



LSPA

INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

Bullying, Estilos Parentais e Suporte Sócio-Familiar em
alunos do 3º Ciclo

Janine Andreia Guerreiro Pinto

Orientador de Dissertação:

PROF. DOUTOR JOSÉ MORGADO

Professor de Seminário de Dissertação:

PROF. DOUTORA LOURDES MATA

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

MESTRE EM PSICOLOGIA

Especialidade em Educacional

2016

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

Agradecimentos

Durante todo o meu percurso académico senti um apoio enorme da minha família, em especial dos meus pais e do meu irmão. Sempre confiaram em mim, nas minhas capacidades, motivando-me mesmo quando estava cansada e achava que não ia conseguir alcançar o meu grande objetivo, ser Mestre em Psicologia Educacional. Obrigada pelo apoio e por me permitirem concretizar o meu sonho, obrigada por confiarem em mim, obrigada por acreditarem que sou capaz, obrigada pelo apoio incondicional e pela paciência.

Aos meus amigos, familiares e namorado por todo o apoio e carinho durante este longo percurso.

Ao ISPA, a melhor faculdade, que me trouxe o melhor da vida. Graças a esta faculdade comecei a ver a vida noutra perspetiva, ganhei auto-confiança, conheci as melhores pessoas que tenho hoje, cresci e pude lidar e aprender com grande nomes da Psicologia em Portugal, como é o caso da Prof^a Júlia Serpa Pimentel e o Prof^o José Morgado.

Um obrigado enorme a estas duas grandes referências para mim, pelo apoio, pelos ensinamentos, pela inspiração e pelo novo olhar no que toca à educação, às práticas e à diferença.

Ao Professor José Morgado um muito obrigada pela paciência, pela ajuda e pela troca de opiniões durante estes últimos meses.

À Professora Lourdes Mata pelos ensinamentos ao longo do percurso e em especial no apoio nesta fase final.

Obrigada também aqueles que de alguma forma contribuíram para a realização do meu sonho e me inspiraram a continuar.

Resumo

O fenómeno bullying tem vindo a ganhar dimensão a nível mundial, tendo sido bastante investigado por diversos pesquisadores que tentam identificar as suas causas, consequências e relacioná-lo com outras variáveis devido aos problemas que acarreta a nível académico e social. Olweus foi o pioneiro da investigação relacionada com este tipo de condutas, sendo considerado uma referência nesta temática.

Apesar da quantidade de estudos sobre este tema, ainda são escassos os que relacionam o bullying com os estilos parentais e o suporte social familiar. Neste sentido, o nosso estudo tem como objetivo verificar se existe relação entre os estilos parentais, o suporte social familiar e o envolvimento dos filhos em comportamentos de bullying.

O estudo foi constituído por 140 participantes do 3º ciclo, de uma escola pública em Lisboa. De modo a alcançar o nosso objetivo, foi aplicado o Questionário de Exclusão Social e Violência Escolar, o Questionário de Estilos Parentais e a Escala de Perceção de Suporte Social Familiar. Concluimos que o suporte social familiar está relacionado com o envolvimento em comportamentos de bullying, indo os resultados ao encontro do mencionado na literatura. Relativamente aos estilos parentais, os resultados não foram coincidentes com os estudos anteriores, no entanto, foram encontradas correlações apesar de não serem as esperadas.

Palavras-chave: Bullying, Estilos Parentais, Suporte Social Familiar

Abstract

The phenomenon of bullying has taken on a worldwide dimension and has been investigated by several researchers who try to identify its causes, consequences and relate it to other variables due to the problems that it brings to the academic and social level. Olweus was the pioneer of research related to this type of conduct, being considered a reference in this subject.

Despite the number of studies on this, there are still few that relate bullying to parental styles and family social support. In this sense, our study aims to verify if there is a relationship between parental styles, family social support and children's involvement in bullying behaviors.

The study consisted of 140 participants from the 3rd cycle of a public School in Lisbon. In order to reach our goal, the Social Exclusion and Violence Questionnaire, the Parenting Styles Questionnaire and the Family Social Support Perceived Scale were applied. We conclude that family social support is related to the involvement in bullying behaviors, and the results are in agreement with what is mentioned in the literature. Regarding parental styles, the results were not coincident with the previous studies, however, correlations were found although they were not expected.

Keywords: Bullying, Parenting Styles, Family Social Support

Índice

Introdução	1
Capítulo I – Revisão da Literatura	
Bullying	
Conceito de Bullying	4
Bullying em contexto escolar	5
Tipos de Bullying	6
Diferenças associadas ao género	7
Perfis dos alunos enquanto agressores, vítimas e testemunhas	9
Causas do Bullying	11
Consequências para as vítimas e agressores do Bullying	11
Fatores de risco e proteção	13
Estilos Parentais	
Conceito de Estilos Parentais	14
Bullying e Estilos Parentais	17
Suporte Social	
Conceito de Suporte Social	22
Suporte Social Familiar	23
Suporte Social Familiar e Bullying	25
Prevenção	27
Capítulo II – Importância do estudo	30
Capítulo III - Problemática e hipóteses	31
Capítulo IV – Método	35
Capítulo V – Apresentação e análise dos Resultados	43
Capítulo VI - Discussão e conclusão de resultados	51
Referências Bibliográficas	59
Anexos	
Anexo A – Caracterização da Amostra	66
Anexo B – Questionário Socio-Demográfico	67
Anexo C – Questionário exclusão social e violência escolar (QEVE)	68
Anexo D - Questionário de Estilos Parentais (PAQ)	72
Anexo E - Escala de Perceção de Suporte Social Familiar (PSS –FA)	75
Anexo F – Qualidades Métricas do Questionário QEVE	77

Anexo G – Qualidades Métricas do Questionário PAQ	81
Anexo H – Teste de Normalidade do PAQ	82
Anexo I – Análise fatorial exploratória – Validade PSS	83
Anexo J – Qualidades Métricas do Questionário PSS	90
Anexo K – Consentimento Informado	92
Anexo L – Email para os Professores	93
Anexo M – Estatística Descritiva Geral das Escalas	94
Anexo N – Correlações entre as Escalas	95
Anexo O – Comparação entre géneros	102
 Lista de Figuras	
Figura 1 – Percentagem de envolvimento dos participantes em atos de Bullying	44
Figura 2 – Distribuição do envolvimento em atos de bullying consoante o género	45
 Lista de tabelas	
Tabela 1: Critério para cotação da escala	37
Tabela 2: Valores da consistência interna (Alpha de Cronbach) das subescalas do QEVE	37
Tabela 3: Valores da consistência interna (alpha de Cronbach) das subescalas do PAQ	39
Tabela 4- AFE e Consistência Interna da escala de <i>Perceção</i> de	41
 Suporte Social da Família	
Tabela 5 – Estatística descritiva das dimensões da escala <i>QEVE</i>	43
Tabela 6 – Estatística descritiva das dimensões da escala <i>PAQ</i>	44
Tabela 7 – Estatística descritiva das dimensões da escala <i>PSS_FA</i>	44
Tabela 8 – Correlações entre QEVE e PAQ	46
Tabela 9 – Correlação entre QEVE e PSS	47
Tabela 10 – Níveis médios das escalas QEVE, PAQ e PSS por Género	49

Introdução

A agressividade entre os jovens, a indisciplina e o bullying, em contexto escolar, constitui um problema central de discussão e mobilização dos media (Berger e Lisboa, 2009 cit. por Lisboa, Braga & Ebert, 2009). É comum a perceção que estes processos têm vindo a aumentar consideravelmente bem como a gravidade dos mesmos.

Debates relativamente ao conceito de violência, agressividade e violência escolar resultam em diferentes paradigmas teóricos na compreensão destes fenómenos ou comportamentos. A agressividade é percebida a partir de modelos psicopatológicos e instintos destrutivos, o que levou à identificação de características e/ou perfis individuais que determinam que certos jovens sejam agressores ou vítimas (Côté *et al.*, 2006; Debarbieux, 2001 cit. por Lisboa, Braga & Ebert, 2009).

A agressão pode ser identificada como um comportamento exercido por uma pessoa com intenção de algo, ou seja, pode ser reativa, caso exista uma manifestação de altos níveis de hostilidade e agressividade que surgem como resposta a uma provocação, ou seja, estas crianças veem as outras como adversárias (Card, Hawleaw & Hodges, 2005 cit. por Freitas, 2012). Pode também ser uma agressão instrumental que ocorre de forma deliberada tendo um objetivo, como acontece nos assaltos (Anderson, 2000 cit. por Oliveira, 2012) ou seja, a criança adota uma atitude confiante tentando dominar as restantes crianças, acreditando eu isso lhe trará benefícios (Card, Hawleaw & Hodges, 2005 cit. por Freitas, 2012).

A violência por sua vez varia consoante a cultura, o individuo e o meio sendo considerada uma construção social (Fernandes, 2012) abrangendo comportamentos de vandalismo, posições antissociais e criminalidade (Oliveira, 2012).

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS) a violência é considerada um problema crescente em todo o mundo com repercussões para as famílias, comunidades e para os indivíduos, sendo reconhecida como um fator de risco para o desenvolvimento humano (Lopes Neto & Saavedra, 2003 cit. por Barros, Carvalho & Pereira, 2009).

O fenómeno do Bullying tem uma conotação universal e indissociável, consolidando-se como um fenómeno pertencente às instituições a nível mundial há cerca de três décadas.

A prevalência e dimensão deste fenómeno tem sido estudo de caso em diversas investigações, constituindo um retrato da sociedade com as suas multiplicidades e estereótipos (Meyer, 2011 cit. por Barros, Carvalho & Pereira, 2009). Os estudos

realizados nos últimos anos têm tentado perceber as dinâmicas, as consequências e as causas deste fenómeno que tem repercussões no clima escolar (Carvalhosa, Moleiro & Sales, 2009 cit. por Fernandes, 2012).

Contrariamente à violência escolar, este fenómeno ocorre quando repetidamente se manifestam comportamentos agressivos e de intimidação (Pereira, 2008 cit. por Barros, Carvalho & Pereira, 2009) provocados por um ou mais indivíduos com o intuito de provocar dano na vítima.

As escolas que silenciam este tipo de problema, desvalorizando ou ignorando, aumentam o sofrimento da vítima, na medida em que não lhes é fornecida uma resposta ao problema.

O bullying pode ser categorizado de forma direta (física, verbal e/ou sexual) de forma indireta (relacional e social) e atualmente através de Cyberbullying.

Segundo a literatura existem diferenças associadas ao género no envolvimento em comportamentos de bullying, estando os rapazes mais ligados a este tipo de comportamentos como vítimas e como agressores. Olweus, 1993 cit. por Costa, Farenzena, Simões & Pereira, 2013), recorrendo a um bullying mais direto, enquanto as raparigas adotam mais comportamentos de exclusão social (Brizendine, 2007 cit. por Oliveira, 2012) estando mais ligadas ao bullying relacional, na categoria de vítima e de agressoras (Carrera, Fernández, Castro, Garrido & Otero, 2013).

