

A Percepção que as Crianças têm sobre o
Bullying

Susana Rosa Raimundo Vitorino

Orientador de Dissertação:

Prof. Doutor José Morgado

Coordenador de Seminário de Dissertação:

Prof. Doutora Vera Monteiro

Tese submetida com requisito parcial para obtenção do grau de

Mestre em Psicologia

Especialidade em Educação

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação de Professor Doutor José Morgado, apresentada no ISPA – Instituto Universitário para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia Educacional conforme o despacho da DGES nº 19673 / 2006 publicado em Diário da República 2ª série de 26 de Setembro, 2006.

Agradecimentos

No momento, em que me deparo com a última fase desta etapa, dou comigo a reflectir sobre todo o meu percurso escolar e a pensar na quantidade de pessoas que dele fizeram parte. Das pessoas que se cruzaram durante este percurso, nem todas o marcaram da mesma maneira, mas todas elas de algum modo contribuíram para o meu crescimento pessoal. Deste modo agradeço a todas estas pessoas que de alguma forma, directa ou indirectamente, contribuíram para a minha formação.

Contudo existem aqueles que passaram e foram deixando a sua marca ao longo dos tempos. Esses de alguma maneira merecem o meu respeito e agradecimento especial, porque sem eles a realização deste trabalho era impossível.

Por isso quero agradecer...

Ao Prof. Doutor José Morgado pelo professor que foi e pelo excelente orientador que é. Pelo apoio e disponibilidade demonstrada ao longo deste ano de árduo trabalho. Gostaria ainda de referir que foi o professor que um dia disse cit. Gomes Pedro “O Orientador é quem mostra o Oriente”, e sinceramente acho que esta citação reflecte na perfeição o que o professor fez ao longo deste ano. Não foi só quem orientou mas aquele que quis mostrar algo mais que a realização de uma tese, tentou criar sempre o sentimento de segurança, mas ao mesmo tempo colocava lá a sua questão que nos ia deixar a pensar. Obrigada.

À Prof. Doutora Vera Monteiro por todo o apoio, sugestões e críticas dadas durante as aulas de seminário de tese que muito contribuíram para a construção e aperfeiçoamento deste estudo.

Ao Prof. Doutor João Marôco, pelo modo como orientou, pela disponibilidade e sugestões, e sobretudo pela simpatia e paciência com que sempre me recebeu.

À Prof. Doutora Ana Tomás de Almeida, pela forma como me ajudou, pela disponibilidade e opinião que me deu para o tratamento de dados.

À Maria Jesus Caurcel pelos conselhos dados para a análise e tratamento de dados da amostra.

Às escolas e crianças que colaboraram neste estudo. Sem eles a sua execução seria impossível, muito obrigada.

Aos meus pais e irmã por todas as dúvidas, opiniões, encorajamentos e compreensão manifestados nos momentos difíceis. Agradeço aos meus pais por tudo o que me transmitiram, por serem os meus pontos cardeais que sempre me guiaram, por serem os grandes factores de protecção. Ficarei eternamente grata.

Ao meu avô Zé por todos os sorrisos demonstrados. À avó Quitéria por todos os conselhos e preocupações demonstradas, pelas palavras de carinho e encorajamento.

Ao avô Humberto e a avó Lita por todas as brincadeiras que passamos juntos, por todos os passeios e histórias vividas, por tudo o que passei convosco, isso permite-me ser a pessoa que sou hoje.

Aos padrinhos que sempre estiveram ao meu lado, especialmente à minha madrinha pelas diversas leituras e críticas feitas ao longo deste trabalho.

Aos meus afilhados: Ivo por seres a luz que me faltava para encarar a vida de modo diferente, por tudo o que me tens feito ver e acreditar, pelo teu sorriso, à Ana Beatriz por todas as tardes que passei a ver o “Ruca” pelo teu beijinho doce. Obrigada por enriquecerem a minha vida.

Ao Fábio por tudo o que passou e aguentou nestes anos, pela compreensão manifestada nos momentos mais difíceis, pela paciência e amor demonstrado; por ser o meu porto de abrigo.

Aos colegas e amigos do ISPA especialmente a Isabel, Rita, Filipa, Vanessa, Ana Lúcia, Sara e Joana.

Aos meus grandes amigos, vocês sabem quem são pelo inestimável carinho, pela constante compreensão e incentivo nos momentos difíceis e principalmente, por me proporcionarem tantos sorrisos.

Gostaria ainda de agradecer aos meus fiéis amigos “Boris” e “Gold” pela companhia canina que me têm feito durante as horas passadas em frente ao computador.

Por fim gostaria de dedicar este trabalho a uma pessoa muito especial. Nunca acreditei que existissem Anjos da Guarda mas hoje sei que Tu és o meu. Tu guiasme nos momentos mais complicados nos dias de desespero, Tu és a luz que me faz acreditar no dia de amanhã. Obrigada por teres feito parte da minha vida. Adoro-te “Baratinha”.

Resumo

Neste estudo ambiciona-se conhecer a percepção que os alunos têm sobre o *bullying*, e em que medida as variáveis género e habilitações literárias dos pais influenciam a opinião das crianças sobre a representação do fenómeno, percepção sobre a vítima, agressor e espectador, assim como conhecer a opinião pessoal da criança quando envolvido em situações de violência entre pares.

De acordo com o instrumento utilizado pretende-se observar qual o papel que as crianças escolhiam se estivessem envolvidas na história, quais as emoções mais escolhidas e qual o final mais seleccionado para a história.

Para a realização deste estudo recorreu-se ao questionário *Scan-Bullying* (Almeida, & Caurcel, 2005), participaram 212 alunos de duas escolas públicas, uma do concelho de Sintra e outra do concelho de Mafra, a amostra é constituída por crianças com idades entre os 10 e os 12 anos que frequentam o 5º e do 6º ano do ensino básico.

Perante os resultados obtidos, procedeu-se à análise estatística dos dados onde se conclui que o género influencia a caracterização da vítima e a perspectiva do papel da vítima, as raparigas apresentam *scores* mais elevados que os rapazes, ou seja, as raparigas têm uma percepção melhor sobre a caracterização e perspectiva da vítima quando comparadas aos rapazes.

Não se encontraram diferenças ao nível do género na perspectiva do papel do agressor e na experiência do participante.

As habilitações literárias dos pais segundo os resultados vão influenciar a caracterização da vítima, a perspectiva do papel da vítima, a perspectiva do papel do agressor e a experiência do participante.

Através deste estudo verificou-se que as crianças cujos os pais têm um nível de escolaridade baixo têm uma menor visibilidade do papel da vítima, da perspectiva do papel da vítima e do agressor e na experiência como participantes.

Conclui-se também que não se encontram diferenças ao nível das variáveis em relação à representação do fenómeno e na caracterização do agressor.

Verificou-se ainda que da população da amostra 93 crianças se percebem como espectadores, 75 como vítimas e 44 como agressores.

As respostas emocionais mais escolhidas pelas crianças num primeiro momento foram: chateadas e tristes, numa segunda escolha as crianças optaram por furiosas e nervosas na terceira e última escolha seleccionaram assustadas.

Observou-se que o final 5 de natureza optimista foi o mais escolhido pelas crianças, neste final a vítima surge na imagem a brincar com os outros colegas da escola após os actos sofridos, remetendo assim para o que as crianças gostariam que acontecesse e não como na realidade acaba a maioria dos casos.

Este estudo poderá contribuir para um conhecimento mais profundo e concreto sobre o *bullying*. Este estudo e os resultados obtidos podem ajudar a ajustar e adequar planos de intervenção para combater o *bullying* em meio escolar, pode-se delinear acções que sirvam a comunidade escolar.

Palavras-chave: Percepção, Crianças, *Bullying*

Abstract

This study aspires to know the perception that children have about bullying and in what ways can their parents' gender and qualifications influence their children's opinion about this type of phenomenon, perception on the victim, aggressor and viewer, and get to know as well the child's opinion when involved in situations of conflict between couples.

According to the methods used we want to point out which role children would choose if they were involved in this story, which were the emotions that they would prefer and which end was the most selected in this story.

To do this study we took into account the questionnaire Scan-Bullying (Almeida, & Caurcel, 2005), that 212 students of 2 public schools took part in, one of Sintra's district and other of Mafra's district.

The sample is done with children with 10 and 12 years old that are in the fifth and sixth year of elementary school.

With the results obtained we did a statistical analysis of data which shows that gender influences the characterization of the victim and the perspective of the role of the victim. Girls have higher scores than boys, girls have a better perception about the characterization and perspective of the victim when compared with boys.

There weren't any differences in the level of the gender perspective of the role of the aggressor and experience of the participant.

According to the results, parents' qualifications will influence the characterization of the victim, the perspective of the role of the victim, the perspective of the role of the aggressor and the experience of the participant.

Through this study it was found that children whose parents have a lower education level have a less visible role of the victim, of the perspective of the victim and the aggressor's role and experience as participants.

Apart from that, there weren't any differences in the level of the variables in relation to the representation of the phenomenon and the characterization of the aggressor.

It was found that the population sample of 93 children perceive themselves as viewers, 75 perceive themselves as victims and 44 as aggressors.

The emotional answers most chosen by children at first were: upset and sad, then furious and nervous and the third and last choice appears frightened.

It was observed that the end 5 of de nature optimistic was the most chosen by children, in this final the victim appears playing with other school colleagues after the acts suffered, falling back on what children would like to happen and not as it end in the majority of cases.

This study may contribute to a deeper and precise understanding about bullying. This study and the results can help to adapt and adjust the intervention plans to fight bullying in schools, and also outline actions that serve the school community.

Key-words: Perception, Children, Bullying.

Índice

1. Introdução.....	5
2. Maus-Tratos entre Pares	7
2.1- Conceitos e Definições	7
2.2 - Característica do Agressor, Vítima e Assistentes	10
Agressores	10
Agressores-Vítimas	13
Vítimas	14
Assistentes.....	16
2.3- Tipos de <i>Bullying</i>	17
2.4- Locais onde ocorre o <i>Bullying</i>	20
2.5- <i>Bullying</i> , Género e Idade	21
2.6- <i>Bullying</i> e o Estatuto Social.....	24
2.7- Causas e Consequências	26
2.8- Intervenção e Prevenção	28
3. Objectivo, Problemática e Hipóteses.....	31
3.1– Objectivos	31
3.2– Hipóteses de Investigação e Questões	32
4. Método.....	38
4.1- Participantes	38
4.2- Instrumento de Avaliação.....	39
4.3 Procedimento Metodológico.....	42
4.4- Procedimento Estatísticos.....	43
5. Apresentação e Análise de Resultados	44
5.1- Avaliação das Qualidades Psicométricas do Instrumento (Validade Factorial e Fiabilidade)	44
5.2- Análise dos Resultados.....	59
6. Discussão dos Resultados.....	68
7. Conclusões e Considerações Finais.....	74
Referências Bibliográficas.....	76
ANEXOS.....	95

Índice Tabelas

Tabela 1: <i>Caracterização da Amostra</i>	38
Tabela 2: <i>Pesos Factoriais, Eigenvalues, Variância Explicada e α-Cronbach Descritores</i>	44
Tabela 3: <i>Pesos Factoriais, Eigenvalues, Variância Explicada e α-Cronbach Intencionalidade</i>	45
Tabela 4: <i>Pesos Factoriais, Eigenvalues, Variância Explicada e α-Cronbach Causalidade</i>	45
Tabela 5: <i>Pesos Factoriais, Eigenvalues, Variância Explicada e α-Cronbach Atributos Pessoais da Vítima</i>	46
Tabela 6: <i>Pesos Factoriais, Eigenvalues, Variância Explicada e α-Cronbach Emoções Gerais Atribuídas à Vítima</i>	47
Tabela 7: <i>Pesos Factoriais, Eigenvalues, Variância Explicada e α-Cronbach Emoções Morais Atribuídas à Vítima (21)</i>	48
Tabela 8: <i>Pesos Factoriais, Eigenvalues, Variância Explicada e α-Cronbach Emoções Morais Atribuídas à Vítima (22)</i>	48
Tabela 9: <i>Pesos Factoriais, Eigenvalues, Variância Explicada e α-Cronbach Experiência Emocional como Vítima</i>	49
Tabela 10: <i>Pesos Factoriais, Eigenvalues, Variância Explicada e α-Cronbach Estratégias de Coping como Vítima</i>	49
Tabela 11: <i>Pesos Factoriais, Eigenvalues, Variância Explicada e α-Cronbach Emoções Morais como Vítima</i>	50
Tabela 12: <i>Pesos Factoriais, Eigenvalues, Variância Explicada e α-Cronbach Atributos Pessoais dos Agressores</i>	51
Tabela 13: <i>Pesos Factoriais, Eigenvalues, Variância Explicada e α-Cronbach Emoções Gerais Atribuídas aos Agressores</i>	52
Tabela 14: <i>Pesos Factoriais, Eigenvalues, Variância Explicada e α-Cronbach Emoções Morais Atribuídas ao Grupo de Agressores (24)</i>	52
Tabela 15: <i>Pesos Factoriais, Eigenvalues, Variância Explicada e α-Cronbach Emoções Morais Atribuídas ao Grupo de Agressores (25)</i>	53
Tabela 16: <i>Pesos Factoriais, Eigenvalues, Variância Explicada e α-Cronbach Emoções Morais Atribuídas ao Agressor (27)</i>	53
Tabela 17: <i>Pesos Factoriais, Eigenvalues, Variância Explicada e α-Cronbach Emoções Morais Atribuídas ao Agressor (28)</i>	54
Tabela 18: <i>Pesos Factoriais, Eigenvalues, Variância Explicada e α-Cronbach Experiência Emocional como Agressor</i>	54

Tabela 19: <i>Pesos Factoriais, Eigenvalues, Variância Explicada e α-Cronbach Emoções Morais como Elemento do Grupo de Agressores</i>	55
Tabela 20: <i>Pesos Factoriais, Eigenvalues, Variância Explicada e α-Cronbach Emoções Morais como Agressor</i>	56
Tabela 21: <i>Pesos Factoriais, Eigenvalues, Variância Explicada e α-Cronbach Emoções Morais Atribuídas aos Espectadores (30)</i>	56
Tabela 22: <i>Pesos Factoriais, Eigenvalues, Variância Explicada e α-Cronbach Emoções Morais Atribuídas aos Espectadores (31)</i>	57
Tabela 23: <i>Pesos Factoriais, Eigenvalues, Variância Explicada e α-Cronbach Emoções Morais como Espectador</i>	57
Tabela 24: <i>Pesos Factoriais, Eigenvalues, Variância Explicada e α-Cronbach Experiência de Vitimização</i>	58
Tabela 25: <i>Pesos Factoriais, Eigenvalues, Variância Explicada e α-Cronbach Atributos Pessoais do Participantes</i>	58

Índice Figuras

<i>Figura 1:</i> Caracterização da Vítima vs. Género.....	60
<i>Figura 2:</i> Caracterização da Vítima vs. Habilitações Literárias dos Pais.....	60
<i>Figura 3:</i> Perspectiva do Papel da Vítima vs. Género.....	61
<i>Figura 4:</i> Perspectiva do Papel da Vítima vs. Habilitações Literárias dos Pais.....	62
<i>Figura 5:</i> Perspectiva do Papel do Agressor vs. Habilitações Literárias dos Pais.....	63
<i>Figura 6:</i> Experiência do Participante vs. Habilitações Literárias dos Pais.....	64
<i>Figura 7:</i> Papel na Narrativa.....	65
<i>Figura 8:</i> Resposta Emocional Primeira Escolha.....	65
<i>Figura 9:</i> Resposta Emocional Segunda Escolha.....	66
<i>Figura 10:</i> Resposta Emocional Terceira Escolha.....	66
<i>Figura 11:</i> Final da História.....	67

1. Introdução

Entende-se por violência todos os actos deliberados de ameaça directa ou indirecta contra si próprio, contra outro, contra um grupo ou comunidade, ou seja, o uso intencional de poder e da força física, na forma efectiva ou de ameaça resultando em dano moral, discriminação, dano físico ou psicológico, danos no desenvolvimento ou privação que podem mesmo levar à morte (Organização Mundial de Saúde, 2002).

A violência pode ocorrer em espaços públicos ou em privados, o que por muitas vezes acaba por afectar os diversos contextos, onde a escola não é excepção (Carita, 2008).

A Organização Mundial de Saúde (2002, p.5) indica que a tipologia da violência pode ser dividida em três tipos: a violência auto-dirigida onde o agressor e a vítima são a mesma pessoa, a violência colectiva que como o nome indica refere-se a violência entre grupos ou comunidades e por último a violência interpessoal que acontece entre indivíduos no contexto familiar (normalmente ocorre dentro de casa e existe um laço de proximidade entre vítimas e agressores) ou comunitário (onde os indivíduos podem nem se conhecer) neste tipo de violência inclui-se assalto, violência juvenil, violência nas escolas e instituições entre outros. Esta tipologia abrange ainda uma classificação dependente da natureza da violência, podendo ser de ordem física, sexual, psicológica, violência por privação ou por negligência. A violência interpessoal pode levar à morte, deficiências e problemas de saúde física e mental, estando relacionada com a violência colectiva e auto-dirigida (Martins, 2007).

Assim, entende-se que a violência é uma realidade complexa e multifacetada onde as causas são resultantes de uma interacção dos diversos factores (Martins, 2007).

As escolas têm sido alvos constantes da violência entre pares, esta tem vindo a aumentar com o passar dos anos, o que levou a uma inquietação essencialmente nestas últimas décadas (Paulo, 2007).

Esta inquietação levou a um aumento exponencial dos estudos realizados até aos dias de hoje, visto que a violência entre pares não se refere apenas a um mau trato entre alunos. Este tipo de comportamentos pode levar a consequências negativas ao nível do clima escolar, como pode ter repercussões nos alunos que exercem os actos de violência como naqueles que sofrem estes mesmos actos (Meulen, Soriano, Granizo, Barrio, Korn, & Schafer, 2003).

Segundo Almeida (2006) a vitimação entre pares é definida na literatura anglo-saxónica pelo termo *bullying*, referindo-se a todo o tipo de práticas agressivas ou de intimidação, de carácter físico ou psicológico, que ocorrem de modo intencional e repetitivo, surgindo sem motivação aparente, podendo ser praticado por um indivíduo (agressor,

provocador – *bully*) ou por um grupo que pretende atingir um indivíduo (a vítima) ou grupos (Mellor, 1990; Olweus, 1994; Sudermann, Jaffe & Schick, 2000; cit. por Smith & Levan, 1995).

O conceito *bullying* surge da urgência de caracterizar um tipo específico de violência ou agressão na escola que acontece entre pares (Margarida, Negreiros, Simões & Gaspar, 2009).

Para se perceber mais profundamente os comportamentos agressivos entre o grupo de pares é necessário entendê-los como um novelo bem emaranhado de relações onde no seu interior se enraízam estes comportamentos (Cerezo, 2001), e não como um conjunto de actos que ocorrem isoladamente, tornando-se assim importante entender a percepção que as crianças têm sobre o fenómeno *bullying*.

Torna-se então relevante compreender a percepção e as atitudes que têm face ao *bullying*, como se comportam perante este, e encaram o agressor e a vítima, contudo são as crianças que são o principal alvo de uma prevenção.

O estudo é constituído por dois grandes grupos: o primeiro apresenta suportes teóricos que serviram de base a esta pesquisa e procede-se à revisão da literatura significativa sobre os domínios do estudo: maus-tratos entre pares; conceitos e definições; características do agressor, vítima e assistentes; tipos de *bullying*; locais onde ocorre o *bullying*; *bullying*, género e idade; *bullying* e o estatuto social; causas e consequências, intervenção e prevenção. Apresenta-se a problemática do estudo, os objectivos do mesmo, assim, como as questões e hipóteses de investigação. Por último encontra-se o método onde se pretende realizar a caracterização dos participantes, o delineamento do estudo, os procedimentos, bem como, os instrumentos utilizados.

No segundo grupo são apresentados e descritos os resultados da investigação, atribuindo um significado aos resultados apresentados e extraíndo conclusões da investigação e as suas implicações para o domínio da Psicologia Educacional. Salienta-se no final, as principais questões levantadas pelo presente trabalho, para futuros desenvolvimentos, realizando-se uma conclusão final sobre a investigação.

2. Maus-Tratos entre Pares

*“Todos dizem que o rio é violento, mas
ninguém culpa as margens que o comprimem”*

(Brecht cit., por Veiga, 2007)

É um problema mundial a violência praticada nas escolas. O *bullying* ocorre de maneira diferente dependendo da idade e do tipo de envolvimento.

Na grande maioria dos casos o *bullying* ocorre devido a uma afirmação de poder interpessoal através da agressão.

O *bullying* tem consequências negativas imediatas e a longo prazo sobre todos os envolvidos (agressores, vítimas e assistentes).

Dan Olweus, no início dos anos 70, na Noruega, começou por efectuar um inquérito com a finalidade de reunir dados para uma caracterização do fenómeno a nível nacional. A partir deste primeiro levantamento, a um número muito alargado de alunos do 1º e do 2º ciclo do ensino básico, obteve uma visão da incidência do *bullying* e das tendências que se desenhavam em função do nível de escolaridade, da idade, género, número de reprovações e local (Almeida, 1999).

Vários estudos em diversos países revelam que os comportamentos de *bullying* são comuns (Bosworth, Espelage, & Simon, 1999) e que pelo menos 15% dos estudantes na escola estão envolvidos nesses comportamentos (Suderman, Jaffe, & Schick, 2000, cit., por Carvalhosa, Lima & Matos, 2002).

Por ano existem 350 milhões de crianças vítimas deste fenómeno em todo o mundo, tornando-se uma das maiores causas de abandono escolar (Tauil, Costa, & Rodrigues, 2009).

2.1- Conceitos e Definições

A concepção de violência escolar tem sido encarada por diversos autores como um fenómeno multifacetado, na medida que abrange um indeterminado leque de manifestações, que vão por exemplo desde os comportamentos anti-sociais, delinquência, vandalismo, comportamentos de oposição (Vale, & Costa, 1998).

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, os maus-tratos entre pares são uma subcategoria do comportamento

agressivo (Benitez, & Justicia, 2006), seguindo-se esta ideia, acaba por se encontrar dentro dos comportamentos agressivos, o *bullying*.

Então o termo utilizado em Portugal para definir o conceito de *bullying* é maus-tratos entre pares (Nogueira, 2005; Smith, Cowie, Olafsson, & Liefoghe, 2002) ou vitimação (Smith et al., 2002)

O termo *bullying* é oriundo da língua inglesa, e provem da palavra *bully* que pode ser traduzido enquanto adjectivo como “valentão”, “tirano” ou como verbo por “brutalizar”, “tiranizar”, “amedrontar”. De um modo mais abrangente pode ser encarado como maltratar, ter um comportamento abusivo, utilizar a força e a coesão de modo a intimidar o outro (Fante, 2005, p. 28).

Deste modo, o *bullying* ou os maus-tratos entre pares encontra-se dentro do comportamento agressivo, remetendo para actos agressivos que acontecem entre colegas, onde o agressor é normalmente mais forte que a vítima ou em maior número, abusa repetidas vezes de uma vítima indefesa, distinguindo-se das brigas ou confrontos físicos ocasionais que ocorrem entre pares (Olweus, 1995).

Pensa-se que o termo *bullying* tenha aparecido pela primeira vez na Grã-Bretanha, no ano de 1710, para definir um comportamento cruel que ocorria entre crianças e adolescentes (Oxford Dictionary of English, 2006).

Dan Olweus na década de 1970, foi o pioneiro nos estudos sobre o *bullying*, mas foi só em 1980 que este fenómeno começou a ser aprofundado aquando do suicídio de três adolescentes (Tortorelli, Moura, & Lucentini). Este conceito tornou-se fulcral para os estudos sobre o comportamento agressivo em contexto escolar, ainda hoje não existe uma definição universal para este conceito (Leonardo, 2007).

Roland (1989, cit., por Thayser, 2001) constata o *bullying* como uma violência que dura ao longo dos tempos. Esta violência pode ser física ou mental praticada por um indivíduo ou por um grupo contra outro incapaz de se defender.

Para Mellor (1990), o *bullying* é definido por uma ambição consciente e intencional de ameaçar, assustar e até mesmo de magoar o outro.

Olweus (1991, 1993) define *bullying* como uma violência que expõe um aluno de forma contínua e repetida a acções negativas durante um período de tempo, estes actos são normalmente praticados por um ou mais alunos. Segundo o autor entende-se por acções negativas todos os actos que alguém exerce sobre outro conscientemente e de forma intencional causando prejuízo, danos e até mesmo sofrimento a outra pessoa.

Os autores Smith e Sharp (1994) referem que o *bullying* é um abuso sistemático de poder.

Para Rigby (1997) o *bullying* é uma violência física ou psicológica, praticado de forma gratuita por alguém mais forte que oprime e reprime de modo cruel outra pessoa mais fraca.

Fante (2002, cit., por Jorge, & Campos), defende que o *bullying* não ocorre de modo esporádico, é um acontecimento que acontece regularmente em todas as escolas, que causa conformismo para uns e sofrimento para outros.

Segundo Freitas (2004), o *bullying* é uma maneira de indisciplina violenta e silenciosa que afecta todo o corpo discente.

De acordo com Oliveira e Votre (2006, p. 174), o *bullying* “é a mais primária forma de violência, que pode manifestar-se por palavras, gestos e acções, 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 acções que discriminam e aterrorizam”.

Bullying é um termo que abrange todas as atitudes agressivas praticadas de forma intencional e repetida que surgem sem motivo aparente, e praticado por um aluno contra outro, provocando dor, angústia e sofrimento, sendo praticado numa relação desigual de poder (Almeida, 2008; Antunes, & Zuin, 2008; Fante, 2005; Lopes Neto, 2006; Neto, & Saavedra, 2004; Samivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, & Kaukiainen, 1998).

Middelton-Moz e Zawadski (2007), concluem que o *bullying* é um conjunto de comportamentos premeditados, intencionais e repetitivos e que não são passageiros, referem ainda que este fenómeno não pode ser encarado como uma mera brincadeira de estudantes.

Para os autores Fante (2005) e Guareschi (2008) a forma de violência mais cruel é o *bullying*, uma vez que os valores de agressividade transformam as vítimas em reféns, através da ansiedade e das emoções que se intrometem nas aprendizagens e relacionamentos da vítima.

Os estudos de Tauil, Costa e Rodrigues (2009) evidenciam que o *bullying* é uma soma de comportamentos físicos e psicológicos, que ocorrem de modo ocasional e sem causas aparentes e de modo repetitivo, quem sofre a agressão não consegue descobrir nenhuma maneira para se defender.

Assim, o *bullying* é um fenómeno pelo qual o adolescente é consecutivamente exposto a um indeterminado leque de actos agressivos, sendo eles: directos ou indirectos, que surgem de maneira propositada sem nenhum motivo aparente, levado a cabo por um ou mais agressores, este acto é caracterizado por uma diferença de poder e sem qualquer

reciprocidade, os adolescentes vitimizados não têm maneira de evitar ou protegerem-se da agressão (Almeida, Lisboa, & Caurcel 2007; Bronfenbrenner, 1996 [1979]; Olweus, 1993, Salmivalli et al., 1998).

Salmivalli et al., (1998), Salmivalli e Voeten (2004) consideram que o *bullying* é um processo que surge na esfera colectiva, sendo então um fenómeno social, outros autores como Lisboa, Braga e Ebert (2009) acrescentam que este fenómeno é dinâmico e grupal, que adquire maiores proporções ou enfraquece através de uma teia de interacções, uma vez que os jovens, as famílias e as escolas se inserem num contexto sociocultural

Em suma, os maus-tratos entre pares podem ser compreendidos como um conjunto de comportamentos cruéis inseridos nas relações interpessoais, onde a criança mais forte actua sobre os mais fracos, com a intenção de se divertir, de ter prazer a partir de brincadeiras que camuflam o propósito de intimidar e de magoar (Neura, & Barros Neta).

2.2 - Característica do Agressor, Vítima e Assistentes

O *bullying* não ocorre na maioria das vezes com apenas dois protagonistas, não é correcto afirmar que o *bullying* apenas ocorre entre a criança que agride ou a que é agredida, pois na maioria dos estudos este fenómeno é interpretado pelos investigadores como um fenómeno grupal, e o facto de ocorrer na escola proporciona a existência de um grupo alargado de outros participantes.

Nos primeiros estudos que surgiram sobre o *bullying* eram apenas considerados os agressores e as vítimas, aqueles que não estavam envolvidos eram considerados um grupo distinto. Contudo novos estudos têm vindo a referir novos subgrupos, com especificidades próprias e com papéis bastante evidentes, como o caso do agressor-vítima e os assistentes (Leonardo, 2007).

Pode-se então referir que existem vários tipos de intervenientes sendo eles os agressores, os apoiantes, os defensores ou os neutros (Leonardo, 2007).

Agressores

O *bullying* para quem o exerce tem uma função de afirmação, poder e superioridade, conseguida através da agressão. Os jovens que praticam o *bullying* executam violência física e psicológica sobre o outro, aparentemente não existe motivo para tal acontecimento (Tauil, Costa, & Rodrigues, 2009).

Os agressores muitas vezes são referidos na literatura como *bullies* ou *bully*, existindo, por vezes, algumas diferenças na forma como são descritos relativamente ao seu perfil.

Por vezes a agressividade de uma criança ou jovem pode ser interpretado pelos outros como um motivo de afastamento, logo, se a criança for mais agressiva terá um menor acolhimento social pelos colegas (Garcia, 2005). A rejeição destas crianças ocorre normalmente nos primeiros anos escolares, onde os alunos agressores são pouco populares e são crianças que na sua grande maioria são rejeitadas pelos grupos (Smith, Cowie, & Blades, 2004)

Segundo Leonardo (2007) os agressores são jovens pouco dispostos para a escola, ansiosos, inseguros, impulsivos e agressivos, normalmente recorrem à violência como a única forma para resolver conflitos. Por outro lado existem estudos como Lisboa (2005), Pelegrini e Bartini (2001), Rodkin, Farmer, Pearl e Van Acker (2000) Stephenson e Smith, (1989 cit., por Craig, Peters, & Konarski 1998), Sutton, Smith e Swettenham, (1999), que verificam que os agressores têm bastantes competências sociais, são activos e correctos, evidenciam bastante aptidão escolar, assim como uma enorme capacidade de compreender os outros aos níveis das suas emoções e sentimentos, têm uma grande inteligência social. Segundo os autores Aderson (2004), Sutton e Keogh (2000) constataam que os agressores utilizam estas competências sociais para atingirem vantagens e benefícios em seu próprio partido (Gini, 2004), o que falta são as competências para avaliarem o tipo de consequências que os seus comportamentos vão causar no outro (Arsenio, & Lemerise, 2001; Eisenberg, & Fabes, 1998; Pellegrini, 2007).

A agressividade pode ser percebida pelos outros jovens como um atractivo, o que faz com que os agressores sejam populares, acabando por terem uma opinião positiva dos seus comportamentos (Olweus, 1993).

Olweus (1984) defende que os agressores não sentem qualquer tipo de arrependimento pelos seus comportamentos.

De acordo com Tortorelli, Moura e Lucentini os agressores são regularmente alunos populares e que precisam de seguidores para agir.

Como defende Sutton, Smith, & Swettenham (1999) os agressores são jovens que têm uma grande facilidade em ludibriar os outros, o que lhes facilita a aquisição de seguidores, geralmente percebidos como fisicamente mais fortes, dominantes e impulsivos, são jovens sem limites, que não acatam regras, pouca capacidade de reagir à frustração (Albino, & Terêncio).

Alguns autores como Olweus (1984), Pulkinen e Tremblay (1992) referem que os agressores apresentam pouca ansiedade ou insegurança e que apresentam uma elevada auto-estima. Por outro lado Salmon, James e Smith (1998), Slee (1994, 1995a), DeHaan (1997) Nansel, Overpeck, Pilla, Ruan, Simmons-Morton e Scheidt (2001) referem que estes jovens

não gostam da escola, que têm com grande frequência depressões acabando por sofrer grandes níveis de ansiedade (Craig et al., 1998).

Outros estudos realizados por O'Moore e Kirkham (2001), Connoly e O'Moore (2003) defendem que os agressores têm baixa auto-estima, percebem o seu comportamento como negativo apresentando capacidades mais baixas que os outros.

Olweus (1993) divide os agressores em três classes: os **agressivos** que têm como características principais a falta de sensibilidade aos sentimentos e sofrimento das vítimas, para eles a violência é positiva, são impulsivos, têm vontade de dominar e representam a maioria dos agressores; os **ansiosos** que são caracterizados por possuírem uma baixa auto-estima, bastante perturbados, instáveis emocionalmente, e não têm amigos. Por último os **passivos** normalmente são agressores que apoiam outros agressores, apresentam como característica serem fáceis de manipular, normalmente actuam de forma auto-protectora, não são regularmente agressivos e demonstram alguma empatia pelos outros e na maioria das vezes sentem-se culpados após a agressão.

Os agressores apresentam três diferenças quando comparados aos jovens não agressivos, os primeiros percebem a agressão como positiva, aumentando a sua própria auto-estima bem como a sua influência sobre o outro. Valorizam os resultados da agressão, o poder que exercem, a opinião que causam, na maioria das vezes o medo, (o comportamento da vítima serve como incentivo). Por último os jovens agressivos têm comportamentos violentos por acharem que o outro tem atitudes que merecem serem punidas, logo tratados com agressividade (Shaffer, 1996 cit., por Thayser, 2001).

Os agressores têm uma enorme probabilidade de se tornarem adultos com comportamentos anti-sociais e violentos, em alguns casos podem mesmo vir a ter atitudes delinquentes ou criminosas (Freitas, 2004).

Há autores como Tauil, Costa e Rodrigues (2009) que defendem existir dois tipos de agressores, os que sofrem opressão em casa e nunca conseguem demonstrar os próprios sentimentos, e os que sofrem constantes agressões físicas acabam por exteriorizar estes comportamentos agressivos com os outros. Jorge e Campos referem que são crianças inseguras que já sofreram ou ainda sofrem agressão no seu seio familiar ou por um outro adulto.

Almeida, Silva e Campos (2008) defendem que os jovens agressores são filhos de pais violentos, sofrem violência física em casa e não tem qualquer tipo de afecto por parte dos pais.

Agressores-Vítimas

De acordo com Samivalli et al., (1998) quando este realizava um estudo sobre a ecologia do grupo de pares no *bullying*, encontrou um tipo de crianças que tanto agiam como agressores ou como vítimas denominando-as então de *bully-victims* traduzido para português como agressores-vítimas.

Os agressores-vítimas são jovens agressores mas que noutras situações podem ser vítimas, são caracterizados tanto por serem agressores como também por serem vítimas (Almeida, Silva, & Campos, 2008; Boulton, & Smith, 1994; Kumpulainen, Rasanen, Henttonen et al., 1998; Whitney, & Smith, 1993). Este tipo de jovens denominados por agressores-vítimas representam uma grande parte dos agressores, em alguns estudos são em maior número em comparação com os agressores (O'Moore, & Hillery, 1989 cit., por Greef, 2004).

Olweus (1993) contraria esta ideia referindo que só 1 em 18 vítimas poderiam ser agressoras, contudo refere que no início dos seus estudos existia um grupo de vítimas com comportamentos e atitudes agressivas quando agredidas, e que apresentavam índices elevados de ansiedade. Mellor (1990) defende que estes agressores-vítimas ou provocadores recorriam a violência como retaliação ou reacção. Hanish e Guerra (2004) partilham a mesma ideia de Olweus (1993) ao afirmarem que os agressores-vítimas são em menor número quando comparados aos agressores e as vítimas, estes autores defendem ainda que este tipo de jovens apresenta comportamentos mais disfuncionais ao nível social, escolar e familiar, tendo ainda funcionalidades psico-sociais reduzidas (Nansel et al., 2001).

Autores como Constantini (2004), Fante (2005) e Guareschi (2008) referem que estes jovens reproduzem os maus-tratos sofridos.

Os estudos realizados por Austin e Joseph (1996) concluíram que os jovens agressores-vítimas têm mais problemas ao nível dos comportamentos quando comparados aos agressores, vítimas e aos jovens que não tem comportamentos violentos, apresentam ainda níveis mais baixos de auto-estima (O'Moore, & Kirkham, 2001), e comportamentos sociais e cognitivos diferentes em relação aos agressores e às vítimas (Wolke, Woods, Bloomfield, & Karstadt, 2000).

Este tipo de jovens tem maior probabilidade de apresentarem distúrbios psiquiátricos principalmente os que se relacionam ao nível de hiper-actividade (Almeida, Silva, & Campos, 2008).

Segundo Samivalli et al., (1998) os jovens com características de agressores-vítimas apresentam maiores capacidades sociais, assim como apresentam uma enorme capacidade de dominar o grupo de pares (Vaillancourt, Hymel, & McDougall, 2003).

Os autores como Arsenio e Lemerise (2001), Sutton et al. (1999) defendem que os jovens agressores-vítimas têm facilidade em perceber os pontos fracos do outro, aproveitando essas vulnerabilidades para o manipular, os autores referem ainda que os agressores-vítimas não se preocupam com o outro, praticando o *bullying* para manterem o poder no grupo.

Quando estes jovens estão no papel de vítimas tentam-se proteger dos agressores, argumentam com valores morais numa tentativa de persuadir o agressor, mas quando estão no papel de agressores são indiferentes aos valores morais, não demonstram preocupação com a segurança e bem-estar do outro (Arsenio, & Lemerise, 2001).

Segundo um estudo realizado por Rigby e Slee (1993) indicaram que a maior percentagem de jovens agressores-vítimas são oriundos de níveis socioeconómicos mais baixos, e que podem estar mais vulneráveis a formas claras de agressões e violência, e podem ter outros tipos de privações sociais.

Vítimas

As vítimas são definidas como “choramingas” e obedientes perante as intimidações do agressor (Olweus, 1978) sendo ainda caracterizadas como passivas, mais fracas em relação aos outros colegas. Normalmente apresentam uma menor autoconfiança, baixa auto-estima, são mais tímidas e habitualmente mais ansiosas. São na sua grande maioria pouco populares, ao nível comportamental apresentam problemas de fobias sociais, ao nível afectivo apresentam problemas de ansiedades, depressões por consequência e na sua grande generalidade as vítimas faltam consecutivamente às aulas, sentem-se inseguras (Batsche, & Knoff, 1994; Carvalhosa, Lima, & Matos, 2001), e é esta insegurança que os impede de pedir ajudar (Zoega, & Rosim, 2009), evitando as situações onde poderá existir alguma interacção após serem agredidas ou provocadas escolhendo mesmo o isolamento (Rigby, 1996).

Noutros estudos Almeida, Silva e Campos (2008) concluem que as vítimas de *bullying* são infelizes, têm poucos amigos, sofrem de um isolamento social. Para Freitas (2004) as vítimas recusam-se a ir à escola chegando mesmo a simular doenças, o que os leva a ter um baixo desempenho escolar, grande parte das vítimas acabam por mudar de escola com frequência (Nogueira, 2007).

