



LSPA

INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

Bullying *Aos olhos das crianças*

Tatiana Prist

Orientador de Dissertação:

Prof. Doutor José Morgado

Coordenador de Seminário de Dissertação:

Prof. Doutora Lourdes Mata

Tese submetida com requisito parcial para obtenção do grau de

Mestre em Psicologia

Especialidade em Educação

2019

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação de
Prof. Doutor José Morgado, apresentada no ISPA –
Instituto Universitário para obtenção de grau de Mestre na
especialidade de Educação

Agradecimentos

Agora que finalmente chego à etapa final da minha vida académica, quero agradecer a algumas pessoas que tornaram tudo possível.

Ao Prof. Doutor José Morgado, pela sua orientação, sabedoria, disponibilidade e paciência.

À Prof. Doutora Lourdes Mata, pela orientação nos seminários, e por todo o apoio e compreensão.

Ao Prof. Bruno Rodrigues, pela ajuda incansável, opiniões e sugestões e principalmente pela sua disponibilidade e simpatia.

À escola que me disponibilizou os dados que necessitava, e à participação tão genuína das crianças no preenchimento do questionário.

Aos meus pais, os meus maiores exemplos, por todo o apoio e compreensão, e por me terem inspirado a seguir este caminho.

Ao meu irmão, pelo encorajamento constante e por ser o meu eterno companheiro e conselheiro, nos bons e maus momentos.

À minha querida avó, pela sabedoria, companhia e amor incessantes, que tornam os meus dias melhores.

Ao Gonçalo, o meu maior porto seguro, por toda a paciência, ajuda e afeto, não sei o que seria de mim sem ti.

Aos meus queridos amigos, por todo carinho, incentivo e alegria nos piores e melhores momentos.

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar a percepção que os alunos têm sobre o *bullying* e de que forma as variáveis género e idade influenciam a opinião das crianças sobre a representação do fenómeno, a percepção sobre o agressor e vítima, e também a opinião pessoal da criança quando envolvida em situações de *bullying*.

Aplicámos o questionário *Scan-Bullying* (Almeida, & Caurcel, 2005), que contou com a participação de 217 alunos de uma escola privada em Lisboa. A amostra caracteriza-se por alunos com idades entre os 10 e 15 anos, frequentando o 5º, 6º, 8º e 9º anos de escolaridade. Segundo o instrumento aplicado foi possível observar-se quais as emoções mais escolhidas pelas crianças, qual o papel que estas escolheriam se estivessem envolvidas na história e qual o final mais escolhido para a mesma.

Os resultados obtidos, através da análise estatística dos dados, permitiram concluir que o género influencia a representação do fenómeno, a experiência emocional como vítima, agressor e participante, sendo que as raparigas apresentaram *scores* mais elevados que os rapazes, demonstrando que têm uma percepção melhor e mais adequada sobre a representação do fenómeno e a experiência emocional como vítima, agressor e participante comparativamente aos rapazes.

Os resultados permitiram também concluir que a idade influencia a representação do fenómeno e a perspetiva do papel da vítima e agressor, sendo que foram encontradas diferenças significativas entre o grupo 1 (10-12 anos) e o grupo 2 (13-15 anos). O grupo 1 utiliza estratégias de *coping* ativo com maior frequência, e associam mais emoções negativas à experiência emocional como agressor, comparativamente ao grupo 2. Por outro lado, o grupo 2 associa mais razões do foro grupal às causas do *bullying* quando comparados com o grupo 1.

Palavras-chave: *Bullying*, Percepção, Crianças

ABSTRACT

This study aimed to analyze students' perception of bullying and how gender and age variables influence children's opinion on the representation of the phenomenon, the perception of the perpetrator and the victim, as well as the child's personal opinion when involved in bullying situations.

We applied the Scan-Bullying questionnaire (Almeida, & Caurcel, 2005), which 217 students from a private school in Lisbon took a part in. The sample is characterized by students aged between 10 and 15 years, attending the 5th, 6th, 8th and 9th grade. According to the instrument applied, it was possible to observe which emotions the children chose most, what role they would choose if they were involved in the story and what's the most chosen end for it.

The results obtained through the statistical analysis of the data allowed us to conclude that gender influences the representation of the phenomenon, the emotional experience as a victim, aggressor and participant. Girls had higher scores than boys, showing that they have a better and more appropriate perception about the representation of the phenomenon and the emotional experience as victim, perpetrator and participant when compared to boys.

The results also allowed us to conclude that age influences the representation of the phenomenon and the perspective of the victim and perpetrator role since significant differences were found between group 1 (10-12 years) and group 2 (13-15 years). Group 1 uses active coping strategies more often, and associates more negative emotions with emotional experience as aggressor, compared to group 2. On the other hand, group 2 associates more group reasons with the causes of bullying when compared to group 1.

Key-words: Bullying, Perception, Children

ÍNDICE

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
2.1 BULLYING	3
Conceito de <i>Bullying</i>	4
Tipos de <i>bullying</i>	8
Vítimas	12
Agressores.....	15
Assistentes.....	18
2.2 <i>Bullying</i> e o Género	19
2.3 <i>Bullying</i> e a Idade	23
2.4 Importância da Perceção.....	25
2.5 Causas, Consequências e Prevenção.....	26
3. OBJETIVO/ PROBLEMÁTICA/ HIPÓTESES.....	30
3.1 Hipótese de investigação e questões.....	30
4. MÉTODO	36
4.1 Participantes	36
4.2 Instrumento de avaliação	36
4.3 Descrição das escalas	39
4.4 Procedimento Metodológico.....	54
4.5 Procedimento Estatístico	55
5. RESULTADOS	56
5.1 Verificação das hipóteses colocadas	56
5.2 Papel na História.....	66
5.3 Resposta Emocional	67
5.4 Final da História.....	68
6. DISCUSSÃO.....	69
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	78
ANEXOS	90
ANEXO A - Imagens do Questionário Scan-Bullying 2005, de Ana Almeida, & Maria Jesús Caurcel	91

ANEXO B - Questionário Scan-Bullying, 2005 de Ana Almeida, & Maria Jesús Caurcel	94
ANEXO C - Caracterização da Amostra	118
ANEXO D- Qualidades Métricas Escalas Quantitativas Análise Fatorial Exploratória e α de Cronbach.....	123
ANEXO E - Qualidades Métricas das Escalas Qualitativas e Estatística Descritiva	149
ANEXO F - Efeito Sexo nas Escalas Quantitativas	157
ANEXO G - Efeito Sexo Qualidades Qualitativas	160
ANEXO H - Efeito Idade Qualidades Quantitativas	185
ANEXO I - Efeito Idade Qualidades Qualitativas	188
ANEXO J- Resposta 2: Papel na História	213
ANEXO K - Resposta 3: Resposta Emocional	215
ANEXO L - Resposta 33: Final da História	219

Índice Tabelas

Tabela 1: Instrumentos de medida em estudo	40
Tabela 2: Estrutura Fatorial e Fiabilidade da Escala Descritores.....	41
Tabela 3: Estrutura Fatorial e Fiabilidade da Escala Intencionalidade	42
Tabela 4: Estrutura Fatorial e Fiabilidade da Escala Causalidade	43
Tabela 5: Estrutura Fatorial e Fiabilidade da Escala Atributos Pessoais Vítima	44
Tabela 6: Estrutura Fatorial e Fiabilidade da Escala Emoções Gerais Vítima.....	45
Tabela 7: Estrutura Fatorial e Fiabilidade da Escala Experiência Emocional Vítima	46
Tabela 8: Estrutura Fatorial e Fiabilidade da Escala Coping Vítima.....	47
Tabela 9: Estrutura Fatorial e Fiabilidade da Escala Atributos Pessoais Agressor.....	48
Tabela 10: Estrutura Fatorial e Fiabilidade da Escala Emoções Gerais Agressor	49
Tabela 11: Estrutura Fatorial e Fiabilidade da Escala Experiência Emocional Agressor	50
Tabela 12: Estrutura Fatorial e Fiabilidade da Escala Atributos Pessoais Participante	51
Tabela 13: Sensibilidade dos instrumentos com escalas de respostas dicotómicas	52
Tabela 14: Efeito da Idade e Sexo nas dimensões de natureza quantitativa	57
Tabela 15: Efeito Sexo nas dimensões de natureza qualitativa.....	58
Tabela 16: Efeito da Idade nas dimensões de natureza qualitativa	63

Índice Figuras

Figura 1: Distribuição percentual da emoção Culpa (quest.21) no sexo feminino e masculino	59
Figura 2: Distribuição percentual da emoção Desinteresse (quest. 22) no sexo masculino e feminino.....	60
Figura 3: Distribuição percentual da emoção Culpa (quest. 23) no sexo masculino e feminino.....	61
Figura 4: Distribuição percentual da emoção Vergonha (quest. 25) no sexo masculino e feminino.....	61
Figura 5: Distribuição percentual da emoção Vergonha (quest. 26) no sexo masculino e feminino.....	62
Figura 6: Distribuição percentual da emoção Culpa (quest. 21) nos grupos [10-12] e [13-15] anos.....	64
Figura 7: Distribuição percentual da emoção Culpa (quest. 22) nos grupos [10-12] e [13-15] anos.....	65
Figura 8: Papel na História.....	66
Figura 9: Resposta Emocional.....	67
Figura 10: Final da História.....	68

1. INTRODUÇÃO

O conceito *bullying* tem sido definido por diferentes autores como um acontecimento multifacetado, englobando um variado leque de manifestações, como comportamentos antissociais, delinquência, vandalismo, comportamentos de oposição (Vale, & Costa, 1998).

As palavras violência, agressividade e agressão surgem muitas vezes com definições muito semelhantes. Todas representam um aspeto em comum: o dano ao próximo. De forma a facilitar a compreensão do fenómeno *bullying* escolar, podemos afirmar que se relaciona com o conceito da agressividade, que se encontra diretamente correlacionado com o fenómeno de violência escolar entre jovens e crianças (Vieira, 2013).

A Organização Mundial da Saúde define como “a utilização intencional de poder ou força física, na forma efetiva ou de ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou comunidade, da qual resulte ou possa resultar, com grande possibilidade, a morte, dano físico, dano psicológico, perturbação do desenvolvimento ou privação”. Esta definição é bastante semelhante à forma como diferentes autores têm definido as condutas agressivas e inclui vários tipos de violência (Martins, 2007).

Nas últimas três décadas foram publicados vários estudos descritivos, explicativos, interativos e preventivos sobre o fenómeno do *bullying*, traduzidos por outros autores ibéricos como maus tratos entre pares. Estes estudos focam-se em diferentes formas de agressão entre pares, onde normalmente os adultos são os últimos a saberem da situação (Martins, 2007).

Neste sentido, o fenómeno do *bullying* consiste na exposição constante de uma criança/adolescente a um conjunto de comportamentos agressivos, diretos ou indiretos. Estes manifestam-se intencionalmente e sem nenhuma razão perceptível, sendo exercidos por um ou mais agressores. Este tipo de comportamento agressivo representa um desequilíbrio de poder e falta de reciprocidade, onde a vítima caracteriza-se por ter poucos mecanismos para evitar a agressão (Olweus, 1993; Almeida, Lisboa & Caurcel, 2007; Salmivalli et al., 1998).

A prevalência resultou num aumento exponencial das investigações realizadas, sendo que estes tipos de comportamentos não remetem apenas para maus tratos entre pares. Podem também levar a consequências negativas a nível do ambiente escolar, e a repercussões nas crianças e jovens que exercem esses comportamentos e naqueles que sofrem dos mesmos (Vitorino, 2010). Este fenómeno pode ser observado em quase todas as escolas do mundo.

Um estudo transcultural realizado em 35 países da Europa e América Latina demonstrou uma prevalência para a vitimização que varia de 4,1% a 36,3% (Sampaio et al., 2015).

Podemos assim observar que este fenómeno embora comum, não deve ser admissível devido às graves consequências que impactam as vítimas, agressores e testemunhas (Vieira, 2013). As escolas que não atribuem a devida importância a este tipo de comportamentos aumentam o sofrimento da vítima, pois não lhes é fornecida uma solução ao problema (Pinto, 2016).

Neste sentido, este fenómeno deve ser abordado na sua totalidade, de forma multidisciplinar e com o envolvimento da escola e os seus intervenientes, profissionais de saúde e as famílias (Trautmann, 2008).

É assim de grande importância compreender as perceções e atitudes perante o *bullying*, de que forma se comportam quando confrontados com este fenómeno, como encaram a vítima e o agressor, sendo as crianças o principal alvo da prevenção (Vitorino, 2010).

Este estudo constitui-se por três grandes grupos. O primeiro passa por apresentar a fundamentação teórica que serviu como base desta investigação, debruçando-se sobre os vários domínios do estudo: conceitos e definições; tipos de *bullying*; características da vítima, agressor e espetadores; *bullying* e o género; *bullying* e a idade; causas, consequências e prevenção.

O segundo grupo foca-se na apresentação da problemática do estudo, os seus objetivos, questões de investigação, respetivas hipóteses e fundamentação baseada em estudos semelhantes. De seguida apresenta-se o método com a caracterização dos participantes, o delineamento do estudo, instrumento e procedimentos.

No terceiro e último grupo temos a apresentação e descrição dos resultados, a análise dos mesmos e as conclusões da investigação e suas respetivas implicações no campo da Psicologia Educacional. Finalmente, são apresentadas as considerações finais e limitações de estudo, de forma a complementar estudos futuros.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1 BULLYING

O *bullying* é um fenómeno mundial que predomina maioritariamente no contexto escolar. Varia de acordo com o indivíduo, a sua idade, o seu género, a sua cultura, o seu meio e o tipo de envolvimento, podendo ser considerada uma construção social que integra comportamentos de criminalidade, vandalismo e posições antissociais (Pinto, 2016; Vitorino, 2010).

Segundo a maioria dos autores, este fenómeno define-se como um aglomerado de comportamentos agressivos, repetitivos e intencionais, exercidos sem razões percetíveis, por um ou mais indivíduos contra outro(s), caracterizados por uma relação desigual de poder, possibilitando a intimidação e causando dor e sofrimento (Hammes, & Schwinn, 2014).

A palavra *bullying*, proveniente da palavra *bully*, são ambas palavras de origem inglesa. A palavra *bully* remete para intimidação, ameaça e domínio. Adicionalmente, a palavra *bullying* é utilizada para definir a violência escolar (Pazzoto, & Andrade, 2015).

Internacionalmente, a prevalência deste fenómeno varia de 32% a 2%. Uma pesquisa realizada pela Organização para a Cooperação Económica de Desenvolvimento (OCDE) demonstra que a prevalência de estudantes vitimizados varia de 8% a 46%, e de agressores de 5% a 39%, com 20% das crianças integradas em ambas as categorias (Marcolino, Cavalcanti, Padilha, Miranda, & Clementino, 2018). Um inquérito epidemiológico que contou com a participação de 79 países demonstrou que aproximadamente 30% dos estudantes reportaram terem sido vítimas de *bullying* nas escolas (Mello et al., 2017)

Desta forma, este fenómeno tem uma significação indissociável e mundial, sendo um acontecimento integrante das instituições a nível mundial há cerca de três décadas. A proporção e predominância deste fenómeno tem sido estudo de caso em variadas investigações, sendo um reflexo da sociedade com os seus diferentes estereótipos e diversidades (Pinto, 2016).

Atualmente este fenómeno tem vindo a expandir-se a diferentes formas de atuação, extrapolando o contexto escolar e demonstrando-se também através das redes sociais e dos telemóveis, designando-se assim de *cyberbullying* (Pinto, 2016).

Conceito de *Bullying*

Desde que o problema do *bullying* começou a ser notado pela primeira vez na década de 60, uma das maiores preocupações entre os investigadores tem sido chegar a um consenso sobre a definição deste fenómeno (Frisén, Holmqvist & Oscarsson, 2008).

Neste sentido, é extremamente difícil obter uma definição unânime que caracterize maus-tratos entre pares devido às diversas abordagens apresentadas entre todos os investigadores. Porém, existe uma ideia consensual de que os maus-tratos entre pares são uma subcategoria do comportamento agressivo (Benitez, & Justicia, 2006).

A pesquisa tem demonstrado que crianças em todo o mundo abusam de outras frequentemente, o que sugere que o *bullying* é um comportamento regular nas escolas e que ainda não foi propriamente desafiado (Reid., Monsen., & Rivers, 2004). A designação deste fenómeno na língua portuguesa exige uma identificação dos atributos de personalidade dos sujeitos envolvidos nos comportamentos de agressão, relacionados com as características comportamentais que estes mesmos indivíduos assumem, adotando-se o termo *bullying* associado ao termo agressividade por não se encontrar uma tradução fiel para uma agressão deliberada entre pares (Gomes, 2017).

O conceito de *bullying* começou a ser estudado por Dan Olweus na Suécia e Noruega, no início dos anos 70. Esta investigação foi levada a cabo através de um estudo à escala nacional que envolveu cerca de 130.000 alunos provenientes de 700 escolas, do 2º ao 9º ano de escolaridade, utilizando um questionário de comportamentos de vitimização/agressão. No seguimento deste estudo, surgiu em 1997 a primeira definição de *bullying*: o momento em que alguém está exposto, repetidamente e ao longo do tempo, a ações negativas da parte de uma ou mais pessoas (Olweus, 1997, cit., por Carlos, 2015). Este mesmo estudo foi utilizado em diversos países da Europa, no Japão na Austrália, entre outros, que o adaptaram e aplicaram, colaborando para que, à escala mundial, fosse possível determinar a frequência, natureza e tipos de maus tratos em função do género e da idade (Teixeira, 2008).

Citando Prudente (2008, cit por., Hammes. & Schwinn, 2014) “o *bullying* (termo inglês que significa tyrannizar, intimidar) é um fenómeno que pode ocorrer em qualquer contexto no qual os seres humanos interagem, tais como, nos locais de trabalho, nos quartéis, no sistema prisional, na igreja, na família, no clube, através da internet (*cyberbullying* ou *bullying* digital) ou do telefone (*mobile bullying*), enfim, em qualquer lugar onde existam pessoas em convivência”.

Olweus (1994) afirma que o fenómeno do *bullying* remete para um indivíduo que é exposto, ao longo do tempo e repetidamente, a ações negativas pela parte de um ou mais indivíduos. Uma ação é negativa quando uma pessoa se impõe ou tenta impor-se intencionalmente, magoando ou criando desconforto a outro. As ações negativas podem ocorrer através do contato físico, palavras, ou de outras formas como expressões faciais e gestos obscenos, ou a intenção de excluir alguém de um grupo (Olweus, 1994).

Um grande problema de definição é o decidir sobre onde termina a provocação e começa o *bullying*. Neste contexto, Pearce (1991, cit. por Swain, 1998) afirma que a sobreposição entre *bullying* e provocação é importante reconhecer pois a provocação é geralmente considerada bastante aceitável. No entanto, afirma também que se a provocação envolve intimidação e resulta em angústia, integra-se claramente dentro da definição de *bullying*.

Citando Oliveira e Votre (2006, p. 174), o *bullying* “é a mais primária forma de violência, que pode manifestar-se por palavras, gestos e ações, e tem na linguagem gestual e verbal uma concretização mais comum, pois geralmente começa pelas gozações e humilhações verbais, podendo ou não vir acompanhado de ações que discriminam e aterrorizam”.

Segundo Roland (1989, cit., por Thayser, 2001), o *bullying* define-se como um tipo de violência que perdura ao longo dos tempos. Esta pode ser mental ou física e é exercida por um grupo ou por um indivíduo contra outro inapto a proteger-se. Para Freitas (2004) este fenómeno é uma forma de indisciplina agressiva e silenciosa que tem um impacto em todo o corpo escolar.

Assim, parece existir uma concordância generalizada entre alguns investigadores académicos de que o *bullying* integra vários elementos chave: ataque físico, verbal e psicológico; intimidação com intenção de causar medo; causar aflição ou dano à vítima; um abuso de poder numa relação assimétrica, onde a criança com mais poder oprime a mais fraca; ausência geral de provocação pela vítima; e incidentes repetidos entre as mesmas crianças durante um período prolongado de tempo (Swain, 1998).

Nos últimos anos surgiu uma definição sugerida por Olweus que caracteriza o fenómeno de acordo com três grandes critérios (Frisén, Holmqvist, & Oscarsson, 2008). Para a utilização do termo *bullying* deve também existir um desequilíbrio de forças, uma relação de poder assimétrica: o indivíduo que é exposto a ações negativas ter dificuldade em defender-

se e encontrar-se de alguma forma desamparado contra o indivíduo/os que o assediam (Olweus, 1994).

Neste contexto, *bullying* pode ser perpetuado por um único indivíduo (o *bully*) ou por um grupo. O alvo do *bullying* pode também ser um só indivíduo (a vítima) ou um grupo. Num contexto de *bullying* escolar a vítima é normalmente um só indivíduo (Olweus, 1994). Resultados de um estudo realizado em Bergen indicam que na maioria dos casos a vítima é assediada por um grupo de dois ou três alunos. No entanto, uma proporção considerável de vítimas (35-40%) reporta que sofrem de *bullying* perpetuado maioritariamente por um só aluno (Olweus, 1994).

Este fenómeno pode ter três formas de envolvimento: vítima, agressor e testemunha. Em qualquer um destes casos, os envolvidos podem ser alvo de consequências a nível social, cognitivo e de aprendizagem (Vechi, 2012). Independente do papel que os indivíduos assumam em ocorrências de *bullying*, estes serão sempre parte de um círculo de relações sociais que favorecem a propagação da agressividade entre eles (Francisco, & Coimbra, 2015).

A escola é o contexto mais recorrente que caracteriza este fenómeno, sendo o local onde se desenvolvem a maior parte das relações de crianças e adolescentes com pares da mesma idade (Santos, & Faro, 2018). Um estudo realizado por Oliboni et. al (2019) concluiu que os locais na escola com maior ocorrência são a sala de aula e o recreio. Este facto chama a atenção para a relação do professor com os alunos, podendo ser demonstrativo de uma falta de conhecimento por parte dos professores sobre o fenómeno e as suas características, e as distinções entre brincadeira, indisciplina e *bullying*. Relativamente ao recreio, é mais expectável na medida em que é um momento em que tipicamente os alunos estão em maior número, maior liberdade para interagirem, com menor supervisão de adultos, oferecendo condições para a prática do *bullying* (Oliboni et al., 2019).

Este fenómeno tem atingido taxas alarmantes em todo o mundo, embora a prevalência e frequência destes incidentes sejam diferentes internacionalmente devido à variedade de sistemas políticos, económicos, sociais e educacionais (Nillos, 2013). Segundo Olweus (1996, cit., por Santos, & Faro, 2018), há 20 anos atrás, a prevalência estimada do *bullying* era de aproximadamente 15% entre indivíduos de 7 a 16 anos. Nos dias de hoje, essa estimativa varia entre 7 e 52%, dependendo do território pesquisado (Santos, & Faro, 2018). Em Portugal tem se registado um aumento no número de vítimas de *bullying* e *cyberbullying*, sendo que um

estudo realizado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), publicado em 2017, relatou que Portugal registou mais queixas de *bullying* do que os Estados Unidos (Araújo, & Caldeira, 2018).

Tipos de *bullying*

O comportamento agressivo manifesta-se de forma direta: verbal, física e/ou sexual; de forma indireta: social e relacional (Pinto, 2016).

O *bullying* indireto é exercido através da exclusão permanente de alguém do grupo de pares. Esta pode ser exercida através da ameaça da perda de amizade de maneira a obter algo, através da divulgação de boatos ou a tentativa de arruinar a reputação de alguém, sendo assim possível afirmar que este tipo de *bullying* pode prejudicar a vida social da vítima (Gomes, 2017).

Por outro lado, o *bullying* direto exerce-se de forma física ou verbal. Sendo físico abrange comportamentos como bater, danificar objetos, dar pontapés, forçar comportamentos sexuais, obrigar alguém a fazer algo contra a sua vontade ou roubar. Sendo verbal inclui enfatizar deficiências ou características de forma negativa, atribuir alcunhas desagradáveis ou fazer comentários preconceituosos (Gomes, 2017).

Silva (2010) clarifica a existência de 6 tipos de *bullying*: físico, verbal, psicológico, material, sexual e virtual, salientando que todos aparentam ferir a dignidade do outro.

Serrate (2014, cit. por Gomes, 2017) clarifica algumas especificações possíveis:

1. Físico: cotoveladas, pontapés, cuspidelas, socos, entre outros. Integra-se também na violência física comportamentos como esperar a vítima fora da escola, cercá-la, trancá-la numa sala, tirar-lhe os seus pertences, entre outros. Este tipo de *bullying* demonstra-se mais nos 1º e 2º ciclos do ensino básico do que no 3º ciclo ou secundário.

2. Verbal: baseia-se em insultos e palavrões; salientar defeitos físicos e desprezar publicamente. É o método mais típico de o agressor testar a sua capacidade de exercer controlo e abalar a vítima. É um tipo de comportamento direto.

3. Psicológico: o elemento psicológico insere-te em todas os moldes de maltrato. Usualmente o insulto psicológico finaliza-se no maltrato físico. Este tipo de *bullying* tem o potencial de conseguir que a vítima crie uma dependência emocional com o agressor.

4. Social: tem como principal objetivo excluir a vítima do resto do grupo. Baseia-se tipicamente numa ação exercida através de abusos verbais, atitudes cruéis, comentários, agressões, ameaças, integrando também a violência religiosa e racial.

5. Sexual: inclui todos os comportamentos que impliquem contato físico com rapazes ou raparigas, sem o seu consentimento, pedidos de favores sexuais ou gestos obscenos. É um comportamento que se traduz no abuso de poder.

Estudos primordiais sobre o *bullying* (Greenbaum, Turner, & Stevens, 1988; cit. por Leonardo, 2007) focavam-se mais na agressão física sendo que esta era mais evidente, negligenciando outros tipos de *bullying*. Ao longo dos desenvolvimentos dos estudos, os investigadores começaram a identificar diferenças consideráveis relativamente ao género, existindo formas de atuação distintas, o que conduziu à definição de novos processos de *bullying* que se poderiam dividir em diretos ou indiretos (Björkqvist, 2001).

Neste sentido, Olweus (1993) introduz a expressão *bullying* indireto remetendo para uma agressão discreta, mas que leva a consequências como o isolamento ou até mesmo exclusão no seu grupo de pares. Coyne e Archer (2005) afirmam que este tipo de agressão tem grandes consequências, dado que o agressor tem a capacidade de afetar acentuadamente a vítima. O reconhecimento deste tipo de instigação é bastante complicado assim como a sua prevenção. O agressor tem o potencial de passar como despercebido a maioria das vezes. Smith et al. (2004) introduzem também como forma de maltrato indireto as provocações, isolamento, a difamação e a indiferença. Todos estes autores afirmam que este tipo de *bullying* tem um impacto indireto na vítima, podendo ser bastante doloroso.

Ainda integrado na agressão indireta manifesta-se o *bullying* relacional. Este é definido como um ataque exercido nos moldes de uma manipulação das relações de amizade entre pares, levando consequentemente ao sofrimento (Crick & Grotpeter, 1995). Este tipo de sofrimento é tipicamente derivado da divulgação de falsos rumores e de uma exclusão social. Neste sentido, o *bullying* relacional liga-se a uma agressividade manifestada com base em acusações normalmente injustas, sem fundamento e indiretas, difamação e ameaças (Olweus, 1993; Salmivalli et al., 1998; Smith et al., 2004).

O que ocorre maioritariamente nos grupos onde se exerce uma agressão indireta é a existência de uma hierarquia entre os pares, tornando-se assim possível que essa mesma agressão tenha um efeito tão doloroso sobre a vítima. No entanto, esta hierarquia facilita a compreensão da redução da agressão física com o desenvolvimento da criança, sendo sucedida por agressões indiretas devido ao desenvolvimento da inteligência emocional (Vitorino, 2010).

Martins (2005) divide o *bullying* em três grandes formas:

1. Inclui comportamentos diretos e indiretos tais como agressões, danificação, ameaças, obrigar a praticar atos contra a vontade do outro, forçar comportamentos sexuais, entre outros;
2. Inclui comportamentos diretos e verbais tais como gozar, fazer comentários pejorativos sobre alguma característica ou deficiência, apelidar, insultar, entre outros;
3. Inclui comportamentos indiretos tais como divulgação de boatos, exclusão, isolamento, manipulação, ameaças, entre outros.

Relativamente à prevalência dos tipos de *bullying*, estudos demonstram a existência em maior frequência do *bullying* verbal, seguido pelo relacional, estando o *bullying* físico em último lugar. Normalmente os agressores encontram-se no mesmo ano de escolaridade que a vítima, havendo, no entanto, uma elevada percentagem de agressores mais velhos e de diferentes anos de escolaridade (Carlos, 2015).

Ao longo dos últimos cinco a seis anos, a imprensa, os jornais, os investigadores, pais e educadores têm atentado a uma nova forma de *bullying* entre crianças e juventude na escola designado de *cyberbullying*. Este fenómeno é definido internacionalmente como comportamentos de *bullying* realizados através da comunicação tecnológica e eletrónica (internet e telemóveis) (Olweus, 2013). É um ato intencional e agressivo realizado por um indivíduo ou vários indivíduos através da utilização de diferentes formas eletrónicas de comunicação, sendo um ato repetido ao longo do tempo onde a vítima não tem capacidades de se defender facilmente (Faria, 2015).

Segundo Janhke & Gaglietti (2012), podemos constatar que este fenómeno surgiu devido a alguns fatores. O primeiro relaciona-se com o crescimento de novos sites de relacionamento populares que crescem as redes sociais e blogs, principalmente entre os adolescentes. O segundo relaciona-se com a falta de orientação desses adolescentes, por parte das escolas e pais, para a sensibilização e consciencialização das responsabilidades e consequências de quem pratica o *cyberbullying*.

As condições nas quais o *cyberbullying* ocorre são as mesmas que qualquer outro tipo de *bullying*. Este ocorre quando o agressor se utiliza dos recursos tecnológicos e eletrónico com a intenção de humilhar, constranger e maltratar as suas vítimas, causando um sofrimento que vai para além do ambiente escolar, podendo impactar a sua vida diária e até mesmo a sua

vida adulta (Janhke, & Gaglietti, 2012). Este fenómeno rapidamente se tornou no método mais escolhido pelos estudantes devido ao seu carácter anónimo (Taylor, 2009).

A imagem geral criada pelos *mídia*, diferentes investigadores e autores é que esta nova forma de *bullying* é bastante frequente e tem aumentado bastante ao longo destes últimos anos. Adicionalmente, o *cyberbullying* tem estado na origem do surgimento de ainda mais vítimas e *bullies*, para além daqueles já envolvidos no *bullying* tradicional e é uma forma de *bullying* muito mais complicada de ser descoberta pelos adultos, criando sentimentos de impotência nestes e nas próprias crianças (Olweus, 2013).

Há variados tipos de *cyberbullying*, sendo estes dependentes do tipo de tecnologia disponível ao agressor. Computadores, telemóveis, mensagens de texto e instantâneas permitam que o agressor partilhe o seu comportamento agressivo com outros. Embora não seja físico ou direto, esta nova forma de *bullying* enquadra-se no tipo indireto e relacional e pode incluir a divulgação instantânea de rumores ou informações incriminadoras ou difamadoras a um largo grupo de pessoas (Taylor, 2009).

Segundo Pradas (2006, cit., por Janhke, & Gaglietti, 2012) apesar do *bullying* e *cyberbullying* serem conceitos bastante semelhantes, as consequências e danos causados às vítimas de *cyberbullying* são agravados devido ao anonimato daquele que agride, o que dificulta a utilização de mecanismos de resposta e proteção, e ainda fornece uma amplitude temporal e espacial ao ato discriminatório.

Mundialmente a prevalência do *cyberbullying* varia bastante devido a diferentes razões como o receio de represálias, exposição e vergonha. Apesar disto, grande parte das investigações demonstram um envolvimento de até 25% dos jovens em situações de *cyberbullying*. Este fenómeno tem vindo a constituir-se como uma problemática social, trazendo graves consequências para a saúde mental dos sujeitos e impactando nos seus relacionamentos e reputações, prejudicando consequentemente a qualidade de vida (Faria, 2015).

Em suma, podemos entender que o *cyberbullying* é um fenómeno bastante próximo do *bullying*, podendo ser, no entanto, bastante mais complexo pelo desenvolvimento de agressões no abstrato e inimaginável mundo tecnológico. Esta nova forma da violência tem plantado cada vez mais raízes no meio dos estudantes, tornando-se numa grande ameaça à sociedade (Salgado, & Prodócimo, 2017).

Vítimas

As vítimas são normalmente alunos expostos a situações negativas por parte de outros colegas, que se manifestam na forma de contato físico, abuso verbal, gestos obscenos, exclusão do grupo, entre outros (Aguia, & Barrera, 2017). O perfil das vítimas tende a associar-se com deficiências físicas e mentais, diferentes orientações sexuais e de género, obesidade, entre outros. As crianças que apresentam estas características tipicamente apresentam também três fatores de risco à vitimização na escola: poucos amigos, baixo status social e rejeição pelos pares (Zequinão, 2016).

Neste sentido, consequentemente a vítima geralmente sente-se indefesa, sofrendo agressões psicológicas, físicas mais de maneira repetida e exercida por outros. O sentimento de insegurança é normalmente uma constante na relação com os seus pares, apresentando baixas competências sociais e assertivas. As agressões exercidas sobre a vítima podem de forma geral variar entre ameaças, humilhação, exclusão, insultos, falsos rumores, agressão física ou ridicularização (Oliveira, 2012).

As vítimas são normalmente categorizadas como passivas (inseguras e desamparadas) ou provocativas (tendem a provocar o ataque dos outros) (Frisén, Holmqvist & Oscarsson, 2008). Olweus (1993) também faz essa mesma categorização afirmando que as vítimas passivas são tipicamente crianças/jovens que demonstram uma visão negativa deles mesmos, sendo isto fruto de uma falta de mecanismos para alterar as situações, o que os torna normalmente introvertidos, passivos e inibidos. Por outro lado, as vítimas provocativas caracterizam-se por exercerem comportamentos ansiosos e agressivos, levando a uma maior tensão dentro do seu grupo de pares, o que pode causar a sua exclusão do próprio grupo (Lisboa, 2005).

Para além das vítimas passivas ou provocativas também existe a vítima agressora que, para além de sofrer agressões, também se caracteriza por maltratar os seus colegas, sendo estes sempre mais frágeis psicológica e fisicamente; a vítima típica que se caracteriza por ser pouco sociável e por sofrer agressões repetidas exercidas por um colega ou um grupo, sem conseguir impedir ou parar essas situações; a vítima espectadora é a que presencia o *bullying*, não o exercendo mas também não denunciando o agressor (Fante, 2005; Aguiar, & Barrera, 2017).

Thayser (2001), segmenta as razões da agressão em dois aglomerados diferentes: a fragilidade da vítima, o que inclui a sua religião, o seu comportamento, a etnia, a sua falta de

amizades, a sua aparência e o ser um aluno novo na escola; e, por outro lado, a culpa direcionada para a vítima pelo agressor. Na maior parte das vezes as causas acima referidas não se integram na motivação do agressor para exercer comportamentos de agressão sobre a vítima. Pode ser apenas pela vítima se caracterizar como um aluno fisicamente mais fraco, mais fácil de atingir, com menos autoestima e competências sociais, o que incentiva a vontade do agressor em ter o controlo e o poder (Miller et al., 1998, cit., por Thayser, 2001).

Segundo Olweus (1978, cit. por Vitorino, 2010), quando confrontadas com as intimidações dos agressores, as vítimas são percecionadas como obedientes, passivas e inferiores relativamente aos outros colegas. Adicionalmente são também percecionadas como pessoas tímidas, com baixa autoestima e mais ansiosas. São maioritariamente pouco populares, e apresentam dificuldades ao nível afetivo e tendência para depressões, ansiedade e fobias sociais. Consequentemente, sentem-se inseguras (Batsche, & Knoff, 1994; Carvalhosa, Lima, & Matos, 2002) e acabam por faltar bastante às aulas como forma de evitamento a situações que os possa provocar ou fazer sofrer, optando pelo isolamento (Rigby, 1996).

Em muitas situações as vítimas caracterizam-se por terem poucos amigos, em comparação a outras crianças/jovens da sua idade (Olweus, 1994), sendo estas maioritariamente do sexo masculino, assim como os agressores (Freire, Simão & Ferreira, 2006). Almeida, Silva e Campos (2008) também afirmam que as vítimas fazem poucas amizades, o que as torna infelizes e alvo de um isolamento social. De acordo com Freitas (2004), estas encontram ou inventam razões para não irem à escola o que, por consequência, prejudica o desempenho escolar e leva tipicamente à mudança de escola (Nogueira, 2005).

Nansel et al., (2001) defende que uma criança/jovem ser vítima de uma situação de *bullying* pode estar correlacionado com o nível de envolvimento parental na escola, pondo em causa o tamanho da sua autonomia, o que os torna consequentemente mais vulneráveis. Crick & Bigbee (1998), seguem a mesma ideia afirmando que essa vulnerabilidade, proveniente de fraquezas emocionais, os torna alvos fáceis para situações de *bullying*.

As vítimas são normalmente fruto de um seio familiar caracterizado por uma educação austera e rigorosa (Olweus, 1993). Isto resulta numa extrema proteção dos filhos por parte dos pais (Almeida, Silva, & Campos. 2008). A existência de um suporte familiar positivo é fundamental de maneira a que a criança crie mecanismos para superar as situações de *bullying* sofridas. No entanto, se este suporte não for consolidado o suficiente, ou simplesmente não

existir, a criança/jovem pode mergulhar num profundo isolamento social como forma de defesa e fuga a essas agressões (Trautmannn, 2008).

Agressores

Os *bullies* têm a tendência para serem agressivos e impulsivos nas suas ações e têm uma forte necessidade de dominar os outros, aparentando sentir pouca empatia pelas suas vítimas (Frisén, Holmqvist & Oscarsson, 2008).

De acordo com alguns autores, os agressores podem ser definidos da seguinte forma:

1. Caracterizam-se muitas vezes por um baixo rendimento escolar e, conseqüentemente, pela repetência de ano, o que os leva a ter uma idade superior à do resto do grupo, revelando um envolvimento escolar negativo. Têm prazer em mostrar superioridade e desafiar as suas vítimas, tendo uma maior probabilidade de envolvimento em comportamentos de risco e de delinquência no futuro (Ramírez, 2001, cit., por Oliveira, 2012).
2. São crianças com atitudes agressivas com os seus pares, não demonstrando medo. Mostram ser crianças confiantes e com alta autoestima, manifestando atitudes positivas para com a agressão. Caracterizam-se por uma grande necessidade de humilhar e dominar os outros e podem possuir uma maior robustez física em comparação as vítimas (Olweus, 1993, cit., por Oliveira, 2012).
3. Os rapazes normalmente são mais agressivos do que as raparigas, podendo isto justificar-se por razões culturais, havendo uma tendência de valorização e reforço positivo de comportamentos de agressão e domínio na educação dos. De forma generalizada, os agressores não são crianças socialmente isoladas, sendo mais populares do que as vítimas e tendo por consequência mais amigos do que estas. Caracterizam-se tipicamente por terem famílias pouco estruturadas e conflituosas, que utilizam a agressão como uma prática aceite, muitas vezes em detrimento do afeto (Pereira, 2002, cit., por Oliveira, 2012).

Neste sentido, o agressor é normalmente um sujeito com mais força psicológica e física, exercendo o poder de forma agressiva sobre alguém mais fraco, designado de vítima, caracterizando um claro abuso de poder (Araújo, & Caldeira, 2018). Segundo Moreno (2004, cit., por Ramos, & Barboza, 2012) “a agressividade que é percebida pelo grupo como justificada é avaliada pela maioria das crianças de todas as idades como uma conduta aceitável”.

Os agressores podem ser categorizados em três classes: os ansiosos, caracterizados por demonstrarem uma baixa autoestima, falta de amigos, perturbados e emocionalmente

instáveis; os passivos, caracterizados por tipicamente apoiarem outros agressores, atuarem de forma auto protetora, serem bastante manipuláveis e não regularmente agressivos, tendo a capacidade de demonstrar alguma empatia por outros, sentindo conseqüentemente culpa após as agressões; os agressivos, caracterizados por perceberem a violência como algo positivo, sendo impulsivos, com vontade de dominar e com pouca sensibilidade para com os sentimentos das vítimas, representando a maioria dos agressores (Olweus, 1993).

Alguns estudos demonstram a existência de aptidões sociais e escolares na personalidade dos agressores, sendo estes corretos, aplicados e com uma grande capacidade de compreensão do outro a nível sentimental e emocional, comprovando uma grande inteligência emocional (Pelegrini e Bartini, 2001; Rodkin, Farmer, Pearl e Van Acker, 2000; Lisboa, 2005; Sutton, Smith e Swettenham, 1999). Por outro lado, estes agressores são tendencialmente jovens com pouca disposição para a escola, inseguros, agressivos, ansiosos, impulsivos e que geralmente recorrem à violência como forma de solucionar conflitos (Leonardo, 2007).

Olweus (1984, cit. por Vitorino, 2010) argumenta que não existe nenhum tipo de arrependimento pelas suas ações por partes dos agressores. Adicionalmente, esta agressividade pode ser compreendida como estimulante por outros, o que eleva os agressores a um status social de popularidade. Assim sendo, as suas atitudes agressivas acabam por ser validadas através da opinião positiva de outros (Olweus, 1993). Estes agressores caracterizam-se por terem facilidade em iludir e enganar outros (Sutton, Smith & Swettenham, 1999), o que simplifica a conquista de vários jovens imitadores, que são normalmente entendidos como dominantes, impulsivos, com uma reduzida capacidade de reação à frustração e não cumpridores de regras (Albino & Terêncio, 2012).

