativo de 12,39% da variância, agrupa 4 itens que evidenciam claramente a **ausência de suporte pelo grupo de amigos** (“os meus amigos só brincam comigo quando eu peço”; “brinco sozinho a maior parte das vezes”; “tenho poucos amigos na minha escola” e “gostava que os meus amigos me dessem mais atenção”). A análise semântica dos itens levou a que este factor se denominasse **“Necessidade de Suporte Social”**, pois quase todos os itens apontam para um desejo

de ter mais suporte do grupo de amigos que vai para além da percepção da ausência desse mesmo suporte.

3.6.4. Análise das dimensões do QPSS

A partir dos factores do QPSS foram construídos índices que permitiram verificar se existiam diferenças entre as respostas dos participantes relativamente às duas dimensões obtidas. Para a construção destes índices, optou-se por somar os itens com saturações mais elevadas em cada factor e dividir pelo número de itens de cada factor.

Tabela 31 – Médias e Desvio Padrão das duas dimensões do QPSS

	Dimensões	Média	Desvio Padrão
Questionário de Percepção de Suporte Social	Percepção de Existência de Suporte Social	3,14	0,65
	Necessidade de Suporte Social	1,98	0,72

Como se pode verificar na tabela 31, a média dos resultados é superior na percepção da existência de suporte social (3,14) do que na necessidade de suporte social (1,98), pelo que podemos concluir que os alunos, na sua maioria, percebem ter suporte social do seu grupo de amigos e, quando percebem não ter, apresentam necessidade ou desejo desse suporte.

Não existem diferenças significativas entre os sexos no que diz respeito às duas dimensões do QPSS.

Relativamente ao sentimento face à escola, existem diferenças estatisticamente significativas nas duas dimensões do QPSS: Existência de Suporte Social ($F_{(2, 256)} = 3,764$; $p = 0,024$) e Necessidade de Suporte Social ($F_{(2, 256)} = 4,390$; $p = 0,013$), sendo que os alunos referem gostar muito da escola quer percebam a existência de suporte social por parte do grupo de amigos ou apontem essa necessidade (tabela 32). Estes resultados parecem corroborar os estudos de Feitosa, Matos, Prette & Prette (2005) que indicam que a aceitação pelo grupo de pares está positivamente relacionada com um sentimento positivo face à escola.

Tabela 32 – Diferenças das dimensões do QPSS em função do sentimento face à escola (ANOVA one-way)

	Sentimento face à escola	Média	Desvio padrão	F	p
Existência de Suporte Social	Não Gosto	3,11	0,87	3,764	,024
	Gosto Assim-Assim	2,99	0,69		
	Gosto Muito	3,22	0,61		
Necessidade de Suporte Social	Não Gosto	2,65	0,93	4,390	,013
	Gosto Assim-	1,90	0,67		

Assim		
Gosto Muito	2,10	0,72

Os resultados obtidos através do teste de Tukey revelaram que existem diferenças significativas nas médias da dimensão Existência de Suporte Social entre “Gosto Assim-Assim” e “Gosto Muito” ($p = 0,018$).

No que concerne à percepção do desempenho académico, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas nas duas dimensões do QPSS. No entanto, estudos indicam que aceitação pelo grupo de pares está positivamente relacionada com um bom desempenho académico (Feitosa, Matos, Prette & Prette, 2005).

3.7. Análise da relação entre a Percepção de Suporte Social e a Agressão e a Vitimação em contexto escolar

3.7.1. Correlações

Depois de analisadas as dimensões das duas escalas em estudo, procederam-se a análises correlacionais do QVEIS e do QPSS com o objectivo de compreender a relação entre a percepção de suporte social e os comportamentos de agressão e vitimação em contexto escolar. Para o efeito, foram utilizadas as correlações de Pearson, uma vez que se trata de um teste estatístico que permite indicar a magnitude e a direcção da associação ou relação existente entre duas variáveis (Maroco & Bispo, 2005).

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

Na tabela 33 (página 79) encontram-se as correlações entre as várias dimensões do QVEIS.

Através da análise dos resultados, concluímos que os cinco tipos de vitimação apresentam correlações significativas entre si, sendo que existe uma correlação mais elevada em ser Vítima – Agressão Física e Verbal e Vítima – Isolamento Social ($r = 0,684$) e Vítima – Agressão Física e Verbal e Vítima – Agressões Graves ($r = 0,583$). Em conformidade com Martins (2005a; 2009), estes resultados parecem apontar para que alguns dos alunos que são vítimas, são-no simultaneamente de agressão física e verbal e de isolamento social.

O mesmo se verifica com os diferentes tipos de observação, cujas correlações são significativas entre si e, de certo modo, elevadas (Observador – Agressão Física,

Verbal e Isolamento Social e Observador – *Cyberbullying* ($r= 0,452$); Observador – Agressão através de Intimidação e Observador – Agressão Física, Verbal e Isolamento Social ($r= 0,791$). No que diz respeito à agressão, foram encontradas correlações significativas entre ser Agressor – Agressão Física e Verbal e Agressor – Isolamento Social ($r= 0,185$), Agressor - Agressão Física e Verbal e Agressor – Agressões Menores ($r= 0,203$), Agressor – Isolamento Social e Agressor – Agressões Menores ($r= 0,322$), Agressor – Isolamento Social e Agressor – Agressões Graves ($r= 0,141$) e Agressor – Isolamento Social e Agressor – Agressão através de Intimidação ($r= 0,135$). Não se encontraram correlações entre ser Agressor – Agressões Menores, Agressor – Agressões Graves e Agressor – Agressão através de Intimidação. Estes resultados parecem indicar que alguns dos alunos são simultaneamente agressores de violência física e verbal, isolamento social, violência através dos meios de informação e comunicação (*cyberbullying*) e violência através de agressões de cariz mais grave. De salientar que, no entanto, alguns alunos agressores (Agressões Menores) não o fazem de um modo mais grave (Agressões Graves e Agressão através de Intimidação).