Num geral, a exclusão social e agressão verbal observam-se como sendo o comportamento mais frequente por parte dos jovens (Simões, Ferreira, Braga & Vicente, 2015) seguindo-se a agressão física (Costa, Farenzena, Simões & Pereira, 2013).

Muitos estudos revelam que os estilos parentais têm um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e psicossocial dos adolescentes (Baumrind, 1991 cit. por Cardoso & Veríssimo, 2013)

Os estilos parentais referem-se ao conjunto de atitudes que os pais praticam, não só a nível de práticas mas também linguagem corporal, prestando às suas necessidades (Conceição, 2012).

Baumrind classificou os estilos parentais como autorizados, autoritários, negligentes e permissivos (Baumrind, 1991).

Pais autoritários ou negligentes têm mais dificuldades em produzir uma aprendizagem adequada de competências sociais positivas (Tam, Lee, Kumarasuriar & Har, 2012) podendo ter como consequência a agressividade nos jovens (Rodrigues, 2014).

Contrariamente, filhos de pais com um estilo educativo permissivo têm uma maior probabilidade de se envolverem em comportamentos de bullying, neste caso, apresentando um perfil de vitimização (Olweus, 1998 cit. por Simões, Ferreira, Braga & Vicente 2015). O estilo educativo autoritativo é o único que surge como protetor da agressividade (Fritz, 2012) promovendo maiores competências sociais nas crianças, diminuindo desta forma a tendência a comportamentos agressivos (Soares, 2007 cit. por Simões, Ferreira, Braga & Vicente 2015).

O suporte social familiar é uma das características que distingue os agressores e as vítimas (Connors-Burrow, et al., 2009 cit. por Nunes, 2013), sendo a qualidade da relação um preditor de sintomas de externalização Gaertner et al., 2010 cit. por Nunes, 2013). De acordo com a literatura, quanto maior o apoio familiar menor será o envolvimento em comportamentos agressivos (Alves & Dell'Aglio, 2015).

Neste sentido e de acordo com o mencionado, torna-se pertinente estudar os estilos parentais e o suporte social familiar com o Bullying.

I – Fundamentação Teórica

Bullying

Conceito de Bullying

Uma das formas de violência escolar, que tem merecido grande atenção por parte de pesquisadores nas últimas décadas, tem sido denominada, na literatura internacional, como Bullying. Este fenómeno advém de há muitos anos tendo sido começado a estudar na Suécia por Olweus nos finais da década de 70 (Fernandes & Seixas, 2012), na tentativa de compreender melhor a natureza e extensão dos comportamentos agressivos na escola. No entanto, apenas em 1982 após uma reportagem sobre os maus tratos e consequente suicídio de três crianças na Noruega, entre os 10 e os 14 anos, o bullying obteve maior importância (Santos, 2012). Posteriormente, em 1983, Olweus (cit. por Silva, 2012) realizou um estudo com 130.00 crianças, com idades compreendidas entre os 8 e os 16 anos, com o objetivo de estudar a incidência deste fenómeno, tendo concluído que 15% dos participantes estavam envolvidos em casos de bullying (Silva, 2012).

É considerado um fenómeno complexo e multidimensional caracterizado por uma agressão intencional (conduta agressiva que tem intenção de provocar danos à vítima), repetitiva (sucessão de comportamentos agressivos não sendo um episódio esporádico), estando presente a desigualdade de poder (o agressor domina sobre a vítima adquirindo poder de diversas maneiras, seja pela idade, força física ou tamanho) (Olweus, 2013 cit. por Oliveira, Silva, Yoshinaga, & Silva, 2015). Para Fernandes e Seixas (2012) um comportamento é considerado Bullying se garantir a presença de dois dos três critérios referidos anteriormente.

Segundo Olweus (1993 cit. por Barbosa e Santos, 2010) um aluno é considerado vítima de bullying quando é exposto repetidamente e ao longo do tempo, por parte de um, ou mais, aluno (s) a situações negativas provocando danos físicos ou psicológicos à vítima. Estas situações podem ser de carácter físico, verbal ou psicológico.

No entanto, é importante referir que durante a infância também existem situações de “luta” entre as crianças, mas estes comportamentos são considerados brincadeiras, uma forma de descarregarem as energias que não comportam reações negativas nem danos físicos ou psicológicos (Olweus, 1993 cit. por Eleni, 2014).

Este fenómeno tem vindo a ganhar várias formas de atuação, ultrapassando o contexto escolar, sendo também praticado, atualmente, através das redes sociais e dos

telemóveis (chamadas, mensagens), denominando-se assim de cyberbullying (Cunha, 2014).

É importante ter em consideração que as situações de bullying afetam não só as vítimas mas também os agressores e as testemunhas, não devendo ser observadas como situações normais da idade, sendo necessário analisar o histórico da vítima e do agressor tentando compreender que fatores podem desencadear estas situações (Cunha, 2014).

Bullying em contexto escolar

O contexto social que é palco da maior prevalência de bullying é o ambiente escolar, o que não significa que o fenómeno não ocorra noutros contextos, uma possível explicação poderá ser o facto de esse ser o principal microsistema em que se dão as interações entre pares (Lisboa, Braga & Ebert, 2009). No entanto, é também um lugar onde se desenvolvem valores e se adquirem conhecimentos e normas importantes para a vida e inserção na sociedade (Oliveira, 2012) tendo em conta também as características de personalidade de cada criança, contribuindo para determinar a forma como se relacionam com os outros (Lorenzoni, Vieira, Alfaiate, Xavier & Gobbo, 2012).

As relações que são estabelecidas entre os indivíduos e a sociedade são influenciadas pelas que se estabeleceram na escola, é então fulcral que a aprendizagem de regras, por parte das crianças, seja feita de forma explícita, para que percebam a importância das mesmas. Se não houver punição pela quebra, as crianças entenderão que não sofreram qualquer consequência e que podem ter a mesma atitude. Para que tal não aconteça é necessário que a escola adote medidas preventivas, caso contrário coloca-se numa posição vulnerável e de fácil propagação das práticas agressivas (Souza & Almeida, 2011).

Algumas investigações têm identificado variáveis preditivas do envolvimento em comportamentos de bullying, nomeadamente de natureza escolar, alertando para a possibilidade de numa perspetiva preventiva com o intuito de diminuir a probabilidade de um futuro envolvimento em comportamentos deste género. Entre elas, salientam-se o grau de ligação à escola, os problemas de ajustamento escolar, a relação com os colegas, a qualidade da vida escolar (Lisboa et al., 2009) e o aumento da responsabilidade escolar. Neste último caso, os resultados e exigências vão aumentando consoante o ano de escolaridade, podendo a criança não estar preparada, o que pode desencadear atitudes de agressividade (Oliveira, 2012 cit. por Soares & Almeida, 2011). No entanto, este tipo de

condutas podem estar também relacionadas com motivos, como as crianças adotarem uma postura de imitação de comportamentos adultos, ausência parental e ambiente familiar complicado.

Segundo estudos realizados o bullying tende a diminuir ao longo do percurso escolar tendo mais incidência em alunos do 3º ciclo do ensino básico (Simões, Ferreira, Braga, & Vicente, 2015) sendo por volta desta idade que se desencadeia a necessidade de liderança e exploração de novos papéis sociais.

Conforme pesquisas realizadas, no âmbito escolar, no que diz respeito aos locais de maior incidência dos casos de Bullying, este tipo de problema ocorre em todos os locais e ambientes da escola, no entanto, o local onde o fenómeno ocorre com mais frequência é o espaço do recreio (Lisboa et al., 2009) onde as interações são caracterizadas por uma maior atividade social e expansão das habilidades sociais (Lisboa, 2005 cit. por Lorenzoni et al., 2012). O desenvolvimento de comportamentos agressivos dá-se, neste local, muitas vezes pela falta de vigilância e de materiais atrativos e agradáveis. É necessário reinventar o espaço dos recreios como uma medida preventiva contra o Bullying ao nível das práticas, comportamentos sociais e individuais que ocorrem nestes locais (Oliveira, 2012).

Tipos de Bullying

A agressão ou comportamento agressivo inerente ao conceito expressa-se de forma direta: física, verbal e/ou sexual, de forma indireta: relacional e social, e agora também através da internet (Cyberbullying).

Os comportamentos diretos implicam um confronto face a face, caracterizando-se por ações agressivas, sejam verbais, físicas ou de intimidação (Fernandes & Seixas, 2012). Neste caso os alunos envolvidos têm conhecimento da identidade um do outro (o agressor e a vítima) e atribuir-se como o tipo de Bullying mais fácil de reconhecer porque, na maioria dos casos, existem sinais observáveis de dano (Seixas, 2006).

Os comportamentos indiretos, contrariamente aos diretos, já não têm sinais tão visíveis, visto que a sua ocorrência não é presencial, ou seja, não existe uma confrontação direta permanecendo muitas vezes oculta a identidade do agressor (Fernandes & Seixas, 2012). O principal objetivo deste tipo de Bullying é excluir socialmente ou manchar a reputação da criança-alvo no seio do grupo, não podendo a vítima defender-se visto que na maioria dos casos não sabe a identidade do agressor. Por esse motivo, o Bullying

indireto é frequentemente referenciado como Bullying relacional, no sentido de que se trata de uma agressão direcionada para danificar uma relação social e não um sujeito (Seixas, 2006).

O Cyberbullying tem vindo a ganhar uma grande dimensão devido à proliferação das novas tecnologias de informação e comunicação. Utiliza-se este termo quando é praticado Bullying através da internet ou de outro tipo de tecnologias de informação e comunicação, sendo o mais frequente a utilização de redes sociais como o facebook e o twitter. É considerado uma forma de ataque perversa que adquire dimensões incalculáveis. O Bullying ocorre no mundo real, enquanto o Cyberbullying ocorre no mundo virtual (Barros, Carvalho & Pereira, 2009).

Independentemente do tipo de Bullying, ou seja, se é direto ou indireto, importa distinguir os comportamentos verbais, físicos, psicológicos ou sexuais. No Bullying físico a vítima é magoada, podendo ser afetada a sua integridade física, geralmente através de murros, pontapés, empurrões, danificar bens pessoais (Fernandes & Seixas, 2012). No caso do Bullying verbal utilizam-se apelidos, ofensas homofóbicas, religiosas, racistas e muito frequentemente comentários quanto ao estatuto socioeconómico dos alunos (Rolim, 2008; cit. por Bandeira & Hutz, 2010).

Relativamente ao Bullying psicológico está associada a comportamento de intimidação, ameaça, chantagem, extorsão, gozo, etc. Por fim, o Bullying sexual, que como o nome indica refere-se a comportamentos de natureza sexual, como o assédio, comentários íntimos relativamente às partes sexuais ou orientação sexual (Fernandes & Seixas, 2012).

O Bullying físico é um comportamento pertencente ao Bullying direto, enquanto o Cyberbullying é um Bullying indireto, no entanto o Bullying verbal ou sexual pode assumir uma dimensão direto ou indireta dependendo dos casos.