Devido ao seu comportamento, as vítimas acabam muitas vezes por não terem ou terem poucos amigos em comparação aos outros jovens da mesma idade (Olweus, 1994), e à

semelhança dos agressores também as vítimas são maioritariamente do sexo masculino (Freire, Simão, & Ferreira, 2006).

A autora Chalita (2008) define as vítimas de *bullying* como jovens que são escolhidos, sem causa aparente. Estes jovens sofrem humilhações, ameaças e intimidações, não têm capacidade para reagir às agressões, e são tendencialmente pouco sociáveis, por isso têm poucos amigos, por vezes acham-se merecedores das agressões (Almeida, Silva, & Campos, 2008).

Olweus (1993) refere que a maioria das vítimas tendem a ser oriundas de famílias com uma educação restritiva. O mesmo autor em (1994) refere também que estas são demasiado protectoras dos seus filhos (Almeida, Silva, & Campos, 2008). Trautmann (2008), defende que a presença de um bom suporte familiar é essencial para que a criança ultrapasse as situações de violência vivenciadas, mas se este suporte não existir o jovem pode entrar num isolamento social para fugir e proteger-se contra as agressões.

Pereira, Mendonça, Neto, Valente e Smith (2004) afirmam que a grande parte das vítimas são do género masculino, estando também associada a jovens provenientes de classes sociais mais baixas.

Segundo Nansel et al., (2001) o facto de os jovens serem vítimas estará relacionado com o maior envolvimento dos pais na escola, pode estar em causa uma menor autonomia, logo tornam-se mais vulneráveis.

Os jovens que apresentam maiores fragilidades emocionais ficam mais vulneráveis, tornando-se então, jovens de excelência para actos de *bullying* (Crick, & Bigbee, 1998).

As vítimas queixam-se várias vezes de sintomas provenientes do *stress*, como dores de cabeça, dores abdominais, problemas em dormir e depressões (Forero et al., 1999; Salmon, & Smith, 1998; Williams et al., 1996, cit., por Fekkes, Pijpers, & Verloove-Vanhorick, 2005) tornando-se mais expostas a violência (Hodges, Malone, & Perry, 1997; Schwartz, Dodge, & Coie, 1993), sendo por estas razões que as vítimas apresentam um maior índice de suicídio (Kaltiala-Heino, Rimpelã, Martunen, Rimpelã, & Rantanen, 1999).

Owens et al., (2000a, cit., por Thayser, 2001) dividem os motivos da agressão em dois grupos: a culpa que o agressor acredita que a vítima tem, e a vulnerabilidade da própria vítima, neste último grupo inclui-se a etnia, religião, comportamento, aparência, o ser novo na escola, não ter amigos.

Miller et al., (1998, cit., por Thayser, 2001) referem que na maioria das vezes os factores não são os acima referidos, mas pelo facto da vítima ser um aluno mais fácil, devido a serem mais dados, são fisicamente mais fracos, mas mais inteligentes que a maioria, têm

poucas competências sociais e pouca auto-confiança, o que faz com que a diferença não seja um factor de risco mas sim a ideia do agressor em liderar e ter todo o poder e controlo.

Olweus (1993) refere a existência de dois tipos de vítimas as vítimas **passivas** e as **provocativas**. Entende-se por **vítimas passivas**, jovens que geralmente apresentam uma percepção negativa de si próprio, têm também uma ideia negativa das situações em si, esta ideia vem de uma falta de alternativas para mudar as situações, são normalmente jovens passivos, introvertidos e inibidos. As **vítimas provocativas** na sua grande maioria têm comportamentos agressivos e ansiosos, o que leva a um aumento de tensão no grupo onde estão inseridas, o que em alguns casos leva a sua exclusão do grupo (Lisboa, 2005).

Existem estudos europeus e norte-americanos que referem a existência de 3% de vítimas provocativas, e que estas tendem a responder agressivamente quando são agredidas (Olweus, 1993; Schwarts, Dodge, Pettit, & Bates, 1997). Este tipo de atitudes pode ser motivado pela exposição precoce às mais diversas formas de violência (Schwartz et al., 1997), como abusos em casa (Dodge, Bate, & Pettit, 1990) e excessiva violência por parte de pais punitivos (Schwartz et. al., 1997).

As vítimas provocativas têm dificuldades de relacionamento com os seus pais e grupo de pares, apresentam geralmente sintomas depressivos (Kaltiala-Heino, Rimpelä, Marttunen, Rimpelä, & Rantanen, 1999) e quando comparados com outros grupos apresentam mais queixas físicas e psicológicas, maiores níveis de consumo de droga, álcool, tabaco (Rigby, & Slee, 1993).

Assistentes

A ocorrência de *bullying* é influenciada pela grande passividade dos assistentes, o que muitas vezes é interpretado como um reforço aos comportamentos de *bullying*, o que ocorre na maioria das vezes é que este tipo de participantes não se mete para, futuramente, não se tornarem as próximas vítimas (Albino, & Terêncio; Almeida, Silva, & Campos, 2008; Hawkins, Herrenkohl, Farrington et al., 2000; Rodrigues et al., 2006 cit., por Leonardo, 2007; Tauil, Costa, & Rodrigues, 2009; Zoega, & Rosim, 2009).

Os assistentes são jovens que não sofrem nem praticam a agressão, mas presenciam (Almeida, Silva, & Campos, 2008) representando uma grande parte dos alunos (Freitas, 2004). Normalmente têm medo, sentem-se amedrontados e inseguros, vivem num ambiente pesado (Tauil, Costa, & Rodrigues, 2009).

Estes autores Hawkins, Herrenkohl, Farrington et al., (2000, cit., por Leonardo, 2007) Rodrigues et al., (2006; cit., por Leonardo, 2007) defendem também que o facto de os

assistentes não ajudarem a vítima ou não ajudarem a acabar com a agressão é encarada pelo agressor como um apoio à agressão, influenciando directamente a inibição ou continuação dos actos de *bullying* (Albino, & Terêncio).

O que acontece na maioria dos casos é que a assistir à agressão estão vários sujeitos entre os quais, adultos que não intervêm. Esta não intervenção leva a uma diminuição das responsabilidades, existindo uma hesitação perante a denúncia (Rigby, 1996).

Como já foi referido, os assistentes podem ter uma função extremamente importante na manutenção dos comportamentos agressivos. Quando ocorrem comportamentos de *bullying* para além dos intervenientes agressores e vítimas podem estar ainda **apoiantes** (que apoiam ou dão força ao agressor), **estimuladores** (são os que gozam com a vítima ou dão força ao agressor) os **neutros** (não intervêm, só assistem) e os **defensores** (que tentam auxiliar a vítima) (Salmivalli, & Voeten, 2004).

O facto de se ser assistente de situações de *bullying* pode ser um factor de risco, uma vez que pode influenciar o desenvolvimento e envolvimento no meio académico e social (Neto, 2005).

Então os assistentes não se envolvem directamente nas agressões, esperam que um adulto interfira nas situações de violência. Existem estudos de Lisboa, Braga e Ebert (2009) que referem que os assistentes simpatizam com os colegas agredidos e reprovam o comportamento do agressor, torna-se importante referir que quando os assistentes reagem a favor da vítima conseguem parar com a agressão. Contudo existem situações em que os assistentes começam a imitar os actos de violência para alcançarem a popularidade, acabando por se tornarem agressores (Bandura, 1986; Fekkes et al., 2005)

2.3- Tipos de *Bullying*

Vários autores têm tentado definir o contexto operacional de *bullying* de modo a ser aceite universalmente, contudo, existe uma enorme dificuldade em se distinguir onde acaba a violência e começa o *bullying* (Farrington, 1993).

Olweus (1999) também refere esta dificuldade de se estabelecer os limites entre a violência e o *bullying* uma vez que pode existir violência sem ser *bullying* e *bullying* sem ser violência.

Como referem os autores (Farrington, 1993; Olweus, 1999) é difícil estabelecer os limites entre *bullying* e violência, tornando assim inexistente uma definição absoluta dos comportamentos, logo poderão sempre surgir diferenças nos estudos.

A mesma questão se coloca quanto à duração da agressão: se se repete ao longo de um período de tempo, ou, se é uma agressão pontual, o que leva a que a sistematização e operacionalização do *bullying* nem sempre sejam unânimes, uma vez que abrangem várias práticas, como por exemplo a **agressão verbal** (ameaças, insultos, gozar, pôr alcunhas) (Greenbaum, Turner, & Stevens, 1988; Mellor, 1993), **agressão por contacto físico** (empurrar, agredir, roubar, ofender sexualmente) (Kris, Espelage, & Thomas, 1999; Sullivan, 2000), **actos não verbais ou físicos** (caretas, gestos obscenos, exclusão social). Será que estes tipos de comportamentos não poderão ser agressões? Mas se tiverem um carácter continuado e repetitivo não poderão ser considerados *bullying*?

Freire et al., (2006) dividem o *bullying* em **maus-tratos físicos** (agressões físicas-bater, empurrar, pontapear, entre outros), **maus-tratos verbais** (como por exemplo: ameaças, insultos, gozar), **maus-tratos indirectos** (exemplo: exclusão social, ignorar, espalhar rumores depreciativos) e **maus-tratos psicológicos** (ameaças, expressões faciais ameaçadoras, provocações).

Os primeiros estudos (Greenbaum, Turner, & Stevens, 1988; cit. por Leonardo, 2007) sobre o *bullying* incidiam mais na agressão física pois esta era mais perceptível, e acabavam por negligenciar as outras formas de *bullying*.

Com o decorrer dos estudos (Lopes, 2006) os investigadores começaram a encontrar diferenças significativas ao nível do género, existiam formas de actuação diferentes, o que os leva a definir novos processos de *bullying* que podem ser divididos em indirectos ou directos (Björkqvist, 2001; Lopes, 2006).

Seguindo esta linha de raciocínio, Olweus (1993) usa a expressão *bullying* indirecto (agressão indirecta) para referir uma agressão despercebida mas que causa muitas vezes nas vítimas um isolamento, ou até mesmo a exclusão de um grupo. Smith et al., (2004) referem também como forma de uma vitimização indirecta a difamação, as provocações, indiferença, isolamento. Estes autores acreditam que esta forma de *bullying* é bastante dolorosa para a vítima, afectando-a indirectamente.

Como referem Coyne e Archer (2005) esta forma de agressão tem grandes repercussões, uma vez que o agressor consegue afectar de modo bastante relevante a vítima. A identificação desta provocação é bastante difícil bem como, a sua prevenção. O agressor consegue passar na maioria das vezes despercebido.

Este tipo de agressão está relacionado com níveis elevados de depressão, solidão, a rejeição dos pares e a ansiedade (Craig et al., 1998; Crick, & Bigbee, 1998; Eslea, 2005), o

que poderá levar a comportamentos sociais desajustados na idade adulta (Crick, & Grotpeter, 1995).

Ainda dentro da agressão indirecta surge o *bullying* relacional definido por Crick e Grotpeter (1995) como uma agressão que actua sobre a forma de manipulação das relações de amizade entre pares que podem levar ao dano e sofrimento. Normalmente este tipo de sofrimento provém de uma exclusão social e de falsos rumores. Assim, o *bullying* relacional está associado a uma agressividade que surge através de ameaças, acusações sem fundamento geralmente injustas e indirectas, difamação que por vezes pode levar a uma discriminação e até mesmo à exclusão social, pode também ocorrer o furto de pertences (Olweus, 1993; Salmivalli et al., 1998; Smith et al., 2004).

Nas agressões entre pares directas podem ser consideradas as rejeições verbais, a expressão facial, os gestos humilhantes, (Galen, & Underwood, 1997), agressões físicas e verbais (Lisboa, Braga, & Ebert, 2009), ataques direccionados ao outro através de alcunhas, ameaças, roubos, ofensas verbais, gestos depreciativos e comentários recriminatórios (Lopes, 2005). Coyne e Archer (2005) defendem que apesar de estes actos se sobreporem, apresentam diferenças no modo como são praticados e nas consequências que provocam.

O que acontece na maioria das vezes é que nos grupos onde existe agressão indirecta entre pares existe uma hierarquia entre os jovens que o constituem, deste modo só assim é possível que a agressão tenha um impacto tão devastador sobre a vítima. Contudo, e seguindo esta ideia de hierarquia torna-se mais fácil entender o porquê da agressão física decrescer com o desenvolvimento da criança sendo então substituída pelas agressões indirectas, este facto acontece devido a um aumento da inteligência social. Björkqvist, Lagerspetz e Kaukiainen (1992) defendem a teoria que a agressão física diminui entre os 8 e os 18 anos nos dois sexos, pelo contrário existe um aumento da agressão verbal e indirecta entre os 8 e os 11 anos, começando a diminuir até aos 18 anos.

Segundo Björkqvist (1994) a agressão física ocorre essencialmente entre as idades dos 8 aos 11, devido às crianças nesta idade não terem ainda uma capacidade verbal muito desenvolvida. Mas, à medida que começam a desenvolver estas capacidades, começam a utilizar a agressão indirecta, uma vez, que esta lhes dá uma maior protecção, pois o agressor passa mais despercebido.

O autor Martins (2005) classifica o *bullying* em três grandes formas. A primeira forma abrange comportamentos directos e indirectos, que engloba actos de agredir, ameaçar, extorquir bens, estragar, forçar comportamentos sexuais e obrigar a realizar actos indesejáveis, a segunda forma engloba comportamentos directos e verbais como apelidar,

gozar, insultar, comentários pejorativos sobre alguma deficiência ou aspecto do outro por exemplo. A terceira forma envolve comportamentos indirectos como excluir, lançar boatos, ameaçar, manipular o outro.

Tauil, Costa e Rodrigues (2009) referem um novo conceito denominado *happy shapping* que surgiu em 2004, no sul de Londres. O *happy shapping* pode ser traduzido como a bofetada divertida, este tipo de *bullying* consiste numa forma de agressão física de modo imprevisto para a vítima, esta agressão é filmada e partilhada na internet. O *happy shapping* foi referido pela primeira vez em 2005 pelo jornal *The Times* quando este publicou um estudo que indicava quantas vezes este tipo de *bullying* era praticado nas escolas.

Com o evoluir da tecnologia, começa a surgir um novo modo de intimidação, pois ter um computador, um telemóvel ou acesso à internet já está ao alcance da grande maioria dos jovens. Estes meios podem ser usados para formas de agressão indirecta e, tem uma vantagem, é que a sua repercussão é maior uma vez que, pode ter espectadores de todo o mundo.

Este tipo de *bullying* é denominado de *cyberbullying*, e é praticado através de mensagens anónimas, e-mails, sms. Poderá ainda ser usado através de vídeos pejorativos, humilhantes, através de mms, como pode ser colocado em sites da internet onde será divulgado constantemente e visionado por todos (Leonardo, 2007).

2.4 - Locais onde ocorre o *Bullying*

Durante vários anos pensava-se que o *bullying* ocorria exclusivamente no exterior da escola. Contudo, no final da década de 70 esta perspectiva começa a mudar devido aos inúmeros estudos realizados (Rivers, & Smith, 1994; Wolke, Woods, Standford, & Schultz, 2001; Ziegler, & Rosenstein-Manner, 1991, cit., por Greef, 2004; Olweus, 1978) estes, referem que a maioria das agressões entre pares ocorre dentro da escola.

Mesmo sabendo que o *bullying* ocorre no interior da escola continuam a existir locais de excelência para a sua ocorrência, tais como: os pátios, todos os espaços do recreio (Almeida, Silva, & Costa, 2008; Mellor, 1993; Pereira et al., 2004), as salas de aula, corredores, cantinas e as casas de banho (Seals, & Young, 2003; Smith, & Shy, 2000; Wolk, Woods, Standford, & Schulz, 2001, cit., por Greef, 2004). Zindi (1994) refere que outro dos locais poderá ser nos dormitórios das escolas com internato.

Tauil, Costa e Rodrigues (2009) defendem que geralmente o *bullying* ocorre onde existe pouca supervisão de adultos.

Mellor (1997) defende que as agressões também podem ocorrer nas imediações da escola.

Almeida, Silva e Costa (2008) referem que em pesquisas internacionais as agressões físicas acontecem mais na hora do intervalo sem presença de um adulto, mas no Brasil cerca de 80% dos casos ocorrem na sala de aula com a presença do professor.

Será ainda de referir que não existe qualquer tipo de referência nos diversos estudos sobre o aumento das práticas de *bullying* em relação a turmas maiores, também não existe referência a um aumento do *bullying* nas escolas situadas nas grandes cidades (O'Moore, Kirkham, & Smith, 1997), contudo existe referência de que há um decréscimo do *bullying* com o aumento do número de docentes por escola (Olweus 1999).

Outro dos grandes problemas que poderá levar a um maior número de casos de *bullying* é o espaço limitado das escolas e uma grande população de alunos, com pouco controlo e supervisão (Leonardo, 2004).

2.5- *Bullying*, Género e Idade

O género e a idade têm sido bastante estudados (Almeida, 2003; Leonardo, 2004) nos casos de *bullying*, sendo na maioria dos estudos (Matos, & Carvalhosa, 2001) o género masculino denominado por mais violento e agressivo. Esta forma de estar na sociedade faz parte do estatuto social dos rapazes, sendo esta uma ideia defendida pela maioria do senso comum.

A maioria dos estudos (Nansel et al., 2001) descrevem que são os rapazes os mais envolvidos em comportamentos de *bullying*, contudo também são os rapazes que sofrem mais actos de *bullying* quando comparados às raparigas (Bosworth, Espelage, & Simon, 1999; Fekkes et al., 2005; Freire et al., 2006; Mongold, 2005; Nansel, et al., 2001; Neto, 2005), estas também exercem actos de *bullying*, mas estes são principalmente de exclusão ou difamação (Kuther, & Fisher, 1998; Matos, & Carvalhosa, 2001; Olweus, 1994).

Segundo um estudo realizado por Salmivalli, Lappalainen, e Lagerspetz, (1998) referem que o *bullying* é encarado de maneira diferente por rapazes e raparigas. Os rapazes veem o *bullying* como uma forma de demonstrar poder, controlo sobre o outro. Para as raparigas, este comportamento está mais relacionado com o próprio contexto social e as relações sociais.

Seguindo esta linha de raciocínio Björkqvist (1994) refere, que por as raparigas pertencerem a grupos sociais menores, os quais se baseiam na confiança, na intimidade e no

sentido de pertença, estes são afectados pelo *bullying* indirecto. Por sua vez os rapazes pertencem a grupos maiores o que acaba por predominar um tipo de *bullying* mais directo baseado mais no poder e na dominância.

Os estudos realizados (Crick, & Godge, 2000; Hawley, 2003; Little, Brauner, Jones, Nock, & Hawley, 2003), indicam que existe uma associação entre os rapazes e o *bullying* directo enquanto as raparigas manifestam maior tendência a adoptar atitudes de *bullying* indirecto.

Segundo Besag (2006) as raparigas são mais afectadas pelo *bullying* indirecto devido ao modo como constroem as relações de amizade. Normalmente as agressões nas raparigas ocorrem dentro do grupo de pertença. Então, o impacto que a agressão vai provocar será muito mais devastador e será mais difícil de identificar a situações de *bullying* (Lisboa, Braga, & Ebert, 2009).

De acordo com Lisboa (2001) as raparigas utilizam mais a agressão verbal, enquanto os rapazes usam predominantemente a agressão física.

Almeida, Silva e Campos (2008) e Neto (2005) verifica que o *bullying* directo é praticado quatro vezes mais pelos rapazes quando comparado com as raparigas, contudo não é evidente, que os rapazes sejam mais agressivos que as raparigas, as rapariga têm maneiras mais subtis de exercer a agressão (Björkqvist, Österman, & Kaukiainen, 1992; Crick, & Dodge, 2000).

Outros autores Galen e Underwood (1997) defendem que os comportamentos socialmente agressivos são mais imperceptíveis. Detectá-los torna-se uma tarefa bastante complicada, por consequência são comportamentos menos castigados.

Gomes, Gala, Lupiani et al., (2007) ao efectuarem uma revisão da literatura concluíram que os rapazes são mais agredidos por rapazes, por sua vez as raparigas são agredidas por ambos os géneros.

É ainda importante ter presente a influência da construção histórica e social do género uma vez que os rapazes são incentivados socialmente a utilizarem formas agressivas enquanto as raparigas utilizam uma agressão mais subtil (Albino, & Terêncio).

Em relação à idade, as crianças mais novas têm maior propensão a sofrerem agressões ou actuarem como agressoras (Almeida, Silva, & Campos, 2008). A ocorrência de casos de *bullying* tem um aumento exponencial entre os 11 e os 12 anos (Bryne, 1999).

Olweus (1993) considera que à medida que os jovens vão crescendo e com a chegada da adolescência, existem mudanças físicas e emocionais que tornam estes jovens capazes de se defenderem das agressões, acabando mesmo por se extinguir.

Há autores (Borg, 1999; Carvalhosa et al., 2001; Olweus, 1993; Salmivalli et al., 1998; Seals, & Young, 2003; Selekman, & Vessey, 2004; Sullivan, 2000), que defendem que o *bullying* diminui com o aumento da idade, com a maturidade do agressor e com o aumento da escolaridade (DeHann, 1997; Olweus, 1993; Salmon, James, & Smith, 1998).

O'Moore et al., (1997) observaram que o número de vítimas diminui com o aumento da idade porque existem menos denúncias. Este facto deve-se a uma mudança de comportamento, passando de uma forma activa de violência para uma forma indirecta de violência.

Os estudos realizados por Crick e Grotpeter (1995), evidenciam que a partir dos 15 anos o número de agressões físicas nos rapazes diminui, aumentando as agressões verbais nas raparigas (Björkqvist et al., 1992). Assim, constata-se que o número de agressões físicas diminui de frequência com a passagem da infância para a adolescência mas, o número de agressões indirectas aumentam.

Um estudo que remete para estas conclusões é o estudo levado a cabo por Elsea e Rees (2001), onde concluem que as idades onde ocorrem mais casos de *bullying* são entre os 11 e os 13 anos. Solber e Olweus (2003, cit., por Benitez, & Justine, 2006) referem que as vítimas são mais novas que os agressores. A grande maioria das situações de *bullying* ocorrem nos primeiros anos do ensino básico e vão diminuindo com o decorrer do ciclo até ao secundário (Nansel et al., 2001; Olweus, 1993; Rigby, 1997).

Em relação à idade e ao ano de escolaridade os comportamentos de maus-tratos entre pares, ocorrem geralmente em crianças da mesma idade ou do mesmo ano de escolaridade, só em raros casos é praticado em alunos mais novos (Greeff, 2004). Zindi (1994) também defendeu a mesma perspectiva, que os agressores e as vítimas geralmente são do mesmo ano e da mesma turma, por vezes, são do mesmo ano mas de turmas diferentes, só por fim é que o *bullying* acontece entre agressores mais velhos e vítimas mais novas, Leandro (2007) justifica este facto com a maior proximidade que há entre a vítima e os agressores se forem da mesma turma ou do mesmo ano.

Mas poderá ainda existir outra ideia baseada no facto de as vítimas serem mais rapazes do que raparigas, e pela necessidade de dominar, a qual será mais fácil se a vítima for mais fraca e mais jovem que o agressor (Olweus, 1999).

Cairns, Cairns, Neckerman, Ferguson e Gariépy (1989), desenvolveram um dos estudos longitudinais mais importantes sobre a permanência e mudanças do comportamento agressivo em crianças e jovens entre os 4 e os 12 anos, onde os resultados obtidos revelaram uma diminuição da frequência da agressão física com o aumento da idade.

2.6- *Bullying* e o Estatuto Social

Durante todo o período de desenvolvimento as crianças passam por várias fases onde vão sofrendo inúmeras transformações físicas, sociais, psíquicas. Ao nível social os jovens vão tendo alterações ao nível do comportamento e nas relações que estabelecem com os pais, família e amigos, entre outros. Ao nível psíquico os jovens vão transformando as percepções, que tem da sua auto-imagem, há alterações ao nível cognitivo (Martins, 2005). É a partir destes conhecimentos, destas mudanças, que vão construindo a sua própria identidade, através de opções que vão fazendo ao longo do seu percurso. Contudo, é neste período de construção do seu próprio eu, que os jovens podem vivenciar conflitos, que de uma certa maneira poderão afectar a sua formação encaminhando-os para comportamentos mais negativos (Erickson, 1976).

Estes comportamentos negativos podem ser entendidos pelo consumo de álcool, drogas, tabaco, a prática de actos violentos e delinquentes e como defende Nansel et al., (2001) e DeHann (1997), pode existir uma associação entre os comportamentos de risco e a agressão.

Por outro lado em crianças começam por estabelecer as suas primeiras relações dentro da família essencialmente com o pai, a mãe e é a partir destes que as crianças constroem os seus primeiros modelos (Nansel et al., 2001).

Como refere Crittenden (1992), a segurança transmitida pela relação de afecto possibilita que a criança continue a acreditar positivamente em si e nos outros, ajudando-a a ser confiante, a tentar descobrir, ultrapassar as adversidades. Mas, existe outro tipo de relação pela qual a criança percebe que não pode esperar por cuidados, de protecção criando uma ideia negativa, desenvolvendo respostas reprimidas ou de violência.

Diaz-Aguada (2004), ao longo do tempo a criança começa a tornar-se independente do adulto, onde a capacidade de se adaptar às mais diversas situações ou até mesmo a superá-las depende das relações afectivas primárias.

Seguindo esta linha de pensamento Olweus (1980, 1993), estudou em que medida as características temporais observadas nos primeiros anos de vida e os antecedentes parentais como, a qualidade dos vínculos parentais e os estilos e práticas educativas, podem explicar a exteriorização de um comportamento agressivo ou de submissão, tornando-se um factor fulcral para que estes jovens se tornem em agressores ou em vítimas (Almeida, 2006).

De acordo com Mongold (2006) e Craig et al., (1998) a maior parte da violência é aprendida em casa, o que faz com que o jovem aplique esta violência noutras situações

sociais. Assim, existe um enquadramento entre o ambiente familiar e os alunos envolvidos no *bullying*, tanto como agressores, vítimas, agressores-vítimas e assistentes. Tornando-se a família num bom indicador de um comportamento de *bullying*.

Deste modo vários estudos têm designado (Bowers, Smith, & Binney, 1994; Baldry, & Farrington, 2000; Stevens, Bourdeaudhuij, & Oost, 2002; Dake, Price, & Telljohan, 2003, cit., por Mongold, 2006) que os jovens agressores vêm a sua família com pouca coesão, onde existe conflitos, os pais são excessivamente autoritários e punitivos, excessivas regras e disciplina. Bowers, Smith e Binney (1994) referem ainda que estas famílias funcionam de modo hierarquizado, existindo uma discrepância de poderes, onde quem assume o papel dominante é o pai.

Patterson (1986b) e Patterson e Dishon (1988), concluem que as famílias que vivem com rendimentos reduzidos, desemprego, baixos níveis escolares, e sem qualquer estímulo ou apoio para comportamentos sociais leva a práticas parentais duras e inconscientes. Pais que têm este tipo de práticas por vezes acabam por punir excessivamente comportamentos irrelevantes e às situações de grande gravidade não dão tanta importância. Estes autores defendem que este tipo de práticas e excessivas punições podem ser um grande contributo para comportamentos agressivos e atitudes violentas, podendo chegar a agressões entre pares ou seja ao *bullying*.

As crianças que assistem a comportamentos agressivos no seio familiar têm maior tendência de se tornarem agressores e intimidarem outras crianças (Almeida, Silva, & Campos, 2008; Tauil, Costa, & Rodrigues, 2009). Os agressores pertencem a famílias onde o relacionamento e o afecto são poucos ou até mesmo ausentes, os pais solucionam os problemas com agressividade (Zoega, & Rosim, 2009). Esta agressividade surge como forma de poder (Almeida, Silva, & Campos, 2008).

Fante (2005), considera que a violência escolar é muitas vezes o espelho da violência doméstica presenciada em casa, uma vez que o comportamento dos pais exerce uma enorme influência no comportamento dos filhos.

Outros estudos defendem que o comportamento agressivo surge de experiências ocorridas no foro particular da família, pois estas formam um importante motor de aprendizagem, dando parâmetros de modelagem social. Estas experiências são fulcrais para a formação dos jovens sendo, então um factor de primazia para agressores, agressores-vítimas, vítimas e até assistentes. Este estudo refere ainda que os agressores aprendem no foro familiar como ultrapassar as situações de conflito, mesmo sendo estas inapropriadas (Wilson, Parry, Nettelbeck, & Bell, 2003).

Almeida, Silva e Campos (2008) defendem que o contexto onde a criança e a família se inserem estão associados à violência vivenciada na escola. Pedra (2008, cit., por Tauil, Costa, & Rodrigues, 2009) refere que o factor fulcral são os limites, quando a criança não possui limites em casa, não os poderá ter na escola.

Sobre as vítimas existe alguma controvérsia nos estudos realizados. Craig et al., (1993) sugerem que existem índices nas crianças vitimadas quando comparadas aos seus pares não vitimados que indicam uma relação com os pais do tipo inseguro ou com muitas interações negativas e hostis, com punições duras sofrendo maus-tratos e abusos, da qual resulta uma deficiente gestão dos conflitos familiares.

Haynie, Nansel e Eitel et al., (2001) argumentam que as relações familiares das vítimas são bastante parecidas com as dos agressores, visto que em ambos os casos existe uma deficiência no apoio prestado pelos pais quando comparados com as crianças que não se envolvem neste tipo de situações.

Por outro lado Bowers, Smith e Binney (1994), apresentam outra abordagem. Defendem que as vitimas que têm um ambiente familiar excessivamente protector, têm uma maior exposição relativamente à vitimação escolar (Rigby, Slee, & Cunningham, 1999, cit., por Thayser, 2001).

Olweus (1993), evidencia que os pais das vítimas e os pais dos agressores não têm consciência do problema, e geralmente não falam sobre este tema com os seus filhos (Lisboa, & Koller, 2004).

A família pode então desempenhar um papel fulcral na forma como os seus filhos se relacionam em situações de *bullying*, tanto como agressores, agressores-vítimas, vitimas ou até mesmo assistentes. Contudo esta influência familiar poderá variar com a idade e com o género, uma vez que Craig et al., (1998) sugerem que a influência familiar tende a diminuir com o avançar da idade no sexo masculino, mas nas raparigas tende a manter se constante.

2.7- Causas e Consequências

De um modo geral vários estudos, (Almeida, & Caurcel, 2009; Francisco, 2010) quando se referem às causas do *bullying* destacam normalmente os factores económicos, sociais, culturais, individuais, influências familiares, de colegas, da escola e da comunidade (Lopes Neto, 2005), as relações de desigualdade de poder, as relações negativas com os pais, e as relações de poder existentes no meio escolar (Yoneyama, & Naito, 2003).

Estas causas são frequentemente atribuídas a grupos com características físicas, socioeconómicas, etnia, e orientação sexual diferentes (Smith, 2002). Poderão ser um dos factores para as crianças serem alvos de *bullying* (Antunes, & Zuin, 2008).

O *bullying* é resultado de inúmeros factores- tanto interacções sociais, familiares e comportamentos agressivos que decorrem das relações interpessoais- que podem ser externos como internos à escola (Almeida, Silva, & Campos, 2008).

O *bullying* é um fenómeno vincadamente social (Francisco, 2010), que ocorre geralmente em contexto grupal estável que a pertença é na maioria voluntária, como é o caso dos grupos em contexto escolar.

Emergem organizações com códigos e normas rígidas, regras e culturas que quando compartilhadas incutem o comportamento aos seus membros. Aqueles que não aceitam e que não aderem a estas normas são excluídos (Almeida, 2006). As normas podem estar relacionadas com atitudes, comportamentos, aspecto físico, a maneira de vestir e maneira de falar (Lisboa et al., 2009).

Os factores externos são importantes para a formação da personalidade e incontrolláveis para a escola como define Abramovay (2003, cit., por Fante, 2005). Estes são explicados através de factores relacionados com: a exclusão social e racial, o género, a desestruturação família, de ordem socioeconómico e cultural, a influência dos amigos, escola e da comunidade (Almeida, Silva, & Campos, 2008).

Fante (2005) classifica os factores internos como as relações interpessoais, o clima escolar e as características individuais.

Jessor (1992) defende um modelo conceptual que agrega aspectos individuais, como o contexto social em que se insere o indivíduo, sugerindo que se equacione os factores de risco e de protecção ao nível do indivíduo e do ambiente social.

Vários estudos (Leonardo, 2007) indicam que o facto do *bullying* ter como característica a continuidade e a persistência no tempo, pode ter consequências bastante negativas para os intervenientes. Estas consequências podem ser visíveis ao longo das suas vidas (Egan, & Perry, 1998; Olweus, 1999; Rigby, 2003), como pode passar de geração em geração (Farrington, 1993).

De acordo com Rigby (1997), existem poucos estudos que se debruçam sobre as consequências do *bullying* para as vítimas, agressores e para a escola.

Almeida, Del Barrio, Marques, Fernández, Gutiérrez e Cruz (2001), expõem que o *bullying* dificulta o desenvolvimento social e académico.

As consequências do *bullying* provêm de vários factores- duração, intensidade, frequência, idade e género (Rigby, 1996), e podem ocorrer tanto a curto como a longo prazo, trazendo problemas para os agressores, vítimas e assistentes.

Os estudos realizados por Almeida, Silva e Campos (2008), constataam que os efeitos sobre os indivíduos podem ser distúrbios psicológicos, depressão, stress, ansiedade, tornar-se agressor, apresentar diversos quadros clínicos, perda de auto-estima, medo de expressar sentimentos, medo de se relacionar com o outro, abuso de drogas, álcool e tabaco, auto-mutilação, *bullycídio* (suicídio).

As consequências deste fenómeno também têm repercussões no ambiente escolar uma vez que pode existir uma elevada rotatividade do quadro de professores e de auxiliares da acção educativa, elevado número de faltas por parte dos docentes e auxiliares, constantes evasões escolares, acções judiciais, e crianças entrarem no recinto escolar armadas (Almeida, Silva, & Campos, 2008).

Deste modo as consequências do *bullying* podem ser bastante graves, visto que este fenómeno ocorre essencialmente no inicio da adolescência e esta é uma fase de transição onde existem inúmeras mudanças, tornando o adolescente mais susceptível ao *bullying*. O *bullying* pode deixar marcas para o resto da vida, uma vez que um jovem vítima de maus-tratos entre pares poderá tornar-se num adulto agressivo e com problemas de relacionamento por não superar os traumas sofridos (Zoega, & Rosim, 2009).

2.8- Intervenção e Prevenção

Os maus-tratos entre pares são na maioria dos casos um problema da própria educação, que têm repercussões no desenvolvimento das competências sociais e na aprendizagem. Acabam por ter consequências no clima escolar onde os alunos estão inseridos (Pereira, Neto, & Smith, 1997).

Assim torna-se essencial repensar as medidas adoptadas e a adoptar pelas escolas na tentativa de diminuir ou extinguir o *bullying*. Para tal, é necessário promover e desenvolver o sentimento de inter-ajuda em toda a comunidade escolar, cooperando no sentido de parar com a violência na escola e na sociedade.

Olweus (1993) desenvolveu importantes pesquisas sobre a prevenção do *bullying*. Demonstraram a importância do ambiente social e escolar para a resolução e redução das situações de violência entre pares. Para que aconteçam melhoramentos é necessário o envolvimento de todos os interessados (toda a comunidade escolar e comunidade

circundante), é necessário definir os limites entre os comportamentos que acontecem por exceção e o *bullying*, maior vigilância nos recreios e nas suas actividades, punições não físicas que serão aplicadas no caso de transgressão das regras.

Os comportamentos de *bullying* acontecem na maioria dentro da escola e nas suas imediações. Como resulta do relacionamento que ocorrem na escola onde os jovens passam mais tempo, logo é aqui que as medidas de intervenção e de prevenção devem ser mais intensas.

Para uma melhor intervenção é necessário uma prevenção. Prevenção essa que defina medidas em prol dos factores e problemas encontrados na escola, este plano deverá ser flexível à mudança que poderá ocorrer. Deve ser criado em função da comunidade residente, visto que a escola está inserida num ambiente social e urbano.

Existem estudos (Almeida, Silva, & Campos, 2008), que descrevem que se forem implementados programas de anti-violência com participação dos pais, alunos e escola a taxa de *bullying* poderá descer 80%.

Neste sentido torna-se fulcral começar a sensibilizar as crianças para a importância de impedir e intervir sobre o *bullying*, na tentativa de retirar adeptos destes comportamentos. Se tal ocorrer os agressores deixam de ter apoio e adeptos para continuarem com estas atitudes (Neto, 2005).

É preciso ter em conta que nenhum programa de intervenção será para sempre, uma vez, que a escola e toda a sua comunidade estão em constante mudança. A prevenção deverá ser contínua e adaptada a realidade (Leandro, 2007)

De acordo com Leandro (2007), torna-se bastante difícil na maioria das vezes encontrar estratégias a longo prazo, uma vez que é necessário encontrar soluções para os problemas que estão a ocorrer, mas também alterar sempre que existe uma mudança. O *bullying* é um fenómeno complexo, para o combater é necessário envolver professores, alunos, funcionários, pais e a comunidade circundante. Os programas de intervenção devem ser flexíveis.

Martins (2005), evidencia que para além de uma consciencialização sobre o *bullying* é de extrema importância a informação acerca da amplitude do fenómeno.

Fekkes et al., (2005), defendem a implementação de várias normas comportamentais *anti-bullying* que deveriam ser promovidas durante as aulas. Olweus (1993), aponta que as regras deveriam ser discutidas e criadas com a ajuda dos alunos e colocadas em local visível para todos. É de extrema importância criar simulações de situações de *bullying*, de modo a ajudar os jovens a saber intervir em situações semelhantes. Hanish e Guerra (2004), sustentam

que as estratégias de prevenção deveriam ser desenvolvidas e implementadas em função de cada grupo interveniente em situações de *bullying* como os agressores, vítimas, agressores-vítimas e assistentes, uma vez que cada grupo tem uma curva de desenvolvimento diferente assim como a perspectiva de encararem o *bullying*.

Para que se possa combater e prevenir os maus-tratos entre pares, a suspensão para os alunos que praticam atitudes que perturbem o bom funcionamento da escola, não parece ter efeito na modificação de comportamentos dos alunos (Gladden, 2002).

De acordo com (Boulton, 1997; Nicolaidis, Toda, & Smith, 2002; O'Moore, 2000; Roland, 2000), constatam a importância inicial e continuada de formação para os professores, de modo a que os professores adquiram melhores competências para lidar com o *bullying*.

Há estratégias utilizadas pelos professores que demonstram obter melhores resultados como o trabalho de cooperação, utilizado nas diferentes disciplinas (Diaz-Aguado, Royo, Segura, Andrés, & Martinez, 1996b; Smith, Cowie, & Berdondini, 1994), outro tipo de estratégias utilizadas é a discussão em grupo de dilemas hipotéticos e da vida real, promoção da assertividade e das competências de comunicação, é importante aprender a expressar as emoções e a controlar a fúria (Diaz-Aguado, 1992; Diaz-Aguado et al., 1996b; Rubin, Bream, & Rose-Krasnor, 1991).