Relativamente às situações de vitimação, ao analisarmos a tabela 33, concluímos que existem correlações significativas entre ser vítima e agressor de violência física e verbal ($r= 0,281$), ser vítima de violência física e verbal e ser agressor através do isolamento social ($r= 0,397$), ser vítima e agressor de isolamento social ($r= 0,345$) e ser vítima de isolamento social e agressor de violência física e verbal ($r= 0,124$). Note-se ainda que os alunos vítimas de agressões graves revelam-se agressores através do isolamento social ($r= 0,185$) e através de agressões menores ($r= 0,203$). Especificamente, aqueles que são vítimas de *cyberbullying* de carácter público são igualmente agressores através de violência grave ($r= 0,178$). Deste modo, as correlações encontradas parecem apontar no sentido de que, provavelmente, existem alunos que se envolvem em situações de vitimação e de agressão, simultaneamente, facto que tem sido estudado largamente noutras investigações (Diaz-Aguado, 2005; Griffin & Gross, 2004; Martins, 2005b; 2009; Solberg, Olweus & Endresen, 2007).

No que concerne à agressão, verificou-se que existem correlações entre ser agressor e observador de agressão física e verbal ($r= 0,263$) e ser agressor e observador de isolamento social ($r= 0,365$). Existe ainda correlação entre ser observador de agressões através de intimidação e ser agressor de violência física e verbal e de isolamento social ($r= 0,212$ e $r= 0,300$, respectivamente). Os alunos agressores de violência menor e grave são igualmente observadores de agressão através de intimidação ($r= 0,194$ e $r= 0,129$, respectivamente). Finalmente, verificam-se ainda correlações entre agredir através de intimidação e ser observador de *cyberbullying* ($r= 0,129$).

À semelhança do agressor, também algumas das vítimas podem vivenciar, em simultâneo, a condição de observador, uma vez que se encontraram correlações entre todos os tipos de vitimação e os três tipos de observação, à excepção dos dois tipos de *cyberbullying*. Estes resultados parecem apontar para que alguns dos alunos observadores são, simultaneamente, vítimas e/ou agressores, tal como verificou Martins (2005b; 2009) nas suas investigações.

3.7.1.2. Relação entre a Agressão, Vitimação e Observação em Contexto Escolar e a percepção de existência/necessidade de Suporte Social

Como se pode ver na tabela 33, os comportamentos de vitimação (Agressão Física e Verbal, Isolamento Social e *Cyberbullying* (carácter privado) e de agressão (Agressão através de Intimidação e Isolamento Social) apresentam correlações negativas e estatisticamente significativas com a percepção de existência de suporte social. Estas correlações (embora baixas) verificam-se mais elevadas em comportamentos de vitimação e agressão através do isolamento social (respectivamente, $r = -0,146$ e $r = -0,136$). Como tal, estes resultados apontam no sentido de que os alunos que percebem ter suporte social por parte do seu grupo de amigos estão, tendencialmente, menos envolvidos em situações de vitimação ou de agressão. Neste âmbito, os resultados encontrados corroboram algumas investigações cujos resultados sugerem que parece existir uma relação entre a existência ou não de amigos e a vitimação (Scholte, Overbeek, Brink, Rommes, Kemp, Goossens, & Engels, 2009), de modo que as vítimas tendem a apresentar um baixo suporte social (Rigby, 2000). Relativamente à agressão, estudos verificaram que crianças e jovens com comportamentos agressivos apresentam défices a nível social (Felipe & Madruga, 2008) e a rejeição pelo grupo de pares constitui um forte preditor para que a criança mantenha comportamentos agressivos (Ladd, Buhs & Troop, 2002).

Ao olharmos novamente para a tabela 33, verificamos que os comportamentos de vitimação (Agressão Física e Verbal e Isolamento Social) apresentam igualmente correlações negativas e estatisticamente significativas com a necessidade de suporte social ($r = -0,193$ e $r = -0,188$, respectivamente). Assim, os resultados indicam que os alunos que mostram uma necessidade de suporte social por parte do grupo de amigos encontram-se, tendencialmente, menos envolvidos em situações de vitimação. Estes resultados parecem ser contraditórios no que diz respeito àqueles explicados anteriormente, pois tendem a indicar simultaneamente que a percepção de existência e necessidade de suporte social funciona como factor protector para a vitimação. No

entanto, ao efectuarmos outra análise, podemos inferir que esta necessidade de suporte está intimamente ligada ao isolamento social das vítimas. Por outras palavras, os alunos que se encontram afastados ou isolados dos restantes colegas e amigos tendem a estar menos envolvidos em situações de vitimação uma vez que eles próprios se encontram isolados de todas as possíveis interacções sociais entre os alunos, quer positivas quer aquelas que envolvem práticas agressivas.

Não se verificaram correlações entre ser observador de situações de vitimação ou de agressão e a percepção de existência ou necessidade de suporte social por parte do grupo de amigos.

Tabela 33 – Correlações (Pearson) entre os diferentes tipos de Vitimação, Agressão e Observação e a percepção de existência ou necessidade de Suporte Social

	Vítima AF AV	Vítima IS	Vítima Cyb (pr)	Vítima Cyb (pu)	Vítima AG	Agressor AF AV	Agressor IS	Agressor AM	Agressor AG	Agressor Intimidação	Observador AF AV IS	Observador cyber	Observador intimidação	Percepção Existência S. Social	Necessidade e S. Social
Vítima AF AV	—														
Vítima IS	,684**	—													
Vítima Cyb (privado)	,317**	,251**	—												
Vítima Cyb (público)	,304**	,188**	,351**	—											
Vítima AG	,583**	,506**	,231**	,260**	—										
Agressor AF AV	,281**	,124**	,076	-,002	,080	—									
Agressor IS	,397**	,345**	-,122*	,110	,185**	,635**	—								
Agressor AM	,229**	,122	,124*	,027	,203**	,237**	,322**	—							
Agressor AG	,083	,087	-,086	,178**	,091	,174**	,141*	-,010	—						
Agressor Intimidação	,045	,072	,047	,070	,064	,198**	,135*	,085	-,028	—					
Observador AF AV IS	,485**	,415**	,060	,113	,285**	,263**	,365**	,137*	,103	,106	—				
Observador cyber	,325**	,297**	,289**	,067	,203**	,092	,121	,072	,090	,129*	,452**	—			
Observador intimidação	,555**	,476**	,195**	,163**	,391**	,212**	,300**	,194**	,129*	,088	,791**	,612**	—		
Percepção Existência Suporte Social	-,130*	-,146*	-,125**	-,114	-,041	-,050	-,136*	-,072	,032	,0,60	,060	,042	,047	—	
Necessidade Suporte Social	-,193*	-,188**	-,072	-,033	-,119	-,025	-,040	-,073	-,008	-,055	,056	,052	-,061	-,053	—