Diferenças associadas ao género

A literatura tem vindo a demonstrar que existem certos tipos de bullying que, preferencialmente, são perpetrados por rapazes e por raparigas. Os padrões socialmente construídos e a forma como são percebidos por rapazes e raparigas podem influenciar comportamentos de bullying devido à intolerância face à diversidade de género (Almeida & Carrera, 2014).

O bullying do tipo físico, que inclui agressões físicas e verbais, é o mais usado pelos rapazes ao passo que o bullying de tipo indireto, executado através de divulgação de rumores sobre uma determinada pessoa ou pela exclusão dos pares em atividades de grupo, é mais recorrente nas raparigas (Carrera, Fernández, Castro, Garrido & Otero, 2013).

Associado ao facto do comportamento agressivo ser frequentemente direcionado para a agressão física, os primeiros estudos no âmbito Bullying têm realçado a forte relação entre a agressão e o sexo masculino, confirmando a existência de comportamentos de Bullying mais frequentes no sexo masculino comparativamente ao sexo feminino, seja como agressores ou como vítimas (Seixas, 2012). No entanto Roeleveld (2011) que o género feminino está mais envolvido em comportamentos de bullying quando associado ao perfil de vítima.

De acordo com Bjorkqvist (1994 cit por Seixas, 2012), o sexo feminino não tem que ser considerado menos hostil e menos capaz de entrar em conflitos, todavia, sendo fisicamente mais fraco desenvolve outros meios, para além do comportamento físico, de modo a alcançar os mesmos resultados.

Olweus (1993 cit. por Oliveira, 2012) defende que os rapazes tendem a ter redes sociais mais amplas, enquanto as raparigas mantêm redes sociais mais pequenas, mais íntimas e mais intensas. Em decurso desta diferenciação social, o Bullying indireto, realizado através da exclusão social e dos rumores, tornar-se-ia menos eficaz para os rapazes contrariamente às raparigas.

Poteat e Rivers (2010) realçam, como referido anteriormente, a diferença na aceitação dos padrões sociais por ambos os géneros. Neste caso, os rapazes têm mais dificuldade em consentir um padrão diferente do que foi estabelecido pela sociedade, como é o caso da homossexualidade. A homofobia é um exemplo que está bastante associado a comportamentos de bullying, sendo os rapazes mais influenciados pelos padrões normativos do género, reagindo de forma mais agressiva com os homossexuais.

Resumidamente, Brizendine (2007 cit. por Oliveira, 2012), mostra através dos seus estudos que o tipo de violência varia conforme o género, os rapazes apresentam níveis mais elevados de envolvimento neste tipo de condutas, principalmente atos de agressão, competitividade, dominação e brincadeiras imprudentes associado a uma maior tendência para a agressão física, e as raparigas apresentam níveis mais elevados de vitimização. No entanto, existem diferenças no ato agressivo consoante o género, os rapazes inicialmente são mais controlados mas mais violentos, enquanto as raparigas

fazem um uso mais frequente do significado emocional da agressividade, como os ataques verbais, gritos e choro, acabando por excluir ou ser excluídas, utilizando assim a agressão indireta através da exclusão social e agressão verbal. Segundo, Diaz-Aguado, Arias e Seoane (2004) o tipo de agressão mais frequente é a exclusão social e agressão verbal.

Martins (2005) refere que, segundo o resultado do seu estudo, a exclusão social e a agressão verbal são os atos mais praticados neste tipo de conduta nas três subescalas.

Resumindo, segundo a literatura os rapazes estão mais envolvidos em comportamentos de bullying, seja como vítima, agressor ou vítima-agressiva, contrariamente às raparigas, que só estão com valores mais próximos de envolvimento como vítimas. Contrariamente ao que foi referido anteriormente Alves (2015) no seu estudo não observou diferenças estatísticas significativas entre ambos os géneros.

Perfis dos alunos enquanto agressores, vítimas e testemunhas

Qualquer comportamento de Bullying é manifestado por alguém (um indivíduo ou um grupo de indivíduos) e tem como alvo outro indivíduo, assim sendo, encontra-se sempre subjacente o envolvimento ativo de, pelo menos, dois sujeitos, aquele que agride e aquele que é vitimizado.

A maioria das investigações centram-se no grupo das vítimas e dos agressores com o objetivo de proceder a uma identificação das suas principais características. Constataram que os alunos vitimizados não constituem um grupo homogéneo, no que diz respeito às características pessoais, estilos interativos e respostas face à vitimização (Griffin & Gross, 2004; Perry, Kusel & Perry, 1988; Salmivalli, Karhunen & Lagerspetz, 1996 cit. por Fernandes & Seixas, 2012).

Olweus (1978) foi o primeiro autor a realizar um estudo sobre Bullying com base nas diferentes vítimas. Sendo assim podemos então distinguir vítimas passivas e vítimas agressivas (Fernandes & Seixas, 2012). Os alunos que respondem ao comportamento de Bullying de forma passiva representam o tipo mais comum de vítimas (Seixas, 2006).

Geralmente as vítimas apresentam baixos níveis de comportamentos assertivos (liderança, tentativas de persuasão e iniciativas de conversação social) e elevados níveis de comportamentos não assertivos, como a submissão às iniciativas dos pares (Seixas, 2006).

Segundo Beane (2006 cit. por Barros, Carvalho & Pereira, 2009) as vítimas passivas são solitárias, ansiosas e sensíveis, não têm poder de autodefesa e não reagem

rapidamente às situações porque geralmente não têm muitos amigos que possam ajudá-las. São consideradas crianças introvertidas e/ou inibidas, apresentam uma percepção negativa de si mesmas e da situação não conseguindo avistar alternativas para mudar a situação (Lisboa, Braga & Ebert, 2009).

As vítimas agressivas partilham de algumas características, por um lado, dos agressores, por outro lado, das vítimas. À semelhança dos agressores assumem comportamentos agressivos pró-ativos, externalizantes e baixos níveis de popularidade. À semelhança das vítimas demonstram baixos níveis de saúde e bem-estar, bem como ajustamento escolar (Fernandes & Seixas, 2012). Resumidamente, apresentam comportamentos mais agressivos e ansiosos, que podem provocar tensão no contexto grupal em que estão inseridas (Olweus, 1993 cit por Barros, Carvalho & Pereira, 2009) revoltando-se com facilidade, ou seja, têm com caráter mais impulsivo, insultam e estimulam os agressores e fazem com que tornem alvos, no entanto não tem capacidade de defesa.

Os agressores tendem por norma a serem “populares”, impulsivos, agressivos para com os adultos, têm dificuldades de concentração e um desempenho escolar deficitário. Geralmente estes alunos formam um grupo de apoiantes para os seus comportamentos agressivos face às vítimas, onde os restantes alunos são identificados como subordinados à liderança pelo prazer de pertença ao grupo líder ou necessidade de proteção (Neto, 2005). Por norma, os agressores pensam que todos os outros alunos devem realizar as suas vontades querendo ser o centro das atenções. Sentem-se assim recompensados por ganharem estatuto na escola.

Estudos sugerem que a vitimização pode contribuir para baixos níveis de bem-estar e ajustamento psicossocial e elevados níveis de Stress psicológico e sintomas de mal-estar físico. De modo semelhante, sugerem que a tendência para agredir os pares na escola prediz significativamente comportamentos violentos e anti sociais subsequentes. Assim, o envolvimento de um aluno em comportamentos de Bullying, seja como agressor, vítima ou vítima agressiva, pode ser considerado como um fator de risco.

Por fim as testemunhas, ou não participantes tornam-se observadores dos fatos violentos, não falando sobre aquilo a que assistem na grande maioria dos casos mas adquirindo sentimentos extremamente negativos relativamente aos acontecimentos observáveis (Barros, Carvalho & Pereira, 2009).

A grande maioria dos alunos não se envolve diretamente neste tipo de comportamentos, adotando uma postura mais silenciosa, de medo, não sabendo como agir

com receio de ser a próxima vítima (Berger 2007 cit. por Bandeira & Hutz, 2012). Por vezes as testemunhas sentem simpatia pelas vítimas e condenam o comportamento exercido pelos agressores, desejando uma rápida e eficaz intervenção por parte dos professores (Lopes, 2005 cit. por Bandeira & Hutz, 2012).

A atitude das testemunhas perante este tipo de condutas pode ser visualizada de três perspetivas. Podem ser neutras, não estando de alguma forma relacionadas com este tipo de comportamento, podem adotar uma postura passiva visualizando a agressão e não a tentando impedir, o que dá mais força ou agressor para continuar, ou então podem escolher ajudar a vítima.

Causas do Bullying

Existem diversas causas identificadas como possíveis para os agressores. Leão (2010) identifica algumas delas como sendo o ambiente familiar repressor, autoritário e super protetor; a relação negativa que estabelecem com os pais quando estes não demonstram interesse e atenção para com os filhos; os fatores socioeconómicos, sociais e culturais, a relação de desigualdade de poder na escola e a influência dos pares (Leão, 2010). Fernandes e Seixas (2012) apresentam como causas os estilos educativos, como a carência afetiva, a exposição a situações frequentes de violência, características pessoais de temperamento e ausência de modelos parentais que transmitam valores.

Consequências para as vítimas e agressores do Bullying

Tendo por base as investigações realizadas sobre as repercussões para a saúde dos alunos envolvidos em casos de Bullying, importa salientar que essa incidência depende do grau de tolerância de cada aluno (Fernandes & Seixas, 2012). Segundo Rigby (2003 cit. por Fernandes & Seixas, 2012) as consequências do Bullying podem ser agrupadas a nível de bem-estar psicológico (geralmente baixo), ajustamento social (usualmente fraco), Stress psicológico (frequentemente elevado) e bem-estar físico (tendencialmente baixo).

A perceção do bem-estar psicológico e os efeitos do envolvimento em comportamentos de Bullying e de vitimização tem vindo a ser estudada relativamente ao bem-estar geral dos alunos. Os resultados têm demonstrado que as vítimas de comportamentos de Bullying apresentam níveis mais baixos de bem-estar comparativamente aos restantes alunos, encontrando-se o baixo nível de bem-estar

associado a uma tendência crescente para serem vitimizados (Due, Holstein & Jorgensen, 1999 cit. por Seixas, 2006).

Ao nível do bem-estar psicológico, os alunos que evidenciam baixos níveis têm um aumento de probabilidade de serem vitimizados. Relacionado às vítimas estão associados sentimentos de maior infelicidade, contrariamente aos agressores que tendem a não diferir dos sentimentos manifestados pelos alunos não envolvidos. A tristeza, autoconfiança, autoestima, sentimento de rejeição e incapacidade são unânimes nas vítimas, demonstrando valores muito baixos (Fernandes & Seixas, 2012).

