



Instituto Superior de Psicologia Aplicada

A PERCEÇÃO DA RELAÇÃO COM A FAMÍLIA NOS JOVENS ENVOLVIDOS E NÃO
ENVOLVIDOS EM SITUAÇÕES DE *BULLYING*

Joana Ferreira Pinto

11639

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de:

Mestre em Psicologia Aplicada

Especialidade em Clínica

2008

Instituto Superior de Psicologia Aplicada

A PERCEÇÃO DA RELAÇÃO COM A FAMÍLIA NOS JOVENS ENVOLVIDOS E NÃO
ENVOLVIDOS EM SITUAÇÕES DE *BULLYING*

Joana Ferreira Pinto

Orientador da dissertação:

Prof. Dr.^a Sandra Oliveira

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de:

Mestre em Psicologia Aplicada

Especialidade em Clínica

2008

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação de Prof. Dr.^a Sandra Oliveira, apresentada no Instituto Superior de Psicologia Aplicada para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia Clínica conforme a Portaria nº 19673/2006 publicado em Diário da Republica 2^a série de 26 de Setembro, 2006.

Agradecimentos

À Prof. Dr.^a Sandra Oliveira pela orientação, troca de ideias e empenho que demonstrou na concretização deste trabalho.

Ao concelho executivo da escola Pedro D' Orey da Cunha pela disponibilidade que demonstrou e prontidão em ceder a amostra.

À Prof. Tânia Pinto pela disponibilidade e apoio na análise estatística.

À família pela valorização dos meus interesses, motivação e apoio que me transmitiram.

Às amigas Catarina Martins e Sara Melo pela ajuda e apoio emocional.

RESUMO

Pretende-se averiguar qual a percepção da relação com a família em sujeitos envolvidos e não envolvidos em situações de *bullying*. Propõe-se também analisar as eventuais diferenciações entre os grupos quanto à família e à relação que com ela têm estabelecida. Associado a estes objectivos, acresce o estudo das diferenças significativas entre variáveis de caracterização sócio-demográfica, quanto à percepção da família.

A amostra é constituída por 158 alunos que frequentam o 5º, 6º e 7º anos de escolaridade, com idades compreendidas entre os 10 e os 16 anos. O questionário de caracterização sócio-demográfica, o questionário de *Prevenção do Bullying na Escola* de Carvalhosa do ano 2006 e a *Escala de Percepção da Relação com a Família* de Peixoto (1999) são os instrumentos utilizados.

Verificamos que os sujeitos envolvidos no *bullying*, em comparação com aqueles que afirmam nunca intervir neste fenómeno, apresentam uma percepção da relação com a família negativa no que toca a determinadas dimensões da E.P.R.F., nomeadamente Autonomia e Suporte afectivo. Constatamos, também, que os sujeitos que vivem com ambas as figuras parentais (com ou sem família alargada) apresentam uma percepção da relação com a família muito positiva, comparativamente àqueles que vivem apenas com uma das figuras parentais e/ou outros familiares.

Palavras-chave: *bullying*, família, adolescência, percepção

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate the perception of the family relationship in individuals involved and not involved in situations of bullying. It also examines the possible differences between groups in relation to the perception of the family relationship. Associated with these goals, we added the study of differences between variables of socio-demographic characteristics, about the perception of the family.

The sample consists of 158 students attending the 5th, 6th and 7th grade, aged between 10 and 16 years. The instruments used are the questionnaire of socio-demographic characteristics, the questionnaire of the Prevention of Bullying at School by Carvalhosa in the year of 2006 and the scale of the Perception of the Family Relationship by Peixoto (1999).

We found that the subjects involved in bullying, compared with those who weren't involved in this phenomenon, have a negative perception about the relationship with their family concerning to certain aspects of EPRF, including Autonomy and Emotional Support. We also found that the subjects who live with both parental figures (with or without extended family) have a very positive perception of the relationship with the family compared to those living with only one of the parents and/or other relatives.

Keywords: bullying, family, adolescence, perception

ÍNDICE

Artigo Empírico

1. Introdução	1
2. Metodologia	3
2.1. Participantes	3
2.2. Instrumentos	4
2.3. Procedimento	5
3. Resultados	5
3.1. Estudo descritivo da percepção da relação com a família em cada um dos grupos	5
3.2. Estudo das diferenças estatísticas entre os grupos quanto à percepção da relação com a família	6
3.3. Estudo das diferenças estatísticas para a variável sócio-demográfica “Com quem vive” quanto à percepção da relação com a família	9
4. Discussão	11
5. Conclusão	16

Anexos

Anexo A - Revisão da Literatura	18
A.1. <i>O Bullying</i>	19
A.2. Pré – adolescência e Adolescência	20
A.3. Agressividade	23
A.4. A Família	26
A.4.1. Características das famílias dos agressores	27
A.4.2. Características das famílias das vítimas	28
A.4.3. Características das famílias das vítimas agressoras	29
Anexo B – Metodologia	30
B.1. Desenho da Investigação	31

B.2. Participantes	31
B.3. Instrumentos	31
B.3.1. Questionário de Caracterização Socio-Demográfica	31
B.3.2. Questionário de Prevenção do <i>Bullying</i> na Escola	32
B.3.3. Escala de Percepção da Relação com a Família (EPRF)	33
B.4. Procedimento	34
Anexo C – Resultados	36
C.1. – Apresentação descritiva dos resultados obtidos a partir do questionário de caracterização sócio-demográfica para a amostra total e para os quatro grupos amostrais	37
C.2. Apresentação descritiva dos resultados obtidos a partir do Questionário “Prevenção do <i>Bullying</i> na escola” para a amostra total e para os quatro grupos amostrais	42
C.3. Estudo descritivo da percepção da relação com a família em cada um dos grupos amostrais	48
C.4. Estudo das diferenças estatísticas entre os grupos quanto à percepção da relação com a família	51
C.5. Estudo das diferenças estatísticas para as variáveis sócio-demográficas quanto à percepção da relação com a família	59
Anexo D – Exemplos dos instrumentos	66
D.1. Questionário de Caracterização Socio-Demográfica	67
D.2. Questionário de Prevenção do <i>Bullying</i> na Escola	68
D.3. Escala de Percepção da Relação com a Família (EPRF)	70
Anexo E – Referências Bibliográficas	72

Índice de Tabelas e Quadros

Tabela 1 - Diferenças estatísticas entre os grupos quanto à percepção da relação com a família	8
Tabela 2 - Diferenças estatísticas para a variável com quem vive quanto à percepção da relação com a família	11
Quadro C1-1 – Distribuição por Idade	37
Quadro C1-2 – Distribuição por Ano de Escolaridade	37
Quadro C1-3 – Distribuição por Sexo	38
Quadro C1-4 – Distribuição por níveis relativos à profissão da mãe	38
Quadro C1-4.1. – Distribuição pelo Estado Profissional da Mãe	38
Quadro C1-5 – Distribuição por níveis relativos à profissão do Pai	39
Quadro C1-5.1. – Distribuição pelo Estado Profissional do Pai	39
Quadro C1-6 – Agregado familiar	39
Quadro C1-7 – Com quem vive	40
Quadro C1-8 – Número de irmãos	40
Quadro C1-9 – Distribuição por actividades extracurriculares	40
Quadro C1-9.1. – Distribuição pelo tipo de actividade extracurricular	41
Quadro C1-9.2. – Distribuição pelo tempo que ocupam	41
Quadro C2-1 – Distribuição por grupo	42
Quadro C2-2 – Tens sido alvo de provocação na escola, nos últimos 2 meses?	42
Quadro C2-2.1. – Quantas vezes tens sido alvo de provocação na escola, nos últimos 2 meses?	43
Quadro C2-3 – Tens provocado os outros na escola, nos últimos 2 meses?	43
Quadro C2-3.1. – Quantas vezes tens provocado os outros na escola, nos últimos 2 meses?	44
Quadro C2-4 – Quantas vezes tens visto ou ouvido outro aluno a ser alvo de provocação na escola, nos últimos 2 meses?	44
Quadro C2-4.1. – Quantas vezes tens visto ou ouvido outro aluno a ser alvo de provocação nos últimos 2 meses?	45
Quadro C2-4.2. – Quantas vezes tens visto ou ouvido outro aluno a ser alvo de provocação nos últimos 2 meses?	45

Quadro C2-4.3. – Quantas vezes tens visto ou ouvido outro aluno a ser alvo de provocação nos últimos 2 meses?	45
Quadro C2-4.4. – Quantas vezes tens visto ou ouvido outro aluno a ser alvo de provocação na escola, nos últimos 2 meses?	46
Quadro C2-5 – Tentaste ajudar outro aluno que estava a ser alvo de provocação nos últimos 2 meses?	46
Quadro C2-6 – Os professores tentaram parar com a provocação na escola?	47
Quadro C2-7 – Onde acontece a provocação na escola?	47
Quadro C3-1 – Dimensão Autonomia	48
Quadro C3-2 – Dimensão Suporte Afectivo	48
Quadro C3-3 – Dimensão Envolvimento nas Tarefas Escolares	49
Quadro C3-4 – Dimensão Aceitação	49
Quadro C3-5 – Dimensão Expectativas	49
Quadro C3-6 – Variável Percepção Total	50
Quadro C4-1 – Teste da Normalidade para as 5 dimensões da E.P.R.F. e variável Percepção total	51
Quadro C4-2 – Teste de Kruskal-Wallis	51
Quadro C4-3 – Teste de Mann-Whitney para Vítimas e Não Intervenientes quanto à dimensão Autonomia	52
Quadro C4-4 – Teste de Mann-Whitney para Vítimas Agressoras e Não Intervenientes Agressores quanto à dimensão Autonomia	52
Quadro C4-5 – Medianas, mínimo e máximo para a dimensão Autonomia	52
Quadro C4-6 - Teste de Mann-Whitney para Vítimas e Não Intervenientes quanto à dimensão Suporte Afectivo	53
Quadro C4-7 – Teste de Mann-Whitney para Agressores e Não Intervenientes quanto à dimensão Suporte Afectivo	53
Quadro C4-8 – Teste de Mann-Whitney para Vítimas Agressoras e Não Intervenientes quanto à dimensão Suporte Afectivo	53
Quadro C4-9 – Medianas, mínimo e máximo para a dimensão Suporte Afectivo	54
Quadro C4-10 – Valores da assimetria e achatamento para os quatro grupos quanto à dimensão Suporte Afectivo	54

Quadro C4-11 – Teste de Mann-Whitney para Vítimas e Não Intervenientes quanto à dimensão Envolvimento nas Tarefas Escolares	55
Quadro C4-12 – Teste de Mann-Whitney para Agressores e Não Intervenientes quanto à dimensão Envolvimento nas Tarefas Escolares	56
Quadro C4-13 – Teste de Mann-Whitney para Vítimas Agressoras e Não Intervenientes quanto à dimensão Envolvimento nas Tarefas Escolares	56
Quadro C4-14 – Medianas, mínimos e máximo para a dimensão Envolvimento nas Tarefas Escolares	56
Quadro C4-15 – Teste de Mann-Whitney para Vítimas e Não Intervenientes quanto à dimensão Aceitação	57
Quadro C4-16 – Teste de Mann-Whitney para Vítimas Agressoras e Não Intervenientes quanto à dimensão Aceitação	57
Quadro C4-17 – Medianas, mínimo e máximo para a dimensão Aceitação	57
Quadro C4-18 – Teste ANOVA para a dimensão Percepção total	57
Quadro C4-19 – Médias	58
Quadro C5-1 – Teste de Kruskal Wallis para a variável sexo	59
Quadro C5-2 – Teste de Kruskal Wallis para a variável actividades extracurriculares	59
Quadro C5-3 – Teste de Kruskal Wallis para a variável com quem vive	60
Quadro C5-4 - Teste de Mann-Whitney para Pai e mãe/ Pai ou mãe e família alargada quanto à dimensão Suporte Afectivo	60
Quadro C5-5 - Teste de Mann-Whitney para Pai e mãe e família alargada/ Pai ou mãe e família alargada quanto à dimensão Suporte Afectivo	60
Quadro C5-6 – Medianas, mínimo e máximo para a dimensão Suporte Afectivo	61
Quadro C5-7 – Teste de Mann-Whitney para pai e mãe/ pai ou mãe e família alargada quanto à dimensão Envolvimento nas Tarefas Escolares	61
Quadro C5-8 – Teste de Mann-Whitney para pai e mãe/ outros familiares quanto à dimensão Envolvimento nas Tarefas Escolares	61
Quadro C5-9 – Teste de Mann-Whitney para Pai e mãe e família alargada/ Pai ou mãe e família alargada quanto à dimensão Envolvimento nas Tarefas Escolares	62
Quadro C5-10 – Teste de Mann-Whitney para Pai e mãe e família alargada/ Outros familiares quanto à dimensão Envolvimento nas Tarefas Escolares	62

Quadro C5-11 – Medianas, mínimo e máximo para a dimensão Envolvimento nas Tarefas Escolares	62
Quadro C5-12 – Teste de Mann-Whitney para Pai e mãe/ Pai ou mãe e família alargada quanto à dimensão Aceitação	63
Quadro C5-13 – Teste de Mann-Whitney para Pai e mãe e família alargada/ Pai ou mãe e família alargada quanto à dimensão Aceitação	63
Quadro C5-14 – Medianas, mínimo e máximo para a dimensão Aceitação	63
Quadro C5-15 – Teste de Mann-Whitney para Pai e mãe/ Pai e mãe e família Alargada quanto à dimensão Expectativas	64
Quadro C5-16 – Teste de Mann-Whitney para Pai e mãe/ Pai ou mãe e família alargada quanto à dimensão Expectativas	64
Quadro C5-17 – Teste de Mann-Whitney para Pai e mãe/ Outros familiares quanto à dimensão Expectativas	64
Quadro C5-18 – Medianas, mínimo e máximo para a dimensão Expectativas	65

1. INTRODUÇÃO

O tema da violência escolar tem sido objecto de uma preocupação crescente nas últimas duas décadas, verificando-se um grande aumento da investigação sobre este tema, nomeadamente sobre um tipo especial de violência escolar – o *bullying* (Martins, 2005).

O *bullying* é caracterizado segundo três critérios: (a) um aluno sofre situações de *bullying* quando está repetidamente e continuamente exposto a (b) acções negativas/comportamentos agressivos intencionais por parte de um ou mais colegas, gerando-se uma (c) relação de poder assimétrica entre os intervenientes, o agressor e a vítima (Olweus, 1997).

Os agressores são caracterizados como sujeitos impulsivos, violentos, mais fortes do que a vítima, com baixa tolerância à frustração, baixa auto-estima, auto-suficiência, maioritariamente do sexo masculino e motivados pelo desejo de domínio, intimidação e abuso de poder, tendo pouca empatia pela vítima (Olweus, 1997). Alguns estudos revelam que os sujeitos agressores, com a idade, podem evoluir no sentido da delinquência e criminalidade (Olweus, 1997).

Por outro lado, e no que respeita às vítimas, são sujeitos que não retaliam quando são atacados ou insultados, sendo caracterizados pela sua passividade ou submissão (Olweus, 1997). Sofrem de baixa auto-estima, solidão, depressão, ansiedade, dificuldades académicas, problemas de saúde física (sintomas psicossomáticos), absentismo escolar, suicídio e tendem a ser rejeitadas pelos pares (Olweus, 1973, 1978; Egan & Perry, 1998; Dreyer, 2004, cit. por Sousa, 2005). Os alunos mais novos são mais frequentemente vítimas, e a frequência com que são ameaçados diminuiu à medida que a idade aumenta (Olweus, 1993; DeHaan, 1997, cit. por Carvalhosa, Lima & Matos, 2001).

Existe ainda outro grupo de sujeitos intervenientes no fenómeno *bullying* - as vítimas agressoras (agressores e vítimas simultaneamente), que tentam retaliar quando são atacadas (Batsche & Knoff, 1994, cit. por Carvalhosa, 2001). São caracterizadas como sujeitos ansiosos, introvertidos, solitários, instáveis e com baixa auto-estima, que exibem comportamentos agressivos, reagem com hostilidade e demonstram ter elevados níveis de ideação agressiva (Olweus, 1995; Watson, Andreas, Fisher, & Smith, s.d., cit. por Kendall-Tackett, 2003). No estudo de Carvalhosa et al. (2001), constatou-se que estes sujeitos comparados com os agressores e vítimas, envolvem-se mais em comportamentos de violência fora da escola, revelam mais queixas de depressão e de sintomas físicos e psicológicos, constituindo-se como o grupo que mais factores de risco apresenta.

O *bullying* constitui-se, deste modo, como uma ameaça ao desenvolvimento saudável da criança/jovem, levantando preocupações a nível social, educativo e psicológico (Olweus, 1980).

A doença mental declara-se fundamentalmente na adolescência, devido aos problemas que se colocam ao adolescente na procura das identificações, das relações objectais e da permanência do self (Jacobson, 1964).

Para efectuar o trabalho de luto das imagens parentais, está implícita a capacidade de desinvestimento das ligações de dependência narcísicas entre a criança e os pais, e a capacidade de reinvestimento e reobjectalização, sendo estes marcados pelo passado do adolescente (Dias & Vicente, 1984).

Um dos problemas maiores na latência é o da agressividade, que advém de uma frustração essencialmente afectiva, perturbando o bom funcionamento mental e a relação de objecto (Matos, 1993).

Na mesma linha de pensamento, Braconnier e Marcelli (2000) referem que para o adolescente as mudanças ocorridas no período pubertário traduzem-se em sentimentos de dúvida, ao nível do corpo e da identidade, suscitando a angústia, e dependendo do modo como o adolescente lida com estes momentos, principalmente aqueles que o reenviam para períodos de sofrimento da primeira infância, tanto pode eliminar o mal-estar através de comportamentos do tipo de passagem ao acto e projecção agressiva, como os pode integrar e ultrapassar com comportamentos de reparação, de sublimação ou de criação.

A família, além de se constituir como a principal fonte de suporte e contenção durante o desenvolvimento da criança, assume um papel fundamental no período de transição para a fase adulta.

Sampaio (1994) considera pois que a criança quando inicia o seu percurso escolar tem que naturalmente afastar-se da sua família, integrando-se assim num novo contexto, a escola. O autor refere que o ambiente familiar e o estilo educativo são determinantes para compreender a violência dos adolescentes, postulando que esta surge muitas vezes nas famílias que usam os castigos como modelo educativo.

Tendo em conta a revisão de literatura realizada (anexo A), as relações familiares percebidas como negativas parecem constituir-se como um factor de risco para o *bullying*, sendo que nos parece pertinente explorar que outras características familiares tal como são percebidas pelos adolescentes poderão também emergir como factores de risco.