Segundo Thayser (2001), existem três características distintas entre os agressores e os não agressores. Em primeiro lugar, os agressores compreendem a agressão como algo positivo, o que aumenta a sua própria autoestima e, conseqüentemente, o seu impacto sobre outros. Em segundo lugar o poder e medo que exercem, a opinião que geram e os resultados da agressão são validados e também valorizados pelos mesmos. Em terceiro e último lugar, os comportamentos agressivos são exercidos pela percepção que os agressores têm da vítima, considerando que esta toma atitudes que devem ser castigadas através da agressão.

Segundo Freitas (2004) há uma forte possibilidade de os agressores desenvolverem-se e converterem-se em adultos com atitudes violentas, comportamentos antissociais e,

eventualmente algumas atitudes criminosas. Jorge e Campos afirmam que os agressores são crianças inseguras que já passaram ou ainda passam por situações agressivas no seu seio familiar ou mesmo exercidas por outro adulto. Nesta linha de raciocínio, Tauil, Costa e Rodrigues (2009, cit. por Vitorino, 2010) afirmam a existência de dois tipos de agressores: aqueles que sofrem de agressões físicas de forma constante, o que os leva a exprimir essas agressões em outros; e os que vivem agressões em casa mas que sofrem em silêncio, não demonstrando a ninguém como se sentem. Já Almeida, Silva e Campos (2008) afirmam que os agressores são filhos de pais agressivos, sofrendo violência física e desprovidos de qualquer tipo de afeto familiar.

Assistentes

Os assistentes, observadores ou não participantes, apesar de não terem um envolvimento direto nas situações de *bullying*, caracterizam-se como testemunhas e habituam-se a conviver e experienciar episódios agressivos, mantendo o silêncio e demonstrando sentimentos negativos perante as situações observadas (Barros et al., 2009).

A passividade destes intervenientes exerce uma influência na ocorrência deste fenómeno que pode ser interpretado como um reforço aos comportamentos agressivos, não existindo uma intervenção por parte destes participantes, de forma a não se tornarem vítimas no futuro (Albino, & Terêncio, 2012; Bandeira, & Hutz, 2012; Almeida, Silva, & Campos, 2008; Zoega, & Rosim, 2009).

Os assistentes, quando confrontados com estas situações, têm comportamentos que podem ser interpretados de três formas diferentes: podem escolher ajudar a vítima, designados de defensores; podem ser neutros, que só assistem sem intervir; ou podem reforçar o comportamento do agressor, designados de estimulantes (Pinto, 2016; Vitorino, 2010).

Estas crianças, como observadores, acabam por sofrer com a dúvida sobre a melhor maneira de agir, com o medo e com algum descrédito na escola por não resolverem o problema. Isto pode afetar o desempenho escolar, pois a atenção dos alunos passa a estar direcionada a estes comportamentos. Assim, testemunhar este tipo de situações pode ser um grande fator de risco para a insatisfação na escola, comprometendo o desenvolvimento social e académico (Neto, 2005).

Simultaneamente, e dado que os observadores são um grupo caracterizado por competências pessoais e sociais, demonstram um elevado potencial para assumirem um papel na prevenção do *bullying*, comunicando e não aceitando os comportamentos agressivos que visualizem (Carvalhosa, 2010).

Assim, a escola deve dar atenção a este tipo de alunos, sendo da responsabilidade do professor conseguir motiva-los a intervirem em situações de *bullying*, sugerindo mecanismos específicos como não aceitarem participar ou assistir, de forma a reduzir a prevalência destes episódios (Vieira, 2013).

2.2 *Bullying* e o Género

Devido às consequências a longo prazo do *bullying*, muitos investigadores empenharam-se em compreender os fatores subjacentes a estes comportamentos agressivos, de forma a planificar e implementar intervenções. É fundamental ter-se em conta que existem diferenças ao nível do género relativamente a este tipo de comportamentos (Matos & Gonçalves, 2009).

A literatura tem vindo a atestar a existência de diferentes tipos de *bullying* que são preferencialmente exercidos por raparigas e rapazes. Os diferentes padrões e a maneira como são percebidos pelos diferentes géneros podem exercer uma influência nos comportamentos de *bullying* devido à inflexibilidade face à diversidade de género (Pinto, 2016).

Um estudo realizado por Gillian (1982, cit. por Melim & Pereira, 2013), baseado na investigação sobre dilemas morais na adolescência resultou numa analogia do círculo e da pirâmide de forma a explicar as relações sociais entre homens e mulheres. Isto indicou que o medo das mulheres seria ficar na periferia do círculo (exclusão social) e dos homens seria ficar na base da pirâmide (ausência de poder e controlo sobre outros). Gini e Pozzoli (2006, cit. por Melim & Pereira, 2013) afirmam que as relações de *bullying* podem tendencialmente vir a fortalecer os papéis sócio culturais relativamente à maneira como cada género se deve comportar. Estudos efetuados com adultos e jovens demonstram que os rapazes e raparigas que não agem em conformidade com o desempenho social típico do seu género tendem a tornarem-se diferentes dos seus pares, o que exponencia a sua vulnerabilidade à vitimização (Melim & Pereira, 2013).

Compreender a importância das diferenças de género em situações de *bullying* é fundamental para observar aspetos que contribuem para a perpetuação da agressão, como no caso do sexo masculino, cujas demandas e questões sociais colaboram para a definição de relações baseadas no desequilíbrio de poder ou intimidação. Estas diferenças de género refletem o conteúdo simbólico esperado e os papéis sexuais legitimados pelo processo de socialização, originado de um modelo machista reproduzido na escola baseado no contexto social e familiar que as crianças vivem (Iossi Silva, Pereira, Mendonça, Nunes, & Oliveira, 2013).

Podemos apontar três aspetos do comportamento masculino e feminino que têm vindo a ser estudados por inúmeros autores:

a) os rapazes são mais agressores que as raparigas (Whitney & Smith, 1993, cit por., Ferraz, 2008);

b) Os rapazes são também mais vítimas que as raparigas (Olweus, 1993; Whitney & Smith, 1993, cit por., Ferraz, 2008);

c) Os rapazes envolvem-se maioritariamente em situações de *bullying*, quer como vítimas, quer como agressores (Pereira, 2002, cit., por Ferraz, 2008).

Adicionalmente, as grandes diferenças baseiam-se na maneira como estes comportamentos agressivos são exercidos. Os rapazes tendem a utilizar a agressão física e as raparigas a agressão psicológica ou indireta. Contudo, os rapazes estão tendencialmente mais sujeitos à violência que as raparigas. Estas podem exercer tantos comportamentos agressivos quanto os rapazes, usando, no entanto, formas de *bullying* indiretas e psicológicas, caracterizadas por serem mais discretas, de forma a não demonstrarem o seu envolvimento neste tipo comportamentos (Matos & Gonçalves, 2009).

Neste sentido, o *bullying* de tipo indireto é mais recorrente nas raparigas, que o executam através da exclusão ou divulgação de rumores. O facto de ser uma agressão do tipo indireta dificulta uma aproximação direta da agressora à sua vítima, pois esta pode se disfarçar de “boa menina”, servindo-se deste estereótipo para o seu próprio proveito, deturpando a intenção e significado dos seus atos psicologicamente agressivos (Guisso, 2016). Por outro lado, o *bullying* do tipo direto é principalmente exercido pelos rapazes, integrando agressões físicas e verbais (Carrera, Fernández, Castro, Garrido & Otero, 2013).

As raparigas tendem a ter redes sociais mais reduzidas enquanto que os rapazes desenvolvem redes sociais mais amplas. Neste sentido, o *bullying* indireto seria menos eficaz para os rapazes do que para as raparigas (Olweus, 1993 cit. por Oliveira 2012).

De acordo com um estudo realizado por Salmivalli, Lappalainen, e Lagerspetz, (1998) o *bullying* é percecionado de forma diferente por rapazes e raparigas. As raparigas percecionam este comportamento de maneira relacional com o próprio contexto e relações sociais. Para os rapazes, o *bullying* é encarado como uma forma de demonstração de controlo e poder sobre o outro. Neste sentido, Björkqvist (1994) afirma, que devido ao facto de as raparigas fazerem parte de grupos sociais menores, que se fundamentam na intimidade, confiança e no sentido de pertença, estes são mais impactados pelo *bullying* indireto. Por outro

lado, os rapazes pertencerem a grupos mais amplos faz com que o tipo de *bullying* direto predomine, baseado na dominância e no poder.

Estudos antigos demonstraram que para os rapazes é muito importante atingir a masculinidade de maneira a evitar sofrer de *bullying* (Phoenix, Frosh & Pattman, 2003, cit. por Hellstrom & Beckman, 2019). À medida que as crianças crescem e desenvolvem as suas habilidades cognitivas, são capazes de apreender valores provenientes de estereótipos de género através da observação de diferentes comportamentos exercidos por variados modelos masculinos e femininos. As raparigas que exercem comportamentos agressivos podem posicionar-se de forma demasiado contrastante à visão aceitável do comportamento feminino, enquanto que a agressão física entre rapazes é mais socialmente aceite e até expectável, quando existe uma vontade de ser popular. Contrariamente, raparigas fisicamente agressivas podem ser percecionadas como imaturas (Hellstrom & Beckman, 2019). Gomes, Gala, Lupiani et al., (2007) concluíram que os rapazes são mais agredidos por rapazes e que as raparigas são agredidas por ambos os géneros.

Neto (2005) e Almeida, Silva e Campos (2008) demonstram que o *bullying* direto é exercido quatro vezes mais pelos rapazes do que pelas raparigas. Porém, não é patente que os rapazes sejam mais agressivos que as raparigas, no entanto as raparigas têm maneiras mais subtis de exercer a agressão (Björkqvist, Österman, & Kaukiainen, 1992; Crick, & Dodge, 2000). Nesta linha de pensamento, é essencial ter em conta o impacto da construção social e histórica do género visto que os rapazes são estimulados a exercerem comportamentos agressivos socialmente enquanto que as raparigas, como já referido, fazem uso de uma agressão mais subtil (Albino, & Terêncio, 2012).

Outro ponto que deve ser enfatizado relativamente à diferença entre géneros remete para a empatia na relação com a vítima, caracterizada pela posição de ajuda tipicamente adotada pelas raparigas, sendo que os rapazes se identificam mais facilmente com os jovens ou crianças que são *bullies*. Neste sentido, e focando nas diferenças de género de acordo com os papéis ou estatutos, o sexo feminino encontra-se mais frequentemente ao lado das vítimas, defendendo-as na resolução de conflitos e afastando-se mais facilmente dos agressores (Estell, Farmer, Pearl, Van Acker & Rodkin, 2003, cit., por Teixeira, 2008). Estas tipicamente expõem atitudes mais positivas em relação à vítima, demonstrando mais suporte e empatia comparativamente aos rapazes (Lorenzoni., Xavier., & Globbo, 2012).

Para concluir, podemos também afirmar que o gênero é um preditor de agressividade, e que tem vindo a ser explicado pela evolução humana. Porém, na sociedade atual, as diferenças entre sexos diminuem cada vez mais, com mulheres assumindo papéis estereotipados a homens, e vice-versa (Zequinão, 2016).

2.3 *Bullying* e a Idade

Relativamente ao *bullying* e às diferenças etárias, foi demonstrado que a ocorrência deste fenómeno normalmente diminui ao longo do crescimento dos jovens, apesar de os casos de vitimização serem mais prevalentes e cruéis entre os alunos mais velhos. Adicionalmente, o direcionamento das agressões e as diferentes formas de *bullying* também variam com a idade. Existe uma tendência a manifestar agressões mais indiscriminadas e diretas entre os alunos mais novos, enquanto que os mais velhos recorrem mais frequentemente a agressões relacionais ou indiretas e mais fixadas numa vítima em específico (Melim & Pereira, 2013).

A intensidade do *bullying* pode assim variar segundo a idade, sendo que no início da adolescência prevalece uma vontade de atingir a popularidade, utilizando o *bullying* para reforçar ou aumentar o status social (Monteiro et.al, 2017). Neste contexto, Álvarez-García, García e Núñez (2015, cit., por Monteiro et al, 2017) verificaram que a prática de comportamentos de *bullying* possui uma correlação curvilinear com a idade, sendo que a probabilidade de praticar *bullying* aumenta até aos 14 anos, e daí começa a diminuir.

Foi demonstrado num estudo que as crianças mais novas percecionam as razões de perpetuação do *bullying* de forma diferente dos investigadores. Quase metade (43%) sugerem que as vítimas têm uma aparência física diferente; 31% sugerem que as vítimas são diferentes de outras formas; e 22% mencionam que a personalidade do agressor é uma razão. Não foi dada grande importância ao facto de as vítimas poderem ser provocativas ou submissas (Frisén, Holmqvist & Oscarsson, 2008).

Existe alguma evidência que sugere que as crianças mais novas tendem a generalizar comportamentos negativos na mesma categoria e usam, por exemplo, o termo *bullying* e agressão numa base intercambiável (Swain, 1998).

Olweus (1993) afirma que ao longo do desenvolvimento dos jovens, chegando à adolescência, manifestam-se várias mudanças emocionais e físicas que capacitam estes jovens a defenderem-se de agressões, levando até à sua eliminação.

Crick e Grotpeter (1995) demonstram que a partir dos 15 anos a predominância de agressões físicas entre rapazes é reduzida, existindo um aumento das agressões verbais entre as raparigas (Björkqvist et al., 1992). Desta forma podemos afirmar que a prevalência de agressões físicas vai diminuindo durante o desenvolvimento da infância para a adolescência, havendo, no entanto, um aumento do número de agressões indiretas. Elsea e Rees (2001, cit.

por Vitorino, 2010) realizaram um estudo que demonstra estas conclusões, afirmando que dos 11 aos 13 anos são as idades onde o *bullying* é mais prevalente.

Neste sentido, outros estudos realizados com crianças e adolescentes (Costa, Pereira, Simões, & Farenzena, 2013; Martins, 2009; Pereira, 2008, cit., por Costa et. al, 2013) defendem a existência de uma diferença entre gerações na utilização de comportamentos agressivos. O tipo físico e verbal de *bullying* surgem como os mais frequentes entre crianças, e a exclusão (indireto) o mais frequente entre adolescentes, seguido do verbal (Costa, Farenzena, Pereira, & Simões, 2013).

Relativamente à diferença etária e ano de escolaridade, os atos de maus-tratos entre pares sucedem-se normalmente entre crianças da mesma idade ou do mesmo ano, sendo raro estes comportamentos serem exercidos em alunos mais novos (Greeff, 2004). Esta mesma interpretação foi feita por Zindi (1994, cit.por Vitorino, 2010), afirmando que as vítimas e os agressores normalmente são do mesmo ano e da mesma turma, ou também do mesmo ano, mas de turmas diferentes, podendo este facto ser justificado pela maior intimidade criada por agressores e vítimas pertencentes ao mesmo ano e/ou à mesma turma (Leonardo, 2007).

Estudos realizados afirmam que as crianças com oito anos são tipicamente vítimas de três tipos de agressão: verbal indireta e física. Porém, a vitimização física é baixa e a agressão verbal e indireta aumenta novamente entre os onze e quinze anos (Österman, et al. 1998, cit., por Teixeira, 2008). Diferentes estudos indicam que entre os doze e catorze anos a percentagem de alunos vitimizados e a frequência das agressões apresentam valores mais elevados, podendo ser justificado pelo facto de se encontrarem no período de desenvolvimento da pré-adolescência (Craig, Pepler, Connolly & Henderson, 2001, cit., por Teixeira, 2008).

2.4 Importância da Percepção

O *bullying* é um tema preocupante socialmente que tem manifestado um caráter sistemático provocando um impacto no desenvolvimento das vítimas e dos agressores (Giordani., Seffner., & Dell’Aglío, 2017). Enquanto a maioria dos pesquisadores apresentam aos alunos diferentes definições de *bullying*, outros tentam entender a percepção que os alunos têm sobre o que constitui um comportamento de *bullying* (Guerin., & Hennessy, 2002).

Devido ao facto das situações de *bullying* serem mais prováveis de acontecer em contextos com pouca supervisão adulta, as percepções e testemunhos de crianças e adolescentes têm sido a primeira fonte de informação usada para identificar as experiências de *bullying* (Hwang et al., 2017).

Neste sentido, variados autores sugerem que de forma a obter uma maior compreensão sobre o fenómeno e de se por em prática propostas de intervenção e prevenção no contexto escolar, é fundamental que se estude a conceção e percepção que os atores escolares (alunos, professores e o restante corpo escolar) têm sobre o *bullying* (Giordani., Seffner., & Dell’Aglío, 2017).

De forma a compreender-se mais profundamente os comportamentos agressivos entre o grupo de pares é preciso assimilá-los como um conjunto de relações onde no seu interior se consolidam estes comportamentos, e não como um conjunto de comportamentos que decorrem separadamente. Neste sentido, é essencial compreender a percepção que as crianças têm sobre o fenómeno *bullying*, a percepção e as atitudes que têm face ao *bullying*, a maneira como se comportam perante o fenómeno e de que forma consideram o agressor e a vítima (Vitorino, 2010).

O facto de os estudantes integrarem-se num cenário social onde ocorre *bullying* dá-lhes uma perspetiva bastante única sobre o fenómeno. Têm a noção do tipo de situação de *bullying* que ocorre, quem são as vítimas e agressores e como estas situações são geridas pelos adultos na escola. Estas são observações importantes que podem contribuir para um maior entendimento sobre o assunto (Frisén, Holmqvist & Oscarsson, 2008).

Madson (1998, cit. por Frisén, Holmqvist & Oscarsson, 2008) enfatiza que as diferenças na forma como as pessoas definem o *bullying* não só afeta a nossa habilidade de conduzir uma investigação válida como também tem um impacto na maneira como as pessoas respondem ao *bullying* no dia-a-dia

2.5 Causas, Consequências e Prevenção

Os comportamentos agressivos têm sido comuns ao longo da história da humanidade, assim como todos os conflitos caracterizados como inerentes às normas humanas. Há uma necessidade, que passa por todos, de precisarmos uns dos outros para viver em sociedade. Porém, esse contato por vezes pode ser abalado pelo confronto de diferentes ideias e opiniões ou pela adversidade. No que toca ao fenómeno do *bullying*, existe uma relação desigual de poder onde um dos lados estará em desvantagem relativamente ao outro. Por falta de mecanismos para impedir a situação traumática de ocorrer, o lado em desvantagem acaba por ser estigmatizado, repercutindo em vários sentimentos de sofrimento e angústia perante a violência sofrida (Hammes, & Schwinn, 2014).

Desta forma podemos afirmar que *bullying* é um acontecimento com um teor fundamentalmente social, verificando-se normalmente num contexto de grupo cuja pertença é tipicamente voluntária, como os grupos em contexto escolar (Francisco, 2010). Este fenómeno pode resultar de um aglomerado de fatores, tais como: comportamentos agressivos derivados de relações interpessoais internas ou externas à escola e interações familiares e sociais (Almeida, Silva, & Campos, 2008).

Vários estudos (Francisco, 2010; Almeida, & Caurcel, 2009) associam as causas deste fenómeno a fatores sociais, individuais, culturais, económicos, às relações parentais negativas, de poder e desigualdade de poder, no contexto escolar, (Yoneyama, & Naito, 2003, cit por., Vitorino, 2010) e de influências da escola, da comunidade, da família e dos amigos (Lopes, 2005).

Existe um modelo conceptual defendido por Jessor (1992) que integra características individuais, propondo que os fatores de proteção e de risco sejam analisados a nível do ambiente social e do indivíduo. Fante (2005) categoriza os fatores internos como o ambiente escolar, os aspetos individuais e as relações interpessoais. Relativamente aos fatores externos, estes baseiam-se no género, na influência da comunidade, escola e amigos, exclusão racial e social e a falta de estrutura familiar (Almeida, Silva & Campos, 2008). Estes fatores não podem ser controlados pela escola e são fundamentais no desenvolvimento da personalidade (Fante, 2005).

Sendo um fenómeno comportamental, o *bullying* tem vindo a deixar crianças e adolescentes a sofrer com insegurança e ansiedade, interferindo negativamente no processo de aprendizagem (Vechi, 2012). As consequências deste fenómeno derivam de aspetos como

a idade, género, duração, intensidade e frequência, sucedendo-se a longo ou curto prazo, o que provoca dificuldades às vítimas, agressores e assistentes (Rigby, 1996).

Almeida, Silva e Campos (2008) afirmam que os impactos destas consequências passam por depressões, ansiedade, perda de autoestima, stress, abuso de álcool, tabaco e drogas, suicídio, distúrbios psicológicos e um incentivo ao indivíduo a se tornar agressor. Investigações afirmam que as incidências destas consequências dependem do grau de tolerância de cada aluno (Fernandes & Seixas, 2012). Almeida, Silva e Campos (2008) também constataam que estas consequências podem ter influência no clima escolar pois podem levar a uma elevada alternância e número de faltas no quadro dos docentes e auxiliares, ações judiciais e regulares evasões escolares.

Podemos resumidamente apontar o tipo de consequências que podem ser sentidas a longo prazo pelas vítimas, tais como: vidas de isolamento e infelicidade, acompanhadas pelo medo, pouca autoestima e autoconfiança, resultando numa falta de concentração cognitiva e um difícil ajustamento à vida adulta, havendo repercussões nas relações íntimas (Ferraz, 2008). Relativamente aos agressores estes podem desenvolver dificuldades em respeitar as leis e normas sociais, complementado por uma má inserção social; dificuldade no autocontrolo e nos impulsos antissociais (Machado & Gonçalves, 2002 cit por., Ferraz, 2008).

Neste sentido podemos concluir que as consequências do *bullying* podem atingir um nível preocupante pois a sua ocorrência predomina na fase inicial da adolescência, sendo esta caracterizada como uma fase de transição e de variadas mudanças. Isto pode alterar psicologicamente o adolescente, aumentando a sua propensão ao envolvimento em situações de *bullying*. Este envolvimento pode afetar o adolescente de tal forma que poderá tornar-se num adulto com problemas de agressividade e de relacionamento (Zoega & Rosim, 2009).

Paías (2014, cit., por Gomes, 2017) defende a importância de termos presente que em qualquer momento do percurso escolar uma criança ou jovem pode enfrentar a dinâmica de *bullying*, seja como vítima, agressor ou espetador. De forma a impedir estas dinâmicas são necessárias ações preventivas que trabalhem a nível psicológico, familiar e educacional (Gomes, 2017). De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), a aprendizagem de capacidades e competências sociais está relacionada com os programas mais eficientes de prevenção de comportamentos agressivos (Neto, 2005).

Orpinas and Horne (2006, cit., por Espelage, Low., & Jimerson., 2014) argumentam que o *bullying* ocorre com menos frequência em escolas onde a liderança fornecida pela sua

administração trabalha em estreita colaboração com toda a equipa de forma a compreender as políticas e buscar a opinião de todos os adultos. O *bullying* é um processo social universal e disfuncional, onde o assédio moral e a vitimização no nível do aluno são sintomas de uma cultura adulta que não sabe responder ao assunto em questão. Quando os adultos negam o problema, os jovens relatam maior agressão e vitimização (Twemlow and Sacco, 2013 cit por., Espelage., Low., & Jimerson., 2014).

Foram realizadas investigações por Olweus (1993) relativamente à prevenção do *bullying*. Estas atestaram a importância do ambiente escolar e social na resposta e na diminuição no número de situações agressivas entre pares. Estas melhorias só são possíveis com comprometimento de todos os envolvidos (comunidade escolar e circundante). Para isto é fundamental delinear os limites entre as situações excecionais e as situações efetivas de *bullying* através de uma maior vigilância e punições no caso de não cumprimento de regras.

Os programas associados a este tipo de fenómeno devem considerar o carácter complexo e dinâmico de uma escola, e as estratégias e intervenções utilizadas devem depender das características económicas, sociais, e culturais da população. Previamente a qualquer intervenção deverá ser feita uma descrição de maneira a compreender o tipo de realidade e contexto em que os comportamentos agressivos se desenrolam numa determinada escola. Este procedimento de diagnóstico pode ser efetuado através de questionários, entrevistas (individuais ou coletivas) ou *check lists* (Martins, 2011).

Estudos realizados por Almeida, Silva, & Campos (2008) demonstram que se os programas *anti-bullying* forem aplicados com o envolvimento da escola, dos pais e dos alunos a taxa de *bullying* pode ser 80% reduzida. Assim, é essencial o esforço por parte da escola de sensibilizar as crianças e jovens para a relevância da prevenção, impedimento e intervenção em situações de *bullying*, fundamentalmente como forma de dissuasão a este tipo de comportamentos (Neto, 2005).

As medidas aplicadas nível individual, mais especificamente com alunos vítimas de *bullying*, deve-se fomentar a afirmação pessoal, regulação emocional e competências de assertividade de forma a aumentar o sentimento de suporte através do pedido de ajuda, e reduzir o sentimento de culpa. No que toca aos agressores, é fundamental fazê-los perceber as consequências das suas ações para eles próprios e para os outros, sublinhando a existência das respetivas punições. Estas nunca devem ser físicas e deverão fazer parte do regulamento escolar (Martins, 2001).

Já a nível escolar, este tipo de intervenção deve integrar a formação de grupos de agentes educativos centrados na melhoria do ambiente social da escola e reuniões com os pais. Adicionalmente, estas medidas a nível da turma devem incluir expressão dramática, elaboração por parte dos alunos de regras com as suas respetivas punições, e trabalhos de cooperação. Para além disto, poderá também ser proveitoso o incentivo ao debate em sala de aula sobre este tipo de questões (Martins, 2011).

Se a prevenção contar com o envolvimento de todos os elementos e centrar-se na fomentação de competências sociais, enfatizando a existência de direitos e deveres relativamente à aceitação, compreensão e respeito, poderá ter um efeito positivo na cultura de não violência (Pinto, 2016). Freire, 2011 (cit. por Fernandes & Seixas, 2012) afirma que a aplicação de políticas globais que promovam a aceitação e convivência social e positiva, e reprovem qualquer tipo de comportamento agressivo é a maneira mais eficaz de prevenir a ocorrência deste fenómeno.

Em suma, podemos concluir que a forma mais eficaz de intervir na prevenção destes atos seriam o diálogo, apoio, acordos de convivência, confiança e uma intolerância contra qualquer tipo de opressão. Compreendendo que as atitudes provêm de influências sociais e afetivas, é necessário haver uma convicção relativa à mudança de cada indivíduo. Se não existir uma preparação por parte da sociedade para combater este fenómeno, as hipóteses de outras formas da agressão diminuirão tornam-se mínimas (Gasparello, 2016).

3. OBJETIVO/ PROBLEMÁTICA/ HIPÓTESES

Os casos de *bullying* têm sido práticas ocorrentes nas escolas, surgindo uma necessidade de intervir de maneira a mudar esta tendência devido ao facto de o tipo de resposta dos alunos ser normalmente condicionado por uma aprendizagem social (Leonardo, 2007).

Quando se fala em agressão no meio escolar, torna-se necessário estabelecer uma relação entre esta e todos os seus elementos subjacentes. Os atos de violência como o *bullying* são uma prática existente nas escolas portuguesas. Na maior parte das vezes ocorrem na forma física, verbal ou psicológica, não sendo apenas discussões entre jovens, mas também atos de intimidação constantes a outros jovens mais vulneráveis, o que maioritariamente leva à marginalização e isolamento da vítima (Leonardo, 2007).

Assim, este é um estudo comparativo com dois grandes objetivos. Em primeiro lugar, através de uma análise fatorial exploratória, compreender quais os itens que pertencem às diferentes dimensões. Em segundo lugar tentar entender de que forma as crianças representam e percebem o fenómeno, como caracterizam o agressor e a vítima e como perspectivam o papel destes, e compreender a experiência do participante. Adicionalmente, observar com qual dos intervenientes da história é que se identificam, quais as emoções mais expressas e qual o final da história mais escolhido. Finalmente, compreender como é que essas percepções variam de acordo com as variáveis género e idade.

3.1 Hipótese de investigação e questões

Questão 1: Será que existem diferenças significativas no género e na idade relativamente à representação do fenómeno?

Variável Independente: Género

Variável Dependente: Representação do fenómeno

Hipótese teórica 1.1: Existem diferenças significativas entre rapazes e raparigas relativamente à representação do fenómeno.

Variável Independente: Idade

Variável Dependente: Representação do fenómeno

Hipótese teórica 1.2: Existem diferenças significativas entre o grupo 1 (10-12 anos) e grupo 2 (13-15 anos) na representação do fenómeno

Questão 2: Será que existem diferenças significativas no género e na idade relativamente à caracterização da vítima?

Variável Independente: Género

Variável Dependente: Caracterização da vítima

Hipótese teórica 2.1: Existem diferenças significativas entre rapazes e raparigas relativamente à caracterização da vítima.

Variável Independente: Idade

Variável Dependente: Caracterização da vítima

Hipótese teórica 2.2: Existem diferenças significativas entre o grupo 1 (10-12 anos) e grupo 2 (13-15 anos) relativamente à caracterização da vítima.

Questão 3: Será que existem diferenças significativas no género e na idade relativamente à perspetiva do papel da vítima?

Variável Independente: Género

Variável Dependente: Perspetiva do papel da vítima

Hipótese teórica 3.1: Existem diferenças significativas entre rapazes e raparigas relativamente à perspetiva do papel da vítima.

Variável Independente: Idade

Variável Dependente: Perspetiva do papel da vítima

Hipótese teórica 3.2: Existem diferenças significativas entre o grupo 1 (10-12 anos) e grupo 2 (13-15 anos) relativamente à perspetiva do papel da vítima.

Questão 4: Será que existem diferenças significativas no género e na idade relativamente à caracterização do agressor?

Variável Independente: Género

Variável Dependente: Caracterização do agressor

Hipótese teórica 4.1: Existem diferenças significativas entre rapazes e raparigas relativamente à caracterização do agressor.

Variável Independente: Idade

Variável Dependente: Caracterização do agressor

Hipótese teórica 4.2: Existem diferenças significativas entre o grupo 1 (10-12 anos) e grupo 2 (13-15 anos) relativamente à caracterização do agressor.

Questão 5: Existem diferenças significativas no género e na idade relativamente à perspetiva do papel do agressor?

Variável Independente: Género

Variável Dependente: Perspetiva do papel do agressor

Hipótese teórica 5.1: Existem diferenças significativas entre rapazes e raparigas relativamente à perspetiva do papel do agressor.

Variável Independente: Idade

Variável Dependente: Perspetiva do papel do agressor

Hipótese teórica 5.2: Existem diferenças significativas entre o grupo 1 (10-12 anos) e grupo 2 (13-15 anos) relativamente à perspetiva do papel do agressor.

Questão 6: Será que existem diferenças significativas no género e na idade relativamente à experiência enquanto participante?

Variável Independente: Género

Variável Dependente: Experiência como participante

Hipótese 6.1: Existem diferenças significativas entre rapazes e raparigas relativamente à experiência enquanto participante.

Variável Independente: Idade

Variável Dependente: Experiência como participante

Hipótese 6.2: Existem diferenças significativas entre o grupo 1 (10-12 anos) e grupo 2 (13-15 anos) relativamente à experiência enquanto participante

Este estudo focou-se em duas variáveis: género e idade.

Um estudo efetuado por Cara (2009), que utilizou o questionário *Scan-Bullying* num universo de 1.237 pré-adolescentes e adolescentes com idades compreendidas entre os 11 e os 16 anos, sendo que 842 eram espanhóis e 395 portugueses, concluiu que os rapazes têm uma atitude de indiferença, felicidade e satisfação quando confrontados com situações de *bullying*. Relativamente às raparigas, estas tendem a sentirem-se tristes, assustadas e furiosas com estas situações. Outro estudo com 329 estudantes espanhóis do ensino secundário defende que a representação do fenómeno difere em relação ao género, sendo que os rapazes têm uma atitude mais permissiva em relação ao *bullying* do que as raparigas (Moral, 2005).

Foi realizado um estudo com 206 alunos ingleses (idades compreendidas entre os 8 e os 11 anos), onde concluíram que as raparigas têm opiniões mais expressivas da agressão (Archer & Parker, 1994, cit por. Cara, 2009).

Segundo Cara (2009) as características atribuídas à vítima variam em relação ao género. Conclui que as raparigas caracterizam as vítimas de forma distinta dos rapazes sendo que mostram mais sensibilidade perante estas. Este mesmo estudo estuda ainda como se sentem os participantes quando adotam o papel de vítima, concluindo que existem diferenças significativas entre o género visto que as raparigas se sentem mais culpadas quando comparadas aos rapazes (Cara, 2009).

Silva (2007) conduziu outro estudo com 445 pré-adolescentes e adolescentes, com alunos do 2º e 3º ciclo do ensino básico com idades compreendidas entre os 10 e os 19 anos, onde concluiu que existiam diferenças estatisticamente significativas entre o perfil da vítima e o género. Verificou que as raparigas têm uma opinião favorável da vítima caracterizando-a como boa pessoa, humilde, amiga, entre outros. Pelo contrário, os rapazes correspondem ao perfil da vítima características negativas como parola, fraca e tímida.

No que toca às características atribuídas ao agressor também se verificam diferenças em função do género. Os rapazes representam o estatuto social do agressor como mais positivo enquanto que as raparigas correspondem características mais baixas ao perfil positivo dos agressores (Silva, 2007).

Cara (2009), acentua diferenças significativas ao nível do grupo de agressores diferentemente ao que tem acontecido anteriormente, são os rapazes pré-adolescentes que acreditam que os agressores se sentem culpados. No entanto a autora afirma que esta atribuição de culpa pode desvanecer com a idade, pois os rapazes correspondem mais

emoções morais de culpa ao líder de agressores, defendendo mesmo que o agressor se sente culpado, distintamente às raparigas.

Cara (2009) ainda refere que quando se pede aos participantes que adotem o papel de agressor podem-se verificar diferenças ao nível do género uma vez que os rapazes referem que se sentem indiferentes e orgulhos e as raparigas mais culpadas e envergonhadas.

No que toca à experiência do participante não foi encontrado nenhum estudo em que se indicasse a existência de diferenças entre género. No entanto, Francisco (2010) demonstrou num estudo sobre o *bullying*, onde aplicou o questionário *Scan-Bullying*, que poucas são as crianças que assumem ter feito parte do grupo de agressores.

Num estudo realizado por Vitorino (2010), onde também foi utilizado o questionário *Scan-Bullying*, relativamente à forma como os participantes se identificam com as personagens da história foi demonstrado que 43% das crianças se identificam com os observadores, 35% com a vítima e 20% com os agressores ou líderes do grupo dos agressores. No entanto, Vitorino (2010) realça que o facto das crianças se identificarem com uma das personagens não significa que a criança esteja nessa situação, pois normalmente as crianças não se encontram inseridas no contexto social onde as vítimas, agressores e espectadores experienciam e vivenciam as suas experiências. Neste estudo não se verificou a influência da variável do género na representação do fenómeno, contrariamente ao estudo de Cara (2009) e Francisco (2010). No que toca à caracterização da vítima, o estudo da Vitorino (2010) verificou que existe uma influência da variável do género, contrariamente à sua influência na perspectiva do papel da vítima, onde não se verificaram diferenças significativas.

Uma diferença relacionada com as definições de *bullying* de pesquisadores e crianças é que estas geralmente focam-se nas formas mais óbvias e menos subtis de *bullying*, como o abuso verbal e físico direto, ignorando a agressão indireta e os aspetos repetitivos e intencionais do bullying (Madsen, 1996; Guerin & Hennessey, 2002, cit., por Naylor, Cowie, Cossin, Bettencourt, & Lemme, 2006).

Por exemplo, Madsen (1996, cit., por Naylor et., al, 2006) na sua análise comparativa das definições de *bullying* de crianças e adultos, descobriu que apenas 3% e 5%, respetivamente, dos alunos mais jovens invocavam as noções de repetição e intenção em suas definições. Da mesma forma, em seu estudo de entrevista semiestruturada de 166 crianças de 10 a 13 anos na Irlanda, Guerin e Hennessey (cit., por Naylor et., al, 2006) descobriram que apenas 19% incluíam ‘*bullying* psicológico’ e 13% ‘exclusão social’ em suas definições de

bullying. Além disso, este estudo constatou que apenas um quarto (27,7%) dos entrevistados acreditava que os comportamentos de *bullying* tinham de ser repetitivos.

No entanto, o quadro não é tão evidente uma vez que resultados contrários foram obtidos em um estudo no Reino Unido (Oliver & Candappa, 2003, cit., por Naylor et., al, 2006), que mostra que “a maioria” do grupo focal (N=203 alunos no 5º ano: 9–10 de 8 anos e 8ºano: 12-13 anos) e questionários (174 alunos do 5º ano; 779 alunos do 8º ano) pensaram que o comportamento de *bullying* deveria ser repetido ao longo do tempo.

Um estudo realizado por Smith and Lean (1995, cit. por. Swain, 1998) sugere que as crianças mais novas (6 anos para cima) têm uma definição mais extensa de *bullying*, enquanto que as mais velhas têm uma definição mais restrita. Os resultados deste estudo sugerem também que o entendimento das crianças mais novas sobre o *bullying* maioritariamente inclui tudo o que alguém faz que magoa e é desagradável, excluindo os critérios de persistência, repetição ou desigualdade de poder (Swain, 1998).

Alguns estudos investigaram o entendimento das crianças sobre as emoções de outras relativamente ao *bullying* escolar entre colegas. Num estudo transacional que utilizou vinhetas pictóricas, participantes portugueses e espanhóis, com idades de 9, 11 e 13 anos, foram entrevistados sobre as suas atribuições emocionais a outros e a si mesmos, como agressor e vítima (del Barrio et al. 2003, cit., por Jennifer, & Cowie, 2012). Os participantes atribuíram a outros como vítimas a rejeição (55%), tristeza (49%), vergonha e medo (13% cada). Emoções similares foram também atribuídas a eles mesmos como vítimas. Em relação ao outro como agressor foram atribuídas as emoções feliz (60%), orgulho (27%) e culpa (8%). Em contraste, quase metade da amostra reportou que sentiria culpa (45%) se fossem agressores e um menor grau de felicidade (17%) e orgulho (11%).

4. MÉTODO

4.1 Participantes

O estudo realizou-se numa escola privada no distrito de Lisboa e contou com a participação de 217 alunos, com idades compreendidas entre os 10 e os 15 anos ($M= 12,49$; $DP= 1,70$), sendo que 53,9% são do sexo masculino.

Relativamente aos anos de escolaridade 24,9% frequentam o 5ºano; 21,2% o 6ºano; 25,8% o 8ºano; 28,1% o 9ºano. Foi ainda apurado o número de irmãos, sendo que 12,9% dos alunos não apresentam nenhum irmão. O número de irmãos varia entre 1 a 6, sendo a categoria “1 irmão” a mais frequente (65,08%).

4.2 Instrumento de avaliação

O instrumento que será utilizado na recolha dos dados é o questionário *Scan-Bullying* de Almeida e Caurcel (2005). Este questionário surge como opção ao instrumento original designado *Scripted Cartoon Narrative of Peer Bullying* (Almeida et al, 2001; Del Bairro, Almeida, Van der Meulen, Barrios, & Gutiérrez, 2003). Este questionário é um instrumento narrativo com suporte gráfico, integrando uma pergunta qualitativa (entrevista semiestruturada) e as restantes perguntas quantitativas.

A história ilustrada nas diferentes imagens demonstra várias formas de maltrato e foca-se no equilíbrio de forças entre os implicados/atores, na perceção de regularidade/sistematicidade, e no sentimento de impotência da vítima. Cada imagem procura especificamente demonstrar interações típicas de maltrato e, no conjunto, a história enfatiza o padrão consistente de abuso e desequilíbrio de poder.

No início do questionário a história é apresentada em 10 imagens e no final do questionário surgem outras 5 que representam os possíveis finais da história (onde o aluno deve escolher um dos finais). Desta forma, o *Scan-Bullying* compreende um total de 15 imagens em duas versões, uma feminina e outra masculina, o que permite que o maltrato assuma diferentes formas em função do género. Compreende a narrativa gráfica como estímulo visual, permitindo explorar as representações do fenómeno das relações de vitimização em contexto escolar.

Assim, em associação às 15 imagens da história foram colocadas diversas perguntas, organizadas em secções que focam quatro aspetos distintos:

- 1- Interpretação e atribuições causais da sequência narrativa ilustrada;
- 2- Percepção das emoções vivenciadas pelos intervenientes na história;
- 3- Seleção de estratégias possíveis para a resolução do problema, do ponto de vista emocional da vítima;
- 4- Construção do final da história e exploração de experiências pessoais em relação à vitimização entre companheiros.