Relativamente ao ajustamento social, geralmente as vítimas têm mais dificuldades em fazer amigos, inserir-se num grupo, maior isolamento social, são alunos socialmente retraídos e isolados que acabam por potencializar a rejeição dos pares, pertencendo na maioria dos casos a um estatuto sociométrico mediano. Os agressores são mais comunicativos, têm mais facilidade em se inserir num grupo querendo sempre ser o líder, mas contrariamente às vítimas não pertencem a um estatuto sociométrico específico (Fernandes & Seixas, 2012). No ajustamento social as amigadas são fulcrais porque funcionam como função protetora, ou seja, se uma criança tem amigos não vai estar sozinha, logo não vai estar tao vulnerável à vitimização.

O Stress psicológico refere-se na sua maioria a sintomas de depressão e ansiedade, correlacionado em níveis mais elevados para as vítimas, ainda que por vezes sejam associados a agressores. A este nível está também associado às vítimas o risco elevado de ideação suicida, associado a sentimentos de solidão. Relativamente aos sintomas de mal-estar físico, nas vítimas, encontram-se como comuns as dores de cabeça, as tonturas e constipações. A nível psicossomático, são considerados sintomas como a irritabilidade, o cansaço, o nervosismo, dificuldades em adormecer e a falta de apetite (Fernandes & Seixas, 2012).

Nos domínios de autoconceito académico, social, atlético, físico e comportamental, tem-se verificado que os agressores manifestam elevados níveis de autoconceito social, físico e atlético, comparativamente a baixos níveis de autoconceito comportamental e académico, contrariamente às vítimas que tendem a exteriorizar baixos níveis de autoconceito social, físico e atlético, comparativamente a elevados níveis de autoconceito comportamental e académico (Seixas, 2006).

Os agressores, de uma forma sintética, apresentam uma elevada autoestima, autoconfiança e felicidade, contrariamente aos sentimentos de rejeição e incapacidade. A nível dos sintomas físicos e psicológicos não diferem significativamente das vítimas,

apresentam apenas níveis de depressão, nervosismo e ansiedade mais baixos (Fernandes & Seixas, 2012). Geralmente são considerados como fisicamente mais fortes, do que os colegas em geral, e do que as vítimas em particular. Através das relações que mantêm acabam por perder o respeito pelas regras e pelas normas de convivência social, acabando por entrar numa vida de pré-delinquência (Barros, Carvalho & Pereira, 2009).

Fatores de risco e proteção

Os fatores de risco, ou seja, os fatores associados ao surgimento de comportamentos de Bullying, são os mesmos que os fatores de proteção variando apenas a sua configuração ou quantificação. Os fatores considerados são pessoais, familiares, escolares e sociais. A nível dos fatores pessoais está associada, por exemplo, a personalidade de cada um, a motivação subjacente à agressão, que podem ser promotores da aceitação do outro, ou pelo contrário podem gerar conflitos (Fernandes & Seixas, 2012).

Relativamente aos fatores familiares, podemos considerar os estilos parentais como variável. Neste caso estilos parentais pouco afetuosos e sem supervisão proporcionam o aparecimento deste tipo de comportamentos no entanto se forem demasiados permissivos e não impuserem regras o prejuízo poderá ser o mesmo. Quanto aos fatores escolares, estão associados ao clima escolar, onde um clima acolhedor, seguro e positivo se assume como protetor, pelo contrário um clima inseguro e negativo pode potencializar o risco.

Por fim, os fatores sociais que estão relacionados com a comunicação e a comunidade. Se os valores transmitidos pela comunidade forem consistentes e transmitirem respeito, tolerância e solidariedade, isto será visto como um fator de proteção (Fernandes & Seixas, 2012).

Estilos Parentais

Conceito de Estilos Parentais

O desenvolvimento humano não está relacionado apenas com as características intrapessoais dos sujeitos mas também com os contextos sociais onde está inserido, bem como os processos interativos que neles ocorrem.

A família é considerada como um contexto social de referência, assumindo um papel fulcral no desenvolvimento cognitivo e psicossocial (Baumrind, 1991 cit. por Cardoso & Veríssimo, 2013) em todas as fases do indivíduo, incluindo na adolescência quando tentam uma maior autonomia e distanciamento (Guimarães, Hochgraf, Brasiliano & Ingberman, 2009 cit. por Soares & Almeida, 2011).

A adolescência é caracterizada por um período de formação da identidade e do sentido de self (Arnett, 2000 cit. por Conceição, 2012), que será fundamental nas várias atividades e contextos, como o estabelecimento de relações e o bem-estar psicológico. A família, principalmente os pais, funcionam então como uma referência, através da qual as crianças desenvolvem, além do que foi referido anteriormente, o sentimento de valor pessoal (Rosenberg, 1985 cit. por Conceição, 2012).

No entanto, segundo a literatura esta relação parental no início da adolescência torna-se mais fraca por afastamento do adolescente. A relação pais-filhos torna-se mais igualitária no decorrer da adolescência, sendo percebida por um menor controlo e autoridade parentais. Segundo Duchame (2006, cit. por Soares & Almeida, 2011) existe uma tendência dos adolescentes, mais velhos, perceberem os pais como menos controladores e menos responsivos. Os comportamentos de controlo parental, na infância, são considerados como suporte parental, enquanto na fase da adolescência são percebidos como intrusivos.

De modo a alcançar um maior entendimento sobre a importância dos pais na socialização das crianças, a maioria das investigações tem-se focado na identificação das características dos pais bem como as consequências das opções educativas (Miguel, Joaquim & Carugati, 2009).

Os estilos parentais referem-se ao conjunto de atitudes que os pais exercem, não só a nível de práticas parentais, como o elogio ou a punição, mas também a linguagem corporal, o tom de voz, a atenção prestada à criança e às suas necessidades, sendo aplicado em diversos contextos e situações (Conceição, 2012). Ou seja, são referente ao contexto

e ao clima emocional através dos quais os pais socializam e educam os filhos, baseados nos seus valores e crenças (Soares & Almeida, 2011).

O trabalho de classificação de estilos parentais de Baumrind constitui uma referência para a investigação neste domínio, tendo identificado os estilos educativos parentais, como autorizados, autoritários, negligentes e permissivos (Baumrind, 1991). Ainda referente à definição de estilos parentais são consideradas duas dimensões importantes, a aceitação/responsividade, referente à sensibilidade dos pais para as necessidades das crianças, promovendo a individualidade através de comportamentos de afeto e suporte emocional, e a monitorização/exigência, que está ligada ao controlo dos pais para o comportamento dos filhos nos diversos contextos, o cumprimento das regras sociais e normas morais (Pallock & Lamborn, 2006 cit. por Soares & Almeida, 2011).

CÍouter e Head (2002) nos seus estudos apontam para uma associação positiva entre a aceitação e a adaptação/realização escolar, estando as crianças e os adolescentes mais motivados para a aprendizagem. No entanto, para a monitorização surgem associações negativas aos problemas de comportamento, ou seja, quanto menor a vigilância dos pais maior a probabilidade de comportamento disruptivos, uso de substâncias e menor rendimento escolar (CÍouter & Head, 2002 cit. por Soares & Almeida, 2011).

Relativamente ao estilo parental autoritário, é caracterizado por uma restrição da autonomia da criança e da sua individualidade, através do enfãse que é dado à obediência e à disciplina através do poder (Campos & Cruz, 2011). Remete então para níveis de controlo e supervisão mais elevados o que faz com que não haja espaço para as necessidades da criança, nem diálogo, devido à exigência. Neste estilo há um forte predomínio da monitorização em detrimento da aceitação (Soares & Almeida, 2011). Segundo Baumrind (1971, cit. por Campos & Cruz, 2011), os pais que adotam este estilo parental dão muita importância às regras, tornando os filhos mais agressivos, inseguros e com menos vinculação aos pais, ou seja, as crianças tendem a ter mais comportamentos de delinquência e externalização e menores níveis de responsabilidade social (Baumrind, 1971 cit. por Cardoso & Veríssimo, 2013)

Contrariamente ao estilo autoritário, pais com estilo autoritativo respeitam a individualidade das crianças, reforçando e promovendo os comportamentos positivos dos filhos, no entanto, não deixam de colocar limites e de controlar caso achem necessário (Soares & Almeida, 2011), mas fazem-no num ambiente familiar mais caloroso, onde a criança é alvo de suporte e proteção, ficando geralmente mais confiantes (Campos &

Cruz, 2011). Resumindo, pais com este estilo parental têm um maior equilíbrio entre a aceitação e a monitorização, correlacionando-se positivamente com o rendimento escolar, autoconfiança e maturidade (Soares & Almeida, 2011).

O estilo permissivo é caracterizado pela ausência de controlo dos pais sobre os filhos, ou seja, os filhos praticam os atos consoante os seus desejos e impulsos (Campos & Cruz, 2011), não recorrendo a castigos ou penalizações (Soares & Almeida, 2011). Os progenitores aceitam os impulsos, desejos ou ações das crianças sendo as próprias a regular as suas próprias atividades, ou seja, os pais não atuam como agentes moldáveis do comportamento das crianças (Baumrind, 1991 cit. por Mensah & Kuranchie, 2013).

Este estilo está associado a baixos níveis de monitorização, altos níveis de aceitação (Soares & Almeida, 2011), no entanto, compromete o desenvolvimento académico e social, especialmente na responsabilidade social, tendo estras crianças dificuldades na regulação das emoções, baixos níveis de autonomia, autoestima, autoconfiança e imaturidade (Baumrind, 1989 cit. por Cardoso & Veríssimo, 2013).

Por fim, o estilo negligente onde os pais não controlam nem supervisionam o comportamento dos filhos, sendo caracterizado por baixa exigência e responsividade (Soares & Almeida, 2011). Filhos de pais negligentes tendem a ter declínios no sucesso escolar e aumentos consideráveis na delinquência, uso de drogas, álcool e comportamentos inadequados (Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts & Dornbusch, 1994). Segundo Mensah e Kuranchie (2013) filhos de pais autoritativos são classificados como socialmente competentes enquanto filhos de pais autoritários são socialmente mais incompetentes.

As crianças cujos pais tenham uma baixa responsividade e uma baixa exigência, têm um desenvolvimento mais problemático sendo suscetíveis a uma autoestima mais baixa e depressões (Tam, Lee, Kumarasuriar, & Har, 2012).

Segundo Winsler, Madigan e Aquilino (2005 cit. por Freitas, 2012) as mães têm maior tendência de adotar estilos parentais autoritativos, enquanto os pais apresentam práticas mais direcionadas para um estilo autoritário, baseado em estratégias disciplinares.

Segundo Schoppe, Mangelsdorf e Frosh (2001 cit. por Freitas, 2012) ambos os pais deveriam adotar estilos semelhantes relativamente à educação da criança. Para que uma criança tenha uma base de apoio sólida para o seu desenvolvimento é necessário que haja coerência nas práticas adotadas pelos progenitores, tornando-se assim emergente que ambos os pais manifestem comportamentos de afetividade, de estimulação e coerência,

diminuindo os riscos dos seus filhos, mais tarde, manifestarem problemas de comportamento nas interações com os meios. Podemos então concluir que um dos fatores que promove o desenvolvimento da competência social nas crianças, é a co-parentalidade, a qual, consiste na cooperação e confiança mútua entre ambos os progenitores, na educação dos seus filhos.