Assim sendo, formulamos como principais questões de investigação:

Que percepção têm os jovens envolvidos em fenómenos de *bullying* (agressores, vítimas e vítimas agressoras) sobre a sua família e mais especificamente, sobre a sua relação com a família?

Consequentemente colocamos como subquestão: Que percepção têm os sujeitos que afirmam nunca intervir neste fenómeno, sobre a sua família e mais especificamente, sobre a sua relação com a família?

De que modo se relaciona a forma como os agressores, vítimas e vítimas agressoras percebem a sua família e o seu envolvimento em situações de *bullying*?

Consequentemente colocamos como subquestão: De que modo se relaciona a forma como os sujeitos que afirmam nunca intervir neste fenómeno, percebem a sua família e o seu não envolvimento em situações de *bullying*?

Será que existe diferenciação na percepção da relação com a família consoante os grupos?

Será que existe diferenciação na percepção da relação com a família quando consideramos as variáveis de caracterização sócio-demográfica (sexo, com quem vive, actividades extracurriculares)?

Consequentemente, temos como principais objectivos:

Averiguar qual a percepção da relação com a família em sujeitos envolvidos (agressores, vítimas e vítimas agressoras) e não envolvidos em fenómenos de *bullying*.

Descrição e análise das eventuais diferenças entre os grupos quanto à família e à relação que com ela têm estabelecida.

Estudo das diferenças estatísticas para as variáveis de caracterização sócio-demográfica (sexo, com quem vive, actividades extracurriculares) quanto à percepção da relação com a família.

2. METODOLOGIA

2.1. Participantes

Participaram neste estudo 158 jovens adolescentes de ambos os sexos, dos quais 85 são do sexo masculino (53.8%) e 73 do sexo feminino (46.2%), que frequentavam entre o 5.º e 7.º ano de escolaridade de uma escola na cidade de Lisboa. A média de idades é de 12 anos

(M=12.25; DP=1.267; Valor mínimo=10; Valor máximo=16). A restante informação no que respeita à caracterização sócio-demográfica encontra-se em anexo (anexo C.1.).

A selecção da amostra foi feita de forma aleatória, pelo que se caracteriza a amostra como não probabilística acidental (Polgar & Thomas, 1988, cit. por Ribeiro, 2007).

2.2. Instrumentos

Questionário de caracterização sócio-demográfica. Foi elaborado, pelos autores do presente estudo, um conjunto de questões para a caracterização da amostra, de forma a recolher informação no âmbito pessoal e familiar. O questionário é constituído por 12 questões do tipo idade, ano de escolaridade, sexo, profissão do/a pai/mãe, estado profissional do/a pai/mãe, com quem vive, actividades extracurriculares (anexo B.3.1.).

O Questionário de Prevenção do Bullying na Escola, desenvolvido por Carvalhosa no ano de 2006, tem como objectivo verificar se os sujeitos são agressores, vítimas, vítimas agressoras ou não intervenientes no *bullying*; caracterizar os tipos de provocação que ocorrem em situação escolar e a frequência dos mesmos; identificar os espaços onde acontecem as situações de provocação; e verificar o modo como os alunos vêem a intervenção dos adultos (professores) e dos seus pares face às situações de *bullying*. É um questionário de auto-preenchimento, sendo constituído por 8 questões do tipo “Tens sido alvo de provocação na escola, nos últimos 2 meses?”, com 5 opções de resposta (“não”, “uma ou duas vezes”, “2 ou 3 vezes por mês”, “uma vez por semana”, “várias vezes por semana”) (anexo B.3.2.).

A Escala de Percepção da Relação com a Família (EPRF), realizada por Peixoto (1999), pretende conhecer qual a percepção da relação com a família através de 5 dimensões: (1) Aceitação; (2) Envolvimento nas tarefas escolares; (3) Expectativa; (4) Autonomia; (5) Suporte afectivo. É de auto-preenchimento e constituída por 35 itens do tipo “Alguns jovens acham que os pais se metem muito na sua vida”, com 4 tipos de resposta (“exactamente como eu”, “como eu”, “diferente de mim”, “completamente diferente de mim”). A consistência interna para o total da escala e diferentes dimensões teve os seguintes valores: 0.68 (Aut.); 0.79 (S.A.); 0.55 (E.T.E.); 0.84 (Aceit.) e 0.77 (Exp.). A validade de critério teve um valor de 0.61 (anexo – B.3.3.).

2.3. Procedimento

Solicitou-se ao conselho executivo da escola a autorização para a aplicação dos questionários e posterior utilização da informação, que nos foi concedida de imediato, assim como a indicação das turmas, os respectivos professores e os horários mais apropriados para o efeito. A passagem dos questionários realizou-se no espaço da sala de aula e o preenchimento dos questionários demorou entre 30 a 40 minutos. Aos participantes, foram dadas instruções breves sobre o objectivo do estudo e esclarecidas quaisquer dúvidas, sendo também enfatizado o carácter anónimo, confidencial e não obrigatório do estudo (anexo B.4.).

3. RESULTADOS

Para efeitos da análise e tratamento estatístico dos dados foram utilizados diversos procedimentos e análises disponíveis no Programa Statistical Package For Social Sciences (SPSS Windows versão 15.0).

A partir do questionário “Prevenção do *Bullying* na Escola” constatamos que do total dos participantes, 48 pertencem ao grupo dos não intervenientes (30.4%), não participando no fenómeno *bullying*. No entanto, 110 sujeitos intervêm em situações de *bullying* (69.6%), dos quais 46 são vítimas (29.1%), 19 são agressores (12.0%) e 45 são vítimas agressoras (28.5%) (anexo C.2. – *Quadro C2-1*). A restante informação de carácter descritivo relativa a este questionário encontra-se em anexo (anexo C.2.).

3.1. Estudo descritivo da percepção da relação com a família em cada um dos grupos

No que respeita à dimensão **Autonomia**, verificamos que é o grupo dos não intervenientes (n=48) aquele que apresenta uma percepção da família positiva (M=3.00; DP=0.50; Valor mínimo=2.00; Valor máximo=4.00). O grupo das vítimas (n=46) apresenta a percepção mais negativa (M=2.63; DP=0.50; Valor mínimo=1.00; Valor máximo=4.00) (anexo C.3. - *Quadro C3-1*).

Relativamente à dimensão **Suporte Afectivo**, constatamos que os sujeitos que não intervêm no *bullying* (n=48) apresentam uma média superior às restantes (M=3.35; DP=0.47; Valor mínimo=1.57; Valor máximo=4.00), indicando uma percepção da família positiva. O grupo das vítimas agressoras (n=45) é aquele que tem o valor média mais baixo (M=2.90; DP=0.58; Valor mínimo=1.57; Valor máximo=4.00), correspondendo a uma percepção negativa (anexo C.3. - *Quadro C3-2*).

Quanto à dimensão **Envolvimento nas Tarefas Escolares** constatamos que todos os grupos (N=158) percebem como positivo este envolvimento, embora seja o grupo dos não intervenientes (n=48) que apresenta a média mais elevada (M=3.44; DP=0.56; Valor mínimo=1.57; Valor máximo=4.00) (anexo C.3. - *Quadro C3-3*).

Para a dimensão **Aceitação**, todos os grupos (N=158) apresentam uma percepção positiva, contudo é no grupo dos sujeitos que não intervêm no *bullying* (n=48), que o grau de aceitação é percebido como maior (M=3.39; DP=0.53; Valor mínimo=2.14; Valor máximo=4.00). As vítimas agressoras (n=45) apresentam o valor média mais baixo (M=3.07; DP=0.60; Valor mínimo=1.57; Valor máximo=4.00) (anexo C.3. - *Quadro C3-4*).

Na dimensão **Expectativas**, verificamos uma percepção positiva em todos os grupos (N=158). Os sujeitos não intervenientes (n=48) apresentam uma média relativamente mais elevada (M=3.24; DP=0.46; Valor mínimo=2.00; Valor máximo=4.00) e as vítimas agressoras (n=45), a média mais baixa (M=3.02; DP=0.42; Valor mínimo=2.14; Valor máximo=4.00) (anexo C.3. - *Quadro C3-5*).

No que respeita à variável **Percepção Total** (variável por nós criada, que remete para a percepção global da relação com a família e inclui as 5 dimensões da E.P.R.F.) verificamos que o grupo dos não intervenientes (n=48) tem uma média superior relativamente às restantes (M=3.27; DP=0.41; Valor mínimo=2.03; Valor máximo=3.94), o que indica uma percepção da família positiva. O grupo das vítimas agressoras apresenta o valor média mais baixo (M=2.97; DP=0.41; Valor mínimo=1.94; Valor máximo=3.83), correspondendo a uma percepção da família negativa. (anexo C.3. - *Quadro C3-6*).

3.2. *Estudo das diferenças estatísticas entre os grupos quanto à percepção da relação com a família*

Antes da aplicação dos devidos testes estatísticos, testou-se a normalidade de cada dimensão através do teste de normalidade de Kolmogorov-Smirnov, no sentido de procurarmos avaliar se as variáveis em estudo apresentam ou não uma distribuição normal dos seus resultados.

Deste modo, constatamos que apenas a variável Percepção total segue a distribuição normal ($p > 0.05$) (anexo C.4. - *Quadro C4-1*), sendo desta forma necessário recorrer aos testes não paramétricos para a análise dos resultados, nomeadamente, aos testes Kruskal-Wallis (anexo C.4. - *Quadro C4-2*) e Mann-Whitney.

Para a dimensão **Autonomia**, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas ($p \leq 0.05$) entre os grupos:

- vítimas e não intervenientes;
- vítimas agressoras e não intervenientes.

Assim sendo, os sujeitos que não intervêm em situações de *bullying* apresentam uma mediana superior em comparação com as restantes (3.00), indicando-nos uma percepção positiva. As vítimas são os sujeitos que apresentam o valor da mediana mais baixo (2.64), sendo a sua percepção da família negativa quanto a esta dimensão (ver Tabela 1).

No que respeita à dimensão **Suporte Afectivo**, verificamos a existência de diferenças estatisticamente significativas ($p \leq 0.05$) nos grupos:

- vítimas e não intervenientes;
- agressores e não intervenientes;
- vítimas agressoras e não intervenientes.

Constatamos que as medianas assumem valores idênticos para o grupo das vítimas, dos agressores e das vítimas agressoras (2.85) (ver Tabela 1), tendo sido necessário recorrer às medidas de assimetria e achatamento. Deste modo, verificamos que o grupo que apresenta os valores mais elevados, para a dimensão Suporte Afectivo, é dos não intervenientes (assimetria = - 3.27), seguido do grupo das vítimas (assimetria = - 1.80) e do grupo das vítimas agressoras (assimetria = - 0.61). Por sua vez, o grupo dos agressores apresenta os valores mais baixos (assimetria = 0.25) para esta dimensão, e consequentemente, percebem de forma negativa o suporte afectivo na relação com a família (anexo C.4. – *Quadro C4-10*).

Quanto à dimensão **Envolvimento nas Tarefas Escolares**, existem diferenças significativas ($p \leq 0.05$) entre os grupos:

- vítimas e não intervenientes;
- agressores e não intervenientes;

- vítimas agressoras e não intervenientes. Assim sendo, constatamos que é no grupo dos sujeitos que não intervêm no *bullying*, que encontramos a mediana mais elevada (3.57), tendo estes sujeitos uma percepção bastante positiva sobre o envolvimento dos pais. As vítimas apresentam a mediana mais baixa (3.14) para esta dimensão, sendo o envolvimento dos pais positivo mas menor (ver Tabela 1).

Para a dimensão **Aceitação** foram encontradas diferenças estatisticamente significativas ($p \leq 0.05$) entre os grupos:

- vítimas e não intervenientes;
- vítimas agressoras e não intervenientes.

Verificamos que é o grupo de sujeitos não intervenientes no *bullying* que percebe de forma bastante positiva o grau de aceitação (mediana=3.42). As vítimas agressoras são os sujeitos com o valor da mediana mais baixo (3.14) (ver Tabela 1).

Relativamente à variável *Percepção total*, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas ($p \leq 0.05$) entre os grupos:

- vítimas e não intervenientes;
- vítimas agressoras e não intervenientes.

O grupo dos sujeitos não intervenientes apresenta uma percepção total da família positiva ($M=3.27$), comparativamente aos sujeitos vítimas ($M=2.97$) e vítimas agressoras ($M=2.97$) (ver Tabela 1).

TABELA 1

Diferenças estatísticas entre os grupos quanto à percepção da relação com a família

	Teste Estatístico	p	Medianas
Autonomia	U=727,500* U=695,500***	0,004* 0,003***	Vít. =2.64 Vít. agr. =2.71 N. int. =3.00
Suporte Afectivo	U=697,000* U=280,000** U=564,500***	0,002* 0,014** 0,000***	Vít. =2.85 Agr. =2.85 Vít. agr. =2.85 N. int. =3.42
Envolvimento nas Tarefas Escolares	U=768,000* U=293,000** U=743,000***	0,011* 0,023** 0,009***	Vít. = 3.14 Agr. =3.22 Vít. agr. = 3.28 N. int. = 3.57
Aceitação	U=784,000* U=722,000***	0,022* 0,009***	Vít. = 3.28 Vít. agr. = 3.14 N. int. = 3.42
Percepção Total	F=4,679 Vít.= 2,98 Vít. agress. =2,97 N. interv. =3,27	0,004 0,010* 0,007***	

* *Vítimas e Não Intervenientes*

** *Agressores e Não Intervenientes*

*** *Vítimas Agressoras e Não Intervenientes*

Legenda: Vít. - Vítimas; Vít. agress. – Vítimas agressoras; Agr. – Agressores; N. interv. – Não intervenientes

3.3. *Estudo das diferenças estatísticas para a variável sócio-demográfica “Com quem vive” quanto à percepção da relação com a família*

Como referimos, no estudo anterior (diferenças estatísticas entre os grupos para a percepção da família), constatamos que a maioria das dimensões da E.P.R.F. não segue a distribuição normal ($p \leq 0.05$) (anexo C.4. – *Quadro C4-1*), sendo necessário recorrer aos testes não paramétricos para a análise dos resultados, nomeadamente, aos testes Kruskal-Wallis (anexo C.5. – *Quadros C5-1, C5-2 e C5-3*) e Mann-Whitney.

Verificamos que é apenas na variável **com quem vive** que existem diferenças entre os grupos (pai e mãe; pai e mãe e família alargada; pai ou mãe; pai ou mãe e família alargada; outros familiares) ($p > 0.05$) (anexo C.5. – *Quadros C5-3*).

Consequentemente, e de modo a averiguar entre que grupos é que existiam diferenças estatisticamente significativas quanto a cada dimensão da E.P.R.F., procedeu-se à utilização do teste Mann-Whitney. De forma a visualizar e a apreciar melhor os resultados obtidos, optamos por colocar apenas aqueles com valores estatisticamente significativos.

Assim sendo, para a dimensão **Suporte Afetivo**, verifica-se a existência de diferenças significativas ($p \leq 0.05$), entre os seguintes grupos:

- pai e mãe/ pai ou mãe e família alargada;
- pai e mãe e família alargada/ pai ou mãe e família alargada.

São os sujeitos que vivem com pai e mãe que apresentam uma percepção positiva (3.50) relativamente aqueles que vivem com pai ou mãe e família alargada (2.86) (ver Tabela 2).

No que respeita à dimensão **Envolvimento nas Tarefas Escolares**, existem diferenças significativas ($p \leq 0.05$) entre os grupos:

- pai e mãe/ pai ou mãe e família alargada;
- pai e mãe/ outros familiares;
- pai e mãe e família alargada/ pai ou mãe e família alargada;
- pai e mãe e família alargada/ outros familiares.

Assim sendo, constata-se que a mediana mais elevada encontra-se nos sujeitos que vivem com ambos os pais (3.57) e a mediana mais baixa, naqueles que co-habitam com pai ou mãe e família alargada (3.00) (ver Tabela 2). Todos os valores, referentes a cada grupo, indicam-nos uma percepção positiva do envolvimento da família nas tarefas escolares.

Contudo nos grupos que não têm pai e mãe conjuntamente presentes, verifica-se um envolvimento relativamente menor.

Quanto à dimensão **Aceitação** foram encontradas diferenças estatisticamente significativas ($p \leq 0.05$) entre os grupos:

- pai e mãe/ pai ou mãe e família alargada;
- pai e mãe e família alargada/ pai ou mãe e família alargada.

Deste modo, podemos verificar que os sujeitos que co-habitam com pai e mãe têm o valor mediana mais elevado (3.57), que nos indica uma percepção bastante positiva do grau de aceitação. Aqueles que vivem com um dos pais e família alargada apresentam a mediana mais baixa (3.00), contudo o grau de aceitação é também positivo (ver tabela 2).

No que toca à dimensão **Expectativas**, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas ($p \leq 0.05$), nomeadamente entre os grupos:

- pai e mãe/ pai e mãe e família alargada;
- pai e mãe/ pai ou mãe e família alargada;
- pai e mãe/ outros familiares.

Constatamos, e como podemos observar a partir da Tabela 2, que a percepção é positiva para a dimensão Expectativas, em qualquer um dos grupos, embora sejam os sujeitos que vivem com ambos os pais que apresentem a mediana mais elevada (3.43) e consequentemente, uma percepção bastante positiva.

TABELA 2

Diferenças estatísticas para a variável com quem vive quanto à percepção da relação com a família

	Teste Estatístico	p	Medianas
Suporte Afetivo	U=166,000* U=995,000**	0,005* 0,011**	1=3.50 2=3.14 4=2.86
Envolvimento nas Tarefas Escolares	U=185,500* U=1039,500** U=68,500*** U=366,500****	0,015* 0,022** 0,028*** 0,034****	1=3.57 2=3.43 4=3.00 5=3.07
Aceitação	U=133,000* U=924,500**	0,001* 0,003**	1=3.57 2=3.29 4=3.00
Expectativas	U=168,500* U=58,000*** U=507,500****	0,006* 0,009*** 0,043****	1=3.43 2=3.14 4=3.00 5=3.00

* 1 e 4 **2 e 4 ***1 e 5 ****1 e 2

Legenda: 1- pai e mãe; 2- pai e mãe e família alargada; 3- pai ou mãe; 4- pai ou mãe e família alargada; 5- outros familiares

4. DISCUSSÃO

Foi objectivo principal deste estudo analisar a existência ou não de diferenças estatisticamente significativas entre os sujeitos envolvidos e, conseqüentemente, os não envolvidos no fenómeno de *bullying*, quanto à família e à relação que com ela têm estabelecida.