Este questionário é composto por 36 itens divididos por 10 blocos:

- 1- **Dados pessoais do participante** (com um bloco de perguntas sobre as características gerais dos participantes, família e escola);
- 2- **Representação do fenómeno** (5 itens sendo as perguntas 1, 4, 5, 6 e 7);
- 3- **Tipos de maltrato** (1 item pergunta 8)
- 4- **Causalidade** (1 item pergunta 9)
- 5- **Bloco de perguntas sobre a vítima** (5 itens sendo divididos em):
 - Perfil da vítima (pergunta 10)
 - Emoções gerais atribuídas à vítima (pergunta 11)
 - Estratégias de ação no caso de o participante ser a vítima (pergunta 12 e 13)
 - Experiência como vítima (pergunta 14)
- 6- **Experiência como espectador** (1 item pergunta 15)
- 7- **Bloco de perguntas sobre o agressor** (4 itens sendo divididos em):
 - Perfil agressor (pergunta 16)
 - Emoções gerais atribuídas ao agressor (pergunta 17)
 - Experiência como agressor (pergunta 18 e 19)
- 8- **Atribuição de emoções morais às personagens** (13 itens) (da pergunta 20 a 32)
- 9- **Final da história** (1 item pergunta 33)
- 10- **Perfil dos participantes** (5 item pergunta 2, 3, 34, 35 e 36)

Dado o objetivo central deste estudo e as suas respetivas hipóteses foi feita uma alteração nos blocos:

- 1- **Representação do fenómeno (7 itens) perguntas:** 1, 4, 5, 6, 7, 8 e 9
 - Reconto (pergunta 1)
 - Descritores (pergunta 4)
 - Duração (pergunta 5)
 - Continuação (pergunta 6)

- Frequência (pergunta 7)
 - Intencionalidade (pergunta 8)
 - Causalidade (pergunta 9)
- 2- Caracterização da vítima (4 itens) perguntas: 10, 11, 21 e 22**
- Atributos pessoais da vítima (pergunta 10)
 - Emoções gerais atribuídas à vítima (pergunta 11)
 - Emoções morais atribuídas à vítima (perguntas 21 e 22)
- 3- Perspetiva do papel da vítima (3 itens) perguntas: 12, 13 e 23**
- Experiência emocional como vítima (pergunta 12)
 - Estratégias de coping como vítima (pergunta 13)
 - Emoções morais como vítima (pergunta 23)
- 4- Caracterização do agressor (6 itens) perguntas: 16, 17, 24, 25, 27 e 28**
- Atributos pessoais dos agressores (pergunta 16)
 - Emoções gerais atribuídas aos agressores (pergunta 17)
 - Emoções morais atribuídas ao grupo de agressores (perguntas 24 e 25)
 - Emoções morais atribuídas ao agressor (pergunta 27 e 28)
- 5- Perspetiva do papel do agressor (4 itens) perguntas: 18, 19, 26 e 29**
- Experiência emocional como agressor (pergunta 18)
 - Experiências de agressão (pergunta 19)
 - Emoções morais como elemento do grupo de agressores (pergunta 26)
 - Emoções morais como agressor (pergunta 29)
- 6- Experiência do participante (7 itens) perguntas: 2, 3, 14, 15, 34, 35 e 36**
- Papel na narrativa (pergunta 2)
 - Resposta emocional (pergunta 3)
 - Experiências de vitimização (pergunta 14)
 - Estratégia de *coping* em situações de vitimização (pergunta 15)
 - Atributos pessoais do participante (pergunta 34)
- 7- Final da história (1 item) pergunta: 33**

Assim, reduzimos 10 blocos para 7. Devido às questões e hipóteses colocadas, não analisámos as questões relacionadas com os assistentes e, adicionalmente, pela falta de fundamentação teórica, não tivemos também em conta a questão do reconto.

4.3 Descrição das escalas

No presente capítulo serão descritas as várias escalas utilizadas e respetivas qualidades métricas, nomeadamente, validade fatorial (estrutura interna) e fiabilidade com recurso ao *softwar* estatístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) (v.25). Relativamente à validade, mais especificamente, à estrutura interna das diferentes escalas, foi verificada através da análise fatorial exploratória pelo método das componentes principais com rotação Varimax. Nas respectivas análises foram considerados apenas os itens com pesos factoriais > 0,5, ou seja, com uma proporção de variância explicada pela respetiva componente superior a 25%.

A fiabilidade ou a precisão da medida foi avaliada através da consistência interna, com o indicador Alfa de Cronbach. Foi considerada uma consistência interna adequada valores de $\alpha > 0,7$ (Nunnally & Bernsetin, 1994), ainda que um $\alpha > 0,6$ seja considerado aceitável para estudos da natureza do presente trabalho (Murphy & Davidsholder, 1988, citado por Marôco & Garcia-Marques, 2006). Foi ainda considerado o indicador estatístico “Alfa se o item for eliminado” de modo a identificar eventuais itens problemáticos.

Nas escalas de natureza dicotómica (sim e não) as qualidades métricas recaíram apenas no estudo da variabilidade de respostas (Questão 21 a 26).

Posteriormente foram criados os factores/dimensões resultantes do estudo das qualidades métricas. Para a criação das dimensões (score) foi utilizada a seguinte expressão:

$$\frac{Item(x) + Item(y) + ... + Item(z)}{Número\ total\ de\ Itens\ da\ dimensão}$$

Tabela 1: Instrumentos de medida em estudo

Subescala	Nº Itens	Identificação Itens
Descritores	8	Questão 4_1 a 4_8
Intencionalidade	4	Questão 8_1 a 8_4
Causalidade	14	Questão 9_1 a 9_14
Atributos Pessoais da Vítima	15	Questão 10_1 a 10_15
Emoções atribuídas à Vítima	11	Questão 11_1 a 11_11
Experiência Emocional como Vítima	11	Questão 12_1 a 12_11
Estratégias Coping Vítima	17	Questão 13_1 a 13_17
Atributos Pessoais dos Agressores	15	Questão 16_1 a 16_15
Emoções atribuídas aos Agressores	11	Questão 17_1 a 17_11
Experiência Emocional como Agressor	11	Questão 18_1 a 18_11
Emoções morais atribuídas à Vítima	4	Questão 21_1 a 21_4
Emoções morais atribuídas à Vítima	4	Questão 22_1 a 22_4
Emoções morais como Vítima	4	Questão 23_1 a 23_4
Emoções morais atribuídas ao Agressor	4	Questão 24_1 a 24_4
Emoções morais atribuídas ao Agressor	4	Questão 25_1 a 25_4
Emoções morais como Agressores	4	Questão 26_1 a 26_4
Atributos pessoais do Participante	15	Questão 34_1 a 34_15

Descritores (Questão 4)

Escala uni fatorial, contém 8 itens e varia de acordo com a escala *Likert* (1-5). Integra-se na representação do fenómeno e avalia a percepção dos participantes sobre a descrição da história.

Obteve-se um $KMO = 0,713$, considerado um valor bom relativamente à análise fatorial (Pestana & Gageiro, 2000). Adicionalmente, através do teste de Esfericidade de Bartlett foi possível apurar que os itens apresentam correlações significativas entre si, $p < 0,001$ (Maroco, 2007). Contudo, apenas 4 dos 8 itens apresentaram pesos fatoriais $> 0,5$.

Tabela 2: Estrutura Fatorial e Fiabilidade da Escala Descritores

Itens	Fator
Item 4_8	0,848
Item 4_7	0,719
Item 4_5	0,716
Item 4_6	0,666
Eigenvalue	2,192
Variância Explicada	54,809
α Cronbach	0,709

A análise apresentou uma solução fatorial unidimensional. Segundo a “regra de Kaiser” (Maroco, 2007) a componente retida apresenta um *eigenvalue*/valor-próprio superior a 1 (Tabela X) e explica uma variância total de 54,81%. Relativamente ao estudo da fiabilidade, obteve-se um $\alpha > 0,7$. Todos os itens descritos na validade fatorial contribuem de forma significativa para a consistência interna da escala.

Intencionalidade (Questão 8)

Escala uni fatorial, contém 4 itens e varia de acordo com a escala *Likert* (1-5). Integra-se na representação do fenómeno e avalia a percepção dos participantes sobre a intencionalidade das personagens na história.

Os pré-testes à Análise Fatorial Exploratória $KMO = 0,713$ e teste de Esfericidade de Bartlett = $p < 0,001$, são considerados valores aceitáveis (Pestana & Gageiro, 2000). Somente o item/questão 2 “*Os do grupo fazem isto de propósito → ... fazem isto para se defenderem*” apresentou um peso fatoriais $< 0,5$, demonstrando não estar associado com os restantes itens. A componente extraída apresenta um eigenvalue de 1,889.

Tabela 3: Estrutura Fatorial e Fiabilidade da Escala Intencionalidade

Itens	Fator
Item 8_4	0,851
Item 8_3	0,824
Item 8_1	0,698
Eigenvalue	1,889
Variância Explicada	62,962
α Cronbach	0,729

A análise inicial da fiabilidade revelou uma consistência interna sofrível ($\alpha=0,646$) (Nunnally & Bernsetin, 1994). Contudo, o item 1 apresentou ganhos significativos para a fiabilidade da escala após a sua eliminação. Assim, considerando apenas os itens 3 e 4 a consistência interna apresentou um valor de 0,729.

Causalidade (Questão 9)

Contém 14 itens e varia de acordo com a escala *Likert* (1-5). Integra-se na representação do fenómeno e avalia a percepção dos personagens sobre as causas para a situação que ocorre na história.

A extração inicial apresentou uma estrutura interna pentafatorial. No entanto, após a análise semântica a cada uma das cinco dimensões, o conteúdo descrito não se revelou coerente com o constructo. Optou-se por explorar uma nova estrutura ($KMO = 0,675$), obtendo-se 2 fatores. O Fator 1 apresenta itens direcionados para causas individuais, e o Fator 2 abrange conteúdos de causalidade Grupal.

Tabela 4: Estrutura Fatorial e Fiabilidade da Escala Causalidade

Itens	Fator 1 Causalidade Individual	Fator 2 Causalidade Grupal
Item 9_9	0,749	0,102
Item 9_5	0,653	-0,094
Item 9_4	0,646	0,085
Item 9_10	0,631	0,103
Item 9_12	0,519	0,073
Item 9_7	-0,051	0,755
Item 9_8	0,147	0,710
Item 9_6	0,038	0,685
Item 9_2	0,095	0,593
Eigenvalue	2,354	1,689
Variância Explicada	26,158	18,770
α Cronbach	0,647	0,631

O Fator 1 é constituído por 5 itens e o Fator 2 por 4 itens e explicam uma variância total de 44,93%. Ambos os fatores apresentam uma fiabilidade aceitável ($\alpha > 0,6$).

Atributos Pessoais da Vítima (Questão 10)

Escala uni fatorial, contém 15 itens e varia de acordo com a escala *Likert* (1-5). Integra-se na caracterização da vítima e avalia a percepção dos participantes sobre os atributos pessoais da vítima. Esta escala contempla dois itens invertidos (3 e 10).

Tal como nas escalas anteriores os pré-testes à análise fatorial exploratória ($KMO = 0,845$, $p < 0,001$) revelam que os itens estão suficientemente correlacionados entre si (Maroco, 2007). Foi possível identificar 9 itens significativos (Tabela X.). A dimensão apresenta um eigenvalue igual a 3,786.

Tabela 5: Estrutura Fatorial e Fiabilidade da Escala Atributos Pessoais Vítima

Itens	Fator
Item 10_14	0,739
Item 10_13	0,686
Item 10_12	0,682
Item 10_15	0,648
Item 10_2	0,636
Item 10_5	0,630
Item 10_11	0,616
Item 10_4	0,612
Item 10_6	0,574
Eigenvalue	3,786
Variância Explicada	42,063
α Cronbach	0,816

A análise da fiabilidade revela um alfa de Cronbach elevado ($\alpha = 0,816$) (Nunnally & Bernsetin, 1994).

Emoções Gerais atribuídas à Vítima (Questão 11)

Escala uni fatorial, contém 11 itens e varia de acordo com a escala *Likert* (1-5). Integra-se na caracterização da vítima e avalia a percepção dos participantes sobre a forma como a vítima se sente. Esta escala contém dois itens invertidos (4 e 8).

Foi estimado um KMO = 0,799 e teste de Esfericidade de Bartlett = $p < 0,001$. Apenas dois itens/emoções apresentaram pesos fatoriais $< 0,5$, não tendo sido contempladas na presente dimensão (Emoção 1 – Culpado e Emoção 11 – Invejoso). Os restantes 9 itens/emoções constituem uma componente com um eigenvalue = 3,419.

Tabela 6: Estrutura Fatorial e Fiabilidade da Escala Emoções Gerais Vítima

Itens	Fator
Item 11_3	0,750
Item 11_6	0,636
Item 11_7	0,635
Item 11_5	0,632
Item 11_8	-0,629
Item 11_4	-0,596
Item 11_10	0,552
Item 11_9	0,548
Item 11_2	0,541
Eigenvalue	3,419
Variância Explicada	37,991
α Cronbach	0,785

Considerando o peso fatorial negativo e o conteúdo das emoções 4 e 8, a cotação foi devidamente invertida. A consistência interna apresentou um valor de alfa de Cronbach = 0,785.

Experiência emocional como Vítima (Questão 12)

Escala uni fatorial, contém 11 itens e varia de acordo com a escala *Likert* (1-5). Integra-se na perspectiva do papel da vítima e avalia a percepção dos participantes sobre o que sentiriam se estivessem no lugar da vítima.

Obteve-se um $KMO = 0,826$, e o teste de Esfericidade de Bartlett revela correlações significativas entre os itens, $p < 0,001$. Após eliminação dos itens pouco relevantes para a dimensão (peso fatorial $< 0,5$), a mesma foi constituída por 6 itens que formam uma componente com um total de variância explicada de 54,56%.

Tabela 7: Estrutura Fatorial e Fiabilidade da Escala Experiência Emocional Vítima

Itens	Fator
Item 12_5	0,819
Item 12_3	0,776
Item 12_6	0,770
Item 12_2	0,717
Item 12_7	0,682
Item 12_9	0,656
Eigenvalue	3,274
Variância Explicada	54,558
α Cronbach	0,821

Relativamente à fiabilidade, é possível apurar uma consistência interna elevada ($\alpha=0,821$).

Estratégias *Coping* Vítima (Questão 13)

Contém 17 itens e varia de acordo com a escala *Likert* (1-5). Integra-se na perspectiva do papel da vítima e avalia a percepção dos participantes sobre a forma como mudariam a situação se estivessem no lugar da vítima.

A estrutura fatorial inicial apresentou 5 dimensões sem relevância teórica, i.e., após análise semântica ao conteúdo latente das dimensões o mesmo não era objetivo de modo a retratar o construto através de cinco componentes. Foram exploradas novas estruturas fatoriais, e extraído um modelo com 2 fatores ($KMO = 0,633$; $p < 0,001$). O primeiro fator revela itens com um conteúdo associado a estratégias proativas – *Coping* Ativo. Já o segundo fator remete para estratégias de *Coping* Passivo. Os 2 fatores em conjunto apresentam um total de variância explicada de 44,99%.

Tabela 8: Estrutura Fatorial e Fiabilidade da Escala *Coping* Vítima

Itens	Fator 1	Fator 2
	Coping Ativo	Coping Passivo
Item 13_17	0,853	0,021
Item 13_16	0,820	0,010
Item 13_15	0,573	0,038
Item 13_14	0,557	0,010
Item 13_5	0,006	0,682
Item 13_10	0,127	0,618
Item 13_7	0,267	0,615
Item 13_1	-0,220	0,599
Item 13_12	-0,033	0,535
Eigenvalue	2,24	1,81
Variância Explicada	24,885	20,109
α Cronbach	0,692	0,577

O Fator – *Coping* Ativo apresenta um Alfa de Cronbach aceitável ($\alpha \approx 0,7$). Ainda que tenham sido identificados itens (e.g. item 13_14) que após a sua eliminação o valor de alfa aumentava de 0,692 para 0,703, optou-se por manter a estrutura resultante da análise fatorial. O aumento da precisão da medida era pouco significativo (+1,1%), e um número reduzido de itens poderia enviesar a validade de conteúdo. Relativamente à dimensão *Coping* Passivo verificou-se um Alfa de Cronbach inaceitável, $\alpha = 0,535$ (Nunnally & Bernsetin, 1994).

Considerando a baixa precisão da dimensão, a mesma não será considerada nas análises seguintes.

Atributos Pessoais dos Agressores (Questão 16)

Escala uni fatorial, contém 15 itens e varia de acordo com a escala *Likert* (1-5). Integra-se na caracterização do agressor e avalia a percepção dos participantes sobre os atributos pessoais do agressor.

O valor de $KMO = 0,928$ e o teste de esfericidade $p < 0,001$ indicam correlações significativas entre os itens. A estrutura unifatorial apresenta um total de variância explicada de 54,54%. Dos 15 atributos/itens originais da escala apenas 3 apresentaram um peso fatorial $< 0,5$ (Item 16_7 – “Medricas → Valentes”; Item 16_8 – “Tímidos → Dão-se com todos” e, Item 16_9 – Fracos → Fortes”). Os atributos/itens 3 e 10 foram recodificados (cotação invertida) dada a natureza do conteúdo dos itens.

Tabela 9: Estrutura Fatorial e Fiabilidade da Escala Atributos Pessoais Agressor

Itens	Fator
Item 16_14	0,877
Item 16_12	0,875
Item 16_13	0,823
Item 16_5	0,820
Item 16_15	0,806
Item 16_4	0,783
Item 16_1	0,775
Item 16_11	0,699
Item 16_6	0,668
Item 16_2	0,554
Item 16_3 (invertido)	-0,538
Item 16_10 (invertido)	0,516
Eigenvalue	6,545
Variância Explicada	54,544
α Cronbach	0,915

Na análise da fiabilidade, foi possível apurar um $\alpha = 0,915$.

Emoções Gerais atribuídas aos Agressores (Questão 17)

Escala uni fatorial, contém 11 itens e varia de acordo com a escala *Likert* (1-5). Integra-se na caracterização do agressor e avalia a percepção dos participantes sobre a forma como o agressor se sente.

A avaliação dos pré-testes da Análise Fatorial Exploratória, $KMO = 0,883$ e teste de Esfericidade de Bartlett $p < 0,001$ demonstram associações significativas entre as emoções/itens da escala. Das emoções referenciadas na escala original, 7 apresentam um peso fatorial $> 0,5$. Através da análise da componente obtida, verifica-se um eigenvalue de 3,317 e um total de variância explicada de 47,39%.

Tabela 10: Estrutura Fatorial e Fiabilidade da Escala Emoções Gerais Agressor

Itens	Fator
Item 17_3	0,790
Item 17_5	0,740
Item 17_7	0,718
Item 17_6	0,712
Item 17_2	0,688
Item 17_9	0,617
Item 17_8	-0,519
Eigenvalue	3,317
Variância Explicada	47,388
α Cronbach	0,803

Considerando as 7 emoções/itens anteriores, a dimensão apresenta uma consistência interna inaceitável ($\alpha=0,554$) (Nunnally & Bernsetin, 1994). No entanto, após exclusão da emoção/item 8 – Orgulhosos, o valor de alfa de Cronbach apresentou um valor adequado de 0,803. Assim, a presente dimensão ficou constituída pelas emoções/itens 2, 3, 5, 6, 7 e 9.

Experiência emocional como Agressor (Questão 18)

Escala uni fatorial, contém 11 itens e varia de acordo com a escala *Likert* (1-5). Integra-se na perspectiva do papel do agressor e avalia a percepção dos participantes sobre o que sentiriam se estivessem no lugar do agressor.

Somente 3 itens (18_4 – Indiferente, 18_8 – Orgulhoso e 18_11 – Invejoso) apresentaram na estrutura final um peso fatorial $< 0,5$ ($KMO = 0,829$; $p < 0,001$). Os oito itens considerados significativos retratam uma componente que explica cerca de 47% da variabilidade dos dados.

Tabela 11: Estrutura Fatorial e Fiabilidade da Escala Experiência Emocional Agressor

Itens	Fator
Item 18_6	0,738
Item 18_5	0,721
Item 18_3	0,709
Item 18_1	0,688
Item 18_9	0,685
Item 18_2	0,668
Item 18_7	0,660
Item 18_10	0,621
Eigenvalue	3,776
Variância Explicada	47,205
α Cronbach	0,837

Relativamente ao estudo da fiabilidade, obteve-se um $\alpha = 0,837$, indicativo de uma boa consistência interna (Nunnally & Bernsetin, 1994).

Atributos Pessoais do Participante (Questão 34)

Escala uni fatorial, contém 15 itens e varia de acordo com a escala *Likert* (1-5). Integra-se na experiência do participante a avalia a percepção que os participantes têm sobre eles mesmos.

Após avaliação da validade fatorial foi encontrada uma estrutura unifatorial ($KMO = 0,864$; $p < 0,001$) constituída por 10 itens. O total da variância explicada é de aproximadamente 43%. A análise da fiabilidade demonstra um $\alpha = 0,841$.

Tabela 12: Estrutura Fatorial e Fiabilidade da Escala Atributos Pessoais Participante

Itens	Fator
Item 34_15	0,798
Item 34_14	0,773
Item 34_5	0,738
Item 34_12	0,671
Item 34_2	0,637
Item 34_13	0,606
Item 34_11	0,600
Item 34_4	0,572
Item 34_6	0,565
Item 34_1	0,522
Eigenvalue	4,281
Variância Explicada	42,811
α Cronbach	0,841

Escalas de natureza Dicotômica (Questões 21 à 26)

Escalas dicotômicas, contém 4 itens, cada um correspondente a uma emoção (culpa, vergonha, desinteresse e orgulho), e variam de acordo com respostas de sim e não. Integram-se na caracterização da vítima e do agressor, avaliando a percepção dos participantes sobre a forma como a vítima e o agressor se sentem e como se sentiriam se ocupassem essas duas posições.

Considerando a natureza dicotômica (Sim Vs. Não) da escala de resposta dos instrumentos seguintes, o estudo das qualidades métricas incidiu na sensibilidade da medida. A variabilidade dos resultados e a capacidade de discriminação da dimensão são características que permitem avaliar a sua sensibilidade. Assim, as dimensões foram consideradas robustas quando apresentavam respostas em ambas as categorias (sim e não), ou seja, respostas que abrangiam a amplitude total da escala de medida.

Tabela 13: Sensibilidade dos instrumentos com escalas de respostas dicotômicas

		Sim		Não	
		N	%	N	%
Emoções Morais Vítima (Quest. 21)	Culpada(o)	104	47,9	113	52,1
	Envergonhada(o)	209	96,3	8	3,7
	Desinteressada(o)	19	8,8	198	91,2
	Orgulhosa(o)	3	1,4	214	98,6
Emoções Morais Vítima (Quest. 22)	Culpada(o)	11	5,1	206	94,9
	Envergonhada(o)	66	30,4	151	69,6
	Desinteressada(o)	94	43,3	123	56,7
	Orgulhosa(o)	64	29,5	153	70,5
Emoções Morais como Vítima (Quest. 23)	Culpada(o)	70	32,3	146	67,3
	Envergonhada(o)	173	79,7	43	19,8
	Desinteressada(o)	52	24,0	165	76,0
	Orgulhosa(o)	16	7,4	201	92,6
Emoções Morais Agressor (Quest. 24)	Culpada(o)	21	9,7	196	90,3
	Envergonhada(o)	13	6,0	204	94,0
	Desinteressada(o)	139	64,1	78	35,9
	Orgulhosa(o)	207	95,4	10	4,6

		Sim		Não	
Emoções Morais Agressor (Quest. 25)	Culpada(o)	205	94,5	12	5,5
	Envergonhada(o)	199	91,7	18	8,3
	Desinteressada(o)	35	16,1	182	83,9
	Orgulhosa(o)	20	9,2	197	90,8
Emoções Morais como Agressor (Quest. 26)	Culpada(o)	198	91,2	19	8,8
	Envergonhada(o)	182	83,9	35	16,1
	Desinteressada(o)	32	14,7	185	85,3
	Orgulhosa(o)	23	10,6	194	89,4

Em todas as emoções existem respostas nas categorias sim e não, demonstrando a variabilidade da medida. Contudo, a emoção “Orgulhosa(o)” nas escalas Emoções Morais Vítima – Questão 21 e Emoções Morais Agressor – Questão 24, a variabilidade é reduzida. Existe uma clara tendência pela opção de uma determinada categoria. Na escala descrita na Questão 21, 98,6% dos participantes consideraram que a vítima não se sentiria orgulhosa. Em situação oposta, 95,4% dos participantes considera o agressor orgulhoso (Questão 24).

4.4 Procedimento Metodológico

Para proceder à aplicação dos questionários foi necessário contactar a diretora do Colégio. Depois da sua aprovação à recolha de dados, foram enviadas curriculares aos pais a solicitar a autorização para a colaboração dos seus educandos na realização do questionário. Após recolhidas as autorizações, foram definidos os dias e horários em que seriam aplicados os questionários.

Seguidamente, nas diferentes turmas foram realizadas as aplicações. De modo a preservar o anonimato e garantir a liberdade de expressão dos participantes para expressar os seus pensamentos, foi dito aos participantes que não preenchessem os campos onde eram pedidos o seu nome e o nome fictício. Foram ainda referidas as seguintes indicações:

- Devem procurar preencher na totalidade todos os campos dos questionários em exceção os referidos anteriormente;
- Os questionários são totalmente anónimos;
- Não existem respostas certas nem erradas;
- A recolha dos questionários é feita à medida que vão terminando;
- Breve explicação sobre algumas questões que podiam levantar dúvidas.

4.5 Procedimento Estatístico

Depois da recolha de dados, foi iniciada a caracterização da amostra com base na estatística descritiva das variáveis sociodemográficas.

Previamente à Análise Fatorial, surgiu a necessidade de reverter alguns itens de forma a alcançar-se todas as perceções positivas de um lado e negativas do outro.

De seguida, foram analisados dois grandes objetivos:

1. Verificação das hipóteses expostas no enquadramento teórico
2. Avaliação descritiva da incidência de personagens escolhidas, resposta emocional e final da história.

Nas respetivas análises foram verificados os pressupostos dos testes estatísticos em utilização (Byrne, 2001; Marôco, 2018). Foi considerado ($p \leq 0,05$) para resultados estatisticamente significativos. Tal como referido no capítulo anterior, as análises foram elaboradas com base no *software* estatístico: Statistical Package for the Social Sciences (*SPSS*) (v25.).

5. RESULTADOS

5.1 Verificação das hipóteses colocadas

Foram utilizadas estatísticas comparativas em função da natureza da escala de medida que mensurava as variáveis em estudo. Para variáveis com escalas de natureza quantitativa ou equiparada foi utilizado o teste *t-Student* e análise da validação dos pressupostos homogeneidade de variâncias (*Teste de Levene*) e normalidade. Variáveis com escalas qualitativas (nominais dicotômicas) foram analisadas através do teste paramétrico para amostras independentes Qui-Quadrado.

Através da *tabela 14* é possível apurar que existem diferenças estatisticamente significativas entre o sexo masculino e feminino nos níveis de:

- a. Descritores ($t_{(215)} = 2,744; p=0,007$)
- b. Causalidade Individual ($t_{(215)} = 2,141; p=0,033$)
- c. Experiência emocional Vítima ($t_{(215)} = 2,241; p=0,026$)
- d. Experiência emocional Agressor ($t_{(215)} = 3,655; p<0,001$)
- e. Atributos pessoais participante ($t_{(215)} = 2,629; p=0,009$)

Relativamente à idade, as crianças no intervalo [10-12] anos diferem significativamente das [13-15] nas seguintes dimensões:

- a. Causalidade Grupal ($t_{(215)} = -2,203; p=0,029$)
- b. Coping Ativo ($t_{(215)} = 3,147; p=0,002$)
- c. Experiência emocional agressor ($t_{(215)} = 2,757; p=,006$)

Nas restantes dimensões não foram encontradas diferenças estaticamente significativas.

Tabela 14: Efeito da Idade e Sexo nas dimensões de natureza quantitativa

Variável Dependente	Dimensões	Idade	Média	Sig.	Sexo	Média	Sig.
Representação do Fenômeno (Hipóteses teóricas 1.1 e 1.2)	Descritores	10-12 anos	19,510	0,797	Feminino	19,740	0,007
		13-15 anos	19,462		Masculino	19,265	
	Intencionalidade	10-12 anos	9,408	0,640	Feminino	9,390	0,512
		13-15 anos	9,496		Masculino	9,513	
	Causalidade Individual	10-12 anos	13,643	0,207	Feminino	14,540	0,033
		13-15 anos	14,261		Masculino	13,504	
	Causalidade Grupal	10-12 anos	14,796	0,029	Feminino	15,260	0,992
		13-15 anos	15,639		Masculino	15,256	
Caracterização da Vítima (Hipóteses teóricas 2.1 e 2.2)	Atributos Pessoais Vítima	10-12 anos	39,511	0,233	Feminino	39,770	0,057
		13-15 anos	38,731		Masculino	38,496	
	Emoções Gerais Vítima	10-12 anos	4,049	0,146	Feminino	4,159	0,321
		13-15 anos	4,169		Masculino	4,077	
Perspetiva do Papel da Vítima (Hipótese teórica 3.1 e 3.2)	Experiência Emocional Vítima	10-12 anos	3,976	0,844	Feminino	4,095	0,026
		13-15 anos	3,955		Masculino	3,853	
	Coping Ativo	10-12 anos	4,138	0,002	Feminino	4,053	0
		13-15 anos	3,750		Masculino	3,816	
							,060
Caracterização do Agressor (Hipóteses teóricas 4.1 e 4.2)	Atributos Pessoais Agressor	10-12 anos	1,464	0,499	Feminino	1,499	0,998
		13-15 anos	1,528		Masculino	1,498	
	Emoções Gerais Agressor	10-12 anos	1,475	0,139	Feminino	1,602	0,231
		13-15 anos	1,604		Masculino	1,497	
Perspetiva do Papel do Agressor (Hipótese teórica 5.1 e 5.2)	Experiência Emocional Agressor	10-12 anos	3,426	0,006	Feminino	3,478	0,000
		13-15 anos	3,088		Masculino	3,037	
Experiência enquanto participante (Hipótese teórica 6.1 e 6.2)	Atributos Pessoais Participante	10-12 anos	4,191	0,821	Feminino	4,303	0,009
		13-15 anos	4,207		Masculino	4,112	

Verifica-se ainda que nas dimensões identificadas anteriormente com diferenças relevantes, o sexo feminino apresenta *scores* significativamente **superiores** nas dimensões: Descritores, Causalidade Individual, Experiência emocional Vítima e Atributos Pessoais Participante.

Relativamente aos grupos etários, o intervalo [10-12] anos demonstrou pontuações mais elevadas nas dimensões Coping Ativo e Experiência emocional Agressor. Por fim, na dimensão Causalidade Grupal foram as crianças mais velhas [13-15] que revelaram scores mais elevados.

Equivalentemente, foi realizado um estudo comparativo entre sexo masculino e feminino para apurar se existiam diferenças significativas entre as proporções sim/não relativamente às emoções culpa, vergonha, desinteresse e orgulho.

Tabela 15: Efeito Sexo nas dimensões de natureza qualitativa

Variável Dependente	Dimensões	Emoções	Sig.
Caracterização da Vítima (Hipóteses teóricas 2.1 e 2.2)	Emoções Morais Vítima (Questão 21)	Culpada(o)	0,013
		Envergonhada(o)	0,821
		Desinteressada(o)	0,906
	Emoções Morais Vítima (Questão 22)	Orgulhosa(o)	0,656
		Culpada(o)	0,563
		Envergonhada(o)	0,109
		Desinteressada(o)	0,035
		Orgulhosa(o)	0,656
Perspetiva do Papel da Vítima (Hipótese teórica 3.1 e 3.2)	Emoções Morais como Vítima (Questão 23)	Culpada(o)	0,001
		Envergonhada(o)	0,553
		Desinteressada(o)	0,344
		Orgulhosa(o)	0,744
Caracterização do Agressor (Hipóteses teóricas 4.1 e 4.2)	Emoções Morais Agressor (Questão 24)	Culpada(o)	0,217
		Envergonhada(o)	0,996
		Desinteressada(o)	0,263
		Orgulhosa(o)	0,799
		Culpada(o)	0,132

		Envergonhada(o)	0,034
Emoções Morais Agressor (Questão 25)		Desinteressada(o)	0,058
		Orgulhosa(o)	0,130
		Culpada(o)	0,184
Perspetiva do Papel do Agressor (Hipótese teórica 5.1 e 5.2)	Emoções Morais como Agressor (Questão 26)	Envergonhada(o)	0,023
		Desinteressada(o)	0,502
		Orgulhosa(o)	0,791
		Culpada(o)	0,184

Verificou-se que o sexo do participante não é independente da avaliação que realiza nas seguintes emoções:

Culpada(o), na dimensão Emoção moral Vítima da questão 21

A distribuição de resultados não é homogénea. O sexo masculino apresenta uma maior incidência na categoria "não" comparativamente ao sexo feminino ($X^2_{(1)} = 6,119$; $p=0,013$). Contudo, em ambos os sexos a resposta mais frequente recai na opção “sim”.

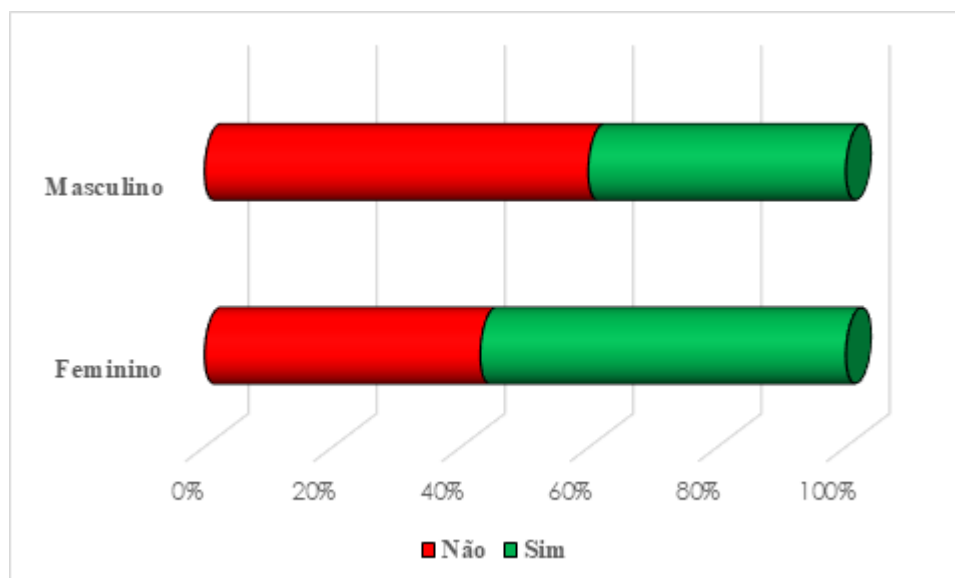


Figura 1: Distribuição percentual da emoção Culpa (quest.21) no sexo feminino e masculino

Desinteressada(o), na Emoção moral Vítima da questão 22

Tal como na emoção anterior não existe homogeneidade na distribuição de resultados. O sexo masculino apresenta uma maior incidência na categoria "não" comparativamente ao sexo feminino ($X^2_{(1)} = 4,458$; $p=0,035$). Contudo, em ambos os sexos a resposta mais frequente recai na opção “não”.

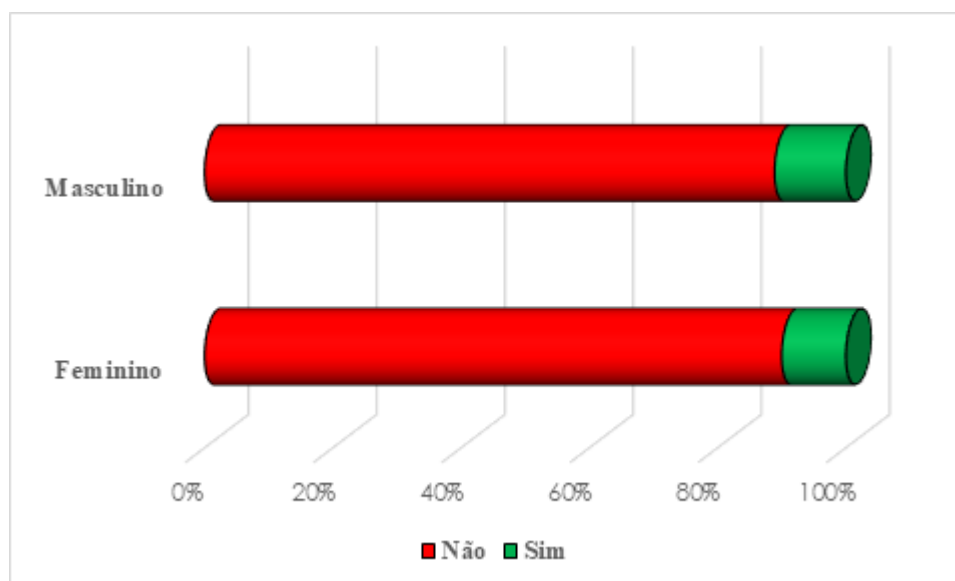


Figura 2: Distribuição percentual da emoção Desinteresse (quest. 22) no sexo masculino e feminino

Culpada(o), na Emoção moral como Vítima da questão 2

O sexo masculino apresenta uma maior incidência na categoria "não" comparativamente ao sexo feminino ($X^2_{(1)} = 10,145$; $p=0,001$).

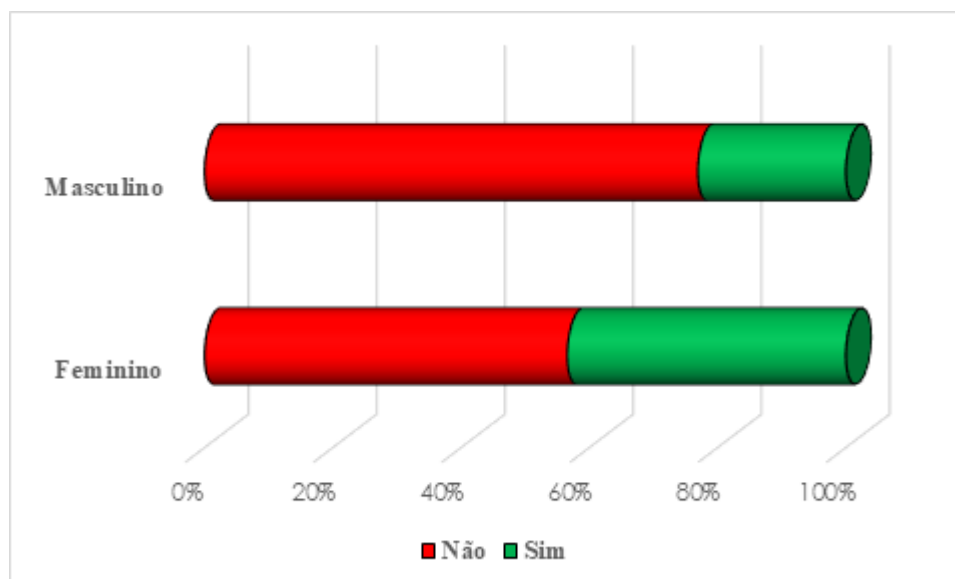


Figura 3: Distribuição percentual da emoção Culpa (quest. 23) no sexo masculino e feminino

Envergonhada(o) Emoção moral Agressor da questão 25

A distribuição de resultados não é homogênea. O Sexo feminino apresenta uma maior incidência na categoria “sim” face ao sexo masculino ($X^2_{(1)} = 4,498$; $p=0,034$).

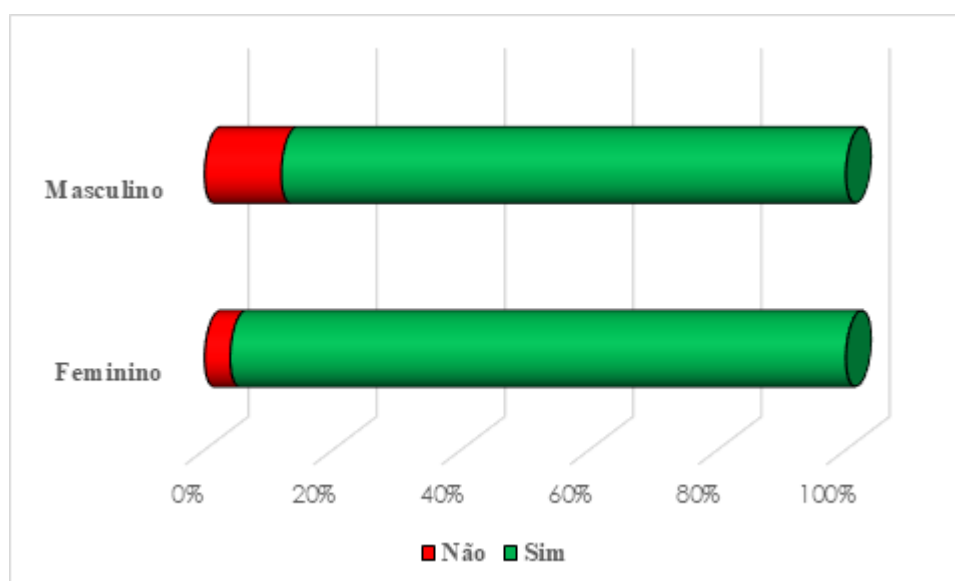


Figura 4: Distribuição percentual da emoção Vergonha (quest. 25) no sexo masculino e feminino

Envergonhada(o) Emoção moral como Agressor da questão 26

O sexo masculino apresenta uma maior ocorrência de respostas na categoria "não" comparativamente ao sexo feminino ($X^2_{(1)} = 10,145$; $p=0,001$).