** A correlação é significativa ao nível de 0,01

* A correlação é significativa ao nível de 0,05

Capítulo 4: Discussão Global dos Resultados e Conclusões Gerais

4.1. Comportamentos de Vitimação e Agressão em contexto escolar

Os resultados deste estudo permitem verificar a existência de um reduzido nível de comportamentos de vitimação e agressão, tendo a “observação” revelado frequências mais elevadas. Assim, esta prevalência reduzida na vitimação e agressão revelam um “mundo desconhecido” destes comportamentos, ao mesmo tempo que enfatiza os comportamentos de observação que revelaram ser mais consistentes. Mais, a idade das crianças parece ter contribuído para estes resultados (que ao longo do estudo se revelaram um pouco incongruentes) uma vez que podem não compreender algumas especificidades das condutas agressivas, de modo que as suas respostas se baseiam nessa condição.

Desta forma, os resultados indicam que as formas de vitimação e de agressão mais frequentes são o isolamento social e a agressão física e verbal, especificamente os comportamentos de “falar mal de...”, “chamar nomes”, “bater”, “impedir de participar nas suas actividades”, “ignorar” e “inventar coisas feias ou más”, o que corrobora outras investigações que referem o isolamento social e a agressão verbal como os comportamentos mais frequentes (Diaz-Aguado, 2004; Martins, 2005b; 2009). Do mesmo modo que confirma outros estudos cujos dados apontam para a agressão física como a conduta mais frequente. Em parte, os resultados deste estudo vão ao encontro destas mesmas investigações que sugerem a predominância da agressão física no 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, sendo que a agressão do tipo relacional (isolamento social) prevalece nos alunos mais velhos (Olweus, 1999; Whitney & Smith, 1993).

No que diz respeito às situações menos frequentes, o estudo indica que o *cyberbullying* e as agressões com violência graves constituem os comportamentos de vitimação e agressão menos prevalentes. Especificamente no caso do *cyberbullying*, estes resultados podem ser explicados pela faixa etária dos participantes (dos 8 aos 12 anos de idade), e como tal, à reduzida utilização das tecnologias de informação e comunicação, embora a sua maioria possua telemóvel e computador com ligação à internet.

No que concerne aos papéis desempenhados pelas crianças nos comportamentos de vitimação e agressão, destaca-se a média mais elevada na dimensão Observador – Agressão Física, Verbal e Isolamento Social e a mais baixa na dimensão Agressor - Agressões através de Intimidação, sendo que, em média, as crianças observadoras apresentam resultados mais elevados do que aquelas que agredem. Mais uma vez, estes resultados vão de encontro a outras investigações que

verificam uma menor frequência de comportamentos agressivos de cariz mais grave (Pereira, 2002; Martins, 2005b; 2009).

Constatou-se que o recreio constitui o espaço privilegiado para a ocorrência de situações de vitimação, agressão e de observação desses mesmos comportamentos agressivos, tal como referem outras investigações (Carvalhosa, Lima & Sales, 2009; Espinheira & Jólluskin, 2009; Pereira, Mendonça, Neto, Valente & Smith, 2004).

Relativamente à caracterização das vítimas e dos agressores, concluiu-se que são maioritariamente rapazes e frequentam a mesma turma, como referido noutros estudos (Carvalhosa, Lima & Matos, 2001; Olweus, 1993; 1999; Pereira, 2002; Whitney & Smith, 1993). No caso dos agressores, os resultados indicam que estes são mais velhos que as suas vítimas.

Os resultados deste estudo mostram ainda que existe uma intervenção no sentido de ajudar as crianças envolvidas quer em situações de vitimação ou agressão. Os colegas de turmas, os amigos e os funcionários da escola constituem os principais intervenientes nestas situações.

Os alunos que gostam menos da escola são aqueles que manifestam mais comportamentos de vitimação e agressão, tal como sugerem as investigações de Spriggs, Iannotti, Nansel & Haynie (2007), cujos resultados indicam que os alunos com sentimentos pela escola mais negativos mostravam mais tendência para manifestar comportamentos de vitimação e agressão.

No mesmo sentido, os alunos que percebem um fraco rendimento académico apresentam maior número de comportamentos de vitimação e agressão. Os estudos levados a cabo por Spriggs, Iannotti, Nansel & Haynie (2007) apontam exactamente nesse sentido uma vez que, os resultados indicam que os alunos agressores apresentam baixo rendimento académico e os alunos vítimas apresentam baixo ou alto rendimento académico.

As correlações efectuadas entre os diferentes tipos de vitimação, agressão e observação, apontam para que alguns dos alunos que são vítimas, são-no simultaneamente de agressão física e verbal e de isolamento social, sendo que o mesmo acontece com os agressores. Os resultados corroboram aqueles encontrados por Martins (2005b; 2009). Verificaram-se igualmente correlações entre ser vítima e agressor (*bully-vítima*), de modo que, neste estudo existem alunos que se envolvem em situações de vitimação e de agressão, simultaneamente, facto que tem sido estudado largamente noutras investigações (Diaz-Aguado, 2005; Griffin & Gross, 2004; Martins, 2005b; 2009; Solberg, Olweus & Endresen, 2007).

Finalmente, as correlações mostraram ainda que os alunos que são vítimas ou agressores são, nalguns casos, simultaneamente observadores. Neste âmbito, Amado

& Freire (2002) referem que a observação constante de violência pode conduzir a criança a interiorizar condutas baseadas na agressão.

4.2. Percepção de Suporte Social

Em relação à percepção de suporte social, verificou-se que a média dos resultados é superior na percepção da sua existência, ou seja, as crianças que responderam ao nosso estudo revelam que percebem ter suporte social por parte do seu grupo de amigos. Neste sentido, ter amigos da mesma idade desempenha um papel fundamental na rede de suporte social, uma vez que mantêm o bem-estar da criança ao longo do seu processo de desenvolvimento (Siqueira et al, 2006).

Verificou-se que os alunos que afirmam gostar muito da escola percebem, quer a existência quer a necessidade de suporte social por parte do grupo de amigos. Embora sejam resultados um pouco contraditórios, Feitosa, Matos, Prette & Prette (2005) indicam que a aceitação pelo grupo de pares está positivamente relacionada com um sentimento positivo face à escola.