Segundo Limper (2000), é bastante importante a colaboração dos pais, de modo a expandir os programas de prevenção, é bastante relevante desenvolver palestras e debates sobre o *bullying* para alunos, professores e pais, actividades que promovam o contacto entre alunos, incentivar a pesquisas sobre o tema e expor os resultados (Almeida, Silva, & Campos, 2008).

Em suma é importante que cada escola descubra a maneira que se adequa melhor para lidar com o problema. A escola deverá agir precocemente contra o *bullying* pois só assim conseguirá persuadir os problemas existentes. A maneira mais fácil é encontrar soluções com a ajuda de alunos, professores, auxiliares e pais.

3. Objectivo, Problemática e Hipóteses

3.1– Objectivos

Como se pode observar ao longo da revisão da literatura, várias investigações têm sido realizadas sobre o *bullying*, uma vez que este fenómeno ganhou uma enorme proporção ao longo dos anos, houve necessidade de se realizarem mais estudos sobre este tema de modo a que a intervenção seja mais eficaz.

Os casos de *bullying* têm sido práticas constantes nas escolas (Leonardo, 2007) daí a necessidade de intervir de forma a alterar esta tendência, pois o tipo de resposta dos alunos é frequentemente condicionada por uma aprendizagem social. Assim Almeida, Caurcel e Machado (no prelo) defendem que as crianças e os adolescentes dão respostas sociais condicionadas por factores pessoais, relacionais e sociais.

Existem vários estudos (Almeida, 1997, 2000) que mencionam que os jovens têm variadíssimas capacidades para se integrarem num grupo de pares, por isso a relação que vai estabelecer com o outro vai depender de um certo modo das suas competências sociais. Quando se aborda a agressão em meio escolar, é necessário relacioná-la com todos os seus elementos.

Os actos violentos como o *bullying* são uma prática comum nas escolas portuguesas (Leandro, 2007). Ocorrem, na maior parte das situações, na forma física, verbal ou psicológica, não são apenas brigas, desacatos entre os jovens, são actos de intimidação repetitivos a outros jovens mais vulneráveis o que na maior parte das vezes leva à marginalização e isolamento das vítimas.

Neste sentido este estudo apresenta dois objectivos- num primeiro momento realizar uma análise factorial exploratória de modo a ser possível entender quais os itens que pertencem às várias dimensões como proposto pela autora.

Num segundo momento tenta-se perceber como as crianças representam e percebem o fenómeno, entender como as crianças caracterizam a vítima e o agressor, compreender como as crianças perspectivam o papel da vítima e do agressor, conhecer a opinião das crianças sobre experiência dos espectadores, entender como as crianças perspectivam o papel do espectador. Pretende-se ainda compreender a experiência do participante. Perceber como variam as percepções em relação às variáveis género e habilitações literárias dos pais.

Apresenta ainda como objectivo, observar com qual dos intervenientes da narrativa é que os participantes se identificam, quais os sentimentos mais expressados e qual o final da história mais escolhido pelos participantes.

3.2– Hipóteses de Investigação e Questões

Tendo por base a revisão da literatura que refere que o género e as habilitações literárias dos pais podem ser variáveis que influenciam a opinião e os comportamentos das crianças torna-se pertinente colocar-se as seguintes questões e hipóteses:

Questão 1: Será que o género e as habilitações literárias dos pais estão relacionados com a representação do fenómeno?

Hipótese Teórica 1.1: A representação do fenómeno varia em relação ao género.

Hipótese Teórica 1.2: A representação do fenómeno varia em relação às habilitações literárias dos pais.

Questão 2: Será que a caracterização da vítima está relacionada com o género e em relação as habilitações literárias dos pais?

Hipótese Teórica 2.1: A caracterização da vítima varia em relação ao género.

Hipótese Teórica 2.2: A caracterização da vítima varia em relação às habilitações literárias dos pais.

Questão 3: Será que a perspectiva do papel da vítima está relacionada com o género e em relação às habilitações literárias dos pais?

Hipótese Teórica 3.1: A perspectiva do papel da vítima varia em relação ao género.

Hipótese Teórica 3.2: A perspectiva do papel da vítima varia em relação às habilitações literárias dos pais.

Questão 4: Será que a caracterização do agressor está relacionada com o género e em relação às habilitações literárias dos pais?

Hipótese Teórica 4.1: A caracterização do agressor varia em relação ao género.

Hipótese Teórica 4.2: A caracterização do agressor varia consoante as habilitações literárias dos pais.

Questão 5: Será que a perspectiva do papel do agressor está relacionada com o género e em relação às habilitações literárias dos pais?

Hipótese 5.1: A perspectiva do papel do agressor varia em relação ao género.

Hipótese 5.2: A perspectiva do papel do agressor varia em relação às habilitações literárias dos pais.

Questão 6: Será que a experiência como espectador está relacionada com o género e em relação às habilitações literárias dos pais?

Hipótese 6.1: A experiência como espectador varia em relação ao género.

Hipótese 6.2: A experiência como espectador varia em relação às habilitações literárias dos pais.

Questão 7: Será que a perspectiva do papel do espectador está relacionada com o género e em relação às habilitações literárias dos pais?

Hipótese 7.1: A perspectiva do papel do espectador varia em relação ao género.

Hipótese 7.2: A perspectiva do papel do espectador varia em relação às habilitações literárias dos pais.

Questão 8: Será que a experiência do participante está relacionada com o género e em relação às habilitações literárias dos pais?

Hipótese 8.1: A experiência enquanto participante varia em relação ao género.

Hipótese 8.2: A experiência enquanto participante varia consoante as habilitações literárias dos pais.

Este estudo focou-se essencialmente em duas variáveis: género e habilitações literárias dos pais.

Apesar de ser quase sempre investigada em estudos referentes ao *bullying*, a variável género surge uma vez mais como uma variável de análise. Este estudo vai se focar essencialmente em oito grupos de perguntas, de modo a ser possível entender a percepção do *bullying* numa nova vertente.

Como não foi encontrada literatura sobre estas hipóteses em concreto iremos utilizar estudos que referem o género tentando fazer paralelismo com este estudo.

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

Moral (2005) realizou um estudo com 329 estudantes espanhóis do ensino secundário, onde evidenciou que a representação do fenómeno difere em relação ao género, os rapazes têm uma atitude mais permissiva em relação ao *bullying*.

Outro estudo realizado 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, defende que os rapazes têm uma atitude de indiferença, felizes e satisfeitos perante situações de *bullying* quando as raparigas se sentem tristes, assustadas e furiosas com tais situações.

Um estudo com 445 pré-adolescentes e adolescentes, foi realizado por Silva (2007), com alunos do 2º e 3º ciclo do ensino básico com idades compreendidas entre os 10 e os 19 anos, verificou que existiam diferenças estatisticamente significativas entre o perfil da vítima e o género. A autora concluiu que as raparigas têm uma opinião favorável da vítima indicando-a como boa pessoa, humilde, amiga, entre outros. Por sua vez os rapazes atribuem ao perfil da vítima características negativas como parola, fraca e tímida.

De acordo com Cara (2009) as características atribuídas à vítima diferem em relação ao género. As raparigas mostram mais sensibilidade perante a vítima, concluindo que as raparigas caracterizam as vítimas de modo diferente dos rapazes.

O mesmo estudo analisa ainda como se sentem os participantes quando adoptam o papel de vítima, chegando à conclusão que existem diferenças significativas entre o género, as raparigas sentem-se mais culpadas quando comparadas aos rapazes (Cara, 2009).

Nas características atribuídas ao agressor segundo Silva (2007) também se encontram diferenças em função do género. As raparigas atribuem características mais baixas para o

perfil positivo dos agressores, por sua vez os rapazes consideram o estatuto social do agressor mais positivo.

Cara (2009), evidencia que se encontram diferenças significativas ao nível do grupo de agressores contrariamente ao que tem ocorrido anteriormente, são os rapazes pré-adolescentes que consideram que os agressores se sentem culpados. Contudo a autora refere que esta atribuição de culpa tem tendência a desvanecer com a idade, os rapazes atribuem mais emoções morais de culpa ao líder de agressores, defendendo mesmo que o agressor se sente culpado contrariamente às raparigas.

A autora acima referida defende que quando se pede aos participantes que adotem o papel de agressor surgem diferenças ao nível do género uma vez que as raparigas sentem-se mais culpadas e envergonhadas que os rapazes. Estes por sua vez referem que se sentem indiferentes e orgulhosos.

Em relação à experiência dos espectadores e a perspectiva do papel de espectadores Cara (2009) também encontra diferenças ao nível do género, os rapazes entre os 13 e os 14 anos consideram que os espectadores se deveriam sentir culpados, as raparigas entre os 15 e os 16 anos consideram que os espectadores devem sentir-se envergonhados. Encontram-se diferenças quando se pede ao participante que adopte o papel de espectador em relação ao género, assim, as raparigas referem sentir-se mais culpadas que os rapazes, as raparigas mais velhas atribuem mais culpa a si mesmas, os rapazes afirmam sentirem-se indiferentes quando observam o comportamento dos companheiros.

Sobre a experiência do participante não se encontrou nenhum estudo em que fosse indicado a existência de diferenças entre género, contudo Francisco (2010) evidenciou num estudo sobre o *bullying* onde utilizou o questionário *Scan-Bullying* que as crianças se percebem de forma positiva, poucas são as crianças que assumem ter feito parte do grupo de agressores, Levandoski e Cardoso (2009) observaram que existe uma correlação tanto as vítimas como os agressores-vítimas têm uma opinião de insatisfação sobre a sua imagem corporal.

As habilitações literárias dos pais foi a segunda variável que nos propusemos a estudar. Esta variável surge na sequência de que existe literatura contraditória (Abramavay, 2003; Camacho, 2001; Francisco, 2010; Hoyos, Aparicio, & Helbrian, 2004; Karatzias, Power, & Swaman, 2002; Munariz, 2007; Oliboni, 2008) acerca do ambiente socioeconómico em que a família se insere. Como um dos factores que avalia o nível socioeconómico são as habilitações literárias da família, prevalecendo a mais elevada segundo a OCDE, pretende-se

entender se realmente esta variável vai influenciar a percepção que as crianças têm do *bullying*. É de realçar que não existe nenhum estudo em concreto que sirva de comparação às questões levantadas neste trabalho. Assim, vamos tentar entender através de outros estudo se existem diferenças.

Os aspectos económicos e culturais podem ser factores de risco para a manifestação do *bullying* e para a escolha das vítimas (Hodges, Malone, & Perry, 1997; Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, & Kaukiainen, 1998; Fante, 2005).

De acordo com Patterson (1986b) e Patterson e Dishon (1988) os ambientes stressantes em que as famílias vivem, os rendimentos reduzidos, o desemprego, o baixo nível escolar, podem levar na maioria dos casos a práticas de educação duras e inconscientes.

Vários estudos (Bowers, Smith, & Binney, 1994; Baldry, & Ferrington, 2000; Stevens, Bourdeaudhuij, & Oost, 2002; Dake, Price, & Telljohan, 2003, cit., por Mongold, 2006) têm designado que os jovens agressores vêm a sua família com pouca coesão, onde existem conflitos constantes, os pais são excessivamente autoritários e punitivos.

Olweus (1978, 1987), defende que os agressores apresentam tendências agressivas devido à vida familiar uma vez que os pais fomentam a hostilidade em vez do afecto, existindo um padrão familiar, de permissividade, os alunos mais violentos são aqueles que menos conversam com os pais acerca da escola (Pereira, 2008).

Existe ainda uma ligação entre as escolas situadas em áreas desfavorecidas e o aumento da incidência do *bullying* nessas escolas (Pereira, 2008), contrariamente Fonseca (1992) defende que o facto de as crianças apresentarem condutas anti-sociais, nada leva a crer que estas atitudes sejam exclusivas de classes sociais desfavorecidas.

Contudo o comportamento humano, opiniões e atitudes, é regulado e formado por factores culturais, o fraco envolvimento familiar, criminalidade parental, a fraca supervisão parental e separação dos pais são factores de risco para o envolvimento em comportamentos violentos.

As competências sociais podem ser comprometidas devido a falta de aptidões interpessoais, baixas habilitações literárias e profissionais, que segundo os autores pode levar a um desajuste social do adolescente por deficiências na aquisição de competências básicas (Dishon, Loeber, Loeber-Stouthamer, & Patterson, 1984, cit., por Matos, Negreiros, Simões, & Gaspas, 2008).

Os autores acima referidos, em 2008, defendem que a família influencia. Tal pode-se considerar um factor de risco na violência infantil onde um dos factores apresentados é o baixo nível socioeconómico da família da criança ou do adolescente.

Loeber, Russo, Stouthamer-Loeber e Lahey (1988, cit., por Matos, Negreiros, Simões, & Gaspar, 2008) verificou que os factores que mais se relacionam com a violência infantil está correlacionada com o baixo nível escolar dos pais, o baixo estatuto socioeconómico.

Uma vez que não foi encontrado nenhum estudo que faça a relação entre a percepção do *bullying* e as habilitações literárias dos pais pode-se concluir que, as aprendizagens das formas de relação interpessoal se baseiam essencialmente nos estímulos adquiridos no contexto familiar, demonstrando uma importância fundamental no processo da socialização da criança. Deste modo, a estrutura e dinâmica familiar e o estilo educativo dos pais são aspectos fulcrais a ter em conta, uma vez que podem influenciar as opiniões e comportamentos das crianças. Podendo, assim, transformar-se em factores de risco ou de protecção (Serrate, 2009).

Através deste estudo vamos tentar entender se as habilitações literárias dos pais influenciam o modo como as crianças percebem o *bullying*, contudo todas as conclusões encontradas neste estudo sobre as habilitações literárias dos pais não podem ser tomadas como verdadeiras, mas como uma hipótese para os resultados obtidos.

4. Método

4.1- Participantes

O estudo realizou-se em duas escolas públicas, uma do Concelho de Mafra onde contamos com participação de 102 (48.1%) alunos e outra do Concelho de Sintra que participaram 110 (51.9%) alunos (ver Tabela 1).

A população do presente estudo é constituída por crianças com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos a frequentar o 5º e o 6º ano do ensino básico, sendo a média de idades 11.05 (dp=.736) (ver Tabela 1).

No total de alunos a amostra é constituída por 212 alunos, sendo que 111 (52.4%) são do género masculino e 101 (47.6%) do feminino (ver Tabela 1).

Tabela 1: *Caracterização da Amostra*

Variável	Níveis	N	(%)
Escola	Mafra	102	48.1
	Sintra	110	51.9
Género	Masculino	111	52.4
	Feminino	101	47.6
Ano Escolar	5º	105	49.5
	6º	107	50.5
Idades	10 anos	52	24.5
	11 anos	97	45.8
	12 anos	63	29.7
Habilitações Literárias	Sem estudos	4	1.9
	1º ciclo	11	5.2
	2º ciclo	42	19.8
	3º ciclo	50	23.6
	Secundário	52	24.5
	Estudos_Universitários	53	25.0
Número de Irmãos	Sem irmãos	47	22.5
	Um irmão	109	51.4
	Dois Irmãos	36	17.0
	Três Irmãos	8	3.8
	Quatro Irmãos	7	3.3
	Cinco Irmãos	2	.9
	Seis Irmãos	1	.5
	Sete Irmãos	2	.9
Total da Amostra:	212		

4.2- Instrumento de Avaliação

O instrumento utilizado na recolha dos dados foi o questionário *Scan-Bullying* de Almeida e Caurcel (2005) (Anexo B).

Este questionário surge como alternativa 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 passou a ser um instrumento narrativo com suporte gráfico, contém uma pergunta qualitativa (entrevista semi-estruturada) sendo as restantes perguntas quantitativas.

Deste modo, a aplicação do questionário *Scan-Bullying*, implica a utilização de um suporte gráfico de uma narrativa típica de vitimização entre pares, onde estão representadas diversas formas de conduta como a agressão física, psicológica, directa e indirecta (uma vez que são estas as mais experienciadas em situações de *bullying*), que sugerem a vitimização que a vítima experiencia por parte dos protagonistas, logo, pelos seus companheiros.

O *Scan-Bullying* é um instrumento que pretende avaliar a percepção dos vários protagonistas implicados na situação de *bullying*, tendo sido concebido com a finalidade de analisar o modo como os diferentes actores descrevem a situação e se percebem nesta relação interpessoal (Almeida).

A história ilustrada nas diversas imagens reproduz formas diversas de maltrato e pretende incidir sobre a percepção de regularidade/sistematicidade, no equilíbrio de forças entre os implicados/actores e o sentimento de impotência da vítima. Especificamente, cada cena procura representar interacções típicas de maltrato e, no conjunto, a história destaca o padrão consistente de abuso e desequilíbrio de poder.

No início do questionário a história é apresentada em 10 imagens (13x18cm) (Anexo A), no final do questionário surgem outras 5 que representam os possíveis finais da narração (o sujeito terá de escolher um único final possível). Assim, o *Scan-Bullying* compreende um total de 15 imagens em duas versões, uma feminina e outra masculina permitindo assim que o maltrato adopte diferentes formas em função do género.

Este instrumento de avaliação utiliza uma escala de *Likert* de 1 a 5, onde a pontuação 1 corresponde a uma baixa percepção do *bullying* e o 5 a uma alta percepção do *bullying*. Este compreende a narrativa gráfica como estímulo visual, pois permite explorar as representações do fenómeno das relações de vitimização em contexto escolar. Neste sentido, em associação às 15 imagens da história foram colocadas diversas perguntas, organizadas em secções que focam quatro aspectos distintos:

- 1- Interpretação e atribuições causais da sequência narrativa ilustrada;
- 2- Percepção das emoções vivenciadas pelos intervenientes na história;
- 3- Selecção 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.

O questionário *Scan-Bullying* 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 acção 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 itens pergunta 2, 3, 34, 35 e 36)

Foi ainda utilizada uma folha anexada ao questionário *Scan-Bullying* onde se pretendia algumas informações adicionais (Anexo C).

Porém após contactar com a autora esta propõe a análise dos dados nos seguintes 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- Perspectiva 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- Perspectiva 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 dos espectadores (2 itens) perguntas: 30 e 31

- Emoções morais atribuídas aos espectadores (perguntas 30 e 31)

7- Perspectiva do papel de espectador (1 item) pergunta: 32

- Emoções morais como espectador (pergunta 32)

8- 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)
- Satisfação e motivação na tarefa (perguntas 35 e 36)

9- Final da história (1 item) pergunta: 33

Assim segundo a proposta da autora passamos de 10 blocos para 9, e devido a insuficiência de respostas (ao nível do conteúdo) decidimos não contabilizar as respostas da questão 1 (reconto), e das perguntas adicionais (já reprovaste, já tiveste alguma falta disciplinar) (Anexo C).

As respostas da pergunta 2 ,3 e 33 serão analisadas sómente no final, de modo a se entender quais são as crianças que se identificam com a vítima, agressor ou espectador, os sentimentos mais apontados pelas crianças e qual o final da história escolhido pela maioria das crianças.

4.3 Procedimento Metodológico

Para proceder à aplicação dos questionários foi necessário contactar com o Presidente do Conselho Executivo das duas escolas.

Inicialmente começou por se definir as turmas em função das aulas e duração das mesmas. Uma vez que o questionário se realiza numa única aula de 2 horas, de forma colectiva e contando com a presença do investigador.

Foi enviada uma autorização (Anexo D), a solicitar a autorização dos pais para a colaboração dos seus educandos na realização do questionário pós recolhidas as autorizações, passou-se à entrega e esclarecimento sobre o preenchimento do questionário.

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 era pedido o seu nome, o nome fictício e o nome da escola.

Foram ainda referidas as seguintes indicações:

- Devem procurar preencher na totalidade todos os campos dos questionários em excepção 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.

4.4- Procedimento Estatísticos

Após a recolha dos dados, iniciou-se a caracterização da amostra, sendo efectuada com base na estatística descritiva das variáveis sócio-demográficas.

Antes de se iniciar a Análise Factorial, foi necessário reverter alguns itens, de modo a se obter todas as percepções negativas de um lado e as positivas de outro.

As sub-escalas da percepção do *bullying* foram obtidas através da Análise Factorial Exploratória (AFE) sobre a matriz das correlações, com extracção de factores pelo método das componentes principais, seguido de uma Rotação Varimax. Os factores retidos foram aqueles que apresentavam um *eigenvalue* superior a 1. De modo a ser possível avaliar a validade da AFE recorreu-se ao critério KMO propostos por Marôco (2010). Os scores dos factores foram obtidos pelo método de Bartlett implementado no PASW Statistics (versão 18.0, SPSS Inc, Chicago, IL).

Concluída a Análise Factorial, avaliou-se a consistência interna de cada uma das sub-escalas através do α -Cronbach tendo-se considerado que os valores de acima de 0.7 indicavam fiabilidade adequada (Marôco, & Garcia-Marques, 2006).

Após estes procedimentos calcularam-se as médias de cada subescala em cada um dos grupos do estudo.

A influência das variáveis sócio-demográficas sobre as subescalas do *bullying* foi avaliada com uma ANOVA ou com t-Student quando se verificava o pressuposto da homogeneidade das variâncias ou com uma ANOVA com correcção de Welch quando este pressuposto não era válido de acordo com a proposta de Marôco (2010).

Todas as análises estatísticas foram efectuadas com o software PASW Statistics (versão 18.0 para o Windows, SPSS Inc, Chicago), tendo sido consideradas como significativa as diferenças com $p \leq 0.05$.

Por uma questão de optimização do espaço optou-se por apresentar os gráficos exclusivamente nas hipóteses em que se encontrou diferenças significativas.

5. Apresentação e Análise de Resultados

5.1- Avaliação das Qualidades Psicométricas do Instrumento (Validade Factorial e Fiabilidade)

A validade factorial foi avaliada através da Análise Factorial, e a fiabilidade foi avaliada através do α -Cronbach como descrito nos procedimentos.

Nas tabelas, resumem-se os pesos factoriais de cada item seleccionado, os seus *eigenvalues*, a % de variância explicada e o α -Cronbach.

Em todas as Tabelas apresentadas neste subcapítulo, encontram-se a negrito os Pesos Factoriais superiores a 0.5, contudo existem itens que apresentam pesos factoriais inferiores a 0.5 ou que se apresentam saturados em mais do que um factor, o que não contribui para a ortogonalidade destes, pelo que foi ponderada a eliminação destes itens de análises (Anexo E).

Tabela 2: *Pesos Factoriais, Eigenvalues, Variância Explicada e α -Cronbach* Descritores

Item	Factor
	Descritores
4.1- Natural – Aprendido	.602
4.2- Revertido Propositado - Sem Intenção	.200
4.3- Briga – Vingança	.105
4.4- Revertido Abuso – Brincadeira	.325
4.5- Divertido – Maldoso	.708
4.6- Aceitável – Reprovável	.554
4.7- Justo – Injusto	.737
4.8- Correcto – Incorrecto	.729
<i>Eigenvalue</i>	2.967
Variância explicada	37.093%
α -Cronbach	.711

Como se pode observar na Tabela 2 os pesos factoriais elevados são- nos itens “4.7- Justo – Injusto”, “4.8- Correcto – Incorrecto” e “4.5- Divertido – Maldoso”, por sua vez o “4.6- Aceitável – Reprovável” é o item que apresenta o peso factorial mais baixo.

Em relação ao α -Cronbach esta subescala apresenta um valor de .711, que segundo Marôco e Garcia-Marques (2006) é um valor aceitável.

Tabela 3: *Pesos Factoriais, Eigenvalues, Variância Explicada e α -Cronbach Intencionalidade*

Item	Factor
	Intencionalidade
8.1- Provocar – Não Provocar	.683
8.2- Fazem para se defender – De propósito	.651
8.3- Merece o que acontece – Não merece	.681
8.4- Fazem para se vingarem – Se sentirem superiores	.538
<i>Eigenvalue</i>	1.643
Variância explicada	41.087%
α -Cronbach	.513

O primeiro item é o que apresenta o peso factorial mais elevado, por sua vez o último item é o que apresenta o peso factorial mais baixo, observa-se que todos os itens têm pesos factoriais semelhantes. Contudo em relação α -Cronbach este apresenta um valor considerado mau uma vez que é inferior a 0.6 (Marôco, & Garcia-Marques, 2006), sendo então de ponderar a sua eliminação.

Tabela 4: *Pesos Factoriais, Eigenvalues, Variância Explicada e α -Cronbach Causalidade*

Item	Factor
	Causalidade
9.1- Pela Maneira do Rapaz	.109
9.2- Pela maneira de ser do grupo	.543
9.3- Porque não se dão bem	-.031
9.4- Pela maneira como são tratados em casa	-.004
9.5- Porque têm raiva dos outros	.170
9.6- Porque os do grupo acham-se melhores que ela	.686
9.7- Fazem-no para se divertirem	.647
9.8- Porque ela não é um deles	.604
9.9- Porque têm inveja dele	.108
9.10- Por medo	-.044

9.11- Para dominar o outro	.538
9.12- Pela educação	.120
9.13- É próprio da idade	.000
9.14- Nos grupos, isto acontece aos novos	.272
<i>Eigenvalue</i>	2.4578
Variância explicada	18.415%
α -Cronbach	.584

Segundo os dados da Tabela 4 pode-se concluir que existem pesos factoriais bastante semelhantes, contudo o item “9.6- Porque os do grupo acham-se melhores que ela”, apresenta o peso factorial que se destaca em relação aos outros itens.

O α -Cronbach apresenta um valor de .584, que segundo a classificação de Marôco e Garcia-Marques (2006) este é um valor mau, o que é de ponderar a sua eliminação.

Tabela 5: *Pesos Factoriais, Eigenvalues, Variância Explicada e α -Cronbach Atributos Pessoais da Vítima*

Item	Factor
	Atributos Pessoais da Vítima
10.1- Chato – Engraçado	.019
10.2- Cruel – Bondoso	.560
10.3- Revertida Dura – Choramingas	-.048
10.4- Mentiroso – Sincero	.552
10.5- Indesejável – Desejável	.179
10.6- Parolo – Fixe	.252
10.7- Medicas – Valente	.127
10.8- Tímido – Dá-se com todos	-.116
10.9- Fraco – Forte	.028
10.10- Revertida Obediente – Rebelde	.546
10.11- Palerma – Inteligente	.629
10.12- Arrogante – Humilde	.735
10.13- Conflituoso – Pacífico	.672
10.14- Mal-educado – Educado	.849
10.15- Má Pessoa – Boa Pessoa	.772
<i>Eigenvalue</i>	4.738
Variância explicada	31.587%
α -Cronbach	.854

Através da Tabela 5 pode-se verificar que existem 3 itens com pesos factoriais elevados “10.14- Mal-educado – Educado”, “10.15- Má Pessoa – Boa Pessoa” e “10.12- Arrogante – Humilde”, o peso factorial que apresenta o valor mais baixo em comparação é o item “10.4- Mentiroso – Sincero”.

Segundo Marôco e Garcia-Marques (2006) o α -Cronbach apresenta valores .854, sendo classificado como bom.

Tabela 6: *Pesos Factoriais, Eigenvalues, Variância Explicada e α -Cronbach Emoções Gerais Atribuídas à Vítima*

Item	Factor
	Emoções Gerais Atribuídas à Vítima
11.1- Culpado	.042
11.2- Sozinha	.653
11.3- Triste	.685
11.4- Indiferente	.087
11.5- Magoada	.859
11.6- Assustada	.774
11.7- Envergonhado	.186
11.8- Orgulhoso	-.143
11.9- Nervoso	.400
11.10- Chateado	.103
11.11- Invejoso	-.100
<i>Eigenvalue</i>	2.914
Variância explicada	26.493%
α -Cronbach	.760

Na Tabela 6 pode-se verificar que todos os itens apresentam pesos factoriais com valores elevados, sendo que “11.5- Magoada” apresenta o valor que mais se destaca em relação aos outros.

Em relação ao α -Cronbach este apresenta um valor de .760, sendo classificados como aceitáveis (Marôco, & Garcia-Marques, 2006).

Tabela 7: *Pesos Factoriais, Eigenvalues, Variância Explicada e α -Cronbach*
Emoções Morais Atribuídas à Vítima (21)

Item	Factor
	Emoções Morais Atribuídas à Vítima (21)
21.1- Culpados	.502
21.2- Envergonhado	-.266
21.3- Desinteressado	.547
21.4- Orgulhoso	.500
<i>Eigenvalue</i>	1.174
Variância explicada	29.351%
α -Cronbach	.183

Como indica a Tabela 7 os pesos factoriais são bastante semelhantes, verifica-se que estão no limiar do valor 0.5. Em relação ao valor do α -Cronbach este apresenta um valor de .183 Marôco e Garcia-Marques (2006) classificam-no como mau, uma vez que é inferior a 0.6 pelo que é aconselhável a sua eliminação.

Tabela 8: *Pesos Factoriais, Eigenvalues, Variância Explicada e α -Cronbach*
Emoções Morais Atribuídas à Vítima (22)

Item	Factor
	Emoções Morais Atribuídas à Vítima (22)
22.1- Culpado	.292
22.2- Envergonhado	-.426
22.3- Desinteressado	.660
22.4- Orgulhoso	.767
<i>Eigenvalue</i>	1.352
Variância explicada	33.802%
α -Cronbach	.272

Dos 4 itens que compõem este factor só apenas 2 é que apresentam pesos factoriais superiores a 0.5, como se pode verificar na Tabela 8. Observa-se na Tabela que o α -Cronbach tem um valor de .272, sendo classificado como mau, considerando-se a sua eliminação na análise (Marôco, & Garcia-Marques, 2006).

Tabela 9: *Pesos Factoriais, Eigenvalues, Variância Explicada e α -Cronbach*
Experiência Emocional como Vítima

Item	Factor
	Experiência Emocional como Vítima
12.1- Culpado	.274
12.2- Sozinha	.791
12.3- Triste	.823
12.4- Indiferente	.160
12.5- Magoadado	.787
12.6- Assustado	.738
12.7- Envergonhado	.293
12.8- Orgulhoso	-.508
12.9- Nervoso	.377
12.10- Chateado	.162
12.11- Invejoso	-.028
<i>Eigenvalue</i>	3.746
Variância explicada	34.059%
α -Cronbach	.871

Através da Tabela 9 podemos verificar que apenas 4 itens do total de 11 que compõem este factor apresentam pesos factoriais superiores a 0.5. Podemos ainda evidenciar que é o item “12.3- Triste”, que tem o peso factorial mais elevado. É possível observar que o α -Cronbach apresenta um valor de .871, sendo considerado como bom, uma vez que é superior a 0.8 como referem os autores Marôco e Garcia-Marques (2006).

Tabela 10: *Pesos Factoriais, Eigenvalues, Variância Explicada e α -Cronbach*
Estratégias de Coping como Vítima

Item	Factor
	Estratégias de Coping como Vítima
13.1- Não podia fazer nada	-.248
13.2- Ignorava-os	.144
13.3- Vingava-me	-.370
13.4- Faria o mesmo	-.158
13.5- Chorava e gritava	-.122
13.6- Ficava longe	.241
13.7- Mudava de escola	.213
13.8- Tentava não mostrar	-.008
13.9- Pensava	.047

13.10- Estaria a pensar porque me fazem isto	-0.100
13.11- Mostrava-lhe que também posso fazer o mesmo e ser seu amigo	-0.102
13.12- Faria o que eles quisessem para que me deixassem em paz	-0.110
13.13- Iria falar com eles	0.127
13.14- Pediria ajuda a amigos	0.203
13.15- Arranjaria amigos novos	0.469
13.16- Pediria ajuda aos meus pais	0.857
13.17- Pediria ajuda a um professor	0.890
<i>Eigenvalue</i>	3.067
Variância explicada	18.038%
α -Cronbach	0.859

Observando a Tabela 10 verifica-se que este factor é constituído por 17 itens mas apenas 2 têm pesos factoriais superiores a 0.5. Na Tabela podemos ainda concluir que o α -Cronbach tem um valor de .859, considerado por Marôco e Garcia-Marques (2006) como bom uma vez que este é superior a 0.8.

Tabela 11: *Pesos Factoriais, Eigenvalues, Variância Explicada e α -Cronbach*
Emoções Morais como Vítima

Item	Factor
	Emoções Morais como Vítima
23.1- Culpado	0.255
23.2- Envergonhado	-0.366
23.3- Desinteressado	0.704
23.4- Orgulhoso	0.752
<i>Eigenvalue</i>	1.317
Variância explicada	32.920%
α -Cronbach	0.265

Verificando a Tabela 11 pode-se entender que o factor “Emoções Morais como Vítima” é constituído por 4 itens mas só 2 apresentam pesos factoriais superiores a 0.5.

Deverá ser ponderada a eliminação deste factor uma vez que o α -Cronbach apresenta um valor de .265, que é inferior a 0.6 e segundo Marôco e Garcia-Marques (2006) é um valor mau.

Tabela 12: *Pesos Factoriais, Eigenvalues, Variância Explicada e α -Cronbach*
Atributos Pessoais dos Agressores

Item	Factor
	Atributos Pessoais dos Agressores
16.1- Revertida Chatos – Engraçados	.710
16.2- Revertida Duros – Choramingas	.821
16.3- Revertida Cruéis - Bondoso	.575
16.4- Revertida Mentirosos - Sinceros	.793
16.5- Revertida Indesejáveis como amigos - Desejáveis como amigos	.561
16.6- Revertida Parolos – Fixes	.680
16.7- Medricas – Valentes	-.030
16.8- Tímidos – Dão-se com todos	.088
16.9- Fracos – Fortes	-.006
16.10- Obediente – Rebeldes	.472
16.11- Revertida Palerma – Inteligentes	.836
16.12- Revertida Arrogantes – Humildes	.838
16.13- Revertida Conflituosos – Calmos	.794
16.14- Revertida Mal-educados – Educados	.885
16.15- Revertida Más pessoas - Boas pessoas	.869
<i>Eigenvalue</i>	7.134
Variância explicada	47.557%
α -Cronbach	.928

Através da Tabela 12 podemos observar que existem pesos factoriais elevados nos itens “16.14- Educados – Mal-educados”, “16.15- Boas Pessoas – Más Pessoas”, “16.12- Humildes – Arrogantes”, “16.11- Inteligente – Palerma”, “16.2- Choramingas – Duros”. Estes 5 itens apresentam pesos factoriais com valores acima do 0.8, por sua vez o item com peso factorial mais baixo é “16.5- Desejáveis como amigos – Indesejáveis como amigos” tendo como peso factorial .561.

Outra conclusão que se pode retirar da Tabela 12 é que este factor apresenta uma excelente fiabilidade ($\alpha=.928$) (Marôco, & Garcia-Marques, 2006).

Tabela 13: *Pesos Factoriais, Eigenvalues, Variância Explicada e α -Cronbach*
Emoções Gerais Atribuídas aos Agressores

Item	Factor
	Emoções Gerais Atribuídas aos Agressores
17.1- Culpados	.626
17.2- Sozinhos	.731
17.3- Tristes	.691
17.4- Indiferente	.011
17.5- Magoados	.757
17.6- Assustados	.818
17.7- Envergonhados	.758
17.8- Orgulhosos	-.310
17.9- Nervosos	.739
17.10- Aborrecidos	.659
17.11- Inveja	.219
<i>Eigenvalue</i>	4.347
Variância explicada	39.517%
α -Cronbach	.858

O factor “Emoções Gerais Atribuídas aos Agressores” é constituído por 11 itens, mas só 8 é que apresentam pesos factoriais superiores a 0.5. Poderá ser ainda observado que o item “17.6- Assustados” é o que apresenta o pesos factorial mais elevado contrariamente ao item “17.1- Culpados tem o peso factorial mais baixo”.

O α -Cronbach tem um valor de .858, segundo os autores Marôco e Garcia-Marques (2006) este valor é considerado como bom uma vez que é superior a 0.8.

Tabela 14: *Pesos Factoriais, Eigenvalues, Variância Explicada e α -Cronbach*
Emoções Morais Atribuídas ao Grupo de Agressores (24)

Item	Factor
	Emoções Morais Atribuídas ao Grupo de Agressores (24)
24.1- Culpados	.709
24.2- Envergonhados	.829
24.3- Desinteressados	-.027
24.4- Orgulhosos	-.732
<i>Eigenvalue</i>	1.732
Variância explicada	43.289%

α -Cronbach	.494
--------------------	-------------

Este factor é composto por 4 itens, mas como se verificar na Tabela 14 só 2 apresentam pesos factoriais superiores a 0.5.

Relativamente ao α -Cronbach este tem um valor de .494, segundo Marôco e Garcia-Marques (2006) é um valor mau uma vez que este é inferior a 0.6, assim propõem-se a sua eliminação.

Tabela 15: *Pesos Factoriais, Eigenvalues, Variância Explicada e α -Cronbach Emoções Morais Atribuídas ao Grupo de Agressores (25)*

Item	Factor
	Emoções Morais Atribuídas ao Grupo de Agressores (25)
25.1- Culpados	.834
25.2- Envergonhados	.857
25.3- Desinteressados	-.314
25.4- Orgulhosos	-.814
<i>Eigenvalue</i>	2.190
Variância explicada	54.749%
α -Cronbach	.781

Concluí-se através da Tabela 15 que ambos os itens apresentam pesos factoriais com valores bastante próximos. O α -Cronbach tem um valor aceitável sendo este de .781 (Marôco, & Garcia-Marques, 2006).

Tabela 16: *Pesos Factoriais, Eigenvalues, Variância Explicada e α -Cronbach Emoções Morais Atribuídas ao Agressor (27)*

Item	Factor
	Emoções Morais Atribuídas ao Agressor (27)
27.1- Culpados	.797
27.2- Envergonhados	.801
27.3- Desinteressado	-.302
27.4- Orgulhoso	-.686
<i>Eigenvalue</i>	1.840
Variância explicada	45.998%

α -Cronbach	.658
--------------------	-------------

A Tabela 16 expõem 2 itens dos 4 que compõem o factor “Emoções Morais Atribuídas ao Agressor”, só nestes 2 itens é que se encontra pesos factoriais superiores a 0.5.

Nesta Tabela pode-se ainda observar que o α -Cronbach apresenta um valor sofrível mas aceitável .658 (Marôco, & Garcia-Marques, 2006).

Tabela 17: *Pesos Factoriais, Eigenvalues, Variância Explicada e α -Cronbach Emoções Morais Atribuída ao Agressor (28)*

Item	Factor
	Emoções Morais Atribuída ao Agressor (28)
28.1- Culpados	.869
28.2- Envergonhados	.871
28.3- Desinteressado	.007
28.4- Orgulhoso	-.597
<i>Eigenvalue</i>	2.028
Variância explicada	50.694%
α -Cronbach	.752

Segundo se pode observar na Tabela 17 ambos os itens têm pesos factoriais superiores a .85. Em relação ao α -Cronbach este tem um valor aceitável .752, e de acordo com os autores Marôco e Garcia-Marques (2006) os valores que se encontram entre o intervalo de [0.7, 0.8] são considerados como aceitáveis.