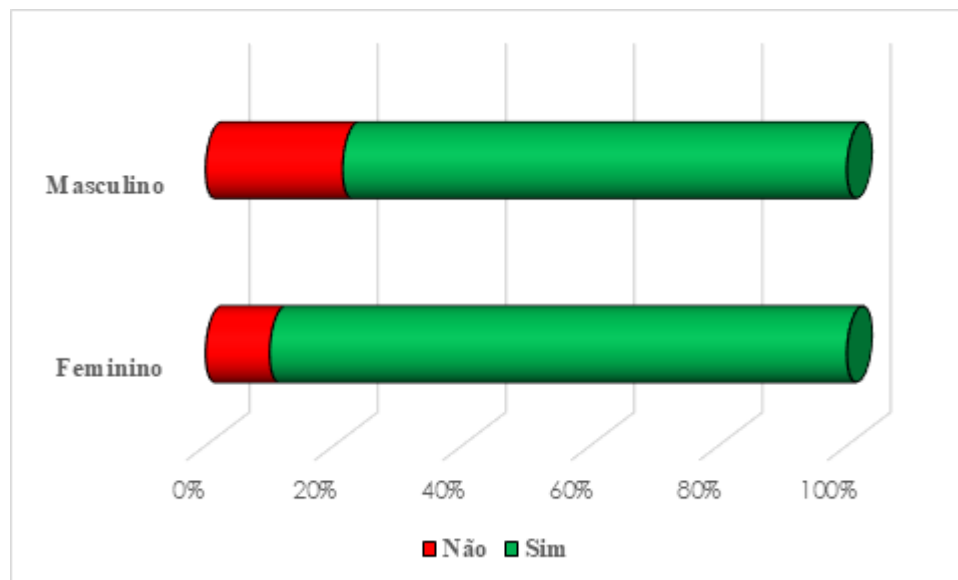


Figura 5: Distribuição percentual da emoção Vergonha (quest. 26) no sexo masculino e feminino

Foram ainda comparados os dois grupos etários de modo a identificar diferenças significativas entre as proporções sim/não relativamente às emoções em estudo.

Tabela 16: Efeito da Idade nas dimensões de natureza qualitativa

Variável Dependente	Dimensões	Emoções	Sig.
Caracterização da Vítima (Hipóteses teóricas 2.1 e 2.2)	Emoções Morais Vítima (Questão 21)	Culpada(o)	0,030
		Envergonhada(o)	0,084
		Desinteressada(o)	0,243
		Orgulhosa(o)	0,451
	Emoções Morais Vítima (Questão 22)	Culpada(o)	0,012
		Envergonhada(o)	0,006
		Desinteressada(o)	0,329
		Orgulhosa(o)	0,787
Perspetiva do Papel da Vítima (Hipótese teórica 3.1 e 3.2)	Emoções Morais como Vítima (Questão 23)	Culpada(o)	0,272
		Envergonhada(o)	0,652
		Desinteressada(o)	0,037
		Orgulhosa(o)	0,354
Caracterização do Agressor (Hipóteses teóricas 4.1 e 4.2)	Emoções Morais Agressor (Questão 24)	Culpada(o)	0,494
		Envergonhada(o)	0,026
		Desinteressada(o)	0,283
		Orgulhosa(o)	0,737
	Emoções Morais Agressor (Questão 25)	Culpada(o)	0,006
		Envergonhada(o)	0,667
		Desinteressada(o)	0,416
		Orgulhosa(o)	0,019
Perspetiva do Papel do Agressor (Hipótese teórica 5.1 e 5.2)	Emoções Morais como Agressor (Questão 26)	Culpada(o)	0,493
		Envergonhada(o)	0,765
		Desinteressada(o)	0,327
		Orgulhosa(o)	0,109

Verificou-se que o Grupo etário do participante não é independente da avaliação que realiza nas seguintes emoções:

Culpada(o), na dimensão Emoção moral Vítima da questão 21

A distribuição de resultados não é homogênea. As crianças mais novas apresentam uma maior incidência na categoria "não" comparativamente aos alunos do grupo [13-15] anos ($X^2_{(1)} = 4,733$; $p=0,030$).

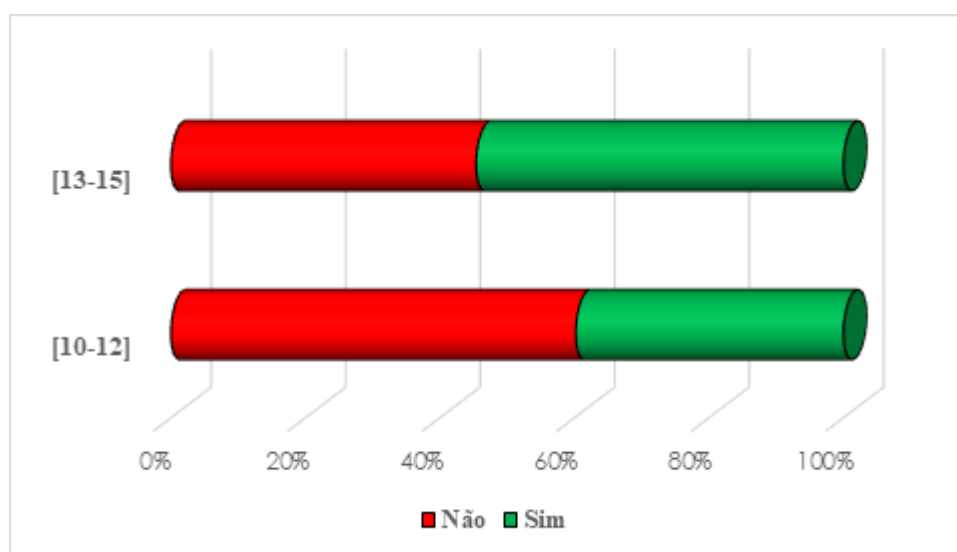


Figura 6: Distribuição percentual da emoção Culpa (quest. 21) nos grupos [10-12] e [13-15] anos

Culpada(o), na dimensão Emoção moral Vítima da questão 22

Existe uma clara tendência para a não atribuição da emoção Culpa. No entanto, os participantes mais velhos apresentam maior frequência de respostas na categoria "não" comparativamente aos alunos com idade compreendidas entre os 10 e 12 anos ($X^2_{(1)} = 6,287$; $p=0,012$).

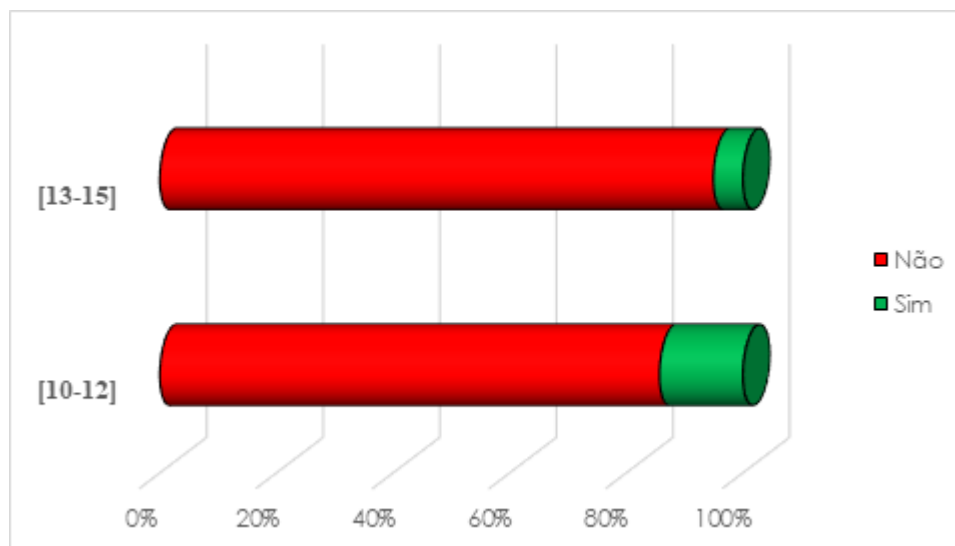


Figura 7: Distribuição percentual da emoção Culpa (quest. 22) nos grupos [10-12] e [13-15] anos

A tendência de resposta descrita anteriormente foi ainda verificada nas emoções Culpada(o) (questão 25), Envergonhada(o) (questão 22 e 24), Desinteressada(o) (questão 23) e Orgulhosa(o) (questão 25). O Grupo [13-15] anos apresenta uma maior incidência de respostas na categoria "não" comparativamente aos alunos mais novos ($p<0,05$).

5.2 Papel na História

De modo a avaliar a incidência da personagem escolhida pelos participantes, foi estimada a frequência de respostas para cada um dos papéis apresentados na narrativa (assistente, vítima e *bully*). Constatou-se que 154 (71%) participantes escolheram o papel de assistente. Em situação oposta, apenas 16 (7,4%) crianças identificaram-se com o papel de bully, e as restantes 47 (21,7%) optaram pelo papel da vítima.

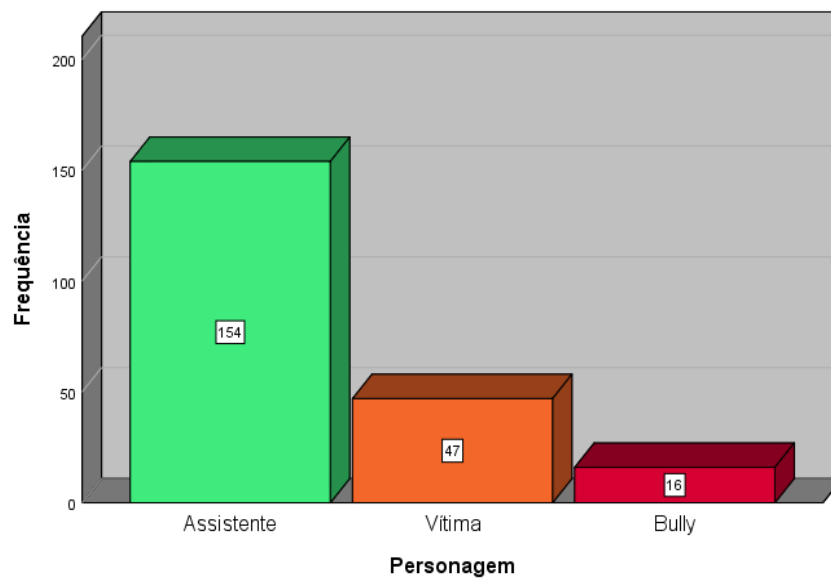


Figura 8: Papel na História

5.3 Resposta Emocional

De forma a avaliar quais os sentimentos mais experienciados pelos participantes perante situações de *bullying* utilizou-se a frequência dos mesmos. Podemos concluir que 171 (78,8%) participantes sentiram-se tristes; 143 chateados (65,9%); e 68 furiosos (31,3%), sendo estas as três emoções mais escolhidas. Em contraste, 15 (6,9%) crianças sentiram-se indiferentes, 12 (5,5%) sentiram-se culpadas, 10 (4,6%) sentiram-se envergonhadas, 2 (0,9%) sentiram-se satisfeitas, 1 (0,5%) sentiu-se divertida e 1 (0,5%) sentiu-se feliz, sendo estas as emoções menos escolhidas. Nenhuma criança selecionou a emoção contente, e das restantes 42 (19,4%) sentiram-se assustadas e 29 (13,4%) sentiram-se nervosas.

Salienta-se ainda que nesta questão era dada a possibilidade de escolha no máximo de três emoções. Apenas 46,5% das crianças selecionaram três emoções, 18,9% selecionaram apenas uma e os restantes 34,6% escolheram duas emoções. De notar que as crianças que optaram apenas pela escolha de uma emoção, 90% optou pela emoção furiosa (37 crianças em 41).

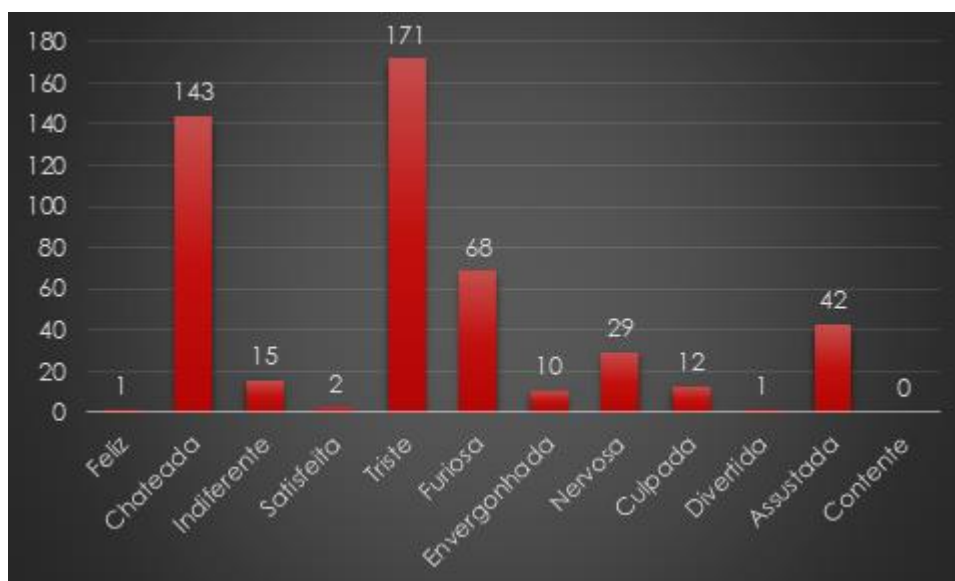


Figura 9: Resposta Emocional

5.4 Final da História

De maneira a apurar-se qual o final da história mais escolhido pelos participantes, recorreu-se à frequência dos mesmos. Foi possível concluir que 80 (36,9%) crianças escolheram o final 2, 52 (24%) crianças escolheram o final 4, 42 (19,4%) o final 5, 37 (17,1%) o final 3, sendo que o final menos escolhido o 1 com 6 (2,8%) crianças.

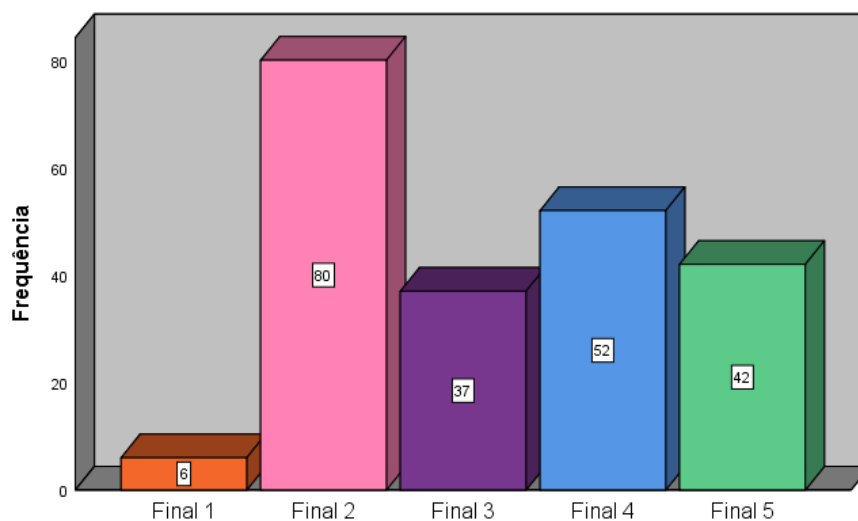


Figura 10: Final da História

6. DISCUSSÃO

O fenómeno do *bullying* é um tipo de agressão cuja ocorrência predomina em muitas escolas, de forma mais ou menos intensa. É um fenómeno multicausal e complexo, relacionado com as interações sociais desenvolvidas na escola, entre a criança, pré-adolescente e adolescente (Vitorino, 2010).

Neste contexto, este estudo teve como objetivo compreender as perceções das crianças relativamente a este fenómeno e alguns dos seus elementos integrantes, com qual personagem mais se identificam, quais os sentimentos mais atribuídos e qual o final da história mais escolhido. Adicionalmente, identificar se existem diferenças significativas entre essas perceções com base nas variáveis do sexo e a idade.

Para os resultados serem interpretados com mais clareza entendemos que seria mais adequado iniciar a descrição dos resultados com base na forma como os participantes do estudo se identificam com os intervenientes da narrativa. Observou-se que da amostra total de 217 alunos 154 (71%) identificam-se com os espetadores; 47 (21,7%) com a vítima; 16 (7,4%) com o agressor.

Devido à essência multicausal do *bullying*, existem muitos fatores que podem contribuir para a diferença destas percentagens, como por exemplo o género dos participantes, a metodologia aplicada, as diferenças entre as escolas estudadas, as nações e as suas respetivas culturas, classes sociais e etnias (Bandeira, 2009).

Num estudo realizado por Monteiro, Ribeiro e Arsinelli-Luz (2017) verificou-se que 42,1% dos participantes identificam-se com a vítima, 26,3% com o agressor e 39,4% com a testemunha, demonstrando que a percentagem pode variar. Adicionalmente, Vitorino (2010) também enfatiza o facto dessa escolha feita pelas crianças não ser linear nem demonstrativa de que estes já assumiram efetivamente os papéis escolhidos, pois na maioria das situações os alunos não se encontram nos contextos onde os espetadores, vítimas e agressores vivem as suas experiências.

No caso do instrumento aplicado neste estudo, o número e respetiva percentagem de alunos que se identificam com espetadores foi superior aos que se identificam com a vítima ou agressor, o que pode também estar relacionado com uma dificuldade por parte das crianças em reconhecerem as personagens da história, podendo esta falta de clareza ser uma limitação deste instrumento.

Em concordância com a insatisfação consensual demonstrada perante este fenómeno, podemos observar que neste estudo 171 (78,8%) participantes sentiram-se tristes; 143 chateados (65,9%); e 68 furiosos (31,3%). Podemos assim observar que as três respostas mais escolhidas estão associadas a emoções negativas, sendo clara a existência de desagrado e desconforto por parte das crianças quando confrontadas com situações de *bullying*. Em concordância, as emoções nervoso e assustado foram as segundas mais escolhidas.

Porém, de acordo com os resultados, podemos também observar que 15 crianças afirmaram sentirem-se indiferentes, o que pode refletir alguma insegurança e incerteza sobre como agir nesse tipo de situações, podendo levar a uma repressão das suas emoções. Em seguida, 12 crianças afirmaram sentirem-se culpadas, o que pode querer demonstrar uma consciencialização por parte de algumas crianças que já exerceram comportamentos agressivos. Adicionalmente, podemos também verificar que, mesmo sendo uma minoria, existem crianças que afirmam sentirem-se satisfeitas (0,9%), e divertidas (0,5%), e felizes (0,5%) o que pode se relacionar com alguma falta de noção perante o sofrimento provocado nas vítimas, corroborado pela literatura.

Adicionalmente, segundo os resultados, foi também possível observar que das 41 crianças que escolheram apenas uma emoção, 37 escolheram a opção furiosa/o. De acordo com os resultados encontrados em estudos relativos às emoções geradas no contexto das agressões de *bullying*, a emoção que mais prevalece entre as vítimas, de ambos os géneros, é a raiva (Sampaio et al., 2015). Assim, podemos considerar a hipótese de que uma boa parte dessas crianças que escolheram apenas a emoção associada à raiva possam ser ou já ter sido vítimas em situações de *bullying*.

Em seguida, focámos-nos nos finais da história mais escolhidos pelos participantes. Em primeiro lugar temos o segundo final, escolhido por 80 participantes (36,6%), que remete para a vítima isolada de todos. Este é o final mais adequado à literatura tendo em conta que a vítima de *bullying* normalmente deixa de frequentar os mesmos sítios, não sabendo a quem recorrer, acabando por se isolar e sofrer silenciosamente (Batsche, & Knoff, 1994; Carvalhosa, Lima, & Matos, 2001; Freitas, 2004; Martins, 2005; Nogueira, 2005; Trautmann, 2008; Zoega & Rosim, 2009). O facto de ter sido a escolha mais comum entre os participantes pode demonstrar uma maior perceção e conhecimento sobre as repercussões que estas situações têm na vida da vítima.

O segundo final mais selecionado, por 52 participantes (24%) foi o quarto, onde podemos observar a vítima a conversar com um adulto. Em outros estudos (Silva, 2007; Francisco, 2010; Vitorino, 2010), onde foi aplicado o mesmo instrumento, o final mais selecionado foi o primeiro, onde está representada uma relação positiva de aceitação entre todos os elementos do grupo de pares, sendo o final onde a vítima se isola o segundo mais escolhido, não havendo referência ao final que demonstra um pedido de ajuda ou desabafo a um adulto. Podemos especular que esta escolha pode ser fruto de uma maior consciencialização por parte das crianças sobre como lidar com situações de *bullying*, recorrendo a um pedido de ajuda, associado ao *coping* direto.

O final menos selecionado (2,8%) foi o primeiro, que demonstra um pensamento de vingança por parte da vítima perante os agressores, o que vai de encontro com a literatura sendo que a vítima, quando confrontada com situações de *bullying*, é normalmente percecionada como tímida, ansiosa e com pouca autoestima, o que não se enquadra num perfil de alguém vingativo.

Como anteriormente referido, neste estudo pretende-se compreender de que forma variam as respostas dos participantes relativamente à idade e ao género.

No que toca à representação do fenómeno foram encontradas diferenças significativas em relação ao género. Isto seria de esperar pois de acordo com a literatura, este fenómeno é percecionado de forma distinta por rapazes e raparigas, sendo que os primeiros encaram o *bullying* mais como uma forma de demonstração de poder e controlo, e as raparigas como um comportamento mais relacionado com o próprio contexto e relações sociais. De acordo com o estudo realizado por Moral (2005), a representação do fenómeno varia em relação ao género na medida em que as raparigas têm uma perceção menos permissiva em relação ao *bullying* do que os rapazes. É também defendido que as raparigas apresentam uma maior sensibilidade emocional, demonstrando uma maior preocupação com os sentimentos dos outros, e os rapazes por sua vez têm uma maior tendência para julgarem e expressarem mais sentimentos desadequados perante maus tratos (Salmivalli, Lappalainen, e Lagerspetz, 1998; Cara, 2009; Vitorino, 2010).

Neste sentido, foi possível observar diferenças na subescala dos descritores, demonstrando que o sexo feminino tem uma maior perceção de que o *bullying* é um fenómeno desadequado, comparativamente ao sexo masculino. Num estudo realizado por Dellecave (2013), que aplicou o questionário *Scan-Bullying*, não foram encontradas diferenças

significativas entre rapazes e raparigas relativamente a esta mesma escala, sendo que ambos sexos demonstraram estar em concordância no que toca à representação do fenómeno.

Podemos também observar diferenças significativas no que toca à causalidade individual, sendo que as raparigas apresentam uma maior associação de causas individuais ao *bullying* comparativamente aos rapazes. Isto significa que as raparigas atribuem causas para o *bullying* derivadas da educação em casa, estrutura familiar e emoções como raiva ou medo (“pela maneira como são tratados em casa”; “porque têm raiva uns dos outros”; “por medo que lhes façam o mesmo a eles”), enquanto que os rapazes consideram que as causas deste tipo de situações são derivadas de sentimentos gerais sentidos pelo grupo de agressores, como não gostarem da maneira de ser da vítima, ou por ser divertido ou por vontade de dominar. Neste mesmo contexto, num estudo realizado por Bandeira e Hutz (2012), pôde-se observar que os rapazes consideram que o principal motivo para situações de *bullying* está relacionado com a brincadeira ou com facto de os agressores serem mais fortes, corroborando a literatura.

Relativamente à variável idade foi também possível observar uma influência na representação do fenómeno, sendo que o grupo 2 (13-15 anos) apresenta uma maior perceção das causas grupais do *bullying* comparativamente ao grupo 1 (10-12 anos). Isto significa que as crianças mais velhas associam às causas do *bullying* maioritariamente razões de foro grupal, como “pela maneira de ser dos do grupo”, “fazem-no para se divertirem” ou “nos grupos, isto acontece aos novos”. Tendo em conta a diferença de maturidade esperada entre as duas faixas etárias, os resultados não são muito coerentes com a literatura. As crianças mais novas têm uma ideia mais geral e alargada do que é o *bullying*, tendo uma maior dificuldade de compreensão sobre o fenómeno e em fazer distinções de comportamentos (Melim & Pereira, 2013). Um estudo realizado na Suécia demonstrou que os adolescentes têm a tendência de fundamentar o fenómeno baseados em razões individuais, em detrimento de razões grupais como o contexto escolar, o funcionamento do grupo de pares ou questões sociais (Oliveira et al., 2015).

Relativamente à caracterização da vítima e do agressor, foram encontradas diferenças significativas entre género e idades.

Relativamente ao género, observou-se uma maior incidência por parte das raparigas na atribuição de emoções negativas (culpa e desinteresse) à vítima, quando questionadas sobre a forma como esta se sente e como se deveria sentir. Este resultado vai apenas parcialmente de acordo com a literatura na medida em que não seria de esperar as raparigas associarem o

desinteresse à forma como a vítima se sente pois, de acordo com a literatura e como já referido, o sexo feminino tem uma percepção mais consolidada sobre o fenómeno, não sendo muito coerente considerarem que a vítima sente-se ou deva-se sentir indiferente perante essa situação.

Segundo alguns estudos, os rapazes normalmente sentem menor empatia pelas vítimas, atribuindo sentimentos que demonstram uma maior distância moral, e características como fraca e tímida. Por outro lado, as raparigas tipicamente representam a vítima com características positivas, como humilde e amiga, demonstrando uma maior sensibilidade e empatia pelas mesmas (Silva, 2007; Vitorino, 2010).

Relativamente ao agressor, foi possível observar uma maior incidência por parte das raparigas na atribuição da emoção envergonhado/a quando questionadas sobre como os agressores devem-se sentir. Contrariamente, no estudo realizado por Vitorino (2010) não foram encontradas diferenças significativas entre sexos na caracterização do agressor.

No que toca à idade, podemos observar uma maior incidência dos alunos mais novos (grupo 1) nas emoções de culpa e vergonha, quando questionados sobre como a vítima deve se sentir. Estes resultados vão de encontro ao desenvolvimento emocional e a maturidade que caracterizam estas duas faixas etárias. Seria de esperar que os alunos mais velhos não associassem sentimentos de vergonha e culpa à vítima, demonstrando uma maior empatia e sensibilização perante a situação exposta.

Considerámos que devido ao volume do instrumento aplicado, e estando as escalas dicotómicas localizadas no fim do questionário, pode ter existido alguma aleatoriedade nas respostas por parte das crianças.

Relativamente à perspetiva do papel do agressor e da vítima podemos observar a influência das duas variáveis género e idade.

A variável género influencia na experiência emocional como vítima e agressor, demonstrando que as raparigas têm uma maior percepção na atribuição de emoções negativas à experiência como vítima e agressor comparativamente aos rapazes.

Fazendo um paralelismo com a literatura, existe um contraste na percepção entre os géneros relativamente ao papel da vítima, na medida em que o sexo masculino tende a manter um distanciamento moral, podendo até relativizar o sofrimento da vítima, o que justifica o facto das raparigas associarem mais emoções negativas como “magoada”, “sozinha” ou “triste” à experiência como vítima. Adicionalmente, Cara (2009) afirma ainda que as raparigas, quando

ocupam o lugar da vítima, demonstram mais capacidades emocionais, sendo que os rapazes atribuem sentimentos mais específicos a eles mesmos no lugar do agressor, demonstrando uma maior ambivalência afetiva. Para além disto, e como já referido por Teixeira (2008), as raparigas tendem a assumir mais vezes uma posição de ajuda perante as vítimas, havendo uma maior identificação por parte dos rapazes com o papel de agressor. As raparigas mais frequentemente demonstram atitudes positivas relativamente à vítima, como empatia e suporte.

A idade influencia igualmente a experiência emocional como vítima sendo que o grupo 1 utiliza as estratégias de *coping* ativo (pedir ajuda) com maior frequência que o grupo 2. De forma a compreender os estilos, esforços e recursos de *coping* na infância é importante entender o seu contexto social, sendo que uma estratégia de *coping* pode ser vista como mal-adaptada quando utilizada num contexto diferente ou num outro momento de resposta à mesma situação de stress (Dell’Aglío, 2003). Diferentes estudos verificaram que, ao longo do seu crescimento, a criança passa a utilizar com maior frequência estratégias caracterizadas por um processo cognitivo mais complexo, por uma maior independência e pela menor busca de apoio social. A evolução da utilização destas estratégias mais passivas e dependentes (busca de ajuda) é mais comum nas crianças mais novas e estratégias mais ativas independentes em adolescentes (Loyosa et. al, 1998; Del’Agllio e Hutz, 2002; cit., por Dell’Aglío, 2003), o que vai de encontro aos resultados encontrados.

Devido aos estereótipos sociais existentes, é evidente a existência de uma normalização e até expectativa que o comportamento agressivo seja frequente por parte do sexo masculino. Essa mesma agressividade pode ser estimulante para outros, elevando o agressor a um status social de popularidade, juntamente com uma validação das suas atitudes. Caso os rapazes não se enquadrem nesse papel sócio-cultural que lhes é expectado, podem-se sentir diferentes e vulneráveis (Olweus, 1993; Melim & Pereira, 2013). O estudo realizado por Cara (2009) demonstra que quando se pede aos participantes que adotem o papel de agressor verificam-se diferenças ao nível do género uma vez que os rapazes referem que se sentem indiferentes e orgulhos e as raparigas mais culpadas e envergonhadas. Cara (2009) refere também que as raparigas atribuem uma maior responsabilidade ao papel do agressor, evidenciando emoções negativas como a vergonha ou tristeza. Assim, o facto de os rapazes atribuírem menos emoções negativas à experiência como agressor é coerente na medida em que estes têm uma perceção mais positiva sobre o papel do agressor em comparação às raparigas.

A idade influencia igualmente a experiência emocional como agressor sendo que o grupo 1 (10-12) tem uma maior percepção de emoções negativas associada à experiência como agressor comparativamente ao grupo 2 (13-15). Isto demonstra que os alunos mais velhos percebem que assumir o papel de agressor é uma experiência mais positiva quando comparados aos alunos mais novos.

Por um lado, estes resultados podem ser coerentes com a literatura pois à medida que crescem, o status social vai-se tornando cada vez mais importante. Neste sentido, e corroborando a literatura já referida, faz sentido que pelo menos a parte masculina dos alunos mais velhos percecionem a experiência como agressor como algo mais positivo. No entanto, é também contraditório pois existe ou deveria existir uma maturidade mais desenvolvida, que se refletisse numa noção mais consolidada por parte dos alunos mais velhos sobre o papel do agressor, nomeadamente como sendo uma experiência negativa. De acordo com a literatura, as crianças mais velhas tendem a exteriorizar mais do que as mais novas, que recorrem à internalização, refletindo a sua imaturidade emocional. As crianças mais novas não possuem as competências sociais necessárias para lidar de forma eficaz com situações de *bullying* (Raimundo, & Seixas, 2017).

Finalmente, este estudo tinha também como objetivo observar de que forma é que o género e a idade influenciam a experiência do participante. Concluiu-se que a idade não influencia a experiência do participante, existindo, no entanto, influência do género. Segundo os resultados, foi possível observar que as raparigas têm uma percepção mais positiva sobre elas mesmas quando comparadas aos rapazes. Isto pode ser demonstrativo na medida em que uma auto percepção mais positiva está associada a uma maior autoestima, o que influencia positivamente as percepções que desenvolvemos sobre os diferentes tipos de relações sociais existentes. No caso deste estudo, este resultado é coerente pois foi demonstrado que, numa visão geral, as raparigas têm uma percepção mais adequada sobre o fenómeno *bullying* e os seus respetivos elementos comparativamente aos rapazes.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluindo, podemos afirmar que, segundo os resultados obtidos, existem diferenças significativas entre sexos e idade relativamente à percepção do fenómeno de *bullying*. De forma a compreender-se melhor os resultados obtidos neste estudo, é essencial identificar quais foram as suas principais limitações.

Podemos começar por afirmar que o facto de o estudo ter sido realizado apenas numa escola privada pode ter sido limitativo na medida em que podemos deduzir que não permitiu uma grande variedade no que toca a estruturas familiares e situações sócio económicas. De notar também que estas variáveis não foram sequer controladas neste estudo, podendo ter originado um enviesamento dos resultados.

Relativamente ao instrumento em si, podemos observar que a qualidade das imagens que contam a narrativa não permitem que as crianças compreendam perfeitamente o que está a acontecer. Estas mesmas têm limitações, na medida em que não contemplam diferentes tipos de *bullying*, apenas o verbal e físico. Para além disto, a narrativa é diferenciada por sexos. Ou seja, as imagens apresentadas às raparigas têm como protagonistas apenas personagens do sexo feminino e a dos rapazes personagens apenas do sexo masculino. Entendemos que poderia ser interessante para estudos futuros distribuírem as imagens da narrativa aleatoriamente, e comparar as diferenças.

Outro aspeto relevante foi a extensão do instrumento aplicado. Considerámos que pode ter sido prejudicial na medida em que algumas crianças não estiveram atentas e empenhadas na tarefa durante todo o preenchimento do questionário, sendo que este estudo depende bastante da pré-disposição e sinceridade dos participantes. Para além disto, neste estudo o instrumento utilizado foi direccionado apenas à amostra seleccionada (crianças, adolescentes e pré-adolescentes), sendo importante que em estudos futuros sejam estudadas também as percepções dos pais e professores, estabelecendo comparações.

Relativamente às limitações a nível do procedimento estatístico, foi possível identificar que algumas dimensões após o estudo das qualidades métricas apresentaram um número reduzido de itens, o que poderá ter comprometido a validade do conteúdo. Isto é, os itens poderão não ser em número suficiente para retratar devidamente o conteúdo da respetiva dimensão. Adicionalmente, no estudo da Validade Fatorial, através da análise fatorial exploratória, algumas componentes (e.g. Emoções Gerais atribuídas à Vítima) apresentaram

uma variância explicada inferior a 50%. A literatura destaca que uma parte significativa (>50%) da informação das variáveis originais deverá ser retida pela solução de componentes.

Concluindo, é de grande importância e urgência trabalhar na prevenção deste tipo de comportamentos através da criação de programas de intervenção dentro das escolas, que promovam a igualdade de direitos e oportunidades, a inteligência emocional e aceitação entre as crianças, pré-adolescentes e adolescentes, contribuindo para a formação pessoal e social benéfica na resolução de conflitos e minimizadora da violência neste meio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguiar, L. G. F., & Barrera, S. D. (2017). Manifestações de Bullying em Diferentes Contextos Escolares: Um Estudo Exploratório. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 37(3), 669–682.
- Albino, P.L., & Terêncio, M.G. (2012). Considerações críticas sobre o fenómeno do bullying: do conceito ao combate à prevenção. *Revista Eletrónica do SEAF*, 1 (2).
- Almeida, A. A., & Caurcel, M. J (2005). *Scan-bullying*. Universidade do Minho, Braga.
- Almeida, A. (2006). Para Além das Tendências Normativas: O que Aprendemos com o Estudo dos Maus Tratos entre Pares, *Psychologica*, 43, 79-104.
- Almeida, A.T., Lisboa, C., & Caurcel, M. (2007). Porqué ocurren los malos tratos entre iguales? Explicaciones causales de adolescentes portugueses y brasileños. *Revista Interamericana de Psicología*, 41, 107-118.
- Almeida, K.L., Silva, A.C., & Campos, J.S. (2008). Importância da identificação precoce da ocorrência do bullying: uma revisão da literatura. *Revista Pediatra*, 9 (1), 8-16.
- Amorim, L., Cardoso, L., & Graça, L. (2015). Sentido interno de coerência, qualidade de vida e bullying em adolescentes. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 16, 345-358.
- Antunes, D.C., & Zuin, A.A.S. (2008). Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. *Psicologia Social*, 20 (1), 33-41.
- Araújo, J. D. O., & Caldeira, M.R. (2018). Bullying e Cyberbullying: Ameaça ao bem-estar físico e mental dos adolescentes. *Adolescência: Revista Júnior de Investigação*, 5 (1), 8-11.
- Bandeira, M., & Hutz, S. (2012). Bullying: prevalência, implicações e diferenças entre os géneros. *Revista semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 16, 35-44.
- Bandeira, M. (2009). *Bullying: Autoestima e diferenças de género*. Tese de mestrado em Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Barros, P., Carvalho, J., Pereira, B. (2009). *Um estudo sobre o bullying no contexto escolar*. XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Brasil, 5739-5757.

- Batsche, G., & Knoff, H. (1994). Bullies and their victims: Understanding a pervasive difference in the schools. *School Psychology Review*, 2 (23), 165-174.
- Benitez, J., & Justicia, F. (2006). El Maltrato entre Iguales: Descripción e Análisis del Fenómeno. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9 (4/2), 151-170.
- Bittencourt, S., Matos, L., Nascimento, E., Paixão, N., Santos, S., Santos, F., & Silva, S. (2014). Violência escolar: percepções de adolescentes. *Revista Cuidarte*, 5, 717-722.
- Bradshaw, P., O'Brennan, M., & Saywer, L. (2008). Examining Ethnic, Gender, and Developmental Differences in the Way. *Journal of Adolescent Health*, 43, 106–114.
- Björkqvist, K. (2001). Different names, same issue. *Social Development*, 10, 272-275.
- Björkqvist, K. (1994). Sex differences in physical, verbal, and indirect aggression: A review of difference research. *Sex Roles*, 3/4 (30), 177-188.
- Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1992). Social intelligence – empathy – aggression? *Aggression and Violent Behavior*, 5, 191-200.
- Both, G., & Raduenz, E., & Stival, E. (2009). *A percepção do bullying na escola na perspectiva dos estudantes: notas preliminares*. Artigo apresentado no IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, Brasil.
- Byrne, B. M. (2001). *Multivariate applications book series. Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Cara, M. J. C. (2009). *Estudio Evolutivo del Maltrato entre iguales desde la percepción y el razonamiento sociomoral de los implicados*. Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.
- Carlos, J.P.C.S. (2015). *Bullying na adolescência: perfil psicológico de agressores, vítimas e observadores*. Universidade de Lisboa.
- Carrera, M.V.F., Fernández, M. L., Castro, Y. R., Garrido, J. M. F. & Otero, M. C. (2013). Bullying in spanish secondary schools: gender-based differences. *Spanish Journal of Psychology*, 16, 1-14.
- Carvalhosa, S., Lima, L., & Matos, M. (2002). Bullying – A provocação/vitimação entre pares no contexto escolar português. *Análise Psicológica*, 4 (19), 523-537.

- Carvalhosa, S. (2010). *Prevenção da Violência e do Bullying em Contexto Escolar*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Connolly, I., & O'Moore, M. (2003). Personality and family relations of children who bully. *Personality and Individual Differences*, 35, 559-567.
- Costa, M., & Vale, D. (1998). *A violência nas escolas*. Instituto de Inovação Educacional. Linda-a-Velha.
- Costa, P., Farenzena, R., & Pereira, B., Simões, H. (2013). Adolescentes portugueses e o bullying escolar: estereótipos e diferenças de género. *Interações*, 25, 180, 201.
- Coyne, S., & Archer, J. (2005). An Integrated Review of Indirect, Relational, and Social Aggression. *Personality and Social Psychology Review*, 3 (9), 212-230.
- Craig, W., Peters, R., & Konarski, R. (1998). Bullying and Victimization Among Canadian School Children. *The Paper Series for the Applied Research Branch, Human Resources Development Canada*.
- Crick, N.R., & Dodge, K.A. (2000). *Social-information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression*. In: P.K. Smith, A.D. Pellegrini (eds.), *Psychology of Education*. Major Temas. London, Routledge Falmer, p.469-484.
- Crick, N.R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722
- Dell'Aglio, D.D. (2003). O processo de coping, institucionalização e eventos de vida em crianças e adolescentes. *Temas em Psicologia da SBP*, 11 (1), 38-45.
- Dellecave, M. D. R. (2013). *O bullying na percepção de meninos e meninas do ensino fundamental e do ensino médio*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina Departamento de Pós-Graduação em Psicologia. Florianópolis.
- Espelage, D. L., Low, S. K., & Jimerson, S. R. (2014). Understanding school climate, aggression, peer victimization, and bully perpetration: Contemporary science, practice, and policy. *School Psychology Quarterly*, 29(3), 233-237.
- Fante, C.A.Z. (2005). *Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. Campinas: Verus.

- Faria, C.L.M. (2015). *Quando a agressão virtual coloca em risco a vida real: Cyberbullying, Percepção do Suporte Social e Ideação Suicida*. Tese de Mestrado. ISPA, Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida, Lisboa.
- Fernandes, L., & Seixas, S. (2012). *Plano bullying: Como apagar o bullying da escola*. Lisboa: Plátano Editora.
- Ferraz, S.F.S. (2008). *Comportamentos de bullying: Estudo numa Escola Técnico – Profissional*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Medicina da Universidade do Porto.
- Ferreira, M.I.M. (2013). *Os Jovens, a Escola, e o Cyberbullying*. Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Francisco, M. V., & Libório, R. M. C. (2009). Um estudo sobre bullying entre escolares do ensino fundamental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(2).
- Francisco, M. V. (2010). *Percepções e Formas de Enfrentamento de Adolescentes frente ao Bullying*. Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente.
- Francisco, M. V., & Coimbra, R. M. (2015). Análise do bullying escolar sob o enfoque da psicologia histórico-cultural. *Estudos de Psicologia*, 20(3). Acedido a 12 de Julho de 2019: <https://doi.org/10.5935/1678-4669.20150020>.
- Freire, I.P., Simão, A.M.V., & Ferreira, A.S. (2006), O estudo da violência entre pares no 3º ciclo do ensino básico – um questionário aferido para a população escolar portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), 157-183.
- Freitas, L. (2004). *Bullying: programa de prevenção da violência entre alunos no ambiente educacional*. Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitário. Belo Horizonte
- Frisén, A., Holmqvist, K., & Oscarsson, D. (2008). 13-year-olds' perception of bullying: Definitions, reasons for victimisation and experience of adults' response. *Educational Studies*, 34(2), 105–117.
- Garcia, A. (2005). Psicologia da amizade na infância: uma revisão crítica da literatura recente. *Interação em Psicologia*, 9, 285-294.
- Gasparello, G.R. (2016). *Bullying no ambiente escolar: a percepção do educando sobre o fenómeno*. Colégio Estadual Francisco Neves Filho. Ponta Grossa.