4.3. Relação ente os comportamentos de Vitimação e Agressão em contexto escolar e a Percepção de Suporte Social

O objectivo principal desta investigação era analisar a relação existente entre os comportamentos de vitimação e agressão em contexto escolar e a percepção de suporte social.

Pela análise das correlações, verificou-se que os alunos que percebem ter suporte social por parte do seu grupo de amigos estão, tendencialmente, menos envolvidos em situações de vitimação ou de agressão. Os resultados encontrados corroboram algumas investigações cujos resultados mostram que parece existir uma relação entre a existência ou não de amigos e a vitimação (Scholte, Overbeek, Brink, Rommes, Kemp, Goossens, & Engels, 2009), de modo que as vítimas tendem a apresentar um baixo suporte social (Rigby, 2000). No que diz respeito à agressão, estudos mostraram que crianças com comportamentos agressivos apresentam défices ao nível das relações sociais (Felipe & Madruga, 2008) e a rejeição pelo grupo de pares constitui um forte preditor para que a criança mantenha comportamentos agressivos (Ladd, Buhs & Troop, 2002).

Ainda através da análise das correlações, verificou-se que os alunos que apresentam uma necessidade de suporte social por parte do grupo de amigos se encontram, tendencialmente, menos envolvidos em situações de vitimação. Assim, estes resultados tendem a indicar simultaneamente que, a percepção de existência de

suporte social funciona como factor protector para a vitimação. Em relação à necessidade de suporte social por parte do grupo de amigos, concluímos que a tendência para um menor envolvimento em situações de vitimação e agressão pode estar ligada ao próprio isolamento social dos alunos que os impede de desenvolver relações sociais com o grupo de pares, quer positivas quer envolvam comportamentos de agressão ou vitimação.

4.4. Conclusões

A análise dos resultados desta investigação permite-nos reflectir sobre as conclusões da mesma, dando a possibilidade de analisar as limitações deste e pensar sobre algumas pistas que este estudo pode fornecer para a intervenção psicológica em contextos educativos e para o papel do psicólogo em contexto escolar.

Primeiramente, a amostra do estudo pode ser um pouco limitada uma vez que se restringe ao 3º e 4º ano de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico, sendo que seria pertinente estudar futuramente outras faixas etárias, nomeadamente mais avançadas. Considerar crianças ou jovens em idade mais avançada poderia fornecer outro tipo de informações relativamente aos comportamentos de vitimação e agressão em contexto escolar, mas também compreender a importância do suporte social no processo de desenvolvimento, especialmente na adolescência quando o grupo de pares desempenha um papel crucial. Seria também pertinente perceber que tipo de influência o suporte social tem nos comportamentos de vitimação e agressão nessas idades, uma vez que neste estudo esse facto ficou pouco claro.

Mais, a faixa etária escolhida para este estudo pode ser encarado muito precoce, especialmente no que diz respeito ao *cyberbullying*. Embora seja um tipo de comportamento de vitimação e agressão bastante frequente actualmente, revela-se pertinente estudar o *cyberbullying* noutras idades já que, à medida que avançamos na faixa etária, as tecnologias de informação e comunicação parecem desempenhar um papel cada vez mais importante na vida dos jovens.

Por outro lado, o sentimento pela escola e o rendimento académico foram componentes estudadas superficialmente na presente investigação e, como tal, seria importante aprofundar a sua influência nos comportamentos de vitimação e agressão em contexto escolar.

Para além das limitações, o presente estudo, através da análise dos resultados encontrados, permite-nos também reflectir sobre os seus contributos para a intervenção psicológica em contextos educativos. Deste modo, embora as evidências empíricas não sejam tão precisas quanto esperado, mostram que o suporte social percebido e as relações sociais em contexto escolar funcionam como um factor

protector ao desenvolvimento de comportamentos de vitimação e agressão entre pares. Sendo este aspecto de todo importante, revela-se essencial para a intervenção psico-educativa, uma vez que enfatiza a importância do suporte social na escola, desde os primeiros anos (e até desde o pré-escolar). Como tal, no que concerne à intervenção psicológica, as estratégias de intervenção devem incidir sobre criar oportunidades para promover relações sociais positivas e amigáveis com o objectivo de criar um ambiente de bem-estar na escola e, conseqüentemente, evitar ou diminuir os comportamentos agressivos no contexto escolar.

O papel do psicólogo em contexto escolar e a sua intervenção pode também incidir na promoção de competências sociais. A intervenção neste sentido tem como objectivo ajudar as crianças e jovens a lidar com possíveis problemas sociais e relacionais e desenvolver comportamentos assertivos, sendo que contribuirá certamente para o combate à vitimação e agressão em contexto escolar.

Sendo o recreio o espaço privilegiado à ocorrência de comportamentos de vitimação e agressão, revela-se importante adoptar algumas estratégias já utilizadas (“Programa Outra (s) Forma (s) de Brincar” – Pereira & Melo, 2007) como o de criar situações de jogo ou outras ocupações para que as crianças ou jovens não permaneçam sozinhas no recreio nem criem oportunidades para o desenvolvimento de comportamentos agressivos.

Como vimos no presente estudo, a intervenção no sentido de ajudar as crianças envolvidas em comportamentos de vitimação e agressão é protagonizada essencialmente pelos amigos e colegas e também pelos professores da escola. Como tal, uma importante estratégia de intervenção psico-educativa dever-se-á centrar igualmente na formação dos professores e também nos auxiliares de acção educativa para intervir neste tipo de comportamentos, com o objectivo de os solucionar e, até, de os prevenir.

De salientar que, os comportamentos de vitimação e agressão e o suporte social são fenómenos de cariz relacional e social, de modo que é necessário que a intervenção psico-educativa abarque todos os elementos que deles fazem parte, promovendo assim o bem-estar físico e psicológico das crianças e jovens envolvidos.