Apesar da mudança nas conceptualizações da parentalidade as mães continuam a ter vantagem na educação dos filhos, isto porque aceitam melhor as transformações que ocorrem na vida com o nascimento de um filho bem como as práticas parentais e responsabilidades que isso acarreta. No entanto, os pais já começam a tentar ter estilos parentais semelhantes às mães, começando a ganhar confiança e dividindo responsabilidades. De acordo com alguns estudos realizados nesta área, constatou-se a existência de um maior número de ligações, entre os estilos parentais das mães e o comportamento pró-social das crianças, do que com os estilos parentais dos pais (Hastings, Rubin & DeRose, 2005 cit. por Freitas, 2012).

Bullying e Estilos Parentais

O bullying não é um fenómeno restrito ao ambiente escolar sendo influenciado pelos diferentes contextos em que a criança está inserida, como o familiar (Cunha, 2014) e também pelas características individuais dos envolvidos (Simões, Ferreira, Braga & Vicente, 2015).

Os fatores ambientais e familiares estão associados aos comportamentos de bullying, que incluem a forma de disciplina aplicada pelos pais, a falta de supervisão e de modelos positivos fornecidos (Powell & Ladd, 2010 cit. por Secco, 2014)

A família é considerada o primeiro espaço de desenvolvimento da criança, através da qual são inculcadas regras de comportamento e internalizadas emoções, que serão fundamentais durante os processos de socialização posteriores, como é o caso da escola (Cunha, 2014). Os primeiros relacionamentos entre pais e filhos são assim precursores de todas as interações extrafamiliares posteriores, ou seja, é a partir desta relação que a criança começa a desenvolver expectativas e suposições sobre as interações com as outras pessoas e a criar estratégias para atingir os seus objetivos pessoais e sociais (Freitas, 2012).

O bullying que ocorre em contexto escolar tem origem, por vezes, em casa e durante a infância, sendo os agressores, geralmente, crianças que adquirem

comportamentos agressivos por terem sido vítimas durante o seu desenvolvimento adotam estes comportamentos como forma de proteção às ameaças, ou de integração em determinado grupo, para obter protagonismo ou poder (Cunha, 2014).

O desempenho social da criança, ou seja, a capacidade que tem de conviver socialmente e de estabelecer relações interpessoais está relacionada com os estilos parentais (Pacheco, Teixeira & Gomes, 1999 cit. por Rodrigues, 2014).

A falta de habilidades sociais está associada a dificuldades e conflitos nas relações interpessoais e a uma variedade de alterações psicológicas como o isolamento, desajustamento escolar e delinquência (Sabbag, 2005 cit. por Rodrigues, 2014). Segundo Del Prette e Del Prette (2001 cit. por Rodrigues, 2014) a aprendizagem das habilidades sociais ocorre dentro da família e na escola, neste caso, pais autoritários ou negligentes que não fornecem modelos apropriados não desenvolvem as habilidades sociais positivas dos filhos. O melhor método de aumentar as habilidades sociais positivas é utilizando o reforço positivo, a supervisão e o ensinamento para a resolução de problemas.

Estudos realizados nesta área, evidenciam que, quando os pais adotam comportamentos autoritários, hostis e punitivos com os filhos, as crianças desenvolvem comportamentos de imaturidade cognitiva, incompetência na comunicação e agressão. Contrariamente aos pais que exibem comportamentos parentais positivos, correspondendo à afetividade, aceitação, orientação positiva e ao envolvimento parental, os quais estão interligados a comportamentos sociais positivos e a baixos níveis de problemas de comportamento, o que irá permitir o desenvolvimento de uma maior maturidade cognitiva, possibilitando uma maior aceitação por parte dos pares (Rubin, Burgess & Hastings, 2003 cit. por Freitas, 2012).

Pais autoritários ou negligentes, como referido anteriormente, têm mais dificuldades em produzir uma aprendizagem adequada de competências sociais positivas, visto fazerem uso da punição e agressividade, não utilizando o reforço positivo, o ensinamento de resolução de problemas, a supervisão positiva (Patterson, Reid & Dishion, 1992 cit. por Rodrigues, 2014) e o desenvolvimento da empatia e assertividade. A falta destes modelos poderá ter como consequência a agressividade nestes jovens, que ao depararem-se com um problema que não saibam resolver tentam de maneira agressiva (Rodrigues, 2014).

Filhos de pais negligentes, ao estarem numa família onde não existe muito diálogo nem afeto, mas sim conflito, fará com que os jovens não tenham conhecimentos e modelos suficientes para saberem lidar com determinadas situações podendo também

adotar comportamentos agressivos (Pacheco, Teixeira & Gomes, 1999 cit. por Rodrigues, 2014).

No entanto, pais com estilo educativo autoritativo estabelecem regras, que devem ser cumpridas pelos filhos, mas também têm em conta as suas opiniões e vontades, estabelecendo-se assim uma relação que surge como protetor da agressividade (Fritz, 2012) promovendo maiores competências sociais nas crianças, diminuindo desta forma a tendência a comportamentos agressivos (Soares, 2007 cit. por Simões, Ferreira, Braga & Vicente 2015), contrariamente a pais que adotem um estilo autoritário. Neste caso, por serem menos afetuosos e usarem mais punições, os filhos têm maior probabilidade de se envolverem em comportamentos de bullying (Ahmed & Braithwaite, 2004 cit. por Simões, Ferreira, Braga & Vicente 2015). Do mesmo modo, pais com um estilo educativo permissivo ao não instituírem regras, nem exercerem controlo sobre os filhos, existe uma maior probabilidade de estes virem a envolver-se em comportamentos de bullying, neste caso, apresentando um perfil de vitimização (Olweus, 1998 cit. por Simões, Ferreira, Braga & Vicente 2015).

Como referido anteriormente existem diferentes tipos de estilos parentais e nem sempre as relações de interação entre pais e filhos são positivas e iguais. Existem pais que são mais áduos e exigentes e conseqüentemente as crianças têm um menor controlo emocional e maiores dificuldades de sociabilização, por sua vez, estas crianças, normalmente, têm pais que também têm dificuldades de controlo emocional, o que vai condicionar as relações. Enquanto existem outros pais que manifestam ser mais empáticos, respondendo às necessidades da criança e ajudando-a a controlar as suas emoções, contribuindo assim para o seu normal desenvolvimento (Gustafsson, Cox & Blair, 2012).

As investigações que abordam especificamente o ambiente familiar indicam que autores de bullying apresentam uma relação mais ambivalente com seus irmãos e pais (Secco, 2014). Percecionam menor coesão, expressividade, organização, controle e orientação social comparativamente às restantes crianças que percecionam mais conflitos dentro da família (Connolly & O'Moore, 2003 cit. por Secco, 2014).

Estudos indicam que, geralmente, as vítimas são oriundas de famílias super protetoras, percecionando as famílias como complexas (Rolim, 2010). Estes adolescentes acabam por não desenvolver habilidades de resolução de conflitos, isto por os pais evitarem o conflito com os filhos. Olweus (1993) sugere que ser super protetor de uma criança pode ser tanto a causa quanto a consequência de bullying.

Segundo Almeida e Soares (2011) as crianças percebem os comportamentos, atitudes e práticas dos pais como suporte parental contrariamente aos adolescentes que tendem a perceber esses mesmos comportamentos como intrusivos, controladores. Relativamente ao género, os rapazes tendem a perceber os pais como permissivos e as raparigas como autoritativos. No entanto, importa referir que as percepções que têm dos estilos parentais não dependem exclusivamente das características dos pais mas também com a idade dos adolescentes (Kuczynsky, Marshall & Schell, 1997 cit. por Almeida & Soares, 2011) considerando a fase inicial o 7º ano e a fase intermédia o 9º ano, sendo notória a instabilidade e as mudanças de percepção ao longo deste período (Almeida & Soares, 2011).

Baldry e Farrington (2000 cit. por Nunes, 2013) no seu estudo concluíram que o bullying é mais frequente nos rapazes e que não varia com a idade. Outro resultado que obtiveram ao investigar os estilos parentais e as características pessoais dos agressores foi uma correlação positiva entre os estilos parentais mais autoritários e o envolvimento em comportamentos agressivos, mais especificamente em atos de bullying.

O envolvimento em fenómenos de bullying está associado, geralmente, ao comportamento de rejeição por parte dos pais, menor suporte emocional e uma menor qualidade de vinculação às figuras de referência (Simões, Ferreira, Braga & Vicente 2015). No entanto, as interações familiares negativas, ou seja, a co-parentalidade enfraquecida, está também associada às crianças com problemas exteriorizados. Deste modo, independentemente do tipo de relacionamento entre os progenitores, considera-se essencial que ambos atuem com a criança de modo semelhante no desempenho do seu papel parental (Schoppe, Mangelsdorf & Frosh, 2001 cit. por Freitas, 2012).

Silva, Constantino e Rondini (2012) afirmam haver um enfraquecimento da autoridade parental, não sabendo como colocar limites nos filhos. Isto pode ser interpretado como uma transformação de valores, ocupando os filhos o lugar dos pais e vice-versa. Os pais têm receio de causar traumas nos filhos, não conseguindo impor limites, trazendo consequências para a relação.

Segundo Stengel (2011) os pais precisam compreender que durante o processo de educação, as regras devem ser adaptáveis, segundo as várias fases de desenvolvimento dos filhos.

Conclui-se assim, que a parentalidade representa um desafio para os pais e pode ser uma fonte de stress de acordo com o estilo de vida que levam. A forma como interagem e educam os filhos é fundamental no desenvolvimento de comportamentos

socialmente adequados, no entanto, por vezes surgem comportamentos inadequados por parte das famílias na interação com os filhos. Estes comportamentos podem ser consequências de determinada situação como o divórcio, problemas conjugais, dificuldades socioeconómicas, características da criança, fatores relacionados com os ambientes onde estão inseridos, entre outros (Deater- Deckard & Scarr, 1996 cit. por Freitas, 2012).

Suporte Social

Conceito de Suporte Social

As origens históricas do conceito de suporte social remontam ao início dos anos 70, tendo ocorrido desde então um crescente interesse pela temática, visível pelo aumento da investigação sobre o tema, no entanto, não existe uma única definição devido à multiplicidade de conceitos e às variadas tipologias associadas ao termo “suporte social”.

Os relacionamentos interpessoais, atualmente, são observados como um fator importante para o bem-estar físico, psicológico e social do indivíduo, ou seja, se necessitarmos de algum apoio e não o tivermos, isto pode ser mediador de situações adversas no bem-estar físico e emocional (Gotlieb & Underwood, 2010 cit. por Pinheiro e ferreira, 2005).