A partir da análise dos nossos resultados, e no que respeita à **autonomia** sentida pelos adolescentes face à família, constatamos que os sujeitos vítimas demonstram ser mais dependentes, relativamente aos sujeitos que não intervêm no *bullying*, percebendo a família como tendo um elevado grau de controlo sobre eles. Neste sentido, McNamara e McNamara (1997, cit. por Smokowsky & Kopasz, 2005) consideram que estas famílias tendem a ser hiper protectoras por considerarem a criança ansiosa e insegura, evitando, deste modo, o conflito. Do mesmo modo, Ramirez (2001) refere, relativamente ao clima sócio-familiar, que estes sujeitos sentem-se sobreprotegidos e pouco independentes.

As vítimas agressoras apresentam também dependência face à família em comparação com os sujeitos não intervenientes, sentindo-se controlados e participando menos nas decisões familiares. Estes nossos resultados encontram-se em concordância com o que é postulado por Bowers et al. (1994, cit. por Smokowsky & Kopasz, 2005), ao descrever os seus pais como demasiado protectores e por vezes abusivos.

Esta atitude parental de sobre protecção pode gerar na criança o medo pelo mundo, na medida em que não está desenvolvida uma base segura que permita à criança explorar o meio.

Como referimos até aqui, os sujeitos que não intervêm no *bullying* demonstram, então, ser mais independentes e menos controlados pela família, participando nas decisões familiares que os afectam. Segundo os resultados das investigações de Baumrind (1966, 1967, 1968, cit. por Fleming, 1993), a maior ou menor autonomia no adolescente está associada a dimensões do comportamento parental, sendo esta fomentada por atitudes parentais que conjuguem ao mesmo tempo a definição clara de limites e regras para o comportamento e uma relação calorosa e de atenção.

Relativamente ao **suporte afectivo** percebido pelos adolescentes na relação que têm estabelecida com a família, constatamos que os sujeitos agressores, comparativamente aos indivíduos não envolvidos, parecem não sentir que esta promova a resolução de problemas com que eles se confrontam, existindo um fraco suporte afectivo e emocional. Deste modo, os nossos resultados parecem estar em consonância com a investigação de Rygby (1994), ao constatar que os adolescentes que experimentam baixos níveis de suporte emocional tem mais tendência a praticarem *bullying*. Na mesma linha, no estudo de Connolly e O'Moore (2003) verificou-se que o grupo dos agressores em comparação com o grupo de sujeitos não intervenientes no *bullying*, inibem a expressão de emoções positivas para com os membros da sua família, exibindo sentimentos negativos. Investigações mais recentes, dizem-nos o mesmo, como o estudo Ferreira e Fonte (2006), onde se constatou que nas famílias dos agressores existe ausência afectiva.

Pelo contrário, os sujeitos vítimas e vítimas agressoras percebem a sua família como contentora dos seus problemas em comparação com o grupo dos não intervenientes, embora, seja este grupo aquele que demonstra ter um maior suporte afectivo na família.

Os nossos resultados, relativamente ao suporte afectivo das vítimas, encontram-se de acordo com o que é referido por Bowers (1992), ao considerar que as vítimas percebem as suas famílias como tendo elevados níveis de coesão.

Por outro lado, e no que respeita às famílias das vítimas agressoras, verificamos que os nossos resultados são incongruentes com os de Rigby (1993), que refere que as vítimas agressoras percebem a sua família como tendo uma fraca comunicação e falta de afectos positivos. Assim como, no estudo de Bowers (1992;1994), que constata que os pais são hostis e rejeitantes, sendo menos ligados aos seus filhos.

O **envolvimento dos pais nas tarefas escolares** é percebido de forma positiva, tanto pelos sujeitos que intervêm no *bullying* (vítimas, agressores e vítimas agressoras) como os que não intervêm.

Assim sendo, constatamos que os sujeitos sentem que a família os acompanha, incentiva e apoia a sua vida na escola, embora aqueles que se encontram envolvidos em situações de *bullying* percebam como menor o envolvimento da família nas tarefas escolares.

Os nossos resultados, no que respeita ao grupo vítimas, vão de encontro ao que é postulado por de Bowers (1992), que considera bastante elevado o envolvimento dos pais nas tarefas e na prática de disciplina, assim como, Olweus (1993, cit. por Smokowsky & Kopasz, 2005) postula que muitos destes pais ficam demasiado envolvidos nas actividades dos seus filhos de modo a compensarem as suas dificuldades sociais.

No que concerne ao grupo das vítimas agressoras, os resultados por nós obtidos não são consonantes com os de Bowers et al. (1994, cit. por Smokowsky & Kopasz, 2005), que descrevem os seus pais como inconsistentes na prática de disciplina, sendo demasiado protectores ou negligentes.

Segundo Braconnier e Marcelli (2000), a descoberta e a aquisição do saber, próprios do período da latência, é uma componente de abertura para o espaço social. Esta aquisição necessita da curiosidade e da manutenção de um investimento escolar, ou seja, de uma capacidade de sublimação sempre activa, assim como o desejo de se inscrever num sistema de ideal próprio da adolescência. Nesta sequência, Sampaio (1995) considera fundamental o interesse por parte dos familiares nas actividades semelhantes à escola, evitando que haja uma ruptura entre as vivências fora e dentro da escola.

Relativamente ao grau de **aceitação** percebido pelos adolescentes face à relação com família, constatamos que é positivo tanto nos indivíduos não intervenientes no *bullying* como nas vítimas e nas vítimas agressoras.

De uma forma global, e em consonância com os nossos resultados, a **percepção total** da relação com a família é positiva nos sujeitos que não se envolvem no *bullying*, em relação ao grupo das vítimas e das vítimas agressoras.

Como tal, podemos pressupor que o facto dos adolescentes vítimas e vítimas agressoras, se sentirem dependentes e controlados pela família, demonstra a possibilidade de existir dificuldade, tanto do lado parental em renunciar ao laço precoce da infância como do lado do adolescente, em se desfazer desta ligação, estabelecendo-se facilmente uma relação de controlo ou de provocação, origem de sofrimento e de comportamento patológico (Braconnier & Marcelli, 2000). Assim sendo, o adolescente enfrenta uma dificuldade em se separar e, conseqüentemente, em reconhecer os seus limites (corporais, intelectuais e sociais) (Braconnier & Marcelli, 2000). É fundamental que a família propicie aos adolescentes até aí dependentes, a sua autonomia e a capacidade para assumir diversos papéis adultos de carácter social, relacional, afectivo e laboral (Relvas, 1996). Pensamos ainda que estes pais por temerem a perda do amor dos filhos ao colocarem limites e estabelecerem regras e normas, acabam muitas vezes por se ausentar ou deixar de exercer as suas funções, ou até serem coniventes com estados fusionais prolongados de certas mães com filhos.

Sabemos que a criança quando inicia o seu percurso escolar tem que naturalmente afastar-se da sua família, integrando-se assim num novo contexto, a escola (Sampaio, 1995). Conseqüentemente, a escola torna-se um meio de expressão por excelência, na medida em que há uma transferência daquilo que se passa no seio familiar.

O comportamento das vítimas e vítimas agressoras na escola pode ser compreendido à luz da relação estabelecida entre agressor e vítima, na qual há uma dificuldade por parte da vítima em se defender, possivelmente devido, e como vimos anteriormente, à sua forte dependência e sobreprotecção, fazendo com que se perpetue esta relação de poder assimétrica em meio escolar.

Sampaio (1995) refere que o ambiente familiar é determinante para a compreensão da violência dos adolescentes. Como podemos constatar a partir dos resultados do nosso estudo e de acordo com outras investigações, os sujeitos agressores, vivenciam a relação com a família como tendo um fraco suporte afectivo. Neste sentido, Matos (1993) refere que a agressividade surge como consequência do contexto do desenvolvimento e da forma como as relações interpessoais se processaram e processam, e advém de uma frustração essencialmente afectiva. O facto destes sujeitos praticarem *bullying*, adoptando uma atitude agressiva,

intencional e contínua ao longo do tempo, leva-nos a pensar, e de acordo com Matos (1984, cit. por Matos, 1996), que estes jovens deslocam o conflito do interior para o exterior, e do objecto primário para o objecto secundário e para a sociedade (neste caso a vítima). Deste modo, agem para se defender da consciencialização do ambiente familiar abandonante e negligente, vingando-se no exterior e mantendo abrigado da sua agressividade o objecto que merece a retaliação.

Assim, podemos dizer que na relação estabelecida entre vítima – agressor, existem ganhos secundários para as partes intervenientes, ou seja, o agressor canaliza a sua energia para o “alvo perfeito”, a vítima, que se coloca numa posição favorável, para ser mais uma vez controlada, havendo, deste modo, uma repetição das modalidades relacionais no palco do meio escolar.

Os adolescentes que não intervêm no *bullying*, como verificamos, percebem a relação com a família de forma bastante positiva a todos os níveis. Sabemos que para qualquer adolescente as mudanças ocorridas no período pubertário traduzem-se em sentimentos de dúvida sobre o corpo e a identidade, suscitando a angústia. Se as relações de objecto precoces, aqui evocadas, foram vividas de maneira gratificante, se existiu uma imagem interna de relação tranquilizadora e pacificadora (bom objecto interno), irá ser desenvolvido no adolescente uma capacidade de *rêverie*, de sonho, de diálogos internos e, sobretudo, uma certa condescendência ao sofrimento e à conflitualidade (Braconnier & Marcelli, 2000). Deste modo, o adolescente ao ter uma a família que lhe proporcione o estabelecimento de limites e uma relação calorosa e sobretudo consistente, vai percebê-la como contentora das suas angústias. E por este motivo, pensamos que nos adolescentes não intervenientes no *bullying*, ao contrário daqueles que intervêm, não existe uma tendência para o envolvimento neste tipo de situações em meio escolar.

Outro objectivo que nos propusemos a estudar foi, analisar a existência ou não de diferenças estatisticamente significativas no que respeita à variável sócio-demográfica **com quem vive**, relativamente à percepção da relação com a família.

Deste modo, constatamos que as diferenças estatisticamente significativas estão sempre presentes, seja qual for a dimensão da E.P.R.F., entre os sujeitos que vivem com ambas as figuras parentais (havendo ou não família alargada) e aqueles que vivem apenas com uma das figuras parentais e/ou outros familiares.

Assim sendo, na dimensão Suporte Afectivo, verificamos que nas famílias onde existe ausência de uma das figuras parentais e família alargada, os sujeitos percebem de forma negativa o suporte afectivo, relativamente às famílias onde existem ambos os progenitores (com ou sem família alargada). Nas restantes dimensões, a percepção da relação com a família apresenta-se sempre como positiva em cada um dos grupos, embora aqueles que vivem com ambas as figuras parentais (havendo ou não família alargada), demonstrem ter um suporte afectivo e emocional muito mais forte.

Estes nossos resultados vêm demonstrar como as funções parentais, materna e paterna, adquirem extrema importância na estruturação psíquica da criança. Sabemos que a criança identifica-se essencialmente com os pais e, em menor grau, com o meio próximo – familiar, escolar e de amigos. Deste modo, o desempenho de ambas as funções parentais irá proporcionar à criança e mais tarde, ao adolescente, modelos de identificação no processo de formação da sua identidade sexual e social.

Embora sendo alvo das pulsões agressivas do adolescente, os pais têm como função constituírem-se como fonte de segurança e de protecção, uma vez que o adolescente tem uma necessidade profunda de sentir perto dele a permanência de um refúgio privilegiado, especialmente o materno, que o protege e o contém. As relações externalizadas e internalizadas com os pais vão-se transformando à medida que se desenrola todo o processo adolescente, sendo necessário, pois que os pais não percam a capacidade de exercer as suas funções, devendo estas estar presentes e ser asseguradas ao longo do tempo, de maneira a que o processo de desenvolvimento do “Ser” exista.

5. CONCLUSÃO

Através do nosso estudo é possível constatar que os sujeitos que fazem parte do quadro do *bullying* (agressores, vítimas e vítimas agressoras) percebem a relação com a família de uma forma negativa, relativamente aos indivíduos não envolvidos, podendo este facto constituir-se como um factor de risco para o seu comportamento, nomeadamente para o seu envolvimento neste tipo de situações em meio escolar. Tal conclusão vem corroborar o que é referido por Perren e Hornung (2005), ao considerarem que dentro da área de investigação sobre o *bullying*, as relações familiares negativas têm sido identificadas como factores de risco para o envolvimento neste fenómeno.

Optámos por fazer algumas considerações relativamente ao nosso estudo, nomeadamente no que toca aos nossos resultados.

Todo o processo adolescente passa por uma necessária reorganização da relação pais - adolescente, tecida por complexos movimentos relacionais. Sabemos que as funções parentais são paradoxais, uma vez que por um lado, devem proteger e conter, e por outro, criar limites e proporcionar experiências. No que toca ao desenvolvimento do adolescente, existe um conflito intrapsíquico, que se tece entre a necessidade de se separar contra a ameaça de se perder. O adolescente possui, pois a necessidade de se diferenciar dos pais, de se separar e simultaneamente, a necessidade de dependência, de ser protegido e contido. Estas necessidades contraditórias formam uma dialéctica que se manifesta ao nível da relação concreta e ao nível das imagens interiorizadas. As imagos parentais vêm no sentido de estruturar a vida psíquica do adolescente, estando na origem das suas reacções, primeiro a um nível interno e depois ao nível do comportamento.

Assim sendo, verificamos que, tendo em conta as várias dimensões da escala da Percepção da Relação com a Família, são muito poucas as que se relacionam com uma percepção negativa. Queremos com isto dizer que a relação com a família, percebida por estes jovens, é uma relação interiorizada e corresponde à forma como a realidade é vivida pelo sujeito, não significando necessariamente que as modalidades relacionais na realidade sejam assim.

Realçamos também, através da análise dos nossos resultados, o facto das vítimas agressoras terem obtido resultados relativos ao Suporte afectivo e ao Envolvimento da família nas tarefas escolares, que não vão ao encontro de diversas investigações por nós referidas. Podemos, igualmente, constatar que os sujeitos vítimas e os sujeitos vítimas agressoras obtiveram, em comparação com os indivíduos não envolvidos, resultados muito semelhantes quanto à percepção da família, o que não é congruente com os vários estudos por nós referidos, ao realçarem a assimetria que existe entre as características familiares de ambos os grupos. Ambos os factos levam-nos a considerar que a incongruência de resultados poderá advir, possivelmente, do uso de metodologias diferentes.

ANEXO A – REVISÃO DA LITERATURA

O Bullying

O *bullying* apresenta-se como um fenómeno multidimensional e complexo, envolvendo variáveis individuais, sociais e contextuais (Ferreira & Fonte, 2003).

Entende-se por *bullying* um comportamento agressivo e intencional de um indivíduo ou grupo no sentido de agredir física e/ou psicologicamente (e mais recentemente, sexualmente) outro indivíduo que não consegue se defender, a vítima, adoptando geralmente uma atitude opressora, perseguindo um colega de modo repetitivo, tornando-o na sua vítima habitual (Hazier, Hoover, & Oliver, 1992; Olweus, 1991a, cit. por Martins, 2005).

Este fenómeno assume duas formas de agressão, a directa e a indirecta. A primeira remete para agressão verbal, caracterizada por insultos, alcunhas e/ou ameaças, ou agressão física. A segunda caracteriza-se pela exclusão social e/ou divulgação de rumores pejorativos (Olweus, 1997).

Diversas investigações indicam que os rapazes, sejam agressores ou vítimas, envolvem-se com mais frequência em situações de *bullying* do que as raparigas (Olweus, 1994). Embora, estudos mais recentes indiquem que a agressão se manifesta de forma diferentes em ambos os sexos, sendo que nos rapazes, a agressão dá-se mais ao nível físico e directo, enquanto nas raparigas, a agressão é mais ao nível relacional e indirecto (Crick 1997, 2000, cit. por Martins, 2005).

Vários estudos referem que a frequência do *bullying* tem tendência a diminuir com o aumento dos anos de escolaridade. Os alunos mais novos são mais frequentemente vítimas, e a frequência com que são ameaçados diminuiu à medida que a idade aumenta (Olweus, 1993; DeHaan, 1997, cit. por Carvalhosa, Lima & Matos, 2001). Por outro lado, outros estudos revelam que os sujeitos agressores, com a idade, podem evoluir no sentido da delinquência e criminalidade (Olweus, 1997).

No que toca às características dos agressores, estes demonstram ser sujeitos impulsivos, violentos, mais fortes do que a vítima, com baixa tolerância à frustração, baixa auto-estima, auto-suficiência, maioritariamente do sexo masculino e motivados pelo desejo de domínio, intimidação e abuso de poder, com pouca empatia pela vítima (Olweus, 1997).

Por outro lado, as vítimas são sujeitos que não retaliam quando são atacados ou insultados, sendo caracterizados pela sua passividade ou submissão (Olweus, 1997). Normalmente, têm uma idade inferior à dos agressores, são na maioria rapazes e apresentam

algum handicap (Ramirez, 2001). Sofrem de baixa auto-estima, solidão, depressão, ansiedade, dificuldades académicas, problemas de saúde física (sintomas psicossomáticos), absentismo escolar, suicídio e tendem a ser rejeitadas pelos pares (Olweus, 1973, 1978; Egan & Perry, 1998; Dreyer, 2004, cit. por Sousa, 2005).

Existe ainda outro grupo de sujeitos intervenientes no fenómeno *bullying* - as vítimas agressoras (agressores e vítimas simultaneamente), que tentam retaliar quando são atacadas (Batsche & Knoff, 1994, cit. por Carvalhosa, et al., 2001). São caracterizadas como sujeitos ansiosos, introvertidos, solitários, instáveis e com baixa auto-estima, que exibem comportamentos agressivos, reagem com hostilidade e demonstram ter elevados níveis de ideação agressiva (Olweus, 1995; Watson, Andreas, Fisher, & Smith, (in press) cit. por Kendall-Tackett, 2005). No estudo de Carvalhosa et al. (2001), constatou-se que estes sujeitos comparados com os agressores e vítimas, envolvem-se mais em comportamentos de violência fora da escola, revelam mais queixas de depressão e de sintomas físicos e psicológicos, constituindo-se como o grupo que mais factores de risco apresenta.