Referências Bibliográficas

- Abramovay, M. & Rua, M.G. (2003). *Violências nas Escolas*. Brasília: UNESCO.
- Alonso, J. (2007). Violencia Escolar: Plan Renove da Convivencia na Comunidade Autónoma Galega. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación*, 15, 25-40.
- Amado, J. (2004). Indisciplina e Violência na Escola: Conceitos, Interrogações e Respostas. *Revista Teoria e Prática da Educação*, 7, 217-225.
- Amado, J., & Freire, I. (2002). *Indisciplina e violência na Escola - Compreender para prevenir*. Porto: Edições ASA.
- Amado, J., Matos, A. & Pessoa, T. (2009). Cyberbullying: um novo campo de investigação e formação. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Amado, J., Matos, A., Pessoa, T. & Jäger, T. (2009). Cyberbullying: um desafio à investigação e à formação. *Interacções*, 13, 301-326.
- Barbosa, G., Schiamberg, L., Oehmke, J., Korzeniewski, S., Post, L. & Heraux, C. (2009). Individual Characteristics and the Multiple Contexts of Adolescent Bullying: An Ecological Perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 101-121.
- Barros, P., Carvalho, J. & Pereira, B. (2009). Um Estudo Sobre o Bullying em Contexto Escolar. Comunicação apresentada no *IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE*
- Benavente, R. (2001). Perturbação do Comportamento na Infância: diagnóstico, etiologia, tratamento e propostas de investigação futura. *Análise Psicológica*, 19, 2, 321-329.
- Bertão, A. (2004). Violência, agressividade e indisciplina em meio escolar: perdidos em busca do amor. *Psycologica*, 36, 149-162.
- Bokhorst, C., Sunter, S. & Westenberg, M. (2009). Social Support from Parents, Friends, Classmates, and Teachers in Children and Adolescents aged 9 to 18 years: who is perceived as most supportive? *Social Development*, 19, 2, 417-426.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an Experimental Ecology of Human Development. *American Psychologist*, 32, 513- 531.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

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

Carvalhosa, S., Moleiro, C. & Sales, C. (2009). A Situação do Bullying nas Escolas Portuguesas. *Interacções*, 13, 125-146.

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

Charlot, B. (2002). A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, 8, 432-443.

Correa, A., Hernández, P. & Rodriguèz, G. (2007). La violencia escolar en la Unión Europea. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 435-443.

Cowie, H. (2011b). *Peer support as an intervention to counteract school bullying: listen to the children* (manuscrito gentilmente cedido pela autora).

Cowie, H. (2011a). Understanding why children and young people engage in bullying in school. In Barter, C. & Berridge, D. (Eds.) *Children Behaving Badly? Peer violence between children and young people*. Chichester: John Wiley.

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

Cowie, H. & Hutson, N. (2005). Peer support: a strategy to help bystanders challenge school bullying. *Pastoral Care in Education*, 23, 2, 40-44.

Cowie, H., Hutson, N., Oztug, O. & Myers, C. (2008). The impact of peer support schemes on pupils 'perceptions of bullying, aggression and safety at school. *Emotional and Behavioral Difficulties*, 13, 1, 63-71.

Cowie, H. & Olafsson, R. (2000). The role of peer support in helping the victims of bullying in a school with high levels of aggression. *School Psychology International*, 21, 1, 79-95.

- Cowie, H. & Smith, P. (2010). Peer Support as a means of improving school safety and reducing bullying and violence. In B. Doll, M. Pfohl & J. Yoon. (Eds.), *Handbook of Youth Prevention Science* (pp. 177 – 193). New York: Routledge.
- Davidson, L. & Demaray, M. (2007). Social Support as a Moderator Between Victimization and Internalizing-Externalizing Distress From Bullying. *School Psychology Review*, 36, 3, 383-405.
- Denham, S., Salisch, M., Olthof, T., Kochanoff, A. & Caverly, S. (2002). Emotional and Social Development in Childhood. In P. Smith, & C. Hart. (Eds.), *Blackwell Handbook of Childhood Social Development* (pp. 307 – 328). Oxford: Blackwell Publishers.
- Demaray, M. & Malecki, C. (2002). The Relationship between Perceived Social Support and Maladjustment for students at risk. *Psychology in the Schools*, 39, 305-316.
- Demaray, M., Malecki, C., Rueger, S., Brown, S. & Summers, K. (2009). The Role of Youth's Rating of the Importance of Socially Supportive Behaviors in the Relationship Between Social Support and Self-Concept. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 13-28.
- DeRosier, M. (2004). Building relationships and combating bullying: effectiveness of a school-based social skills group intervention. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33, 1, 196-201.
- 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 t su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17, 4, 549-558.
- Espelage, D., Holt, M. & Henkel, R.(2003). Examination of Peer-Group Contextual Effects on Aggression during Early Adolescence. *Child Development*, 74, 205-220.
- Espinheira, F. & Jóluskin, G. (2009). Violência e Bullying na Escola: um estudo exploratório no 5ºano de escolaridade. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*, 6, 106-115.

- Estrela, M. & Amado, J. (2000). Indisciplina, violência e delinquência na escola: uma perspectiva pedagógica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIV, 1, 2 e 3, 249-271.
- Feitosa, F., Matos, M., Prette, Z. & Prette, A. (2005). Suporte social, nível socioeconômico e o ajustamento social e escolar de adolescentes portugueses. *Temas em Psicologia*, 13, 2, 129-138.
- Felipe, A. & Madruga, J. (2008). Componentes cognitivos que favorecen la adaptación social en la infancia: prevención del *bullying* desde la educación infantil. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8,2, 217-226.
- Fernández, M., Rusillo, M., Arias, P., Linares, M. & Cruz, M. (2007). Análisis de la Violencia entre Iguales en Alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 155-164.
- Fernández, V., Barreiros, M., Mera, A., Docabo, M. & Fontenla, M. (2009). Aproximación Psicoeducativa al Fenómeno del Bullying. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Flaspohler, P., Elfstrom, J., Vanderzee, K., Sink, H. & Birchmeier, Z. (2009). Stand By Me: The Effects of Peer and Teacher Support in Mitigating the Impact of Bullying on Quality of Life. *Psychology in the Schools*, 46,7, 636-649.
- Fonseca, A. (2000). Comportamentos Anti-Sociais: Uma introdução. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIV, 1, 2 e 3, 9-36.
- Freire, I. (2007). Violência nas escolas – que desafios educativos? Comunicação apresentada no *seminário Bullying, Violência e Agressividade em Contexto Escolar*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Freire, I., Veiga Simão, A. & Ferreira, A. (2006). O estudo da violência entre pares no 3ºciclo do ensino básico – um questionário aferido para a população portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19, 157-183.
- Gini, G. (2006). Bullying as a social process: The role of group membership in students' perception of inter-group aggression at school. *Journal of School Psychology*, 44, 51-65.
- Gini, G., Pozzoli, T., Borghi, F. & Franzoni, L. (2008). The role of bystanders in students' perception of bullying and sense of safety. *Journal of School Psychology*, 46, 617-638.