Tabela 18: *Pesos Factoriais, Eigenvalues, Variância Explicada e α -Cronbach Experiência Emocional como Agressor*

Item	Factor
	Experiência Emocional como Agressor
18.1- Culpado	.591
18.2- Sozinho	.662
18.3- Triste	.855
18.4- Indiferente	.216
18.5- Magoado	.805

18.6- Assustado	.838
18.7- Envergonhado	.798
18.8- Orgulhoso	-.256
18.9- Nervoso	.687
18.10- Chateado	.791
18.11- Invejoso	.264
<i>Eigenvalue</i>	4.938
Variância explicada	44.894%
α -Cronbach	.898

Como indica a Tabela 18 existem 8 itens com pesos factoriais superiores a 0.5, pode-se destacar o item “18.3- Triste”, apresenta em comparação com os outros itens um peso factorial de .855, sendo então o peso factorial mais elevado, contrariamente o peso factorial mais baixo demonstrado é no item “18.1- Culpado” tendo um peso factorial de .591. Outro dado extraído da Tabela 18 é .898, que se refere ao α -Cronbach sendo considerado como bom, uma vez que é superior a 0.8 (Marôco, & Garcia-Marques, 2006).

Tabela 19: *Pesos Factoriais, Eigenvalues, Variância Explicada e α -Cronbach*
Emoções Morais como Elemento do Grupo de Agressores

Item	Factor
	Emoções Morais como Elemento do Grupo de Agressores
26.1- Culpados	.828
26.2- Envergonhados	.856
26.3- Desinteressados	-.023
26.4- Orgulhosos	-.676
<i>Eigenvalue</i>	1.985
Variância explicada	49.630%
α -Cronbach	.685

O factor “Emoções Morais como Elemento do Grupo de Agressores” é constituído por 4 itens mas como se pode observar na Tabela em cima apresentada só 2 itens é que apresentam pesos factoriais superiores a 0.5. Dos vários valores apresentados na Tabela vamos atribuir maior ênfase ao α -Cronbach tendo um valor de .685, sendo considerado como sofrível mas aceitável (Marôco, & Garcia-Marques, 2006).

Tabela 20: *Pesos Factoriais, Eigenvalues, Variância Explicada e α -Cronbach*
Emoções Morais como Agressor

Item	Factor
	Emoções Morais como Agressor
29.1- Culpado	.774
29.2- Envergonhado	.832
29.3- Desinteressado	-.011
29.4- Orgulhoso	-.597
<i>Eigenvalue</i>	1.687
Variância explicada	42.184%
α -Cronbach	.604

Como se verifica na Tabela 20 o item “29.2- Envergonhado” apresenta um peso factorial .832, sendo o peso factorial mais elevado. O α -Cronbach .604, sendo considerado um valor sofrível mas aceitável (Marôco, & Garcia-Marques, 2006).

Tabela 21: *Pesos Factoriais, Eigenvalues, Variância Explicada e α -Cronbach*
Emoções Morais Atribuídas aos Espectadores (30)

Item	Factor
	Emoções Morais Atribuídas aos Espectadores (30)
30.1- Culpados	.785
30.2- Envergonhados	.784
30.3- Desinteressados	-.238
30.4- Orgulhosos	.135
<i>Eigenvalue</i>	1.394
Variância explicada	34.838%
α -Cronbach	.431

A Tabela 21 apresenta 2 dos 4 itens que compõem este factor, mas como se observa estes 2 itens têm pesos factoriais com valores bastante próximos. O α -Cronbach têm um valor de .431, sendo classificado como mau uma vez que é inferior a 0.6, concluindo-se que deverá ser ponderada a sua eliminação na análise (Marôco, & Garcia-Marques, 2006).

Tabela 22: *Pesos Factoriais, Eigenvalues, Variância Explicada e α -Cronbach*
Emoções Morais Atribuídas aos Espectadores (31)

Item	Factor
	Emoções Sociais Atribuídas aos Espectadores (31)
31.1- Culpados	.841
31.2- Envergonhados	.842
31.3- Desinteressados	-.062
31.4- Orgulhosos	.060
<i>Eigenvalue</i>	1.423
Variância explicada	35.579%
α -Cronbach	.592

A Tabela 22 exhibe 2 dos itens que compõem este factor, como se pode verificar ambos têm valores bastante próximos. Sobre o α -Cronbach verifica-se que apresenta um valor mau .592, sendo necessário reflectir a sua eliminação na análise (Marôco, & Garcia-Marques, 2006).

Tabela 23: *Pesos Factoriais, Eigenvalues, Variância Explicada e α -Cronbach*
Emoções Morais como Espectador

Item	Factor
	Emoções Morais como Espectador
32.1- Culpados	.831
32.2- Envergonhados	.823
32.3- Desinteressados	-.174
32.4- Orgulhosos	.133
<i>Eigenvalue</i>	1.423
Variância explicada	35.582%
α -Cronbach	.576

Como se verifica na Tabela 23 o peso factorial mais elevado é no item “32.1- Culpados” uma vez que têm um peso factorial de .831, é de salientar ainda que o “32.2- Envergonhados” tem um peso factorial de .823, onde se conclui que as diferenças entre ambos é mínima.

Entende-se ainda que o α -Cronbach tem um valor .576, sendo qualificado como mau, assim é de ponderar a eliminação na análise (Marôco, & Garcia-Marques, 2006).

Tabela 24: *Pesos Factoriais, Eigenvalues, Variância Explicada e α -Cronbach*
Experiência de Vitimização

Item	Factor
	Experiência de Vitimização
14.1- Não faço nada	-.189
14.2- Afasto-me	.012
14.3- Ajudo o/a rapaz/rapariga	.858
14.4- Ponho-me do lado do grupo	.043
14.5- Conto a um professor	.753
<i>Eigenvalue</i>	1.500
Variância explicada	29.992%
α -Cronbach	.508

O factor “Experiência de Vitimização” é constituído por 5 itens contudo só 2 é que apresentam pesos factoriais superiores a 0.5.

Propõem-se a eliminação deste factor uma vez que o α -Cronbach tem um valor .508, sendo considerado como mau (Marôco, & Garcia-Marques, 2006).

Tabela 25: *Pesos Factoriais, Eigenvalues, Variância Explicada e α -Cronbach*
Atributos Pessoais do Participante

Item	Factor
	Atributos Pessoais do Participante
34.1- Chato – Engraçado	.473
34.2- Cruel – Bondoso	.770
34.3- Revertida Dura – Choramingas	-.223
34.4- Mentiroso – Sincero	.641
34.5- Indesejável – Desejável	.666
34.6- Parolo – Fixe	.710
34.7- Medricas – Valente	.352
34.8- Tímido – Dá-se com todos	.278
34.9- Fraco – Forte	.228
34.10- Revertida Obediente – Rebelde	.458
34.11- Palerma – Inteligente	.652
34.12- Arrogante – Humilde	.787
34.13- Conflituoso – Pacífico	.770
34.14- Mal-educado – Educado	.837
34.15- Má Pessoa – Boa Pessoa	.858
<i>Eigenvalue</i>	6.262

Variância explicada	41.784%
α -Cronbach	.908

Observando a Tabela 25 entende-se que existem 2 itens que apresentam pesos factoriais com valores elevados sendo eles “34.14- Mal-educado – Educado” .837 e “34.15- Má Pessoa – Boa Pessoa” .858, o item que apresenta peso factorial mais baixo é “34.4- Mentiroso – Sincero” .641.

Este factor apresenta um α -Cronbach de .908, sendo classificado com bom (Marôco, & Garcia-Marques, 2006).

5.2- Análise dos Resultados

Neste subcapítulo passamos a apresentar a análise dos resultados obtidos, em relação com as variáveis em estudo.

De modo a dar resposta à “**Questão 1:** Será que o género e as habilitações literárias dos pais estão relacionados com a representação do fenómeno?”. Após análise de cada uma das subescalas que compõem a representação do fenómeno torna-se possível caracterizar o *bullying* e retirar informações acerca dos parâmetros/critérios avaliados pelos participantes do estudo (Anexo F).

A influência do género sobre a representação do fenómeno não foi estatisticamente significativa sendo a dimensão do efeito e a potência pequena (Cohen, 1988, cit. por Marôco, 2010) ($F(1,210) = .567$; $p = .452$; $\eta_p^2 = .003$; $\pi = .116$).

As habilitações literárias dos pais não influenciaram significativamente a representação do fenómeno, sendo a dimensão do efeito e a potência média ($F(5,206) = 2.048$; $p = .073$; $\eta_p^2 = .047$; $\pi = .676$) (Cohen, 1988, cit. por Marôco, 2010).

Por forma a dar resposta à “**Questão 2:** Será que a caracterização da vítima está relacionada com o género e em relação às habilitações literárias dos pais?”. Após análise de cada uma das subescalas (Anexos G) que compõem este grupo é possível retirar algumas informações acerca dos parâmetros/critérios avaliados pelos participantes do estudo.

A caracterização da vítima difere significativamente pelo género ($t(202.578) = -2,673$; $p = .008$). Como se pode observar na Fig. 1, as raparigas apresentam *scores* mais elevados ($M = 4.515$, $SD = .50296$) do que os rapazes ($M = 4.298$, $SD = .67266$).

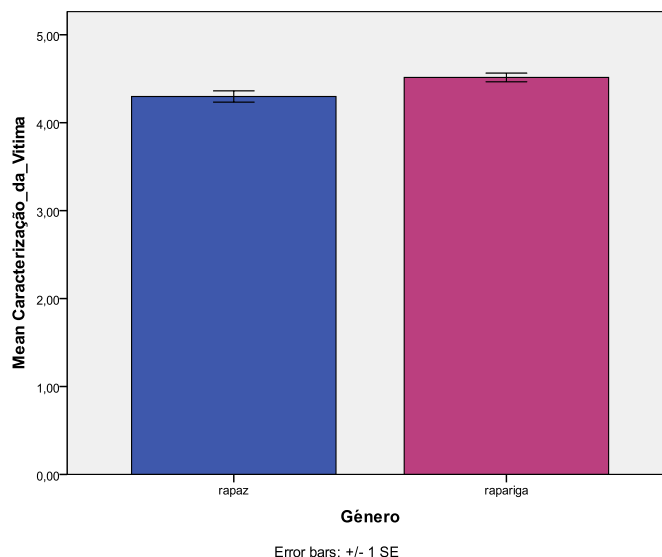


Figura 1: Caracterização da Vítima vs. Género

As habilitações literárias dos pais influenciam a caracterização da vítima, tendo um efeito significativo e de média dimensão ($F(5,206) = 4.335$; $p = .001$; $\eta_p^2 = .095$; $\pi = .963$) (Cohen, 1988, cit. por Marôco, 2010). Como ilustra a Fig. 2 os valores médios de caracterização da vítima são menores nas crianças cujos pais têm um nível de escolaridade de 1º ciclo ($M = 3.6591$, $SD = .96282$).

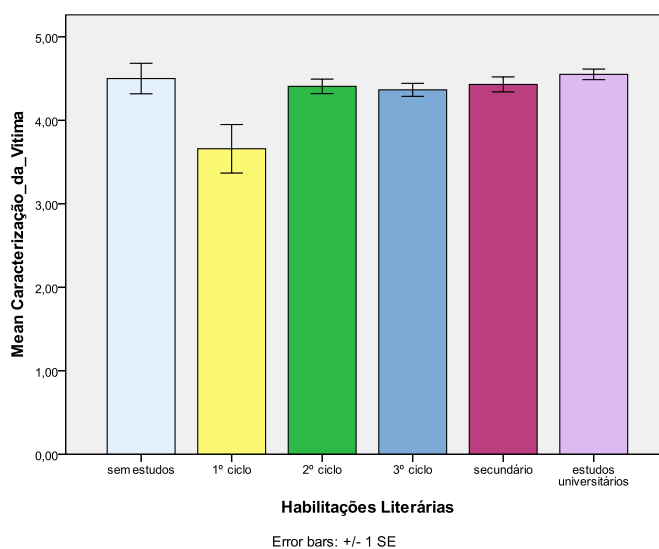


Figura 2: Caracterização da Vítima vs. Habilitações Literárias dos Pais

De modo a dar resposta à “**Questão 3:** Será que a perspectiva do papel da vítima está relacionada com o género e em relação às habilitações literárias dos pais”. Após análise de cada uma das subescalas (Anexo H) que compõem este grupo é possível retirar algumas conclusões sobre os parâmetros/critérios avaliados pelos participantes do estudo.

A perspectiva do papel da vítima difere significativamente entre rapazes e raparigas, tendo uma dimensão pequena ($F_{w(1,204.776)}= 8.140$; $p= .005$; $\eta_p^2= .036$; $\pi = .801$) (Cohen, 1988, cit. por Marôco, 2010). Como se verifica na Fig. 3, as raparigas apresentam *scores* mais elevados ($M= 4.3597$, $SD= .72791$, $n= 101$) do que os rapazes ($M= 4.0315$, $SD= .94161$, $n= 111$).

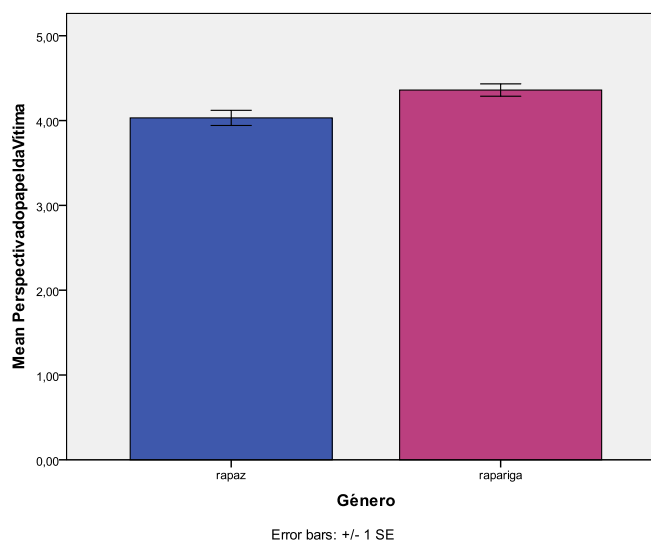


Figura 3: Perspectiva do Papel da Vítima vs. Género

As habilitações literárias dos pais influenciam a perspectiva do papel da vítima, ($F(5,206)= 2.442$; $p= .036$; $\eta_p^2= .056$; $\pi = .764$), sendo a dimensão do efeito e a potência do teste médio (Cohen, 1988, cit. por Marôco, 2010). Como ilustra a Fig. 4, os valores médios da perspectiva do papel da vítima são menores nas crianças cujos pais não têm estudos ($M= 3.6667$, $SD= 1.16269$, $n= 4$).

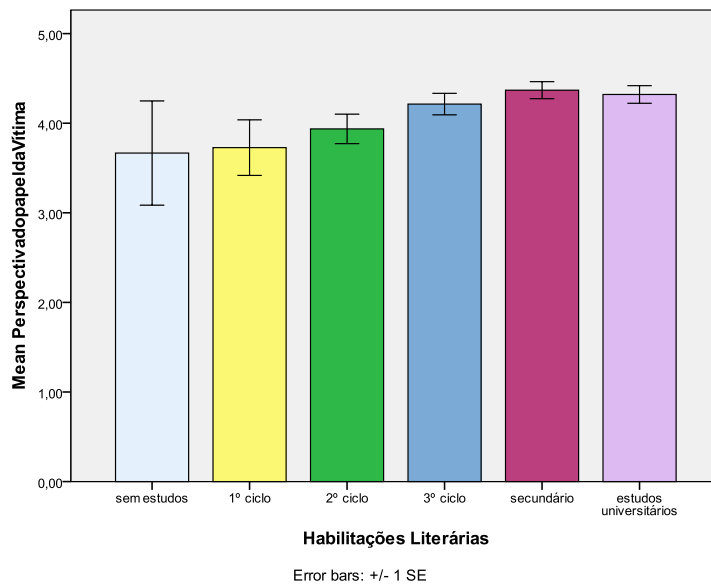


Figura 4: Perspectiva do Papel da Vítima vs. Habilitações Literárias dos Pais

Numa tentativa de dar resposta à “**Questão 4:** Será que a caracterização do agressor está relacionada com o género e em relação às habilitações literárias dos pais”, após análise de cada uma das subescalas (Anexo I) que compõem este grupo é possível retirar algumas conclusões sobre os parâmetros/critérios avaliados pelos participantes do estudo.

Não se observaram diferenças significativas em relação ao efeito do género sobre a caracterização do agressor, ($F(1,210) = .247$; $p = .620$; $\eta_p^2 = .001$; $\pi = .078$), verifica-se que têm dimensão pequena (Cohen, 1988, cit. por Marôco, 2010).

Verifica-se que não existe diferenças estatisticamente significativas, na caracterização do agressor em relação as habilitações literárias dos pais ($F(5,206) = 1.479$; $p = .199$; $\eta_p^2 = .035$; $\pi = .513$), sendo pequena a dimensão (Cohen, 1988, cit. por Marôco, 2010).

De modo a dar resposta à “**Questão 5:** Será que a perspectiva do papel do agressor está relacionada com o género e em relação às habilitações literárias dos pais”, e após análise de cada uma das subescalas (Anexo J) que compõem este grupo é possível retirar algumas conclusões sobre os parâmetros/critérios avaliados pelos participantes do estudo.

A influência do género sobre a perspectiva do papel do agressor não foi estatisticamente significativa, sendo a dimensão do efeito e a potência pequena (Cohen, 1988, cit. por Marôco, 2010) ($F(1,210)=.744$; $p=.390$; $\eta_p^2=.004$; $\pi=.138$).

Verificou-se que as habilitações literárias dos pais apresentaram um efeito estatisticamente significativo na perspectiva do papel do agressor, obteve-se uma dimensão do efeito média (Cohen, 1988, cit. por Marôco, 2010, ($F(5,206)=2.299$; $p=.046$; $\eta_p^2=.053$; $\pi=.734$). Como ilustra a Fig. 5, os valores médios da perspectiva do papel do agressor são menores nas crianças cujos pais não têm estudos ($M=1.7500$, $SD=.78541$, $n=4$).

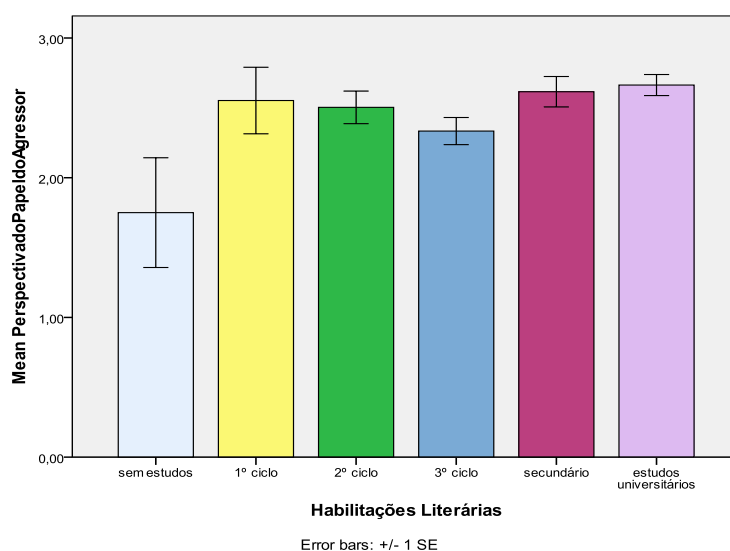


Figura 5: Perspectiva do Papel do Agressor vs. Habilitações Literárias dos Pais

De modo a dar resposta à “**Questão 6:** Será que a experiência como espectador está relacionada com o género e em relação às habilitações literárias dos pais”, e após análise de cada uma das subescalas (Anexo D) que compõem este grupo torna-se impossível verificar esta questão uma vez que as duas subescalas definidas para este grupo foram excluídos, por apresentarem um α -Cronbach inferior a 0.6.

Por forma a dar resposta à “**Questão 7:** Será que a perspectiva do papel do espectador está relacionada com o género e em relação às habilitações literárias dos pais,” e após análise da subescala (Anexo D) que compõem este grupo verifica-se que esta apresenta um α -Cronbach inferiores a 0.6, pelo que foi excluído de se verificar.

Por fim tenta-se dar resposta à “**Questão 8:** Será que a experiência do participante está relacionada com o género e em relação às habilitações literárias dos pais”, após se analisar cada uma das subescalas (Anexos L) que compõem este grupo é possível retirar algumas conclusões sobre os parâmetros/critérios avaliados pelos participantes do estudo.

Não se observam diferenças na experiência do participante pelos dois géneros ($F(1,210)= 2.993$; $p= .085$; $\eta_p^2= .014$; $\pi = .406$), segundo Cohen (1998, cit., por Marôco, 2010) a dimensão do efeito é pequena como se pode verificar.

A experiência do participante difere significativamente pelas habilitações literárias dos pais, têm ainda uma dimensão do efeito médio ($F(5,206)= 4.572$; $p= .001$; $\eta_p^2= .100$; $\pi = .971$) (Cohen, 1988, cit. por Marôco, 2010). Como ilustra a Fig. 6 os valores médios da experiência do participante são menores nas crianças cujos pais não têm estudos ($M= 3.5506$, $SD= .18807$, $n= 4$).

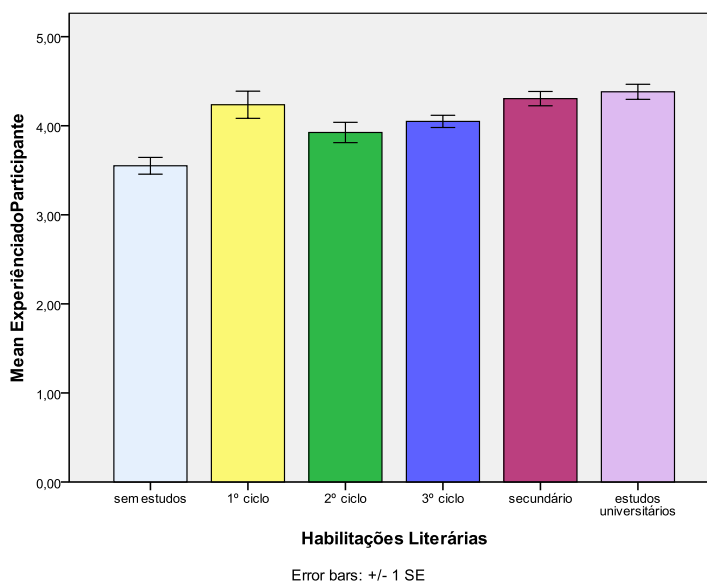


Figura 6: Experiência do Participante vs. Habilitações Literárias dos Pais

De modo a ser possível entender último objectivo deste trabalho que consiste em perceber qual o papel na história com que os participante se identificam, quais são os sentimentos mais expressados e qual o final da história mais escolhido pelos participantes.

Papel na História

Para avaliar qual a incidência de vítimas, agressores e assistentes recorreu-se a frequência dos mesmos, observou-se que 93 (43.9%) crianças se identificam como assistentes sendo o grupo que apresenta maior percentagem, existe ainda 75 (35.4%) crianças que se identificam como vítimas e 44 (20.8%) como agressores (Anexo M).

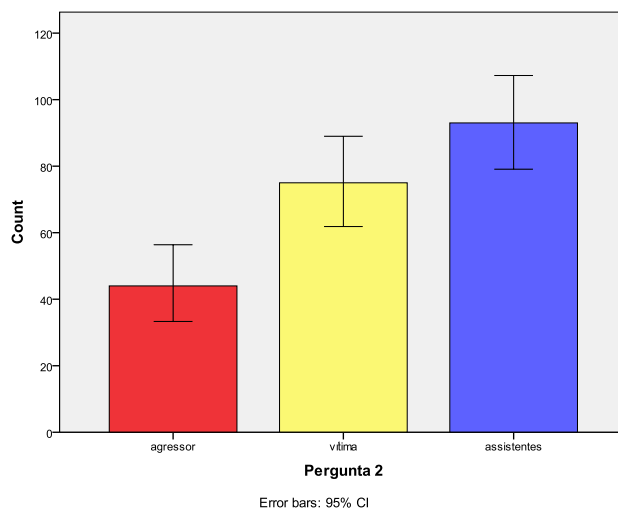


Figura 7: Papel na Narrativa

Resposta Emocional

De modo a ser possível entender que tipos de sentimento são mais experienciados pelas crianças quando confrontadas com situações de bullying recorreu-se à frequência dos mesmos tendo chegado às seguintes conclusões, numa primeira escolha pode-se destacar dois sentimentos mais escolhidos sendo que 114 (53.8%) crianças revelam sentirem-se chateadas e 49 (23.1%) sentem-se tristes.

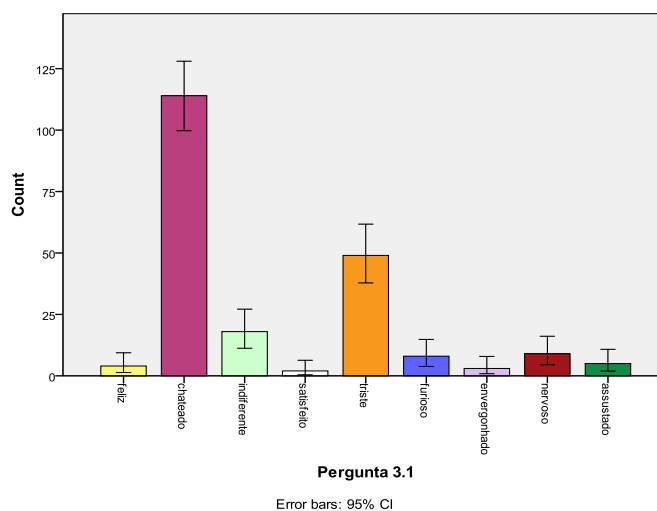


Figura 8: Resposta Emocional Primeira Escolha

Numa segunda opção de resposta verifica-se que o sentimento mais percebido pelas crianças e o que surge com maior frequência é- triste 81 (38.2%), verifica-se que 174 crianças recorreram à escolha do segundo sentimento.

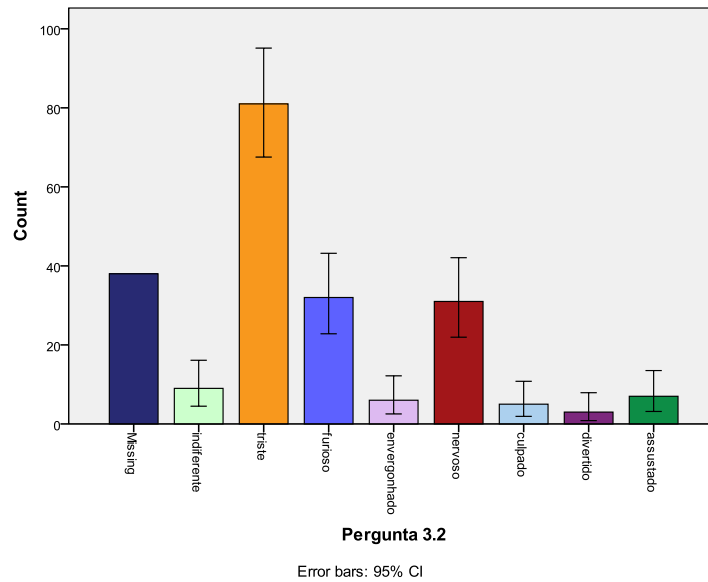


Figura 9: Resposta Emocional Segunda Escolha

Na terceira e última opção 159 crianças responderam ao terceiro sentimento sendo que 90 (42.5%) sentem-se assustados, 33 (15.6%) furiosos, 21 (9.9) nervosos (Anexo N).

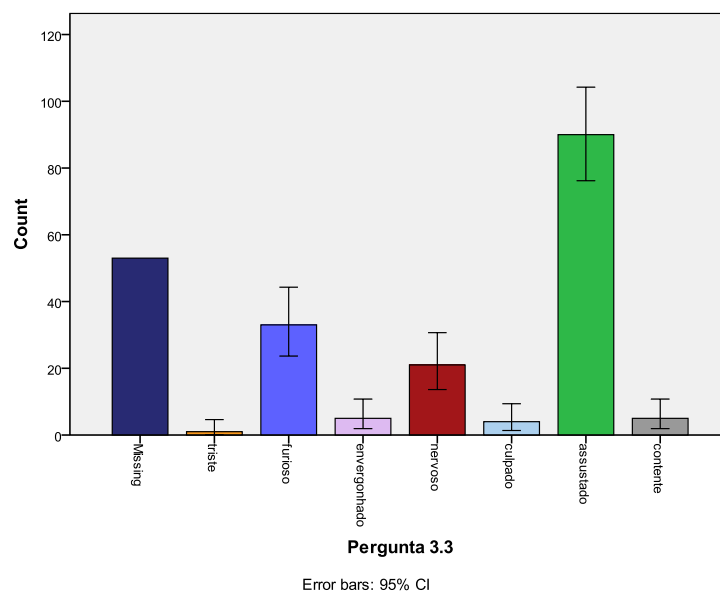


Figura 10: Resposta Emocional Terceira Escolha

Final da História

Para se observar qual o final da história mais escolhido pelas crianças optou-se por recorrer à frequência do mesmo chegando-se à seguinte conclusão: 68 (32.1%) crianças escolhem o final 5 e 64 (30.2%) o final 2, os finais menos escolhidos é o final 1 com 4 (1.9%) crianças a escolherem esta opção e 20 (9.4%) escolhem o final 3 (Anexo O).

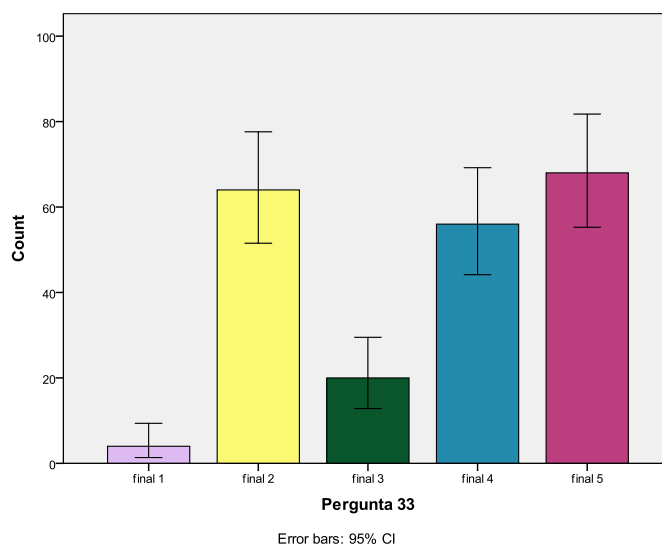


Figura 11: Final da História

6. Discussão dos Resultados

O *bullying* é uma forma de violência que ocorre em muitas escolas, manifestando-se com uma maior ou menor intensidade. É um fenómeno complexo e multicausal, isto é pode surgir pelo descontentamento das interacções sociais que ocorrem na escola, no microsistema onde a criança, pré-adolescente ou adolescente se relaciona. Destacam-se os fenómenos que ocorrem no espaço onde se inserem os intervenientes e o significado que os alunos absorvem dessas mesmas interacções sociais (Cara, 2009).

Com este trabalho pretende-se compreender as percepções das crianças sobre o conhecimento do fenómeno, entender como percebem a vítima, agressores e espectadores, perceber com que personagem da história se identificam, quais os sentimentos mais escolhidos bem como o final da história mais seleccionado pelas crianças.

De modo a que os resultados sejam interpretados de forma mais clara parece-nos pertinente iniciar a apresentação dos resultados com base no papel adoptado pelo participante. Assim começamos por apresentar os resultados relativamente à forma como os participantes se identificam com as personagens da história: obtivemos então que das 212 crianças que participaram neste estudo 93 (43.9%) identificam-se com os observadores, 75 (35.4%) com a vítima e 44 (20.8%) com os agressores ou líderes do grupo de agressores, como evidencia Cara (2009) o número de espectadores normalmente surge em maior percentagem, as vítimas ou agressores geralmente surgem em percentagem inferiores quando comparados com os espectadores. Estes valores não deixam de ser preocupantes, uma das possíveis explicações para que estes valores sejam elevados poderá ser justificada pela dificuldade das crianças identificarem as personagens que surgem na história, pelo que se deve continuar a realizar estudos que clarifiquem esta questão.

É ainda de realçar que o facto das crianças se identificarem com uma das personagens não significa que a criança esteja nessa situação, porque na maioria das vezes as crianças não se encontram inseridas no contexto social onde as vítimas, agressores e espectadores experienciam e vivenciam as suas experiências.

Apesar das percepções e atitudes serem fulcrais para o entendimento do fenómeno *bullying*, estas são um assunto praticamente tabu uma vez que o número de estudos existentes é bastante limitado. De acordo com Costa e Vale (1998) a maioria dos alunos revela terem pouca consciência perante o *bullying*, mas sempre que alguém era agredido tentavam ajudar ou pelo menos não atribuíam razão ao agressor, referem mesmo que era difícil entender as razões de actuação do agressor.

Esta ideia de descontentamento em relação à situação de agressão entre pares também se verificou neste estudo uma vez que na primeira opção de resposta 114 alunos (53.8%) referem que ficam chateados e 49 ficam tristes (23.1%). Na segunda opção de resposta podemos verificar que 32 alunos escolhem a opção furiosos (15.1%) e 31 alunos seleccionam a opção nervosos (14.6%), e por último na terceira opção 90 alunos salientam sentirem-se assustados (42%). Achamos ainda importante referir que nas duas primeiras opções de resposta existem 27 alunos que se referem indiferentes, assim parece-nos explícito que os alunos se sentem inseguros com esta situação, e que de certo modo não sabem como intervir, nem tomar partido, reprimindo assim os seus sentimentos. Podemos concluir também, que as respostas se associam a sentimentos negativos. Então, as crianças sentem-se desconfortáveis perante situações de *bullying*, mas existem alunos, mesmo que em menor percentagem, que referem que se sentem felizes, satisfeitos, divertidos e contentes com este fenómeno como se este tipo de situação não provocasse sofrimento nas vítimas ou até mesmo aos espectadores como referido na revisão teórica.

Como vários autores (Bandeira, 2009; Botelho, & Souza, 2007; Fante, 2005; Pingoello, 2009) defendem a grande maioria das crianças ao presenciarem ou verem as formas de sofrimento a que as vítimas estão expostas e apesar de se sentirem desconfortáveis, preferem não intervir nem fazer parte da situação, com medo de se tornarem nas próximas vítimas.

Antes de nos focarmos nas nossas variáveis vamos fazer uma pequena abordagem sobre os finais da história mais seleccionados. O final mais seleccionado foi a última situação, sendo que 68 (32.1%) alunos escolheram o final optimista: a vítima surge a brincar com os outros colegas da escola após os actos sofridos, é o final em que está representado uma relação positiva de aceitação entre todos os elementos do grupo de pares. Pensamos que esta escolha reflecte o que as crianças gostariam que acontecesse, contudo sabemos que é bastante difícil para vítimas resolverem por si só as perseguições que lhes são feitas e os problemas psicológicos que vão sofrendo; Assim neste âmbito, é importante referir o estudo realizado por Dell'Aglio (2000) onde este relaciona os cinco possíveis finais da história, na qual o último final estaria relacionado ao *coping* de acção directa, demonstrando assim a ideia que as crianças apresentam ao seleccionar esta opção. O segundo final da história mais escolhido por 64 (30.2%) dos alunos é o segundo, este que remete para o isolamento da vítima, fazendo um paralelismo com a literatura, este é o final que melhor se enquadra uma vez que é evidenciado que a vítima de *bullying* se isola, deixa de frequentar os mesmos espaços (Bandeira, 2009;

Botelho, & Souza, 2007; Cepeda, Pacheco, García, & Piraquive, 2008; Fante, 2005; Herreras, 2008; Olweus, 2006).

Outros estudos (Cepeda, et al., 2008; Fante, 2005; Gomez et al., 2007; Martins, 2005; Pereira, 2002; Pingoello, 2009; Zoega, & Rosim, 2009) mencionam que a vítima não sabe a quem recorrer e acaba isolada dos outros colegas, sofre de forma isolada, calada a todas as formas de humilhações e perseguições a que são submetidas

Fazendo-se comparação com outros dois estudos Francisco (2010) e Silva (2007) os finais da história mais escolhidos são os mesmos encontrados neste estudo.

Neste trabalho de investigação pretende-se entender como variam as respostas das crianças nos oito grandes grupos em relação ao género e às habilitações literárias dos pais, assim como em relação à representação do fenómeno e em relação ao género. No nosso estudo não existe influência da variável, contrariamente a outros estudos (Cara, 2009; Francisco, 2010) uma vez que estes defendem que os rapazes têm uma opinião diferente das raparigas, visto que as raparigas têm maior sensibilidade emocional, apoiam os mais débeis, apresentam maiores preocupações em aspectos sociais, bem como nos sentimentos dos outros. Os rapazes têm tendência a julgar mais, a expressar sentimentos mais desagradáveis em relação aos maus-tratos (Cara, 2009). Seria de esperar que existissem diferenças entre o género e a representação do fenómeno.

Em relação à representação do fenómeno e às habilitações literárias dos pais também se verificou que não existem diferenças, indo novamente contra os resultados encontrados por outros estudos em Portugal efectuados por Almeida e Barrio (2002, cit., por Cara, 2009). Realizou-se um estudo com este questionário e com crianças de idades semelhantes onde se averiguou que as crianças identificam o que acontece na história como maltrato entre pares, na Colômbia realizados por Hoyos, Aparicio e Helbrion (2004, cit., por Cara, 2009) contrariamente aos estudos portugueses o que acontece na história é uma simples relação de agressão, estas explicações devem-se à violência vivida e à tolerância de agressão que se vive na Colômbia.

Fazendo um paralelismo com o nosso estudo pode-se explicar estas diferenças em relação ao nível socioeconómico. Onde se encontra um nível mais baixo de rendimentos que subsequentemente se associa a menos estudos, existe maior aproximação a situações de violência e por isso tende-se a caracterizar como uma relação de agressão; Quando estamos perante um nível socioeconómico mais elevado entende-se como uma relação de maus-tratos entre pares. Concluí-se então que no nível mais baixo valoriza-se pouco as situações de

agressão, talvez porque existe maior exposição a actos de violência, levando a uma maior tolerância dos sujeitos (Cara, 2009).

A caracterização da vítima é influenciada pelas duas variáveis género e habilitações literárias, contrariamente quando se pede aos sujeitos que nos digam a sua opinião mas na perspectiva do papel da vítima só se encontram diferenças ao nível da variável habilitações literárias dos pais.

Podemos constatar a partir do trabalho realizado por Cara (2009) que as raparigas atribuem diferentes características à vítima quando comparadas com os rapazes, geralmente as raparigas tendem a representar a vítima com características positivas (Munarin, 2007), com uma maior empatia e sensibilidade por elas, contrariamente os rapazes têm uma menor empatia pelas vítimas, atribuem emoções de maior distância moral.

Cara (2009) defende ainda que as raparigas quando ocupam o lugar da vítima conseguem demonstrar mais capacidades emocionais, por sua vez os rapazes atribuem emoções mais específicas a si próprios no lugar do agressor, são os rapazes que referenciam uma maior ambivalência afectiva.