- Giordani, J. P., Seffner, F., & Dell’Aglío, D. D. (2017). Violência escolar: Percepções de alunos e professores de uma escola pública. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(1), 103–111.
- Gomes, A., Gala, F., Lupiani, M., Bernalte, A., Miret, M., Lupiani, S., & Barreto, M. (2007). El “bullying” y otras formas de violência adolescente. *Cuadernos de Medicina Forense*, 13 (48/49), 165-177.
- Gomes, N. (2017). *Vítimas e agressores: bullying em contexto escolar*. Dissertação de mestrado. Instituto Piaget. Almada.
- Gonçalves, P., Matos, G. (2009). Bullying nas escolas: comportamentos e percepções. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 10, 3-15.
- Greef, P. (2004). The Nature and Prevalence of Bullying During the Intermediate School Phase. *Psychology*.
- Guerin, S., & Hennessy, E. (2002). Pupils’ definitions of bullying. *European Journal of Psychology of Education*, 17(3), 249–261. Acedido a 13 de Agosto de 2019: <https://doi.org/10.1007/BF03173535>
- Guisso, L. (2016). Bullying e as suas implicações com base na compreensão relacional sistêmica. *O portal dos Psicólogos*.
- Hammes, J. M., & Schwinn, S. A. (2014). *Violência na escola: a prática do bullying e o caminho para a prevenção*. XI Seminário internacional de demandas sociais e políticas públicas na sociedade contemporânea.
- Hellstrom, L. & Beckman, L. (2019). Adolescents’ perception of gender differences in bullying. *Scandinavian Journal of Psychology*.
- Hodges, E., Malone, M., & Perry, D. (1997). Individual Risk and Social Risk as Interacting Determinants of Victimization in the Peer Group. *Developmental Psychology*, 6 (33), 1032-1039.
- Hwang, S., Kim, Y. S., Koh, Y.-J., Bishop, S., & Leventhal, B. L. (2017). Discrepancy in perception of bullying experiences and later internalizing and externalizing behavior: A prospective study. *Aggressive Behavior*, 43(5), 493–502.

- Iossi Silva, M., Pereira, B., Mendonça, D., Nunes, B., & Oliveira, W. (2013). The Involvement of Girls and Boys with Bullying: An Analysis of Gender Differences. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 10(12), 6820–6831.
- Jahnke, L. T., & Gaglietti, M. (2012). *O avanço tecnológico e os conflitos comportamentais nas redes sociais – o cyberbullying*. Congresso internacional de Direito e Contemporaneidade. Santa Maria.
- Jennifer, D., & Cowie, H. (2012). Listening to children’s voices: Moral emotional attributions in relation to primary school bullying. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17(3–4), 229–241. Acedido a 28 de Agosto de 2019: <https://doi.org/10.1080/13632752.2012.704314>
- Jessor, R. (1992). Risk behaviour in adolescence: a psychological framework for understanding and action. *Developmental Review*, 12, 374-390.
- Jorge, S.D.C., & Campos, H.R. (documento sem data). *Investigando o Bullying em uma escola estadual de Natal/RN*. Acedido a 20 de Agosto de 2019 em: https://www.academia.edu/901045/INVESTIGANDO_O_BULLYING_EM_UMA_ESCOLA_ESTADUAL_DE_NATAL_RN
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Marttunen, M., Rimpelä, A., & Rantanen, P. (1999). Bullying, depression, and suicidal ideation in finish 83iferences83s: school survey. *British Medical Journal*, 319, 348-351.
- Leonardo, J. (2007). Bullying Escolar – Abordagem Descritiva de um Fenómeno Emergente. *Infância e Juventude*, 4 (7), 9-82.
- Lisboa, C.S.M. (2005). *Comportamento agressivo, vitimização e relações de amizade de crianças em idade escolar: factores de risco e protecção*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.
- Lopes Neto, A.A. (2005). Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*, 81 (5), 164-172.
- Lorenzoni, L. de S., Xavier, T. M. T., & Gobbo, S. D. A. (2012). O bullying e as suas implicações no contexto escolar. *Enciclopédia Biosfera*, 8 (15), 2137-2149.

- Marcolino, E. de C., Cavalcanti, A. L., Padilha, W. W. N., Miranda, F. A. N. de, & Clementino, F. de S. (2018). Bullying: Prevalência e fatores associados à vitimização e agressão no cotidiano escolar. *Texto & Contexto – Enfermagem*, 27(1), 1-10.
- Marôco, J., & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, 4, 65-90.
- Marôco, J. (2018). *Análise Estatística com o SPSS Statistics: 7ª Edição*.
- Martins, M.J.D. (2005). O problema da violência escolar: uma clarificação e diferenciação de vários conceitos relacionados. *Revista Portuguesa de Educação*, 18 (1). Braga. Universidade de Minho, 93-115.
- Martins, M.J.D. (2005). Condutas agressivas na adolescência: factores de risco e de protecção. *Análise Psicológica*, 2 (23), 129-135.
- Martins, M.J.D. (2007). Violência interpessoal e maus-tratos entre pares, em contexto escolar. *Revista da Educação*, 2 (15), 51-78.
- Martins, M.J.D. (2011). Prevenção da indisciplina, da violência e do bullying nas escolas. *Profforma*, 3, 1-6.
- Matos, M.G., Gonçalves, S.P. (2009). Bullying nas escolas: comportamentos e percepções. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 10 (1), 3-15.
- Mestry, R., Merwe, M., & Squelch, J. (2006). Bystander behaviour of school children observing bullying. *SA-Educ JOURNAL*, 3, 46-59.
- Melim, M., Pereira, B. (2013). Bullying, Género e Idade. *O desenvolvimento humano: perspectivas para o século XXI – Memória, Lazer e Atuação*, 1, 292-316.
- Mello, F. C. M., Silva, J. L. da, Oliveira, W. A. De, Prado, R. R. do, Malta, D. C., & Silva, M. A. I. (2017). A prática de bullying entre escolares brasileiros e fatores associados, Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2015. *Ciência & Saúde Coletiva*, 22(9), 2939–2948.
- Monteiro, M. P. G., Ribeiro, E., Arsinelli-Luz, A. (2017). *Reflexões sobre o bullying escolar e a perspectiva de género: a percepção de crianças do quinto ano do ensino fundamental*. Simpósio internacional em Educação Sexual.

- Monteiro, R. P., Medeiros, E. D., Pimentel, C. E., Soares, A. K. S., Medeiros, H. A., & Gouveia, V. V. (2017). Valores humanos e bullying: Idade e sexo moderam essa relação? *Temas em Psicologia*, 25(3), 1314–1328.
- Moral, M. V. (2005). Actitudes socioconstruidas ante la violencia bullying en estudiantes de secundaria. *Anuario de Psicología*, 36 (1), 61-81.
- Nansel, T., Overpeck, M., Pilla, R., Ruan, W., Simons-Morton, B., & Sheidt, P. (2001). Bullying behaviors among U.S. youth. Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285 (1), 2094-2100.
- Naylor, P., Cowie, H., Cossin, F., Bettencourt, R. de, & Lemme, F. (2006). Teachers' and pupils' definitions of bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 76(3), 553–576.
- Neto, A.L. (2005). *Diga não para o bullying. Programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes*. Rio de Janeiro, Abrapia.
- Nillos, E. (2013). Gender Differences in Bullying among School- Aged Children and Adolescents. *Asia- Pacific E- Journal of Health Social Science*, 2.
- Nogueira, R.M. (2005). A prática de violência entre pares: o bullying nas escolas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 93-102. Acedido a 9 de Junho 2019 em: www.rieoei.org/rie37a04.pdf
- Nunnally, J.C. and Bernstein, I.H. (1994) The Assessment of Reliability. *Psychometric Theory*, 3, 248-292.
- Oliboni, S. P., Lunardi, V. L., Lunardi, G. L., Pereira, B. O., & de Oliveira, W. A. (2019). Prevalência do bullying entre alunos do ensino fundamental. *Altheia*, 52, 8-21.
- Oliveira, F.F., & Votre, S.J. (2006). *Bullying nas aulas de educação física*. Movimento, Porto Alegre, 2 (12), 173-197.
- Oliveira, H. (2012). *Violência entre colegas (bullying) em contexto escolar*. Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa.
- Oliveira, W. A. De, Silva, M. A. I., Mello, F. C. M. de, Porto, D. L., Yoshinaga, A. C. M., & Malta, D. C. (2015). The causes of bullying: Results from the National Survey of School Health (PeNSE). *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 23(2), 275–282.

- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. London, Lackwell, p.140.
- Olweus, D. (1993). Bully/victim problems among schoolchildren: Long-term consequences and na effective intervention program. S. Hodgins, *Mental Disorder and Crime*, 317-349. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Olweus, D. (1994). Annotation: bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43 (35), 1171-1190.
- Olweus, D. (2013). School Bullying: Development and Some Important Challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9(1), 751–780. Acedido a 15 de Junho de 2019 em: <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>
- Organização Mundial de Saúde (2002). *Violência – Um problema Mundial de Saúde Publica*. In: Organização Mundial de Saúde Relatório Mundial Sobre Violência e Saúde. Genebra pp. 3-5.
- Pazzoto, E. A., & Andrade, P. D. (2015). *Prevalência de bullying e a sua percepção por alunos, pais e professores*. Universidade Estadual de Campinas.
- Pellegrini, A.D., & Bartini, M. (2001). An empirical comparison of methods of sampling aggression and victimization in school settings. *Journal of Educational Psycology*, 92, 360-366.
- Pestana, M.H., & Gageiro, J.N. (2000). *Análise de dados para ciências sociais*. Edições Sílabo.
- Pinto, F. (2008). *A percepção da relação com a família nos jovens envolvidos e não envolvidos em situações de bullying*. Tese de mestrado em Psicologia. ISPA, Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida, Lisboa.
- Pinto, J. A.G. (2016). *Bullying, Estilos Parentais e Suporte Sócio-Familiar em alunos do 3º Ciclo*. Tese de mestrado em Psicologia. ISPA, Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida, Lisboa.
- Ramos, A. L. M., & Barboza, A. E. S. (2012). *Bullying—Um obstáculo na vida e na aprendizagem*. 3(5), 16.

- Raimundo, R., & Seixas, S. (2017). Comportamentos de bullying no 1º ciclo: estudo de casa numa escola de Lisboa. *Interacções*, 13, 164-186.
- Reid, P., Monsen, J., & Rivers, I. (2004). Psychology's Contribution to Understanding and Managing Bullying within Schools. *Educational Psychology in Practice*, 20(3), 241–258. Acedido a 20 de Abril de 2019 em: <https://doi.org/10.1080/0266736042000251817>
- Rigby, K. (1996). *Bullying in schools and what to do about it*. Australian Council for Educational Research, Melbourne.
- Rodkin, P.C., Farmer, T.W., Pearl, R., & Van Acker, R. (2000). Heterogeneity of popular boys: Antisocial and prosocial configurations. *Development Psychology*, 36, 14-24.
- Salgado, K. R., & Prodócimo, E. (2017). Bullying e cyberbullying: *Revista de Estudos Universitários – REU*, 42(2), 375. Acedido a 15 de Julho de 2019 em: <https://doi.org/10.22484/2177-5788.2016v42n2p375-393>
- Salmivalli, C., Lappalainen, M., & Lagerspetz, M. (1998). Stability and Change of Behavior in Connection with Bullying in Schools: A two year Follow up. *Aggressive Behavior*, 24, 205-218.
- Salmon, G., James, A., & Smith, D.M. (1998). Bullying in schools: self reported anxiety, depression, and self esteem in secondary school children *BMJ*, 317, 924-925. Acedido a 12 de Julho de 2019 em: www.bmj.com/cgi/reprint/317/7163/924?maxtoshow=&hits=10&RESULTFORMAT=1&author1=Salmon&andorexacttitle=and&andorexactitl=eabs=and&andorexactfulltext=and&searchid=1&FIRSTINDEX=10&sortspec=date&f date=1/1/1981&resourcetype=HWCIT
- Sampaio, J. M. C., Santos, G. V., Oliveira, W. A. De, Silva, J. L. da, Medeiros, M., & Silva, M. A. I. (2015). Emotions of students involved in cases of bullying. *Texto & Contexto – Enfermagem*, 24(2), 344–352. Acedido a 22 de Setembro de 2019: <https://doi.org/10.1590/0104-07072015003430013>
- Santos, L. C. S., & Faro, A. (2018). Bullying entre adolescentes em Sergipe: Estudo na Capital e Interior do Estado. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(3), 485–492. Acedido a 20 de Agosto em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392018036741>

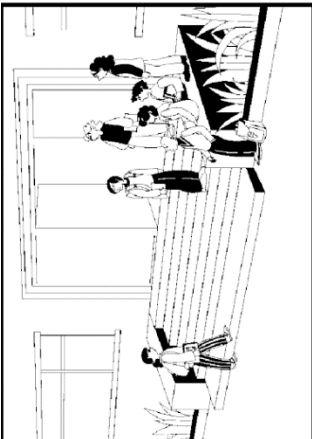
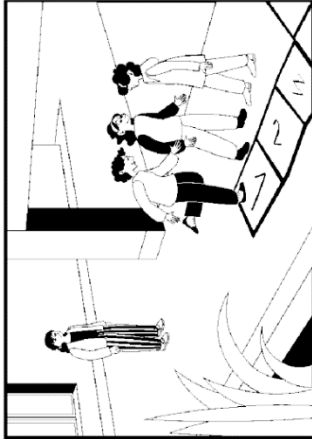
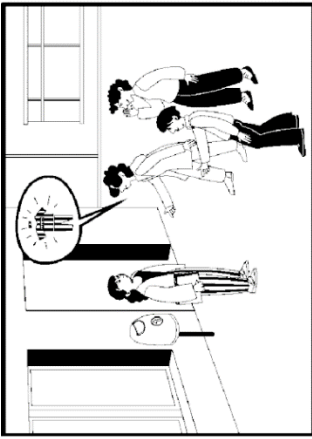
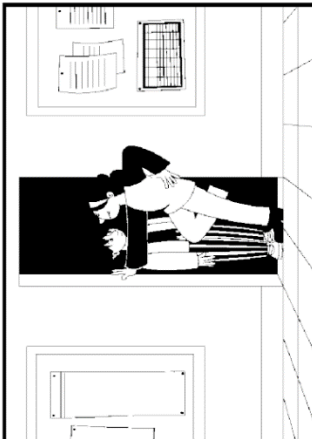
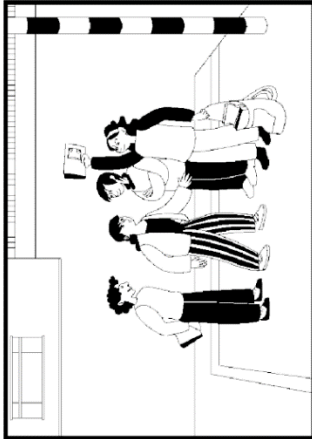
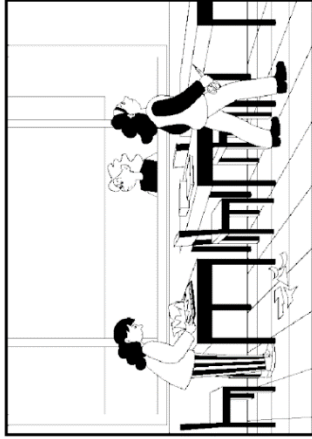
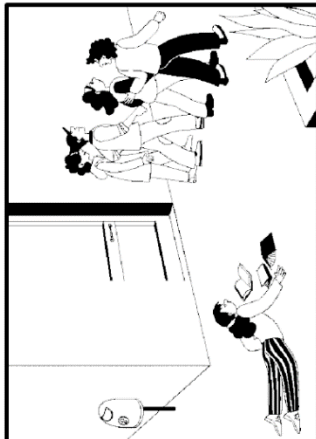
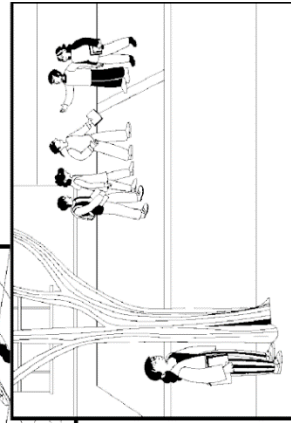
- Seixas, S. (2006). *Comportamentos de bullying entre pares, bem-estar e ajustamento escolar*. Dissertação de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Silva, M. (2007). *Percepções sociais e vitimização no grupo de pares: diferenças de idade, género e estatuto social*. Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança (documento não publicado).
- Silva, A.B.B. (2010). *Bullying: mentes perigosas na escola*. Rio de Janeiro.
- Silva, R. A. Da, Cardoso, T. de A., Jansen, K., Souza, L. D. de M., Godoy, R. V., Cruzeiro, A. L. S., Pinheiro, R. T. (2012). Bullying and associated differences in children aged 11 to 15 years. *Trends in Psychiatry and Psychotherapy*, 34(1), 19–24.
- Silva, K. E. B. (2014). *Indisciplina e violência na escola: Um estudo com alunos brasileiros do 8º e 10º anos*. Universidade de Lisboa Instituto de Educação.
- Silva, F., Dascanio, D., & Valle, T. (2016). O fenómeno bullying: diferenças entre meninos e meninas. *Revista Reflexão e Ação*, 24, 26-46.
- Smith, P.K., Cowie, H., Olafsson, R.F., & Liefhoghe, A.P.D. (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison. *Child Development*, 73 (4), 1119-1133.
- Smith, P.K., Cowie, H., & Blades, M. (2004). *Understanding children's development*. 4ª eds. Londres, Blackwell Publishing.
- Smith, P. K., Pepler, D. J., & Rigby, K. (Eds.). (2004). *Bullying in schools: How successful can interventions be?* Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Spade, J. A. (2007). *The relationship between student bullying behaviors and self-esteem*. Dissertation. College of Bowling Green State University.
- Sutton, J., Smith, P., & Swettenham, J. (1999). Bullying and theory of mind: a critique of the social skills deficit view of anti-social behavior. *Social Development*, 1 (8), 117-127.
- Swain, J. (1998). What does bullying really mean? *Educational Research*, 40(3), 358–364.
- Taylor, J.C. (2009). *Rural middle school students' perceptions of bullying*. Faculty of Auburn University. Alabama.
- Thayser, E. (2001). *Confronting the legacy of peer persecution: A narrative study*. Unpublished Master's dissertation. Rand Afrikaans University, Johannesburg.

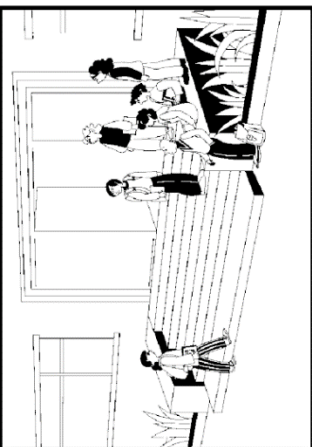
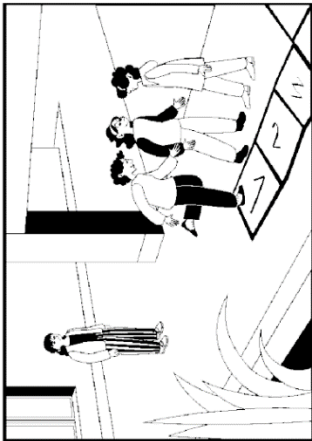
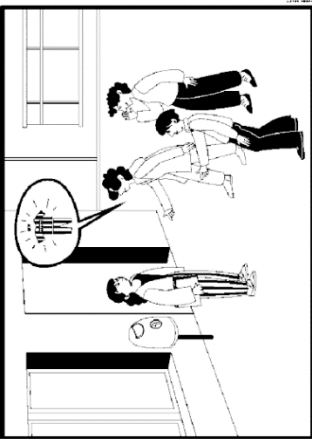
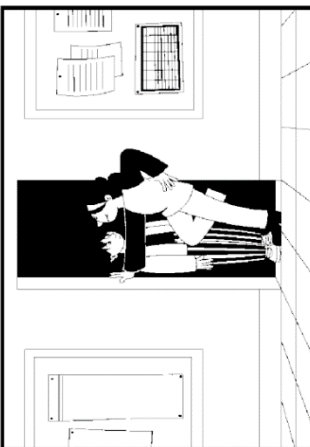
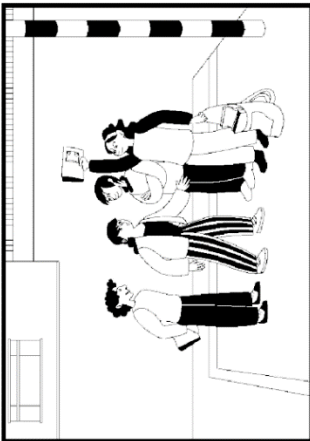
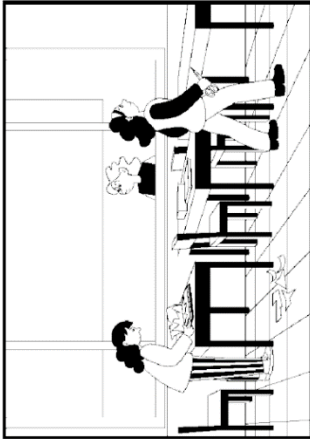
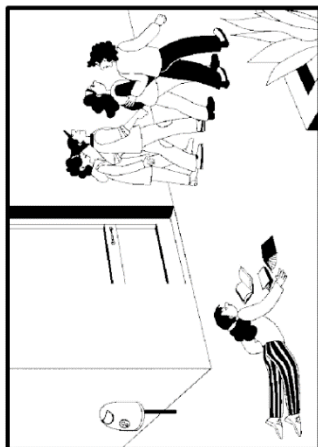
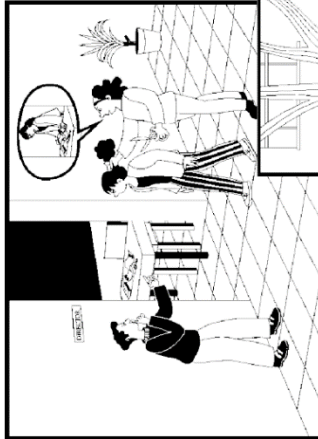
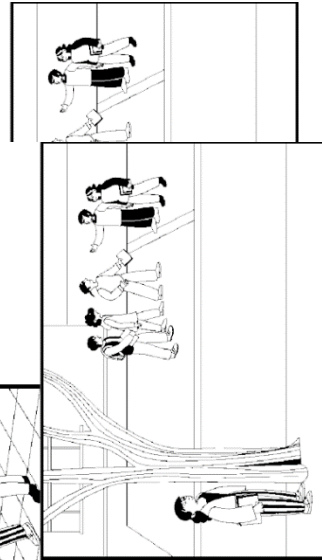
Acedido a 03 de Maio de 2019 em: <http://etd.rau.ac.za/theses/available/etd05252 005-103606/>

- Trautmannn, A. (2008). Maltrato entre pares o “bullying”. Uma vision actual. *Revista Chilena de Pediatría*, 79 (1), 13-20.
- Teixeira, S. (2008). *Os maus tratos entre pares: um estudo das percepções sociais de alunos do 2º e 3º ciclos do ensino básico*. Tese de mestrado em Psicologia. Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Vale, D., & Costa, M. (1998). *A violência nas escolas*. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.
- Vechi, A. D. K. (2012). O perigo nas escolas. *Revista de Educação*, 15 (19), 37-52.
- Vieira, C. A. G. (2013). *Práticas, prevenção e intervenção dos professores de um agrupamento TEIP*. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa.
- Vitorino, R. (2010). *A percepção que as crianças têm sobre o bullying*. Tese de mestrado. ISPA, Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida, Lisboa.
- Zequinão, M.A. (2016). *Perfil dos participantes de bullying escolar no Brasil, Portugal e Austrália: um estudo transcultural*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho.
- Zoega, M.T.S., & Rosim, M.A. (2009). Violência nas escolas: O bullying como forma velada de violência. *São Paulo, Araras*, 1 (3), 13-19.

ANEXOS

ANEXO A - Imagens do Questionário Scan-Bullying 2005, de Ana Almeida, & Maria Jesús Caurcel





ANEXO B - Questionário Scan-Bullying, 2005 de Ana Almeida, & Maria Jesús Caurcel

Nome inventado: _____

Nome real: _____

QUESTIONÁRIO SCAN-BULLYING 2005[®]
Ana Almeida & Maria Jesús Caurcel.

Nome inventado: _____

INSTRUÇÕES:

Neste questionário vai-te ser pedido que dês a tua opinião sobre as relações entre colegas na escola.

Não há respostas certas ou erradas, não estás a responder a um teste. O importante é conhecer a tua opinião pessoal e de outros jovens da tua idade, porque nem todos pensam o mesmo. Queremos que te sintas à vontade e para isso criamos maneira de manter o anonimato e garantir que só os investigadores terão conhecimento dos teus dados pessoais: o triângulo com o teu nome é retirado e colocado num envelope fechado à frente da turma, antes de começares a preencher os questionários. No questionário só aparece o nome inventado por ti.

Por favor, lê cuidadosamente as perguntas e responde a todas. Se tiveres alguma dúvida, pergunta.

Na maioria das perguntas pedimos-te que marques com uma cruz a resposta que corresponde à tua opinião e maneira de pensar. Noutras perguntas apresentamos-te várias expressões opostas ou antónimos separados por uma escala numérica, onde pedimos que indiques a tua resposta pondo uma cruz no número que corresponde à tua opinião. Passamos a explicar-te o sistema de resposta para que compreendas como funciona. No exemplo abaixo pedimos-te que indiques qual dos adjectivos descreve a tua melhor amiga. Ao colocares uma cruz no 5 estás a indicar que ela é muito simpática, mas se na linha de baixo colocares uma cruz no 2 estás a dizer que ela é mais chata que engraçada.

A minha melhor amiga é...

Antipática	1	2	3	4	5	Simpática
Chata	1	2	3	4	5	Engraçada

Concordas em colaborar connosco? Desde já, obrigado. Começaríamos então por pedir que preenchas o quadro seguinte com algumas informações acerca de ti,

Escola:		Ano de escolaridade:			
Sexo: <input type="checkbox"/> Rapaz <input type="checkbox"/> Rapariga	Idade:		Data de nascimento:		
Notas escolares (último período)	Mat.	Port.	His.	CN	Ing. F.Q.
Com quem vives?	<input type="checkbox"/> Mãe	<input type="checkbox"/> Pai	<input type="checkbox"/> Avós	<input type="checkbox"/> Outros: _____	
Profissão dos pais:	Mãe:				
	Pai:				
Estudos dos pais:	Mãe:	<input type="checkbox"/> Sem estudos		<input type="checkbox"/> 1º ciclo	
		<input type="checkbox"/> 2º ciclo		<input type="checkbox"/> 3º ciclo	
		<input type="checkbox"/> Secundário		<input type="checkbox"/> Estudos universitários	
	Pai:	<input type="checkbox"/> Sem estudos		<input type="checkbox"/> 1º ciclo	
<input type="checkbox"/> 2º ciclo		<input type="checkbox"/> 3º ciclo			
<input type="checkbox"/> Secundário		<input type="checkbox"/> Estudos universitários			
Número de irmãos:	Nacionalidade	<input type="checkbox"/> Portuguesa	<input type="checkbox"/> Espanhola	<input type="checkbox"/> Outra: _____	

1.- Observa com atenção a folha das figuras, e descreve o que dirias que se passa nesta história, do princípio até ao fim?

2.- Se fizesses parte desta história, que personagem serias? (Faz uma "X" na figura correspondente)



3.- Como te sentes com o que acontece nesta história? (Assinala com uma "X" 3 respostas no máximo).

	Feliz		Chateada		Indiferente		Satisfeita
	Triste		Furiosa		Envergonhada		Nervosa
	Culpada		Divertida		Assustada		Contente

4.- Achas que o que acontece nesta história é...

Natural	1	2	3	4	5	Aprendido
Propositado	1	2	3	4	5	Sem intenção
Briga	1	2	3	4	5	Vingança
Abuso	1	2	3	4	5	Brincadeira
Divertido	1	2	3	4	5	Maldoso
Aceitável	1	2	3	4	5	Reprovável
Justo	1	2	3	4	5	Injusto
Correcto	1	2	3	4	5	Incorrecto

5.- Pensas que esta situação dura há ...

<input type="checkbox"/> Poucos dias	<input type="checkbox"/> Algumas semanas	<input type="checkbox"/> Alguns meses	<input type="checkbox"/> Um ano	<input type="checkbox"/> Desde sempre
--------------------------------------	--	---------------------------------------	---------------------------------	---------------------------------------

6.- Achas que esta situação vai continuar?

<input type="checkbox"/> Alguns dias	<input type="checkbox"/> Algumas semanas	<input type="checkbox"/> Alguns meses	<input type="checkbox"/> Um ano	<input type="checkbox"/> Para sempre
--------------------------------------	--	---------------------------------------	---------------------------------	--------------------------------------

7.- Com que frequência acontecem situações como esta?

<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Poucas vezes	<input type="checkbox"/> Algumas vezes	<input type="checkbox"/> Muitas vezes	<input type="checkbox"/> Sempre
--------------------------------	---------------------------------------	--	---------------------------------------	---------------------------------

8.- Na tua opinião...



A rapariga fez alguma coisa para os provocar,

1 2 3 4 5

A rapariga não fez nada para os provocar,

Os do grupo fazem isto de propósito,

1 2 3 4 5

Os do grupo fazem-no para se defenderem,

A rapariga merece o que lhe acontece,

1 2 3 4 5

A rapariga não merece o que lhe acontece,

Os do grupo fazem isto para se vingarem dela,

1 2 3 4 5

Os do grupo fazem isto para se sentirem superiores,

9.- Na tua opinião, porque acontecem estas coisas na escola?	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
Pela maneira de ser da rapariga,	1	2	3	4	5
Pela maneira de ser dos do grupo,	1	2	3	4	5
Porque não se dão bem,	1	2	3	4	5
Pela maneira como são tratada/os em casa,	1	2	3	4	5
Porque têm raiva uns dos outros,	1	2	3	4	5
Porque os do grupo acham-se melhores que ela,	1	2	3	4	5
Fazem-no para se divertirem	1	2	3	4	5
Porque ela não é um deles,	1	2	3	4	5
Porque têm inveja dela,	1	2	3	4	5
Por medo que lhes façam o mesmo a elas,	1	2	3	4	5
Para dominar o outro,	1	2	3	4	5
Pela educação que lhes deram em casa,	1	2	3	4	5
É próprio da nossa idade,	1	2	3	4	5
Nos grupos, isto acontece aos novos,	1	2	3	4	5

Agora vamos pedir-te várias opiniões sobre esta rapariga:



10.- Esta rapariga parece-te:

Chata	1	2	3	4	5	Engraçada
Cruel	1	2	3	4	5	Bondosa
Dura	1	2	3	4	5	Choramingas
Mentirosa	1	2	3	4	5	Sincera
Indesejável como amiga	1	2	3	4	5	Desejável como amiga
Parola	1	2	3	4	5	Fixe
Medricas	1	2	3	4	5	Valente
Tímida	1	2	3	4	5	Dá-se com todos
Fraca	1	2	3	4	5	Forte
Obediente	1	2	3	4	5	Rebelde
Palerma	1	2	3	4	5	Inteligente
Arrogante	1	2	3	4	5	Humilde
Conflituosa	1	2	3	4	5	Pacífica
Mal educada	1	2	3	4	5	Educada
Má pessoa	1	2	3	4	5	Boa pessoa

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
11.- Como se sente esta rapariga ?					
Culpada	1	2	3	4	5
Sozinha	1	2	3	4	5
Triste	1	2	3	4	5
Indiferente o que se passou	1	2	3	4	5
Magoada	1	2	3	4	5
Assustada	1	2	3	4	5
Envergonhada	1	2	3	4	5
Orgulhosa	1	2	3	4	5
Nervosa	1	2	3	4	5
Chateada	1	2	3	4	5
Invejosa	1	2	3	4	5
Outras: _____	1	2	3	4	5

			Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
12.- Se fosses esta rapariga		como te sentirias?					
Culpada			1	2	3	4	5
Sozinha			1	2	3	4	5
Triste			1	2	3	4	5
Indiferente			1	2	3	4	5
Magoada			1	2	3	4	5
Asustada			1	2	3	4	5
Envergonhada			1	2	3	4	5
Orgulhosa			1	2	3	4	5
Nervosa			1	2	3	4	5
Chateada			1	2	3	4	5
Invejosa			1	2	3	4	5
Outras: _____			1	2	3	4	5

			Nunca	Poucas vezes	Alguma s vezes	Muitas vezes	Sempre
13.- Se tu fosses esta rapariga		que farias para mudar a situação?					
Não podia fazer nada,			1	2	3	4	5
Ignorava-as,			1	2	3	4	5
Vingava-me delas,			1	2	3	4	5
Faria o mesmo a outros rapazes e raparigas,			1	2	3	4	5
Chorava e gritava,			1	2	3	4	5
Ficava o mais longe possível delas,			1	2	3	4	5
Mudava de escola,			1	2	3	4	5
Tentava não lhes mostrar o que sinto,			1	2	3	4	5
Pensava: "sou mais inteligente que elas e por isso invejam-me".			1	2	3	4	5
Estaría sempre a pensar porque me fazem isto,			1	2	3	4	5
Mostrava-lhes que também posso fazer o mesmo que elas e ser sua amiga,			1	2	3	4	5
Faria o que elas quisessem para que me deixassem em paz,			1	2	3	4	5
Iria falar com elas e dizia-lhes como me sinto,			1	2	3	4	5
Pediria ajuda aos meus amigos,			1	2	3	4	5
Arranjaria amigas ou amigos novos,			1	2	3	4	5
Pediria ajuda aos meus pais,			1	2	3	4	5
Pediria ajuda a um professor,			1	2	3	4	5

15.- Em situações parecidas a esta, o que fazes?

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
Não faço nada,	1	2	3	4	5
Afasto-me de ali,	1	2	3	4	5
Ajudo a rapariga,	1	2	3	4	5
Ponho-me do lado do grupo,	1	2	3	4	5
Conto a um professor,	1	2	3	4	5



14.- Já se passou contigo alguma coisa parecida àquilo que aconteceu a esta rapariga ?

<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Poucas vezes	<input type="checkbox"/> Algumas vezes.	<input type="checkbox"/> Muitas vezes.	<input type="checkbox"/> Sempre.
--------------------------------	---------------------------------------	---	--	----------------------------------

Agora vamos pedir-te várias opiniões sobre as raparigas e rapazes deste grupo:



16.- Estas raparigas e rapazes parecem-te?

Chatos	1	2	3	4	5	Engraçados
Duros	1	2	3	4	5	Choramingas
Cruéis	1	2	3	4	5	Bondosos
Mentirosos	1	2	3	4	5	Sinceros
Indesejáveis como amigos	1	2	3	4	5	Desejáveis como amigos
Parolos	1	2	3	4	5	Fixes
Medricas	1	2	3	4	5	Valentes
Tímidos	1	2	3	4	5	Dão-se com todos
Fracos	1	2	3	4	5	Fortes
Obedientes	1	2	3	4	5	Rebeldes
Pajermas	1	2	3	4	5	Inteligentes
Arrogantes	1	2	3	4	5	Humildes
Conflituosos	1	2	3	4	5	Calmos
Mal educados	1	2	3	4	5	Educados
Más pessoas	1	2	3	4	5	Boas pessoas





17.- Como se sentem as raparigas e rapazes do grupo ?	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
Culpados	1	2	3	4	5
Sozinhos	1	2	3	4	5
Tristes	1	2	3	4	5
Indiferentes o que se passou	1	2	3	4	5
Magoados	1	2	3	4	5
Assustados	1	2	3	4	5
Envergonhados	1	2	3	4	5
Orgulhosos	1	2	3	4	5
Nervosos	1	2	3	4	5
Aborrecidos	1	2	3	4	5
Invejosos	1	2	3	4	5
Outras: _____	1	2	3	4	5




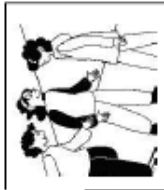
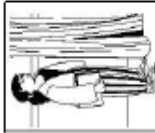
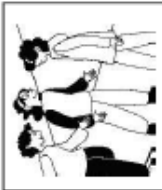
18.- Se fizesses parte deste grupo 		Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
Culpada		1	2	3	4	5
Sozinha		1	2	3	4	5
Triste		1	2	3	4	5
Indiferente		1	2	3	4	5
Magoada		1	2	3	4	5
Asustada		1	2	3	4	5
Envergonhada		1	2	3	4	5
Orgulhosa		1	2	3	4	5
Nervosa		1	2	3	4	5
Chateada		1	2	3	4	5
Invejosa		1	2	3	4	5
Outras: _____		1	2	3	4	5









19.- Já te portaste como alguém deste grupo?

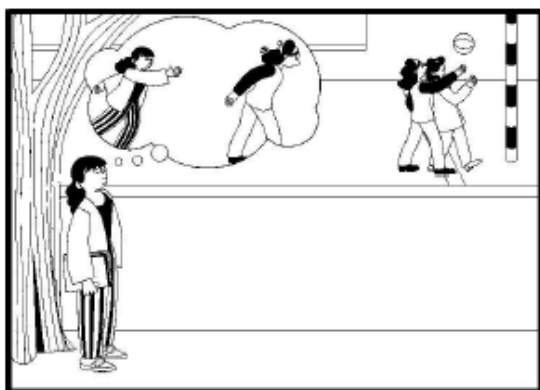
<input type="checkbox"/> Nunca.	<input type="checkbox"/> Poucas vezes	<input type="checkbox"/> Algumas vezes.	<input type="checkbox"/> Muitas vezes.	<input type="checkbox"/> Sempre.
---------------------------------	---------------------------------------	---	--	----------------------------------

20.- Lê as seguintes afirmações e indica se há alguma personagem da história que possa pensar da mesma maneira. Marca uma "X" na coluna por baixo das figuras ou figura da história que pensam desse jeito. Podes marcar mais do que uma cruz por linha ou deixá-la em branco, se achas que alguma afirmação não se aplica.					
Sei que isto está mal, mas faço-o porque os outros também fazem.					
Sinto-me envergonhada com aquilo que fiz.					
Devo ter feito alguma coisa para que me façam isto.					
Envergonho-me quando fazem troça de mim em frente dos outros.					
Não tenho nada a ver com isto, cada um que se entenda.					
Faço só para me divertir, não é nada de que me arrependa.					
Tenho vergonha de não fazer nada para ajudá-la, mas tenho medo.					
Fico envergonhada se os meus pais ou os meus professores souberem aquilo que fiz.					
Sinto-me bem e mais forte quando faço isto.					
Sinto-me orgulhosa por não fazer o mesmo que eles.					
Fico com remorsos se a vejo sozinha e triste.					
Talvez eu tenha alguma coisa que não gostam.					
Fico com remorsos por não fazer nada para a ajudar.					
Não me meto, para que não me façam o mesmo.					
Sinto-me mal com aquilo que fiz.					