- Glew, G., Fan, M., Katon, W., Rivara, F. & Kernic, M. (2005). Bullying, psychosocial adjustment and academic performance in elementary school. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 159, 1026-1031.
- Gómez, A., Gala, F., Lupiani, M., Bernalte, A., Miret, M., Lupiani, S. & Barreto, M. (2005). El “bullying” y otras formas de violencia adolescente. *Cuadernos Medicina Forense*, 13, 165-177.
- Greeff, P. & Grobler, A. (2008). Bullying during the Intermediate School Phase – a South African study. *Childhood*, 15, 127-144.
- Griffin, R. & Gross, A. (2004). Childhood bullying: current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior*, 9, 379-400.
- Hair, J., Black, W., Babin, B., Anderson, R. & Tathan, R. (2009). *Análise Multivariada de Dados*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Harris, S. & Petrie, G. (2003). *Bullying: the bullies, the victims, the bystanders*. Oxford: The Scarecrow Press.
- Hartup, W. & Abecassis, M. (2002). Friends and Enemies. In P. Smith & C.Hart (Eds). *Blackwell Handbook of Childhood Social Development* (pp. 285 – 306). Oxford: Blackwell Publishers.
- Helgeseon, V. (2003). Social Support and Quality of Life. *Quality of Life Research*, 12, 25-31.
- Holt, M. & Espelage, D. (2007). Perceived Social Support among Bullies, Victims and Bully-Victims. *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 984-994.
- Houlston, C. & Smith, P. (2009). The impact of a peer counseling scheme to address bullying in an all-girl London secondary school: a short-term longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 69-86.
- Jiménez, T., Moreno, D., Murgui, S. & Musitu, G. (2008). Factores psicosociales relacionados con el status social del alumno en el aula: rol de la reputación social, la amistad, la conducta violenta y la relación con el profesor. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 227-236.
- Juvonen, J., Graham, S. & Schuster, M. (2009). Bullying among Youth Adolescents: the strong, the weak, and the troubled. *Pediatrics*, 112, 1231-1237.

- Kazlin, A., & Buela-Casal, G. (2001). *Conduta Anti-Social. Avaliação, Tratamento e Prevenção na Infância e na Adolescência*. Amadora: McGraw-Hill .
- Ladd, G., Buhs, E. & Troop, W. (2002). Children's Interpersonal Skills and Relationships in School Settings: Adaptive Significance and Implications for School-Based Prevention and Intervention Programs. In P. Smith, & C. Hart (Eds.). *Blackwell Handbook of Childhood Social Development* (pp. 394 – 415). Oxford: Blackwell Publishers.
- Li, Q. (2008). A cross-cultural comparison of adolescents' experience related to cyberbullying. *Educational Research, 50*, 223-234.
- Lodge, J. & Frydenberg, E. (2007). The role of peer bystanders in school: positive steps toward promoting peaceful schools. *Theory into Practice, 44*, 329-336.
- Lopes, C. & Gasparin, J. (2003). Violência e conflitos na escola: desafios à prática docente. *Human and Social Sciences, 25*, 2, 295-304.
- Malecki, C. & Demaray, M. (2002). Measuring perceived Social Support: Development of the Child and Adolescent Social Support Scale (CASS). *Psychology in Schools, 39*, 1-18.
- Marini, Z., Dane, A., Bosacki, S. & YLC-CURA. (2006). Direct and Indirect Bully-Victims: Differential Psychosocial Risk Factors Associated with Adolescents Involved in Bullying and Victimization. *Aggressive Behavior, 32*, 551-569.
- Maroco, J. (2003). *Análise Estatística – com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Maroco, J. & Bispo, R. (2003). *Estatística Aplicada às Ciências Sociais e Humanas*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Maroco, J. & García-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia, 4*, 1, 65-90.
- Martínez, C., Bayal, M., Ortega, E., Alderete, E., Garcia-Celay, I., Fernández, A., Pérez, M. & Rodríguez, H. (2007). El maltrato entre escolares en educación secundaria: comparación de incidencia 1999-2006 en España. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1*, 221-235.
- Martins, M. (2005a). Agressão e Vitimação entre Adolescentes em Contexto Escolar: um estudo empírico. *Análise Psicológica, 4*, 401-425.

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

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

Matos, M., Simões, C. & Gaspar, T. (2009). Violência entre Pares no Contexto Escolar em Portugal, nos últimos 10 anos. *Interacções*, 13, 98-124.

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

McElearney, A., Roosmale-Cocq, S., Scott, J. & Stephenson, P. (2008). Exploring the Anti-Bullying Role of a Befriending Peer Support Programme: a case study within the Primary School Setting in Northern Ireland. *Child Care in Practice*, 14, 2, 109-130.

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

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

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

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

Mora-Merchán, J. (2008). Cyberbullying: un nuevo reto para la convivencia en nuestras escuelas. *Información Psicológica*, 94, 60-70.

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

Murberg, T. & Bru, E. (2009). The relationships between negative life events, perceived support in the school environment and depressive symptoms among Norwegian senior high school students: a prospective study. *Social Psychology of Education*, 12, 361-370.

- Nixon, C. & Werner, N. (2010). Reducing Adolescents 'Involvements with relational aggression: evaluating the effectiveness of the creating a safe school (CASS) intervention. *Psychology in the Schools*, 47, 6, 606-620.
- O'Connell, P., Pepler, D. & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22, 437-452.
- Olweus, D. (1993). *Bullying In Schools: What We Know and What We Can Do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12, 495-510.
- Olweus, D. (1999). Norway. In P. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying. A Cross-National Perspective* (pp. 28 – 48). London: Routledge
- Olweus, D. & Limber, S. (2010). Bullying in School: Evaluation and Dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal Orthopsychiatry*, 80, 124-134.
- Ortega, R., Calmaestra, J. & Mora-Merchán, J. (2008). Estrategias de afrontamiento y sentimientos ante el cyberbullying. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 123-132.
- Pepler, D., Jiang, D., Craig, W. & Connolly, J. (2008). Developmental Trajectories of Bullying and Associated Factors. *Child Development*, 79, 325-338.
- 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. & Pinto, A. (1999). Dinamizar a escola para prevenir a violência entre pares. *Sonhar*, 6, 19-33.
- Pereira, T. & Melo, M. (2007). Programa Outra (s) Forma (s) de Brincar: 3 anos de intervenção. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho
- Pérez-Fuentes, M., Rodríguez, R., Linares, J. & Flores, A. (2009). Cómo perciben el fenómeno de la violencia escolar distintos grupos generacionales? *Actas do X*

Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho.