Weiss (1974 cit. por Neves & Pinheiro, 2009) considerou seis dimensões sociais como importantes, para que os indivíduos as percecionem nas suas relações interpessoais, contribuindo para o aumento da percepção do suporte social, sendo a primeira a vinculação, referente à proximidade emocional e maior segurança, transmitidas pelas relações interpessoais. A interação social, correspondente à pertença a um determinado grupo, o reforço social, que traduz o reconhecimento do sujeito face às suas competências, aptidão e valores. A quarta dimensão é a aliança alusiva ao apoio dos outros na resolução de problemas, segue-se a orientação, ou seja, os conselhos e informações transmitidas. Por fim, a oportunidade de cuidar, correspondente ao sentimento de responsabilidade pelo bem-estar da outra pessoa.

Suporte social é então definido como a percepção que os sujeitos têm dos comportamentos dos outros que lhes promovem bem-estar, a nível psicológico e físico, sendo considerado, como referi anteriormente, um fator protetor, visto estar associado a consequências positivas na vida dos indivíduos (Demaray & Malecki, 2003 cit. por Nunes, 2013). É considerado um constructo multidimensional e subjetivo, visto depender da percepção que cada indivíduo tem do apoio que lhe é oferecido (Taylor, 2011 cit. por Cardoso & Batista, 2014). Pinheiro & Ferreira (2003, cit. por Pinheiro e Ferreira, 2005) afirmam ser importante que os indivíduos, nas suas relações interpessoais, percecionem que se interessam por ele, que o aceitam e valorizam, transmitindo-lhe o suporte necessário.

A percepção de suporte social e a avaliação da sua satisfação estão associadas às características de personalidade de cada indivíduo, como é o caso da extroversão (Pinheiro, 2003 cit. por Neves & Pinheiro, 2009) e competências sociais desenvolvidas no processo de vinculação com as figuras de autoridade durante a infância (Neves & Pinheiro, 2009).

A percepção de suporte social beneficia o indivíduo, tendo como efeitos a criação de ligações afetivas, facilitando uma relação de maior intimidade e segurança, a integração na sociedade, a transmissão e aquisição de informações orientadoras, a estimulação do reconhecimento das competências do outro, bem como o seu valor, promoção de relações de confiança e ajuda e, por fim, fomenta o sentimento de utilidade no bem-estar dos outros, fornecendo cuidados (Serra, 1999 cit. por Fernandes, 2013) Serra, 1999),

De acordo com diversas abordagens teóricas, e tendo por base a designação de relações de suporte social, vários foram os autores a construir modelos e tipologias específicas, nomeadamente o modelo internacional-cognitivo,

Sarason, Sarason e Pierce (1990, cit. por Pinheiro e Ferreira, 2005) propuseram o modelo internacional-cognitivo do suporte social focado nos aspetos situacionais, intrapessoais e interpessoais envolvidos no processo do suporte social, no sentido de aperfeiçoar a natureza conceptual e avaliativa do mesmo. Os aspetos situacionais estão relacionados com as características do meio onde ocorrem as relações de suporte, sendo importante considerar o espaço em que ocorre a potencial relação de suporte. O aspeto intrapessoal corresponde à capacidade do sujeito de perceber o suporte social, por fim, o aspeto interpessoal que se relaciona com as expectativas do indivíduo face a determinado relacionamento.

Estes autores propuseram um modelo que destaca, em simultâneo, a dimensão cognitiva e situacional, pertencentes ao processo de suporte social (Seco, Pereira, Dias, Casimiro & Custódio 2007 cit. por Fernandes, 2013).

Suporte Social Familiar

Um dos aspetos principais que distingue os agressores e as vítimas das restantes crianças que não estão envolvidas em bullying é a quantidade de suporte social que procuram e que recebem (Connors-Burrow, et al., 2009 cit. por Nunes, 2013).

De acordo com a literatura, o suporte social familiar é importante em todas as fases da vida, no entanto, na fase da adolescência, onde ocorre uma substituição dos

agentes de socialização, os indivíduos têm uma menor percepção de suporte social familiar e uma maior percepção de suporte social dos pares- Esta fase é um período de conflitos com as figuras de autoridade estabelecendo-se uma correlação negativa entre os dois tipos de suporte social até ao fim da adolescência, ou seja, se um dos suportes aumenta o outro diminui (Rabaglietti & Ciairano, 2008 cit. por Gouveia, Leal & Cardoso, 2015).

Como referido anteriormente, quanto menor o suporte social familiar maior a percepção de suporte social de pares, ou seja, na fase da adolescência os jovens veem as amizades como suporte para atenuar as falhas das relações com os pais, sendo importante no ajustamento da adolescência diminuindo os sentimentos negativos nos adolescentes (Gaertner et al. (2010, cit. por Nunes, 2013).

O suporte social familiar tem sido relacionado positivamente com o desenvolvimento das crianças. Segundo a literatura quanto maior o apoio familiar menores serão os índices de sintomas depressivo, de envolvimento em drogas e menores serão os comportamentos agressivos (Alves & Dell'Aglio, 2015). Por sua vez, a falta deste apoio poderá ter influências negativas no sujeito, como comprovaram Castro, Cunha e Souza (2011 cit. por Alves & Dell'Aglio, 2015) no seu estudo, onde os jovens que apresentavam comportamentos mais agressivos eram os que percecionavam menor suporte social familiar.

Pinheiro e Ferreira (2005) concluíram que existem diferenças quanto à percepção de suporte social entre géneros, onde o género feminino obteve valores mais elevados.

Também segundo Ornelas (1994 cit. por Bento, 2011) o género feminino percebe maior percepção de suporte social familiar, pois valorizam mais a família e a intimidade, apresentando redes de suporte mais sólidas, contrariamente, ao género masculino que valoriza mais a sociabilidade. Esta ideia foi também mencionada por Bell (1981, cit. por Neves & Pinheiro, 2009) que referiu existirem diferenças na percepção de suporte social consoante o género, sendo que as raparigas valorizam mais a intimidade e os rapazes a sociabilidade. No entanto, nem todos os estudos comprovam o que foi referido anteriormente, não obtendo diferenças estatisticamente significativas na percepção de suporte social (Neves & Pinheiro, 2009).

Para Springer (2006 cit. por Alves & Dell'Aglio, 2015) as famílias tendem a proteger mais as raparigas do que os rapazes, tendo estes mais liberdade para frequentar outros contextos, no entanto, as diferenças entre género não estão apenas relacionadas com as práticas dos pais, mas também com as representações sociais de ambos os géneros que se mantêm permanentes ao longo do tempo, influenciando as relações.

Suporte Social Familiar e Bullying

Nos últimos anos têm sido diversos os estudos que evidenciam a importância do suporte social familiar no envolvimento em comportamentos agressivos e do bullying no desenvolvimento social dos indivíduos.

Segundo Kendrick et al. (2012, cit. por Nunes, 2013) tanto a família como o grupo de pares tem uma grande influência quer no desenvolvimento de comportamentos pró-sociais, quer no desenvolvimento de comportamentos desviantes.

Na fase inicial da adolescência, entre os 12 e os 14 anos, os adolescentes começam a distanciar-se da família e a não perceberem do mesmo modo o suporte parental sendo visível a importância que o grupo de pares adquire.

Gaertner et al. (2010, cit. por Nunes, 2013) estudou a qualidade da relação parental como preditor de sintomas de externalização, concluindo que falta de suporte parental o práticas desadequadas podem contribuir para o desenvolvimento de comportamentos agressivos e por sua vez o envolvimento em atos de bullying.

O suporte social familiar é, então, considerado um fator fulcral para amenizar os problemas dos adolescentes, principalmente as consequências do bullying (Brank et al., 2012 cit. por Nunes, 2013).

Para que uma família dê o suporte necessário para prevenir este tipo de situações tem que encorajar o adolescente a resolver os seus conflitos, a expressar as suas ideias e participar no desenvolvimento da sua identidade, em todos os contextos onde se encontre, sendo assim a coesão e o apoio um fator de proteção no desenvolvimento de comportamentos de bullying (Nunes, 2013). Desta maneira, as relações familiares são consideradas um fator de proteção no desenvolvimento neste tipo de condutas, contribuindo para o crescimento das competências sociais (López et al., 2008 cit. por Nunes, 2013).

Os agressores, contrariamente às vítimas, apresentam menor coesão e suporte parental, ou seja, quando maior a coesão familiar menor a probabilidade dos adolescentes apresentarem este tipo de comportamento ou de serem vítimas (Van Hoof et al., 2008 cit. por Nunes, 2013).

Matos (1996) refere que a agressividade dos adolescentes surge como resultado do desenvolvimento e das relações interpessoais que estabelecem nos diversos contextos,

principalmente no contexto familiar, ou seja, os jovens sentem uma frustração afetiva pela falta de suporte socio familiar acabando por exteriorizar de forma violenta o que sentem.

No entanto, relativamente à vitimização, a literatura, menciona que as vítimas percebem menor suporte dos pais e amigos comparativamente às testemunhas, sendo este grupo o que maior suporte percebe (Jenkins & Demaray, 2012).

No entanto, apesar da maioria dos estudos encontrarem uma relação entre suporte social familiar e envolvimento em atos de bullying, Nunes, Leal, Gouveia e Sangalhos (2013) no seu estudo não vão ao encontro do referido anteriormente, apresentado a inexistência de uma relação entre a percepção do suporte familiar pelos adolescentes e o envolvimento em comportamentos relacionados com o bullying

Como referido anteriormente, as características dos sujeitos também podem estar relacionadas no envolvimento neste tipo de situações, tendo sido isso que López, Pérez, Ochoa e Ruiz (2008, cit. por Nunes, 2013) estudaram. De acordo com o estudo e como frisado também anteriormente por outros autores, as relações com a família baseadas no afeto, na partilha e na expressão de opiniões e sentimentos contribuem para a aquisição de competências sociais. Estes autores concluíram ainda que as características de cada um contribui para os comportamentos agressivos, no entanto, encontraram diferenças no género, sendo para as raparigas um fator de proteção maior o ambiente e apoio familiar.

Rueger, Malecki e Demaray (2008 cit. por Nunes, 2013) no seu estudo concluíram que as raparigas percebem maior suporte social comparativamente aos rapazes, no entanto, no que se refere ao suporte social familiar não foram encontradas diferenças.

Prevenção

Tendo em conta as dificuldades na conceptualização do *bullying*, e a multiplicidade de respostas que podem ser identificadas como manifestações deste comportamento, torna-se complicado, por vezes, identificar vítimas e agressores. Nesse sentido, pesquisas nacionais e internacionais mencionam a necessidade de mais evidências sobre a eficiência das estratégias empregadas para avaliar o bullying (Griffin & Gross, 2004; Seixas, 2005; Stelko- Pereira, Williams, & Freitas, 2010; Barbosa, Lourenço, & Pereira, 2011 cit. por Carvalho, Izbicki, Fernandes, Melo, 2014).

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS) os programas mais eficazes na prevenção de comportamentos de bullying estão relacionados com a aquisição de competências e capacidades sociais (Neto, 2005).

Todos os programas ligados a este tipo de problemáticas devem ter em consideração que a escola é um sistema dinâmico e complexo, sendo as estratégias aplicadas dependentes das características sociais, culturais e económicas da população. Antes de iniciar qualquer tipo de intervenção deverá ser realizado um rigoroso diagnóstico de modo a perceber qual a realidade destes comportamentos naquela escola, podendo ser realizado através de check lists, questionários, entrevistas individuais ou entrevistas coletivas (Martins, 2011).