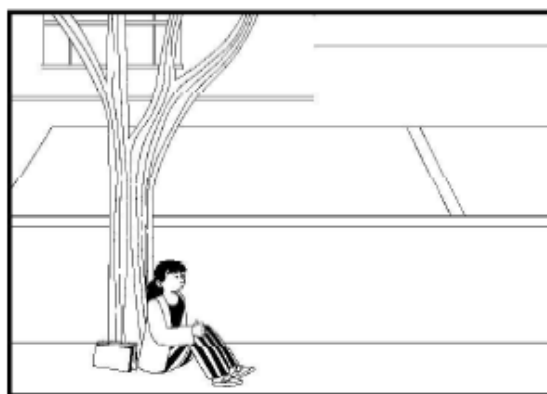
<p>21.- Na tua opinião, como se sente esta rapariga?</p>  <div data-bbox="448 1155 571 1765"> <div>CULPADA</div> <div>ENVERGONHADA</div> <div>DESIINTERESSADA</div> <div>ORGULHOSA</div> <div>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></div> <div>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></div> <div>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></div> <div>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></div> </div>	<p>24.- Na tua opinião, como se sentem os do grupo?</p>  <div data-bbox="448 353 563 1032"> <div>CULPADOS</div> <div>ENVERGONHADOS</div> <div>DESIINTERESSADOS</div> <div>ORGULHOSOS</div> <div>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></div> <div>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></div> <div>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></div> <div>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></div> </div>
<p>22.- Como deveria sentir-se esta rapariga?</p>  <div data-bbox="767 1155 890 1765"> <div>CULPADA</div> <div>ENVERGONHADA</div> <div>DESIINTERESSADA</div> <div>ORGULHOSA</div> <div>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></div> <div>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></div> <div>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></div> <div>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></div> </div>	<p>25.- Como deveriam sentir-se os do grupo?</p>  <div data-bbox="783 353 898 1032"> <div>CULPADOS</div> <div>ENVERGONHADOS</div> <div>DESIINTERESSADOS</div> <div>ORGULHOSOS</div> <div>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></div> <div>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></div> <div>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></div> <div>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></div> </div>
<p>23.- Se fosses esta rapariga, como te sentirias?</p>  <div data-bbox="1102 1155 1225 1765"> <div>CULPADA</div> <div>ENVERGONHADA</div> <div>DESIINTERESSADA</div> <div>ORGULHOSA</div> <div>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></div> <div>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></div> <div>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></div> <div>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></div> </div>	<p>26.- Se fizesses parte deste grupo, como te sentirias?</p>  <div data-bbox="1118 353 1233 1032"> <div>CULPADOS</div> <div>ENVERGONHADOS</div> <div>DESIINTERESSADOS</div> <div>ORGULHOSOS</div> <div>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></div> <div>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></div> <div>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></div> <div>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></div> </div>

<p>27.- Na tua opinião, como se sente esta rapariga?</p>  <div data-bbox="459 1055 592 1682"> <div>CULPADA</div> <div>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></div> <div>ENVERGONHADA</div> <div>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></div> <div>DESINTERESSADA</div> <div>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></div> <div>ORGULHOSA</div> <div>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></div> </div>	<p>30.- Na tua opinião, como se sentem os que vêem o que se passa?</p>  <div data-bbox="467 286 595 965"> <div>CULPADOS</div> <div>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></div> <div>ENVERGONHADOS</div> <div>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></div> <div>DESINTERESSADOS</div> <div>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></div> <div>ORGULHOSOS</div> <div>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></div> </div>
<p>28.- Como deveria sentir-se esta rapariga?</p>  <div data-bbox="815 1055 948 1682"> <div>CULPADA</div> <div>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></div> <div>ENVERGONHADA</div> <div>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></div> <div>DESINTERESSADA</div> <div>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></div> <div>ORGULHOSA</div> <div>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></div> </div>	<p>31.- Como deveriam sentir-se os que vêem o que se passa?</p>  <div data-bbox="829 271 962 949"> <div>CULPADOS</div> <div>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></div> <div>ENVERGONHADOS</div> <div>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></div> <div>DESINTERESSADOS</div> <div>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></div> <div>ORGULHOSOS</div> <div>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></div> </div>
<p>29.- Se fosses esta rapariga, como te sentirias?</p>  <div data-bbox="1171 1055 1303 1682"> <div>CULPADA</div> <div>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></div> <div>ENVERGONHADA</div> <div>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></div> <div>DESINTERESSADA</div> <div>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></div> <div>ORGULHOSA</div> <div>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></div> </div>	<p>32.- Se fosses uma dos que vêem, como te sentirias?</p>  <div data-bbox="1185 271 1318 949"> <div>CULPADOS</div> <div>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></div> <div>ENVERGONHADOS</div> <div>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></div> <div>DESINTERESSADOS</div> <div>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></div> <div>ORGULHOSOS</div> <div>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></div> </div>

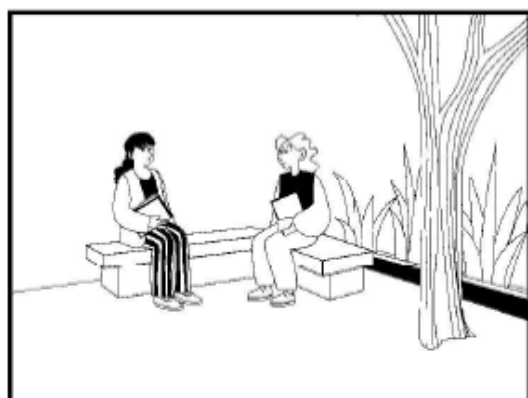
33.- Observa com atenção estas cinco figuras, e indica a maneira como esta história irá provavelmente terminar (marca a tua resposta com uma "X"):



FINAL 1 ☐



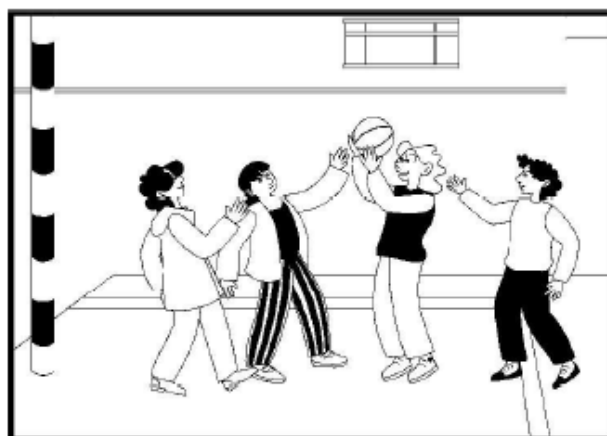
FINAL 2 ☐



FINAL 3 ☐



FINAL 4 ☐



FINAL 5 ☐

34.- Finalmente, gostaríamos de saber algo sobre ti. Com que palavras te descreves?

Chata	1	2	3	4	5	Engraçada
Cruel	1	2	3	4	5	Bondosa
Dura	1	2	3	4	5	Choramingas
Mentirosa	1	2	3	4	5	Sincera
Indesejável como amiga	1	2	3	4	5	Desejável como amiga
Paroja	1	2	3	4	5	Fixe
Medricas	1	2	3	4	5	Valente
Tímida	1	2	3	4	5	Dou-me com todos
Fraca	1	2	3	4	5	Forte
Obediente	1	2	3	4	5	Rebelde
Palerma	1	2	3	4	5	Inteligente
Arrogante	1	2	3	4	5	Humilde
Conflituosa	1	2	3	4	5	Calma
Mal educada	1	2	3	4	5	Educada
Má pessoa	1	2	3	4	5	Boa pessoa

35.- Gostaste de colaborar connosco?	<input type="checkbox"/> Nada	<input type="checkbox"/> Pouco	<input type="checkbox"/> Bastante	<input type="checkbox"/> Muito
36.- Sentiste-te à vontade fazendo esta tarefa?	<input type="checkbox"/> Nada	<input type="checkbox"/> Pouco	<input type="checkbox"/> Bastante	<input type="checkbox"/> Muito

Se desejas fazer algum comentário ou alguma sugestão, este espaço é para ti:



MUITÍSSIMO OBRIGADA PELA TUA COLABORAÇÃO.

Nome inventado: _____

Nome real: _____

Nome inventado: _____

QUESTIONÁRIO SCAN-BULLYING 2005[®]
Ana Almeida & Maria Jesús Caurcel.

INSTRUÇÕES:

Neste questionário vai-te ser pedido que dês a tua opinião sobre as relações entre colegas na escola.

Não há respostas certas ou erradas, não estás a responder a um teste. O que é importante é conhecer a tua opinião pessoal e de outros jovens da tua idade, porque nem todos pensam o mesmo. Queremos que te sintas à vontade e para isso criamos maneira de manter o anonimato e garantir que só os investigadores terão conhecimento dos teus dados pessoais: o triângulo com o teu nome é retirado e colocado num envelope fechado à frente da turma, antes de começares a preencher os questionários. No questionário só aparece o nome inventado por ti.

Por favor, lê cuidadosamente as perguntas e responde a todas. Se tiveres alguma dúvida, pergunta.

Na maioria das perguntas pedimos-te que marques com uma cruz a resposta que corresponde à tua opinião e maneira de pensar. Noutras perguntas apresentamos-te várias expressões opostas ou antónimos separados por uma escala numérica, onde pedimos que indiques a tua resposta pondo uma cruz no número que corresponde à tua opinião. Passamos a explicar-te o sistema de resposta para que compreendas como funciona. No exemplo abaixo pedimos-te que indiques qual dos adjectivos descreve a tua melhor amiga. Ao colocares uma cruz no 5 estás a indicar que ela é muito simpática, mas se na linha de baixo colocares uma cruz no 2 estás a dizer que ela é mais chata que engraçada.

O meu melhor amigo é...

Antipático
Chato

1	2	3	4	5
	X			

Simpático
Engraçado

Concordas em colaborar connosco? Desde já, obrigado, Começaríamos então por pedir que preenchas o quadro seguinte com algumas informações acerca de ti.

Escola:		Ano de escolaridade:				
Sexo: <input type="checkbox"/> Rapaz <input type="checkbox"/> Rapariga	Idade:	Data de nascimento:				
Notas escolares (último período)	Mat.	Port.	His.	CN	Ing.	F.Q.
Com quem vives?	<input type="checkbox"/> Mãe	<input type="checkbox"/> Pai	<input type="checkbox"/> Avós		<input type="checkbox"/> Outros: _____	
Profissão dos pais:	Mãe:					
	Pai:					
Estudos dos pais:	Mãe:	<input type="checkbox"/> Sem estudos		<input type="checkbox"/> 1ª ciclo		
		<input type="checkbox"/> 2ª ciclo		<input type="checkbox"/> 3ºciclo		
		<input type="checkbox"/> Secundário		<input type="checkbox"/> Estudos universitários		
	Pai:	<input type="checkbox"/> Sem estudos		<input type="checkbox"/> 1ª ciclo		
		<input type="checkbox"/> 2ª ciclo		<input type="checkbox"/> 3ºciclo		
		<input type="checkbox"/> Secundário		<input type="checkbox"/> Estudos universitários		
Número de irmãos:	Nacionalidade	<input type="checkbox"/> Portuguesa		<input type="checkbox"/> Espanhola	<input type="checkbox"/> Outra: _____	

1.- Observa com atenção a folha das figuras, e descreve o que dirias que se passa nesta história, do princípio até ao fim?

2.- Se fizesses parte desta história, que personagem serias? (Faz uma "X" na figura correspondente)



3.- Como te sentes com o que acontece nesta história? (Assinala com uma "X" 3 respostas no máximo).

Feliz	Chateado	Indiferente	Satisfeito
Triste	Furioso	Envergonhado	Nervoso
Culpado	Divertido	Assustado	Contente

4.- Achas que o que acontece nesta história é...

Natural	1	2	3	4	5	Aprendido
Propositado	1	2	3	4	5	Sem intenção
Briga	1	2	3	4	5	Vingança
Abuso	1	2	3	4	5	Brincadeira
Divertido	1	2	3	4	5	Maldoso
Aceitável	1	2	3	4	5	Reprovável
Justo	1	2	3	4	5	Injusto
Correcto	1	2	3	4	5	Incorrecto

5.- Pensas que esta situação dura há ...

<input type="checkbox"/> Poucos dias	<input type="checkbox"/> Algumas semanas	<input type="checkbox"/> Alguns meses	<input type="checkbox"/> Um ano	<input type="checkbox"/> Desde sempre
--------------------------------------	--	---------------------------------------	---------------------------------	---------------------------------------

6.- Achas que esta situação vai continuar?

<input type="checkbox"/> Alguns dias	<input type="checkbox"/> Algumas semanas	<input type="checkbox"/> Alguns meses	<input type="checkbox"/> Um ano	<input type="checkbox"/> Para sempre
--------------------------------------	--	---------------------------------------	---------------------------------	--------------------------------------

7.- Com que frequência acontecem situações como esta?

<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Poucas vezes	<input type="checkbox"/> Algumas vezes	<input type="checkbox"/> Muitas vezes	<input type="checkbox"/> Sempre
--------------------------------	---------------------------------------	--	---------------------------------------	---------------------------------

8.- Na tua opinião...



O rapaz fez alguma coisa para os provocar.

1 2 3 4 5

O rapaz não fez nada para os provocar.

Os do grupo fazem isto de propósito.

1 2 3 4 5

Os do grupo fazem-no para se defenderem.

O rapaz merece o que lhe acontece.

1 2 3 4 5

O rapaz não merece o que lhe acontece.

Os do grupo fazem isto para se vingarem dele.

1 2 3 4 5

Os do grupo fazem isto para se sentirem superiores.

9.- Na tua opinião, porque acontecem estas coisas na escola?	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
Pela maneira de ser do rapaz.	1	2	3	4	5
Pela maneira de ser dos do grupo.	1	2	3	4	5
Porque não se dão bem.	1	2	3	4	5
Pela maneira como são tratados em casa.	1	2	3	4	5
Porque têm raiva uns dos outros.	1	2	3	4	5
Porque os do grupo acham-se melhores que ele.	1	2	3	4	5
Fazem-no para se divertirem	1	2	3	4	5
Porque ele não é um deles.	1	2	3	4	5
Porque têm inveja dele.	1	2	3	4	5
Por medo que lhes façam o mesmo a eles.	1	2	3	4	5
Para dominar o outro.	1	2	3	4	5
Pela educação que lhes deram em casa.	1	2	3	4	5
É próprio da nossa idade.	1	2	3	4	5
Nos grupos, isto acontece aos novos.	1	2	3	4	5

Agora vamos pedir-te várias opiniões sobre este rapaz:



10.- Este rapaz parece-te:

Chato	1	2	3	4	5	Engraçado
Cruel	1	2	3	4	5	Bondoso
Duro	1	2	3	4	5	Choramingas
Mentiroso	1	2	3	4	5	Sincero
Indesejável como amigo	1	2	3	4	5	Desejável como amigo
Parolo	1	2	3	4	5	Fixe
Medricas	1	2	3	4	5	Valente
Tímido	1	2	3	4	5	Dá-se com todos
Fraco	1	2	3	4	5	Forte
Obediente	1	2	3	4	5	Rebelde
Palerma	1	2	3	4	5	Inteligente
Arrogante	1	2	3	4	5	Humilde
Conflituoso	1	2	3	4	5	Pacífico
Mal educado	1	2	3	4	5	Educado
Má pessoa	1	2	3	4	5	Boa pessoa

11.- Como se sente esta rapaz ?	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
Culpado	1	2	3	4	5
Sozinho	1	2	3	4	5
Triste	1	2	3	4	5
Indiferente o que se passou	1	2	3	4	5
Magoado	1	2	3	4	5
Assustado	1	2	3	4	5
Envergonhado	1	2	3	4	5
Orgulhoso	1	2	3	4	5
Nervoso	1	2	3	4	5
Chateado	1	2	3	4	5
Invejoso	1	2	3	4	5
Outras: _____	1	2	3	4	5

12.- Se fosses este rapaz 	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
Culpado	1	2	3	4	5
Sozinho	1	2	3	4	5
Triste	1	2	3	4	5
Indiferente	1	2	3	4	5
Magoado	1	2	3	4	5
Assustado	1	2	3	4	5
Envergonhado	1	2	3	4	5
Orgulhoso	1	2	3	4	5
Nervoso	1	2	3	4	5
Chateado	1	2	3	4	5
Invejoso	1	2	3	4	5
Outras: _____	1	2	3	4	5

13.- Se tu fosses este rapaz 	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
13.- Se tu fosses este rapaz  que farias para mudar a situação?					
Não podia fazer nada,	1	2	3	4	5
Ignorava-os,	1	2	3	4	5
Vingava-me deles,	1	2	3	4	5
Faria o mesmo a outros rapazes e raparigas,	1	2	3	4	5
Chorava e gritava,	1	2	3	4	5
Ficava o mais longe possível deles,	1	2	3	4	5
Mudava de escola,	1	2	3	4	5
Tentava não lhes mostrar o que sinto,	1	2	3	4	5
Pensava: "eu sou mais inteligente que eles e por isso invejam-me",	1	2	3	4	5
Estaria sempre a pensar porque me fazem isto,	1	2	3	4	5
Mostrava-lhes que também posso fazer o mesmo que eles e ser seu amigo,	1	2	3	4	5
Faria o que eles quisessem para que me deixassem em paz,	1	2	3	4	5
Iria falar com eles e dizia-lhes como me sinto,	1	2	3	4	5
Pediria ajuda aos meus amigos,	1	2	3	4	5
Arranjaria amigas ou amigos novos,	1	2	3	4	5
Pediria ajuda aos meus pais,	1	2	3	4	5
Pediria ajuda a um professor,	1	2	3	4	5

14.- Em situações parecidas a esta, o que fazes?

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
Não faço nada,	1	2	3	4	5
Afasto-me de ali,	1	2	3	4	5
Ajudo o rapaz,	1	2	3	4	5
Ponho-me do lado do grupo,	1	2	3	4	5
Conto a um professor,	1	2	3	4	5



15.- Já se passou contigo alguma coisa parecida àquilo que aconteceu a este rapaz ?

<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Poucas vezes,	<input type="checkbox"/> Algumas vezes,	<input type="checkbox"/> Muitas vezes	<input type="checkbox"/> Sempre
--------------------------------	--	---	---------------------------------------	---------------------------------

Agora vamos pedir-te várias opiniões sobre estes rapazes:



16.- Estes rapazes parecem-te ?





Chatos	1	2	3	4	5	Engraçados
Cruéis	1	2	3	4	5	Bondosos
Duros	1	2	3	4	5	Choramingas
Mentirosos	1	2	3	4	5	Sinceros
Indesejáveis como amigos	1	2	3	4	5	Desejáveis como amigos
Paroços	1	2	3	4	5	Fixes
Medricas	1	2	3	4	5	Valentes
Tímidos	1	2	3	4	5	Dão-se com todos
Fracos	1	2	3	4	5	Fortes
Obedientes	1	2	3	4	5	Rebeldes
Palermas	1	2	3	4	5	Inteligentes
Arrogantes	1	2	3	4	5	Humildes
Conflituosos	1	2	3	4	5	Pacíficos
Mal educados	1	2	3	4	5	Educados
Más pessoas	1	2	3	4	5	Boas pessoas


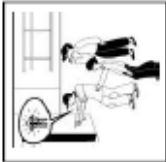



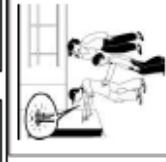
17.- Como se sentem os rapazes do grupo ?	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
Culpados	1	2	3	4	5
Sozinhos	1	2	3	4	5
Tristes	1	2	3	4	5
Indiferentes o que se passou	1	2	3	4	5
Magoados	1	2	3	4	5
Assustados	1	2	3	4	5
Envergonhados	1	2	3	4	5
Orgulhosos	1	2	3	4	5
Nervosos	1	2	3	4	5
Aborrecidos	1	2	3	4	5
Inveja	1	2	3	4	5
Outras: _____	1	2	3	4	5

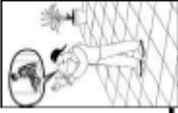

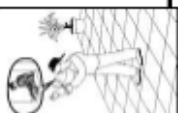

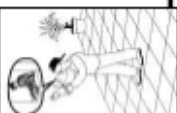

18.- Se fizesses parte deste grupo  , como te sentirias?	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
Culpado	1	2	3	4	5
Sozinho	1	2	3	4	5
Triste	1	2	3	4	5
Indiferente	1	2	3	4	5
Magoado	1	2	3	4	5
Assustado	1	2	3	4	5
Envergonhado	1	2	3	4	5
Orgulhoso	1	2	3	4	5
Nervoso	1	2	3	4	5
Chateado	1	2	3	4	5
Invejoso	1	2	3	4	5
Outras: _____	1	2	3	4	5

19.- Já te portaste como alguém deste grupo  ?

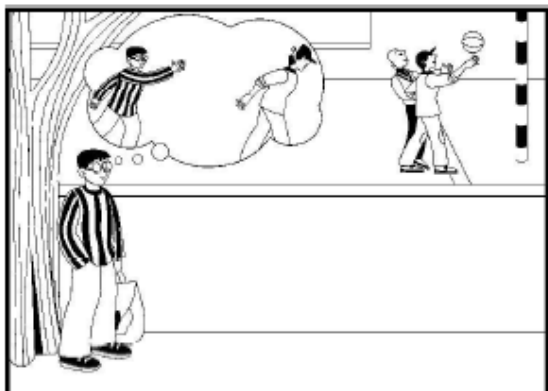
☐ Nunca,
 ☐ Poucas vezes,
 ☐ Algumas vezes,
 ☐ Muitas vezes,
 ☐ Sempre.

20.- Lê as seguintes afirmações e indica se há alguma personagem da história que possa pensar da mesma maneira. Marca uma "X" na coluna por baixo das figuras ou figura da história que pensam desse jeito. Podes marcar mais do que uma cruz por linha ou deixá-la em branco, se achas que alguma afirmação não se aplica.				
Sei que isto está mal, mas faço-o porque os outros também fazem.				
Sinto-me envergonhado com aquilo que fiz.				
Devo ter feito alguma coisa para que me façam isto.				
Envergonho-me quando fazem troça de mim em frente dos outros.				
Não tenho nada a ver com isto, cada um que se entenda.				
Faço só para me divertir, não é nada de que me arrependa.				
Tenho vergonha de não fazer nada para ajudá-lo, mas tenho medo.				
Fico envergonhado se os meus pais ou os meus professores souberem aquilo que fiz.				
Sinto-me bem e mais forte quando faço isto.				
Sinto-me orgulhoso por não fazer o mesmo que eles.				
Fico com remorsos se o vejo sozinho e triste.				
Talvez eu tenha alguma coisa que não gostam.				
Fico com remorsos por não fazer nada para o ajudar.				
Não me meto, para que não me façam o mesmo.				
Sinto-me mal com aquilo que fiz.				

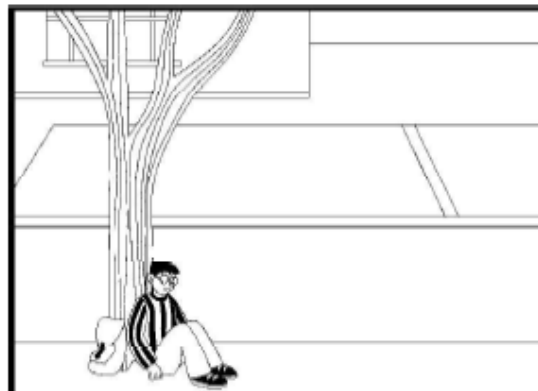
<p>21.- Na tua opinião, como se sente este rapaz?</p>  <div data-bbox="475 1070 603 1702"> <div>CULPADO</div> <div>ENVERGONHADO</div> <div>DESIINTERESSADO</div> <div>ORGULHOSO</div> <div>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></div> <div>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></div> <div>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></div> <div>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></div> </div>	<p>24.- Na tua opinião, como se sentem estes rapazes?</p>  <div data-bbox="475 280 603 963"> <div>CULPADOS</div> <div>ENVERGONHADOS</div> <div>DESIINTERESSADOS</div> <div>ORGULHOSOS</div> <div>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></div> <div>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></div> <div>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></div> <div>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></div> </div>
<p>22.- Como deveria sentir-se este rapaz?</p>  <div data-bbox="791 1070 919 1702"> <div>CULPADO</div> <div>ENVERGONHADO</div> <div>DESIINTERESSADO</div> <div>ORGULHOSO</div> <div>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></div> <div>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></div> <div>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></div> <div>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></div> </div>	<p>25.- Como deveriam sentir-se estes rapazes?</p>  <div data-bbox="791 280 919 963"> <div>CULPADOS</div> <div>ENVERGONHADOS</div> <div>DESIINTERESSADOS</div> <div>ORGULHOSOS</div> <div>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></div> <div>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></div> <div>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></div> <div>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></div> </div>
<p>23.- Se fosses este rapaz, como te sentirias?</p>  <div data-bbox="1107 1070 1235 1702"> <div>CULPADO</div> <div>ENVERGONHADO</div> <div>DESIINTERESSADO</div> <div>ORGULHOSO</div> <div>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></div> <div>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></div> <div>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></div> <div>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></div> </div>	<p>26.- Se formasses parte deste grupo, como te sentirias?</p>  <div data-bbox="1107 280 1235 963"> <div>CULPADOS</div> <div>ENVERGONHADOS</div> <div>DESIINTERESSADOS</div> <div>ORGULHOSOS</div> <div>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></div> <div>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></div> <div>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></div> <div>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></div> </div>

<p>27.- Na tua opinião, como se sente este rapaz?</p>  <div data-bbox="478 1097 614 1736"> <div>CULPADO</div> <div>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></div> <div>ENVERGONHADO</div> <div>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></div> <div>DESINTERESSADO</div> <div>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></div> <div>ORGULHOSO</div> <div>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></div> </div>	<p>30.- Na tua opinião, como se sentem os que vêm o que se passa?</p>  <div data-bbox="478 291 622 985"> <div>CULPADOS</div> <div>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></div> <div>ENVERGONHADOS</div> <div>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></div> <div>DESINTERESSADOS</div> <div>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></div> <div>ORGULHOSOS</div> <div>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></div> </div>
<p>28.- Como deveria sentir-se este rapaz?</p>  <div data-bbox="798 1086 925 1713"> <div>CULPADO</div> <div>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></div> <div>ENVERGONHADO</div> <div>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></div> <div>DESINTERESSADO</div> <div>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></div> <div>ORGULHOSO</div> <div>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></div> </div>	<p>31.- Como deveriam sentir-se os que vêm o que se passa?</p>  <div data-bbox="798 280 925 974"> <div>CULPADOS</div> <div>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></div> <div>ENVERGONHADOS</div> <div>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></div> <div>DESINTERESSADOS</div> <div>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></div> <div>ORGULHOSOS</div> <div>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></div> </div>
<p>29.- Se fosses este rapaz, como te sentirias?</p>  <div data-bbox="1101 1086 1228 1713"> <div>CULPADO</div> <div>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></div> <div>ENVERGONHADO</div> <div>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></div> <div>DESINTERESSADO</div> <div>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></div> <div>ORGULHOSO</div> <div>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></div> </div>	<p>32.- Se fosses um dos que vêm, como te sentirias?</p>  <div data-bbox="1101 280 1228 974"> <div>CULPADOS</div> <div>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></div> <div>ENVERGONHADOS</div> <div>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></div> <div>DESINTERESSADOS</div> <div>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></div> <div>ORGULHOSOS</div> <div>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></div> </div>

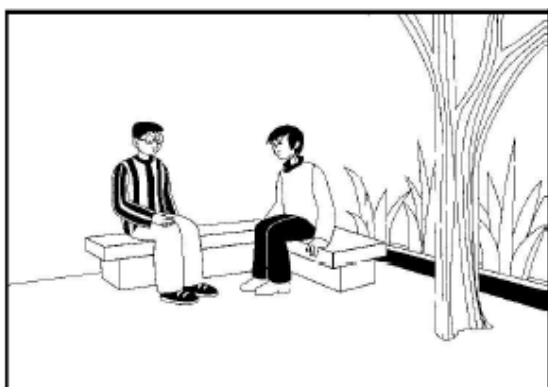
33.- Observa com atenção estas cinco figuras, e indica a maneira como esta história irá provavelmente terminar (marca a tua resposta com uma "X"):



FINAL 1 ☐



FINAL 2 ☐



FINAL 3 ☐



FINAL 4 ☐



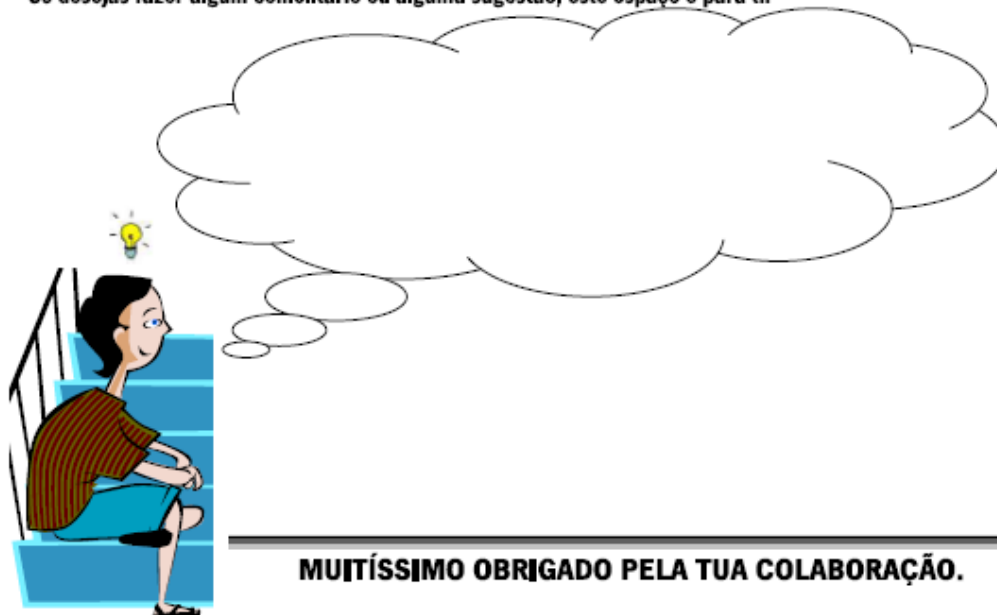
FINAL 5 ☐

34.- Finalmente, gostaríamos de saber algo sobre ti. Com que palavras te descreves?

Chato	1	2	3	4	5	Engraçado
Cruel	1	2	3	4	5	Bondoso
Duro	1	2	3	4	5	Choramingas
Mentiroso	1	2	3	4	5	Sincero
Indesejável como amigo	1	2	3	4	5	Desejável como amigo
Parvo	1	2	3	4	5	Fixe
Medicas	1	2	3	4	5	Valente
Tímido	1	2	3	4	5	Dá-se com todos
Fraco	1	2	3	4	5	Forte
Obediente	1	2	3	4	5	Rebelde
Palerma	1	2	3	4	5	Inteligente
Arrogante	1	2	3	4	5	Humilde
Conflituoso	1	2	3	4	5	Pacífico
Mal educado	1	2	3	4	5	Educado
Má pessoa	1	2	3	4	5	Boa pessoa

35.- Gostaste de colaborar connosco?	<input type="checkbox"/> Nada	<input type="checkbox"/> Pouco	<input type="checkbox"/> Bastante	<input type="checkbox"/> Muito
36.- Sentiste-te à vontade fazendo esta tarefa?	<input type="checkbox"/> Nada	<input type="checkbox"/> Pouco	<input type="checkbox"/> Bastante	<input type="checkbox"/> Muito

Se desejas fazer algum comentário ou alguma sugestão, este espaço é para ti:



ANEXO C - Caracterização da Amostra

Caracterização da Amostra

Ano de Escolaridade		
N	Válido	217
	Omisso	0

Ano de Escolaridade					
		Frequência	Percentage m	Porcenta gem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	5ºano	54	24,9	24,9	24,9
	6º ano	46	21,2	21,2	46,1
	8º ano	56	25,8	25,8	71,9
	9º ano	61	28,1	28,1	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

Sexo		
N	Válido	217
	Omisso	0

Sexo					
		Frequência	Porcent agem	Porcen -tagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Feminino	100	46,1	46,1	46,1
	Masculino	117	53,9	53,9	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

Idade

N	Válido	217
	Omisso	0
Média		12,49
Erro Desvio		1,700
Mínimo		10
Máximo		15

Idade					
		Frequência	Porcentage m	Porcentage m válida	Porcentagem acumulativa
Válido	10	36	16,6	16,6	16,6
	11	45	20,7	20,7	37,3
	12	17	7,8	7,8	45,2
	13	41	18,9	18,9	64,1
	14	51	23,5	23,5	87,6
	15	27	12,4	12,4	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

Irmãos

N	Válido	217
	Omisso	0
Média		1,31
Erro Desvio		,939
Mínimo		0
Máximo		6

Número de irmãos					
		Frequência	Porcentage m	Porcentage m válida	Porcentagem acumulativa
Válido	0	28	12,9	12,9	12,9
	1	123	56,7	56,7	69,6
	2	47	21,7	21,7	91,2
	3	13	6,0	6,0	97,2
	4	3	1,4	1,4	98,6
	5	2	,9	,9	99,5
	6	1	,5	,5	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

Nacionalidade

N	Válido	217
	Omisso	0

Nacionalidade					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Portuguesa	201	92,6	92,6	92,6
	Espanhola	5	2,3	2,3	94,9
	Outras	11	5,1	5,1	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

ANEXO D- Qualidades Métricas Escalas Quantitativas Análise Fatorial Exploratória e α de Cronbach

Análise Factorial Descritores

Teste de KMO e Bartlett		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		,713
Teste de esfericidade de Bartlett	Aprox. Qui-quadrado	176,800
	Gl	6
	Sig.	,000

Comunalidades		
	Inicial	Extração
Quest_4_Divertido	1,000	,512
Quest_4_Aceitável	1,000	,444
Quest_4_Justo	1,000	,517
Quest_4_Correto	1,000	,719
Método de Extração: análise de Componente Principal.		

Variância Explicada

Variância total explicada						
Componente	Autovalores iniciais			Somadas de extração de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa
1	2,192	54,809	54,809	2,192	54,809	54,809
2	,707	17,681	72,490			
3	,694	17,343	89,833			
4	,407	10,167	100,000			
Método de Extração: análise de Componente Principal.						

Matriz Fatorial

Matriz de componente ^a	
	Componente
	1
Quest_4_Correto	,848
Quest_4_Justo	,719
Quest_4_Divertido	,716
Quest_4_Aceitável	,666
Método de Extração: análise de Componente Principal.	
a. 1 componentes extraídos.	

Consistência Interna

Resumo de processamento do caso			
		N	%
Casos	Válido	217	100,0
	Excluídos ^a	0	,0
	Total	217	100,0
a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.			

Estatísticas de confiabilidade	
Alfa de Cronbach	N de itens
,709	4

Analise Fatorial Intencionalidade

Teste de KMO e Bartlett		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		,632
Teste de esfericidade de Bartlett	Aprox. Qui-quadrado	129,778
	gl	3
	Sig.	,000

Comunalidades		
	Inicial	Extração
Rapariga_provoca	1,000	,487
Rapariga_Merece	1,000	,678
Grupo_Vingar	1,000	,724
Método de Extração: análise de Componente Principal.		

Variância Explicada

Variância total explicada						
Componente	Autovalores iniciais			Somadas de extração de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa
1	1,889	62,962	62,962	1,889	62,962	62,962
2	,696	23,214	86,176			
3	,415	13,824	100,000			
Método de Extração: análise de Componente Principal.						

Matriz Fatorial

Matriz de componente ^a	
	Componente
	1
Grupo_Vingar	,851
Rapariga_Merece	,824
Rapariga_provoca	,698
Método de Extração: análise de Componente Principal.	
a. 1 componentes extraídos.	

Consistência Interna

Resumo de processamento do caso			
		N	%
Casos	Válido	217	100,0
	Excluídos ^a	0	,0
	Total	217	100,0
a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.			

Estatísticas de confiabilidade	
Alfa de Cronbach	N de itens
,729	2

Análise Fatorial Causalidade

Teste de KMO e Bartlett		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		,675
Teste de esfericidade de Bartlett	Aprox. Qui-quadrado	282,671
	gl	36
	Sig.	,000

Comunalidades		
	Inicial	Extração
Quest_9_9	1,000	,572
Quest_9_5	1,000	,435
Quest_9_4	1,000	,425
Quest_9_10	1,000	,408
Quest_9_12	1,000	,275
Quest_9_7	1,000	,573
Quest_9_8	1,000	,525
Quest_9_6	1,000	,470
Quest_9_2	1,000	,360
Método de Extração: análise de Componente Principal.		

Variância Explicada

Variância total explicada									
Compon ente	Autovalores iniciais			Somadas de extração de carregamentos ao quadrado			Somadas de rotação de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de variância	% cumulativ a	Total	% de variância	% cumulativ a	Total	% de variância	% cumulativ a
1	2,354	26,158	26,158	2,354	26,158	26,158	2,107	23,406	23,406
2	1,689	18,770	44,928	1,689	18,770	44,928	1,937	21,522	44,928
3	1,134	12,604	57,532						
4	,831	9,233	66,765						
5	,748	8,314	75,080						
6	,689	7,650	82,730						
7	,581	6,453	89,182						
8	,528	5,869	95,051						
9	,445	4,949	100,000						
Método de Extração: análise de Componente Principal.									

Matriz Fatorial

Matriz de componente ^a		
	Componente	
	1	2
Quest_9_9	,656	-,376
Quest_9_4	,564	-,327
Quest_9_10	,562	-,303
Quest_9_8	,550	,472
Quest_9_12	,456	-,259
Quest_9_2	,437	,411
Quest_9_7	,421	,629
Quest_9_6	,448	,519
Quest_9_5	,459	-,473
Método de Extração: análise de Componente Principal.		
a. 2 componentes extraídos.		

Correlação entre Fatores

Matriz de componente rotativa ^a		
	Componente	
	1	2
Quest_9_9	,749	,102
Quest_9_5	,653	-,094
Quest_9_4	,646	,085
Quest_9_10	,631	,103
Quest_9_12	,519	,073
Quest_9_7	-,051	,755
Quest_9_8	,147	,710
Quest_9_6	,038	,685
Quest_9_2	,095	,593
Método de Extração: análise de Componente Principal.		
Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser. ^a		
a. Rotação convergida em 3 iterações.		

Consistência Interna

Resumo de processamento do caso			
		N	%
Casos	Válido	217	100,0
	Excluídos ^a	0	,0
	Total	217	100,0
a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.			

Estatísticas de confiabilidade	
Alfa de Cronbach	N de itens
,631	4

Análise Fatorial Atributos Pessoais Vítima

Teste de KMO e Bartlett		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		,845
Teste de esfericidade de Bartlett	Aprox. Qui-quadrado	552,500
	gl	36
	Sig.	,000

Comunalidades		
	Inicial	Extração
Quest_10_2	1,000	,405
Quest_10_4	1,000	,375
Quest_10_5	1,000	,397
Quest_10_6	1,000	,330
Quest_10_11	1,000	,379
Quest_10_12	1,000	,465
Quest_10_13	1,000	,471
Quest_10_14	1,000	,546
Quest_10_15	1,000	,419
Método de Extração: análise de Componente Principal.		

Variância Explicada

Variância total explicada						
Componente	Autovalores iniciais			Somadas de extração de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa
1	3,786	42,063	42,063	3,786	42,063	42,063
2	1,143	12,697	54,760			
3	,829	9,206	63,966			
4	,772	8,581	72,547			
5	,622	6,915	79,461			
6	,571	6,344	85,805			
7	,482	5,358	91,163			
8	,444	4,935	96,098			
9	,351	3,902	100,000			
Método de Extração: análise de Componente Principal.						

Matriz Fatorial

Matriz de componente ^a	
	Componente
	1
Quest_10_14	,739
Quest_10_13	,686
Quest_10_12	,682
Quest_10_15	,648
Quest_10_2	,636
Quest_10_5	,630
Quest_10_11	,616
Quest_10_4	,612
Quest_10_6	,574
Método de Extração: análise de Componente Principal.	
a. 1 componentes extraídos.	

Consistência Interna

Resumo de processamento do caso			
		N	%
Casos	Válido	217	100,0
	Excluídos ^a	0	,0
	Total	217	100,0
a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.			

Estatísticas de confiabilidade	
Alfa de Cronbach	N de itens
,816	9

Análise Fatorial Emoções Gerais Atribuídas a Vítima

Teste de KMO e Bartlett		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		,799
Teste de esfericidade de Bartlett	Aprox. Qui-quadrado	463,622
	Gl	36
	Sig.	,000

Comunalidades		
	Inicial	Extração
Quest_11_3	1,000	,563
Quest_11_4	1,000	,355
Quest_11_6	1,000	,404
Quest_11_7	1,000	,403
Quest_11_8	1,000	,396
Quest_11_9	1,000	,300
Quest_11_10	1,000	,305
Quest_11_2	1,000	,293
Quest_11_5	1,000	,400
Método de Extração: análise de Componente Principal.		

Variância Explicada

Variância total explicada						
Componente	Autovalores iniciais			Somadas de extração de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa
1	3,419	37,991	37,991	3,419	37,991	37,991
2	1,181	13,119	51,109			
3	,965	10,717	61,826			
4	,771	8,572	70,398			
5	,739	8,215	78,613			
6	,595	6,606	85,219			
7	,521	5,789	91,007			
8	,421	4,678	95,686			
9	,388	4,314	100,000			
Método de Extração: análise de Componente Principal.						

Matriz Fatorial

Matriz de componente ^a	
	Componente
	1
Quest_11_3	,750
Quest_11_6	,636
Quest_11_7	,635
Quest_11_5	,632
Quest_11_8	-,629
Quest_11_4	-,596
Quest_11_10	,552
Quest_11_9	,548
Quest_11_2	,541
Método de Extração: análise de Componente Principal.	
a. 1 componentes extraídos.	

Consistência Interna

Resumo de processamento do caso			
		N	%
Casos	Válido	217	100,0
	Excluídos ^a	0	,0
	Total	217	100,0
a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.			

Estatísticas de confiabilidade	
Alfa de Cronbach	N de itens
,785	9

Análise Fatorial Experiência Emocional como Vítima

Teste de KMO e Bartlett		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		,826
Teste de esfericidade de Bartlett	Aprox. Qui-quadrado	470,242
	Gl	15
	Sig.	,000

Comunalidades		
	Inicial	Extração
Quest_12_2	1,000	,514
Quest_12_3	1,000	,602
Quest_12_5	1,000	,670
Quest_12_6	1,000	,593
Quest_12_7	1,000	,464
Quest_12_9	1,000	,431
Método de Extração: análise de Componente Principal.		

Variância Explicada

Variância total explicada						
Componente	Autovalores iniciais			Somadas de extração de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa
1	3,274	54,558	54,558	3,274	54,558	54,558
2	,953	15,885	70,443			
3	,548	9,131	79,575			
4	,509	8,486	88,061			
5	,400	6,665	94,726			
6	,316	5,274	100,000			
Método de Extração: análise de Componente Principal.						

Matriz Fatorial

Matriz de componente ^a	
	Componente
	1
Quest_12_5	,819
Quest_12_3	,776
Quest_12_6	,770
Quest_12_2	,717
Quest_12_7	,682
Quest_12_9	,656
Método de Extração: análise de Componente Principal.	
a. 1 componentes extraídos.	

Consistência Interna

Resumo de processamento do caso			
		N	%
Casos	Válido	217	100,0
	Excluídos ^a	0	,0
	Total	217	100,0
a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.			