Autores como Pingoello (2009) Pizarro e Jiménez (2007) Olweus (1995) evidenciaram que existe um perfil típico da vítima, mas segundo Lisboa (2005) apesar de existirem características que favoreçam muitas vezes a escolha da vítima não podemos justificar o *bullying* pelas características individuais da potencial vítima.

Quando se pede ao participante que veja o *bullying* sobre a perspectiva da vítima continua a existir sentimentos como solidão ou tristeza mas em menor percentagem, as raparigas conseguem atribuir mais emoções específicas a elas próprias, referem em maior percentagem sentirem-se decepcionadas quando comparadas aos rapazes. Ao nível dos rapazes encontram-se diferenças quando comparados com as raparigas uma vez que são capazes de mencionar emoções específicas atribuídas a si mesmos (Cara, 2009), deste modo os resultados encontrados são diferentes dos mencionados por Cara (2009), o que nos leva a pensar que é necessário continuar a existir investigações sobre este fenómeno.

Em relação à caracterização do agressor e à perspectiva no papel do agressor não se encontram diferenças ao nível do género. Apenas se verificam diferenças ao nível da perspectiva no papel do agressor com a variável habilitações literárias dos pais. Os resultados obtidos em relação ao género não estão de acordo com os resultados encontrados por outros autores (Cara, 2009; Francisco, 2010; Silva, 2007).

Quando se pede aos participantes que assumam o papel do agressor segundo Cara (2009) existe uma mudança nas atribuições emocionais, uma vez que os participantes sentem-se culpados, envergonhados, desgostosos e tristes.

Em relação à caracterização e perspectiva dos agressores, os rapazes aceitam melhor as condutas de abuso ao invés às raparigas que atribuem maior responsabilidade ao agressor, levando a um maior distanciamento moral. As raparigas na perspectiva de agressor evidenciam emoções negativas como, por exemplo, desgosto, tristeza, vergonha (Cara, 2009).

Como refere Karatzias, Power e Swanson (2002) os agressores e vítimas experienciam níveis mais elevados de emoções negativas quando comparados com os jovens que não estão envolvidos em situações de *bullying*.

Em relação às habilitações literárias dos pais e de acordo com Farrington (2002) que realizou vários estudos longitudinais onde concluiu que uma baixa coesão familiar, e com maus-tratos físicos no seio familiar funcionam como favorecedores da violência juvenil, logo ambientes hostis favorecem o aparecimento dos agressores. Contudo Francisco (2010) refere que o facto de uma criança ser agressora não está relacionada com a maneira como são educadas ou tratadas em casa.

Ao nível da variável habilitações literárias dos pais em relação à caracterização de vítima e agressor ou na perspectiva do papel de vítima ou agressor, torna-se importante compreender as dinâmicas socioculturais em que a criança se insere (Catini, 2004). É no interior de cada cultura que a experiência de cada sujeito se constrói, é a cultura que por sua vez irá proporcionar as diferentes concepções e percepções de cada um (Botelho, & Souza, 2007; Cid et al., 2008; Oliboni, 2008, Ruiz, & Mora-Merchán, 1997). Quando uma criança habita em bairros sociais poderá ser um factor indicativo que esta criança se insere numa família com poucos recursos socioeconómicos, o que poderá estar associado a um agregado familiar com nível de escolaridade baixo. Não se poderá tomar como verdadeira esta conclusão, mas como uma sugestão para próximos estudos.

Evidenciando alguns autores (Botelho, & Souza, 2007; Cid, Díaz, Pérez, Torruella, & Valderrama, 2008; Oliboni, 2008, Ruiz, & Mora-Merchán, 1997) na maioria das vezes as respostas dadas pelas crianças são influenciadas pelas acções sociais e culturalmente construídas, muitas vezes são respostas ao modelo familiar e relacional em que cresceram, não se podendo generalizar a todas as crianças expostos a ambientes familiares em que a violência seja constante.

Por fim este estudo tinha como objectivo verificar em que medida é que o género e as habilitações literárias dos pais influenciavam a experiência do participante. Neste estudo

concluí-se que o género não influencia a experiência do participante, mas existe influência das habilitações literárias dos pais sobre a experiência do participante.

Em relação a este objectivo não se encontrou informação que sirva de referência sobre os nossos resultados, então achamos importante referir que os comportamentos são diariamente reforçados pela sociedade na qual o indivíduo se insere (Botelho, & Souza, 2007; Herreras, 2008; Martins, 2005; Munarin, 2007), existem jovens que apresentam comportamentos anti-sociais e violentos que são resposta ao modelo familiar e relacional- são acções culturalmente construídas (Botelho, & Souza, 2007; Cid et al., 2008; Oliboni, 2008; Ruiz, & Mora-Merchán, 1997).

Assim, torna-se importante compreender os aspectos sociais, económicos, políticos e culturais nas discussões sobre o *bullying*, pois só assim se consegue ver o *bullying* de maneira contextualizada com a sociedade onde está inserida a criança. Segundo Munarin (2007) e Vale (2006) a miséria, a fome, a ausência de condições básicas de vida, são muitas vezes percebidas pela criança como naturais e típicos do viver em sociedade.

Concluí-se que apesar de não ser uma ideia generalizada poderá estar correlacionada, pois quando os pais apresentam habilitações literárias mais baixas o nível socioeconómico da família é considerado mais baixo o que de algum modo remete para locais de vivência cultural mais degradados, ou com outras vivências o que poderá influenciar a percepção que as crianças têm de si mesmas. Assim é de realçar que esta conclusão não poderá ser tomada como verdadeira, mas como uma hipótese para os resultados obtidos.

Geralmente os alunos que não se envolvem em comportamentos de *bullying* têm uma opinião positiva sobre si mesmos, contrariamente às vítimas ou agressores-vítimas que possuem alguma insatisfação em relação à sua imagem corporal (Levandoski, & Cardoso, 2009).

Deste modo, é de realçar ou ter em conta a importância de futuras investigações sobre este tema uma vez que é um fenómeno que está longe de ser esclarecido em absoluto. A escassez de investigações que relacionam a percepção do participante com o género e com as habilitações literárias dos pais obriga a não tomar como definitivo os resultados.

Conclui-se a importância de novos trabalhos que permitam tomar como concretas tais influências.

7. Conclusões e Considerações Finais

Com o decorrer dos anos temos vindo a presenciar um aumento de comportamentos violentos nas escolas, onde as escolas portuguesas não fogem à regra (Leonardo, 2004).

A vitimização, os abusos e os mal tratos na escola são totalmente inaceitáveis, contudo este fenómeno está incorporado cada vez mais no quotidiano das interações entre os grupos de pares, o que torna necessário compreender os diferentes resultados sobre o *bullying*, uma vez que este pode variar em relação à cultura, ao período histórico, género e classe social o que torna então o conceito do *bullying* como relativo e não definitivo (Abramovay, Lima, & Varella, 2003; Blaya, 2002; Cowie, 2003; García, & Madriozza, 2006; Hayden, 2002; Ortega, 2003; Zechi, 2008).

Assim este estudo está longe de ser uma conclusão para o fenómeno, mas mais um trabalho que surge no âmbito de contribuir para compreensão deste, com a intenção de se compreender as percepções das crianças.

Este estudo focou-se essencialmente na percepção que as crianças têm sobre o *bullying* em relação às variáveis género e às habilitações literárias dos pais. Em relação ao género concluí-se que existe diferenças na maneira como rapazes e raparigas encaram o fenómeno *bullying*, sendo contudo em alguns aspectos no nosso estudo estas diferenças não foram tão explícitas.

Em relação às habilitações literárias dos pais podemos concluir que existe uma relação entre a percepção sobre o *bullying* e esta variável, contudo existe pouca literatura que nos refira tais conclusões, por isso surge a necessidade de se construir alguns paralelismos.

Pensamos ainda importante realçar a importância de se continuar a concretizar estudos sobre esta variável, uma vez que ainda está longe de ser considerado como algum definitivo.

Realçamos que quando se pretende estudar o *bullying* ou outro tipo de fenómeno é importante compreender em que contexto e em que ambiente a escola e os sujeitos estão inseridos- não podemos olhar para eles como algo isolado.

Surge ainda a importância de referir a criação de programas de intervenção, com o intuito de se combater o *bullying*, essencialmente dentro da escola, uma vez que esta deverá ser um local de primazia onde todos têm os mesmos direitos e oportunidades, onde não existem medos nem desconfianças. É necessário que a escola seja um local onde as crianças, pré-adolescentes e adolescentes gostem de estar sem medos ou receios, pois só um ambiente favorável às trocas de experiências deverá zelar pela educação de qualidade.

Para que isto ocorra é necessário estabelecer programas de intervenção que visem minimizar as relações de violência no âmbito escolar, e que sejam adaptados para a realidade em concreto de determinada escola. Deve-se tentar que toda a comunidade escolar participe, reflita e discuta sobre a importância das intervenções.

É importante sensibilizar para a resolução do problema.

Perante este trabalho, pode-se constatar que apesar de contribuir para o conhecimento sobre o tema, também reconhecemos algumas limitações, essencialmente ao nível do instrumento. A qualidade das imagens apresentadas no início do questionário não permite às crianças entenderem o que está a ocorrer; as imagens têm limitações, não estão contempladas novas formas de *bullying*, ficando exclusivamente pela agressão física ou verbal. O questionário é bastante longo o que leva o sujeito a desconcentrar-se perante a tarefa e alguns alunos demonstram dificuldade sobre expressões utilizadas no questionário.

É ainda importante referir que este estudo depende muito da sinceridade e pré-disposição das crianças para responderem às questões.

Como proposta para novas investigações pensamos que poderá ser interessante a análise do *bullying* com outro tipo de variáveis como o número de irmãos, com quem vive e a sua nacionalidade.

É ainda importante realizar estudos com outras faixas etárias de modo a entender se existem diferenças sobre as percepções e vivências.

Analisar as percepções sobre estas variáveis quando o sujeito experiencia o papel de vítima, agressor e espectador.

Deste modo e apesar de existirem limitações neste estudo, temos esperança de termos contribuído para o conhecimento de tão vasto fenómeno.

Referências Bibliográficas

- Abramovay, M., Lima, F., & Varella, S. (2003). Percepções dos alunos sobre as repercussões da violência nos estudos e na interação social na escola. In: M. Abramovay (Org.). *Escola e Violência. Brasília: UNESCO, UCB*, 89-117. Acedido a 23 de Setembro de 2010 em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012//001287/128720por.pdf>
- Albino, P.L., & Terêncio, M.G. (documento sem data). Considerações críticas sobre o fenómeno do bullying: do conceito ao combate à prevenção. Acedido a 03 de Março de 2010 em: www.mp.sc.gov.br/portal/site/cinteuado/cao/cij/bullying/artigo%20bullying.pdf
- 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. (2008). *O que sabemos da violência na escola e como podemos intervir*. Fundação Prodiginate (ed.) Seminário nacional contra a violência. Lisboa: Contexto.
- Almeida, A., Del Barrio, C., Marques, M., Fernández, I., Gutiérrez, H., & Cruz, J. (2001). A script-cartonn narrative of peer-bullying in children and adolescents. In: M. Martínez (ed.) *Prevention and control of aggression and its impact on its victims*. New York, Kluwer Academic/Plenum, pp. 161-168.
- 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.
- Antunes, D.C., & Zuin, A.A.S. (2008). Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. *Psicologia Social*, 20 (1), 33-41.
- Arsenio, W.F., & Lemerise, E.A. (2001). Varieties of childhood bullying: Vallues, emotion processes and social competence. *Social Development*, 10, 59-73.
- Austin, W.F., & Joseph, S. (1996). Assessment of bully/victim problems in 8 to 11 years-olds. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 447-456.

- Baldry, A.C., & Farrington, D.P. (2000). Bullies and delinquents: Personal characteristics and parenting styles. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 10, 17-31
- Bandeira, C.M. (2009). *Bullying: auto-estima e diferenças de gênero*. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought e action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, Prentice Hall, p. 618
- Batsche, G., & Knoff, H. (1994). Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem 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. Acedido a 03 de Janeiro de 2010 em: www.cejamericas.org/doc/documentos/eImaltratoentreiguales.pdf
- Besang, V. (2006). Bullying Among Girls: Friends or Foes? *School Psychology International*, 5 (27), 535-551. Publicações Sage. Acedido a 03 de Janeiro de 2010 em: <http://spi.sagepub.com/cgi/content/abstract/27/5/535>
- Björkqvist, K. (1994). Sex differences in physical, verbal, and indirect aggression: A review of recent research. *Sex Roles*, 3/4 (30), 177-188.
- Björkqvist, K. (2001). Different names, same issue. *Social Development*, 10, 272-275.
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M., & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18, 117-127.
- Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1992). Social intelligence – empathy – aggression? *Aggression and Violent Behavior*, 5, 191-200.
- Blaya, C. (2002). Clima escolar e violência nos sistemas de ensino secundário da França e Inglaterra. In: E. Debarbieux, & C. Blaya. (Orgs.), *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília: Unesco, 225-250. Acedido a 23 de Setembro de 2010 em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001287/128720por.pdf>

- Blaya, C. (2006). *Violência e Maus-Tratos em Meio Escolar*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Instituto Piaget.
- Bosworth, K., Espelage, D. L., & Simon, T. R. (1999). Factors associated with bullying behavior in middle school students. *Journal of Early Adolescence*, 19 (3), 341-362.
- Botelho, R.G., & Souza, J.M.C. (2007). Bullying e educação física na escola: características, casos, consequências e estratégias de intervenção. *Revista de educação Física*, 139, 58-70. Acedido a 20 de Outubro de 2010 em: [http://scholar.google.pt/scholar?q=botelho,+souza+\(2007\)+bullying+e+educa%C3%A7%C3%A3o+f%C3%ADsica+na+escola&hl=ptPT&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart](http://scholar.google.pt/scholar?q=botelho,+souza+(2007)+bullying+e+educa%C3%A7%C3%A3o+f%C3%ADsica+na+escola&hl=ptPT&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart)
- Boulton, M.J. (1997). Teacher's views on bullying: definitions, attitudes and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 223-233.
- Boulton, M.J., & Smith, D.K. (1994). Bully/victim problems in middle school children: stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 315-329.
- Bowers, L., Smith, P.K., & Binney, V. (1994). Perceived Family Relationships of Bullies, Victims and Bully/Victims in Middle Childhood. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11, 215-232.
- Bronfenbrenner, U. (1996 [1979]). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre, Artes Médicas, p. 330.
- Byrne, D. (1999). *Social exclusion*. Open University Press. Buckingham.
- Cairns, R., Cairns, B., Neckerman, H., Ferguson, L., & Gariépy, J. (1989). Growth and aggression: Childhood to early adolescence. *Developmental Psychology*, 25, 320-330.
- 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.
- Carita, H. (2008). *Bullying em Contexto Escolar Participação Como Método preventivo Numa Comunidade Com História Quinta do Loureiro, Vale de Alcântara*. Tese para obtenção do grau de Mestre em Psicologia Comunitária. Lisboa. Instituto Superior de Psicologia Aplicada (documento não publicado).

- Carvalhosa, S., Lima, L., & Matos, M. (2001). Bullying – A provocação/vitimação entre pares no contexto escolar português. *Análise Psicológica*, 4 (19), 523-537.
- Catini, N. (2004). *Problematizando o “bullying” para a realidade brasileira*. Tese de Doutorado em Psicologia. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas. Acedido a 27 de Outubro de 2010 em: www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/conteudo/artigos_teses/2010/Pedagogia/tbullying.pdf
- Cepeda-Cuervo, E., Pacheco-Durán, P.N., García-Barco, L., & Piraquive-Penã, C.J. (2008). Acoso escolar a estudantes de Educación Básica y Media. *Revista de Salud Pública*, 10 (4), 517-528. Acedido a 23 de Setembro de 2010 em: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/440/44031109.pdf>
- Cerezo, F. (2001). *Condutas Agressivas na Idade Escolar*. Edições MacGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Chalita, G. (2008). *Pedagogia da amizade: bullying o sofrimento das vítimas e dos agressores*. São Paulo: Editora Gente.
- Cid, H.P., Díaz, M.A., Pérez, M.V., Torruella, P.M., & Valderrama, A.M. (2008). Agressión y violencia en la escuela como factor de riesgo del aprendizaje escolar. *Ciencia y Enfermería*, 14 (2), 21-30. Acedido a 20 de Outubro de 2010 em: www.google.com/url?sa=D&q=http://www.scielo.cl/pdf/cienf/v14n2/art04.pdf&usg=AFQjCNFw6hW-rj5k5aymDOOUmg24lvW39Q
- Connolly, I., & O’Moore, M. (2003). Personality and family relations of children who bully. *Personality and Individual Differences*, 35, 559-567.
- Constantini, A. (2004). *Bullying, como combatê-lo: prevenir e enfrentar a violência entre jovens*. São Paulo, Itália Nova.
- Costa, M., & Vale, D. (1998). *A violência nas escolas*. Instituto de Inovação Educacional. Linda-a-Velha.
- Cowie, H. (2003). Juventude e violência: um relatório para a conferência da Unesco. In: Seminário Internacional de Violência nas Escolas, 1, 2002, Brasília. Desafios e Alternativas: violência nas escolas. Brasília: UNESCO, UNDP, 2003, 111-143.

Acedido a 25 de Setembro de 2010 em: www.dominiopublicogov.br/download/texto/ue000145.pdf

- 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*. Acedido a 03 de Janeiro de 2010 em: www.hrsdc.gc.ca/
- 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 Themes*. 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.
- Crick, N. R., & Bigbee, M. A. (1998). Relational and overt forms of peer victimization: A multi-informant approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 2 (66), 337-347.
- Crittenden, P. (1992). *Child Neglect*. Chicago. National Committee for the Prevention of Child Abuse.
- DeHann, L (1997). Bullies. *Assistant Professor of Child Development*. Acedido a 03 de Janeiro 2010 em: www.ag.ndsu.edu/pubs/yf/famsci/fs570w.htm
- Del Bairro, C., Almeida, A., Van der Meulen, K., Barrios, A., & Gutiérrez, H. (2003). Representaciones acerca del maltrato entre iguales, atribuciones emocionales y percepción de estrategias de cambio a partir de um instrumento narrativo: Scan-Bullying. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 63-78.
- 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. Acedido a 23 de Setembro de 2010 em: www.sbponline.org.br/revista2/vol11n1/art04_t.pdf

- Diaz-Aguado, M. (1992). Intervención psicoeducativa para desarrollar la tolerância a la diversidad y la igualdad de oportunidades. In Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (Eds.). *Formação Pessoal e Social*. Lisboa.
- Diaz-Aguado, M. (2004). *Prevención de la Violence y Lucha Contra la Exclusión desde la Adolescencia*. Minieserio da Educacion Cultural e Deporte. CNICE – Centro Nacional de Educación y Comunicación Educativa.
- Diaz-Aguado, M., Royo, P., Segura, M., Andrés, M., & Martínez, B. (1996b). *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. 4 volúmenes y un vídeo Madrid: Ministério de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Farrington, D.P. (2002). Fatores de risco para a violência juvenil. In: E. Debarbieux, & C. Blaya. (Orgs.), *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília: UNESCO, 25-57. Acedido a 23 de Setembro de 2010 em: <http://unesdoc.unesco.org/imagens/0012/001287/128720por.pdf>
- Fante, C.A.Z. (2005). *Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. Campinas: Verus.
- Egan, S.K., & Perry, D.G. (1998). Does low self-regard invite victimization? *Development Psychology*, 2 (34), 299-309.
- Eisenberg, N., & Fabes, F. (1998). Prosocial development em N.Eisenberg (Eds.), *Handbook of Child Psychology, 3. Social Emotional and Personality Development*, 701-778, 5ªed. Nova York. Wiley.
- Eslea, M. (2005). School Bullying: Severity, distress and coping. Types of physical aggression. *Personality and Social Psychology Review*, 9, 212-230.
- Elsea, M., & Rees, J. (2001). At What Age Children Most Likely to Be Bullied. *Aggressive Behaviour*, 27, 419-429.
- Erikson, E. (1976). *Identidade, juventude e crise*. 2ª Edição. Rio de Janeiro. Zahar
- Fante, C. (2005). *Fenómeno Bullying. Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. Campinas. Verus.

- Farrington, D.P. (1993). *Understanding and preventing bullying*. In Tony, M. (Ed.), *Crime and Justice: a review of research*. Chicago, University of Chicago, 17, 381- 458.
- Fekkes, M., Pijpers, F.M., & Verloove-Vanhorick, S.P. (2005). Bullying: who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research, 1* (20), 81-91.
- Francisco, M. V. (2010). *Percepções e Formas de Enfrentamento de Adolescentes frente ao Bullying*. Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente.
- 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
- Galen, B.R., & Underwood, M.K. (1997). A developmental investigation of social aggression among children. *Developmental Psychology, 4* (33), 589-600.
- Garcia, A. (2005). Psicologia da amizade na infância: uma revisão crítica da literatura recente. *Interação em Psicologia, 9*, 285-294.
- Garcia, M., & Madriaza, P. (2006). Estudio cualitativo de los determinants de la violencia escolar en Chile. *Estudos de Psicologia, 11* (3), 247-256. Acedido a 25 de Setembro de 2010 em: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/261/26111301.pdf>
- Gini, G. (2004). Bullying in Italian Schools: An Overview of Intervention Programmes. *School Psychology International, 25* (1), 106-116. Copyright. Sage Publication
- Gladden, R.M. (2002). Reducing school violence: strengthening student programs and addressing the role of school organizations. *Review of Research in Education, 26*, 263-299.
- Godge, K.A., Bates, J.E., & Pettit, G.S. (1990). Mechanisms in the cycle of violence. *Science, 159*, 1678-1683

- 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. Acedido a 03 de Janeiro de 2010 em: http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S113576062007000200005&script=sci_arttext
- Greef, P. (2004). The Nature and Prevalence of Bullying During the Intermediate School Phase. *Psychology* Acedido a 03 de Janeiro de 2010 em: http://etd.uovs.ac.za/cgi-bin/ETD-search/view_etd?URN=etd-09292005-154532
- Greenbaum, S., Turner, B., & Stephens, R. (1988). *Set Straight on Bullies*. Publicatins, National School Safety Center. Acedido a 03 Janeiro de 2010 em: www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1f/97/dc.pdf
- Guareschi, P.A., & Michele, R.S (2008). *Bullying: mais sério do que se imagina*. Porto Alegre: EDIPUCRS
- Hanish, L.D., & Guerra, N. (2004). *Aggressive Victims, Passive Victims, and Bullies: Developmental Continuity or Developmental Change?* Merrill-Palmer Quarterly. Acedido a 03 de Janeiro de 2010 em: http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3749/is_200401/ai_n9393830/pg_2/?tag=content;coll
- Hayden, C. (2002). Fatores de risco e a expulsão de alunos da escola. In: E. Debarbieux, & C. Blaya. (Orgs.), *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília: UNESCO, 137-163. Acedido a 25 de Setembro de 2010 em: www.ivrosgratis.com.br/arquivos/livros/ue000092.pdf
- Haynie, D. L., Nansel, T., Eitel, P., Crump, A.D., Saylor, K., Yu, K., & Simons-Morton, B. (2001). Bullies, Victims, and Bully/Victims: Distinct Groups of At-Risk Youth. *The Journal of Early Adolescence*, 1 (21), 29-49. Publicações Sage.
- Herreras, E.B. (2008). Estrategias para prevenir el bullying en las aulas. *Intervención Psicosocial*, 17 (3), 369-370. Acedido a 23 de Setembro de 2010 em: http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S113205592008000300011&script=sci_arttext

- 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.
- 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*. Pós Graduação em Psicologia. Acedido a 03 de Janeiro de 2010 em: www.cchla.ufrn.br/humanidades/ARTIGOS/GT14/INVESTIGANDO%20O%20BULLYING%20EM%20UMA%20ESCOLA%20ESTADUAL%20DE%20NATAL.pdf
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Marttunen, M., Rimpelä, A., & Rantanen, P. (1999). Bullying, depression, and suicidal ideation in finish adolescents: school survey. *British Medical Journal*, 319, 348-351.
- Karatzias, A., Power, K. G., & Swanson, V. (2002). Bullying and victimization in Scottish secondary schools: same or separate entities? *Aggressive Behavior*, 28, 45-61.
- Kris, B., Espelage, D.L., & Thomas, R. (1999). Factors Associated with Bullying Behavior in Middle School Students. *Journal of Early Adolescence*, 3 (19), 341-362. Publicações Sage
- Kumpulainen, K., Rasanen, E., Henttonen, I., Almqvist, F., Kresanov, K., Linna, S. L., Moilanen, I., Piha, J., Puura, K., & Tamminen, T. (1998). Bullying and psychiatric symptoms among elementary school-age children. *Child Abuse and Neglect*, 22, 59-73.
- Kuther, T., & Fisher, C. (1998). Victimization by community violence in young adolescents from a suburban city. *Journal of Early Adolescence*, 18 (1), 53-76.
- Leonardo, J. (2004). *Violências nas Escolas*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa. (documento não publicado).
- Leonardo, J. (2007). Bullying Escolar – Abordagem Descritiva de um Fenómeno Emergente. *Infância e Juventude*, 4 (7), 9-82.

- Levandoski, G., & Cardoso, F. L. (2009). Fatores associados ao comportamento bullying no ambiente escolar. *Revista Digital: Buenos Aires*, 14 (139), 1-4. Acedido a 20 de Outubro de 2010 em: www.tede.udesc.br/tdebusca/arquivo.php?codArquivo=1646
- Limper, R. (2000). Cooperation between parents, teachers, and school boards to prevent bullying in education: An overview of work done in the Netherlands. *Aggressive Behavior*, 26, 125-134.
- Lisboa, C.S.M. (2001). *Estratégias e coping e agressividade: um estudo comparativo entre vítimas e não vítimas de violência doméstica*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, p.122. (documento não publicado).
- 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
- Lisboa, C., Braga, L.L., & Ebert, G. (2009). O fenómeno bullying ou vitimização entre pares na actualidade: definições, formas de manifestação e possibilidades de intervenção. *Contextos Clínicos*, 2 (1), 59-71.
- Lisboa, C.S.M., & Koller, S.H. (2004). Interações na escola e processos de aprendizagem: Factores de risco e protecção. In: A. Bzuneck., E. Boruchovitch (eds.), *Aprendizagem e escola*. Petrópolis, Vozes, pp. 201-224.
- Little, T.D., Brauner, J., Jones, S.M., Nock, M.K., & Hawley, P.H. (2003). Rethinking aggression: A typological examination of the functions of aggression. *Merril Palmer Quarterly*, 49, 343-372.
- Lopes Neto, A.A. (2005). Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*, 81 (5), 164-172.
- Marôco, J. (2010). Análise Estatística com o PASW Statistics (ex. SPSS). ReportNumber
- Marôco, J., & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, 4, 65-90.
- 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.
- Matos, M., & Carvalhos, S. (2001). *A Violência na Escola: Vítimas, Provocadores e Outros*. Tema 2, nº 1. Faculdade de Motricidade Humana/ PEPT – Saúde/GPT da CM Lisboa.
- Matos, M., Negreiros, J., Simões, C., & Gaspar, T. (2009). *Violência, Bullying e Delinquência*. Gestão de Problemas de Saúde em Meio Escolar. Coisas de Ler Edições.
- Mellor, A. (1990). Bullying in Scottish Secondary Schools. *The Scottish Council for Research in Education*, 23. Acedido a 03 de Janeiro de 2010 em: <http://217.35.77.12/stats/scotland/education/pdfs/Spotlight23.pdf>
- Mellor, A. (1993). Finding out about bullying. *The Scottish Council for Research in Education*, 43. Acedido a 03 de Janeiro de 2010 em: [http://74.125.155.132/scholar?q=cache:EiM9na9WgrAJ:scholar.google.com/+Mellor,+A+\(1993\)+Finding+out+about+bullying&hl=pt-PT&as_sdt=2000](http://74.125.155.132/scholar?q=cache:EiM9na9WgrAJ:scholar.google.com/+Mellor,+A+(1993)+Finding+out+about+bullying&hl=pt-PT&as_sdt=2000)
- Mellor, A. (1997). Bullying at school – advice for families. *The Scottish Council for Research in Education*. Acedido a 03 de Janeiro de 2010 em: http://jotamac.typepad.com/jotamacsweblog/files/bullying_at_school.pdf
- Meulen, K., Soriano, L., Granizo, L., Barrio, C., Korn, S., & Schafer, M. (2003). Recordando el Maltrato Entre Iguales en la Escuela: Consecuencias e Influencia en la Actuación del Profesorado. *Infancia y Aprendizaje Journal for the Study of Education and Development*, 1 (26), 49-62.
- Middelton-Moz, J., & Zawadski, M.L. (2007). *Bullying: estratégias de sobrevivência para crianças e adultos*. Porto Alegre: Artmed.
- Mongold, J. (2005). *Bullying Behavior in Middle School: The Effects of Gender, Grade Level, Family Relationships, and Vicarious Victimization on Self-Esteem and Attitudes of*

Bullying. Acedido em 03 de Janeiro de 2010 em: http://etdsubmit.etsu.edu/etd/theses/available/etd-0327106170759/unrestricted/Mong_oldJ04040_6.pfd

Moral, M. V. (2005). Actitudes socioconstruidas ante la violencia bullying en estudiantes de secundaria. *Anuario de Psicología*, 36 (1), 61-81.

Munarin, J.C. (2007). A escola como espaço de convivência: a prevenção e a redução do bullying escolar. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente. Acedido em 20 de Outubro de 2010 em: http://tede.unoeste.br/tede/tde_arquivos/1/TDE-2007-06-22T123638Z40/Publico/DISSERTACAO_Munarin_revisao_Jak.pdf

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.

Neto, A.L. (2005). *Diga não para o bullying. Programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes*. Rio de Janeiro, Abrapia.

Neto, A.A.L., & Saavedra, L.H. (2004). *Diga não para o Bullying*. Rio de Janeiro: Abrapia.

Neura, C., & Barros Neta, M.A.P (documento sem data). *O impacto do fenómeno bullying na vida e na aprendizagem de crianças e adolescentes*. Saberes e Práticas da Educação Popular nos Movimentos Sociais. Mato Grosso.

Nicolaidis, N., Toda, Y., & Smith, P. (2002). Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers. *British Journal of Educational Psychology Society*, 72, 105-118.

Nogueira, R.M. (2005). A prática de violência entre pares: o bullying nas escolas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 93-102. Acedido a 03 de Abril 2010 em: www.rieoei.org/rie37a04.pdf

Oliboni, S.P. (2008). *O bullying como violência velada: a percepção e ação dos professores*. Dissertação de Mestrado em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande. Acedido a 20 de Outubro de 2010 em: www.geledes.org.br/attachments/2182_O%20bullying%20como%20violencia%20velada.pdf

- Oliveira, F.F., & Votre, S.J. (2006). *Bullying nas aulas de educação física*. Movimento, Porto Alegre, 2 (12), 173-197.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in schools: Bullies and whioing boys*. Nova York, Wiley.
- Olweus, D. (1984). Aggressors and their victims: Bullying at school. In N. Frude e H. Gault (Eds.) *Disruptive behavior disorders in schools*, 57-76. Nova York: Wiley.
- Olweus, D. (1980). The consistency issue in personality psychology revisited – with special reference to aggression. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 19, 377-390.
- Olweus, D. (1991). Victimization among school children. *Elsevier Science*, 45-102, Amsterdam.
- 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 an 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. (1999). *Violences entre élèves, harcèlements et brutalités*. Collection Pédagogies. Paris. ESF Éditeur.
- Olweus, D. (2006). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. 3ª eds. Madrid: Ediciones Morata.
- O'Moore, M. (2000). Critical issues for teacher training to counter bullying and victimization in Ireland. *Aggressive Behavior*, 26, 99-111.
- O'Moore, M., Kirkham, C., & Smith, M. (1997). Bullying behavior in Irish schools: A nationwide study. Irish. *Journal of Psychology*, 2 (18), 141-169.
- O'Moore, M., & Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behavior. *Aggressive Behavior*, 27, 269-283.

- 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.
- Ortega, R. (2003). Programas educacionais de prevenção da violência escolar na Espanha: o modelo Sevilha antiviolença escolar. In: Seminário Internacional de Violência nas Escolas. Brasília. Desafios e Alternativas: violência nas escolas. UNESCO, 79-110. Acedido a 25 de Setembro de 2010 em: [http://scholar.google.pt/scholar?q=Ortega+\(2003\)+Programas+Educacionais+de+Preven%C3%A7%C3%A3o+da+viol%C3%AAncia+escolar+na+espanha&hl=ptPT&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart](http://scholar.google.pt/scholar?q=Ortega+(2003)+Programas+Educacionais+de+Preven%C3%A7%C3%A3o+da+viol%C3%AAncia+escolar+na+espanha&hl=ptPT&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart)
- Oxford Dictionary of English (2006). Soanes, C., & Stevenson, A. (Eds.). Oxford University Press, UK.
- Patterson, G.R. (1986b). Performance models for antisocial behavior. *American Psychologist*, 41, 432-444.
- Patterson, G.R., & Dishion, T.J. (1988). Multilevel family process models: Traits, interactions, and relationships. R.Hinde e J. Stevenson-Hinde (Eds.). *Relationships within families: Mutual influences*, 283-310. Oxford: Clarendon Press.
- Paulo, M. (2007). *O Bullying nas Escolas: Perspectiva do Professor*. Monografia de Licenciatura. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada (documento não publicado).
- Pellegrini, A (2007). The Social Contexts of Bullying and Victimization. *Journal of Early Adolescence*, 2 (27), 145-174.
- Pellegrini, A.D., & Bartini, M. (2001). An empirical comparison of methods of sampling aggression and victimization in school settings. *Journal of Educational Psychology*, 92, 360-366.
- Pereira, B.O. (2002). *Para uma escola sem violência: estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pereira, B. (1997). *Estudo e Prevenção do bullying no Contexto Escolar*. Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança. (documento não publicado)

- Pereira, B., Neto, C., & Smith, P. (1997). Os Espaços de Recreio e a Prevenção do Bullying na Escola. Neto, C. (Eds.) *Jogo & Desenvolvimento da Criança*. – Universidade Técnica de Lisboa: Edições FMH, 238-257.
- Pereira, B., Mendonça, D., Neto, C., Valente, L., Smith, P.K. (2004). Bullying in Portuguese Schools. *School Psychology International*, 2 (25), 241-254, Publicações Sage, Londres.
- Pingoello, I. (2009). *Descrição comportamental e percepção dos professores sobre o aluno vítima do bullying em sala de aula*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual Paulista, Marília. Acedido a 20 de Outubro de 2010 em: www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339.pdf
- Pizarro, H.C., & Jiménez, M.I. (2007). Maltrato entre iguales em la escuela constarricense. *Revista Educación*, 31 (1), 135-144. Acedido a 23 de Setembro de 2010 em: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/440/44031109.pdf>
- Rigby, K. (1996). *Bullying in schools and what to do about it*. Australian Council for Educational Research, Melbourne.
- Rigby, K. (1997). Attitudes and beliefs about bullying among Australian school children. *The Irish Journal of Psychology*, 18, 202-220.
- Rigby, K. (1997). *Bullying in schools, and what to do about it*. London, Jessica Kingsley. Y of popular boys: Antisocial and prosocial configurations. *Developmental Psychology*, 36, 14-24.
- Rigby, K. (2003). *Addressing Bullying in Schools: theory and practice. Trends and practice*. Issues in Crime and Criminal Justice. Australian Institute of Criminology, nº 259.
- Rigby, K., & Slee, P.T. (1993). Dimensions of interpersonal relation among Australian children and implications for psychological well-being. *Journal of Social Psychology*, 133, 33-42.
- 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
- Roland, E. (2000). Bullying in school: three national innovations in Norwegian schools in 15 years. *Aggressive Behavior*, 26, 135-143.

- Royer, E. (2002). A violência escolar e as políticas de formação de professores. In: E. Debarbieux, & C. Blaya. (Orgs.), *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília: UNESCO, 251-267. Acedido a 23 de Setembro de 2010 em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001287/128720por.pdf>
- Ruiz, R.O., & Mora-Merchán, J.A. (1997). Agresividad y violencia: el problema de la victimización entre escolares. *Revista de Educacion*, 313, 07-27. Acedido a 20 de Outubro de 2010 em: www.revistaeducacion.mec.es/re313/re/339.pdf
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K.M.J., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A (1998). Bullying as group process: Participant roles and their relations to social status within in group. *Aggressive Behaviour*, 22, 1-15
- 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.
- Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, 3 (28), 246-258. Publicações Sage.
- 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 04 de Janeiro de 2010 em: www.bmj.com/cgi/reprint/317/7163/924?maxtoshow=&hits=10&RESULTFORMAT=1&author1=Salmon&andorexacttitle=and&andorexactitleabs=and&andorexactfulltext=and&searchid=1&FIRSTINDEX=10&sortspec=date&date=1/1/1981&resourcetype=HWCIT
- Schwartz, D., Dodge, K.A., & Coie, J.D. (1993). “The emergence of chronic peer victimization in boy’s play groups”. *Child Development*, 64, 1755-1772.
- Schwartz, D., Dodge, K.A., Pettit, G.S., & Bates, J.E. (1997). The early socialization of aggressive victims of bullying. *Child Development*, 68, 665-675.
- Seals, D., & Young, J. (2003). Bullying and victimization: Prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem and depression. *Adolescence*, 38, 735-747.

- Silva, M. (2007). *Percepções sociais e vitimização no grupo de pares: diferenças de idade, gênero e estatuto social*. Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança (documento não publicado).
- Slee, P.T. (1994). Situational and interpersonal correlates of anxiety associated with peer victimization. *Child Psychiatry and Human Development*, 25, 97-107.
- Slee, P.T. (1995a). Peer victimization and its relationship to depression among Australian primary school students. *Personality and Individual Differences*, 18, 57-62
- Smith, P.K. (2002). Intimidação por colegas e maneiras de evitá-la. In E. Debarbieux & C. Blaya (Eds.), *Violência nas escolas e políticas públicas* (pp.187-205). Brasília, D.F: Unesco. Acedido a 23 de Setembro de 2010 em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001287/128720por.pdf>
- Smith, P., & Levan, S. (1995). Perceptions and experiences of bullying in younger pupils. *British Journal of Educational Psychology*, 4 (65), 489-500.
- Smith, P.K., Cowie, H., & Berdondini, L. (1994). Cooperation and bullying. In P. Kutnick, e C. Rogers (Eds.), *Groups in Schools*. New York: Cassell.
- 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.
- Souza, M.P.R. (2005). Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? In: D.J. da Silva.; R.M.C. Libório (Orgs.). *Valores, preconceitos e práticas educativas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 49-55.
- Stevens, V., De Bourdeaudhuij, I., & Van Oost, P. (2002). Relationship of the Family Environment to Children's Involvement in Bully/Victim Problems at School. *Journal of Youth and Adolescence*, 6 (31), 419-428.
- Sullivan, K. (2000). *The anti-bullying handbook*. Oxford University Press. Auckland.