O *bullying* constitui-se, desta forma, como uma ameaça ao desenvolvimento saudável da criança/jovem, levantando preocupações a nível social, educativo e psicológico (Olweus, 1980). Carvalhosa, et al. (2001) refere, igualmente, que as consequências e os efeitos negativos do *bullying* influenciam directamente o desenvolvimento e a saúde mental dos jovens envolvidos.

Tendo em conta que este tipo de violência escolar atinge a camada jovem, parece-nos pertinente abordar o período da pré-adolescência e da adolescência, e as questões, que na nossa perspectiva, se constituem como mais relevantes nestas duas fases do desenvolvimento.

Pré-adolescência e Adolescência

Segundo Matos (1996), “a juventude é o período de consolidação da identidade”. A identidade constrói-se a partir do desinteresse pelo investimento narcísico, próprio da infância e do crescente investimento objectal, próprio da idade adulta, havendo, deste modo, uma mudança de objectivos e de objecto na adolescência, em que surgem os interesses sociais, o encontro com figuras de identificação válidas e a formação da identidade. “A identidade adquire [...] um fundo definitivo de ser sexuado e pessoa social [...]”, emergindo a personalidade própria do jovem e a abertura ao relacional.

A pré-adolescência corresponde ao período de latência ou terceira infância, que vai dos 6/7 anos aos 10/11 anos. A primeira e segunda infância são marcadas, respectivamente, pelo conhecimento da sexualidade e pela narcização da imagem sexuada do sujeito, o que pressupõe portanto que a curiosidade sexual infantil se encontre satisfeita e a identidade sexual esteja construída. A latência vai ser, então, o abandono destas duas tarefas já cumpridas, entrando o sujeito num período marcado pelo conhecimento da natureza, da sociedade e da cultura (mundo extrafamiliar). Deste modo, surgem a abstracção e generalização, o pensamento operacional e a exploração do meio. Para o autor, este período é caracterizado pela contenção dos impulsos e pela inconsciencialização daquilo que é perturbador, sendo estes sustentados pelas defesas neuróticas (recalcamento, evitamento, isolamento do afecto e formações reactivas), que devem se estruturar e sedimentar nesta altura (Matos, 1993).

Braconnier e Marcelli (2000) postulam que neste período da latência, o papel dos deslocamentos de interesse é essencial uma vez que permitem estabelecer laços de socialização diversificados com os outros adultos e com os companheiros, promovendo investimentos sublimados. Estes deslocamentos têm como objectivo um distanciamento em relação aos objectos edípiacos e pressupor a libertação desse mesmo amor, ao viver experiências de satisfação cada vez mais diferenciadas, e, ao mesmo tempo, permitem descobrir diferentes papéis e estatutos sociais. Para estes autores, a descoberta e a aquisição do saber é outra componente de abertura para o espaço social. Esta aquisição necessita da curiosidade e da manutenção de um investimento escolar, ou seja, de uma capacidade de sublimação sempre activa, assim como o desejo de se inscrever num sistema de ideal próprio da adolescência.

Jacobson (1964) salienta, de igual forma, a importância da evolução da relação objectal e das imagens narcísicas do Eu para objectivos mais realistas, ou seja, a diversificação de modelos substitutos dos pais permite o desenvolvimento de um comportamento social no sentido de criar novos interesses e funções do Eu, desviadas da sexualidade pela sublimação.

Na mesma linha de pensamento e de acordo com Malpique (1986), o processo psicológico interno, próprio deste período, é altamente complexo e estruturante na medida em que vai ser o substrato da identidade. Não há acalmia pulsional, pois os mecanismos defensivos não estariam tão activos se as forças pulsionais não se mantivessem. A sublimação

é o mecanismo psicológico essencial na latência, pois desvia o fim das pulsões sexuais, o que leva à dessexualização, transformando desta forma, a libido objectal em libido narcísica. A autora refere que as sublimações reforçam o Eu e alimentam o Ideal do Eu, que é um promotor da identidade. Há uma modificação na relação de objecto, na medida em que a relação com os pais tende a ser progressivamente dessexualizada e desidealizada, devido à formação do Super-Eu e o Ideal do Eu através do processo de identificação à figura parental do mesmo sexo. O grupo homossexual nesta altura tem um papel fundamental, reforçando a identidade.

Este período implica, então, o conciliar de gerações, sexos, modelos do passado com os modelos do presente, sem perder pontos de referência seguros, havendo um esforço por parte do Eu em manter a sua coesão e a estabilidade das aquisições até agora adquiridas (Ferreira, 1993).

Desta feita, a adolescência vai envolver um movimento intra psíquico que implica a experiência de separação das figuras parentais, no sentido de criar novos modelos de relação. O adolescente vai, assim, alcançar a desvinculação da autoridade parental e dos objectos infantis (Braconnier & Marcelli, 2000).

Este desinvestimento no objecto parental e o investimento no objecto sexual é o fenómeno nuclear da transição juvenil, impondo-se a esta mudança objectal um trabalho de luto necessário ao crescimento psicoafectivo e ao desenvolvimento social (Matos, 2002).

Para efectuar este trabalho de luto das imagens parentais, está implícita a capacidade de desinvestimento das ligações de dependência narcísicas entre a criança e os pais, e a capacidade de reinvestimento e reobjectalização, sendo estes marcados pelo passado do adolescente (Dias & Vicente, 1984).

O processo do adolescente é, deste modo, caracterizado pelos lutos a que este se tem de submeter. Os lutos pelo re-nascimento, corpo infantil, pais da infância, bissexualidade e exogamia (aceitar o tabu do incesto, deslocando os interesses sexuais para outras figuras substitutivas) (Kalina, 1999).

Braconnier e Marcelli (2000) consideram que para o adolescente as mudanças ocorridas no período pubertário traduzem-se em sentimentos de dúvida tanto no plano físico como no plano psíquico. O surgimento destes sentimentos de dúvida, sobre o corpo e a identidade, suscitam a angústia. As relações de objecto precoces são aqui evocadas, na medida em que, se estas foram vivenciadas com um teor de fracasso, de carência, de falta ou

demasiado simbióticas, revelam ameaças reactualizadas. Se, pelo contrário, estas foram vividas de maneira gratificante, se existiu uma imagem interna de relação tranquilizadora e pacificadora (bom objecto interno) irá ser desenvolvido no adolescente uma capacidade de *rêverie*, de sonho, de diálogos internos e, sobretudo, uma certa condescendência ao sofrimento e à conflitualidade.

A forma como o adolescente vai lidar com estes momentos de sofrimento próprios da adolescência, principalmente aqueles que o reenviam para períodos de sofrimento da primeira infância, tanto pode eliminar o mal-estar através de comportamentos do tipo de passagem ao acto e projecção agressiva como os pode integrar e ultrapassar com comportamentos de reparação, de sublimação ou de criação (Braconnier & Marcelli, 2000).

Quando existe facilidade, tanto do lado parental em renunciar ao laço precoce da infância como do lado do adolescente em se desfazer desta ligação, todos encontram uma nova autonomia. Se, pelo contrário, esta facilidade não existe, estabelece-se uma relação de controlo ou de provocação, origem de sofrimento e de comportamento patológico. A autonomia pressupõe o reconhecimento dos limites, o adolescente, através da necessidade de se separar, está à procura dos seus limites (corporais, intelectuais e sociais) (Braconnier & Marcelli, 2000).

Segundo os resultados das investigações de Baumrind (1966, 1967, 1968, cit. por Fleming, 1993), a maior ou menor autonomia no adolescente está associada a dimensões do comportamento parental, sendo esta fomentada por atitudes parentais que conjuguem ao mesmo tempo a definição clara de limites e regras para o comportamento e uma relação calorosa e de atenção.

Agressividade

Vários autores têm demonstrado como as relações objectais primárias são indispensáveis ao bom desenvolvimento psicológico, assim como a vinculação afectiva é necessária em todas as idades.

Harlow (1958, cit. por Matos, 1996) demonstrou, com a sua experiência com primatas, que a necessidade de afecto é uma necessidade em si mesma, não advém da satisfação alimentar nem das necessidades fisiológicas do bebé (ambas não dispensam a experiência afectiva).

As crianças precocemente privadas de afecto tornam-se incapazes de amar e de ser amadas (Racamier, 1956, cit. por Matos, 1996).

De acordo com Ajuriaguerra (s.d.), a agressividade nasce de uma reacção a algo ou a uma outra agressão, à falta de afecto e carência. Contudo, seja a agressividade uma reacção inata ou reactiva, sabe-se que ela existe em todos os seres humanos e faz parte da sua componente afectiva, sendo encontrada nas fases mais precoces da vida da criança.

Winnicott (1987) considera que a agressividade, por um lado, constitui-se como uma reacção à frustração, mas por outro, é uma das fontes de energia do indivíduo, estando relacionada com o estabelecimento da distinção entre o que é, e o que não é o Eu. O autor fala da *destruição mágica* do objecto, que se desenvolve lado a lado com a criação mágica e decorre da percepção da criança de que o objecto deixa de ser parte de “mim” para ser “não mim”. Esta mudança ocorre gradualmente durante o desenvolvimento da criança. No entanto, se a participação da mãe for insuficiente, esta mudança torna-se brusca e imprevisível para a criança, e a mãe terá que possibilitar à criança o reconhecimento da existência de um mundo fora do seu controlo mágico, sendo esta capaz de ser destrutiva e de odiar, agredir e gritar, próprio do desenvolvimento, no lugar de aniquilar de forma mágica o mundo. Assim, “a agressão concreta é uma realização positiva”, em que o sonhar e o brincar são as formas pelas quais a criança pode experimentar, em fantasia, e através da representação, sentimentos de destruição e zanga contra o objecto que é simultaneamente amado.

Na mesma linha de pensamento, Cordeiro (2002) salienta a importância da agressividade no processo de individualização, postulando que o facto da criança conseguir reagir e defender-se dos meios adversos, sejam eles maus ou demasiado bons e hiperprotectores, passa pela capacidade da criança elaborar e exercer positivamente as suas pulsões agressivas. Deste modo, a criança irá adquirir progressivamente a sua autonomia, contrabalançando a tendência de regressão fusional com o objecto. O autor refere, também, que o comportamento agressivo de algumas crianças pode ser entendido como uma descarga de agressividade para o exterior e não contra o self, demonstrando haver já um esboço do objecto interno e por isso, a tentativa, embora mal adaptada, de marcar a separação e diferença em relação ao objecto quando este não é suficientemente bom. Por outro lado, a agressividade ao ser positivamente dirigida permite a conquista do espaço próprio e delimita a identidade, na medida em que vai permitir a separação do Eu do objecto. Deste modo, através do exercício ego-sintónico das pulsões agressivas, as pulsões libidinais encontram o seu equilíbrio e organizam-se no sentido da relação objectal sobre a relação narcísica.

Neste sentido Cordeiro (2002) acrescenta que o papel patogénico da agressividade, em psicopatologia infantil, engloba dois mecanismos, a identificação ao agressor, em que a criança adopta de forma defensiva os comportamentos agressivos das figuras pelas quais se sente ameaçada, e o bloqueio do desenvolvimento normal da agressividade, quando o ambiente é demasiado hostil para a criança conseguir aplicar as suas defesas, ela vai perder a capacidade de desenvolver os seus investimentos libidinais, assim como, de integrar o desenvolvimento da agressividade no sentido do processo de separação-individualização e delimitação do Eu.

Matos (1993) define agressividade no sentido de destrutividade, raiva narcísica, violência e considera que esta advém de uma frustração essencialmente afectiva. Ao referir-se ao período da latência, o autor considera que a agressividade perturba o bom funcionamento mental e a relação de objecto, surgindo o ódio e a agressão sob a forma de perturbações do comportamento neste período (patologia do agir ou *acting-out*). Para o autor, a agressividade surge como consequência do contexto do desenvolvimento e da forma como as relações interpessoais se processaram e processam, existindo várias causas que propiciam a agressividade, nomeadamente a aprendizagem indirecta ou modelagem por exposição/submissão a modelos agressivos; aprendizagem directa, em que há êxito ou reforço externo de condutas agressivas; culturas de medo, de castigo, de violência ou de ambição/competição; frustração libidinal e privação afectiva; desprezo e humilhação (raiva narcísica), etc. O autor enfatiza, ainda, a importância de um funcionamento neurótico no período de latência, referindo que nesta fase é primordial a conjugação entre a acção das defesas neuróticas e o esforço de adaptação à realidade, o que irá impedir a evasão interna externa (passagem ao acto ou *acting*) da pulsão agressiva.

O *acting* é uma atitude projectiva e o que poderia reverter a favor do pensamento reflexivo é projectado. O jovem desloca, então, o conflito do interior para o exterior, e do objecto primário para o objecto secundário e para a sociedade. Deste modo, age para se defender da consciencialização do ambiente familiar abandonante e negligente, vingando-se no exterior e mantendo abrigado da sua agressividade o objecto que merece a retaliação (Matos, 1984, cit. por Matos, 1996).

Qualquer adolescente e à margem de qualquer patologia específica pode utilizar mecanismos de defesa da ordem do agir. As reorganizações inerentes ao processo evolutivo do adolescente, nomeadamente o crescimento fisiológico e a maturação egóica, podem

impelir o adolescente para o comportamento, para a acção não pensada, num processo designado de “adolescer, delinquindo” (Blos, 1979, cit. por Matos, 1996).

A Família

A família, além de se constituir como a principal fonte de suporte e contenção durante o desenvolvimento da criança, como tem sido enfatizado ao longo do trabalho, assume um papel fundamental no período de transição para a fase adulta.

Gameiro (1992) considera que “a família é uma rede complexa de relações e emoções, que não são passíveis de serem pensadas com os instrumentos criados para o estudo dos indivíduos isolados [...] a simples descrição de uma família não serve para transmitir a riqueza e complexidade relacional desta estrutura”.

Neste âmbito, Relvas (1996) refere que há uma hierarquização sistémica dentro da família, pelo facto de existirem pequenas totalidades, os subsistemas, criados por interacções particulares entre os membros (subsistema individual, parental, conjugal e fraternal). A forma como estes subsistemas se organizam corresponde à estrutura familiar, isto é, à organização dos seus elementos e respectivas funções e papéis, tendo, assim, cada família um carácter uno e único. Por outro lado, a família sendo um todo, é também parte de outros sistemas, contextos mais vastos nos quais se integra, como a sociedade e a comunidade. Desta forma, há uma passagem selectiva de informação entre a família e o meio, e entre os vários subsistemas familiares, fazendo com que o funcionamento da família se organize e evolua para níveis superiores de complexidade, mantendo a sua continuidade, estabilidade e autonomia, suportadas pela sua capacidade auto-organizativa.

Relvas (1996) enfatiza, ainda, o conceito de *ciclo vital da família*, que é uma sequência previsível de transformações na organização familiar, que integra de forma interactiva factores como a dinâmica interna do sistema, as características individuais e a relação da família com os contextos onde está inserida (escola, sociedade, mercado trabalho, etc.). Estas transformações vão dar-se, assim, a dois níveis: ao nível do indivíduo - grupo familiar e ao nível da família - meio sócio-cultural, havendo uma relação intrínseca com as funções primordiais da família: desenvolver e proteger os membros (função interna), e transmitir a sua cultura para a socialização e adequação dos membros (função externa), com a

criação de um sentimento de pertença ao grupo, assim como a individuação e autonomização dos seus elementos.

Nesta sequência, o papel da família será propiciar aos adolescentes até aí dependentes, a sua autonomia e a capacidade para assumir diversos papéis adultos de carácter social, relacional, afectivo e laboral (Relvas, 1996).

Na mesma linha de pensamento, Sampaio (1994) considera que a criança quando inicia o seu percurso escolar tem que naturalmente afastar-se da sua família, integrando-se assim num novo contexto, a escola. O desinteresse por parte dos familiares nas actividades semelhantes à escola leva a que haja uma ruptura entre as vivências fora e dentro da escola. O autor acrescenta também que o ambiente familiar e o estilo educativo são determinantes para compreender a violência dos adolescentes, postulando que esta surge muitas vezes nas famílias que usam os castigos como modelo educativo.

Neste sentido e dentro da área de investigação sobre o *bullying*, Perren e Hornung (2005) referem que as relações familiares negativas têm sido identificadas como factores de risco para o envolvimento em situações deste tipo em meio escolar.

Nesta sequência, consideramos importante abordar, através dos resultados de diferentes investigações, quais as características das famílias daqueles que intervêm no *bullying*.

Características das famílias dos agressores:

Um dos motivos apontados que se encontra na base do comportamento dos agressores é o ambiente familiar durante a infância, nomeadamente o fraco suporte emocional da figura primária, a permissividade e a tolerância ao comportamento agressivo, o abuso de poder e a violência como formas de castigo. Da mesma forma que uma atitude materna fria e rejeitante, considerada como uma violência silenciosa pelos psicanalistas, tem sido correlacionada com o comportamento agressivo da criança (Olweus, 1980, 1997).

Olweus (1980), num dos seus estudos, constatou que ambiente familiar dos rapazes agressores é muitas vezes violento, onde os pais usam métodos violentos de castigo e poder assertivo, podendo o comportamento agressivo para com os pares ser o resultado de uma falha na relação com a figura parental.

Tudo isto vai de encontro ao que é postulado por Rygby (1994) ao verificar que os adolescentes que experimentam baixos níveis de suporte emocional tem mais tendência a praticarem *bullying*.

Rigby (1993) considera haver uma forte associação entre a tendência de provocar os outros e uma pobre estrutura psico-social na família.

Bowers, Smith e Binney (1992) consideram que os agressores percebem como fraca a coesão entre os membros da sua família.

Rican (1993, cit. por Stevens, De Bourdeaudhuij & Oost, 2002) refere que estas famílias não promovem autonomia.

No estudo de Carvalhosa et al. (2001) foram encontradas diferenças significativas entre o grupo sem envolvimento, que apresenta melhor relação com os pais e o grupo de agressores, que apresenta piores relações com as figuras parentais.

No estudo de Connolly e O'Moore (2003) verificou-se que o grupo dos agressores em comparação com o grupo de sujeitos não intervenientes no *bullying*, inibem a expressão de emoções positivas para com os membros da sua família, exibindo sentimentos negativos, demonstrando também uma relação ambivalente com o pai e com a mãe.

No estudo Ferreira e Fonte (2006) constatou-se que nas famílias dos agressores existe ausência afectiva, falta de diálogo sobre a infância, modelagem parental ao nível da resolução de problemas e dos comportamentos de agressão.

Características das famílias das vítimas:

Ramirez (2001) refere que, relativamente ao clima sócio-familiar, os sujeitos sentem-se sobre-protegidos e pouco independentes.