Estatísticas de confiabilidade	
Alfa de Cronbach	N de itens
,821	6

Análise Fatorial Coping como Vítima

Teste de KMO e Bartlett		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		,633
Teste de esfericidade de Bartlett	Aprox. Qui-quadrado	316,077
	gl	36
	Sig.	,000

Comunalidades		
	Inicial	Extração
Quest_13_17	1,000	,728
Quest_13_14	1,000	,310
Quest_13_15	1,000	,330
Quest_13_16	1,000	,673
Quest_13_1	1,000	,408
Quest_13_5	1,000	,464
Quest_13_7	1,000	,450
Quest_13_10	1,000	,398
Quest_13_12	1,000	,287
Método de Extração: análise de Componente Principal.		

Variância Explicada

Variância total explicada									
Compon ente	Autovalores iniciais			Somadas de extração de carregamentos ao quadrado			Somadas de rotação de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de variância	% cumulativ a	Total	% de variância	% cumulativ a	Total	% de variância	% cumulativ a
1	2,240	24,885	24,885	2,240	24,885	24,885	2,177	24,188	24,188
2	1,810	20,109	44,994	1,810	20,109	44,994	1,873	20,806	44,994
3	,971	10,786	55,780						
4	,871	9,679	65,458						
5	,804	8,932	74,391						
6	,757	8,412	82,803						
7	,723	8,028	90,831						
8	,556	6,182	97,013						
9	,269	2,987	100,000						
Método de Extração: análise de Componente Principal.									

Matriz Fatorial

Matriz de componente ^a		
	Componente	
	1	2
Quest_13_17	,797	-,307
Quest_13_16	,762	-,304
Quest_13_15	,545	-,184
Quest_13_14	,519	-,203
Quest_13_7	,482	,467
Quest_13_1	,026	,638
Quest_13_5	,266	,627
Quest_13_10	,354	,522
Quest_13_12	,174	,507
Método de Extração: análise de Componente Principal.		
a. 2 componentes extraídos.		

Correlação entre Fatores

Matriz de componente rotativa ^a		
	Componente	
	1	2
Quest_13_17	,853	,021
Quest_13_16	,820	,010
Quest_13_15	,573	,038
Quest_13_14	,557	,010
Quest_13_5	,006	,682
Quest_13_10	,127	,618
Quest_13_7	,267	,615
Quest_13_1	-,220	,599
Quest_13_12	-,033	,535
Método de Extração: análise de Componente Principal. Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser. ^a		
a. Rotação convergida em 3 iterações.		

Consistência Interna

Resumo de processamento do caso			
		N	%
Casos	Válido	217	100,0
	Excluídos ^a	0	,0
	Total	217	100,0
a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.			

Estatísticas de confiabilidade	
Alfa de Cronbach	N de itens
,577	5

Analise Fatorial Atributos Pessoais Agressores

Teste de KMO e Bartlett		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		,928
Teste de esfericidade de Bartlett	Aprox. Qui-quadrado	1552,802
	gl	66
	Sig.	,000

Comunalidades		
	Inicial	Extração
Quest_16_1	1,000	,601
Quest_16_2	1,000	,307
Quest_16_4	1,000	,614
Quest_16_5	1,000	,673
Quest_16_6	1,000	,446
Quest_16_11	1,000	,488
Quest_16_12	1,000	,766
Quest_16_13	1,000	,677
Quest_16_14	1,000	,768
Quest_16_15	1,000	,650
Quest_16_3inv	1,000	,289
Quest_16_10inv	1,000	,266
Método de Extração: análise de Componente Principal.		

Variância Explicada

Variância total explicada						
Componente	Autovalores iniciais			Somadas de extração de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa
1	6,545	54,544	54,544	6,545	54,544	54,544
2	,939	7,822	62,366			
3	,818	6,817	69,183			
4	,784	6,537	75,719			
5	,667	5,558	81,277			
6	,526	4,382	85,659			
7	,394	3,282	88,942			
8	,325	2,707	91,649			
9	,313	2,612	94,261			
10	,292	2,436	96,697			
11	,232	1,932	98,629			
12	,165	1,371	100,000			
Método de Extração: análise de Componente Principal.						

Matriz Fatorial

Matriz de componente ^a	
	Componente
	1
Quest_16_14	,877
Quest_16_12	,875
Quest_16_13	,823
Quest_16_5	,820
Quest_16_15	,806
Quest_16_4	,783
Quest_16_1	,775
Quest_16_11	,699
Quest_16_6	,668
Quest_16_2	,554
Quest_16_3inv	-,538
Quest_16_10inv	,516
Método de Extração: análise de Componente Principal.	

a. 1 componentes extraídos.

Consistência Interna

Resumo de processamento do caso			
		N	%
Casos	Válido	217	100,0
	Excluídos ^a	0	,0
	Total	217	100,0
a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.			

Estatísticas de confiabilidade	
Alfa de Cronbach	N de itens
,915	11

Análise Fatorial Emoções Gerais Atribuídas ao Agressor

Teste de KMO e Bartlett		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		,833
Teste de esfericidade de Bartlett	Aprox. Qui-quadrado	434,963
	gl	21
	Sig.	,000

Comunalidades		
	Inicial	Extração
Quest_17_2	1,000	,473
Quest_17_3	1,000	,624
Quest_17_5	1,000	,547

Quest_17_6	1,000	,506
Quest_17_7	1,000	,516
Quest_17_8	1,000	,270
Quest_17_9	1,000	,381
Método de Extração: análise de Componente Principal.		

Variância Explicada

Variância total explicada						
Componente	Autovalores iniciais			Somadas de extração de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa
1	3,317	47,388	47,388	3,317	47,388	47,388
2	,991	14,154	61,543			
3	,750	10,717	72,260			
4	,606	8,653	80,913			
5	,515	7,355	88,269			
6	,422	6,025	94,293			
7	,399	5,707	100,000			
Método de Extração: análise de Componente Principal.						

Matriz Fatorial

Matriz de componente ^a	
	Componente
	1
Quest_17_3	,790
Quest_17_5	,740
Quest_17_7	,718
Quest_17_6	,712
Quest_17_2	,688
Quest_17_9	,617

Quest_17_8	-,519
Método de Extração: análise de Componente Principal.	
a. 1 componentes extraídos.	

Consistência Interna

Resumo de processamento do caso			
		N	%
Casos	Válido	217	100,0
	Excluídos ^a	0	,0
	Total	217	100,0
a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.			

Estatísticas de confiabilidade	
Alfa de Cronbach	N de itens
,803	6

Análise Fatorial Experiência Emocional como Agressor

Teste de KMO e Bartlett		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		,835
Teste de esfericidade de Bartlett	Aprox. Qui-quadrado	701,721
	gl	55
	Sig.	,000

Comunalidades		
	Inicial	Extração
Quest_18_1	1,000	,496
Quest_18_2	1,000	,385
Quest_18_3	1,000	,551
Quest_18_4	1,000	,143
Quest_18_5	1,000	,502

Quest_18_6	1,000	,470
Quest_18_7	1,000	,464
Quest_18_8	1,000	,224
Quest_18_9	1,000	,423
Quest_18_10	1,000	,375
Quest_18_11	1,000	,006
Método de Extração: análise de Componente Principal.		

Variância Explicada

Variância total explicada						
Componente	Autovalores iniciais			Somos de extração de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa
1	4,041	36,733	36,733	4,041	36,733	36,733
2	1,590	14,459	51,191			
3	,947	8,608	59,799			
4	,772	7,022	66,821			
5	,739	6,721	73,542			
6	,650	5,913	79,455			
7	,604	5,489	84,944			
8	,518	4,708	89,652			
9	,468	4,251	93,903			
10	,388	3,531	97,434			
11	,282	2,566	100,000			
Método de Extração: análise de Componente Principal.						

Consistência Interna

Resumo de processamento do caso			
		N	%
Casos	Válido	217	100,0
	Excluídos ^a	0	,0
	Total	217	100,0
a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.			

Estatísticas de confiabilidade	
Alfa de Cronbach	N de itens
,837	8

Análise Fatorial Atributos Pessoais do Participante

Teste de KMO e Bartlett		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		,864
Teste de esfericidade de Bartlett	Aprox. Qui-quadrado	763,036
	Gl	45
	Sig.	,000

Comunalidades		
	Inicial	Extração
Quest_34_1	1,000	,273
Quest_34_2	1,000	,405
Quest_34_4	1,000	,328
Quest_34_5	1,000	,545
Quest_34_6	1,000	,320
Quest_34_11	1,000	,360
Quest_34_12	1,000	,450
Quest_34_13	1,000	,367
Quest_34_14	1,000	,597
Quest_34_15	1,000	,637
Método de Extração: análise de Componente Principal.		

Variância Explicada

Variância total explicada						
Componente	Autovalores iniciais			Somadas de extração de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa
1	4,281	42,811	42,811	4,281	42,811	42,811
2	1,393	13,931	56,742			
3	,785	7,851	64,593			
4	,733	7,335	71,928			
5	,619	6,187	78,116			
6	,581	5,812	83,927			
7	,538	5,377	89,304			
8	,431	4,306	93,609			
9	,402	4,016	97,625			
10	,238	2,375	100,000			
Método de Extração: análise de Componente Principal.						

Matriz Fatorial

Matriz de componente ^a	
	Componente
	1
Quest_34_15	,798
Quest_34_14	,773
Quest_34_5	,738
Quest_34_12	,671
Quest_34_2	,637
Quest_34_13	,606
Quest_34_11	,600
Quest_34_4	,572
Quest_34_6	,565
Quest_34_1	,522
Método de Extração: análise de Componente Principal.	
a. 1 componentes extraídos.	

Consistência Interna

Resumo de processamento do caso			
		N	%
Casos	Válido	217	100,0
	Excluídos ^a	0	,0
	Total	217	100,0
a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.			

Estatísticas de confiabilidade	
Alfa de Cronbach	N de itens
,841	10

ANEXO E - Qualidades Métricas das Escalas Qualitativas e Estatística Descritiva

Emoções Morais Vítima Culpado(a) (21)

Quest_21_1					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Não	113	52,1	52,1	52,1
	Sim	104	47,9	47,9	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

Emoções Morais Vítima Envergonhado(a) (21)

Quest_21_2					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Não	8	3,7	3,7	3,7
	Sim	209	96,3	96,3	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

Emoções Morais Vítima Desinteressado(a) (21)

Quest_21_3					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Não	198	91,2	91,2	91,2
	Sim	19	8,8	8,8	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

Emoções Morais Vítima Orgulhoso(a) (21)

Quest_21_4					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válid o	Não	214	98,6	98,6	98,6
	Sim	3	1,4	1,4	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

Emoções Morais Vítima Culpado (a) (22)

Quest_22_1					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válid o	Não	206	94,9	94,9	94,9
	Sim	11	5,1	5,1	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

Emoções Morais Vítima Envergonhado (a) (22)

Quest_22_2					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válid o	Não	151	69,6	69,6	69,6
	Sim	66	30,4	30,4	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

Emoções Morais Vítima Desinteressado (a) (22)

Quest_22_3					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válid o	Não	123	56,7	56,7	56,7
	Sim	94	43,3	43,3	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

Emoções Morais Vítima Orgulhoso (a) (22)

Quest_22_4					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Não	153	70,5	70,5	70,5
	Sim	64	29,5	29,5	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

Emoções Morais como Vítima Culpado (a) (23)

Quest_23_1					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Não	146	67,3	67,6	67,6
	Sim	70	32,3	32,4	100,0
	Total	216	99,5	100,0	
Omisso	Sistema	1	,5		
Total		217	100,0		

Emoções Morais como Vítima Envergonhado (a) (23)

Quest_23_2					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Não	43	19,8	19,8	19,8
	Sim	173	79,7	79,7	99,5
	21	1	,5	,5	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

Emoções Morais como Vítima Desinteressado (a) (23)

Quest_23_3					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Não	165	76,0	76,0	76,0
	Sim	52	24,0	24,0	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

Emoções Morais como Vítima Orgulhoso (a) (23)

Quest_23_4					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Não	201	92,6	92,6	92,6
	Sim	16	7,4	7,4	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

Emoções Morais Agressor Culpado (a) (24)

Quest_24_1					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Não	196	90,3	90,3	90,3
	Sim	21	9,7	9,7	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

Emoções Morais Agressor Envergonhado (a) (24)

Quest_24_2					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Não	204	94,0	94,0	94,0
	Sim	13	6,0	6,0	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

Emoções Morais Agressor Desinteressado (a) (24)

Quest_24_3					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Não	78	35,9	35,9	35,9
	Sim	139	64,1	64,1	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

Emoções Morais Agressor Orgulhoso (a) (24)

Quest_24_4					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Não	10	4,6	4,6	4,6
	Sim	207	95,4	95,4	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

Emoções Morais Agressor Culpado (a) (25)

Quest_25_1					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Não	12	5,5	5,5	5,5
	Sim	205	94,5	94,5	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

Emoções Morais Agressor Envergonhado (a) (25)

Quest_25_2					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Não	18	8,3	8,3	8,3
	Sim	199	91,7	91,7	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

Emoções Morais Agressor Desinteressado (a) (25)

Quest_25_3					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Não	182	83,9	83,9	83,9
	Sim	35	16,1	16,1	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

Emoções Morais Agressor Orgulhoso (a) (25)

Quest_25_4					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Não	197	90,8	90,8	90,8
	Sim	20	9,2	9,2	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

Emoções Morais como Agressor Culpado (a) (26)

Quest_26_1					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Não	19	8,8	8,8	8,8
	Sim	198	91,2	91,2	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

Emoções Morais como Agressor Envergonhado (a) (26)

Quest_26_2					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Não	35	16,1	16,1	16,1
	Sim	182	83,9	83,9	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

Emoções Morais como Agressor Desinteressado (a) (26)

Quest_26_3					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Não	185	85,3	85,3	85,3
	Sim	32	14,7	14,7	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

Emoções Morais como Agressor Orgulhoso (a) (26)

Quest_26_4					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válid o	Não	194	89,4	89,4	89,4
	Sim	23	10,6	10,6	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

ANEXO F - Efeito Sexo nas Escalas Quantitativas

Estatística de Grupo

Estatísticas de grupo					
	Sexo	N	Média	Erro Desvio	Erro padrão da média
Descritores	Feminino	100	19,7400	,67600	,06760
	Masculino	117	19,2650	1,72403	,15939
Intencionalidade	Feminino	100	9,3900	1,15378	,11538
	Masculino	117	9,5128	1,53474	,14189
Causalidade_Individual	Feminino	100	14,5400	3,59691	,35969
	Masculino	117	13,5043	3,51260	,32474
Causalidade_Groupal	Feminino	100	15,2600	2,72148	,27215
	Masculino	117	15,2564	2,82890	,26153
Atribut_pessoais_Vit	Feminino	100	39,7700	4,60315	,46031
	Masculino	117	38,4957	5,10852	,47228
Emoções_Gerais_Vítima	Feminino	100	4,1589	,59328	,05933
	Masculino	117	4,0769	,61492	,05685
Exp_Emocional_Vítima	Feminino	100	4,0950	,72639	,07264
	Masculino	117	3,8533	,84423	,07805
Coping_Ativo	Feminino	100	4,0525	,87710	,08771
	Masculino	117	3,8162	,94822	,08766
Atribut_Pessoais_Agre	Feminino	100	1,4991	,67716	,06772
	Masculino	117	1,4988	,70858	,06551
Emoções_Gerais_Agressor	Feminino	100	1,6017	,69182	,06918
	Masculino	117	1,4972	,58884	,05444
Exp_Emocional_Agre	Feminino	100	3,4788	,89542	,08954
	Masculino	117	3,0374	,87934	,08130
Atributos_Pessoais_Participante	Feminino	100	4,3030	,52924	,05292
	Masculino	117	4,1120	,53726	,04967

Testes de Amostras Independentes

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias				teste-t para Igualdade de Médias		95% Intervalo de Confiança da Diferença	
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	Diferença Inferior Superior
Descritores	Variâncias iguais assumidas	16,173	,000	2,590	215	,010	,47504	,18343	,11350 ,83659
	Variâncias iguais não assumidas			2,744	155,587	,007	,47504	,17313	,13305 ,81703
Intencionalidade	Variâncias iguais assumidas	,000	,990	-,657	215	,512	-,12282	,18692	-,49125 ,24561
	Variâncias iguais não assumidas			-,672	211,680	,503	-,12282	,18288	-,48331 ,23767
Causalidade Individual	Variâncias iguais assumidas	,205	,651	2,141	215	,033	1,03573	,48369	,08234 1,98911
	Variâncias iguais não assumidas			2,137	208,143	,034	1,03573	,48460	,08038 1,99107
Causalidade Grupal	Variâncias iguais assumidas	,067	,795	,009	215	,992	,00359	,37859	-,74264 ,74982
	Variâncias iguais não assumidas			,010	211,987	,992	,00359	,37744	-,74043 ,74761
Atribut. pessoais Vít	Variâncias iguais assumidas	1,367	,244	1,916	215	,057	1,27427	,66491	-,03630 2,58485
	Variâncias iguais não assumidas			1,932	214,385	,055	1,27427	,65950	-,02566 2,57421
Emoções Gerais Vítima	Variâncias iguais assumidas	,129	,720	,995	215	,321	,08197	,08240	-,08045 ,24438
	Variâncias iguais não assumidas			,998	211,842	,320	,08197	,08217	-,08001 ,24394
Exp. Emocional Vítima	Variâncias iguais assumidas	1,702	,193	2,241	215	,026	,24172	,10788	,02908 ,45436
	Variâncias iguais não assumidas			2,267	214,988	,024	,24172	,10662	,03157 ,45188
Coping Ativo	Variâncias iguais assumidas	2,201	,139	1,894	215	,060	,23626	,12477	-,00967 ,48219
	Variâncias iguais não assumidas			1,905	213,638	,058	,23626	,12401	-,00818 ,48070
Atribut. Pessoais Agre	Variâncias iguais assumidas	,085	,771	,003	215	,998	,00026	,09455	-,18611 ,18663
	Variâncias iguais não assumidas			,003	212,310	,998	,00026	,09422	-,18546 ,18598
Emoções Gerais Agressor	Variâncias iguais assumidas	1,064	,304	1,202	215	,231	,10452	,08693	-,06683 ,27586
	Variâncias iguais não assumidas			1,187	195,565	,237	,10452	,08803	-,06910 ,27813
Exp. Emocional Agre	Variâncias iguais assumidas	,175	,676	3,655	215	,000	,44136	,12077	,20331 ,67940
	Variâncias iguais não assumidas			3,649	208,544	,000	,44136	,12094	,20293 ,67978
Atributos. Pessoais Participante	Variâncias iguais assumidas	,562	,454	2,629	215	,009	,19103	,07267	,04780 ,33427
	Variâncias iguais não assumidas			2,632	210,698	,009	,19103	,07258	,04796 ,33411

ANEXO G - Efeito Sexo Qualidades Qualitativas

Questão 21_1

Crosstab					
			Sexo		Total
			Feminino	Masculino	
Quest_21_1	Não	Count	43	70	113
		Expected Count	52,1	60,9	113,0
		% within Quest_21_1	38,1%	61,9%	100,0%
		% within Sexo	43,0%	59,8%	52,1%
		% of Total	19,8%	32,3%	52,1%
		Standardized Residual	-1,3	1,2	
	Sim	Count	57	47	104
		Expected Count	47,9	56,1	104,0
		% within Quest_21_1	54,8%	45,2%	100,0%
		% within Sexo	57,0%	40,2%	47,9%
		% of Total	26,3%	21,7%	47,9%
		Standardized Residual	1,3	-1,2	
Total		Count	100	117	217
		Expected Count	100,0	117,0	217,0
		% within Quest_21_1	46,1%	53,9%	100,0%
		% within Sexo	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	46,1%	53,9%	100,0%

Chi-Square Tests					
	Value	Df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	6,119 ^a	1	,013		
Continuity Correction ^b	5,463	1	,019		
Likelihood Ratio	6,144	1	,013		
Fisher's Exact Test				,015	,010
Linear-by-Linear Association	6,090	1	,014		
N of Valid Cases	217				
a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 47,93.					
b. Computed only for a 2x2 table					

Questão 21_2

Crosstab

		Sexo		
		Feminino	Masculino	Total
Quest_21_2	Não	Count	4	4
		Expected Count	3,7	8,0
		% within Quest_21_2	50,0%	100,0%
		% within Sexo	4,0%	3,7%
		% of Total	1,8%	3,7%
		Standardized Residual	,2	-,2
	Sim	Count	96	113
		Expected Count	96,3	209,0
		% within Quest_21_2	45,9%	100,0%
		% within Sexo	96,0%	96,3%
		% of Total	44,2%	96,3%
		Standardized Residual	,0	,0
Total	Count		100	117
	Expected Count		100,0	117,0
	% within Quest_21_2		46,1%	100,0%
	% within Sexo		100,0%	100,0%
	% of Total		46,1%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymptotic	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
			Significance (2-sided)		
Pearson Chi-Square	,051 ^a	1	,821		
Continuity Correction ^b	,000	1	1,000		
Likelihood Ratio	,051	1	,821		
Fisher's Exact Test				1,000	,549
Linear-by-Linear Association	,051	1	,821		
N of Valid Cases	217				

a. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,69.

b. Computed only for a 2x2 table

Questão 21_3

Crosstab

			Sexo		
			Feminino	Masculino	Total
Quest_21_3	Não	Count	91	107	198
		Expected Count	91,2	106,8	198,0
		% within Quest_21_3	46,0%	54,0%	100,0%
		% within Sexo	91,0%	91,5%	91,2%
		% of Total	41,9%	49,3%	91,2%
		Standardized Residual	,0	,0	
	Sim	Count	9	10	19
		Expected Count	8,8	10,2	19,0
		% within Quest_21_3	47,4%	52,6%	100,0%
		% within Sexo	9,0%	8,5%	8,8%
		% of Total	4,1%	4,6%	8,8%
		Standardized Residual	,1	-,1	
Total	Count		100	117	217
	Expected Count		100,0	117,0	217,0
	% within Quest_21_3		46,1%	53,9%	100,0%
	% within Sexo		100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total		46,1%	53,9%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymptotic	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
			Significance (2-sided)		
Pearson Chi-Square	,014 ^a	1	,906		
Continuity Correction ^b	,000	1	1,000		
Likelihood Ratio	,014	1	,906		
Fisher's Exact Test				1,000	,547
Linear-by-Linear Association	,014	1	,907		
N of Valid Cases	217				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,76.

b. Computed only for a 2x2 table

Questão 21_4

Crosstab

			Sexo		
			Feminino	Masculino	Total
Quest_21_4	Não	Count	99	115	214
		Expected Count	98,6	115,4	214,0
		% within Quest_21_4	46,3%	53,7%	100,0%
		% within Sexo	99,0%	98,3%	98,6%
		% of Total	45,6%	53,0%	98,6%
		Standardized Residual	,0	,0	
	Sim	Count	1	2	3
		Expected Count	1,4	1,6	3,0
		% within Quest_21_4	33,3%	66,7%	100,0%
		% within Sexo	1,0%	1,7%	1,4%
		% of Total	0,5%	0,9%	1,4%
		Standardized Residual	-,3	,3	
Total		Count	100	117	217
		Expected Count	100,0	117,0	217,0
		% within Quest_21_4	46,1%	53,9%	100,0%
		% within Sexo	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	46,1%	53,9%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymptotic		
			Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,199 ^a	1	,656		
Continuity Correction ^b	,000	1	1,000		
Likelihood Ratio	,204	1	,652		
Fisher's Exact Test				1,000	,559
Linear-by-Linear Association	,198	1	,656		
N of Valid Cases	217				

a. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,38.

b. Computed only for a 2x2 table

Questão 22_1

Crosstab

			Sexo		
			Feminino	Masculino	Total
Quest_22_1	Não	Count	94	112	206
		Expected Count	94,9	111,1	206,0
		% within Quest_22_1	45,6%	54,4%	100,0%
		% within Sexo	94,0%	95,7%	94,9%
		% of Total	43,3%	51,6%	94,9%
		Standardized Residual	-,1	,1	
	Sim	Count	6	5	11
		Expected Count	5,1	5,9	11,0
		% within Quest_22_1	54,5%	45,5%	100,0%
		% within Sexo	6,0%	4,3%	5,1%
		% of Total	2,8%	2,3%	5,1%
		Standardized Residual	,4	-,4	
Total		Count	100	117	217
		Expected Count	100,0	117,0	217,0
		% within Quest_22_1	46,1%	53,9%	100,0%
		% within Sexo	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	46,1%	53,9%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymptotic	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
			Significance (2-sided)		
Pearson Chi-Square	,334 ^a	1	,563		
Continuity Correction ^b	,072	1	,789		
Likelihood Ratio	,333	1	,564		
Fisher's Exact Test				,758	,393
Linear-by-Linear Association	,332	1	,564		
N of Valid Cases	217				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,07.

b. Computed only for a 2x2 table

Questão 22_2

Crosstab

			Sexo		
			Feminino	Masculino	Total
Quest_22_2	Não	Count	75	76	151
		Expected Count	69,6	81,4	151,0
		% within Quest_22_2	49,7%	50,3%	100,0%
		% within Sexo	75,0%	65,0%	69,6%
		% of Total	34,6%	35,0%	69,6%
		Standardized Residual	,6	-,6	
	Sim	Count	25	41	66
		Expected Count	30,4	35,6	66,0
		% within Quest_22_2	37,9%	62,1%	100,0%
		% within Sexo	25,0%	35,0%	30,4%
		% of Total	11,5%	18,9%	30,4%
		Standardized Residual	-1,0	,9	
Total		Count	100	117	217
		Expected Count	100,0	117,0	217,0
		% within Quest_22_2	46,1%	53,9%	100,0%
		% within Sexo	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	46,1%	53,9%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymptotic		
			Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	2,569 ^a	1	,109		
Continuity Correction ^b	2,117	1	,146		
Likelihood Ratio	2,591	1	,107		
Fisher's Exact Test				,139	,072
Linear-by-Linear Association	2,558	1	,110		
N of Valid Cases	217				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 30,41.

b. Computed only for a 2x2 table

Questão 22_3

Crosstab

			Sexo		
			Feminino	Masculino	Total
Quest_22_3	Não	Count	49	74	123
		Expected Count	56,7	66,3	123,0
		% within Quest_22_3	39,8%	60,2%	100,0%
		% within Sexo	49,0%	63,2%	56,7%
		% of Total	22,6%	34,1%	56,7%
		Standardized Residual	-1,0	,9	
	Sim	Count	51	43	94
		Expected Count	43,3	50,7	94,0
		% within Quest_22_3	54,3%	45,7%	100,0%
		% within Sexo	51,0%	36,8%	43,3%
		% of Total	23,5%	19,8%	43,3%
		Standardized Residual	1,2	-1,1	
Total		Count	100	117	217
		Expected Count	100,0	117,0	217,0
		% within Quest_22_3	46,1%	53,9%	100,0%
		% within Sexo	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	46,1%	53,9%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymptotic		
			Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	4,458 ^a	1	,035		
Continuity Correction ^b	3,896	1	,048		
Likelihood Ratio	4,465	1	,035		
Fisher's Exact Test				,040	,024
Linear-by-Linear Association	4,437	1	,035		
N of Valid Cases	217				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 43,32.

b. Computed only for a 2x2 table

Questão 22_4

Crosstab

			Sexo		
			Feminino	Masculino	Total
Quest_22_4	Não	Count	72	81	153
		Expected Count	70,5	82,5	153,0
		% within Quest_22_4	47,1%	52,9%	100,0%
		% within Sexo	72,0%	69,2%	70,5%
		% of Total	33,2%	37,3%	70,5%
		Standardized Residual	,2	-,2	
	Sim	Count	28	36	64
		Expected Count	29,5	34,5	64,0
		% within Quest_22_4	43,8%	56,3%	100,0%
		% within Sexo	28,0%	30,8%	29,5%
		% of Total	12,9%	16,6%	29,5%
		Standardized Residual	-,3	,3	
Total		Count	100	117	217
		Expected Count	100,0	117,0	217,0
		% within Quest_22_4	46,1%	53,9%	100,0%
		% within Sexo	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	46,1%	53,9%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymptotic		
			Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,199 ^a	1	,656		
Continuity Correction ^b	,088	1	,767		
Likelihood Ratio	,199	1	,655		
Fisher's Exact Test				,765	,384
Linear-by-Linear Association	,198	1	,656		
N of Valid Cases	217				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 29,49.

b. Computed only for a 2x2 table

Questão 23_1

Crosstab

			Sexo		
			Feminino	Masculino	Total
Quest_23_1	Não	Count	56	90	146
		Expected Count	66,9	79,1	146,0
		% within Quest_23_1	38,4%	61,6%	100,0%
		% within Sexo	56,6%	76,9%	67,6%
		% of Total	25,9%	41,7%	67,6%
		Standardized Residual	-1,3	1,2	
	Sim	Count	43	27	70
		Expected Count	32,1	37,9	70,0
		% within Quest_23_1	61,4%	38,6%	100,0%
		% within Sexo	43,4%	23,1%	32,4%
		% of Total	19,9%	12,5%	32,4%
		Standardized Residual	1,9	-1,8	
Total		Count	99	117	216
		Expected Count	99,0	117,0	216,0
		% within Quest_23_1	45,8%	54,2%	100,0%
		% within Sexo	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	45,8%	54,2%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymptotic		
			Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	10,145 ^a	1	,001		
Continuity Correction ^b	9,237	1	,002		
Likelihood Ratio	10,179	1	,001		
Fisher's Exact Test				,002	,001
Linear-by-Linear Association	10,098	1	,001		
N of Valid Cases	216				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 32,08.

b. Computed only for a 2x2 table

Questão 23_2

Crosstab

			Sexo		
			Feminino	Masculino	Total
Quest_23_2	Não	Count	20	23	43
		Expected Count	19,8	23,2	43,0
		% within Quest_23_2	46,5%	53,5%	100,0%
		% within Sexo	20,0%	19,7%	19,8%
		% of Total	9,2%	10,6%	19,8%
		Standardized Residual	,0	,0	
	Sim	Count	79	94	173
		Expected Count	79,7	93,3	173,0
		% within Quest_23_2	45,7%	54,3%	100,0%
		% within Sexo	79,0%	80,3%	79,7%
		% of Total	36,4%	43,3%	79,7%
		Standardized Residual	-,1	,1	
21		Count	1	0	1
		Expected Count	,5	,5	1,0
		% within Quest_23_2	100,0%	0,0%	100,0%
		% within Sexo	1,0%	0,0%	0,5%
		% of Total	0,5%	0,0%	0,5%
		Standardized Residual	,8	-,7	
Total		Count	100	117	217
		Expected Count	100,0	117,0	217,0
		% within Quest_23_2	46,1%	53,9%	100,0%
		% within Sexo	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	46,1%	53,9%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	1,185 ^a	2	,553
Likelihood Ratio	1,565	2	,457
Linear-by-Linear Association	1,022	1	,312
N of Valid Cases	217		

a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,46.

Questão 23_3

Crosstab

			Sexo		
			Feminino	Masculino	Total
Quest_23_3	Não	Count	79	86	165
		Expected Count	76,0	89,0	165,0
		% within Quest_23_3	47,9%	52,1%	100,0%
		% within Sexo	79,0%	73,5%	76,0%
		% of Total	36,4%	39,6%	76,0%
		Standardized Residual	,3	-,3	
	Sim	Count	21	31	52
		Expected Count	24,0	28,0	52,0
		% within Quest_23_3	40,4%	59,6%	100,0%
		% within Sexo	21,0%	26,5%	24,0%
		% of Total	9,7%	14,3%	24,0%
		Standardized Residual	-,6	,6	
Total		Count	100	117	217
		Expected Count	100,0	117,0	217,0
		% within Quest_23_3	46,1%	53,9%	100,0%
		% within Sexo	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	46,1%	53,9%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymptotic		
			Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,894 ^a	1	,344		
Continuity Correction ^b	,618	1	,432		
Likelihood Ratio	,899	1	,343		
Fisher's Exact Test				,425	,216
Linear-by-Linear Association	,890	1	,346		
N of Valid Cases	217				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 23,96.

b. Computed only for a 2x2 table

Questão 23_4

Crosstab

			Sexo		
			Feminino	Masculino	Total
Quest_23_4	Não	Count	92	109	201
		Expected Count	92,6	108,4	201,0
		% within Quest_23_4	45,8%	54,2%	100,0%
		% within Sexo	92,0%	93,2%	92,6%
		% of Total	42,4%	50,2%	92,6%
		Standardized Residual	-,1	,1	
	Sim	Count	8	8	16
		Expected Count	7,4	8,6	16,0
		% within Quest_23_4	50,0%	50,0%	100,0%
		% within Sexo	8,0%	6,8%	7,4%
		% of Total	3,7%	3,7%	7,4%
		Standardized Residual	,2	-,2	
Total		Count	100	117	217
		Expected Count	100,0	117,0	217,0
		% within Quest_23_4	46,1%	53,9%	100,0%
		% within Sexo	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	46,1%	53,9%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymptotic		
			Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,107 ^a	1	,744		
Continuity Correction ^b	,004	1	,947		
Likelihood Ratio	,106	1	,744		
Fisher's Exact Test				,798	,471
Linear-by-Linear Association	,106	1	,745		
N of Valid Cases	217				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,37.

b. Computed only for a 2x2 table

Questão 24_1

Crosstab

			Sexo		
			Feminino	Masculino	Total
Quest_24_1	Não	Count	93	103	196
		Expected Count	90,3	105,7	196,0
		% within Quest_24_1	47,4%	52,6%	100,0%
		% within Sexo	93,0%	88,0%	90,3%
		% of Total	42,9%	47,5%	90,3%
		Standardized Residual	,3	-,3	
	Sim	Count	7	14	21
		Expected Count	9,7	11,3	21,0
		% within Quest_24_1	33,3%	66,7%	100,0%
		% within Sexo	7,0%	12,0%	9,7%
		% of Total	3,2%	6,5%	9,7%
		Standardized Residual	-,9	,8	
Total		Count	100	117	217
		Expected Count	100,0	117,0	217,0
		% within Quest_24_1	46,1%	53,9%	100,0%
		% within Sexo	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	46,1%	53,9%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymptotic		
			Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1,521 ^a	1	,217		
Continuity Correction ^b	1,006	1	,316		
Likelihood Ratio	1,556	1	,212		
Fisher's Exact Test				,255	,158
Linear-by-Linear Association	1,514	1	,219		
N of Valid Cases	217				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9,68.

b. Computed only for a 2x2 table

Questão 24_2

Crosstab

			Sexo		
			Feminino	Masculino	Total
Quest_24_2	Não	Count	94	110	204
		Expected Count	94,0	110,0	204,0
		% within Quest_24_2	46,1%	53,9%	100,0%
		% within Sexo	94,0%	94,0%	94,0%
		% of Total	43,3%	50,7%	94,0%
		Standardized Residual	,0	,0	
	Sim	Count	6	7	13
		Expected Count	6,0	7,0	13,0
		% within Quest_24_2	46,2%	53,8%	100,0%
		% within Sexo	6,0%	6,0%	6,0%
		% of Total	2,8%	3,2%	6,0%
		Standardized Residual	,0	,0	
Total		Count	100	117	217
		Expected Count	100,0	117,0	217,0
		% within Quest_24_2	46,1%	53,9%	100,0%
		% within Sexo	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	46,1%	53,9%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymptotic		
			Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,000 ^a	1	,996		
Continuity Correction ^b	,000	1	1,000		
Likelihood Ratio	,000	1	,996		
Fisher's Exact Test				1,000	,608
Linear-by-Linear Association	,000	1	,996		
N of Valid Cases	217				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,99.

b. Computed only for a 2x2 table

Questão 24_3

Crosstab

			Sexo		
			Feminino	Masculino	Total
Quest_24_3	Não	Count	32	46	78
		Expected Count	35,9	42,1	78,0
		% within Quest_24_3	41,0%	59,0%	100,0%
		% within Sexo	32,0%	39,3%	35,9%
		% of Total	14,7%	21,2%	35,9%
		Standardized Residual	-,7	,6	
	Sim	Count	68	71	139
		Expected Count	64,1	74,9	139,0
		% within Quest_24_3	48,9%	51,1%	100,0%
		% within Sexo	68,0%	60,7%	64,1%
		% of Total	31,3%	32,7%	64,1%
		Standardized Residual	,5	-,5	
Total		Count	100	117	217
		Expected Count	100,0	117,0	217,0
		% within Quest_24_3	46,1%	53,9%	100,0%
		% within Sexo	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	46,1%	53,9%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymptotic		
			Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1,253 ^a	1	,263		
Continuity Correction ^b	,956	1	,328		
Likelihood Ratio	1,258	1	,262		
Fisher's Exact Test				,321	,164
Linear-by-Linear Association	1,248	1	,264		
N of Valid Cases	217				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 35,94.

b. Computed only for a 2x2 table

Questão 24_4

Crosstab

			Sexo		
			Feminino	Masculino	Total
Quest_24_4	Não	Count	5	5	10
		Expected Count	4,6	5,4	10,0
		% within Quest_24_4	50,0%	50,0%	100,0%
		% within Sexo	5,0%	4,3%	4,6%
		% of Total	2,3%	2,3%	4,6%
		Standardized Residual	,2	-,2	
	Sim	Count	95	112	207
		Expected Count	95,4	111,6	207,0
		% within Quest_24_4	45,9%	54,1%	100,0%
		% within Sexo	95,0%	95,7%	95,4%
		% of Total	43,8%	51,6%	95,4%
		Standardized Residual	,0	,0	
Total		Count	100	117	217
		Expected Count	100,0	117,0	217,0
		% within Quest_24_4	46,1%	53,9%	100,0%
		% within Sexo	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	46,1%	53,9%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymptotic		
			Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,065 ^a	1	,799		
Continuity Correction ^b	,000	1	1,000		
Likelihood Ratio	,065	1	,799		
Fisher's Exact Test				1,000	,525
Linear-by-Linear Association	,064	1	,800		
N of Valid Cases	217				

a. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,61.

b. Computed only for a 2x2 table

Questão 25_1

Crosstab

			Sexo		
			Feminino	Masculino	Total
Quest_25_1	Não	Count	3	9	12
		Expected Count	5,5	6,5	12,0
		% within Quest_25_1	25,0%	75,0%	100,0%
		% within Sexo	3,0%	7,7%	5,5%
		% of Total	1,4%	4,1%	5,5%
		Standardized Residual	-1,1	1,0	
	Sim	Count	97	108	205
		Expected Count	94,5	110,5	205,0
		% within Quest_25_1	47,3%	52,7%	100,0%
		% within Sexo	97,0%	92,3%	94,5%
		% of Total	44,7%	49,8%	94,5%
		Standardized Residual	,3	-,2	
Total		Count	100	117	217
		Expected Count	100,0	117,0	217,0
		% within Quest_25_1	46,1%	53,9%	100,0%
		% within Sexo	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	46,1%	53,9%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymptotic		
			Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	2,272 ^a	1	,132		
Continuity Correction ^b	1,463	1	,226		
Likelihood Ratio	2,397	1	,122		
Fisher's Exact Test				,150	,112
Linear-by-Linear Association	2,262	1	,133		
N of Valid Cases	217				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,53.

b. Computed only for a 2x2 table

Questão 25_2

Crosstab

			Sexo		
			Feminino	Masculino	Total
Quest_25_2	Não	Count	4	14	18
		Expected Count	8,3	9,7	18,0
		% within Quest_25_2	22,2%	77,8%	100,0%
		% within Sexo	4,0%	12,0%	8,3%
		% of Total	1,8%	6,5%	8,3%
		Standardized Residual	-1,5	1,4	
	Sim	Count	96	103	199
		Expected Count	91,7	107,3	199,0
		% within Quest_25_2	48,2%	51,8%	100,0%
		% within Sexo	96,0%	88,0%	91,7%
		% of Total	44,2%	47,5%	91,7%
		Standardized Residual	,4	-,4	
Total		Count	100	117	217
		Expected Count	100,0	117,0	217,0
		% within Quest_25_2	46,1%	53,9%	100,0%
		% within Sexo	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	46,1%	53,9%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymptotic		
			Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	4,498 ^a	1	,034		
Continuity Correction ^b	3,511	1	,061		
Likelihood Ratio	4,797	1	,029		
Fisher's Exact Test				,047	,028
Linear-by-Linear Association	4,477	1	,034		
N of Valid Cases	217				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,29.

b. Computed only for a 2x2 table

Questão 25_3

Crosstab

			Sexo		
			Feminino	Masculino	Total
Quest_25_3	Não	Count	89	93	182
		Expected Count	83,9	98,1	182,0
		% within Quest_25_3	48,9%	51,1%	100,0%
		% within Sexo	89,0%	79,5%	83,9%
		% of Total	41,0%	42,9%	83,9%
		Standardized Residual	,6	-,5	
	Sim	Count	11	24	35
		Expected Count	16,1	18,9	35,0
		% within Quest_25_3	31,4%	68,6%	100,0%
		% within Sexo	11,0%	20,5%	16,1%
		% of Total	5,1%	11,1%	16,1%
		Standardized Residual	-1,3	1,2	
Total		Count	100	117	217
		Expected Count	100,0	117,0	217,0
		% within Quest_25_3	46,1%	53,9%	100,0%
		% within Sexo	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	46,1%	53,9%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymptotic		
			Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	3,607 ^a	1	,058		
Continuity Correction ^b	2,938	1	,087		
Likelihood Ratio	3,701	1	,054		
Fisher's Exact Test				,065	,042
Linear-by-Linear Association	3,590	1	,058		
N of Valid Cases	217				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 16,13.