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

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

Pozzoli, T. & Gini, G. (2010). Active defending and passive bystanding behavior in bullying: the role of personal characteristics and perceived peers pressure. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, 815-827.

Quaresma, M. (2008). Entre actos e relatos de violência escolar e de género. Comunicação apresentada no VI Congresso Português de Sociologia. Universidade Nova de Lisboa.

Raimundo, R. & Pinto, A. (2007). Agressividade entre pares e representações dos alunos agressivos pelos colegas e professores. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 171-183.

Raimundo, R. & Seixas, S. (2009). Comportamentos de Bullying no 1ºCiclo: Estudo de Caso numa Escola de Lisboa. *Interações*, 13, 164, 186.

Ramón, P. & Arias-Gudin, O. (2009). Programa de Prevención del Bullying en las Aulas de Educación Primaria. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.

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

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

Rigby, K. (2002a). Bullying in Childhood. In P. Smith & C. Hart (Eds.) *Blackwell Handbook of Childhood Social Development*. Oxford: Blackwell Publishers.

Rigby, K. (2002b). *New Perspectives on Bullying*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Rothon, C., Head, J., Klineberg, E. & Stansfeld, S. (2010). Can social support protect bullied adolescents from adverse outcomes? A prospective study on the effects of

bullying on the educational achievement and mental health of adolescents at secondary schools in East London. *Journal of Adolescence*, 30, 1-10.

Ryzin, M., Graverly, A. & Roseth, C. (2009). Autonomy, Belongingness, and Engagement in School as Contributors to Adolescent Psychological Well-Being. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 1-12.

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

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

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

Schäfer, M., Korn, S., Smith, P., Hunter, S., Mora-Merchán, J., Singer, M. & Van der Meulen, K. (2004). Lonely in the crowd: recollections of bullying. *British Journal of Developmental Psychology*, 22, 379-394.

Scholte, R., Lieshout, C. & Aken, M. (2001). Perceived Relational Support in Adolescence: Dimensions, Configurations and Adolescent Adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 11, 71-74.

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

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

Smith, J. Cousins, J. & Stewart, R. (2005). Antibullying interventions in schools: ingredients of effective programs. *Canadian Journal of Education*, 28, 4, 739-762.

Smith, P. (2004). Bullying: Recent developments. *Child and Adolescent Mental Health*, 9, 3, 98 -103.

- Smith, P., Cowie, H., Olafsson, R. & Liefoghe, A. (2002). Definitions of Bullying: a Comparison of Terms Used, and Age and Gender Differences, in a Fourteen-Country International Comparison. *Child Development*, 73, 1119-1133.
- Smith, P., Mahdavi, J.; Carvalho, M.; & Tippet, N.; (2006). *An investigation into cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in cyber bullying*. A Report to the anti-Bullying Alliance. London. UK. (Disponível em <http://www.anti-bullyingalliance.org/>; acessado em 15 Fevereiro de 2011)
- Solberg, M., Olweus, D. & Endresen, I. (2007). Bullies and victims at school: are they the same pupils? *British Journal of Educational Psychology*, 77, 441-464.
- Spriggs, A., Iannotti, R., 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.
- Stanton-Salazar, R. & Spina, S. (2005). Adolescent Peer Networks as a Context for Social and Emotional Support. *Youth and Society*, 36, 379-417.
- Stevens, V., Bourdeaudhuij, I & Oost, V. (2010). Anti-bullying interventions at school: aspects of programme adaptation and critical issues for further programme development. *Health Promotion International*, 16, 2, 155-167.
- Teixeira, M. & Osório, P. (2009). Bullying – problemática(s) de tradução. *Interacções*, 13, 10-19.
- Thompson, R., Flood, M. & Goodvin, R. (2006). Social Support and Developmental Psychopathology. In D. Cicchetti & D. Cohen (Eds.). *Developmental psychopathology. Vol. III: Risk, Disorder and Adaptation* (pp. 1 - 37). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Timmerman, I., Emanuels-Zururveen, E. & Emmelkamp, P. (2000). Assessment The Social Support Inventory (SSI): A Brief Scale to Assess Perceived Adequacy of Social Support. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 7, 401-410.
- Vedder, P., Boekaerts, M. & Seegers, G. (2005). Perceived Social Support and Well-Being in School: the role of student' ethnicity. *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 269-278.
- Veiga, F.H. (2007). *Indisciplina e Violência na Escola: Práticas Comunicacionais para Professores e Pais* (3ªEd.). Coimbra: Edições Almedina.

Weissberg, R., Kumpfer, K. & Seligman, M. (2003). Special Issue: Preventions that works for children and youth. *American Psychologist*, 58, 425-432.

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.

Woods, S. & Wolke, D. (2004). Direct and relational bullying among primary school children and academic achievement. *Journal of School Psychology*, 42, 135-155.

ANEXO 1

Questionário de Violência Escolar e Isolamento Social

(adaptado de Martins, 2005b; 2009)

Questionário de Percepção de Suporte Social

(Melo, Oliveira & Pancada, versão para investigação)



Escola de Ciências Sociais

Departamento de Psicologia

Mestrado Psicologia

Vou-te pedir que colabores comigo e respondas a este questionário que é composto por questões relativas à tua escola e aos/às teus/tuas amigos/as.

Vê as questões com atenção e responde com sinceridade.

O questionário é anónimo, ninguém vai saber que foste tu que respondeste.

Não coloques o teu nome.

DADOS PESSOAIS E SÓCIO-DEMOGRÁFICOS

SOBRE TI:

SEXO: MASCULINO

FEMININO

IDADE: _____ ANOS

DATA NASCIMENTO: ____/____/____

TENS IRMÃS/IRMÃOS? SIM

NÃO

SOBRE TI E A TUA ESCOLA:

ANO ESCOLARIDADE: 3º ANO

4º ANO

JÁ ALGUMA VEZ REPROVASTE? SIM

NÃO

CONSIDERAS-TE UM/A ALUNO/A:

BOM/BOA
ALUNO/A

ALUNO/A
REGULAR

ALUNO/A
FRACO/A

GOSTAS DESTA ESCOLA?