Neste sentido, estes sujeitos percebem as suas famílias como tendo elevados níveis de coesão e consideram que o envolvimento dos pais nas tarefas e na prática de disciplina é bastante elevado (Bowers, 1992).

Da mesma forma que Olweus (1993, cit. por Smokowsky & Kopasz, 2005) postula que muitos destes pais ficam demasiado envolvidos nas actividades dos seus filhos de modo a compensarem as suas dificuldades sociais. Para alguns autores, esta tendência pode ser a causa e a consequência do *bullying*.

Estas famílias tendem a ser hiper protectoras por considerarem a criança ansiosa e insegura, evitando, deste modo, o conflito (McNamara & McNamara, 1997, cit. por Smokowsky & Kopasz, 2005).

No entanto, constatou-se que nas famílias das raparigas há mais hostilidade, negativismo e menos encorajamento na autonomia (Rican, 1993, cit. por Lindenberg et al., 2005).

Contrariamente ao que tem sido referido acerca das famílias das vítimas, Ferreira e Fonte (2006) verificaram que nas famílias das vítimas existe ausência parental, estando os sujeitos mais próximos da mãe, modelagem parental ao nível da resolução de problemas e ausência de soluções.

Características das famílias das vítimas agressoras:

Kendall-Tackett (2005) verificou que existe conflito e fraca coesão entre os membros familiares das vítimas agressoras, assim como castigos físicos com frequência.

Da mesma forma que no estudo de Scharwitz et al. (1997) constatou-se que durante os conflitos entre pais e filho e entre casal existe violência física.

Bowers et al. (1994, cit. por Smokowsky & Kopasz, 2005) descrevem os seus pais como inconsistentes na prática de disciplina (demasiado protectores ou negligentes) e por vezes abusivos.

Estas famílias tendem a ser pouco calorosas e com fracas competências parentais (Pellegrini, 1998, cit. por Smokowsky & Kopasz, 2005).

Rigby (1993) refere que as vítimas agressoras percebem a sua família como tendo uma fraca comunicação e falta de afectos positivos.

Os pais são hostis e rejeitantes, sendo menos ligados aos seus filhos. Estas famílias apresentam baixos resultados na coesão, embora não tão baixos como se verifica nas famílias dos agressores (Bowers, 1992;1994).

Contudo, no estudo de Carvalhosa et al. (2001) o grupo das vítimas agressoras em comparação com o grupo das vítimas, apresenta piores relações com os pais.

ANEXO B – METODOLOGIA

B.1. Desenho da Investigação

O desenho de investigação do presente estudo é do tipo observacional-descritivo transversal (Ribeiro, 2007), uma vez que pretendemos compreender as eventuais relações ou diferenciações entre os grupos, através dos resultados das relações estatísticas, não havendo manipulação de variáveis por parte do investigador.

B.2. Participantes

A amostra é constituída por 158 alunos pertencentes ao 5º, 6º e 7º anos de escolaridade, de uma escola na cidade de Lisboa, com idades compreendidas entre os 10 e 16 anos.

A selecção da amostra foi feita de modo aleatório, através da indicação, dada pelo conselho executivo da escola, das turmas que iriam integrar o estudo. Desta forma consideramos que a amostra é não probabilística acidental (Polgar & Thomas, 1988, cit. por Ribeiro, 2007).

A escola trata-se de uma instituição pública pertencente à zona de Lisboa e abrange os anos de escolaridade entre o 5º e o 7º ano.

B.3. Instrumentos

De forma a atingir os objectivos propostos e a aceder às variáveis escolhidas, pareceu-nos pertinente utilizar os seguintes instrumentos:

B.3.1. Questionário de Caracterização Socio-Demográfica

O questionário, elaborado pelos autores do presente estudo, permite a recolha de dados relevantes para a caracterização da amostra, nomeadamente dados pessoais do adolescente, o nível sócio-económico e o nível de instrução da família, e a constituição do grupo familiar com quem o sujeito co-habita.

É constituído por 12 questões do tipo idade, ano de escolaridade, sexo, profissão da mãe/pai, estado profissional da mãe/pai, com quem vive, actividades extracurriculares, com o objectivo de recolher informação no âmbito pessoal e familiar.

Para a categorização da profissão do pai e da mãe, utilizamos parte da Escala de Graffard relativa à profissão dos pais, que estão são divididos em 5 níveis:

Nível I: Directores de bancos, directores técnicos de empresas, licenciados, engenheiros, profissionais com títulos universitários ou de escolas especiais e militares de alta patente.

Nível II: Chefes de secções administrativas ou de negócios de grandes empresas, subdirectores de bancos, peritos, técnicos e comerciantes.

Nível III Ajudantes técnicos, desenhadores, caixeiros, contra-mestres, oficiais de primeira, encarregados, capatazes e mestres-de-obra.

Nível IV: Operários especializados com ensino primário completo (ex. motoristas, polícias, cozinheiros, etc).

Nível V: Trabalhadores manuais ou operários não especializados (ex: jornaleiros, mandaretas, ajudantes de cozinha, mulheres de limpeza, etc.).

B.3.2. Questionário de Prevenção do Bullying na Escola

Desenvolvido por Carvalhosa no ano de 2006, este questionário tem como objectivo verificar se os sujeitos são agressores, vítimas, vítimas agressoras ou não intervenientes no *bullying*; caracterizar os tipos de provocação que ocorrem em situação escolar e a frequência dos mesmos; identificar os espaços onde acontecem as situações de provocação; e verificar o modo como os alunos vêem a intervenção dos adultos (professores) e dos seus pares face às situações de *bullying*.

É um questionário de auto-preenchimento, sendo constituído por 8 questões do tipo “Tens sido alvo de provocação na escola, nos últimos 2 meses?”, com 5 opções de resposta (“não”, “uma ou duas vezes”, “2 ou 3 vezes por mês”, “uma vez por semana”, “várias vezes por semana”).

Cotação

Cotam-se como vítimas os sujeitos que respondam afirmativamente à primeira e segunda questão (*tens sido alvo de provocação na escola nos últimos 2 meses?; quantas vezes tens sido alvo de provocação nos últimos 2 meses?*) e negativamente à terceira questão (*tens provocado os outros na escola nos últimos 2 meses?*).

Contam-se como agressores os sujeitos que respondam negativamente à primeira e segunda questão (*tens sido alvo de provocação na escola nos últimos 2 meses?; quantas vezes tens sido alvo de provocação nos últimos 2 meses?*) e afirmativamente à terceira questão (*tens provocado os outros na escola nos últimos 2 meses?*).

Contam-se como vítimas agressoras aqueles que respondam de modo afirmativo à primeira, segunda e terceira questão (*tens sido alvo de provocação na escola nos últimos 2 meses?; quantas vezes tens sido alvo de provocação nos últimos 2 meses?; tens provocado os outros na escola nos últimos 2 meses?*).

Cotam-se como não intervenientes os sujeitos que respondam negativamente à primeira, segunda e terceira questão (*tens sido alvo de provocação na escola nos últimos 2 meses?; quantas vezes tens sido alvo de provocação nos últimos 2 meses?; tens provocado os outros na escola nos últimos 2 meses?*).

B.3.3. A Escala de Percepção da Relação com a Família (EPRF)

A EPRF, realizada por Peixoto (1999), pretende saber qual a percepção da relação com a família. É de auto preenchimento, sendo constituída por 35 itens do tipo “Alguns jovens acham que os pais se metem muito na sua vida”, com 4 tipos de resposta (“exactamente como eu”, “como eu”, “diferente de mim”, “completamente diferente de mim”).

É composta por 5 dimensões (com 7 itens cada):

- (1) Aceitação – pretende avaliar o grau de aceitação que o sujeito sente por parte da família;
- (2) Envolvimento nas tarefas escolares – pretende avaliar em que medida o sujeito sente que a família acompanha, incentiva e apoia a sua vida na escola;

- (3) Expectativas – visa avaliar a percepção que o sujeito tem do que a sua família pensa acerca das suas capacidades e do que poderá vir a ser ou a fazer;
- (4) Autonomia – procura avaliar a percepção que o sujeito tem do grau de controlo exercido pela família e da sua participação nas decisões familiares que o afectam;
- 5) Suporte afectivo – itens que pretendem avaliar em que medida o sujeito sente que pode contar com a família para a resolução dos problemas com que se confronta.

Relativamente às características psicométricas da escala, a consistência interna para o total da escala e diferentes dimensões teve os seguintes valores: 0.68 (Aut.); 0.79 (S.A.); 0.55 (E.T.E.); 0.84 (Aceit.) e 0.77 (Exp.). A validade de critério teve um valor de 0.61.

Cotam-se os itens de 1 a 4, de acordo com o sentido positivo ou negativo da frase. Assim, os itens de construção positiva que correspondem a uma boa percepção da relação com a família, cota-se de 4 para 1. Nos itens de construção negativa correspondentes a uma percepção da relação com a família negativa, cota-se de 1 para 4. Para o valor total, procede-se à média das respostas para cada uma das 5 dimensões. As médias superiores ou iguais 3, correspondem a uma percepção positiva. As médias inferiores a 3, correspondem a uma percepção negativa.

B.4. Procedimento

A recolha de dados realizou-se no fim do ano lectivo de 2006/2007.

Inicialmente, solicitou-se ao conselho executivo da escola, o consentimento para a aplicação dos questionários e posterior utilização da informação. Para isso, a pessoa responsável foi esclarecida acerca do estudo proposto a desenvolver, em que foi explicitado o seu objectivo e o modo como iria ser feito o levantamento dos dados. A autorização foi-nos dada de imediato, assim como a indicação das turmas, os respectivos professores e os horários mais apropriados para o efeito.

A passagem dos questionários realizou-se no espaço da sala de aula e foi feita pelo próprio investigador. O preenchimento dos questionários demorou entre 30 a 40 minutos, dependendo do nível de escolaridade.

Antes da passagem dos questionários, o investigador apresentou-se e enfatizou o carácter anónimo, confidencial e não obrigatório do estudo.

A apresentação dos instrumentos aos sujeitos foi feita pelo investigador, dizendo que se tratava de três questionários diferentes, em que o primeiro remetia para a identificação dos sujeitos, o segundo para a agressão e vitimização na escola, e o terceiro para o modo como percepcionavam a relação com a sua família. Foi dada a instrução para procederem ao preenchimento por esta ordem.

O preenchimento foi feito individualmente, servindo o investigador apenas como orientador e esclarecedor de dúvidas.

Após a recolha dos dados, procedeu-se à cotação do questionário de Prevenção do Bullying na Escola e da escala de Percepção da Relação com a Família (EPRF).

Posteriormente, foi realizado o tratamento estatístico através do programa *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) for Windows, versão 15.0.

ANEXO C – RESULTADOS

C.1. – Apresentação descritiva dos resultados obtidos a partir do questionário de caracterização sócio-demográfica para a amostra total e para os quatro grupos amostrais

Pelo facto de constatar, após a análise dos nossos resultados, que existe um número considerável de sujeitos que afirmam nunca intervir no fenómeno *bullying*, consideramos importante criar um novo grupo, denominado não intervenientes. Assim sendo, toda a nossa análise estatística inclui além dos grupos de sujeitos envolvidos, também o grupo dos não envolvidos.

É igualmente importante referir que na apresentação dos nossos resultados, no que respeita à caracterização sócio-demográfica e a algumas questões do questionário “Prevenção do *Bullying* na Escola”, procedemos à caracterização da amostra total e à caracterização dos quatro grupos amostrais, de forma a facilitar a análise da nossa amostra.

No que respeita à **idade** (*Quadro C1-1*), a média total é de 12.25 anos. É o grupo dos sujeitos não intervenientes que apresenta a média mais elevada (12.54).

Quadro C1-1 – Distribuição por Idade

	Total	Vítimas	Agressores	Vítimas agressoras	Não intervenientes
N	158	46	19	45	48
Média	12.25	12.20	12.05	12.09	12.54
Desvio Padrão	1.267	1.408	1.353	1.258	1.071
Mínimo	10	10	10	10	10
Máximo	16	16	15	15	15

Relativamente ao **ano de escolaridade**, e tal como observamos no *Quadro C1-2*, a maioria do total dos sujeitos frequenta o 7º ano (42.4%). O grupo das vítimas agressoras é aquele que frequenta na sua maioria o 6º ano (40.0%).

Quadro C1-2 - Distribuição por Ano de Escolaridade (N=158)

Ano Esco.	Total		Vítimas		Agressores		Vítimas agressoras		Não intervenientes	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
5º	35	22.2	13	28.3	4	21.1	12	26.7	6	12.5
6º	56	35.4	17	37.0	7	36.8	18	40.0	14	29.2
7º	67	42.4	16	34.8	8	42.1	15	33.3	28	58.3

Quanto à variável **sexo**, e como observamos no *Quadro C1-3*, 53.8% do total dos sujeitos é do sexo masculino. O grupo das vítimas é aquele que apresenta maioritariamente sujeitos do sexo feminino (54.3%).

Quadro C1-3 – Distribuição por Sexo (N=158)

Sexo	Total		Vítimas		Agressores		Vítimas Agressoras		Não intervenientes	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Feminino	73	46.2	25	54.3	8	42.1	18	40	22	45.8
Masculino	85	53.8	21	45.7	11	57.9	27	60	26	54.2

No *Quadro C1-4* podemos constatar que a **profissão da mãe** encontra-se maioritariamente no nível V (32.9%) para o total dos sujeitos. No grupo dos sujeitos não vítimas/não agressores, a profissão da mãe encontra-se na sua maioria no nível IV (35.4%).

Quadro C1-4 – Distribuição por níveis relativos à profissão da mãe

Níveis*(%)	Total (N=158)	Vítimas (n=46)	Agressores (n=19)	Vítimas Agressoras (n=45)	Não intervenientes (n=48)
I	8.2	8.7	15.8	2.2	10.4
II	4.4	8.7	----	2.2	4.2
III	10.1	15.2	----	13.3	6.2
IV	29.1	21.7	31.6	28.9	35.4
V	32.9	28.3	42.1	37.8	29.2
N. sabe/N. responde	15.2	17.4	10.5	15.6	14.6

*A profissão da mãe foi categorizada em 5 níveis consoante o tipo de profissão (ver anexo B.3. - Instrumentos).

Quanto ao **estado profissional da mãe**, verifica-se que 81.0% do total dos sujeitos tem a mãe activa a nível profissional, assim como em cada grupo (*Quadro C1-4.1.*).

Quadro C1-4.1. – Distribuição pelo Estado Profissional da Mãe

Estado Prof. Mãe (%)	Total (N=158)	Vítimas (n=46)	Agressores (n=19)	Vítimas Agressoras (n=45)	Não intervenientes (n=48)
Activa	81.0	71.7	94.7	82.2	83.3
Desempregada	8.2	13.0	5.3	6.7	6.2
Reformada	2.5	4.3	----	2.2	2.1
Baixa-médica	1.3	4.3	----	----	----
Não sabe/não responde	7.0	6.5	----	8.9	8.3

No que diz respeito à **profissão do pai**, verifica-se que no total pertence maioritariamente ao nível IV (28.5%). No grupo dos agressores, a profissão do pai encontra-se na maioria no nível V (47.4%) (*Quadro C1-5*).

Quadro C1-5 – Distribuição por níveis relativos à profissão do Pai

Níveis*(%)	Total (N=158)	Vítimas (n=46)	Agressores (n=19)	Vítimas Agressoras (n=45)	Não intervenientes (n=48)
I	10.8	8.7	10.5	8.9	14.6
II	10.1	8.7	----	13.3	12.5
III	7.0	8.7	5.3	11.1	2.1
IV	28.5	28.3	10.5	37.8	27.1
V	20.3	17.4	47.4	11.1	20.8
N. sabe/n. responde	23.5	28.3	26.3	17.8	22.9

*A profissão do pai foi categorizada em 5 níveis consoante o tipo de profissão (ver anexo B.3. - Instrumentos).

Quanto ao estado **profissional do pai** verifica-se, a partir do *Quadro C1-5.1.*, que 77.8% do total dos sujeitos tem o pai activo a nível profissional

Quadro C1-5.1. – Distribuição pelo Estado Profissional do Pai

Estado Prof. Pai (%)	Total (N=158)	Vítimas (n=46)	Agressores (n=19)	Vítimas Agressoras (n=45)	Não intervenientes (n=48)
Activo	77.8	69.6	78.9	86.7	77.1
Desempregado	7.0	8.7	15.8	4.4	4.2
Reformado	1.3	2.2	----	----	2.1
Baixa-médica	1.9	6.5	----	----	----
Não sabe/não responde	12.0	13.0	5.3	8.9	16.7

Para a variável **agregado familiar** (*Quadro C1-6*), a média total é de 3.12 pessoas por casa.

Quadro C1-6 – Agregado familiar

	Total	Vítimas	Agressores	Vítimas agressoras	Não intervenientes
N	158	46	19	45	48
Média	3.12	3.17	3.00	3.18	3.06
Desvio Padrão	1.067	1.180	1.155	0.834	1.137
Mínimo	1	1	1	2	1
Máximo	5	5	5	5	5

Relativamente à variável **com quem vive** (*Quadro C1-7*), 51.3% do total dos sujeitos vive com pai e mãe e família alargada, assim como cada grupo amostral.

Quadro C1-7 – Com quem vive

Com quem vive	Total		Vítimas		Agressores		Vítimas Agressoras		Não intervenientes	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Pai e mãe	18	11.4	1	2.2	4	21.1	13.3	6	7	14.6
Pai e mãe e família alargada	81	51.3	24	52.2	9	47.4	51.1	23	25	52.1
Pai ou mãe	10	6.3	4	8.7	2	10.5	2.2	1	3	6.2
Pai ou mãe e família alargada	35	22.2	12	26.1	3	15.8	24.4	11	9	18.8
Outros familiares	14	8.9	5	10.9	1	5.3	8.9	4	4	8.3

Quanto ao **número de irmãos** (*Quadro C1-8*), a média total é de 1.45. O grupo das vítimas é aquele que apresenta uma média superior às restantes (1.74).

Quadro C1-8 – Número de irmãos

	Total	Vítimas	Agressores	Vítimas agressoras	Não intervenientes
N	158	46	19	45	48
Média	1.45	1.74	1.37	1.42	1.23
Desvio Padrão	1.019	0.999	1.165	0.965	0.994
Mínimo	0	0	0	0	0
Máximo	3	3	3	3	3

No que respeita às **actividades extracurriculares** (*Quadro C1-9*), verifica-se que 52.5% do total dos sujeitos tem actividades extracurriculares. Os sujeitos agressores são aqueles que não praticam na sua maioria actividades extracurriculares (63.2%).