- Sutton, J., & Keogh, E. (2000). Social Competition in School: Relationship with Bullying, Machiavellianism and Personality. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 443-456.
- 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.
- Tauil, L.C., Costa, P.R.F.C., & Rodrigues, T.F. (2009). *Bullying na Escola e na Sociedade Moderna*. São Paulo Instituto da Educação “Boni Consilii”. Acedido a 03 de Janeiro de 2010 em: www.boniconsilii.com.br/portal/tccs/3B/Leonardo,Paula%20e%20Tha%C3%A9%20ADs.pdf
- Thayser, E. (2001). *Confronting the legacy of peer persecution: A narrative study*. Unpublished Master’s dissertation. Rand Afrikanns University, Johannesburg. Acedido a 03 de Janeiro de 2010 em: <http://etd.rau.ac.za/theses/available/etd05252005-103606/>
- Tortorelli, J.M.S., Moura, J.R., & Lucentini, L. (documento sem data). *Bullying nas aulas de educação física: um estudo de causas e consequências*. 7º Simpósio de Ensino e Graduação. Acedido em 11 de Março de 2010 em: www.unimep.br/phpg/monstroacademica/anais/7mostra/4/374.pdf
- Teutmamn, A. (2008). Maltrato entre pares o “bullying”. Uma vision actual. *Revista Chilena de Pediatría*, 79 (1), 13-20.
- Vaillancourt, T., Hymel, S., & McDougall, P. (2003). Bullying is power: Implications for school-based interventions strategies. *Journal of Applied School Psychology*, 19, 157-176.
- Vale, J.M.F. (2006). A educação contemporânea. In: N. M de Souza (Org.), *Histórias da Educação*. São Paulo: Avercamp, 103-140.
- Vale, D., & Costa, M. (1998). *A violência nas escolas*. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.

- Veiga, F.H. (2007). *Indisciplina e Violência na Escola: Práticas Comunicacionais para professores e pais*. 3ª Edição, Almedina.
- Whitney, I., & Smith, P.K. (1993). A survey of the Nature and Extent of Bullying in Junior/Middle and Secondary Schools. *Educational Research*, 35, 3-25.
- Wilson, C., Parry, L., Nettelbeck, T., & Bell, J. (2003). Conflict Resolution Tactics and Bullying – The Influence of Social Learning. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 1 (1), 64-78. Publicações Sage
- Wolke, D., Woods, S., Bloomfield, L., & Karstadt, L. (2000). The Association between Direct and Relational Bullying and Behavior Problems among Primary School Children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 8 (41), 989-1002. Cambridge University Press.
- Wolke, D., Woods, S., Stanford, K., & Schulz, H. (2001). Bullying and victimization of primary school children in England and Germany: prevalence and school factors. *British Journal of Psychology*, 4 (92), 673-696.
- Yoneyama, S., & Naito, A. (2003). Problems with the paradigm: The school as a factor in understanding bullying (with special reference to Japan). *British Journal of Sociology of Education*, 24 (3), 315-330.
- Zechi, J.A.M. (2008). *Violência e indiscipline em meio escolar: aspectos teórico-metodológicos da produção acadêmica no período de 2000 a 2005*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade estadual Paulista, Presidente Prudente. Acedido a 27 de Outubro de 2010 em: [www.4.fct.unesp.br/docentes/educ/alberto/pagedownload/Dissertacoes%20Orientadas/JULIANA_ZECHI.pdf](http://www4.fct.unesp.br/docentes/educ/alberto/pagedownload/Dissertacoes%20Orientadas/JULIANA_ZECHI.pdf)
- Zindi, F. (1994). Bullying at boarding school: a Zimbabwe study. *Research in Education*, 51, 23-32.
- 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)

ANEXO C
(Questões Adicionais)

ANEXO D

(Pedido de Autorização aos Pais)

ANEXO E

(Análise Factorial e α -Cronbach)

Análise Factorial Descritores

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,743
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	367,575
	df	28
	Sig.	,000

Communalities

	Initial	Extraction
P4.1- Natural vs Aprendido	1,000	,368
p4.2_r	1,000	,575
P4.3- Briga vs Vingança	1,000	,574
p4.4_r	1,000	,552
P4.5- Divertido vs Maldoso	1,000	,562
P4.6- Aceitável vs Reprovável	1,000	,397
P4.7- Justo vs Injusto	1,000	,623
P4.8- Correcto vs Incorrecto	1,000	,563

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Variância Explicada

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	2,967	37,093	37,093	2,967	37,093	37,093	2,459	30,732	30,732
2	1,246	15,571	52,664	1,246	15,571	52,664	1,755	21,933	52,664
3	,925	11,562	64,226						
4	,778	9,727	73,953						
5	,670	8,377	82,331						
6	,613	7,658	89,989						
7	,469	5,858	95,848						
8	,332	4,152	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Matriz Factorial

Rotated Component Matrix^a

	Component	
	1	2
P4.1- Natural vs Aprendido	,602	-,074
p4.2_r	,200	,732
P4.3- Briga vs Vingança	,105	-,750
p4.4_r	,325	,668
P4.5- Divertido vs Maldoso	,748	,056
P4.6- Aceitável vs Reprovável	,554	,300
P4.7- Justo vs Injusto	,737	,283
P4.8- Correcto vs Incorrecto	,729	,177

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 3 iterations.

Correlação Entre os Factores

Component Transformation Matrix

Component	1	2
1	,839	,544
2	,544	-,839

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Consistência Interna

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	212	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	212	100,0

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,711	5

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Análise Factorial Intencionalidade

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,644
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	51,524
	df	6
	Sig.	,000

Communalities

	Initial	Extraction
P8.1- Provocar vs Não Provocar	1,000	,466
p8.2_r	1,000	,424
P8.3- Merece vs Não Merece	1,000	,463
P8.4- Vingarem-se vs Sentirem-se Superiores	1,000	,289

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Variância Explicada

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	1,643	41,087	41,087	1,643	41,087	41,087
2	,907	22,674	63,761			
3	,758	18,949	82,710			
4	,692	17,290	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Matriz Factorial

Component Matrix^a

	Component
	1
P8.1- Provocar vs Não Provocar	,683
p8.2_r	,651
P8.3- Merece vs Não Merece	,681
P8.4- Vingarem-se vs Sentirem-se Superiores	,538

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 1 components extracted.

Correlação Entre os Factores

Component Score Coefficient Matrix

	Component
	1
P8.1- Provocar vs Não Provocar	,415
p8.2_r	,396
P8.3- Merece vs Não Merece	,414
P8.4- Vingarem-se vs Sentirem-se Superiores	,327

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Component Scores.

Consistência Interna

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	212	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	212	100,0

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,513	4

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Análise Factorial Causalidade

Communalities

	Initial	Extraction
P9.1- Pela Maneira Rapaz	1,000	,740
P9.2- Pela Maneira Grupo	1,000	,379
P9.3- Porque não se dão bem	1,000	,683
P9.4- Pela maneira c/ são tratados em Casa	1,000	,704
P9.5- Porque têm raiva dos outros	1,000	,701
P9.6- Porque grupos melhores	1,000	,519
P9.7- Fazem-no para se divertirem	1,000	,580
P9.8- Porque não é um deles	1,000	,457
P9.9 - Porque têm inveja dele	1,000	,563
P9.10 - Por medo	1,000	,595
P9.11 - Para dominar	1,000	,419
P9.12 - Pela educação	1,000	,679
P9.13- É próprio da idade	1,000	,554
P9.14- Nos grupos, isto acontece aos novos	1,000	,222

Extraction Method: Principal Component Analysis.

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	,657
Bartlett's Test of Sphericity Approx. Chi-Square	347,341
Df	91
Sig.	,000

Variância Explicada

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	2,578	18,415	18,415	2,578	18,415	18,415	1,981	14,152	14,152
2	1,675	11,963	30,378	1,675	11,963	30,378	1,730	12,355	26,508
3	1,336	9,540	39,918	1,336	9,540	39,918	1,463	10,448	36,955
4	1,150	8,217	48,135	1,150	8,217	48,135	1,432	10,227	47,182
5	1,056	7,542	55,677	1,056	7,542	55,677	1,189	8,494	55,677
6	,963	6,879	62,556						
7	,916	6,541	69,097						
8	,774	5,528	74,625						
9	,736	5,258	79,883						
10	,700	5,003	84,887						
11	,628	4,483	89,369						
12	,547	3,906	93,276						
13	,530	3,787	97,063						
14	,411	2,937	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Matriz Factorial

Rotated Component Matrix^a

	Component				
	1	2	3	4	5
P9.1- Pela Maneira Rapaz	,109	-,085	-,216	,090	,816
P9.2- Pela Maneira Grupo	,543	,020	,067	,130	-,252
P9.3- Porque não se dão bem	-,031	,261	,452	-,197	,609
P9.4- Pela maneira c/ são tratados em Casa	-,004	,821	,089	,129	-,073
P9.5- Porque têm raiva dos outros	,170	,199	,785	,013	-,125
P9.6- Porque grupos melhores	,686	-,184	,002	-,037	,113
P9.7- Fazem-no para se divertirem	,647	,160	,032	-,364	,040
P9.8- Porque não é um deles	,604	,063	,153	,176	,185
P9.9 - Porque têm inveja dele	,108	,219	,146	,693	,050
P9.10 - Por medo	-,044	,084	,068	,761	-,044
P9.11 - Para dominar	,538	,356	,047	,008	,016
P9.12 - Pela educação	,120	,789	-,039	,172	,102
P9.13- É próprio da idade	,000	-,247	,663	,226	,043
P9.14- Nos grupos, isto acontece aos novos	,272	,104	,298	,215	-,049

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 8 iterations.

Correlação Entre os Factores

Component Transformation Matrix

Component	1	2	3	4	5
1	,651	,547	,425	,297	,091
2	,663	-,370	-,164	-,597	,202
3	,096	-,688	,606	,274	-,276
4	-,268	-,088	,365	-,042	,886
5	,237	-,287	-,541	,692	,299

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Consistência Interna

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	212	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	212	100,0

Reliability Statistics

Cronbach's	
Alpha	N of Items
,584	5

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Análise Factorial Atributos Pessoais da Vítima

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	,836
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square
	1233,403
	Df
	105
	Sig.
	,000

Communalities

	Initial	Extraction
P10.1- Chato vs Engraçado	1,000	,720
P10.2- Cruel vs Bondoso	1,000	,669
p10.3_r	1,000	,562
P10.4- Mentiroso vs Sincero	1,000	,597
P10.5- Indesejável vs Desejável	1,000	,381
P10.6- Parolo vs Fixe	1,000	,642
P10.7- Medricas vs Valente	1,000	,610
P10.8- Tímido vs Dá-se c/ todos	1,000	,496
P10.9- Fraco vs Forte	1,000	,700
p10.10_r	1,000	,370
P10.11- Palerma vs Inteligente	1,000	,514
P10.12- Arrogante vs Humilde	1,000	,559
P10.13- Conflituoso vs Pacífico	1,000	,527
P10.14- Mal-educado vs Educado	1,000	,732
P10.15- Má Pessoa vs Boa Pessoa	1,000	,643

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Variância Explicada

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	4,738	31,587	31,587	4,738	31,587	31,587	3,749	24,995	24,995
2	2,808	18,721	50,308	2,808	18,721	50,308	2,820	18,797	43,792
3	1,177	7,844	58,152	1,177	7,844	58,152	2,154	14,360	58,152
4	,955	6,365	64,517						
5	,795	5,298	69,815						
6	,750	5,001	74,816						
7	,629	4,195	79,011						
8	,574	3,825	82,836						
9	,471	3,139	85,975						
10	,424	2,826	88,800						
11	,422	2,811	91,612						
12	,385	2,569	94,181						
13	,362	2,414	96,595						
14	,275	1,831	98,426						
15	,236	1,574	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Matriz Factorial

Rotated Component Matrix^a

	Component		
	1	2	3
P10.1- Chato vs Engraçado	,019	,221	,819
P10.2- Cruel vs Bondoso	,560	-,035	,595
p10.3_r	-,048	,739	-,116
P10.4- Mentiroso vs Sincero	,552	-,119	,527
P10.5- Indesejável vs Desejável	,179	-,044	,589
P10.6- Parolo vs Fixe	,252	,529	,547
P10.7- Medricas vs Valente	,127	,759	,135
P10.8- Tímido vs Dá-se c/ todos	-,116	,693	,044
P10.9- Fraco vs Forte	,028	,833	,074
p10.10_r	,546	-,268	,023
P10.11- Palerma vs Inteligente	,629	,271	,211
P10.12- Arrogante vs Humilde	,735	,125	,047
P10.13- Conflituoso vs Pacífico	,672	-,107	,251
P10.14- Mal-educado vs Educado	,849	,053	,096
P10.15- Má Pessoa vs Boa Pessoa	,772	,043	,213

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 4 iterations.

Correlação Entre os Factores

Component Transformation Matrix

Component	1	2	3
1	,826	,213	,521
2	-,293	,953	,076
3	,481	,216	-,850

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Consistência Interna

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	212	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	212	100,0

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,854	8

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Análise Factorial Emoções Gerais Atribuídas à Vítima

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,709
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	428,332
	Df	55
	Sig.	,000

Communalities

	Initial	Extraction
P11.1- Culpado	1,000	,664
P11.2- Sozinho	1,000	,513
P11.3- Triste	1,000	,513
P11.4- Indiferente	1,000	,510
P11.5- Magoado	1,000	,771
P11.6- Assustado	1,000	,702
P11.7- Envergonhado	1,000	,571
P11.8- Orgulhoso	1,000	,750
P11.9- Nervoso	1,000	,469
P11.10- Chateado	1,000	,593
P11.11- Inveioso	1,000	,564

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Variância Explicada

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared			Rotation Sums of Squared		
				Loadings			Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	2,914	26,493	26,493	2,914	26,493	26,493	2,476	22,512	22,512
2	1,524	13,854	40,347	1,524	13,854	40,347	1,531	13,921	36,434
3	1,132	10,289	50,636	1,132	10,289	50,636	1,328	12,074	48,508
4	1,049	9,539	60,175	1,049	9,539	60,175	1,283	11,667	60,175
5	,916	8,331	68,506						
6	,790	7,180	75,686						
7	,714	6,491	82,176						
8	,618	5,617	87,794						
9	,574	5,217	93,010						
10	,518	4,706	97,717						
11	,251	2,283	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Matriz Factorial

Rotated Component Matrix^a

	Component			
	1	2	3	4
P11.1- Culpado	,042	,085	,804	-,091
P11.2- Sozinho	,653	-,140	,118	-,230
P11.3- Triste	,685	,124	,170	,009
P11.4- Indiferente	,087	-,286	,456	,461
P11.5- Magoado	,859	,162	-,061	,059
P11.6- Assustado	,774	,282	-,117	-,100
P11.7- Envergonhado	,186	,616	,363	-,159
P11.8- Orgulhoso	-,143	-,039	-,165	,837
P11.9- Nervoso	,400	,461	-,280	-,136
P11.10- Chateado	,103	,757	-,018	,094
P11.11- Invejoso	-,100	,368	,420	,493

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 7 iterations.

Correlação Entre os Factores

Component Transformation Matrix

Component	1	2	3	4
1	,871	,440	,050	-,214
2	-,103	,392	,725	,557
3	,326	-,762	,547	-,116
4	,354	-,267	-,415	,794

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Consistência Interna

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	212	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	212	100,0

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,760	4

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Análise Factorial Emoções Morais Atribuídas à Vítima (21)

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,543
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	4,388
	Df	6
	Sig.	,624

Communalities

	Initial	Extraction
P21.1- Culpado	1,000	,347
P21.2- Envergonhado	1,000	,071
P21.3- Desinteressado	1,000	,412
P21.4- Orgulhoso	1,000	,344

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Variância Explicada

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	1,174	29,351	29,351	1,174	29,351	29,351
2	,990	24,756	54,107			
3	,932	23,299	77,406			
4	,904	22,594	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Matriz Factorial

Component Matrix^a

	Component
	1
P21.1- Culpado	,589
P21.2- Envergonhado	-,266
P21.3- Desinteressado	,642
P21.4- Orgulhoso	,587

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 1 components extracted.

Correlação Entre os Factores

Component Score Coefficient Matrix

	Component
	1
P21.1- Culpado	,502
P21.2- Envergonhado	-,226
P21.3- Desinteressado	,547
P21.4- Orgulhoso	,500

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Component Scores.

Consistência Interna

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	212	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	212	100,0

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,183	3

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Análise Factorial Emoções Morais Atribuídas à Vítima (22)

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	,470
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square
	36,025
	Df
	6
	Sig.
	,000

Communalities

	Initial	Extraction
P22.1- Culpado	1,000	,704
P22.2- Envergonhado	1,000	,709
P22.3- Desinteressado	1,000	,486
P22.4- Orgulhoso	1,000	,628

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Variância Explicada

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared			Rotation Sums of Squared		
				Loadings			Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	1,352	33,802	33,802	1,352	33,802	33,802	1,291	32,266	32,266
2	1,174	29,346	63,147	1,174	29,346	63,147	1,235	30,881	63,147
3	,851	21,277	84,424						
4	,623	15,576	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Matriz Factorial

Rotated Component Matrix^a

	Component	
	1	2
P22.1- Culpado	,292	,786
P22.2- Envergonhado	-,426	,726
P22.3- Desinteressado	,660	,223
P22.4- Orgulhoso	,767	-,199

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 3 iterations.

Correlação Entre os Factores

Component Transformation Matrix

Component	1	2
1	,810	-,587
2	,587	,810

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Consistência Interna

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	212	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	212	100,0

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,272	2

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Análise Factorial Experiência Emocional como Vítima

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,843
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	625,473
	Df	55
	Sig.	,000

Communalities

	Initial	Extraction
P12.1- Culpado	1,000	,651
P12.2- Sozinho	1,000	,691
P12.3- Triste	1,000	,733
P12.4- Indiferente	1,000	,871
P12.5- Magoado	1,000	,702
P12.6- Assustado	1,000	,656
P12.7- Envergonhado	1,000	,543
P12.8- Orgulhoso	1,000	,707
P12.9- Nervoso	1,000	,433
P12.10- Chateado	1,000	,589
P12.11- Invejoso	1,000	,660

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Variância Explicada

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
		% of	Cumulative		% of	Cumulative		% of	Cumulative
	Total	Variance	%	Total	Variance	%	Total	Variance	%
1	3,746	34,059	34,059	3,746	34,059	34,059	3,082	28,015	28,015
2	1,436	13,051	47,110	1,436	13,051	47,110	1,643	14,940	42,955
3	1,043	9,482	56,592	1,043	9,482	56,592	1,418	12,888	55,843
4	1,010	9,182	65,774	1,010	9,182	65,774	1,092	9,931	65,774
5	,772	7,022	72,796						
6	,715	6,504	79,300						
7	,669	6,078	85,377						
8	,576	5,236	90,613						
9	,394	3,582	94,195						
10	,330	2,997	97,192						
11	,309	2,808	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Matriz Factorial

Rotated Component Matrix^a

	Component			
	1	2	3	4
P12.1- Culpado	,274	-,085	,753	-,040
P12.2- Sozinho	,791	,216	,124	,047
P12.3- Triste	,823	,231	,048	-,003
P12.4- Indiferente	,160	-,102	-,064	,912
P12.5- Magoado	,787	,263	,065	,090
P12.6- Assustado	,738	,307	,110	,070
P12.7- Envergonhado	,293	,656	,103	,126
P12.8- Orgulhoso	-,508	,298	,386	,460
P12.9- Nervoso	,377	,530	-,022	-,099
P12.10- Chateado	,162	,745	-,028	-,086
P12.11- Invejoso	-,028	,085	,807	,012

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 6 iterations.

Correlação Entre os Factores

Component Transformation Matrix

Component	1	2	3	4
1	,865	,478	,152	,035
2	-,247	,139	,894	,348
3	-,038	,124	-,386	,913
4	-,436	,859	-,173	-,208

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Consistência Interna

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	212	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	212	100,0

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,871	4

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Análise Factorial Estratégias de Coping como Vítima

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,657
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	632,723
	Df	136
	Sig.	,000

Communalities

	Initial	Extraction
P13.1- Não podia fazer nada	1,000	,551
P13.2- Ignorava-os	1,000	,684
P13.3- Vingava-me	1,000	,654
P13.4- Faria o mesmo	1,000	,511
P13.5- Chorava e gritava	1,000	,613
P13.6- Ficava Longe	1,000	,654
P13.7- Mudava Escola	1,000	,618
P13.8- Tentava não mostrar	1,000	,736
P13.9- Pensava	1,000	,680
P13.10- Estaria a pensar porque fazem isto	1,000	,496
P13.11- Mostrava-lhe que ser seu amigo	1,000	,736
P13.12- Faria o que elas quisessem deixassem em paz	1,000	,453
P13.13- Iria falar com elas	1,000	,795
P13.14- Pediria ajuda amigos	1,000	,617
P13.15- Arranjaria amigos novos	1,000	,574
P13.16- Pediria ajuda pais	1,000	,796
P13.17- Pediria ajuda Professores	1,000	,803

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Variância Explicada

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
	1	3,067	18,038	18,038	3,067	18,038	18,038	2,201	12,947
2	1,870	11,002	29,040	1,870	11,002	29,040	1,705	10,027	22,974
3	1,611	9,477	38,517	1,611	9,477	38,517	1,592	9,367	32,341
4	1,196	7,033	45,551	1,196	7,033	45,551	1,473	8,663	41,004
5	1,165	6,850	52,401	1,165	6,850	52,401	1,423	8,368	49,372
6	1,062	6,245	58,646	1,062	6,245	58,646	1,365	8,028	57,400
7	1,002	5,896	64,542	1,002	5,896	64,542	1,214	7,142	64,542
8	,861	5,066	69,608						
9	,823	4,840	74,447						
10	,761	4,476	78,924						
11	,647	3,805	82,729						
12	,622	3,657	86,386						
13	,603	3,546	89,931						
14	,562	3,307	93,238						
15	,495	2,915	96,153						
16	,454	2,668	98,821						
17	,200	1,179	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Matriz Factorial

Rotated Component Matrix^a

	Component						
	1	2	3	4	5	6	7
P13.1- Não podia fazer nada	-,248	,020	,327	,267	-,443	,337	-,033
P13.2- Ignorava-os	,144	,014	,021	,005	-,013	,814	-,009
P13.3- Vingava-me	-,370	-,324	-,213	,284	,394	,333	-,140
P13.4- Faria o mesmo	-,158	-,550	,092	,379	,166	,061	,005
P13.5- Chorava e gritava	-,122	,207	,589	-,280	,053	-,010	,357
P13.6- Ficava Longe	,241	,364	,313	-,247	,111	,523	-,140
P13.7- Mudava Escola	,213	,039	,715	-,137	-,059	,071	-,184
P13.8- Tentava não mostrar	-,008	,794	,169	,215	,094	,024	-,144
P13.9- Pensava	,047	-,043	,240	,049	,771	-,049	-,140
P13.10- Estaria a pensar porque fazem isto	-,100	,491	,042	-,364	-,027	,271	,192
P13.11- Mostrava-lhe que ser seu amigo	-,102	,017	-,018	,850	-,031	-,032	,036
P13.12- Faria o que elas quisessem deixassem em paz	-,110	-,020	,602	,252	,109	,037	,030
P13.13- Iria falar com elas	,127	-,075	-,005	,037	-,052	-,072	,874
P13.14- Pediria ajuda amigos	,203	,237	-,132	-,063	,550	,248	,367
P13.15- Arranjaria amigos novos	,469	,427	-,056	,174	,296	,145	,171
P13.16- Pediria ajuda pais	,857	,008	,051	-,104	,127	,169	,059
P13.17- Pediria ajuda Professores	,890	,024	-,040	-,076	,008	,027	,042

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 17 iterations.

Correlação Entre os Factores

Component Transformation Matrix

Component	1	2	3	4	5	6	7
1	,675	,498	,212	-,337	,190	,279	,154
2	-,496	,360	,691	-,018	-,206	,258	-,195
3	,029	-,117	,098	,591	,660	,412	-,149
4	-,454	,543	-,324	,026	,324	-,103	,527
5	,116	-,271	,589	,168	,112	-,437	,579
6	,172	,107	-,127	,552	-,605	,362	,374
7	-,220	-,478	-,013	-,451	,050	,595	,404

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Consistência Interna

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	212	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	212	100,0

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,859	2

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Análise Factorial Emoções Morais como Vítima

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	,493
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square
	28,660
	Df
	6
	Sig.
	,000

Communalities

	Initial	Extraction
P23.1- Culpado	1,000	,615
P23.2- Envergonhado	1,000	,653
P23.3- Desinteressado	1,000	,586
P23.4- Orgulhoso	1,000	,640

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Variância Explicada

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	1,317	32,920	32,920	1,317	32,920	32,920	1,259	31,485	31,485
2	1,177	29,426	62,346	1,177	29,426	62,346	1,234	30,861	62,346
3	,821	20,537	82,883						
4	,685	17,117	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Matriz Factorial

Rotated Component Matrix^a

	Component	
	1	2
P23.1- Culpado	,255	,742
P23.2- Envergonhado	-,366	,720
P23.3- Desinteressado	,704	,301
P23.4- Orgulhoso	,752	-,274

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 3 iterations.

Correlação Entre os Factores

Component Transformation Matrix

Component	1	2
1	,768	-,641
2	,641	,768

Extraction Method: Principal Component Analysis.
 Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Consistência Interna

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	212	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	212	100,0

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,265	2

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Análise Factorial Atributos Pessoais dos Agressores

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	,887
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square
	2222,662
	Df
	105
	Sig.
	,000

Communalities

	Initial	Extraction
p16.1_r	1,000	,507
p16.2_r	1,000	,765
p16.3_r	1,000	,588
p16.4_r	1,000	,703
p16.5_r	1,000	,334
p16.6_r	1,000	,507
P16.7- Medicas vs Valentes	1,000	,641
P16.8- Tímidos vs Dão-se c/ todos	1,000	,545
P16.9- Fracos vs Fortes	1,000	,652
P16.10- Obedientes vs Rebeldes	1,000	,542
p16.11_r	1,000	,701
p16.12_r	1,000	,721
p16.13_r	1,000	,654
p16.14_r	1,000	,789
p16.15_r	1,000	,762

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Variância Explicada

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
	1	7,134	47,557	47,557	7,134	47,557	47,557	6,714	44,762
2	2,275	15,164	62,721	2,275	15,164	62,721	2,694	17,959	62,721
3	,874	5,823	68,545						
4	,830	5,532	74,077						
5	,689	4,596	78,673						
6	,552	3,681	82,354						
7	,524	3,495	85,849						
8	,464	3,093	88,942						
9	,376	2,508	91,449						
10	,340	2,266	93,716						
11	,273	1,819	95,535						
12	,254	1,695	97,229						
13	,187	1,250	98,479						
14	,160	1,067	99,546						
15	,068	,454	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Matriz Factorial

Rotated Component Matrix^a

	Component	
	1	2
p16.1_r	,710	,053
p16.2_r	,821	,300
p16.3_r	,575	,507
p16.4_r	,793	,273
p16.5_r	,561	,139
p16.6_r	,680	-,211
P16.7- Medicas vs Valentes	-,030	,800
P16.8- Tímidos vs Dão-se c/ todos	,088	,733
P16.9- Fracos vs Fortes	-,006	,807
P16.10- Obedientes vs Rebeldes	,472	,565
p16.11_r	,836	-,048
p16.12_r	,838	,136
p16.13_r	,794	,153
p16.14_r	,885	,079
p16.15_r	,869	,080

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 3 iterations.

Correlação Entre os Factores

Component Transformation Matrix

Component	1	2
1	,956	,294
2	-,294	,956

Extraction Method: Principal
Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser
Normalization.

Consistência Interna

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	212	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	212	100,0

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,928	11

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Análise Factorial Emoções Gerais Atribuídas aos Agressores

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,880
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	725,505
	Df	55
	Sig.	,000

Communalities

	Initial	Extraction
P17.1- Culpados	1,000	,410
P17.2- Sozinhos	1,000	,570
P17.3- Tristes	1,000	,498
P17.4- Indiferentes	1,000	,284
P17.5- Magoados	1,000	,581
P17.6- Assustados	1,000	,673
P17.7- Envergonhados	1,000	,580
P17.8- Orgulhosos	1,000	,599
P17.9- Nervosos	1,000	,580
P17.10- Aborrecidos	1,000	,438
P17.11- Inveja	1,000	,428

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Variância Explicada

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	4,347	39,517	39,517	4,347	39,517	39,517	4,343	39,479	39,479
2	1,294	11,761	51,278	1,294	11,761	51,278	1,298	11,800	51,278
3	,969	8,810	60,088						
4	,819	7,444	67,532						
5	,710	6,454	73,986						
6	,689	6,263	80,249						
7	,561	5,098	85,347						
8	,532	4,833	90,180						
9	,408	3,713	93,893						
10	,362	3,293	97,186						
11	,310	2,814	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Matriz Factorial

Rotated Component Matrix^a

	Component	
	1	2
P17.1- Culpados	,626	,137
P17.2- Sozinhos	,731	-,188
P17.3- Tristes	,691	-,144
P17.4- Indiferentes	,011	,533
P17.5- Magoados	,757	-,091
P17.6- Assustados	,818	-,060
P17.7- Envergonhados	,758	,070
P17.8- Orgulhosos	-,310	,710
P17.9- Nervosos	,738	,187
P17.10- Aborrecidos	,659	,065
P17.11- Inveja	,219	,616

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 3 iterations.

Correlação Entre os Factores

Component Transformation Matrix

Component	1	2
1	,999	-,037
2	,037	,999

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Consistência Interna

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	212	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	212	100,0

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,858	8

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Análise Factorial Emoções Morais Atribuídas ao Grupo de Agressores (24)

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	,598
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square
	83,895
	Df
	6
	Sig.
	,000

Communalities

	Initial	Extraction
P24.1- Culpados	1,000	,502
P24.2- Envergonhados	1,000	,698
P24.3- Desinteressados	1,000	,979
P24.4- Orgulhosos	1,000	,563

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Variância Explicada

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	1,732	43,289	43,289	1,732	43,289	43,289	1,725	43,123	43,123
2	1,011	25,274	68,563	1,011	25,274	68,563	1,018	25,440	68,563
3	,743	18,575	87,138						
4	,514	12,862	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Matriz Factorial

Rotated Component Matrix^a

	Component	
	1	2
P24.1- Culpados	,709	-,014
P24.2- Envergonhados	,829	,108
P24.3- Desinteressados	-,027	,989
P24.4- Orgulhosos	-,732	,166

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 3 iterations.

Correlação Entre os Factores

Component Transformation Matrix

Component	1	2
1	,995	-,096
2	,096	,995

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Consistência Interna

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	212	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	212	100,0

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,494	2

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Análise Factorial Emoções Morais Atribuídas ao Grupo de Agressores (25)

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,686
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	213,887
	Df	6
	Sig.	,000

Communalities

	Initial	Extraction
P25.1- Culpados	1,000	,696
P25.2- Envergonhados	1,000	,734
P25.3- Desinteressados	1,000	,098
P25.4- Orgulhosos	1,000	,662

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Variância Explicada

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	2,190	54,749	54,749	2,190	54,749	54,749
2	,983	24,573	79,322			
3	,479	11,963	91,285			
4	,349	8,715	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Matriz Factorial

Component Matrix^a

	Component
	1
P25.1- Culpados	,834
P25.2- Envergonhados	,857
P25.3- Desinteressados	-,314
P25.4- Orgulhosos	-,814

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 1 components extracted.

Correlação Entre os Factores

Component Score Coefficient Matrix

	Component
	1
P25.1- Culpados	,381
P25.2- Envergonhados	,391
P25.3- Desinteressados	-,143
P25.4- Orgulhosos	-,372

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Component Scores.

Consistência Interna

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	212	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	212	100,0

Reliability Statistics

Cronbach's	
Alpha	N of Items
,781	2

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Análise Factorial Emoções Morais Atribuídas ao Agressor (27)

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,652
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	100,174
	Df	6
	Sig.	,000

Communalities

	Initial	Extraction
P27.1- Culpados	1,000	,636
P27.2- Envergonhado	1,000	,642
P27.3- Desinteressado	1,000	,091
P27.4- Orgulhoso	1,000	,471

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Variância Explicada

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	1,840	45,998	45,998	1,840	45,998	45,998
2	,960	24,005	70,003			
3	,698	17,444	87,447			
4	,502	12,553	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Matriz Factorial

Component Matrix^a

	Component
	1
P27.1- Culpados	,797
P27.2- Envergonhado	,801
P27.3- Desinteressado	-,302
P27.4- Orgulhoso	-,686

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 1 components extracted.

Correlação Entre os Factores

Component Score Coefficient Matrix

	Component
	1
P27.1- Culpados	,433
P27.2- Envergonhado	,435
P27.3- Desinteressado	-,164
P27.4- Orgulhoso	-,373

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Component Scores.

Consistência Interna

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	212	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	212	100,0

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,658	2

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Análise Factorial Emoções Morais Atribuídas ao Agressor (28)

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,643
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	163,279
	Df	6
	Sig.	,000

Communalities

	Initial	Extraction
P28.1- Culpado	1,000	,756
P28.2- Envergonhado	1,000	,760
P28.3- Desinteressado	1,000	,899
P28.4- Orgulhoso	1,000	,625

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Variância Explicada

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	2,028	50,694	50,694	2,028	50,694	50,694	1,870	46,756	46,756
2	1,013	25,317	76,011	1,013	25,317	76,011	1,170	29,256	76,011
3	,566	14,140	90,151						
4	,394	9,849	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Matriz Factorial

Rotated Component Matrix^a

	Component	
	1	2
P28.1- Culpado	,869	-,025
P28.2- Envergonhado	,871	-,050
P28.3- Desinteressado	,007	,948
P28.4- Orgulhoso	-,597	,518

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 3 iterations.

Correlação Entre os Factores

Component Transformation Matrix

Component	1	2
1	,919	-,394
2	,394	,919

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Consistência Interna

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	212	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	212	100,0

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,752	2

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Análise Factorial Experiência Emocional como Agressor

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,898
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	988,703
	Df	55
	Sig.	,000

Communalities

	Initial	Extraction
P18.1- Culpado	1,000	,352
P18.2- Sozinho	1,000	,484
P18.3- Triste	1,000	,730
P18.4- Indiferente	1,000	,498
P18.5- Magoado	1,000	,651
P18.6- Assustado	1,000	,728
P18.7- Envergonhado	1,000	,655
P18.8- Orgulhoso	1,000	,685
P18.9- Nervoso	1,000	,507
P18.10- Chateado	1,000	,635
P18.11- Inveioso	1,000	,468

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Variância Explicada

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared			Rotation Sums of Squared		
				Loadings			Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	4,938	44,894	44,894	4,938	44,894	44,894	4,784	43,495	43,495
2	1,455	13,231	58,125	1,455	13,231	58,125	1,609	14,630	58,125
3	,805	7,319	65,444						
4	,795	7,224	72,667						
5	,617	5,608	78,276						
6	,577	5,248	83,524						
7	,551	5,013	88,537						
8	,397	3,605	92,143						
9	,342	3,106	95,248						
10	,276	2,509	97,757						
11	,247	2,243	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Matriz Factorial

Rotated Component Matrix^a

	Component	
	1	2
P18.1- Culpado	,591	-,057
P18.2- Sozinho	,662	,212
P18.3- Triste	,855	,009
P18.4- Indiferente	,216	,672
P18.5- Magoado	,805	,055
P18.6- Assustado	,838	,161
P18.7- Envergonhado	,798	,134
P18.8- Orgulhoso	-,256	,787
P18.9- Nervoso	,687	,188
P18.10- Chateado	,791	,096
P18.11- Invejoso	,264	,631

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 3 iterations.

Correlação Entre os Factores

Component Transformation Matrix

Component	1	2
1	,978	,210
2	-,210	,978

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Consistência Interna

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	212	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	212	100,0

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,898	8

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Análise Factorial Emoções Morais como Elemento do Grupo de Agressores

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,651
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	142,834
	Df	6
	Sig.	,000

Communalities

	Initial	Extraction
P26.1- Culpados	1,000	,687
P26.2- Envergonhados	1,000	,733
P26.3- Desinteressados	1,000	,929
P26.4- Orgulhosos	1,000	,639

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Variância Explicada

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
	1	1,985	49,630	49,630	1,985	49,630	49,630	1,877	46,915
2	1,003	25,084	74,714	1,003	25,084	74,714	1,112	27,799	74,714
3	,555	13,870	88,584						
4	,457	11,416	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Matriz Factorial

Rotated Component Matrix^a

	Component	
	1	2
P26.1- Culpados	,828	-,024
P26.2- Envergonhados	,856	,027
P26.3- Desinteressados	-,023	,964
P26.4- Orgulhosos	-,676	,426

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 3 iterations.

Correlação Entre os Factores

Component Transformation Matrix

Component	1	2
1	,943	-,333
2	,333	,943

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Consistência Interna

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	212	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	212	100,0

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,685	2

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Análise Factorial Emoções Morais como Agressor

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,574
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	77,249
	Df	6
	Sig.	,000

Communalities

	Initial	Extraction
P29.1- Culpado	1,000	,608
P29.2- Envergonhado	1,000	,724
P29.3- Desinteressado	1,000	,903
P29.4- Orgulhoso	1,000	,489

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Variância Explicada

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	1,687	42,184	42,184	1,687	42,184	42,184	1,648	41,191	41,191
2	1,037	25,917	68,101	1,037	25,917	68,101	1,076	26,910	68,101
3	,748	18,700	86,801						
4	,528	13,199	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Matriz Factorial

Rotated Component Matrix^a

	Component	
	1	2
P29.1- Culpado	,774	-,097
P29.2- Envergonhado	,832	,177
P29.3- Desinteressado	-,011	,950
P29.4- Orgulhoso	-,597	,365

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 3 iterations.

Correlação Entre os Factores

Component Transformation Matrix

Component	1	2
1	,969	-,247
2	,247	,969

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Consistência Interna

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	212	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	212	100,0

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,604	2

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Análise Factorial Emoções Morais Atribuídas aos Espectadores (30)

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,527
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	31,616
	Df	6
	Sig.	,000

Communalities

	Initial	Extraction
P30.1- Culpados	1,000	,617
P30.2- Envergonhados	1,000	,626
P30.3- Desinteressados	1,000	,591
P30.4- Orgulhosos	1,000	,679

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Variância Explicada

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	1,394	34,838	34,838	1,394	34,838	34,838	1,305	32,622	32,622
2	1,120	27,996	62,834	1,120	27,996	62,834	1,208	30,212	62,834
3	,785	19,625	82,459						
4	,702	17,541	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Matriz Factorial

Rotated Component Matrix^a

	Component	
	1	2
P30.1- Culpados	,785	,028
P30.2- Envergonhados	,784	-,110
P30.3- Desinteressados	-,238	,731
P30.4- Orgulhosos	,135	,813

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 3 iterations.