GOSTO MUITO

GOSTO
ASSIM-ASSIM

NÃO GOSTO

QUESTIONÁRIO DE VIOLÊNCIA ESCOLAR E ISOLAMENTO SOCIAL

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

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

Deverás assinalar:

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

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

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

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

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

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

PARTE A

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

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

Não tenho telemóvel

Não tenho computador nem tenho acesso à internet

2. Onde ocorreram essas situações?

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

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes
01. Dentro da sala de aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
02. Nos corredores e escadas da Escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
03. No recreio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
04. Na cantina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
05. Na casa de banho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
06. No pavilhão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
07. À porta da Escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
08. Noutra local: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Quem te fez mal?

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

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

4. Contaste a alguém ou pediste ajuda?

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

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

Nunca contei a ninguém nem pedi ajuda

PARTE B

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

Se já praticaste alguma das situações descritas, marca com a quadrícula que reflecte a frequência com que isso aconteceu durante os últimos **dois meses**, assinalando:

Nunca se nunca tiveste esse comportamento com um/a colega, nos últimos 2 meses.

Poucas vezes se tiveste esse comportamento uma ou duas vezes por mês, nos últimos 2 meses.

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

Muitas vezes se tiveste esse comportamento mais que duas vezes por semana, nos últimos 2 meses.

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

Não tenho telemóvel

Não tenho computador nem tenho acesso à internet

6. Onde ocorreram essas situações?

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

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

7. A quem fizeste mal?

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

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

PARTE C

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

Se já observaste alguma das situações descritas, marca com a quadrícula que reflecte a frequência com que isso aconteceu durante os últimos **dois meses**, assinalando:

Nunca se nunca observaste essa situação, nos últimos 2 meses.

Poucas vezes se observaste essa situação uma ou duas vezes por mês, nos últimos 2 meses.

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

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

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

9. Onde ocorreram essas situações?

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

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes
01. Dentro da sala de aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
02. Nos corredores e escadas da Escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
03. No recreio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
04. Na cantina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
05. Na casa de banho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
06. No pavilhão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
07. À porta da Escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
08. Noutra local: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Contaste a alguém ou pediste ajuda?

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

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

Nunca contei a ninguém nem pedi ajuda

PARTE D

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

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

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

Nunca ninguém interveio

QUESTIONÁRIO DE PERCEÇÃO DE SUPORTE SOCIAL

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

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

Discordo Totalmente, se estás em desacordo total com a frase

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

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

Concordo Totalmente, se estás completamente de acordo com a afirmação

Este questionário é absolutamente anónimo.

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

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

ANEXO 2
Pedido de Autorização ao
Agrupamento de Escolas nº1



Évora, 20 de Janeiro de 2010

Assunto: Violência em Contexto Escolar – Pedido de Realização de Trabalho Empírico no âmbito de Dissertação de Mestrado em Psicologia

Ex.^a Sr.^a Presidente do Agrupamento de Escolas nº1 de Évora,

O aumento dos comportamentos de violência e indisciplina em contexto escolar parece ter vindo a aumentar nos últimos anos, constituindo uma crescente preocupação para professores, pais e para os próprios alunos, surgindo hoje como um dos principais problemas do Sistema Educativo. Neste sentido, urge estudar a prevalência desses comportamentos e criar estratégias para intervir a este mesmo nível. Desta forma, vimos por este meio pedir autorização para desenvolver neste Agrupamento de Escolas um trabalho empírico sobre comportamentos de violência e agressividade em contextos educativos. Esse trabalho será no âmbito da Dissertação de Mestrado em Psicologia, sob orientação da Professora Doutora Madalena Melo, e também parte integrante do Estágio Curricular a ser desenvolvido presentemente na Escola EB1 Cruz da Picada.

O nosso pedido de colaboração é no sentido dos alunos do 3º e 4º anos de escolaridade das cinco escolas do Agrupamento poderem ser participantes na investigação, através da resposta a uma escala que irá englobar duas partes: uma referente a comportamentos de agressividade, e outra relacionada com a percepção do Suporte Social. Esta escala será preenchida em contexto de sala de aula e demorará no máximo 30 minutos aproximadamente.

Aguardamos resposta do presente pedido de colaboração.

Cordiais Cumprimentos,

A Mestranda em Psicologia de Educação

A Orientadora

(Ana Teresa Oliveira)

(Madalena Melo)

ANEXO 3

Pedido de Autorização aos Encarregados de Educação



Ex.mos Senhores/as Encarregados/as de Educação

Estudo sobre violência em Contexto Escolar: pedido de participação do seu/sua educando/a

O aumento dos comportamentos de violência e indisciplina em contexto escolar parece ter vindo a aumentar nos últimos anos, constituindo uma crescente preocupação para professores, pais e para os próprios alunos, surgindo hoje como um dos principais problemas do Sistema Educativo. Neste sentido, revela-se necessário estudar a prevalência desses comportamentos e criar estratégias para intervir a este mesmo nível. Assim, no âmbito da Dissertação de Mestrado em Psicologia, sob orientação da Professora Doutora Madalena Melo, e após autorização do Agrupamento de Escolas nº1 de Évora, vimos por este meio pedir autorização de participação do seu/sua educando/a num trabalho de investigação sobre comportamentos de violência e agressividade em contextos educativos.

Assim, a participação dos alunos do 3º e 4º anos de escolaridade será no sentido de responder a um questionário, em contexto de sala de aula, que demorará no máximo 30 minutos aproximadamente. Os dados recolhidos serão anónimos e confidenciais, e utilizados apenas para fins de investigação.

Cordiais Cumprimentos,

A Mestranda em Psicologia de Educação

A Orientadora

(Ana Teresa Oliveira)

(Madalena Melo)

✕-----

Eu, _____ Encarregado de Educação do aluno/a _____, do 3ºano /4º ano de escolaridade, da turma ____, autorizo () / não autorizo () a participação do meu educando no trabalho de investigação acima descrito.

(Assinalar com uma cruz a opção pretendida)