Quadro C1-9 – Distribuição por actividades extracurriculares

	Total		Vítimas		Agressores		Vítimas agressoras		Não intervenientes	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Sim	83	52.5	20	43.5	7	36.8	29	64.4	27	56.2
Não	75	47.5	26	56.5	12	63.2	16	35.6	21	43.8

O *Quadro C1-9.1.* mostra-nos a distribuição pelo **tipo de actividade extracurricular** pelas diferentes amostras. Deste modo, podemos constatar que para a amostra total, 43.4% dos sujeitos pratica desportos em grupo. O grupo dos sujeitos agressores é aquele que tem mais actividades culturais (42.9%). O grupo das vítimas pratica mais desportos individuais (40.0%).

Quadro C1-9.1. – Distribuição pelo tipo de actividade extracurricular

	Total (N=158)	Vítimas (n=46)	Agressores (n=19)	Vítimas Agressoras (n=45)	Não intervenient. (n=48)
Desportos em grupo	43.4%	35.0%	28.6%	41.4%	55.6%
Desportos individuais	31.3%	40.0%	28.6%	34.5%	22.2%
Actividades culturais	10.8%	5.0%	42.9%	10.3%	7.4%
+ Que um desporto/activ.	14.5%	20.0%	----	13.8%	14.8%

Quanto ao **tempo que as actividades extracurriculares ocupam**, verificamos que do total dos sujeitos, 33.7% tem actividades uma vez por semana. Do grupo das vítimas, 40.0% pratica actividades 3 vezes por semana (*Quadro C1-9.2.*).

Quadro C1-9.2. – Distribuição pelo tempo que ocupam

	Total (N=158)	Vítimas (n=46)	Agressores (n=19)	Vítimas Agressoras (n=45)	Não intervenient. (n=48)
1 vez por semana	27.7%	20.0%	28.6%	27.6%	33.3%
2 vezes por semana	27.7%	25.0%	28.6%	31.0%	25.9%
3 vezes por semana	33.7%	40.0%	28.6%	34.5%	29.6%
+ 3 vezes por semana	10.8%	15.0%	14.3%	6.9%	11.1%

C.2. – Apresentação descritiva dos resultados obtidos a partir do Questionário “Prevenção do Bullying na escola” para a amostra total e para os quatro grupos amostrais

Verifica-se, como podemos observar no *Quadro C2-1*, que 48 sujeitos pertencem ao grupo não vítimas/não agressores (30.4%), não intervindo no fenómeno *bullying*. No entanto, observamos que 110 sujeitos intervêm em situações de *bullying* (69.6%), dos quais 46 são vítimas (29.1%), 19 são agressores (12.0%) e 45 são vítimas agressoras (28.5%).

Quadro C2-1 – Distribuição por grupo (N=158)

Vítimas		Agressores		Vítimas Agressoras		Não vítimas/não agressores	
N	%	N	%	N	%	N	%
46	29.1	19	12.0	45	28.5	48	30.4

Para a questão **tens sido alvo de provocação na escola, nos últimos 2 meses**, constata-se, e como podemos observar no *Quadro C2-2*, que 67.8% dos sujeitos vítimas afirma ter sido alvo de provocação 1 ou 2 vezes, nos últimos 2 meses. Assim como, 62.2% das vítimas agressoras.

Quadro C2-2 - Tens sido alvo de provocação na escola, nos últimos 2 meses? (N=91)

	1 ou 2 vezes	2 ou 3 vezes por mês	1 vez por semana	Várias vezes por semana
Vítimas (n=46)	67.8%	7.8%	4.4%	20%
Vít. Agressor. (n=45)	62.2%	11.1%	2.2%	24.4%

No *Quadro C2-2.1*. verifica-se que o grupo vítimas foi maioritariamente alvo de provocação, 1 ou 2 vezes nos últimos 2 meses, a nível verbal (47.8%). O grupo das vítimas agressoras sofreu maior provocação a nível físico (44.4%), 1 ou 2 vezes, nos últimos 2 meses.

Quadro C2-2.1. - Quantas vezes tens sido alvo de provocação na escola, nos últimos 2 meses? (N=91)

Vítimas (n=46)	1 ou 2 vezes	2 ou 3 vezes por mês	1 vez por semana	Várias vezes por semana
Fisicamente	43.3%	6.7%	1.1%	10%
Verbalmente	47.8%	5.6%	6.7%	24.4%
Socialmente	18.9%	3.3%	2.2%	1.1%
Sexualmente	21.1%	1.1%	1.1%	8.9%

Vít. agressoras (n=45)	1 ou 2 vezes	2 ou 3 vezes por mês	1 vez por semana	Várias vezes por semana
Fisicamente	44.4%	8.9%	2.2%	6.7%
Verbalmente	46.7%	4.4%	6.7%	31.1%
Socialmente	20.0%	4.4%	2.2%	----
Sexualmente	20.0%	2.2%	2.2%	13.3%

No que respeita à questão **tens provocado os outros na escola, nos últimos 2 meses?**, constata-se, e como podemos observar no *Quadro C2-3*, que 78.1% dos agressores afirma ter provocado ter provocado os outros 1 ou 2 vezes, nos últimos 2 meses. Assim, como, 82.2% das vítimas agressoras.

Quadro C2-3 - Tens provocado os outros na escola, nos últimos 2 meses? (N=64)

	1 ou 2 vezes	2 ou 3 vezes por mês	1 vez por semana	Várias vezes por semana
Agressores	78.1%	6.2%	1.6%	14.1%
Vítimas Agressoras	82.2%	8.9%	----	8.9%

A partir da leitura do *Quadro C2-3.1.*, observamos que as provocações dos agressores ocorreram 1 ou 2 vezes nos últimos 2 meses, e são maioritariamente verbais (65.6%). Os sujeitos vítimas agressoras afirma, na sua maioria, ter provocado os outros 1 ou 2 vezes, nos últimos 2 meses, a nível físico (48.9%).

Quadro C2-3.1. - Quantas vezes tens provocado os outros na escola, nos últimos 2 meses?
(N=64)

Agressores (n=19)	1 ou 2 vezes	2 ou 3 vezes por mês	1 vez por semana	Várias vezes por semana
Fisicamente	45.3%	4.7%	---	4.7%
Verbalmente	65.6%	6.2%	3.1%	12.5%
Socialmente	21.9%	1.6%	---	1.6%
Sexualmente	26.6%	3.1%	1.6%	6.2%

Vítimas agressoras (n=45)	1 ou 2 vezes	2 ou 3 vezes por mês	1 vez por semana	Várias vezes por semana
Fisicamente	48.9%	4.4%	---	4.4%
Verbalmente	62.2%	6.7%	4.4%	13.3%
Socialmente	26.7%	2.2%	---	2.2%
Sexualmente	28.9%	2.2%	2.2%	6.7%

Quanto à questão **quantas vezes tens visto ou ouvido outro aluno a ser alvo na escola, nos últimos 2 meses?** (*Quadro C2-4*), 39.2% do total da amostra responde que viu ou ouviu outro aluno a ser alvo de provocação a nível verbal várias vezes por semana, nos últimos 2 meses. É possível, também, constatar que 38.0% do total dos sujeitos afirma ter visto ou ouvido outro aluno a ser alvo de provocação física 1 ou 2 vezes, nos últimos 2 meses.

Quadro C2-4 - Quantas vezes tens visto ou ouvido outro aluno a ser alvo de provocação na escola, nos últimos 2 meses? (N=158)

Total (%)	1 ou 2 vezes	2 ou 3 vezes por mês	1 vez por semana	Várias vezes por semana
Fisicamente	38.0	10.8	7.6	34.2
Verbalmente	34.8	10.1	7.6	39.2
Socialmente	26.6	10.8	5.7	17.1
Sexualmente	21.5	8.9	3.2	20.9

A partir da leitura do *Quadro C2-4.1.*, podemos observar que 39.1% das vítimas, afirma ter visto ou ouvido outro aluno a ser alvo de provocação física, 1 ou 2 vezes nos últimos 2 meses. Também podemos verificar que 37.0% das vítimas responde que, nos últimos 2 meses, viu ou ouviu outro aluno a ser alvo de provocação a nível verbal várias vezes por semana.

Quadro C2-4.1. - Quantas vezes tens visto ou ouvido outro aluno a ser alvo de provocação nos últimos 2 meses? (N=46)

Vítimas (%)	1 ou 2 vezes	2 ou 3 vezes por mês	1 vez por semana	Várias vezes por semana
Fisicamente	39.1	13.0	6.5	28.3
Verbalmente	32.6	8.7	8.7	37.0
Socialmente	26.1	8.7	2.2	19.6
Sexualmente	30.4	10.9	4.3	17.4

No *Quadro C2-4.2.*, verificamos que 47.4% dos sujeitos agressores responde que viu ou ouviu outro aluno a ser alvo de provação a nível físico, 1 ou 2 vezes nos últimos 2 meses. Observamos, também que, 42.1% dos agressores afirma que, nos últimos 2 meses, viu ou ouviu outro aluno a ser alvo de provocação verbal várias vezes por semana.

Quadro C2-4.2. - Quantas vezes tens visto ou ouvido outro aluno a ser alvo de provocação nos últimos 2 meses? (N=19)

Agressores (%)	1 ou 2 vezes	2 ou 3 vezes por mês	1 vez por semana	Várias vezes por semana
Fisicamente	47.4	10.5	---	36.8
Verbalmente	42.1	15.8	---	42.1
Socialmente	10.5	5.3	5.3	26.3
Sexualmente	15.8	---	---	21.1

Para a questão *quantas vezes tens visto ou ouvido outro aluno a ser alvo de provocação nos últimos 2 meses?* o grupo das vítimas agressoras afirma ter visto ou ouvido outro aluno, nos últimos 2 meses, a ser alvo de provocação verbal várias vezes por semana (51.1%) (*Quadro C2-4.3.*).

Quadro C2-4.3. - Quantas vezes tens visto ou ouvido outro aluno a ser alvo de provocação nos últimos 2 meses? (N=45)

Vítimas agressoras (%)	1 ou 2 vezes	2 ou 3 vezes por mês	1 vez por semana	Várias vezes por semana
Fisicamente	24.4	13.3	11.1	48.9
Verbalmente	24.4	15.6	8.9	51.1
Socialmente	28.9	17.8	8.9	22.2
Sexualmente	13.3	17.8	2.2	20.0

No que respeita às respostas dos sujeitos não intervenientes à questão *quantas vezes tens visto ou ouvido outro aluno a ser alvo de provocação na escola, nos últimos 2 meses?* constatamos que 45.8% afirma ter visto ou ouvido, nos últimos 2 meses, outro aluno a ser alvo de provocação física 1 ou 2 vezes (*Quadro C2-4.4.*).

Quadro C2-4.4. - Quantas vezes tens visto ou ouvido outro aluno a ser alvo de provocação na escola, nos últimos 2 meses? (N=48)

Não intervenientes (%)	1 ou 2 vezes	2 ou 3 vezes por mês	1 vez por semana	Várias vezes por semana
Fisicamente	45.8	6.2	8.3	25
Verbalmente	43.8	4.2	8.3	29.2
Socialmente	31.2	8.3	6.2	6.2
Sexualmente	22.9	2.1	4.2	25.0

Relativamente à questão **tentaste ajudar outro aluno que estava a ser alvo de provocação na escola, nos últimos 2 meses?** podemos observar a partir da leitura do *Quadro C2-5*, que 48.7% do total dos sujeitos afirma ter tentado ajudar outro aluno 1 ou 2 vezes, nos últimos 2 meses. Verificamos, também, que 52.6% dos agressores tentou ajudar outro aluno 1 ou 2 vezes, nos últimos 2 meses, assim como, 52.1% dos sujeitos não intervenientes.

Quadro C2-5 - Tentaste ajudar outro aluno que estava a ser alvo de provocação nos últimos 2 meses?

(%)	1 ou 2 vezes	2 ou 3 vezes por mês	1 vez por semana	Várias vezes por semana
Total (N=158)	48.7	7.6	2.5	13.1
Vítimas (n=46)	45.7	6.5	---	13.0
Agressores (n=19)	52.6	10.5	---	21.1
Vít.Agress. (n=45)	46.7	11.1	4.4	13.3
N. Interv. (n=48)	52.1	4.2	4.2	10.4

No que concerne à questão **os professores tentaram parar com a provocação na escola?** (*Quadro C2-6*), verifica-se que 47.4% dos agressores afirma que os professores não reparam ou não sabem. O grupo das vítimas agressoras afirma que às vezes os professores tentam impedir a provocação (42.2%).

Quadro C2-6 - Os professores tentaram parar com a provocação na escola?

(%)	Não	Eles não reparam/não sabem	Às vezes	Quase sempre
Total (N=158)	14.6	36.7	31.0	17.7
Vítimas (N=46)	8.7	41.3	26.1	23.9
Agressores (N=19)	5.3	47.4	31.6	15.8
Vít. agress. (N=45)	24.4	26.7	42.2	6.7
Não interven. (N=48)	14.6	37.5	25.0	22.9

O Quadro C2-7 apresenta a distribuição dos **locais da escola onde acontece a provocação**. Da amostra total, 77.8% afirma que a provocação ocorre em vários sítios, assim como nos restantes grupos.

Quadro C2-7 - Onde acontece a provocação na escola?

(%)	Total N=158	Vítimas n=46	Agressores n=19	Vítimas Agressoras n=45	Não Intervenientes n=48
Vários sítios	77.8	89.1	78.9	80.0	64.6
Recreio	20.3	8.7	21.1	20.0	31.2
Sala de aula	0.6	2.2	---	---	2.1
Corredores	0.6	---	---	---	---
Casas de banho	---	---	---	---	---
Ginásio	---	---	---	---	---
Refeitório	---	---	---	---	---
A caminho de casa/escola	---	---	---	---	---
Não acontece	0.6	---	---	---	2.1

C.3. – Estudo descritivo da percepção da relação com a família em cada um dos grupos amostrais

No *Quadro C3-1* podemos verificar que a média mais elevada para a dimensão **Autonomia** pertence ao grupo dos não intervenientes (3.00), sendo o desvio padrão de 0.50. A média mais baixa encontra-se no grupo vítimas (2.63), sendo que a sua variação encontra-se entre um valor mínimo de 1.00 e um valor máximo de 4.00.

Quadro C3-1 – Dimensão Autonomia (N=158)

	Vítimas	Agressores	Vítimas agressoras	Não intervenientes
N	46	19	45	48
Média	2.63	2.83	2.65	3.00
Desvio Padrão	0.62	0.61	0.54	0.50
Mínimo	1.00	1.71	1.43	2.00
Máximo	4.00	4.00	3.71	4.00

No que respeita à dimensão **Suporte Afectivo**, verificamos, e tal como podemos observar no *Quadro C3-2*, que os sujeitos que não intervêm no *bullying* apresentam uma média superior às restantes (3.35), cuja variação se situa entre um valor mínimo de 1.57 e um valor máximo de 4.00. O grupo das vítimas agressoras é aquele que tem o valor média mais baixo (2.90), situado entre um mínimo de 1.57 e um máximo de 4.00.

Quadro C3-2 – Dimensão Suporte Afectivo (N=158)

	Vítimas	Agressores	Vítimas agressoras	Não intervenientes
N	46	19	45	48
Média	2.93	3.02	2.90	3.35
Desvio Padrão	0.70	0.52	0.58	0.47
Mínimo	1.00	2.00	1.57	1.57
Máximo	4.00	4.00	4.00	4.00

Para a dimensão **Envolvimento nas Tarefas Escolares** (*Quadro C3-3*), constatamos que o grupo das vítimas tem o valor média mais baixo relativamente aos restantes (3.18), com

um desvio padrão de 0.56. O grupo dos não intervenientes apresentam a média mais elevada (3.44), entre um valor mínimo de 1.57 e uma valor máximo de 4.00. O desvio padrão é de 0.56.

Quadro C3-3 – Dimensão Envolvimento nas Tarefas Escolares (N=158)

	Vítimas	Agressores	Vítimas agressoras	Não intervenientes
N	46	19	45	48
Média	3.18	3.19	3.23	3.44
Desvio Padrão	0.56	0.45	0.48	0.56
Mínimo	1.57	2.14	1.86	1.57
Máximo	4.00	3.86	4.00	4.00

Relativamente à dimensão **Aceitação** (*Quadro C3-4*), verificamos que o grupo não interveniente tem uma média superior às restantes (3.39), cuja variação se situa entre um valor mínimo de 2.14 e um valor máximo de 4.00. As vítimas agressoras apresentam o valor média mais baixa (3.07).

Quadro C3-4 – Dimensão Aceitação (N=158)

	Vítimas	Agressores	Vítimas agressoras	Não intervenientes
N	46	19	45	48
Média	3.13	3.20	3.07	3.39
Desvio Padrão	0.58	0.36	0.60	0.53
Mínimo	1.43	2.29	1.57	2.14
Máximo	3.86	3.71	4.00	4.00

Quanto à dimensão **Expectativas**, e como podemos observar no *Quadro C3-5*, constatamos que a média com valor mais baixo pertence ao grupo das vítimas agressoras (3.02), e a sua variação situa-se entre um valor mínimo de 2.14 um valor máximo de 4.00. Os sujeitos que não intervêm no *bullying* apresentam uma média relativamente mais elevada (3.24).

Quadro C3-5 – Dimensão Expectativas (N=158)

	Vítimas	Agressores	Vítimas agressoras	Não intervenientes
N	46	19	45	48
Média	3.03	3.06	3.02	3.24
Desvio Padrão	0.50	0.47	0.42	0.46
Mínimo	1.57	2.14	2.14	2.00
Máximo	4.00	4.00	4.00	4.00

A partir da leitura do *Quadro C3-6*, podemos verificar que, para a variável **Percepção Total** o grupo dos não intervenientes tem uma média superior relativamente às restantes (3.27), com um desvio padrão de 0.41. O grupo das vítimas agressoras apresenta o valor média mais baixo (2.97), sendo o desvio padrão de 0.41.

Esta variável, por nós criada, remete para a percepção global da relação com a família e inclui as 5 dimensões da E.P.R.F.

Quadro C3-6 – Variável Percepção Total

	Vítimas	Agressores	Vítimas agressoras	Não intervenientes
N	46	19	45	48
Média	2.99	3.06	2.97	3.27
Desvio Padrão	0.50	0.39	0.41	0.41
Mínimo	1.57	2.14	1.94	2.03
Máximo	3.69	3.77	3.83	3.94

C.4. - Estudo das diferenças estatísticas entre os grupos quanto à percepção da relação com a família

Antes da aplicação dos devidos testes estatísticos, testou-se a normalidade de cada dimensão através do teste de normalidade de Kolmogorov-Smirnov, no sentido de procurarmos avaliar se as variáveis em estudo apresentam ou não uma distribuição normal dos seus resultados.