Correlação Entre os Factores

Component Transformation Matrix

Component	1	2
1	,822	-,569
2	,569	,822

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Consistência Interna

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	212	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	212	100,0

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,431	2

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Análise Factorial Emoções Morais Atribuídas aos Espectadores (31)

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,501
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	47,686
	Df	6
	Sig.	,000

Communalities

	Initial	Extraction
P31.1- Culpados	1,000	,708
P31.2- Envergonhados	1,000	,708
P31.3- Desinteressados	1,000	,593
P31.4- Orgulhosos	1,000	,594

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Variância Explicada

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	1,423	35,579	35,579	1,423	35,579	35,579	1,423	35,578	35,578
2	1,179	29,478	65,058	1,179	29,478	65,058	1,179	29,479	65,058
3	,818	20,443	85,501						
4	,580	14,499	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Matriz Factorial

Rotated Component Matrix^a

	Component	
	1	2
P31.1- Culpados	,841	-,002
P31.2- Envergonhados	,842	-,001
P31.3- Desinteressados	-,062	,767
P31.4- Orgulhosos	,060	,768

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 3 iterations.

Correlação Entre os Factores

Component Transformation Matrix

Component	1	2
1	1,000	-,014
2	,014	1,000

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Consistência Interna

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	212	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	212	100,0

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,592	2

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Análise Factorial Emoções Morais como Espectador

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,508
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	38,780
	Df	6
	Sig.	,000

Communalities

	Initial	Extraction
P32.1- Culpados	1,000	,693
P32.2- Envergonhados	1,000	,678
P32.3- Desinteressados	1,000	,338
P32.4- Orgulhosos	1,000	,725

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Variância Explicada

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	1,423	35,582	35,582	1,423	35,582	35,582	1,416	35,409	35,409
2	1,012	25,295	60,877	1,012	25,295	60,877	1,019	25,468	60,877
3	,971	24,273	85,150						
4	,594	14,850	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Matriz Factorial

Rotated Component Matrix^a

	Component	
	1	2
P32.1- Culpados	,831	-,044
P32.2- Envergonhados	,823	-,039
P32.3- Desinteressados	-,174	,555
P32.4- Orgulhosos	,133	,841

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 3 iterations.

Correlação Entre os Factores

Component Transformation Matrix

Component	1	2
1	,992	-,130
2	,130	,992

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Consistência Interna

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	212	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	212	100,0

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,576	2

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Análise Factorial Experiência de Vitimização

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,478
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	58,681
	Df	10
	Sig.	,000

Communalities

	Initial	Extraction
P14.1- Nada	1,000	,575
P14.2- Afasto-me	1,000	,840
P14.3- Ajudo	1,000	,787
P14.4- Ponho-me lado do	1,000	,730
Grupo		
P14.5- Conto ao Prof.	1,000	,744

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Variância Explicada

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	1,500	29,992	29,992	1,500	29,992	29,992	1,342	26,841	26,841
2	1,155	23,101	53,093	1,155	23,101	53,093	1,208	24,158	50,999
3	1,022	20,438	73,530	1,022	20,438	73,530	1,127	22,532	73,530
4	,769	15,381	88,912						
5	,554	11,088	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Matriz Factorial

Rotated Component Matrix^a

	Component		
	1	2	3
P14.1- Nada	-,189	,670	,300
P14.2- Afasto-me	,012	,059	,915
P14.3- Ajudo	,858	,044	-,220
P14.4- Ponho-me lado do	,043	,841	-,145
Grupo			
P14.5- Conto ao Prof.	,753	-,215	,361

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 4 iterations.

Correlação Entre os Factores

Component Transformation Matrix

Component	1	2	3
1	,805	-,593	-,005
2	,278	,370	,887
3	,524	,716	-,462

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Consistência Interna

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	212	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	212	100,0

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,508	2

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Análise Factorial Atributos Pessoais do Participante

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,902
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1552,349
	Df	105
	Sig.	,000

Communalities

	Initial	Extraction
P34.1- Chato vs Engraçado	1,000	,360
P34.2- Cruel vs Bondoso	1,000	,594
p34.3_r	1,000	,546
P34.4- Mentiroso vs Sincero	1,000	,443
P34.5- Indesejável vs Desejável	1,000	,456
P34.6- Parolo vs Fixe	1,000	,614
P34.7- Medricas vs Valente	1,000	,727
P34.8- Tímido vs Dá-se c/ todos	1,000	,489
P34.9- Fraco vs Forte	1,000	,660
p34.10_r	1,000	,364
P34.11- Palerma vs Inteligente	1,000	,477
P34.12- Arrogante vs Humilde	1,000	,625
P34.13- Conflituoso vs Pacífico	1,000	,594
P34.14- Mal-educado vs Educado	1,000	,714
P34.15- Má Pessoa vs Boa Pessoa	1,000	,762

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Variância Explicada

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
	1	6,262	41,748	41,748	6,262	41,748	41,748	5,762	38,414
2	2,163	14,422	56,170	2,163	14,422	56,170	2,663	17,757	56,170
3	,888	5,917	62,087						
4	,798	5,319	67,407						
5	,750	4,999	72,406						
6	,659	4,393	76,799						
7	,568	3,787	80,586						
8	,554	3,693	84,279						
9	,491	3,272	87,551						
10	,421	2,805	90,356						
11	,358	2,389	92,746						
12	,337	2,246	94,992						
13	,312	2,080	97,072						
14	,280	1,866	98,938						
15	,159	1,062	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Matriz Factorial

Rotated Component Matrix^a

	Component	
	1	2
P34.1- Chato vs Engraçado	,473	,368
P34.2- Cruel vs Bondoso	,770	,023
p34.3_r	-,223	,704
P34.4- Mentiroso vs Sincero	,641	,182
P34.5- Indesejável vs Desejável	,666	,109
P34.6- Parolo vs Fixe	,710	,331
P34.7- Medricas vs Valente	,352	,777
P34.8- Tímido vs Dá-se c/ todos	,278	,642
P34.9- Fraco vs Forte	,228	,780
p34.10_r	,458	-,394
P34.11- Palerma vs Inteligente	,652	,230
P34.12- Arrogante vs Humilde	,787	,073
P34.13- Conflituoso vs Pacífico	,770	-,015
P34.14- Mal-educado vs Educado	,837	,117
P34.15- Má Pessoa vs Boa Pessoa	,858	,162

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 3 iterations.

Correlação Entre os Factores

Component Transformation Matrix

Component	1	2
1	,937	,349
2	-,349	,937

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Consistência Interna

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	212	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	212	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,908	9

ANEXO F

(Questão 1: Representação do Fenómeno em relação as variáveis Género e Habilitações Literárias dos Pais)

Teste de Levene Género

Test of Homogeneity of Variances

Representação_do_Fenomeno

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
,450	1	210	,503

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: Representação_do_Fenomeno

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^b
Corrected Model	,213 ^a	1	,213	,567	,452	,003	,567	,116
Intercept	3639,050	1	3639,050	9684,428	,000	,979	9684,428	1,000
Género	,213	1	,213	,567	,452	,003	,567	,116
Error	78,910	210	,376					
Total	3723,656	212						
Corrected Total	79,123	211						

a. R Squared = ,003 (Adjusted R Squared = -,002)

b. Computed using alpha = ,05

Teste Anova Género

ANOVA

Representação_do_Fenomeno

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,213	1	,213	,567	,452
Within Groups	78,910	210	,376		
Total	79,123	211			

Teste Levene Habilitações Literárias dos Pais

Test of Homogeneity of Variances

Representação_do_Fenomeno

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
1,115	5	206	,353

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: Representação_do_Fenomeno

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^b
Corrected Model	3,747 ^a	5	,749	2,048	,073	,047	10,239	,676
Intercept	1391,506	1	1391,506	3802,902	,000	,949	3802,902	1,000
Habilitações_Literárias	3,747	5	,749	2,048	,073	,047	10,239	,676
Error	75,377	206	,366					
Total	3723,656	212						
Corrected Total	79,123	211						

a. R Squared = ,047 (Adjusted R Squared = ,024)

b. Computed using alpha = ,05

Teste Anova Habilitações Literárias dos Pais

ANOVA

Representação_do_Fenomeno

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	3,747	5	,749	2,048	,073
Within Groups	75,377	206	,366		
Total	79,123	211			

Teste Post-Hoc Habilitações Literárias dos Pais

Multiple Comparisons

Dependent Variable: Representação_do_Fenomeno

	(I) Habilitações Literárias	(J) Habilitações Literárias	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Tukey HSD	sem estudos	1º ciclo	,10511	,35319	1,000	-,9109	1,1211
		2º ciclo	-,18304	,31653	,992	-1,0936	,7275
		3º ciclo	-,40375	,31432	,793	-1,3080	,5005
		Secundário	-,31971	,31387	,911	-1,2226	,5832
		estudos universitários	-,39210	,31366	,811	-1,2944	,5102
	1º ciclo	sem estudos	-,10511	,35319	1,000	-1,1211	,9109
		2º ciclo	-,28815	,20488	,723	-,8775	,3012
		3º ciclo	-,50886	,20145	,121	-1,0884	,0707
		Secundário	-,42483	,20075	,283	-1,0023	,1527
		estudos universitários	-,49721	,20042	,135	-1,0738	,0793
	2º ciclo	sem estudos	,18304	,31653	,992	-,7275	1,0936
		1º ciclo	,28815	,20488	,723	-,3012	,8775
		3º ciclo	-,22071	,12661	,505	-,5849	,1435
		Secundário	-,13668	,12549	,885	-,4977	,2243
		estudos universitários	-,20906	,12496	,551	-,5686	,1504
	3º ciclo	sem estudos	,40375	,31432	,793	-,5005	1,3080
		1º ciclo	,50886	,20145	,121	-,0707	1,0884
		2º ciclo	,22071	,12661	,505	-,1435	,5849
		Secundário	,08404	,11981	,982	-,2606	,4287
		estudos universitários	,01165	,11926	1,000	-,3314	,3547
secundário	sem estudos	,31971	,31387	,911	-,5832	1,2226	
	1º ciclo	,42483	,20075	,283	-,1527	1,0023	
	2º ciclo	,13668	,12549	,885	-,2243	,4977	
	3º ciclo	-,08404	,11981	,982	-,4287	,2606	
	estudos universitários	-,07239	,11807	,990	-,4120	,2673	
estudos universitários	sem estudos	,39210	,31366	,811	-,5102	1,2944	
	1º ciclo	,49721	,20042	,135	-,0793	1,0738	

		2º ciclo	,20906	,12496	,551	-,1504	,5686
		3º ciclo	-,01165	,11926	1,000	-,3547	,3314
		secundário	,07239	,11807	,990	-,2673	,4120
LSD	sem estudos	1º ciclo	,10511	,35319	,766	-,5912	,8014
		2º ciclo	-,18304	,31653	,564	-,8071	,4410
		3º ciclo	-,40375	,31432	,200	-1,0234	,2159
		secundário	-,31971	,31387	,310	-,9385	,2991
	estudos universitários		-,39210	,31366	,213	-1,0105	,2263
	1º ciclo	sem estudos	-,10511	,35319	,766	-,8014	,5912
		2º ciclo	-,28815	,20488	,161	-,6921	,1158
		3º ciclo	-,50886*	,20145	,012	-,9060	-,1117
		secundário	-,42483*	,20075	,036	-,8206	-,0290
		estudos universitários	-,49721*	,20042	,014	-,8923	-,1021
	2º ciclo	sem estudos	,18304	,31653	,564	-,4410	,8071
		1º ciclo	,28815	,20488	,161	-,1158	,6921
		3º ciclo	-,22071	,12661	,083	-,4703	,0289
		secundário	-,13668	,12549	,277	-,3841	,1107
		estudos universitários	-,20906	,12496	,096	-,4554	,0373
	3º ciclo	sem estudos	,40375	,31432	,200	-,2159	1,0234
		1º ciclo	,50886*	,20145	,012	,1117	,9060
		2º ciclo	,22071	,12661	,083	-,0289	,4703
		secundário	,08404	,11981	,484	-,1522	,3203
		estudos universitários	,01165	,11926	,922	-,2235	,2468
	secundário	sem estudos	,31971	,31387	,310	-,2991	,9385
		1º ciclo	,42483*	,20075	,036	,0290	,8206
		2º ciclo	,13668	,12549	,277	-,1107	,3841
		3º ciclo	-,08404	,11981	,484	-,3203	,1522
		estudos universitários	-,07239	,11807	,540	-,3052	,1604
	estudos universitários	sem estudos	,39210	,31366	,213	-,2263	1,0105
		1º ciclo	,49721*	,20042	,014	,1021	,8923
		2º ciclo	,20906	,12496	,096	-,0373	,4554
		3º ciclo	-,01165	,11926	,922	-,2468	,2235
		secundário	,07239	,11807	,540	-,1604	,3052

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

ANEXO G

(Questão 2: Caracterização da Vítima em relação as variáveis Género e Habilitações Literárias dos Pais)

Teste de Levene Género

Test of Homogeneity of Variances

Caracterização_da_Vitima

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
7,832	1	210	,006

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable:Género

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^b
Corrected Model	6,370 ^a	28	,227	,895	,622	,120	25,060	,768
Intercept	121,052	1	121,052	476,271	,000	,722	476,271	1,000
Caracterização_da_Vitima	6,370	28	,227	,895	,622	,120	25,060	,768
Error	46,513	183	,254					
Total	515,000	212						
Corrected Total	52,882	211						

a. R Squared = ,120 (Adjusted R Squared = -,014)

b. Computed using alpha = ,05

Teste t-Student

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Caracterização_da_Vitima	Equal variances assumed	7,832	,006	-2,637	210	,009	-,21680	,08222	-,37888	-,05473
	Equal variances not assumed			-2,673	202,578	,008	-,21680	,08112	-,37676	-,05685

Group Statistics

	Género	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Caracterização_da_Vitima	rapaz	111	4,2980	,67266	,06385
	rapariga	101	4,5149	,50296	,05005

Teste de Levene Habilitações Literárias dos Pais

Test of Homogeneity of Variances

Caracterização_da_Vitima

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
2,038	5	206	,075

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable:Caracterização_da_Vitima

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^b
Corrected Model	7,384 ^a	5	1,477	4,335	,001	,095	21,677	,963
Intercept	1587,828	1	1587,828	4661,402	,000	,958	4661,402	1,000
Habilitações_Lite rárias	7,384	5	1,477	4,335	,001	,095	21,677	,963
Error	70,170	206	,341					
Total	4184,368	212						
Corrected Total	77,554	211						

a. R Squared = ,095 (Adjusted R Squared = ,073)

b. Computed using alpha = ,05

Teste Anova Habilitações Literárias dos Pais

ANOVA

Caracterização_da_Vitima

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	7,384	5	1,477	4,335	,001
Within Groups	70,170	206	,341		
Total	77,554	211			

Teste Post-Hoc Habilitações Literárias dos Pais

Multiple Comparisons

Dependent Variable: Caracterização_da_Vitima

	(I) Habilitações Literárias	(J) Habilitações Literárias	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Tukey HSD	sem estudos	1º ciclo	,84091	,34077	,139	-,1394	1,8212
		2º ciclo	,09325	,30540	1,000	-,7853	,9718
		3º ciclo	,13500	,30327	,998	-,7374	1,0074
		secundário	,07051	,30283	1,000	-,8007	,9417
		estudos	-,05031	,30263	1,000	-,9209	,8203
		universitários					
	1º ciclo	sem estudos	-,84091	,34077	,139	-1,8212	,1394
		2º ciclo	-,74766*	,19768	,003	-1,3163	-,1790
		3º ciclo	-,70591*	,19437	,005	-1,2651	-,1468
		secundário	-,77040*	,19369	,001	-1,3276	-,2132
		estudos	-,89122*	,19337	,000	-1,4475	-,3349
		universitários					
	2º ciclo	sem estudos	-,09325	,30540	1,000	-,9718	,7853
		1º ciclo	,74766*	,19768	,003	,1790	1,3163
		3º ciclo	,04175	,12216	,999	-,3097	,3932
		secundário	-,02274	,12108	1,000	-,3711	,3256
		estudos	-,14357	,12057	,841	-,4904	,2033
		universitários					
	3º ciclo	sem estudos	-,13500	,30327	,998	-1,0074	,7374
		1º ciclo	,70591*	,19437	,005	,1468	1,2651
2º ciclo		-,04175	,12216	,999	-,3932	,3097	
secundário		-,06449	,11560	,994	-,3970	,2681	
estudos		-,18531	,11506	,593	-,5163	,1457	
universitários							
secundário	sem estudos	-,07051	,30283	1,000	-,9417	,8007	
	1º ciclo	,77040*	,19369	,001	,2132	1,3276	
	2º ciclo	,02274	,12108	1,000	-,3256	,3711	
	3º ciclo	,06449	,11560	,994	-,2681	,3970	
	estudos	-,12083	,11392	,896	-,4485	,2069	
	universitários						
estudos universitários	sem estudos	,05031	,30263	1,000	-,8203	,9209	
	1º ciclo	,89122*	,19337	,000	,3349	1,4475	

		2º ciclo	,14357	,12057	,841	-,2033	,4904
		3º ciclo	,18531	,11506	,593	-,1457	,5163
		Secundário	,12083	,11392	,896	-,2069	,4485
LSD	sem estudos	1º ciclo	,84091*	,34077	,014	,1691	1,5128
		2º ciclo	,09325	,30540	,760	-,5089	,6954
		3º ciclo	,13500	,30327	,657	-,4629	,7329
		secundário	,07051	,30283	,816	-,5265	,6676
	estudos	universitários	-,05031	,30263	,868	-,6470	,5463
	1º ciclo	sem estudos	-,84091*	,34077	,014	-1,5128	-,1691
		2º ciclo	-,74766*	,19768	,000	-1,1374	-,3579
		3º ciclo	-,70591*	,19437	,000	-1,0891	-,3227
		secundário	-,77040*	,19369	,000	-1,1523	-,3885
	estudos	universitários	-,89122*	,19337	,000	-1,2725	-,5100
	2º ciclo	sem estudos	-,09325	,30540	,760	-,6954	,5089
		1º ciclo	,74766*	,19768	,000	,3579	1,1374
		3º ciclo	,04175	,12216	,733	-,1991	,2826
		secundário	-,02274	,12108	,851	-,2615	,2160
	estudos	universitários	-,14357	,12057	,235	-,3813	,0941
	3º ciclo	sem estudos	-,13500	,30327	,657	-,7329	,4629
		1º ciclo	,70591*	,19437	,000	,3227	1,0891
		2º ciclo	-,04175	,12216	,733	-,2826	,1991
		secundário	-,06449	,11560	,578	-,2924	,1634
	estudos	universitários	-,18531	,11506	,109	-,4122	,0415
	secundário	sem estudos	-,07051	,30283	,816	-,6676	,5265
		1º ciclo	,77040*	,19369	,000	,3885	1,1523
		2º ciclo	,02274	,12108	,851	-,2160	,2615
		3º ciclo	,06449	,11560	,578	-,1634	,2924
	estudos	universitários	-,12083	,11392	,290	-,3454	,1038
	estudos	sem estudos	,05031	,30263	,868	-,5463	,6470
	universitários	1º ciclo	,89122*	,19337	,000	,5100	1,2725
		2º ciclo	,14357	,12057	,235	-,0941	,3813
		3º ciclo	,18531	,11506	,109	-,0415	,4122
		secundário	,12083	,11392	,290	-,1038	,3454

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Médias e Desvio Padrão Habilitações Literárias dos Pais

Report

Caracterização_da_Vitima

Habilitações Literárias	Mean	N	Std. Deviation	Kurtosis	Variance	Maximum	Minimum
sem estudos	4,5000	4	,36641	-2,067	,134	4,92	4,08
1º ciclo	3,6591	11	,96282	2,906	,927	4,92	1,33
2º ciclo	4,4067	42	,56466	3,788	,319	5,00	2,25
3º ciclo	4,3650	50	,54991	3,987	,302	5,00	2,33
secundário	4,4295	52	,64789	4,212	,420	5,00	2,17
estudos universitários	4,5503	53	,46408	14,771	,215	5,00	2,08
Total	4,4013	212	,60626	5,556	,368	5,00	1,33

ANEXO H

**(Questão 3: Perspectiva do Papel da Vítima em relação as variáveis Género e
Habilitações Literárias dos Pais)**

Teste Levene Género

Test of Homogeneity of Variances

PerspectivadopapeldaVítima

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
4,768	1	210	,030

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: PerspectivadopapeldaVítima

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^b
Corrected Model	5,696 ^a	1	5,696	7,948	,005	,036	7,948	,801
Intercept	3723,605	1	3723,605	5195,256	,000	,961	5195,256	1,000
Género	5,696	1	5,696	7,948	,005	,036	7,948	,801
Error	150,514	210	,717					
Total	3874,361	212						
Corrected Total	156,210	211						

a. R Squared = ,036 (Adjusted R Squared = ,032)

b. Computed using alpha = ,05

Teste Anova Género

Robust Tests of Equality of Means

PerspectivadopapeldaVítima

	Statistic ^a	df1	df2	Sig.
Welch	8,140	1	204,776	,005

a. Asymptotically F distributed.

Médias e Desvio Padrão Género

Report

PerspectivadopapeldaVítima

Género	Mean	N	Std. Deviation	Kurtosis	Variance	Maximum	Minimum
rapaz	4,0315	111	,94161	1,443	,887	5,00	1,00
rapariga	4,3597	101	,72791	1,770	,530	5,00	1,67
Total	4,1879	212	,86043	1,951	,740	5,00	1,00

Teste Levene Habilitações Literárias dos Pais

Test of Homogeneity of Variances

PerspectivadopapeldaVítima

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
1,782	5	206	,118

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: PerspectivadopapeldaVítima

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^b
Corrected Model	8,741 ^a	5	1,748	2,442	,036	,056	12,210	,764
Intercept	1388,884	1	1388,884	1940,131	,000	,904	1940,131	1,000
Habilitações_Literárias	8,741	5	1,748	2,442	,036	,056	12,210	,764
Error	147,469	206	,716					
Total	3874,361	212						
Corrected Total	156,210	211						

a. R Squared = ,056 (Adjusted R Squared = ,033)

b. Computed using alpha = ,05

Teste Anova Habilitações Literárias dos Pais

ANOVA

PerspectivadopapeldaVítima

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	8,741	5	1,748	2,442	,036
Within Groups	147,469	206	,716		
Total	156,210	211			

Teste Post-Hoc Habilitações Literárias dos Pais

Multiple Comparisons

Dependent Variable: PerspectivadopapeldaVítima

	(I) Habilitações Literárias	(J) Habilitações Literárias	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Tukey HSD	sem estudos	1º ciclo	-,06061	,49401	1,000	-1,4817	1,3605
		2º ciclo	-,26984	,44273	,990	-1,5435	1,0038
		3º ciclo	-,54667	,43964	,815	-1,8114	,7181
		secundário	-,70192	,43902	,600	-1,9649	,5610
		estudos	-,65409	,43872	,670	-1,9162	,6080
		universitários					
	1º ciclo	sem estudos	,06061	,49401	1,000	-1,3605	1,4817
		2º ciclo	-,20924	,28657	,978	-1,0336	,6152
		3º ciclo	-,48606	,28177	,517	-1,2967	,3245
		secundário	-,64132	,28080	,205	-1,4491	,1665
		estudos	-,59348	,28033	,283	-1,3999	,2130
		universitários					
	2º ciclo	sem estudos	,26984	,44273	,990	-1,0038	1,5435
		1º ciclo	,20924	,28657	,978	-,6152	1,0336
		3º ciclo	-,27683	,17709	,624	-,7863	,2326
secundário		-,43208	,17553	,141	-,9370	,0729	
estudos		-,38425	,17479	,243	-,8871	,1186	
universitários							
3º ciclo	sem estudos	,54667	,43964	,815	-,7181	1,8114	
	1º ciclo	,48606	,28177	,517	-,3245	1,2967	
	2º ciclo	,27683	,17709	,624	-,2326	,7863	

		Secundário	- ,15526	,16758	,939	- ,6373	,3268
		estudos	- ,10742	,16681	,987	- ,5873	,3724
		universitários					
	secundário	sem estudos	,70192	,43902	,600	- ,5610	1,9649
		1º ciclo	,64132	,28080	,205	- ,1665	1,4491
		2º ciclo	,43208	,17553	,141	- ,0729	,9370
		3º ciclo	,15526	,16758	,939	- ,3268	,6373
		estudos	,04784	,16515	1,000	- ,4273	,5229
		universitários					
	estudos	sem estudos	,65409	,43872	,670	- ,6080	1,9162
	universitários	1º ciclo	,59348	,28033	,283	- ,2130	1,3999
		2º ciclo	,38425	,17479	,243	- ,1186	,8871
		3º ciclo	,10742	,16681	,987	- ,3724	,5873
		Secundário	- ,04784	,16515	1,000	- ,5229	,4273
LSD	sem estudos	1º ciclo	- ,06061	,49401	,902	- 1,0346	,9134
		2º ciclo	- ,26984	,44273	,543	- 1,1427	,6030
		3º ciclo	- ,54667	,43964	,215	- 1,4134	,3201
		Secundário	- ,70192	,43902	,111	- 1,5675	,1636
		estudos	- ,65409	,43872	,138	- 1,5190	,2109
		universitários					
	1º ciclo	sem estudos	,06061	,49401	,902	- ,9134	1,0346
		2º ciclo	- ,20924	,28657	,466	- ,7742	,3558
		3º ciclo	- ,48606	,28177	,086	- 1,0416	,0695
		Secundário	- ,64132*	,28080	,023	- 1,1949	- ,0877
		estudos	- ,59348*	,28033	,035	- 1,1462	- ,0408
		universitários					
	2º ciclo	sem estudos	,26984	,44273	,543	- ,6030	1,1427
		1º ciclo	,20924	,28657	,466	- ,3558	,7742
		3º ciclo	- ,27683	,17709	,120	- ,6260	,0723
		Secundário	- ,43208*	,17553	,015	- ,7782	- ,0860
		estudos	- ,38425*	,17479	,029	- ,7289	- ,0396
		universitários					
	3º ciclo	sem estudos	,54667	,43964	,215	- ,3201	1,4134
		1º ciclo	,48606	,28177	,086	- ,0695	1,0416
		2º ciclo	,27683	,17709	,120	- ,0723	,6260
		Secundário	- ,15526	,16758	,355	- ,4857	,1751
		estudos	- ,10742	,16681	,520	- ,4363	,2214
		universitários					
	secundário	sem estudos	,70192	,43902	,111	- ,1636	1,5675

	1º ciclo	,64132*	,28080	,023	,0877	1,1949
	2º ciclo	,43208*	,17553	,015	,0860	,7782
	3º ciclo	,15526	,16758	,355	-,1751	,4857
	estudos universitários	,04784	,16515	,772	-,2778	,3734
estudos universitários	sem estudos	,65409	,43872	,138	-,2109	1,5190
	1º ciclo	,59348*	,28033	,035	,0408	1,1462
	2º ciclo	,38425*	,17479	,029	,0396	,7289
	3º ciclo	,10742	,16681	,520	-,2214	,4363
	secundário	-,04784	,16515	,772	-,3734	,2778

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Médias e Desvio Padrão Habilitações Literárias dos Pais

Report

PerspectivadopapeldaVítima

Habilitações Literárias	Mean	N	Std. Deviation	Kurtosis	Variance	Maximum	Minimum
sem estudos	3,6667	4	1,16269	-1,540	1,352	4,67	2,17
1º ciclo	3,7273	11	1,02814	3,546	1,057	5,00	1,17
2º ciclo	3,9365	42	1,06811	1,123	1,141	5,00	1,00
3º ciclo	4,2133	50	,85053	1,354	,723	5,00	1,67
secundário	4,3686	52	,68626	,758	,471	5,00	2,50
estudos universitários	4,3208	53	,71526	1,466	,512	5,00	2,00
Total	4,1879	212	,86043	1,951	,740	5,00	1,00

ANEXO I

(Questão 4: Caracterização do Agressor em relação as variáveis Género e Habilitações Literárias dos Pais)

Teste Levene Género

Test of Homogeneity of Variances

CaracterizaçãodoAgressor

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
1,256	1	210	,264

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable:CaracterizaçãodoAgressor

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^b
Corrected Model	,039 ^a	1	,039	,247	,620	,001	,247	,078
Intercept	1639,972	1	1639,972	10342,096	,000	,980	10342,096	1,000
Género	,039	1	,039	,247	,620	,001	,247	,078
Error	33,300	210	,159					
Total	1676,211	212						
Corrected Total	33,339	211						

a. R Squared = ,001 (Adjusted R Squared = -,004)

b. Computed using alpha = ,05

Teste Anova Género

ANOVA

CaracterizaçãodoAgressor

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,039	1	,039	,247	,620
Within Groups	33,300	210	,159		
Total	33,339	211			

Teste Levene Habilitações Literárias dos Pais

Test of Homogeneity of Variances

CaracterizaçãodoAgressor

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
2,235	5	206	,052

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable:CaracterizaçãodoAgressor

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^b
Corrected Model	1,153 ^a	5	,231	1,476	,199	,035	7,380	,513
Intercept	631,138	1	631,138	4039,438	,000	,951	4039,438	1,000
Habilitações_Literárias	1,153	5	,231	1,476	,199	,035	7,380	,513
Error	32,186	206	,156					
Total	1676,211	212						
Corrected Total	33,339	211						

a. R Squared = ,035 (Adjusted R Squared = ,011)

b. Computed using alpha = ,05

Teste Anova Habilitações Literárias dos Pais

ANOVA

CaracterizaçãodoAgressor

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1,153	5	,231	1,476	,199
Within Groups	32,186	206	,156		
Total	33,339	211			

Teste Post-Hoc Habilitações Literárias dos Pais

Multiple Comparisons

Dependent Variable: CaracterizaçãodoAgressor

	(I) Habilitações Literárias	(J) Habilitações Literárias	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Tukey HSD	sem estudos	1º ciclo	-,48909	,23079	,282	-1,1530	,1748
		2º ciclo	-,46286	,20684	,225	-1,0579	,1322
		3º ciclo	-,51280	,20539	,130	-1,1037	,0781
		secundário	-,42231	,20510	,313	-1,0123	,1677
		estudos	-,40868	,20496	,349	-,9983	,1809
		universitários					
	1º ciclo	sem estudos	,48909	,23079	,282	-,1748	1,1530
		2º ciclo	,02623	,13388	1,000	-,3589	,4114
		3º ciclo	-,02371	,13164	1,000	-,4024	,3550
		secundário	,06678	,13118	,996	-,3106	,4442
		estudos	,08041	,13097	,990	-,2963	,4572
		universitários					
	2º ciclo	sem estudos	,46286	,20684	,225	-,1322	1,0579
		1º ciclo	-,02623	,13388	1,000	-,4114	,3589
		3º ciclo	-,04994	,08273	,991	-,2879	,1881
		secundário	,04055	,08200	,996	-,1954	,2765
		estudos	,05418	,08166	,986	-,1807	,2891
		universitários					
	3º ciclo	sem estudos	,51280	,20539	,130	-,0781	1,1037
		1º ciclo	,02371	,13164	1,000	-,3550	,4024
2º ciclo		,04994	,08273	,991	-,1881	,2879	
secundário		,09049	,07829	,857	-,1347	,3157	
estudos		,10412	,07793	,765	-,1201	,3283	
universitários							
secundário	sem estudos	,42231	,20510	,313	-,1677	1,0123	
	1º ciclo	-,06678	,13118	,996	-,4442	,3106	
	2º ciclo	-,04055	,08200	,996	-,2765	,1954	
	3º ciclo	-,09049	,07829	,857	-,3157	,1347	
	estudos	,01363	,07715	1,000	-,2083	,2356	
	universitários						
estudos universitários	sem estudos	,40868	,20496	,349	-,1809	,9983	
	1º ciclo	-,08041	,13097	,990	-,4572	,2963	

		2º ciclo	-,05418	,08166	,986	-,2891	,1807
		3º ciclo	-,10412	,07793	,765	-,3283	,1201
		Secundário	-,01363	,07715	1,000	-,2356	,2083
LSD	sem estudos	1º ciclo	-,48909*	,23079	,035	-,9441	-,0341
		2º ciclo	-,46286*	,20684	,026	-,8706	-,0551
		3º ciclo	-,51280*	,20539	,013	-,9177	-,1079
		Secundário	-,42231*	,20510	,041	-,8267	-,0179
	estudos	universitários	-,40868*	,20496	,047	-,8128	-,0046
	1º ciclo	sem estudos	,48909*	,23079	,035	,0341	,9441
		2º ciclo	,02623	,13388	,845	-,2377	,2902
		3º ciclo	-,02371	,13164	,857	-,2832	,2358
		Secundário	,06678	,13118	,611	-,1918	,3254
	estudos	universitários	,08041	,13097	,540	-,1778	,3386
	2º ciclo	sem estudos	,46286*	,20684	,026	,0551	,8706
		1º ciclo	-,02623	,13388	,845	-,2902	,2377
		3º ciclo	-,04994	,08273	,547	-,2131	,1132
		Secundário	,04055	,08200	,621	-,1211	,2022
	estudos	universitários	,05418	,08166	,508	-,1068	,2152
	3º ciclo	sem estudos	,51280*	,20539	,013	,1079	,9177
		1º ciclo	,02371	,13164	,857	-,2358	,2832
		2º ciclo	,04994	,08273	,547	-,1132	,2131
		Secundário	,09049	,07829	,249	-,0639	,2448
	estudos	universitários	,10412	,07793	,183	-,0495	,2578
	secundário	sem estudos	,42231*	,20510	,041	,0179	,8267
		1º ciclo	-,06678	,13118	,611	-,3254	,1918
		2º ciclo	-,04055	,08200	,621	-,2022	,1211
		3º ciclo	-,09049	,07829	,249	-,2448	,0639
	estudos	universitários	,01363	,07715	,860	-,1385	,1657
	estudos	sem estudos	,40868*	,20496	,047	,0046	,8128
	universitários	1º ciclo	-,08041	,13097	,540	-,3386	,1778
		2º ciclo	-,05418	,08166	,508	-,2152	,1068
		3º ciclo	-,10412	,07793	,183	-,2578	,0495
		Secundário	-,01363	,07715	,860	-,1657	,1385

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

ANEXO J

(Questão 5: Perspectiva do Papel do Agressor em relação as variáveis Género e Habilitações Literárias dos Pais)

Teste Levene Género

Test of Homogeneity of Variances

PerspectivadoPapeldoAgressor

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
1,104	1	210	,295

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: PerspectivadoPapeldoAgressor

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^b
Corrected Model	,380 ^a	1	,380	,744	,390	,004	,744	,138
Intercept	1344,600	1	1344,600	2633,315	,000	,926	2633,315	1,000
Género	,380	1	,380	,744	,390	,004	,744	,138
Error	107,228	210	,511					
Total	1453,071	212						
Corrected Total	107,608	211						

a. R Squared = ,004 (Adjusted R Squared = -,001)

b. Computed using alpha = ,05

Teste Anova Género

ANOVA

PerspectivadoPapeldoAgressor

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,380	1	,380	,744	,390
Within Groups	107,228	210	,511		
Total	107,608	211			

Teste Leneve Habilitações Literárias dos Pais

Test of Homogeneity of Variances

PerspectivadoPapeldoAgressor

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
2,097	5	206	,067

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable:PerspectivadoPapeldoAgressor

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^b
Corrected Model	5,688 ^a	5	1,138	2,299	,046	,053	11,497	,734
Intercept	491,694	1	491,694	993,809	,000	,828	993,809	1,000
Habilitações_Literárias	5,688	5	1,138	2,299	,046	,053	11,497	,734
Error	101,920	206	,495					
Total	1453,071	212						
Corrected Total	107,608	211						

a. R Squared = ,053 (Adjusted R Squared = ,030)

b. Computed using alpha = ,05

Teste Anova Habilitações Literárias dos Pais

ANOVA

PerspectivadoPapeldoAgressor

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	5,688	5	1,138	2,299	,046
Within Groups	101,920	206	,495		
Total	107,608	211			

Teste Post-Hoc Habilitações Literárias dos Pais

Multiple Comparisons

Dependent Variable: PerspectivadoPapeldoAgressor

	(I) Habilitações Literárias	(J) Habilitações Literárias	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Tukey HSD	sem estudos	1º ciclo	-,80245	,41069	,373	-1,9839	,3790
		2º ciclo	-,75366	,36806	,319	-1,8125	,3052
		3º ciclo	-,58385	,36549	,601	-1,6353	,4676
		Secundário	-,86538	,36497	,171	-1,9153	,1845
		estudos universitários	-,91328	,36472	,128	-1,9625	,1359
	1º ciclo	sem estudos	,80245	,41069	,373	-,3790	1,9839
		2º ciclo	,04878	,23824	1,000	-,6366	,7341
		3º ciclo	,21860	,23425	,938	-,4553	,8925
		Secundário	-,06294	,23344	1,000	-,7345	,6086
		estudos universitários	-,11083	,23305	,997	-,7813	,5596
	2º ciclo	sem estudos	,75366	,36806	,319	-,3052	1,8125
		1º ciclo	-,04878	,23824	1,000	-,7341	,6366
		3º ciclo	,16982	,14722	,858	-,2537	,5933
		Secundário	-,11172	,14593	,973	-,5315	,3081
		estudos universitários	-,15962	,14531	,882	-,5776	,2584
3º ciclo	sem estudos	,58385	,36549	,601	-,4676	1,6353	
	1º ciclo	-,21860	,23425	,938	-,8925	,4553	
	2º ciclo	-,16982	,14722	,858	-,5933	,2537	
	Secundário	-,28154	,13932	,334	-,6823	,1192	
	estudos universitários	-,32943	,13867	,170	-,7284	,0695	
secundário	sem estudos	,86538	,36497	,171	-,1845	1,9153	
	1º ciclo	,06294	,23344	1,000	-,6086	,7345	
	2º ciclo	,11172	,14593	,973	-,3081	,5315	
	3º ciclo	,28154	,13932	,334	-,1192	,6823	
	estudos universitários	-,04790	,13729	,999	-,4429	,3471	
estudos universitários	sem estudos	,91328	,36472	,128	-,1359	1,9625	
	1º ciclo	,11083	,23305	,997	-,5596	,7813	