Olweus (2007 cit. por Martins 2011) refere que um programa eficaz deve ter em consideração a comunidade, a família, a escola e o aluno como individual. O envolvimento de todos os elementos (pais, professores, funcionários e alunos) é fundamental para estabelecer normas e ações coerentes que visam priorizar a consciencialização geral, de modo a que as vítimas se sintam protegidas e os agressores tenham consciência dos atos que cometem. (Neto, 2005).

Picado (2009) afirma que os pais e professores podem ajudar os intervenientes a passar por toda esta situação, promovendo um ambiente escolar e familiar seguro e positivo no sentido de diálogo.

Os professores devem saber como lidar e resolver este tipo de problemas, ajudando os alunos, enquanto a escola deve usufruir de técnicas de intervenção e caso haja necessidade, cooperação com outras instituições competentes na área.

Os agentes educativos devem então estar atentos aos sinais de alerta por parte das crianças como: isolamento social, sentimento de angústia, rejeição, diminuição do

rendimento escolar, revelar comportamentos de intimidação, de raiva ou histórico de problemas disciplinares (Barros, Carvalho & Pereira, 2009).

Relativamente às medidas adotadas neste tipo de programas, segundo Olweus (2007, cit. por Martins 2011) a nível escolar devem ser incluídas reuniões com os pais, constituição de grupos de agentes educativos com o objetivo de melhorar o ambiente social da escola.

A nível da turma devem implementar-se trabalhos de cooperação, expressão dramática e elaboração de regras escritas pelos alunos com sanções adequadas às infrações das regras. É também importante o debate de questões relacionadas com este tema, que podem ser promovidas em sala de aula (Martins, 2011).

A nível individual, em específico com alunos vítimas de bullying, é importante a promoção de competências de assertividade, afirmação pessoal e regulação emocional, de modo a diminuir a culpa que sentem e aumentar o sentimento de suporte, solicitando ajuda com mais facilidade. Com os alunos agressores é necessário que se faça compreender as consequências do seu comportamento para si e para os outros, explicando que existem sanções a ser aplicadas aos infratores. Estas sanções devem ser previstas no regulamento da escola, no entanto, nunca devem ser físicas mas sim a retirada de certos privilégios. Deve ser também realizado um trabalho de competências assertivas para que o aluno tenha consciência dos seus comportamentos, devendo, dependendo das situações, ser extensível ao seu grupo de pares (Martins, 2011).

Apesar de não envolvidos, é importante que as testemunhas deste tipo de condutas também participem nestes programas de modo a que percebam as consequências que podem advir destes comportamentos e qual a atitude que devem ter, devendo ser incentivados a informar um adulto após observações destas situações não dando azos a este tipo de condutas (Martins, 2011).

Olweus criou um programa de proteção contra o bullying (OBPP) após o suicídio de três adolescentes na Noruega na década de 80 (Olweus & Limber, 2010) sendo considerado como um dos melhores, tendo resultados na diminuição de comportamentos antissociais e melhorias no clima escolar (Neto, 2005).

Os principais objetivos deste programa são reduzir os problemas de bullying existentes e evitar o desenvolvimento de novos comportamentos associados a esta problemática, promovendo melhores relações entre pares nas escolas (Olweus, 1993; Olweus, Limber, & Mihalic, 1999 cit. por Olweus & Limer, 2010). De modo a alcançar estes objetivos são realizadas reestruturações no ambiente social da criança, sendo os

comportamentos positivos e pró-sociais encorajadas e recompensados (Olweus et al., 2007 cit. por Olweus & Limber, 2010).

Se a prevenção for dirigida a todos os elementos e for baseada na promoção de competências sociais, onde todos têm direitos mas também deveres a nível de compreensão, aceitação e respeito, promovem-se os valores sociais e contribui-se para uma cultura de não-violência.

A forma mais eficaz baseia-se na implementação de políticas globais que envolvam a promoção da convivência social e positiva, colocando de parte qualquer tipo de violência (Freire, 2011 cit. por Fernandes, 2012).

Capítulo II – Importância do Estudo

O Bullying é um fenómeno complexo e cada vez mais recorrente nas escolas, quer a nível nacional, como a nível internacional, sendo por isso uma temática que obtém cada vez mais uma preocupação por parte de todos os contextos que lhe estão subjacentes. É um tipo de comportamento que pode surgir de diferentes formas, em diferentes contextos e em diversas idades, sendo a adolescência o pico da ocorrência.

A adolescência é um período onde ocorrem transformações profundas na relação entre os adolescentes e os progenitores, tornando-se uma reação mais conflituosa, surgindo pela vontade que o adolescente tem em explorar e obter maior independência.

Os adolescentes sentem assim necessidade de se separar das figuras parentais fazendo coisas sem os pais saberem. No que diz respeito aos pais, durante a adolescência surge um aumento da ligação, desempenhando um papel fundamental como agentes de socialização, atuando como substitutos da família.

A ligação com os pais torna-se cada vez mais distante, no entanto, o suporte fornecido pelos pais é considerado muito importante pelos adolescentes. Ainda que estejam mais distantes precisam de perceber apoio e suporte parental.

Durante a investigação sobre esta temática observamos uma escassez de estudos, nesta faixa etária em específico, em Portugal. Uma vez que a família tem um papel predominante e é uma fonte importante de suporte social na adolescência, considerámos importante realizar um estudo que envolvesse os estilos parentais e o suporte sócio-familiar no envolvimento em comportamentos de bullying, de modo a tentar perceber se existe algum tipo de relação na perceção dos adolescentes e o seu envolvimento neste tipo de condutas.

Capítulo III - Problemática e hipóteses

Hoje há uma consciência a nível global sobre o fenómeno do bullying, pois o envolvimento neste tipo de conduta está relacionado com diversos fatores, podendo ter consequências ao longo do desenvolvimento e no decorrer da vida adulta. Este tema tem vindo a ser estudado ao longo dos últimos anos por diversos autores que se debruçam sobre diversos domínios associados a este tipo de conduta.

Segundo Carvalhosa (2010 cit. por Simões, Ferreira, Braga, & Vicente, 2015) pelo menos 15% dos estudantes estão envolvidos em condutas de bullying, sendo 25.9% vítimas-agressoras, 21.4 vítimas e com menor percentagem surgem os agressores com 10.2%.

O estudo centra-se em alunos que frequentam o 3º ciclo (7º, 8º e 9º ano) pois segundo diversos estudos o bullying é mais prevalente entre alunos com idades entre 11 e 13 anos, correspondendo ao 8º ano de escolaridade (Neto, 2005; Seixas, 2006; Simões, Ferreira, Braga, & Vicente, 2015).

O bullying que ocorre no contexto escolar tem a sua origem no ambiente familiar, tendo a parentalidade e os seus aspetos sido analisados como possíveis correlações do bullying.

A família e as relações familiares, ao longo do tempo, têm vindo a ser alvo de mutações, devido ao estilo de vida atual, os progenitores passam menos tempo em casa dando menos assistência aos filhos e aumentando a distância. No entanto, não deve deixar de haver uma supervisão e apoio parental para que consigam lidar com situações adversas (Cunha, 2014).

De acordo com a literatura a forma como os pais exercem a sua parentalidade tem influência nos comportamentos dos seus filhos, ou seja, pais que exerçam uma maior supervisão diminuem a probabilidade dos filhos adotarem comportamentos agressivos, contrariamente a pais mais autoritários que têm práticas mais agressivas, o que pode contribuir para a adoção de comportamentos mais violentos nos filhos (Land, 2011; Georgiou & Stavrinides, 2013 cit. por Cunha, 2014).

Filhos de pais autoritários apresentam então maior probabilidade de se envolverem em atos de bullying como agressores, devido ao pouco afeto na família e às medidas punitivas exercidas (Baldry & Farrington, 2000 cit. por Nunes, 2013; Ahmed & Braithwaite, 2004; Simões, Ferreira, Braga & Vicente 2015), enquanto filhos de pais permissivos têm maior tendência para comportamentos antissociais, podendo ser vítimas

de bullying pela falta de regras e diálogo que os ajudem a resolver os seus problemas (Baldry & Farrington, 2000 cit. por Nunes, 2013; Olweus, 1998 cit. por Rodrigues, 2014; Simões, Ferreira, Braga & Vicente, 2015).

As vítimas de bullying precisam de sentir que os pais os apoiam e estão atentos a este tipo de comportamentos, caso contrário podem não conseguir revelar a sua situação, sendo prejudicada por falta de resposta. As práticas parentais são neste caso extremamente importantes para a compreensão do fenómeno, ajudando os filhos a lidar com estas situações, ou seja, o funcionamento da família e os comportamentos de bullying estão correlacionados (Almeida, 2014, cit. por Cunha, 2014).

O suporte emocional dos pais tem nestes casos um papel fulcral na gestão do comportamento dos filhos, estando associado negativamente com o seu comportamento agressivo (Kokkinos, 2013 cit. por Cunha, 2014).

Resumindo, a adoção de um determinado estilo parental pode desencadear comportamentos de bullying, ou seja, a atitude dos pais perante os adolescentes pode torná-los vítimas ou protagonistas desde tipo de situações (Rodrigues, 2014).

Como referido anteriormente, a adolescência é um período de mudanças físicas, cognitivas e sociais, onde os adolescentes têm como foco de os pares como agentes de socialização, ao contrário das famílias (Kendrick et al., 2012 cit. por Nunes, 2013), no entanto, precisam que lhes sejam impostas regras e limites, não deixando de necessitar do suporte social parental (Nunes, Leal, Gouveia e Sangalhos, 2013).

Vários foram os estudos que identificaram que a falta de suporte parental percecionada pelos jovens pode contribuir para a externalização de comportamentos e o envolvimento em condutas de bullying, ou seja, quanto mais afetuosa for a família menor será a probabilidade da criança estar envolvida neste tipo de condutas, seja como vítima ou agressor. Concluindo, o suporte parental e a coesão familiar são consideradas como um fator de proteção no desenvolvimento deste tipo de comportamentos, segundo resultados de alguns estudos (Van Hoof, Raaijmakers, Beek, Hale III & Aleva, 2008 cit. por Nunes, 2013; Rueger, Malecki & Demaray, 2008; Gaertner et al. 2010 cit. por Nunes, 2013; Nunes, 2013).

Almeida (2012 cit. por Alves, 2015) no seu estudo concluiu também haver uma relação negativa entre as condutas antissociais e a perceção de suporte parental, ou seja, quanto menor o apoio e o afeto percecionado maior a tendência do adolescente em exibir comportamentos agressivos.

No entanto, alguns estudos não vão ao encontro do referido anteriormente não tendo encontrado relação entre os comportamentos de bullying e o suporte parental percebido pelos adolescentes (Nunes, Leal, Gouveia e Sangalhos, 2013).