b. Computed only for a 2x2 table

Questão 25_4

Crosstab

			Sexo		
			Feminino	Masculino	Total
Quest_25_4	Não	Count	94	103	197
		Expected Count	90,8	106,2	197,0
		% within Quest_25_4	47,7%	52,3%	100,0%
		% within Sexo	94,0%	88,0%	90,8%
		% of Total	43,3%	47,5%	90,8%
		Standardized Residual	,3	-,3	
	Sim	Count	6	14	20
		Expected Count	9,2	10,8	20,0
		% within Quest_25_4	30,0%	70,0%	100,0%
		% within Sexo	6,0%	12,0%	9,2%
		% of Total	2,8%	6,5%	9,2%
		Standardized Residual	-1,1	1,0	
Total		Count	100	117	217
		Expected Count	100,0	117,0	217,0
		% within Quest_25_4	46,1%	53,9%	100,0%
		% within Sexo	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	46,1%	53,9%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymptotic		
			Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	2,293 ^a	1	,130		
Continuity Correction ^b	1,636	1	,201		
Likelihood Ratio	2,369	1	,124		
Fisher's Exact Test				,160	,099
Linear-by-Linear Association	2,283	1	,131		
N of Valid Cases	217				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9,22.

b. Computed only for a 2x2 table

Questão 26_1

Crosstab

			Sexo		
			Feminino	Masculino	Total
Quest_26_1	Não	Count	6	13	19
		Expected Count	8,8	10,2	19,0
		% within Quest_26_1	31,6%	68,4%	100,0%
		% within Sexo	6,0%	11,1%	8,8%
		% of Total	2,8%	6,0%	8,8%
		Standardized Residual	-,9	,9	
	Sim	Count	94	104	198
		Expected Count	91,2	106,8	198,0
		% within Quest_26_1	47,5%	52,5%	100,0%
		% within Sexo	94,0%	88,9%	91,2%
		% of Total	43,3%	47,9%	91,2%
		Standardized Residual	,3	-,3	
Total		Count	100	117	217
		Expected Count	100,0	117,0	217,0
		% within Quest_26_1	46,1%	53,9%	100,0%
		% within Sexo	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	46,1%	53,9%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymptotic		
			Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1,763 ^a	1	,184		
Continuity Correction ^b	1,181	1	,277		
Likelihood Ratio	1,813	1	,178		
Fisher's Exact Test				,231	,138
Linear-by-Linear Association	1,755	1	,185		
N of Valid Cases	217				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,76.

b. Computed only for a 2x2 table

Questão 26_2

Crosstab

			Sexo		
			Feminino	Masculino	Total
Quest_26_2	Não	Count	10	25	35
		Expected Count	16,1	18,9	35,0
		% within Quest_26_2	28,6%	71,4%	100,0%
		% within Sexo	10,0%	21,4%	16,1%
		% of Total	4,6%	11,5%	16,1%
		Standardized Residual	-1,5	1,4	
	Sim	Count	90	92	182
		Expected Count	83,9	98,1	182,0
		% within Quest_26_2	49,5%	50,5%	100,0%
		% within Sexo	90,0%	78,6%	83,9%
		% of Total	41,5%	42,4%	83,9%
		Standardized Residual	,7	-,6	
Total		Count	100	117	217
		Expected Count	100,0	117,0	217,0
		% within Quest_26_2	46,1%	53,9%	100,0%
		% within Sexo	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	46,1%	53,9%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymptotic		
			Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	5,150 ^a	1	,023		
Continuity Correction ^b	4,344	1	,037		
Likelihood Ratio	5,330	1	,021		
Fisher's Exact Test				,027	,018
Linear-by-Linear Association	5,127	1	,024		
N of Valid Cases	217				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 16,13.

b. Computed only for a 2x2 table

Questão 26_3

Crosstab

			Sexo		
			Feminino	Masculino	Total
Quest_26_3	Não	Count	87	98	185
		Expected Count	85,3	99,7	185,0
		% within Quest_26_3	47,0%	53,0%	100,0%
		% within Sexo	87,0%	83,8%	85,3%
		% of Total	40,1%	45,2%	85,3%
		Standardized Residual	,2	-,2	
	Sim	Count	13	19	32
		Expected Count	14,7	17,3	32,0
		% within Quest_26_3	40,6%	59,4%	100,0%
		% within Sexo	13,0%	16,2%	14,7%
		% of Total	6,0%	8,8%	14,7%
		Standardized Residual	-,5	,4	
Total		Count	100	117	217
		Expected Count	100,0	117,0	217,0
		% within Quest_26_3	46,1%	53,9%	100,0%
		% within Sexo	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	46,1%	53,9%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymptotic		
			Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,450 ^a	1	,502		
Continuity Correction ^b	,229	1	,632		
Likelihood Ratio	,453	1	,501		
Fisher's Exact Test				,567	,317
Linear-by-Linear Association	,448	1	,503		
N of Valid Cases	217				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 14,75.

b. Computed only for a 2x2 table

Questão 26_4

Crosstab

			Sexo		
			Feminino	Masculino	Total
Quest_26_4	Não	Count	90	104	194
		Expected Count	89,4	104,6	194,0
		% within Quest_26_4	46,4%	53,6%	100,0%
		% within Sexo	90,0%	88,9%	89,4%
		% of Total	41,5%	47,9%	89,4%
		Standardized Residual	,1	-,1	
	Sim	Count	10	13	23
		Expected Count	10,6	12,4	23,0
		% within Quest_26_4	43,5%	56,5%	100,0%
		% within Sexo	10,0%	11,1%	10,6%
		% of Total	4,6%	6,0%	10,6%
		Standardized Residual	-,2	,2	
Total		Count	100	117	217
		Expected Count	100,0	117,0	217,0
		% within Quest_26_4	46,1%	53,9%	100,0%
		% within Sexo	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	46,1%	53,9%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymptotic	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
			Significance (2-sided)		
Pearson Chi-Square	,070 ^a	1	,791		
Continuity Correction ^b	,002	1	,965		
Likelihood Ratio	,070	1	,791		
Fisher's Exact Test				,828	,484
Linear-by-Linear Association	,070	1	,791		
N of Valid Cases	217				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 10,60.

b. Computed only for a 2x2 table

ANEXO H - Efeito Idade Qualidades Quantitativas

Teste-T

Estatísticas de grupo					
	Idade_Classes	N	Média	Erro Desvio	Erro padrão da média
Descritores	Grupo 1	98	19,5102	1,22890	,12414
	Grupo 2	119	19,4622	1,47171	,13491
Intencionalidade	Grupo 1	98	9,4082	1,50488	,15202
	Grupo 2	119	9,4958	1,25465	,11501
Causalidade_Individual	Grupo 1	98	13,6429	3,79433	,38328
	Grupo 2	119	14,2605	3,38607	,31040
Causalidade_Groupal	Grupo 1	98	14,7959	3,05266	,30837
	Grupo 2	119	15,6387	2,46924	,22635
Atribut_pessoais_Vit	Grupo 1	98	39,5102	4,07215	,41135
	Grupo 2	119	38,7311	5,50146	,50432
Emoções_Gerais_Vítima	Grupo 1	98	4,0488	,60229	,06084
	Grupo 2	119	4,1690	,60441	,05541
Exp_Emocional_Vítima	Grupo 1	98	3,9762	,69896	,07061
	Grupo 2	119	3,9552	,87648	,08035
Coping_Ativo	Grupo 1	98	4,1378	,90824	,09175
	Grupo 2	119	3,7500	,89903	,08241
Atribut_Pessoais_Agre	Grupo 1	98	1,4638	,80411	,08123
	Grupo 2	119	1,5279	,58729	,05384
Emoções_Gerais_Agressor	Grupo 1	98	1,4745	,58049	,05864
	Grupo 2	119	1,6036	,68030	,06236
Exp_Emocional_Agre	Grupo 1	98	3,4260	,92011	,09294
	Grupo 2	119	3,0882	,87973	,08064
Atributos_Pessoais_Participante	Grupo 1	98	4,1908	,63459	,06410
	Grupo 2	119	4,2076	,45196	,04143

Teste de amostras independentes

Teste de amostras independentes										
		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias					95% Intervalo de Confiança da	
		Z	Sig. (2 caudas)	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	Diferença	
									Inferior	Superior
Descritores	Variâncias iguais assumidas	16,173	,000	2,590	215	,010	,47504	,18343	,11350	,83659
	Variâncias iguais não assumidas			2,744	155,587	,007	,47504	,17313	,13305	,81703
Intencionalidade	Variâncias iguais assumidas	,000	,990	-,657	215	,512	-,12282	,18692	-,49125	,24561
	Variâncias iguais não assumidas			-,672	211,680	,503	-,12282	,18288	-,48331	,23767
Causalidade Individual	Variâncias iguais assumidas	,205	,651	2,141	215	,033	1,03573	,48369	,08234	1,98911
	Variâncias iguais não assumidas			2,137	208,143	,034	1,03573	,48460	,08038	1,99107
Causalidade Grupal	Variâncias iguais assumidas	,067	,795	,009	215	,992	,00359	,37859	-,74264	,74982
	Variâncias iguais não assumidas			,010	211,987	,992	,00359	,37744	-,74043	,74761
Atribut. pessoais Vít	Variâncias iguais assumidas	1,367	,244	1,916	215	,057	1,27427	,66491	-,03630	2,58485
	Variâncias iguais não assumidas			1,932	214,385	,055	1,27427	,65950	-,02566	2,57421
Emoções Gerais Vítima	Variâncias iguais assumidas	,129	,720	,995	215	,321	,08197	,08240	-,08045	,24438
	Variâncias iguais não assumidas			,998	211,842	,320	,08197	,08217	-,08001	,24394
Exp. Emocional Vítima	Variâncias iguais assumidas	1,702	,193	2,241	215	,026	,24172	,10788	,02908	,45436
	Variâncias iguais não assumidas			2,267	214,988	,024	,24172	,10662	,03157	,45188
Coping Ativo	Variâncias iguais assumidas	2,201	,139	1,894	215	,060	,23626	,12477	-,00967	,48219
	Variâncias iguais não assumidas			1,905	213,638	,058	,23626	,12401	-,00818	,48070
Atribut. Pessoais Agre	Variâncias iguais assumidas	,085	,771	,003	215	,998	,00026	,09455	-,18611	,18663
	Variâncias iguais não assumidas			,003	212,310	,998	,00026	,09422	-,18546	,18598
Emoções Gerais Agressor	Variâncias iguais assumidas	1,064	,304	1,202	215	,231	,10452	,08693	-,06683	,27586
	Variâncias iguais não assumidas			1,187	195,565	,237	,10452	,08803	-,06910	,27813
Exp. Emocional Agre	Variâncias iguais assumidas	,175	,676	3,655	215	,000	,44136	,12077	,20331	,67940
	Variâncias iguais não assumidas			3,649	208,544	,000	,44136	,12094	,20293	,67978
Atributos Pessoais Participante	Variâncias iguais assumidas	,562	,454	2,629	215	,009	,19103	,07267	,04780	,33427
	Variâncias iguais não assumidas			2,632	210,698	,009	,19103	,07258	,04796	,33411

ANEXO I - Efeito Idade Qualidades Qualitativas

Questão 21_1

Crosstab

		Idade_Classes			
		Grupo 1	Grupo 2	Total	
Quest_21_1	Não	Count	59	54	113
		Expected Count	51,0	62,0	113,0
		% within Quest_21_1	52,2%	47,8%	100,0%
		% within Idade_Classes	60,2%	45,4%	52,1%
		% of Total	27,2%	24,9%	52,1%
		Standardized Residual	1,1	-1,0	
	Sim	Count	39	65	104
		Expected Count	47,0	57,0	104,0
		% within Quest_21_1	37,5%	62,5%	100,0%
		% within Idade_Classes	39,8%	54,6%	47,9%
		% of Total	18,0%	30,0%	47,9%
		Standardized Residual	-1,2	1,1	
Total	Count	98	119	217	
	Expected Count	98,0	119,0	217,0	
	% within Quest_21_1	45,2%	54,8%	100,0%	
	% within Idade_Classes	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	45,2%	54,8%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymptotic		
			Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	4,733 ^a	1	,030		
Continuity Correction ^b	4,158	1	,041		
Likelihood Ratio	4,755	1	,029		
Fisher's Exact Test				,040	,021
Linear-by-Linear Association	4,711	1	,030		
N of Valid Cases	217				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 46,97.

b. Computed only for a 2x2 table

Questão 21_2

Crosstab

		Idade_Classes		
		Grupo 1	Grupo 2	Total
Quest_21_2	Não	Count	6	2
		Expected Count	3,6	4,4
		% within Quest_21_2	75,0%	25,0%
		% within Idade_Classes	6,1%	1,7%
		% of Total	2,8%	0,9%
		Standardized Residual	1,3	-1,1
	Sim	Count	92	117
		Expected Count	94,4	114,6
		% within Quest_21_2	44,0%	56,0%
		% within Idade_Classes	93,9%	98,3%
		% of Total	42,4%	53,9%
		Standardized Residual	-,2	,2
Total		Count	98	119
		Expected Count	98,0	119,0
		% within Quest_21_2	45,2%	54,8%
		% within Idade_Classes	100,0%	100,0%
		% of Total	45,2%	54,8%

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymptotic		
			Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	2,986 ^a	1	,084		
Continuity Correction ^b	1,866	1	,172		
Likelihood Ratio	3,055	1	,080		
Fisher's Exact Test				,145	,086
Linear-by-Linear Association	2,972	1	,085		
N of Valid Cases	217				

a. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,61.

b. Computed only for a 2x2 table

Questão 21_3

Crosstab

		Idade_Classes		
		Grupo 1	Grupo 2	Total
Quest_21_3	Não	Count	87	111
		Expected Count	89,4	108,6
		% within Quest_21_3	43,9%	56,1%
		% within Idade_Classes	88,8%	93,3%
		% of Total	40,1%	51,2%
		Standardized Residual	-,3	,2
	Sim	Count	11	8
		Expected Count	8,6	10,4
		% within Quest_21_3	57,9%	42,1%
		% within Idade_Classes	11,2%	6,7%
		% of Total	5,1%	3,7%
		Standardized Residual	,8	-,7
Total		Count	98	119
		Expected Count	98,0	119,0
		% within Quest_21_3	45,2%	54,8%
		% within Idade_Classes	100,0%	100,0%
		% of Total	45,2%	54,8%

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymptotic		
			Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1,363 ^a	1	,243		
Continuity Correction ^b	,858	1	,354		
Likelihood Ratio	1,356	1	,244		
Fisher's Exact Test				,335	,177
Linear-by-Linear Association	1,357	1	,244		
N of Valid Cases	217				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,58.

b. Computed only for a 2x2 table

Questão 21_4

Crosstab

		Idade_Classes		
		Grupo 1	Grupo 2	Total
Quest_21_4	Não	Count	96	118
		Expected Count	96,6	117,4
		% within Quest_21_4	44,9%	55,1%
		% within Idade_Classes	98,0%	99,2%
		% of Total	44,2%	54,4%
		Standardized Residual	-,1	,1
	Sim	Count	2	1
		Expected Count	1,4	1,6
		% within Quest_21_4	66,7%	33,3%
		% within Idade_Classes	2,0%	0,8%
		% of Total	0,9%	0,5%
		Standardized Residual	,6	-,5
Total		Count	98	119
		Expected Count	98,0	119,0
		% within Quest_21_4	45,2%	54,8%
		% within Idade_Classes	100,0%	100,0%
		% of Total	45,2%	54,8%

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymptotic		
			Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,568 ^a	1	,451		
Continuity Correction ^b	,029	1	,865		
Likelihood Ratio	,570	1	,450		
Fisher's Exact Test				,590	,427
Linear-by-Linear Association	,565	1	,452		
N of Valid Cases	217				

a. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,35.

b. Computed only for a 2x2 table

Questão 22_1

Crosstab

		Idade_Classes		
		Grupo 1	Grupo 2	Total
Quest_22_1	Não	Count	89	117
		Expected Count	93,0	113,0
		% within Quest_22_1	43,2%	56,8%
		% within Idade_Classes	90,8%	98,3%
		% of Total	41,0%	53,9%
		Standardized Residual	-,4	,4
	Sim	Count	9	2
		Expected Count	5,0	6,0
		% within Quest_22_1	81,8%	18,2%
		% within Idade_Classes	9,2%	1,7%
		% of Total	4,1%	0,9%
		Standardized Residual	1,8	-1,6
Total	Count		98	119
	Expected Count		98,0	119,0
	% within Quest_22_1		45,2%	54,8%
	% within Idade_Classes		100,0%	100,0%
	% of Total		45,2%	54,8%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
			Significance (2-sided)		
Pearson Chi-Square	6,287 ^a	1	,012		
Continuity Correction ^b	4,824	1	,028		
Likelihood Ratio	6,600	1	,010		
Fisher's Exact Test				,025	,013
Linear-by-Linear Association	6,258	1	,012		
N of Valid Cases	217				

a. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,97.

b. Computed only for a 2x2 table

Questão 22_2

Crosstab

		Idade_Classes		
		Grupo 1	Grupo 2	Total
Quest_22_2	Não	Count	59	92
		Expected Count	68,2	82,8
		% within Quest_22_2	39,1%	60,9%
		% within Idade_Classes	60,2%	77,3%
		% of Total	27,2%	42,4%
		Standardized Residual	-1,1	1,0
	Sim	Count	39	27
		Expected Count	29,8	36,2
		% within Quest_22_2	59,1%	40,9%
		% within Idade_Classes	39,8%	22,7%
		% of Total	18,0%	12,4%
		Standardized Residual	1,7	-1,5
Total		Count	98	119
		Expected Count	98,0	119,0
		% within Quest_22_2	45,2%	54,8%
		% within Idade_Classes	100,0%	100,0%
		% of Total	45,2%	54,8%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic		
			Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	7,431 ^a	1	,006		
Continuity Correction ^b	6,645	1	,010		
Likelihood Ratio	7,429	1	,006		
Fisher's Exact Test				,008	,005
Linear-by-Linear Association	7,397	1	,007		
N of Valid Cases	217				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 29,81.

b. Computed only for a 2x2 table

Questão 22_3

Crosstab

		Idade_Classes		
		Grupo 1	Grupo 2	Total
Quest_22_3	Não	Count	52	71
		Expected Count	55,5	67,5
		% within Quest_22_3	42,3%	57,7%
		% within Idade_Classes	53,1%	59,7%
		% of Total	24,0%	32,7%
		Standardized Residual	-,5	,4
	Sim	Count	46	48
		Expected Count	42,5	51,5
		% within Quest_22_3	48,9%	51,1%
		% within Idade_Classes	46,9%	40,3%
		% of Total	21,2%	22,1%
		Standardized Residual	,5	-,5
Total		Count	98	119
		Expected Count	98,0	119,0
		% within Quest_22_3	45,2%	54,8%
		% within Idade_Classes	100,0%	100,0%
		% of Total	45,2%	54,8%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic		
			Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,954 ^a	1	,329		
Continuity Correction ^b	,704	1	,401		
Likelihood Ratio	,954	1	,329		
Fisher's Exact Test				,339	,201
Linear-by-Linear Association	,950	1	,330		
N of Valid Cases	217				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 42,45.

b. Computed only for a 2x2 table

Questão 22_4

Crosstab

		Idade_Classes		
		Grupo 1	Grupo 2	Total
Quest_22_4	Não	Count	70	83
		Expected Count	69,1	83,9
		% within Quest_22_4	45,8%	54,2%
		% within Idade_Classes	71,4%	69,7%
		% of Total	32,3%	38,2%
		Standardized Residual	,1	-,1
	Sim	Count	28	36
		Expected Count	28,9	35,1
		% within Quest_22_4	43,8%	56,3%
		% within Idade_Classes	28,6%	30,3%
		% of Total	12,9%	16,6%
		Standardized Residual	-,2	,2
Total	Count		98	119
	Expected Count		98,0	119,0
	% within Quest_22_4		45,2%	54,8%
	% within Idade_Classes		100,0%	100,0%
	% of Total		45,2%	54,8%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic		
			Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,073 ^a	1	,787		
Continuity Correction ^b	,015	1	,904		
Likelihood Ratio	,073	1	,787		
Fisher's Exact Test				,881	,453
Linear-by-Linear Association	,073	1	,787		
N of Valid Cases	217				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 28,90.

b. Computed only for a 2x2 table

Questão 23_1

Crosstab

		Idade_Classes		
		Grupo 1	Grupo 2	Total
Quest_23_1	Não	Count	70	76
		Expected Count	66,2	79,8
		% within Quest_23_1	47,9%	52,1%
		% within Idade_Classes	71,4%	64,4%
		% of Total	32,4%	35,2%
		Standardized Residual	,5	-,4
	Sim	Count	28	42
		Expected Count	31,8	38,2
		% within Quest_23_1	40,0%	60,0%
		% within Idade_Classes	28,6%	35,6%
		% of Total	13,0%	19,4%
		Standardized Residual	-,7	,6
Total	Count		98	118
	Expected Count		98,0	118,0
	% within Quest_23_1		45,4%	54,6%
	% within Idade_Classes		100,0%	100,0%
	% of Total		45,4%	54,6%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic		
			Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1,205 ^a	1	,272		
Continuity Correction ^b	,906	1	,341		
Likelihood Ratio	1,211	1	,271		
Fisher's Exact Test				,308	,171
Linear-by-Linear Association	1,199	1	,273		
N of Valid Cases	216				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 31,76.

b. Computed only for a 2x2 table

Questão 23_2

Crosstab

		Idade_Classes		
		Grupo 1	Grupo 2	Total
Quest_23_2	Não	Count	20	23
		Expected Count	19,4	23,6
		% within Quest_23_2	46,5%	53,5%
		% within Idade_Classes	20,4%	19,3%
		% of Total	9,2%	10,6%
		Standardized Residual	,1	-,1
	Sim	Count	78	95
		Expected Count	78,1	94,9
		% within Quest_23_2	45,1%	54,9%
		% within Idade_Classes	79,6%	79,8%
		% of Total	35,9%	43,8%
		Standardized Residual	,0	,0
21		Count	0	1
		Expected Count	,5	,5
		% within Quest_23_2	0,0%	100,0%
		% within Idade_Classes	0,0%	0,8%
		% of Total	0,0%	0,5%
		Standardized Residual	-,7	,6
Total		Count	98	119
		Expected Count	98,0	119,0
		% within Quest_23_2	45,2%	54,8%
		% within Idade_Classes	100,0%	100,0%
		% of Total	45,2%	54,8%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	,856 ^a	2	,652
Likelihood Ratio	1,234	2	,540
Linear-by-Linear Association	,843	1	,359
N of Valid Cases	217		

a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,45.

Questão 23_3

Crosstab

		Idade_Classes		
		Grupo 1	Grupo 2	Total
Quest_23_3	Não	Count	68	97
		Expected Count	74,5	90,5
		% within Quest_23_3	41,2%	58,8%
		% within Idade_Classes	69,4%	81,5%
		% of Total	31,3%	44,7%
		Standardized Residual	-,8	,7
	Sim	Count	30	22
		Expected Count	23,5	28,5
		% within Quest_23_3	57,7%	42,3%
		% within Idade_Classes	30,6%	18,5%
		% of Total	13,8%	10,1%
		Standardized Residual	1,3	-1,2
Total	Count		98	119
	Expected Count		98,0	119,0
	% within Quest_23_3		45,2%	54,8%
	% within Idade_Classes		100,0%	100,0%
	% of Total		45,2%	54,8%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic		
			Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	4,336 ^a	1	,037		
Continuity Correction ^b	3,696	1	,055		
Likelihood Ratio	4,324	1	,038		
Fisher's Exact Test				,040	,027
Linear-by-Linear Association	4,316	1	,038		
N of Valid Cases	217				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 23,48.

b. Computed only for a 2x2 table

Questão 23_4

Crosstab

		Idade_Classes		
		Grupo 1	Grupo 2	Total
Quest_23_4	Não	Count	89	112
		Expected Count	90,8	110,2
		% within Quest_23_4	44,3%	55,7%
		% within Idade_Classes	90,8%	94,1%
		% of Total	41,0%	51,6%
		Standardized Residual	-,2	,2
	Sim	Count	9	7
		Expected Count	7,2	8,8
		% within Quest_23_4	56,3%	43,8%
		% within Idade_Classes	9,2%	5,9%
		% of Total	4,1%	3,2%
		Standardized Residual	,7	-,6
Total	Count		98	119
	Expected Count		98,0	119,0
	% within Quest_23_4		45,2%	54,8%
	% within Idade_Classes		100,0%	100,0%
	% of Total		45,2%	54,8%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
			Significance (2-sided)		
Pearson Chi-Square	,858 ^a	1	,354		
Continuity Correction ^b	,442	1	,506		
Likelihood Ratio	,853	1	,356		
Fisher's Exact Test				,437	,252
Linear-by-Linear Association	,854	1	,356		
N of Valid Cases	217				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,23.

b. Computed only for a 2x2 table

Questão 24_1

Crosstab

		Idade_Classes		
		Grupo 1	Grupo 2	Total
Quest_24_1	Não	Count	90	106
		Expected Count	88,5	107,5
		% within Quest_24_1	45,9%	54,1%
		% within Idade_Classes	91,8%	89,1%
		% of Total	41,5%	48,8%
		Standardized Residual	,2	-,1
	Sim	Count	8	13
		Expected Count	9,5	11,5
		% within Quest_24_1	38,1%	61,9%
		% within Idade_Classes	8,2%	10,9%
		% of Total	3,7%	6,0%
		Standardized Residual	-,5	,4
Total		Count	98	119
		Expected Count	98,0	119,0
		% within Quest_24_1	45,2%	54,8%
		% within Idade_Classes	100,0%	100,0%
		% of Total	45,2%	54,8%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic		
			Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,469 ^a	1	,494		
Continuity Correction ^b	,206	1	,650		
Likelihood Ratio	,474	1	,491		
Fisher's Exact Test				,646	,327
Linear-by-Linear Association	,467	1	,495		
N of Valid Cases	217				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9,48.

b. Computed only for a 2x2 table

Questão 24_2

Crosstab

		Idade_Classes		
		Grupo 1	Grupo 2	Total
Quest_24_2	Não	Count	96	108
		Expected Count	92,1	111,9
		% within Quest_24_2	47,1%	52,9%
		% within Idade_Classes	98,0%	90,8%
		% of Total	44,2%	49,8%
		Standardized Residual	,4	-,4
	Sim	Count	2	11
		Expected Count	5,9	7,1
		% within Quest_24_2	15,4%	84,6%
		% within Idade_Classes	2,0%	9,2%
		% of Total	0,9%	5,1%
		Standardized Residual	-1,6	1,4
Total		Count	98	119
		Expected Count	98,0	119,0
		% within Quest_24_2	45,2%	54,8%
		% within Idade_Classes	100,0%	100,0%
		% of Total	45,2%	54,8%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic		
			Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	4,951 ^a	1	,026		
Continuity Correction ^b	3,754	1	,053		
Likelihood Ratio	5,530	1	,019		
Fisher's Exact Test				,041	,023
Linear-by-Linear Association	4,928	1	,026		
N of Valid Cases	217				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,87.

b. Computed only for a 2x2 table

Questão 24_3

Crosstab

		Idade_Classes		
		Grupo 1	Grupo 2	Total
Quest_24_3	Não	Count	39	78
		Expected Count	35,2	78,0
		% within Quest_24_3	50,0%	100,0%
		% within Idade_Classes	39,8%	35,9%
		% of Total	18,0%	35,9%
		Standardized Residual	,6	-,6
	Sim	Count	59	139
		Expected Count	62,8	139,0
		% within Quest_24_3	42,4%	100,0%
		% within Idade_Classes	60,2%	64,1%
		% of Total	27,2%	64,1%
		Standardized Residual	-,5	,4
Total		Count	98	217
		Expected Count	98,0	217,0
		% within Quest_24_3	45,2%	100,0%
		% within Idade_Classes	100,0%	100,0%
		% of Total	45,2%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic		
			Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1,151 ^a	1	,283		
Continuity Correction ^b	,866	1	,352		
Likelihood Ratio	1,149	1	,284		
Fisher's Exact Test				,321	,176
Linear-by-Linear Association	1,146	1	,284		
N of Valid Cases	217				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 35,23.

b. Computed only for a 2x2 table

Questão 24_4

Crosstab

		Idade_Classes		
		Grupo 1	Grupo 2	Total
Quest_24_4	Não	Count	4	6
		Expected Count	4,5	5,5
		% within Quest_24_4	40,0%	60,0%
		% within Idade_Classes	4,1%	5,0%
		% of Total	1,8%	2,8%
		Standardized Residual	-,2	,2
	Sim	Count	94	113
		Expected Count	93,5	113,5
		% within Quest_24_4	45,4%	54,6%
		% within Idade_Classes	95,9%	95,0%
		% of Total	43,3%	52,1%
		Standardized Residual	,1	,0
Total		Count	98	119
		Expected Count	98,0	119,0
		% within Quest_24_4	45,2%	54,8%
		% within Idade_Classes	100,0%	100,0%
		% of Total	45,2%	54,8%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic		
			Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,113 ^a	1	,737		
Continuity Correction ^b	,000	1	,992		
Likelihood Ratio	,114	1	,736		
Fisher's Exact Test				1,000	,500
Linear-by-Linear Association	,112	1	,738		
N of Valid Cases	217				

a. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,52.

b. Computed only for a 2x2 table

Questão 25_1

Crosstab

			Idade_Classes		
			Grupo 1	Grupo 2	Total
Quest_25_1	Não	Count	10	2	12
		Expected Count	5,4	6,6	12,0
		% within Quest_25_1	83,3%	16,7%	100,0%
		% within Idade_Classes	10,2%	1,7%	5,5%
		% of Total	4,6%	0,9%	5,5%
		Standardized Residual	2,0	-1,8	
	Sim	Count	88	117	205
		Expected Count	92,6	112,4	205,0
		% within Quest_25_1	42,9%	57,1%	100,0%
		% within Idade_Classes	89,8%	98,3%	94,5%
		% of Total	40,6%	53,9%	94,5%
		Standardized Residual	-,5	,4	
Total		Count	98	119	217
		Expected Count	98,0	119,0	217,0
		% within Quest_25_1	45,2%	54,8%	100,0%
		% within Idade_Classes	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	45,2%	54,8%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic		
			Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	7,474 ^a	1	,006		
Continuity Correction ^b	5,931	1	,015		
Likelihood Ratio	7,903	1	,005		
Fisher's Exact Test				,007	,007
Linear-by-Linear Association	7,439	1	,006		
N of Valid Cases	217				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,42.

b. Computed only for a 2x2 table

Questão 25_2

Crosstab

			Idade_Classes		
			Grupo 1	Grupo 2	Total
Quest_25_2	Não	Count	9	9	18
		Expected Count	8,1	9,9	18,0
		% within Quest_25_2	50,0%	50,0%	100,0%
		% within Idade_Classes	9,2%	7,6%	8,3%
		% of Total	4,1%	4,1%	8,3%
		Standardized Residual	,3	-,3	
	Sim	Count	89	110	199
		Expected Count	89,9	109,1	199,0
		% within Quest_25_2	44,7%	55,3%	100,0%
		% within Idade_Classes	90,8%	92,4%	91,7%
		% of Total	41,0%	50,7%	91,7%
		Standardized Residual	-,1	,1	
Total		Count	98	119	217
		Expected Count	98,0	119,0	217,0
		% within Quest_25_2	45,2%	54,8%	100,0%
		% within Idade_Classes	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	45,2%	54,8%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic		
			Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,186 ^a	1	,667		
Continuity Correction ^b	,034	1	,854		
Likelihood Ratio	,185	1	,667		
Fisher's Exact Test				,806	,425
Linear-by-Linear Association	,185	1	,667		
N of Valid Cases	217				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,13.

b. Computed only for a 2x2 table

Questão 25_3

Crosstab

		Idade_Classes		
		Grupo 1	Grupo 2	Total
Quest_25_3	Não	Count	80	102
		Expected Count	82,2	99,8
		% within Quest_25_3	44,0%	56,0%
		% within Idade_Classes	81,6%	85,7%
		% of Total	36,9%	47,0%
		Standardized Residual	-,2	,2
	Sim	Count	18	17
		Expected Count	15,8	19,2
		% within Quest_25_3	51,4%	48,6%
		% within Idade_Classes	18,4%	14,3%
		% of Total	8,3%	7,8%
		Standardized Residual	,6	-,5
Total		Count	98	119
		Expected Count	98,0	119,0
		% within Quest_25_3	45,2%	54,8%
		% within Idade_Classes	100,0%	100,0%
		% of Total	45,2%	54,8%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic		
			Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,662 ^a	1	,416		
Continuity Correction ^b	,395	1	,530		
Likelihood Ratio	,659	1	,417		
Fisher's Exact Test				,461	,264
Linear-by-Linear Association	,659	1	,417		
N of Valid Cases	217				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 15,81.

b. Computed only for a 2x2 table

Questão 25_4

Crosstab

		Idade_Classes		
		Grupo 1	Grupo 2	Total
Quest_25_4	Não	Count	84	113
		Expected Count	89,0	108,0
		% within Quest_25_4	42,6%	57,4%
		% within Idade_Classes	85,7%	95,0%
		% of Total	38,7%	52,1%
		Standardized Residual	-,5	,5
	Sim	Count	14	6
		Expected Count	9,0	11,0
		% within Quest_25_4	70,0%	30,0%
		% within Idade_Classes	14,3%	5,0%
		% of Total	6,5%	2,8%
		Standardized Residual	1,7	-1,5
Total		Count	98	119
		Expected Count	98,0	119,0
		% within Quest_25_4	45,2%	54,8%
		% within Idade_Classes	100,0%	100,0%
		% of Total	45,2%	54,8%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic		
			Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	5,488 ^a	1	,019		
Continuity Correction ^b	4,439	1	,035		
Likelihood Ratio	5,540	1	,019		
Fisher's Exact Test				,032	,017
Linear-by-Linear Association	5,463	1	,019		
N of Valid Cases	217				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9,03.

b. Computed only for a 2x2 table

Questão 26_1

Crosstab

			Idade_Classes		
			Grupo 1	Grupo 2	Total
Quest_26_1	Não	Count	10	9	19
		Expected Count	8,6	10,4	19,0
		% within Quest_26_1	52,6%	47,4%	100,0%
		% within Idade_Classes	10,2%	7,6%	8,8%
		% of Total	4,6%	4,1%	8,8%
		Standardized Residual	,5	-,4	
	Sim	Count	88	110	198
		Expected Count	89,4	108,6	198,0
		% within Quest_26_1	44,4%	55,6%	100,0%
		% within Idade_Classes	89,8%	92,4%	91,2%
		% of Total	40,6%	50,7%	91,2%
		Standardized Residual	-,2	,1	
Total		Count	98	119	217
		Expected Count	98,0	119,0	217,0
		% within Quest_26_1	45,2%	54,8%	100,0%
		% within Idade_Classes	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	45,2%	54,8%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic		
			Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,469 ^a	1	,493		
Continuity Correction ^b	,197	1	,657		
Likelihood Ratio	,467	1	,495		
Fisher's Exact Test				,630	,327
Linear-by-Linear Association	,467	1	,494		
N of Valid Cases	217				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,58.

b. Computed only for a 2x2 table

Questão 26_2

Crosstab

		Idade_Classes		
		Grupo 1	Grupo 2	Total
Quest_26_2	Não	Count	15	20
		Expected Count	15,8	19,2
		% within Quest_26_2	42,9%	57,1%
		% within Idade_Classes	15,3%	16,8%
		% of Total	6,9%	9,2%
		Standardized Residual	-,2	,2
	Sim	Count	83	99
		Expected Count	82,2	99,8
		% within Quest_26_2	45,6%	54,4%
		% within Idade_Classes	84,7%	83,2%
		% of Total	38,2%	45,6%
		Standardized Residual	,1	-,1
Total		Count	98	119
		Expected Count	98,0	119,0
		% within Quest_26_2	45,2%	54,8%
		% within Idade_Classes	100,0%	100,0%
		% of Total	45,2%	54,8%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic		
			Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,089 ^a	1	,765		
Continuity Correction ^b	,013	1	,910		
Likelihood Ratio	,090	1	,765		
Fisher's Exact Test				,854	,456
Linear-by-Linear Association	,089	1	,765		
N of Valid Cases	217				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 15,81.

b. Computed only for a 2x2 table

Questão 26_3

Crosstab

		Idade_Classes		
		Grupo 1	Grupo 2	Total
Quest_26_3	Não	Count	81	104
		Expected Count	83,5	101,5
		% within Quest_26_3	43,8%	56,2%
		% within Idade_Classes	82,7%	87,4%
		% of Total	37,3%	47,9%
		Standardized Residual	-,3	,3
	Sim	Count	17	15
		Expected Count	14,5	17,5
		% within Quest_26_3	53,1%	46,9%
		% within Idade_Classes	17,3%	12,6%
		% of Total	7,8%	6,9%
		Standardized Residual	,7	-,6
Total		Count	98	119
		Expected Count	98,0	119,0
		% within Quest_26_3	45,2%	54,8%
		% within Idade_Classes	100,0%	100,0%
		% of Total	45,2%	54,8%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic		
			Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,961 ^a	1	,327		
Continuity Correction ^b	,621	1	,431		
Likelihood Ratio	,957	1	,328		
Fisher's Exact Test				,343	,215
Linear-by-Linear Association	,957	1	,328		
N of Valid Cases	217				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 14,45.

b. Computed only for a 2x2 table

Questão 26_4

Crosstab

		Idade_Classes		
		Grupo 1	Grupo 2	Total
Quest_26_4	Não	Count	84	110
		Expected Count	87,6	106,4
		% within Quest_26_4	43,3%	56,7%
		% within Idade_Classes	85,7%	92,4%
		% of Total	38,7%	50,7%
		Standardized Residual	-,4	,4
	Sim	Count	14	9
		Expected Count	10,4	12,6
		% within Quest_26_4	60,9%	39,1%
		% within Idade_Classes	14,3%	7,6%
		% of Total	6,5%	4,1%
		Standardized Residual	1,1	-1,0
Total		Count	98	119
		Expected Count	98,0	119,0
		% within Quest_26_4	45,2%	54,8%
		% within Idade_Classes	100,0%	100,0%
		% of Total	45,2%	54,8%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic		
			Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	2,563 ^a	1	,109		
Continuity Correction ^b	1,903	1	,168		
Likelihood Ratio	2,555	1	,110		
Fisher's Exact Test				,125	,084
Linear-by-Linear Association	2,551	1	,110		
N of Valid Cases	217				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 10,39.

b. Computed only for a 2x2 table

ANEXO J- Resposta 2: Papel na História

Frequências Papel da História

<i>Statistics</i>		
Personagem		
N	Valid	217
	Missing	0

<i>Personagem</i>					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Espetador	154	71,0	71,0	71,0
	Vítima	47	21,7	21,7	92,6
	Bully	16	7,4	7,4	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

ANEXO K - Resposta 3: Resposta Emocional

Frequência Resposta Emocional Feliz

<i>Emoção_Feliz</i>					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Ausente	216	99,5	99,5	99,5
	Presente	1	,5	,5	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

Frequência Resposta Emocional Chateado (a)

<i>Emoção_Indiferente</i>					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Ausente	202	93,1	93,1	93,1
	Presente	15	6,9	6,9	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

Frequência Resposta Emocional Indiferente

<i>Emoção_Indiferente</i>					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Ausente	202	93,1	93,1	93,1
	Presente	15	6,9	6,9	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

Frequência Resposta Emocional Satisfeito (a)

<i>Emoção_Satisfeita</i>					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Ausente	215	99,1	99,1	99,1
	Presente	2	,9	,9	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

Frequência Resposta Emocional Triste

<i>Emoção_Triste</i>					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Ausente	46	21,2	21,2	21,2
	Presente	171	78,8	78,8	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

Frequência Resposta Emocional Furioso (a)

<i>Emoção_Furiosa</i>					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Ausente	149	68,7	68,7	68,7
	Presente	68	31,3	31,3	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

Frequência Resposta Emocional Envergonhado (a)

<i>Emoção_Envergonhada</i>					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Ausente	207	95,4	95,4	95,4
	Presente	10	4,6	4,6	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

Frequência Resposta Emocional Nervoso (a)

<i>Emoção_Nervosa</i>					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Ausente	188	86,6	86,6	86,6
	Presente	29	13,4	13,4	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

Frequência Resposta Emocional Culpado (a)

<i>Emoção_Culpada</i>					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Ausente	205	94,5	94,5	94,5
	Presente	12	5,5	5,5	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

Frequência Resposta Emocional Divertido (a)

<i>Emoção_Divertida</i>					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Ausente	216	99,5	99,5	99,5
	Presente	1	,5	,5	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

Frequência Resposta Emocional Assustado (a)

<i>Emoção_Assustada</i>					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Ausente	175	80,6	80,6	80,6
	Presente	42	19,4	19,4	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

Frequência Resposta Emocional Contente

<i>Emoção_Contente</i>					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Ausente	217	100,0	100,0	100,0

ANEXO L - Resposta 33: Final da História

Frequências Finais da História

<i>Estatísticas</i>		
Quest_33		
N	Válido	217
	Omisso	0

<i>Quest_33</i>					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Final 1	6	2,8	2,8	2,8
	Final 2	80	36,9	36,9	39,6
	Final 3	37	17,1	17,1	56,7
	Final 4	52	24,0	24,0	80,6
	Final 5	42	19,4	19,4	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