		2º ciclo	,15962	,14531	,882	-,2584	,5776
		3º ciclo	,32943	,13867	,170	-,0695	,7284
		secundário	,04790	,13729	,999	-,3471	,4429
LSD	sem estudos	1º ciclo	-,80245	,41069	,052	-1,6121	,0072
		2º ciclo	-,75366*	,36806	,042	-1,4793	-,0280
		3º ciclo	-,58385	,36549	,112	-1,3044	,1367
		secundário	-,86538*	,36497	,019	-1,5849	-,1458
	estudos	universitários	-,91328*	,36472	,013	-1,6324	-,1942
	1º ciclo	sem estudos	,80245	,41069	,052	-,0072	1,6121
		2º ciclo	,04878	,23824	,838	-,4209	,5185
		3º ciclo	,21860	,23425	,352	-,2432	,6804
		secundário	-,06294	,23344	,788	-,5232	,3973
	estudos	universitários	-,11083	,23305	,635	-,5703	,3486
	2º ciclo	sem estudos	,75366*	,36806	,042	,0280	1,4793
		1º ciclo	-,04878	,23824	,838	-,5185	,4209
		3º ciclo	,16982	,14722	,250	-,1204	,4601
		secundário	-,11172	,14593	,445	-,3994	,1760
	estudos	universitários	-,15962	,14531	,273	-,4461	,1269
	3º ciclo	sem estudos	,58385	,36549	,112	-,1367	1,3044
		1º ciclo	-,21860	,23425	,352	-,6804	,2432
		2º ciclo	-,16982	,14722	,250	-,4601	,1204
		secundário	-,28154*	,13932	,045	-,5562	-,0069
	estudos	universitários	-,32943*	,13867	,018	-,6028	-,0560
	secundário	sem estudos	,86538*	,36497	,019	,1458	1,5849
		1º ciclo	,06294	,23344	,788	-,3973	,5232
		2º ciclo	,11172	,14593	,445	-,1760	,3994
		3º ciclo	,28154*	,13932	,045	,0069	,5562
	estudos	universitários	-,04790	,13729	,728	-,3186	,2228
	estudos	sem estudos	,91328*	,36472	,013	,1942	1,6324
	universitários	1º ciclo	,11083	,23305	,635	-,3486	,5703
		2º ciclo	,15962	,14531	,273	-,1269	,4461
		3º ciclo	,32943*	,13867	,018	,0560	,6028
		secundário	,04790	,13729	,728	-,2228	,3186

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Médias e Desvio Padrão Habilitações Literárias dos Pais

Report

PerspectivadoPapeldoAgressor

Habilitações Literárias	Mean	N	Std. Deviation	Maximum	Minimum	Variance	Kurtosis
sem estudos	1,7500	4	,78541	2,92	1,31	,617	3,820
1º ciclo	2,5524	11	,79034	3,54	1,31	,625	-1,146
2º ciclo	2,5037	42	,75736	3,77	1,15	,574	-1,128
3º ciclo	2,3338	50	,68707	3,54	1,15	,472	-1,016
secundário	2,6154	52	,78638	3,62	1,00	,618	-,840
estudos universitários	2,6633	53	,54835	3,62	1,15	,301	-,198
Total	2,5192	212	,71414	3,77	1,00	,510	-,904

ANEXO L

(Questão 8: Experiência do Participante em relação as variáveis Gênero e Habilitações Literárias dos Pais)

Teste Leneve Género

Test of Homogeneity of Variances

ExperiênciadoParticipante

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
,022	1	210	,882

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable:ExperiênciadoParticipante

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^b
Corrected Model	1,147 ^a	1	1,147	2,993	,085	,014	2,993	,406
Intercept	3684,781	1	3684,781	9615,328	,000	,979	9615,328	1,000
Género	1,147	1	1,147	2,993	,085	,014	2,993	,406
Error	80,476	210	,383					
Total	3768,477	212						
Corrected Total	81,623	211						

a. R Squared = ,014 (Adjusted R Squared = ,009)

b. Computed using alpha = ,05

Teste Anova Género

ANOVA

ExperiênciadoParticipante

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1,147	1	1,147	2,993	,085
Within Groups	80,476	210	,383		
Total	81,623	211			

Teste Levene Habilitações Literárias dos Pais

Test of Homogeneity of Variances

ExperienciadoParticipante

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
1,773	5	206	,120

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: ExperienciadoParticipante

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^b
Corrected Model	8,153 ^a	5	1,631	4,572	,001	,100	22,859	,971
Intercept	1413,300	1	1413,300	3962,702	,000	,951	3962,702	1,000
Habilitações_Literárias	8,153	5	1,631	4,572	,001	,100	22,859	,971
Error	73,470	206	,357					
Total	3768,477	212						
Corrected Total	81,623	211						

a. R Squared = ,100 (Adjusted R Squared = ,078)

b. Computed using alpha = ,05

Teste Anova Habilitações Literárias dos Pais

ANOVA

ExperienciadoParticipante

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	8,153	5	1,631	4,572	,001
Within Groups	73,470	206	,357		
Total	81,623	211			

Teste Post-Hoc Habilitações Literárias dos Pais

Multiple Comparisons

Dependent Variable: Experienciado Participante

	(I) Habilitações Literárias	(J) Habilitações Literárias	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Tukey HSD	sem estudos	1º ciclo	-,68534	,34869	,366	-1,6884	,3178
		2º ciclo	-,37375	,31250	,838	-1,2727	,5252
		3º ciclo	-,49821	,31032	,596	-1,3909	,3945
		Secundário	-,75384	,30987	,150	-1,6453	,1376
		estudos universitários	-,83050	,30966	,083	-1,7213	,0603
		1º ciclo	sem estudos	,68534	,34869	,366	-,3178
	2º ciclo	2º ciclo	,31159	,20227	,639	-,2703	,8935
		3º ciclo	,18712	,19889	,935	-,3850	,7593
		Secundário	-,06850	,19820	,999	-,6387	,5017
		estudos universitários	-,14516	,19787	,978	-,7144	,4241
		sem estudos	,37375	,31250	,838	-,5252	1,2727
	3º ciclo	1º ciclo	-,31159	,20227	,639	-,8935	,2703
		2º ciclo	-,12447	,12500	,919	-,4841	,2351
		Secundário	-,38009*	,12390	,029	-,7365	-,0237
		estudos universitários	-,45675*	,12337	,004	-,8117	-,1018
		sem estudos	,49821	,31032	,596	-,3945	1,3909
	secundário	1º ciclo	-,18712	,19889	,935	-,7593	,3850
		2º ciclo	,12447	,12500	,919	-,2351	,4841
		Secundário	-,25562	,11829	,261	-,5959	,0847
		estudos universitários	-,33228	,11774	,058	-,6710	,0064
sem estudos		,75384	,30987	,150	-,1376	1,6453	
estudos	1º ciclo	,06850	,19820	,999	-,5017	,6387	
	2º ciclo	,38009*	,12390	,029	,0237	,7365	
	3º ciclo	,25562	,11829	,261	-,0847	,5959	
	estudos universitários	-,07666	,11657	,986	-,4120	,2587	
	estudos	sem estudos	,83050	,30966	,083	-,0603	1,7213

	universitários	1º ciclo	,14516	,19787	,978	-,4241	,7144
		2º ciclo	,45675*	,12337	,004	,1018	,8117
		3º ciclo	,33228	,11774	,058	-,0064	,6710
		secundário	,07666	,11657	,986	-,2587	,4120
LSD	sem estudos	1º ciclo	-,68534	,34869	,051	-1,3728	,0021
		2º ciclo	-,37375	,31250	,233	-,9898	,2424
		3º ciclo	-,49821	,31032	,110	-1,1100	,1136
		secundário	-,75384*	,30987	,016	-1,3648	-,1429
	estudos	universitários	-,83050*	,30966	,008	-1,4410	-,2200
	1º ciclo	sem estudos	,68534	,34869	,051	-,0021	1,3728
		2º ciclo	,31159	,20227	,125	-,0872	,7104
		3º ciclo	,18712	,19889	,348	-,2050	,5792
		secundário	-,06850	,19820	,730	-,4593	,3222
	estudos	universitários	-,14516	,19787	,464	-,5353	,2449
	2º ciclo	sem estudos	,37375	,31250	,233	-,2424	,9898
		1º ciclo	-,31159	,20227	,125	-,7104	,0872
		3º ciclo	-,12447	,12500	,321	-,3709	,1220
		secundário	-,38009*	,12390	,002	-,6244	-,1358
	estudos	universitários	-,45675*	,12337	,000	-,7000	-,2135
	3º ciclo	sem estudos	,49821	,31032	,110	-,1136	1,1100
		1º ciclo	-,18712	,19889	,348	-,5792	,2050
		2º ciclo	,12447	,12500	,321	-,1220	,3709
		secundário	-,25562*	,11829	,032	-,4888	-,0224
	estudos	universitários	-,33228*	,11774	,005	-,5644	-,1002
	secundário	sem estudos	,75384*	,30987	,016	,1429	1,3648
		1º ciclo	,06850	,19820	,730	-,3222	,4593
		2º ciclo	,38009*	,12390	,002	,1358	,6244
		3º ciclo	,25562*	,11829	,032	,0224	,4888
	estudos	universitários	-,07666	,11657	,512	-,3065	,1532
	estudos	sem estudos	,83050*	,30966	,008	,2200	1,4410
	universitários	1º ciclo	,14516	,19787	,464	-,2449	,5353
		2º ciclo	,45675*	,12337	,000	,2135	,7000
		3º ciclo	,33228*	,11774	,005	,1002	,5644

	Secundário	,07666	,11657	,512	-,1532	,3065
--	------------	--------	--------	------	--------	-------

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Médias e Desvião Padrão Habilitações Literárias dos Pais

Report

ExperiênciadoParticipante

Habilitações Literárias	Mean	N	Std. Deviation	Maximum	Minimum	Variance	Kurtosis
sem estudos	3,5506	4	,18807	3,79	3,33	,035	,598
1º ciclo	4,2359	11	,50647	4,71	3,00	,257	2,963
2º ciclo	3,9243	42	,73893	5,14	1,42	,546	2,131
3º ciclo	4,0488	50	,48513	5,21	2,36	,235	2,048
secundário	4,3044	52	,58019	5,14	2,07	,337	3,139
estudos universitários	4,3811	53	,61570	5,29	1,67	,379	6,021
Total	4,1702	212	,62196	5,29	1,42	,387	2,799

ANEXO M

(Resposta 2: Papel na Narrativa)

Frequências Papel na Narrativa

Statistics

Pergunta 2

N	Valid	212
	Missing	0
Mean		2,23
Median		2,00
Mode		3
Std. Deviation		,772
Variance		,596
Kurtosis		-1,204
Std. Error of Kurtosis		,333
Minimum		1
Maximum		3

Pergunta 2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	agressor	44	20,8	20,8	20,8
	vítima	75	35,4	35,4	56,1
	assistentes	93	43,9	43,9	100,0
	Total	212	100,0	100,0	

ANEXO N

(Resposta 3: Resposta Emocional)

Frequência Resposta Emocional

		Pergunta 3.1	Pergunta 3.2	Pergunta 3.3
N	Valid	212	174	159
	Missing	0	38	53
Mean		3,47	6,13	9,38
Median		2,00	5,00	11,00
Mode		2	5	11
Std. Deviation		2,118	1,795	2,158
Kurtosis		2,199	,605	-1,304
Std. Error of Kurtosis		,333	,366	,383
Minimum		1	3	5
Maximum		11	11	12

Resposta Emocional 3.1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	feliz	4	1,9	1,9	1,9
	chateado	114	53,8	53,8	55,7
	indiferente	18	8,5	8,5	64,2
	satisfeito	2	,9	,9	65,1
	triste	49	23,1	23,1	88,2
	furioso	8	3,8	3,8	92,0
	envergonhado	3	1,4	1,4	93,4
	nervoso	9	4,2	4,2	97,6
	assustado	5	2,4	2,4	100,0
	Total	212	100,0	100,0	

Resposta Emocional 3.2

Pergunta 3.2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	indiferente	9	4,2	5,2	5,2
	triste	81	38,2	46,6	51,7
	furioso	32	15,1	18,4	70,1
	envergonhado	6	2,8	3,4	73,6
	nervoso	31	14,6	17,8	91,4
	culpado	5	2,4	2,9	94,3
	divertido	3	1,4	1,7	96,0
	assustado	7	3,3	4,0	100,0
	Total	174	82,1	100,0	
Missing	System	38	17,9		
Total		212	100,0		

Resposta Emocional 3.3

Pergunta 3.3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	triste	1	,5	,6	,6
	furioso	33	15,6	20,8	21,4
	envergonhado	5	2,4	3,1	24,5
	nervoso	21	9,9	13,2	37,7
	culpado	4	1,9	2,5	40,3
	assustado	90	42,5	56,6	96,9
	contente	5	2,4	3,1	100,0
	Total	159	75,0	100,0	
Missing	System	53	25,0		
Total		212	100,0		

ANEXO O

(Resposta 33: Final da História)

Frequência Final da História

Statistics

Pergunta 33

N	Valid	212
	Missing	0
Mean		3,57
Median		4,00
Mode		5
Std. Deviation		1,270
Kurtosis		-1,448
Std. Error of Kurtosis		,333
Minimum		1
Maximum		5

Pergunta 33

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid final 1	4	1,9	1,9	1,9
final 2	64	30,2	30,2	32,1
final 3	20	9,4	9,4	41,5
final 4	56	26,4	26,4	67,9
final 5	68	32,1	32,1	100,0
Total	212	100,0	100,0	

Caros pais,

Eu, Susana Vitorino, aluna do 5º ano do Mestrado Integrado em Psicologia – na área de Psicologia Educacional, no ISPA – Instituto Universitário, estou a realizar a minha Dissertação de Mestrado, subordinado ao tema pretende-se saber o que os alunos pensam sobre o *bullying*, na Escola E.B 2,3 António Bento Franco.

Para a realização desta investigação é necessária a participação de alunos do 2º Ciclo. Nesse sentido venho solicitar-lhe que permita a participação do seu educando. De modo a facilitar o processo de recolha de informação, agradeço que envie esta declaração **apenas caso não pretenda** que o seu educando participe no estudo.

Os dados recolhidos servirão unicamente propósitos de investigação, garantindo-se a confidencialidade dos mesmos.

Agradeço a colaboração

Susana Vitorino

Eu,,
Encarregado(a) de Educação de,
declaro que tomei conhecimento e que **não autorizo** a participação do meu educando
nesta investigação.

Assinatura do(a) Encarregado(a) de Educação

.....

Data.....

Questões Adicionais

Escola: 1º 2º

Já tiveste alguma falta disciplinar: De 0 a 3 De 3 a 6 Mais de 6

Já renovaste alguma vez. Se Sim quantas:

Nome inventado: _____

Nome inventado: _____

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

INSTRUÇÕES:

Neste questionário vai-te ser pedido que dê 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 adjetivos 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...

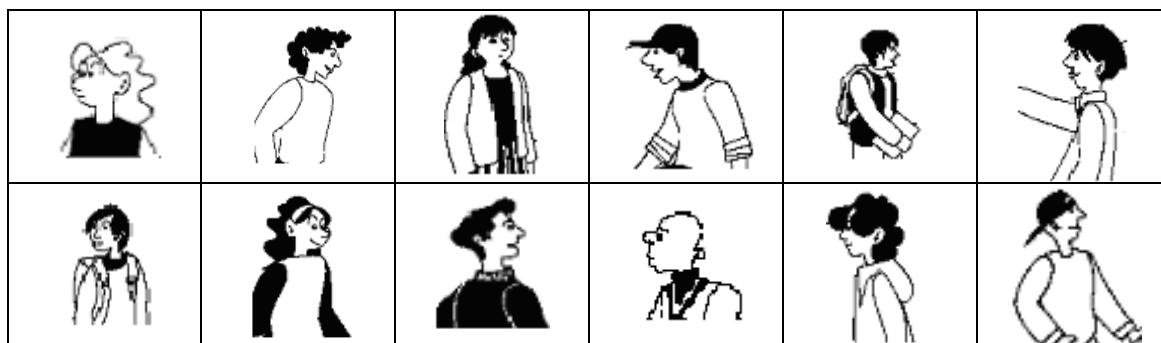
Antipática	1	2	3	4	5	Simpática
Chata	1	2	3	4	5	Engraçada

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			
	Pai:	<input type="checkbox"/> Secundário	<input type="checkbox"/> Estudos universitários			
		<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	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	Aprendido
Propositado	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	Sem intenção
Briga	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	Vingança
Abuso	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	Brincadeira
Divertido	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	Maldoso
Aceitável	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	Reprovável
Justo	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	Injusto
Correcto	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	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
--------------------------------------	--	---------------------------------------	---------------------------------	---------------------------------------

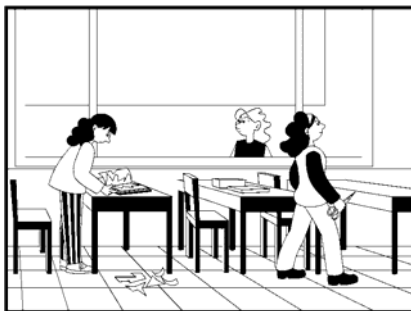
6.- Achas que esta situação vai continuar?

<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

Os do grupo fazem isto de propósito.

1 2 3 4 5

A rapariga merece o que lhe acontece.

1 2 3 4 5

Os do grupo fazem isto para se vingarem dela.

1 2 3 4 5

A rapariga não fez nada para os provocar.

Os do grupo fazem-no para se defenderem.

A rapariga não merece o que lhe acontece.

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

12.- Se fosses esta rapariga  , como te sentirias?	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
	1	2	3	4	5
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

13.- Se tu fosses esta rapariga  que farias para mudar a situação?	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
	1	2	3	4	5
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
Estaria 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	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	Engraçados
Duros	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	Choramingas
Cruéis	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	Bondosos
Mentirosos	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	Sinceros
Indesejáveis como amigos	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	Desejáveis como amigos
Parolos	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	Fixes
Medricas	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	Valentes
Tímidos	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	Dão-se com todos
Fracos	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	Fortes
Obedientes	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	Rebeldes
Palermas	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	Inteligentes
Arrogantes	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	Humildes
Conflituosos	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	Calmos
Mal educados	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	Educados
Más pessoas	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	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

		Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
18.- Se fizesses parte deste grupo						
	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.
--	--	--	---	---

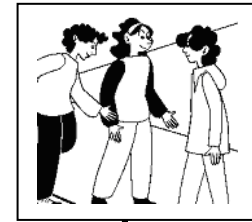
20.- Lê as seguintes afirmações e indica se há alguma personagem da história que possa pensar da mesma maneira. Marca uma "X" na coluna por baixo das figuras ou figura da história que pensam desse jeito. Podes marcar mais do que uma cruz por linha ou deixá-la em branco, se achas que alguma afirmação 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.				

21.- Na tua opinião, como se sente esta rapariga?



CULPADA	ENVERGONHADA	DESINTERESSADA	ORGULHOSA
Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>

24.- Na tua opinião, como se sentem os do grupo?



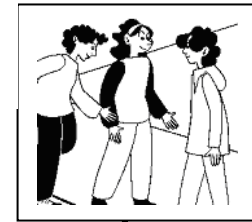
CULPADOS	ENVERGONHADOS	DESSINTERESSADOS	ORGULHOSOS
Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>

22.- Como deveria sentir-se esta rapariga?



CULPADA	ENVERGONHADA	DESINTERESSADA	ORGULHOSA
Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>

25.- Como deveriam sentir-se os do grupo?



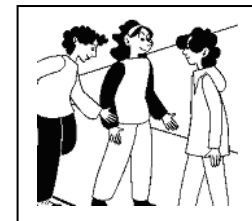
CULPADOS	ENVERGONHADOS	DESSINTERESSADOS	ORGULHOSOS
Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>

23.- Se fosses esta rapariga, como te sentirias?



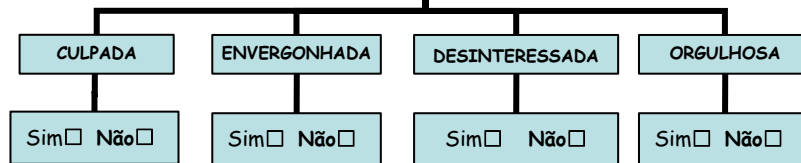
CULPADA	ENVERGONHADA	DESINTERESSADA	ORGULHOSA
Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>

26.- Se fizesses parte deste grupo, como te sentirias?

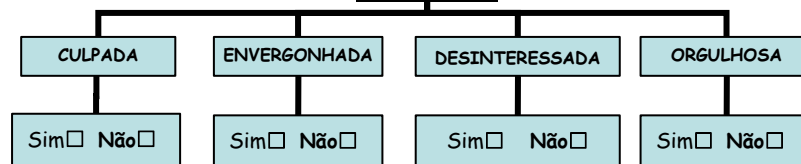


CULPADOS	ENVERGONHADOS	DESSINTERESSADOS	ORGULHOSOS
Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>

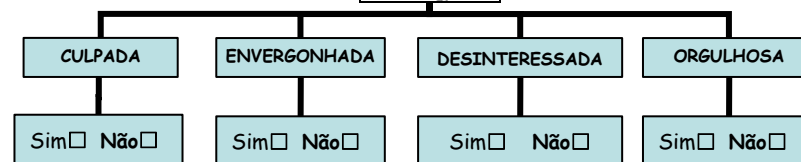
27.- Na tua opinião, como se sente esta rapariga?



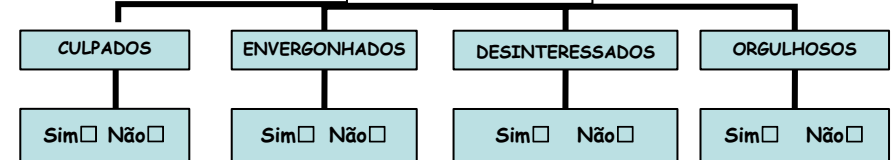
28.- Como deveria sentir-se esta rapariga?



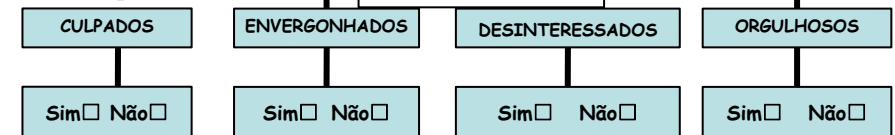
29.- Se fosses esta rapariga, como te sentirias?



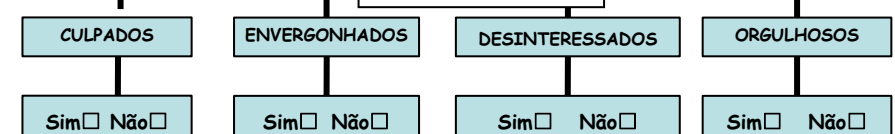
30.- Na tua opinião, como se sentem os que vêm o que se passa?



31.- Como deveriam sentir-se os que vêm o que se passa?



32.- Se fosses uma dos que vêm, como te sentirias?



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



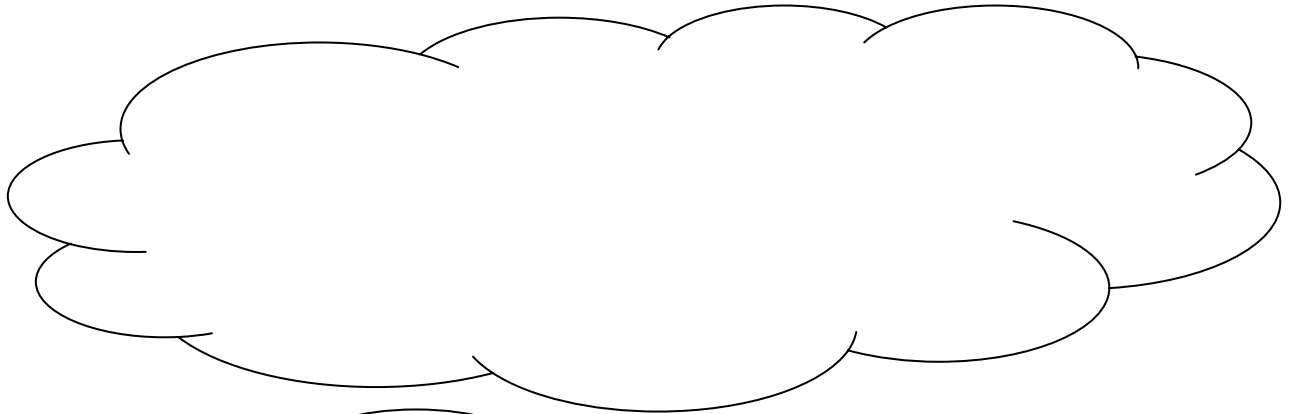
FINAL 5

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
Parola	1	2	3	4	5	Fixe
Medicas	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: _____

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...

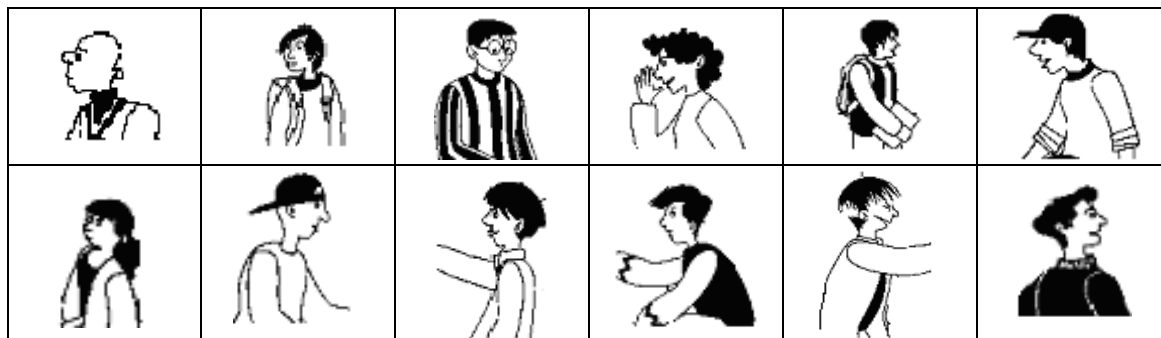
Antipático	1	2	3	4	X	Simpático
Chato	1	X	3	4	5	Engraçado

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"/> 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	Chateado	Indiferente	Satisfeito
Triste	Furioso	Envergonhado	Nervoso
Culpado	Divertido	Assustado	Contente

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

Natural	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	Aprendido
Propositado	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	Sem intenção
Briga	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	Vingança
Abuso	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	Brincadeira
Divertido	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	Maldoso
Aceitável	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	Reprovável
Justo	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	Injusto
Correcto	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	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		
Inveioso	1	2	3	4	5		
Outras: _____	1	2	3	4	5		

					
	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
12.- Se fosses este rapaz  , como te sentirias?					
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

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


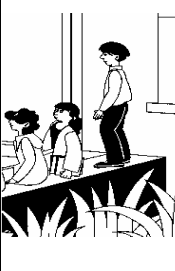


17.- Como se sentem os rapazes do grupo  ?	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
Culpados	1	2	3	4	5
Sozinhos	1	2	3	4	5
Tristes	1	2	3	4	5
Indiferentes o que se passou	1	2	3	4	5
Magoados	1	2	3	4	5
Assustados	1	2	3	4	5
Envergonhados	1	2	3	4	5
Orgulhosos	1	2	3	4	5
Nervosos	1	2	3	4	5
Aborrecidos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

<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 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.				

21.- Na tua opinião, como se sente este rapaz?



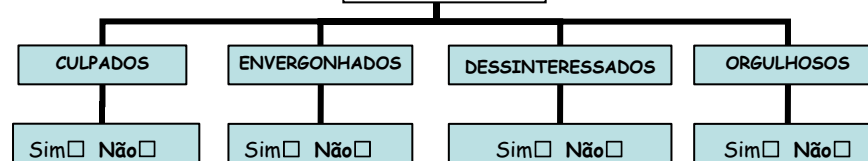
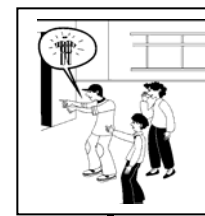
22.- Como deveria sentir-se este rapaz?



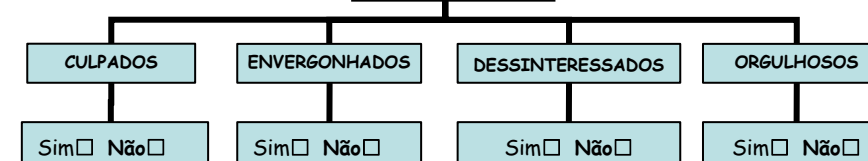
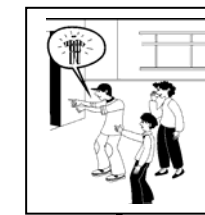
23.- Se fosses este rapaz, como te sentirias?



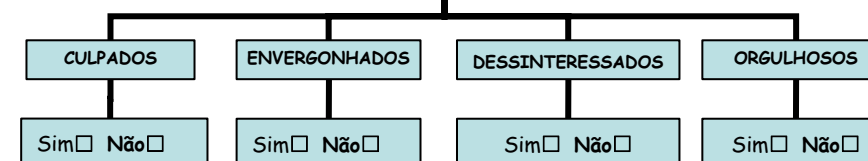
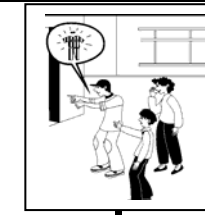
24.- Na tua opinião, como se sentem estes rapazes?



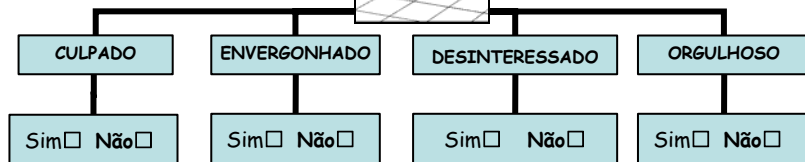
25.- Como deveriam sentir-se estes rapazes?



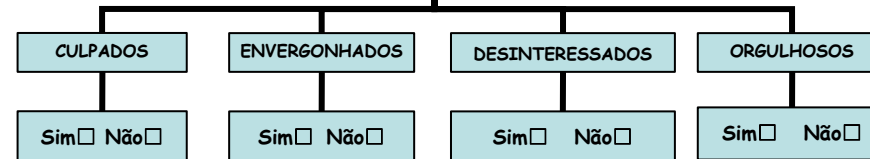
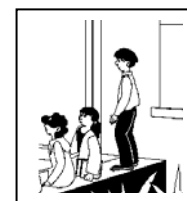
26.- Se formasses parte deste grupo, como te sentirias?



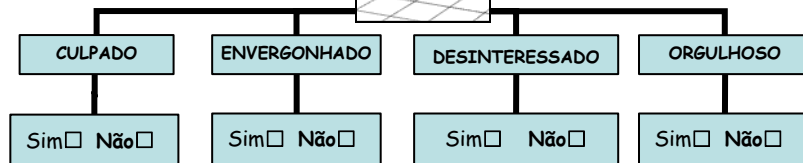
27.- Na tua opinião, como se sente este rapaz?



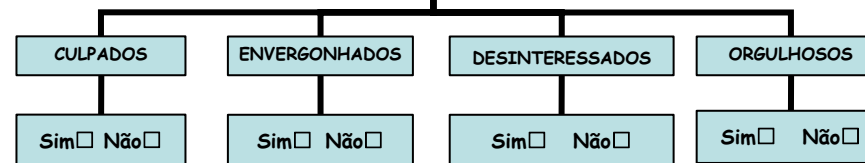
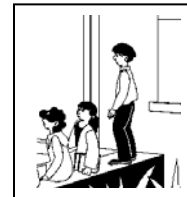
30.- Na tua opinião, como se sentem os que vêm o que se passa?



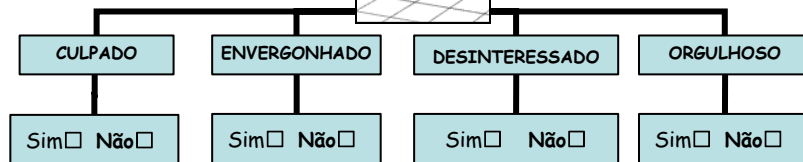
28.- Como deveria sentir-se este rapaz?



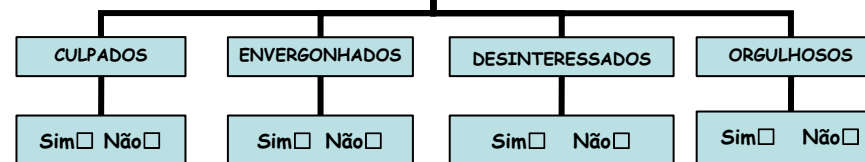
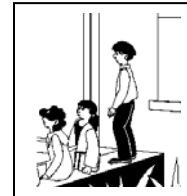
31.- Como deveriam sentir-se os que vêm o que se passa?



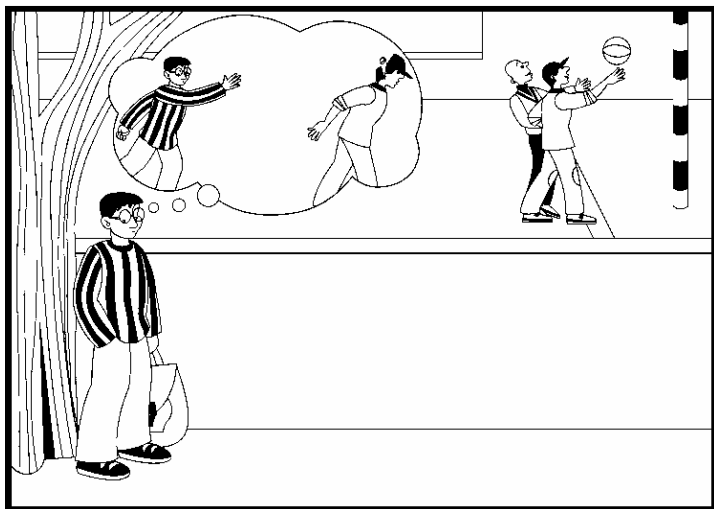
29.- Se fosses este rapaz, como te sentirias?



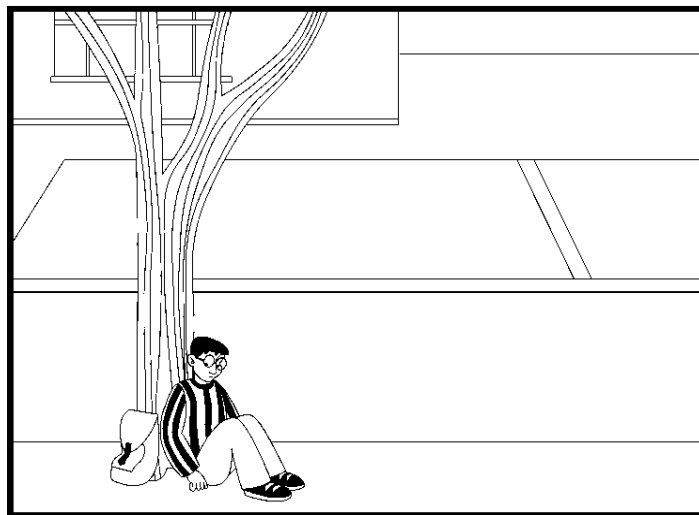
32.- Se fosses um dos que vêm, como te sentirias?



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



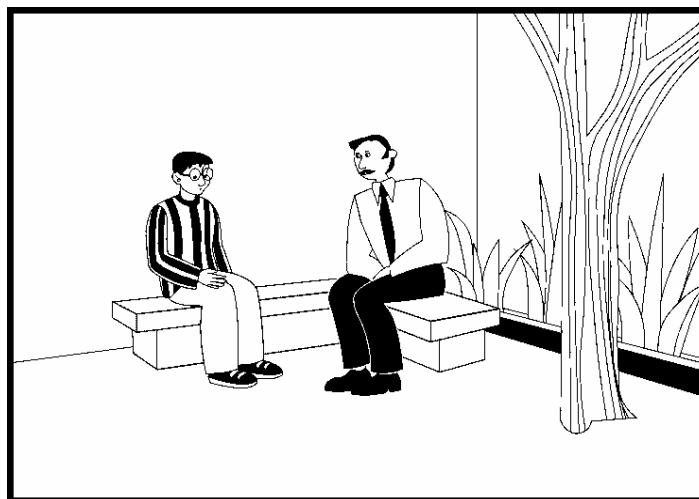
FINAL 1



FINAL 2



FINAL 3



FINAL 4



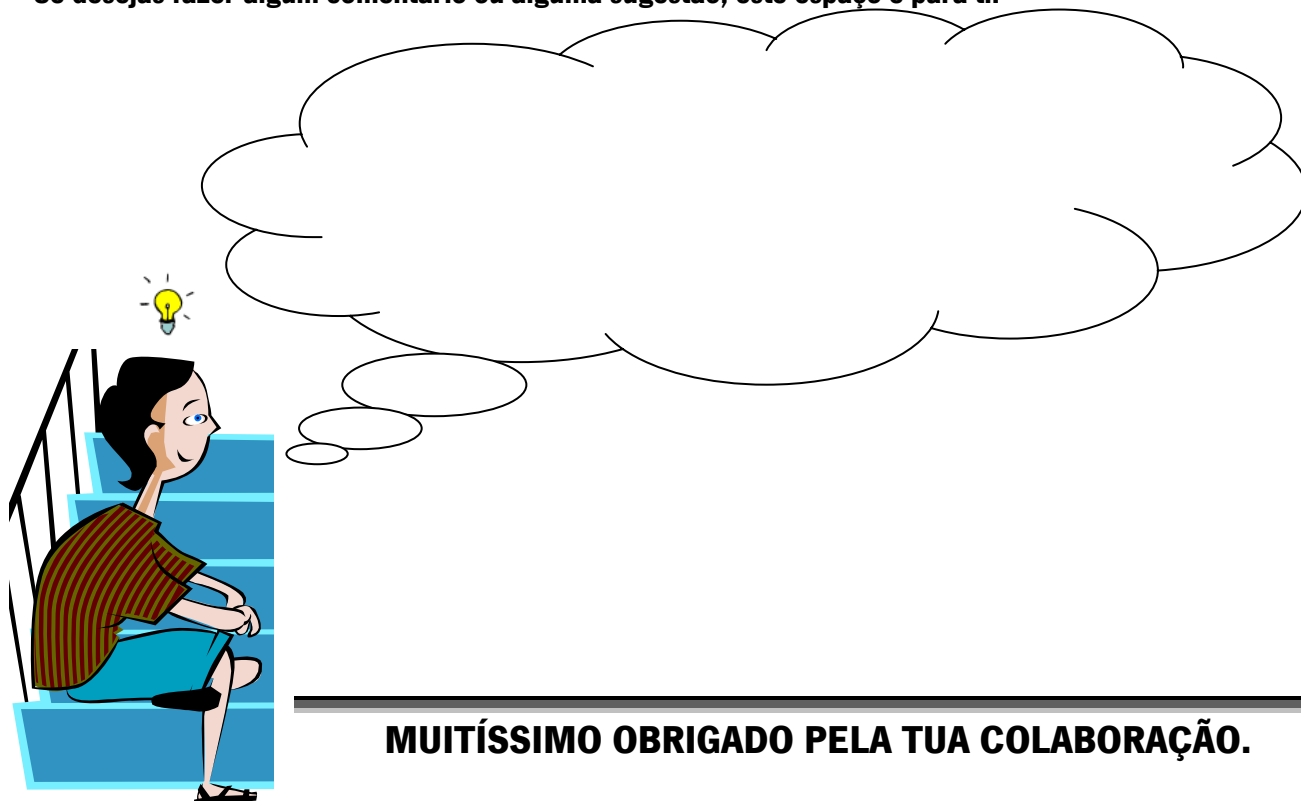
FINAL 5

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

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