Deste modo, e como é possível observar os níveis de significância de cada dimensão no *Quadro C4-1*, constatamos que a maioria das variáveis não segue a distribuição normal ($p \leq 0.05$), sendo desta forma necessário recorrer aos testes não paramétricos para a análise dos resultados, nomeadamente, aos testes Kruskal-Wallis e Mann-Whitney.

Apenas a variável Percepção total segue a distribuição normal ($p > 0.05$) e por isso recorreremos ao teste ANOVA.

Quadro C4-1 – Teste da Normalidade para as 5 dimensões da E.P.R.F. e variável Percepção total

	Autonomia	Suporte	Envolvimento	Aceitação	Expectativas	P. total
P value	0,004	0,002	0,000	0,000	0,002	0,200

A utilização do teste Kruskal-Wallis serviu no sentido de averiguar se existiam ou não diferenças entre os 4 grupos (vítimas, agressores, vítimas agressoras e não intervenientes) quanto a cada dimensão da E.P.R.F.

Assim sendo, e como observamos no *Quadro C4-2*, verifica-se que é apenas na dimensão Expectativas que não encontramos diferenças entre os grupos ($p > 0.05$).

Quadro C4-2 – Teste de Kruskal-Wallis

	Autonomia	Suporte	Envolvimento	Aceitação	Expectativas
P value	0,008	0,000	0,017	0,030	0,058

Consequentemente, e de modo a averiguar entre que grupos (Vítimas, Agressores, Vítimas Agressoras e Não Intervenientes) é que existiam diferenças estatisticamente significativas quanto a cada dimensão da E.P.R.F., procedeu-se à utilização do Teste Mann-Whitney.

De forma a visualizar e a apreciar melhor os resultados obtidos, optamos por colocar apenas aqueles com valores estatisticamente significativos.

Deste modo, e tal como observamos nos *Quadros C4-3 e C4-4*, para a dimensão **Autonomia** foram encontradas diferenças estatisticamente significativas ($p \leq 0.05$), nomeadamente entre os grupos:

- vítimas e não intervenientes;
- vítimas agressoras e não intervenientes

Assim sendo, e tal como podemos verificar no *Quadro C4-5*, os sujeitos que não intervêm em situações de *bullying* apresentam o valor da mediana mais elevado em comparação com os restantes valores na dimensão **Autonomia** (3.00). As vítimas são os sujeitos que apresentam o valor da mediana mais baixo (2.64).

Quadro C4-3 – Teste de Mann-Whitney para Vítimas e Não Intervenientes quanto à dimensão Autonomia

Grupos		N	Mann- Whitney	P value
Autonomia	Vítimas	46	U=727,500	0,004
	Não intervenientes	48		
	Total	94		

Quadro C4-4 – Teste de Mann-Whitney para Vítimas Agressoras e Não Intervenientes Agressores quanto à dimensão Autonomia

Grupos		N	Mann- Whitney	P value
Autonomia	Vítimas agressoras	45	U=695,500	0,003
	Não intervenientes	48		
	Total	93		

Quadro C4-5 – Medianas, mínimo e máximo para a dimensão Autonomia

	Medianas	Mínimo	Máximo
Vítimas	2.64	1.00	4.00
Vítimas agress.	2.71	1.43	3.71
Não interventient.	3.00	2.00	4.00

Para a dimensão **Suporte Afectivo**, verifica-se a existência de diferenças significativas ($p \leq 0.05$), entre os seguintes grupos:

- vítimas e não intervenientes (*Quadro C4-6*);
- agressores e não intervenientes (*Quadro C4-7*);
- vítimas agressoras e não intervenientes (*Quadro C4-8*).

Quadro C4-6 - Teste de Mann-Whitney para Vítimas e Não Intervenientes quanto à dimensão Suporte Afectivo

Grupos		N	MannWhitney	P value
Suporte	Vítimas	46	U=697,000	0,002
	Não intervenientes	48		
	Total	94		

Quadro C4-7 – Teste de Mann-Whitney para Agressores e Não Intervenientes quanto à dimensão Suporte Afectivo

Grupos		N	Mann-Whitney	P value
Suporte	Agressores	19	U=280,000	0,014
	Não intervenientes	48		
	Total	67		

Quadro C4-8 – Teste de Mann-Whitney para Vítimas Agressoras e Não Intervenientes quanto à dimensão Suporte Afectivo

Grupos		N	Mann-Whitney	P value
Suporte	Vítimas Agressoras	45	U=564,500	0,000
	Não intervenientes	48		
	Total	93		

A partir da observação do *Quadro C4-9*, podemos constatar que as medianas têm valores idênticos para o grupo das vítimas, dos agressores e das vítimas agressoras (2.86), não sendo possível, desta forma, tirar elações acerca das diferenças significativas entre os grupos quanto à dimensão Suporte Afectivo. É necessário referir que o teste Mann-Whitney além de se basear nos valores das medianas, tem em conta o comportamento da distribuição da variável, neste caso a dimensão **Suporte Afectivo**. Deste modo, foi necessário recorrer às medidas de assimetria e achatamento.

Quadro C4-9 – Medianas, mínimo e máximo para a dimensão Suporte Afectivo

	Mediana	Mínimo	Máximo
Vítimas	2.86	1.00	4.00
Agressores	2.86	2.00	4.00
Vítimas agress.	2.86	1.57	4.00
Não intervenient.	3.43	1.57	4.00

Análise da assimetria e achatamento para os três grupos quanto à dimensão Suporte Afectivo:

A partir da leitura do *Quadro C4-10*, verifica-se que a distribuição da dimensão suporte afectivo para o grupo vítimas, tem um enviesamento negativo ($- 1.80 < 0$) e é leptocúrtica ($0.50 > 0$). Por ter uma distribuição com enviesamento negativo (assimétrica à esquerda), a dimensão suporte afectivo, para o grupo das vítimas, assume valores altos.

Para o grupo agressores, constata-se que a distribuição da dimensão suporte afectivo tem um enviesamento positivo ($0.25 > 0$) e é platocúrtica ($- 0.32 < 0$) (*Quadro C4-10*). Deste modo, a dimensão suporte afectivo, para o grupo dos agressores, assume valores baixos, na medida em que tem uma distribuição com enviesamento positivo (assimétrica à direita).

Por sua vez, a dimensão suporte afectivo, para o grupo vítimas agressoras, apresenta uma distribuição com enviesamento negativo ($- 0.61 < 0$) e platocúrtica ($- 0.10 < 0$) (*Quadro C4-10*). Como a distribuição tem um enviesamento negativo (assimétrica à esquerda), a dimensão suporte afectivo, para o grupo das vítimas agressoras, assume valores altos.

Para o grupo não intervenientes, verifica-se que a distribuição da dimensão suporte afectivo tem um enviesamento negativo ($- 3.27 < 0$) e é leptocúrtica ($4.19 > 0$) (*Quadro C4-10*). Deste modo, a dimensão suporte afectivo, para o grupo dos não intervenientes, assume valores altos, na medida em que tem uma distribuição com enviesamento negativo (assimétrica à esquerda).

Quadro C4-10 – Valores da assimetria e achatamento para os quatro grupos quanto à dimensão Suporte Afectivo

	Vítimas	Agressores	Vítimas agressoras	Não intervenientes
Assimetria	- 1.80	0.25	- 0.61	- 3.27
Kurtose	0.50	- 0.32	- 0.10	4.19

Após a análise da assimetria e achatamento, prossegue a continuação do teste Mann-Whitney para a dimensão Suporte afectivo.

Como foi referido anteriormente, verifica-se a existência de diferenças significativas ($p \leq 0.05$), para a dimensão **Suporte Afectivo**, entre os seguintes grupos:

- vítimas e não intervenientes;
- agressores e não intervenientes;
- vítimas agressoras e não intervenientes.

Através da análise da assimetria e achatamento, verifica-se que o grupo que apresenta os valores mais elevados, para a dimensão Suporte Afectivo, é dos não intervenientes (assimetria = - 3.27), seguido do grupo das vítimas (assimetria = - 1.80) e do grupo das vítimas agressoras (assimetria = - 0.61). Por sua vez, o grupo dos agressores apresenta os valores mais baixos (assimetria = 0.25) para esta dimensão (*Quadro C4-10*).

No que respeita à dimensão **Envolvimento nas Tarefas Escolares**, existem diferenças significativas ($p \leq 0.05$) entre os grupos:

- vítimas e não intervenientes (*Quadro C4-11*);
- agressores e não intervenientes (*Quadro C4-12*);
- vítimas agressoras e não intervenientes (*Quadro C4-13*).

Assim sendo, constata-se, através da leitura do *Quadro C4-14*, que é no grupo dos sujeitos que não intervêm no *bullying*, que encontramos uma mediana superior às restantes na dimensão **Envolvimento nas Tarefas Escolares** (3.57). As vítimas apresentam a mediana mais baixa (3.14) para esta dimensão.

Quadro C4-11 – Teste de Mann-Whitney para Vítimas e Não Intervenientes quanto à dimensão Envolvimento nas Tarefas Escolares

Grupos		N	Mann-Whitney	P value
Envolviemento	Vítimas	46	U=768,000	0,011
	Não intervenientes	48		
	Total	94		

*Quadro C4-12 – Teste de Mann-Whitney para Agressores e Não Intervenientes quanto à dimensão **Envolvimento nas Tarefas Escolares***

Grupos		N	Mann-Whitney	P value
Envolvimen to	Agressores	19		
	Não intervenientes	48		
	Total	67	U=293,000	0,023

*Quadro C4-13 – Teste de Mann-Whitney para Vítimas Agressoras e Não Intervenientes quanto à dimensão **Envolvimento nas Tarefas Escolares***

Grupos		N	Mann-Whitney	P value
Envolvimen to	Vítimas agressoras	45		
	Não intervenientes	48		
	Total	93	U=743,000	0,009

*Quadro C4-14 – Medianas, mínimos e máximo para a dimensão **Envolvimento nas Tarefas Escolares***

	Mediana	Mínimo	Máximo
Vítimas	3.14	1.57	4.00
Agressores	3.23	2.14	3.86
Vítimas agress.	3.29	1.86	4.00
Não intervenient.	3.57	1.57	4.00

Para a dimensão **Aceitação** foram encontradas diferenças estatisticamente significativas ($p \leq 0.05$) entre os grupos:

- vítimas e não intervenientes (*Quadro C4-15*);
- vítimas agressoras e não intervenientes (*Quadro C4-16*).

Tal como podemos constatar a partir da observação do *Quadro C4-17*, é no grupo de sujeitos não intervenientes no *bullying* que encontramos uma mediana superior às restantes na dimensão Aceitação (3.43). As vítimas agressoras são os sujeitos com o valor da mediana mais baixo (3.14).

Quadro C4-15 – Teste de Mann-Whitney para Vítimas e Não Intervenientes quanto à dimensão Aceitação

Grupos		N	Mann-Whitney	P value
Aceitação	Vítimas	46		
	Não intervenientes	48		
	Total	94	U=784,000	0,022

Quadro C4-16 – Teste de Mann-Whitney para Vítimas Agressoras e Não Intervenientes quanto à dimensão Aceitação

Grupos		N	Mann-Whitney	P value
Aceitação	Vítimas agressoras	45		
	Não intervenientes	48		
	Total	93	U=722,000	0,009

Quadro C4-17 – Medianas, mínimo e máximo para a dimensão Aceitação

	Mediana	Mínimo	Máximo
Vítimas	3.29	1.43	3.86
Vítimas agress.	3.14	1.57	4.00
Não interv.	3.43	2.14	4.00

Relativamente à **Percepção total**, e tal como podemos observar no *Quadro C4-18*, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas ($p \leq 0.05$) entre os grupos:

- vítimas e não intervenientes;
- vítimas agressoras e não intervenientes.

Quadro C4-18 – Teste ANOVA para a dimensão Percepção total

Grupos	Grupos	P value
Vítimas	Não intervenientes	0.010
Vítimas agressoras	Não intervenientes	0.007

A partir da observação do *Quadro C4-19*, verificamos que, para a variável **Percepção total**, o grupo dos sujeitos não intervenientes apresenta uma média superior (3.27) às restantes. Os sujeitos vítimas agressoras são os que nos indicam a média mais baixa (2.97).

Quadro C4-19 - Médias

	Média	Mínimo	Máximo
Vítimas	2.99	1.57	3.69
Vítimas agress.	2.97	1.94	3.83
Não interv.	3.27	2.03	3.94

C.5. - Estudo das diferenças estatísticas para as variáveis sócio-demográficas quanto à percepção da relação com a família

Entre as diferentes variáveis sócio-demográficas que utilizamos no nosso estudo, optámos por escolher aquelas que, na nossa perspectiva, podem ter uma maior influência nos sujeitos e na sua relação com a família. Assim sendo, propomo-nos a estudar se existem ou não diferenças significativas na percepção da família consoante o **sexo, actividades extracurriculares e com quem vive**.

Como referimos, no estudo anterior (diferenças estatísticas entre os grupos para a percepção da família), constatamos que a maioria das dimensões da E.P.R.F. não segue a distribuição normal ($p \leq 0.05$), sendo necessário recorrer aos testes não paramétricos para a análise dos resultados, nomeadamente, aos testes Kruskal-Wallis e Mann-Whitney. Apenas a variável Percepção total segue a distribuição normal (ver anexo C.4.).

Deste modo, e como observamos no *Quadro C5-1 e C5-2*, verifica-se que não existem diferenças para a variável sexo e para a variável actividades extracurriculares, no que respeita à percepção da relação com a família ($p > 0.05$).

Quadro C5-1 – Teste de Kruskal Wallis para a variável sexo

	Autonomia	Suporte	Envolvimento	Aceitação	Expectativas
P value	0,586	0,621	0,190	0,374	0,880

Quadro C5-2 – Teste de Kruskal Wallis para a variável actividades extracurriculares

	Autonomia	Suporte	Envolvimento	Aceitação	Expectativas
P value	0,355	0,221	0,205	0,065	0,317

Para a variável **com quem vive** constatamos que é apenas na dimensão Autonomia que não existem diferenças entre os grupos (pai e mãe; pai e mãe e família alargada; pai ou mãe; pai ou mãe e família alargada; outros familiares) ($p > 0.05$) (*Quadro C5-3*).

Quadro C5-3 – Teste de Kruskal Wallis para a variável com quem vive

	Autonomia	Suporte	Envolvimento	Aceitação	Expectativas
P value	0,117	0,021	0,019	0,005	0,026

Consequentemente, e de modo a averiguar entre que grupos é que existiam diferenças estatisticamente significativas quanto a cada dimensão da E.P.R.F., procedeu-se à utilização do teste Mann-Whitney.

De forma a visualizar e a apreciar melhor os resultados obtidos, optamos por colocar apenas aqueles com valores estatisticamente significativos.

Assim sendo, para a dimensão **Suporte Afectivo**, verifica-se a existência de diferenças significativas ($p \leq 0.05$), entre os seguintes grupos:

- pai e mãe/ pai ou mãe e família alargada (*Quadro C5-4*);
- pai e mãe e família alargada/ pai ou mãe e família alargada (*Quadro C5-5*).

*Quadro C5-4 - Teste de Mann-Whitney para Pai e mãe/ Pai ou mãe e família alargada quanto à dimensão **Suporte Afectivo** (N=158)*

Com quem vive		N	Mann-Whitney	P value
Suporte	Pai e mãe	18	U=166,000	0,005
	Pai ou mãe e família alargada	35		
	Total	53		

*Quadro C5-5 - Teste de Mann-Whitney para Pai e mãe e família alargada/ Pai ou mãe e família alargada quanto à dimensão **Suporte Afectivo** (N=158)*

Com quem vive		N	Mann-Whitney	P value
Suporte	Pai e mãe e família alargada	81	U=995,000	0,011
	Pai ou mãe e família alargada	35		
	Total	116		

A partir da leitura do *Quadro C5-6*, podemos observar que, para o suporte afectivo, os sujeitos que vivem com pai e mãe têm uma percepção positiva (3.50) relativamente aqueles que vivem com pai ou mãe e família alargada (2.86).

*Quadro C5-6 – Medianas, mínimo e máximo para a dimensão **Suporte Afetivo***

	Mediana	Mínimo	Máximo
Pai e mãe	3.50	2.29	4.00
Pai e mãe e família alargada;	3.14	1.71	4.00
Pai ou mãe e família alargada	2.86	1.00	4.00

No que respeita à dimensão **Envolvimento nas Tarefas Escolares**, existem diferenças significativas ($p \leq 0.05$) entre os grupos:

- pai e mãe/ pai ou mãe e família alargada (*Quadro C5-7*);
- pai e mãe/ outros familiares (*Quadro C5-8*);
- pai e mãe e família alargada/ pai ou mãe e família alargada (*Quadro C5-9*);
- pai e mãe e família alargada/ outros familiares (*Quadro C5-10*).

*Quadro C5-7 – Teste de Mann-Whitney para pai e mãe/ pai ou mãe e família alargada quanto à dimensão **Envolvimento nas Tarefas Escolares** (N=158)*

Com quem vive		N	Mann-Whitney	P value
Envolvimen to	Pai e mãe	18		
	Pai ou mãe e família alargada	35		
	Total	53	U=185,500	0,015

*Quadro C5-8 – Teste de Mann-Whitney para pai e mãe/ outros familiares quanto à dimensão **Envolvimento nas Tarefas Escolares** (N=158)*

Com quem vive		N	Mann-Whitney	P value
Envolvimen to	Pai e mãe	18		
	Outros familiares	14		
	Total	32	U=68,500	0,028

*Quadro C5- 9 – Teste de Mann-Whitney para Pai e mãe e família alargada/ Pai ou mãe e família alargada quanto à dimensão **Envolvimento nas Tarefas Escolares** (N=158)*

Com quem vive	N	Mann-Whitney	P value
Envolvimen to Pai e mãe e família alargada	81		
Pai ou mãe e família alargada	35		
Total	116	U=1039,500	0,022

*Quadro C5-10 – Teste de Mann-Whitney para Pai e mãe e família alargada/ Outros familiares quanto à dimensão **Envolvimento nas Tarefas Escolares** (N=158)*

Com quem vive	N	Mann-Whitney	P value
Envolvimen to Pai e mãe e família alargada	81		
Outros familiares	14		
Total	95	U=366,500	0,034

Assim sendo, constata-se, através da leitura do *Quadro C5-11*, que a mediana mais elevada encontra-se nos sujeitos que vivem com ambos os pais (3.57) e a mediana mais baixa, naqueles que co-habitam com pai ou mãe e família alargada (3.00).

Todos os valores, referentes a cada grupo, indicam-nos uma percepção positiva do envolvimento da família nas tarefas escolares. Contudo nos grupos que não têm pai e mãe conjuntamente presentes, verifica-se um envolvimento relativamente menor.

*Quadro C5-11 – Medianas, mínimo e máximo para a dimensão **Envolvimento nas Tarefas Escolares***

	Mediana	Mínimo	Máximo
Pai e mãe	3.57	2.57	4.00
Pai e mãe e família alargada	3.43	2.14	4.00
Pai ou mãe e família alargada	3.00	1.57	4.00
Outros familiares	3.07	2.29	4.00

Quanto à dimensão **Aceitação** foram encontradas diferenças estatisticamente significativas ($p \leq 0.05$) entre os grupos:

- pai e mãe/ pai ou mãe e família alargada (*Quadro C5-12*);
- pai e mãe e família alargada/ pai ou mãe e família alargada (*Quadro C5-13*).

*Quadro C5-12 – Teste de Mann-Whitney para Pai e mãe/ Pai ou mãe e família alargada quanto à dimensão **Aceitação** (N=158)*

Com quem vive		N	Mann-Whitney	P value
Aceitação	Pai e mãe	18	U=133,000	0,001
	Pai ou mãe e família alargada	35		
	Total	52		

*Quadro C5-13 – Teste de Mann-Whitney para Pai e mãe e família alargada/ Pai ou mãe e família alargada quanto à dimensão **Aceitação** (N=158)*

Com quem vive		N	Mann-Whitney	P value
Aceitação	Pai e mãe e família alargada	81	U=924,500	0,003
	Pai ou mãe e família alargada	35		
	Total	116		

Deste modo, podemos constatar que os sujeitos que co-habitam com pai e mãe têm o valor mediana mais elevado (3.57), que nos indica uma percepção bastante positiva do grau de aceitação. Aqueles que vivem com um dos pais e família alargada apresentam a mediana mais baixa (3.00), contudo o grau de aceitação é também positivo (*Quadro C5-14*).

*Quadro C5-14 – Medianas, mínimo e máximo para a dimensão **Aceitação***

	Mediana	Mínimo	Máximo
Pai e mãe	3.57	2.00	4.00
Pai e mãe e família alargada	3.29	2.14	4.00
Pai ou mãe e família alargada	3.00	1.57	4.00

No que toca à dimensão **Expectativas**, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas ($p \leq 0.05$), nomeadamente entre os grupos:

- pai e mãe/ pai e mãe e família alargada (*Quadro C5-15*);
- pai e mãe/ pai ou mãe e família alargada (*Quadro C5-16*);
- pai e mãe/ outros familiares (*Quadro C5-17*).

*Quadro C5-15 – Teste de Mann-Whitney para Pai e mãe/ Pai e mãe e família alargada quanto à dimensão **Expectativas** (N=158)*

Com quem vive		N	Mann-Whitney	P value
expectativas	Pai e mãe	18		
	Pai e mãe e família alargada	81		
	Total	99	U=507,500	0,043

*Quadro C5-16 – Teste de Mann-Whitney para Pai e mãe/ Pai ou mãe e família alargada quanto à dimensão **Expectativas** (N=158)*

Com quem vive		N	Mann-Whitney	P value
expectativas	Pai e mãe	18		
	Pai ou mãe e família alargada	35		
	Total	53	U=168,500	0,006

*Quadro C5-17 – Teste de Mann-Whitney para Pai e mãe/ Outros familiares quanto à dimensão **Expectativas** (N=158)*

Com quem vive		N	Mann-Whitney	P value
expectativas	Pai e mãe	18		
	Outros familiares	14		
	Total	32	U=58,000	0,009

Através do *Quadro C5-18*, podemos verificar que a percepção é positiva para a dimensão expectativas, em qualquer um dos grupos, embora sejam os sujeitos que vivem com ambos os pais que apresentem a mediana mais elevada (3.43) e consequentemente, uma percepção bastante positiva.

*Quadro C5-18 – Medianas, mínimo e máximo para a dimensão **Expectativas***

	Mediana	Mínimo	Máximo
Pai e mãe	3.43	2.71	4.00
Pai e mãe e família alargada	3.14	2.00	4.00
Pai ou mãe e família alargada	3.00	1.71	4.00
Outros familiares	3.00	2.14	3.43

ANEXO D – EJEMPLOS DOS INSTRUMENTOS

D.1. Questionário de Caracterização Socio-Demográfica

Encontro-me a fazer um estudo sobre a forma como os alunos convivem no recreio e fora do recreio. Para que o meu estudo chegue até ao fim é muito importante que colabores e para isso pedia-te que preencheses os seguintes dados. As respostas são anónimas, a tua identificação não vai ser divulgada. Se não quiseres responder entrega os questionários. É rápido! ☺

- **Idade** _____ anos

- **Ano de escolaridade:** 5° 6° 7°

- **Género** Masculino
 Feminino

- **Qual a profissão da tua mãe?** _____
- **A tua mãe está:** activa desempregada reformada baixa-médica

- **Qual a profissão do teu pai?** _____
- **O teu pai está:** activo desempregado reformado baixa-médica

- **Quantas pessoas vivem contigo em casa?** _____

- **Quem vive contigo em casa?** _____

- **Quantos irmãos tens?** _____

- **Tens actividades extracurriculares?** _____

- **Quais? E quanto tempo ocupam por semana?** _____

Obrigada pela tua colaboração!



D.2. Questionário de Prevenção do Bullying na Escola

Tens sido alvo de provocação na escola, nos últimos 2 meses?

Não 1 ou 2 vezes 2 ou 3 vezes por mês 1 vez por semana Várias vezes por semana

Quantas vezes tens sido alvo de provocação na escola, nos últimos 2 meses?

	Nunca	1 ou 2 vezes	2 ou 3 vezes por mês	1 vez por semana	Várias vezes por semana
Fisicamente (bater, empurrar, dar pontapés, dar encontrões, tirar ou estragar as tuas coisas)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Verbalmente (chamar nomes, gozar de modo desagradável, ameaçar)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Socialmente (deixar de fora do grupo, ignorar)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sexualmente (tocar em partes do corpo do outro deixando-o desconfortável, gestos ordinários)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Tens provocado os outros na escola, nos últimos 2 meses?

Não 1 ou 2 vezes 2 ou 3 vezes por mês 1 vez por semana Várias vezes por semana

Quantas vezes tens provocado os outros na escola, nos últimos 2 meses?

	Nunca	1 ou 2 vezes	2 ou 3 vezes por mês	1 vez por semana	Várias vezes por semana
Fisicamente (bater, empurrar, dar pontapés, dar encontrões, tirar ou estragar as tuas coisas)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Verbalmente (chamar nomes, gozar de modo desagradável, ameaçar)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Socialmente (deixar de fora do grupo, ignorar)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sexualmente (tocar em partes do corpo do outro deixando-o desconfortável, gestos ordinários)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Quantas vezes tens visto ou ouvido outro aluno a ser alvo de provocação na escola, nos últimos 2 meses?

	Nunca	1 ou 2 vezes	2 ou 3 vezes por mês	1 vez por semana	Várias vezes por semana
Fisicamente (bater, empurrar, dar pontapés, dar encontrões, tirar ou estragar as tuas coisas)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Verbalmente (chamar nomes, gozar de modo desagradável, ameaçar)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Socialmente (deixar de fora do grupo, ignorar)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sexualmente (tocar em partes do corpo do outro deixando-o desconfortável, gestos ordinários)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Tentaste ajudar outro aluno que estava a ser alvo de provocação na escola, nos últimos 2 meses?

Não	1 ou 2 vezes	2 ou 3 vezes por mês	1 vez por semana	Várias vezes por semana
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Os professores tentaram parar com a provocação na escola?

Não <input type="radio"/>	Eles não reparam ou não sabem <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Quase sempre <input type="radio"/>
---------------------------	-----------------------------------------------------	--------------------------------	------------------------------------

Onde acontece a provocação na escola?

Sala de aula <input type="radio"/>	Recreio <input type="radio"/>	A caminho de casa ou escola <input type="radio"/>
Corredores <input type="radio"/>	Refeitório <input type="radio"/>	Outro sitio: _____
Casas de banho <input type="radio"/>	Ginásio <input type="radio"/>	

D.3. Escala de Percepção da Relação com a Família (EPRF)

E.P.R.F.

		Exactamente como eu	Como eu	Diferente de mim	Completamente diferente de mim
a)	Alguns jovens gostam de ir ao cinema nos tempos livres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	Alguns jovens acham que os pais se metem muito na sua vida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Alguns jovens sentem que a sua família os estima	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Alguns jovens sentem que para os seus pais é indiferente as notas que tiram	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Alguns jovens sentem que por melhor que façam as coisas os pais nunca estão satisfeitos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Alguns jovens sentem que os pais esperam que eles sejam alguém na vida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Alguns jovens sentem que os pais os apoiam nas decisões que tomam	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Alguns jovens sentem que os pais não se preocupam com os seus sentimentos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Alguns jovens têm pais que os incentivam a ter um bom desempenho escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Alguns jovens sentem que a sua família gosta deles tal como são	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Alguns jovens sentem que a sua família não tem grandes expectativas em relação a si	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Alguns jovens sentem que os pais quase nunca os deixam tomar decisões sobre coisas importantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Alguns jovens sentem que ninguém na família partilha as suas preocupações	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Alguns jovens têm pais que nunca os questionam sobre a sua vida na escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Alguns jovens sentem que os pais não gostam do modo como se comportam	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Alguns jovens sentem que os seus pais acham que eles conseguem fazer o que quer que seja	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Alguns jovens sentem que os pais os tratam mais como crianças do que como adultos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Alguns jovens quando têm um problema sentem que não podem confiar na família para ajudar a resolvê-lo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Alguns jovens têm pais que conhecem perfeitamente o desempenho escolar dos seus filhos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	Alguns jovens sentem que a sua família reconhece o seu valor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	Alguns jovens sentem que a sua família não espera que tenham sucesso na vida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- | | | | | | |
|----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 21 | Alguns jovens discutem muito com os pais por causa das regras e do que decidem sobre eles | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22 | Alguns jovens sentem que os pais os compreendem | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23 | Alguns jovens sentem que os seus pais não se importam com os resultados escolares | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24 | Alguns jovens não sentem que os pais tenham orgulho neles | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25 | Alguns jovens sentem que correspondem às expectativas da sua família | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26 | Alguns jovens sentem que os pais confiam em que eles façam o que devem fazer sem terem que os andar a "controlar" | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 27 | Alguns jovens sentem que podem conversar com os pais das suas preocupações | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 28 | Alguns jovens têm um ambiente familiar que os ajuda a obter bons resultados escolares | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 29 | Alguns jovens sentem-se aceites pela família tal como são | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 30 | Alguns jovens sentem que os pais têm uma ideia incorrecta das suas qualidades e capacidades | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 31 | Alguns jovens sentem que os pais os encorajam a dar opinião mesmo quando discordam dela | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 32 | Alguns jovens sentem que não têm ninguém na família a quem confiar os seus problemas mais íntimos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 33 | Alguns jovens sentem que a sua família não põe à sua disposição todos os meios necessários para um bom desempenho escolar | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 34 | Alguns jovens sentem-se respeitados pela família | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 35 | Alguns jovens sentem que correspondem àquilo que a sua família espera deles | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

ANEXO E – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ajuriaguerra, J. (s.d.). [*Manual de psiquiatria infantil*] (2ª ed.). (P. Geraldés & S. Alves, Trans.). Rio de Janeiro: Masson do Brasil. (Obra original publicada em s.d.)

Bowers, L., Smith, P., & Binney, V. (1992). Cohesion and power in the families of children involved in bully/victim problems at school. *Journal of Family Therapy*, 14 (4), 371-387. From PsycINFO

Braconnier, A., & Marcelli, D. (2000). [*As mil faces da adolescência*]. (M. Fernandes Trans.). Lisboa: Climepsi. (Obra original publicada em 1998)

Carvalhosa, S., Lima, L., & Matos, M. (2001). Bullying – a provocação/vitimação entre pares no contexto escolar português. *Análise Psicológica*, 19, (4), 523-537.

Connolly, I., & O'Moore, M. (2006). Personality and family relations of children who bully. *Personality and Individual Differences*, 35 (3), 559-567. From PsycINFO.

Cordeiro, J. C. (2002). *Manual de psiquiatria clínica* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Dias, C. A., & Vicente, T. N. (1984). *A depressão no adolescente*. Porto: Afrontamento.

Ferreira, E., & Fonte, C. (2006). Avaliação do bullying em contexto escolar: Contributos de um estudo qualitativo. In C. Machado (Ed.), *Actas da XI Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e contextos* (pp. 203-210). Braga: Psiquilibrios.

Ferreira, T. (1993). Período da latência na criança. *Revista Portuguesa de Pedopsiquiatria*, 5, (5), 73-91.

Fleming, M. (1993). *Adolescência e autonomia: O desenvolvimento psicológico e a relação com os pais*. Porto: Afrontamento.

Gameiro, J. (1992). *Voando sobre a psiquiatria: Análise epistemológica da psiquiatria contemporânea*. Porto: Afrontamento.

Kalina, E. (1999). *Psicoterapia de adolescentes: Teoria, técnica e casos clínicos*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Kendall-Tackett, K. A. (2003). Child victimization: Maltreatment, bullying and dating violence. *Child Abuse & Neglect*, 30 (4), 437–440, from PsycINFO.

Jacobson, E. (1964). *The self and the object world*. New York: International Universities.

Lindenberg, R., Oldehinkel, A. J., De Winter, A. F., Verhulst, F. C., & Ormel, J. (2005). Bullying and victimization in elementary schools: a comparison of bullies, victims, bully/victims, and uninvolved preadolescents. *Developmental Psychology*, 41 (4), 672-682, from PsyARTICLES database.

Malpique, C. (1986). Valor das latências na construção da identidade. *Revista Portuguesa de Psicanálise*, 4, (4), 87-97.

Marcelli, D., & Braconnier, A. (2005). [*Adolescência e Psicopatologia*]. (F. Fonseca & R. Rocha, Trans). Lisboa: Climepsi. (Obra original publicada em 1983)

Martins, M. J. (2005). Agressão e vitimação entre adolescentes, em contexto escolar: Um estudo empírico. *Análise Psicológica* 23 (4), 401-425.

Matos, A. C. (1993). Em redor da latência sexual. *Revista Portuguesa de Pedopsiquiatria*, 5, (5), 7-14.

Matos, A. C. (1978, Outubro). *Mudança de objecto e mudança de objectivos na adolescência*. Palestra proferida durante o colóquio “Psicologia analítica na adolescência”, Coimbra (reimpressão em A.C. Matos (Ed.), *Artigos publicados nas revistas Jornal do Médico e Médico*. (pp 13-19). Lisboa: Bial, 1996.

Matos, A. C. (1978, Outubro). *Crise da juventude e identidade*. Palestra proferida durante o colóquio “Psicologia analítica na adolescência”, Coimbra (reimpressão em A.C. Matos (Ed.), *Artigos publicados nas revistas Jornal do Médico e Médico*. (pp 13-19). Lisboa: Bial, 1996.

Matos, A. C. (2002). *Adolescência: O triunfo do pensamento e a descoberta do amor*. Lisboa: Climepsi.

Matos, M. (1996). Adolescer e delinquir. *Análise Psicológica*, 14, (1), 21-27.

Olweus, D. (1980). Familial and temperamental determinants of aggressive behaviour in adolescent boys: a causal analysis. *Developmental Psychology*, 16 (6), 644-660. From PsycINFO.

Olweus, D. (1994). Annotation: bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Psychology and Psychiatry*, 43 (7), 1171-1190. From PsycINFO.

Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12 (4), 495-510. From PsycINFO.

Peixoto, F. P. (1999). Escala de percepção da relação com a família. In A.P. Soares, S. Araújo & S. Caíres (Eds.), *Avaliação psicológica: formas e contextos*, 6, 468-474.

Perren, S., & Hornung, R. (2005). Bullying and delinquency in adolescence: victims' and perpetrators' family and peer relations. *Swiss Journal of Psychology* 64 (1), 51-64, from PsyARTICLES database.

Ramirez, F. (2001). Variables de personalidad asociadas en la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de Psicología* 17 (1), 37-43. From PsycINFO.

Relvas, A. P. (1996). *O ciclo vital da família: Perspectiva sistémica*. Porto: Afrontamento.

Ribeiro, J. P. (2007). *Metodologia de investigação em psicologia da saúde*. Porto: Legis.

Rigby, K. (1993). School children's perceptions of their families and parents as a function of peer relations. *The Journal of Genetic Psychology*, 154 (4), 501-513. From PsycINFO.

Rigby, K. (1994). Psychosocial functioning in families of Australian adolescent schoolchildren involved in bully/victim problems. *Journal of Family Therapy* 16 (2), 173-187. From PsycINFO.

Sampaio, D. (1994, Julho). *Uma pedagogia não violenta: Reflexões sobre a violência nas escolas*. Comunicação apresentada na conferência “Agressividade e violência nas escolas: Que razões?”, Lisboa (reimpressão em Ministério do Emprego e da Segurança Social (Ed.), *Em busca de uma pedagogia da igualdade: Actas da universidade de verão* (pp 231-234). Lisboa: C.I.D.M., 1995.

Smokowski, P. R., & Kopasz, K. H. (2005). Bullying in school: an overview of types, effects, family characteristics, and intervention strategies. *Children & Schools, 1* (27), 101-110. From PsycINFO

Sousa, P. M. (2005). *Agressividade em contexto escolar*. Consultado em 20 de Novembro de 2006 através de www.psicologia.com.pt/artigos/ver_artigo.php?codigo=A0261&area=d9

Stevens, D., De Bourdeaudhuij, I., & Oost, V. (2002). Relationship of the family environment to children’s involvement in bully/victim problems at school. *Journal of Youth and Adolescence, 31* (6), 419-428. From PsycINFO

Schwartz, D., Dodge, K., Pettit, G., & Bates, J. (1997). The early socialization of aggressive victims of bullying. *Child Development, 68* (4). From PsycINFO

Winnicott, D. W. (1995). [*Privação e delinquência*] (2ª ed.). (A. Cabral, Trans.). São Paulo: Martins Fontes. (Obra original publicada em 1984)