Face ao levantamento da literatura feita, são inúmeros os domínios a ser refletidos quanto aos fatores relacionados com a ocorrência de comportamentos de bullying nas escolas. Como base nos fatores acima descritos o estudo tem como objetivo estudar as relações entre o envolvimento em comportamentos de bullying com o estilo parental percebido pelos adolescentes e o suporte social parental por eles sentido. No entanto, importa referir que as relações que pretendemos analisar têm o objetivo de identificar algumas variáveis que se encontrem, ou não, associadas ao bullying. Deste modo, formularam-se as seguintes questões:

Q1: Os estilos parentais estão relacionados com o envolvimento dos alunos em atos de bullying?

Q2: Os comportamentos agressivos dos alunos estão relacionados com a presença ou ausência de suporte Sócio-Familiar?

Dada a amplitude das questões de investigação, houve a necessidade de se operacionalizarem, igualmente, algumas hipóteses de investigação, no sentido de um desdobramento de algumas questões.

H1: Quanto mais autoritário for o estilo parental maior a probabilidade de se envolverem em atos de bullying como agressores.

Filhos de pais autoritários têm maior probabilidade de se envolverem como agressores em comportamentos de bullying, por serem menos afetuosos e por recorrerem a métodos mais punitivos para educar os filhos (Ahmed e Braithwaite, 2004 Simões, Ferreira, Braga & Vicente 2015; Baldry & Farrington, 2013 cit. por Cunha, 2014).

H2: Quanto mais permissivo for o estilo parental maior a probabilidade de serem vítimas de bullying.

Filhos de pais com um estilo educativo permissivo, têm maior tendência em se envolverem em comportamentos de bullying, apresentando um perfil de vitimização (Olweus, 1998 cit. por Cunha, 2014).

H3: Filhos que percecionem maior suporte têm menor probabilidade de se envolverem em comportamentos de bullying.

Segundo diversos estudos, a falta de suporte parental percebida e a falta de cuidados e regras, estão relacionados com a exteriorização de comportamentos agressivos (Caron, Weiss, Harris & Catron, 2006 cit. por Alves, 2015; Alves, 2015).

Segundo Ronher, Khaleque e Cournoyer (2012) a percepção de rejeição e de falta de suporte parental é um preditor de problema de comportamento podendo levar a condutas de bullying.

Quanto maior a dificuldade no relacionamento dos pais com os filhos, maior a probabilidade de comportamentos antissociais e violentos, ou seja, a falta de suporte social afeta o desempenho social e interpessoal (Feitosa, Matos & Del Prette, 2005 cit. por Pereira et al., 2012).

Capítulo IV - Método

Participantes

Os participantes foram selecionados através do método de amostragem por conveniência, trata-se de uma técnica de amostra não probabilística, que visa reunir características particulares do interesse do investigador ou pelo facto de ser mais fácil o acesso à amostra (Anastasi & Urbina, 2000), no entanto, os participantes neste tipo de amostragem não são representativos da população (Maroco & Bispo, 2005).

A amostra (Anexo A) deste estudo é constituída por 140 alunos, 61 do sexo masculino e 79 do sexo feminino, do 3º ciclo de uma escola pública em Lisboa, com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos, tendo uma média de 14.5 e desvio-padrão de 1.34. A amostra do estudo foi com alunos do 7º, 8º e 9º ano de escolaridade uma vez que, segundo Seixas (2006), o maior nível de incidência do Bullying é por volta dos 13 anos, correspondendo isto ao 8º ano.

Dos participantes 22 frequentavam o 7º ano, 17 frequentavam o 8º ano, 79 frequentavam o ensino regular do 9º ano e 22 frequentavam um curso profissional correspondente ao 9º ano, sendo estes alunos todos repetentes.

A escola onde foram aplicados os instrumentos do estudo é constituída por alunos de diferentes classes económicas e diferentes etnias, tendo estas características sido fulcrais na escolha da mesma.

O presente estudo segue os procedimentos de uma metodologia de investigação descritivo-correlacional, sendo o principal objetivo perceber se as variáveis estão, ou não, relacionadas entre si (Fortin, 2000). Esta metodologia permite constatar a existência de relações entre duas variáveis, no entanto, não pode a mesma ser reduzida ao impacto de uma sobre a outra. É importante ter em consideração que o não estabelecimento de relações de causalidade entre as variáveis, deve-se ao facto da impossibilidade de observar e analisar os vários fatores possíveis para o fenómeno

Instrumentos

Relativamente aos instrumentos, decidimos usar um questionário demográfico, solicitando alguns dados que consideramos úteis para o estudo (Anexo B), o Questionário de Exclusão Social e de Violência Escolar (Anexo C), o Questionário de Estilos Parentais (Anexo D) e a Escala de Perceção de Suporte Social Familiar (Anexo E).

Questionário de Exclusão Social e de Violência Escolar (QEVE)

Utilizamos a versão portuguesa do QEVE de Diaz-Aguado (2004), adaptado por Martins (2005) que avalia o envolvimento do sujeito em condutas de bullying, através de itens de autorrelato sobre o tipo e grau de envolvimento.

Está dividido em três subescalas (vitimização, agressão e testemunha) sendo cada uma delas constituída por 15 itens, englobando situações de exclusão social/agressão indireta (4 itens), agressão verbal (2 itens), violência com agressão física menor (5 itens) e violência com agressão física grave (4 itens) fazendo um total de 45 itens, É um questionário tipo Likert, sendo que os itens do um ao doze seguem uma escala 1 a 7 (muito mal a muito bem) e do item treze ao setenta e oito a escala varia de 1 a 4 (nunca a quase sempre).

Este questionário inicia-se com um conjunto de 12 questões sobre o modo como os adolescentes se sentem em lugares e situações diferentes e nas relações que estabelecem com pessoas significativas para as suas vidas, como a mãe, pai, amigos, professores. Posteriormente seguem-se as subescalas de vitimação, agressão e observação.

A sub-escala de vitimação na escola inclui 15 itens que remetem para as ocorrências no contexto escolar, inclui quatro itens que avaliam a exclusão social ou vitimação indireta e relacional (os meus colegas: ignoram-me; impedem-me de participar nas suas atividades; falam mal de mim; rejeitam-me); dois itens que avaliam a vitimação verbal (os meus colegas: insultam-me e gozam-me; chamam-me nomes que me ofendem e ridicularizam) e nove itens que avaliam vitimação física (os meus colegas escondem-me coisas; estragam-me coisas; batem-me; ameaçam-me para me meter medo; obrigam-me a fazer coisas que não quero com ameaças, como trazer e dar-lhes dinheiro; obrigam-me através de ameaças a ter comportamentos ou a participar em situações de carácter sexual, contra a minha vontade; ameaçam-me com armas).

A subescala de agressão na escola inclui os mesmos 15 itens mas de forma gramatical diferente, por exemplo: ignorei um colega; impedi um colega de participar nas minhas atividades (Martins, 2009), tentando perceber se são agressores mais ativos ou se pelo contrário são mais passivos, se utilizam a agressão verbal ou física.

A subescala da vítima e do agressor é então grupada em duas dimensões, sendo a primeira “exclusão social/agressão verbal” e a segunda “agressão física” permitindo ter a percepção sobre os comportamentos que adotam em situações de bullying.

A subescala de testemunhas é composta por 3 dimensões, sendo estas, violência com agressão menor, exclusão social/agressão verbal e violência com agressão grave, que permite perceber o tipo de comportamentos que ocorrem nas situações de Bullying.

No entanto, é possível observar a existência de um quarto grupo de sujeitos, o das vítimas agressivas, resultante de condutas simultaneamente ligadas à condição de agressor e de vítima.

As duas sub-escalas seguintes referem-se a itens sobre quem ajuda e intervém em situações de Bullying, sendo sete itens relativamente à perspectiva dos adolescentes face à atitude dos professores nestes casos e os restantes sobre as atitudes dos adolescentes face a comportamentos de Bullying perpetuados pelos colegas.

Relativamente a cotação da escala e de modo a perceber a percentagem de alunos que percecionam estar envolvidos em comportamentos de bullying, decidimos utilizar a cotação sugerida por Martins (2010), dividindo em quatro subescalas de acordo com a soma da pontuação obtida por cada participante.

Tabela 1: Critério para cotação da escala

Grupo	Soma das respostas da subescala da vítima	Soma das respostas da subescala do agressor	Amplitude de cada subescala
Vítima	>18	≤18	15-60
Agressor	≤18	>18	15-60
Vítima/Agressor	>18	>18	15-60
Não envolvidos	≤18	≤18	15-60

Martins (2005) obteve um alfa de Cronbach de 0,84 na escala da vítima, 0,80 na escala do agressor e 0,89 na escala de testemunha, dados que apontam para elevada fiabilidade deste instrumento.

Tabela 2: Valores da consistência interna (Alpha de Cronbach) das subescalas do QEVE

Dimensões/subescalas	Vitimização	Agressão	Testemunhas
Exclusão social/ agressão verbal (ES/AV)	0.884	0.709	0.908
Agressão física (AF)	0.893	0.771	
Violência Agressão Menor (VAM)			0.829

Violência Agressão	
Grave (VAG)	0.801

Como podemos observar na tabela 2 a dimensão ES/AV (Anexo F) da subescala Vitimização teve um valor de alpha de Cronbach de 0,884 e a dimensão AF (Anexo F) teve um alpha de 0,893. Estes valores permitem-nos afirmar que existe uma boa consistência interna. Na subescala do agressor a dimensão ES/AV (Anexo F) teve um valor de alpha de Cronbach de 0.709 e a dimensão AF (Anexo F) obteve um valor de 0.771 no alfa de Cronbach, podemos assim observar que apesar dos valores serem menores que na subescala de vitimização, a consistência interna desta escala também é considerada boa. Relativamente à subescala testemunhas, a dimensão ES/AV (Anexo F) foi a que obteve uma consistência interna maior tendo um valor de alpha de Cronbach de 0.908 contrariamente à dimensão VAM (Anexo F) que apresentou o menor valor de consistência interna de 0.829, por fim, a dimensão VAG (Anexo F) que teve um valor de alpha de 0.801. Podemos afirmar, consoante os valores apresentados anteriormente, que existe uma boa consistência interna.

Questionário de Estilos Parentais (PAQ)

A relação pais-filhos é considerada fulcral no desenvolvimento das relações e clima familiar, tendo sido conceptualizada em diversos modelos, entre os quais o de Baumrind, sendo este um modelo multidimensional de autoridade parental que originou três estilos parentais: autoritário, autoritativo e permissivo (Pires, Hipólito & Jesus, 2010).

De modo a perceber qual a perceção dos filhos relativamente às práticas parentais exercidas pelos pais utilizamos uma adaptação do Parental Authority Questionnaire (Morgado, Maroco, Miguel, Machado & Dias, 2006). No estudo de Buri (1991) a aplicação do questionário distinguia o estilo parental exercido pela mãe e exercido pelo pai, ambos com as mesmas questões, no entanto, optamos por utilizar uma versão que engloba ambos na mesma questão, não havendo diferenciação de género.

Este instrumento inicialmente era constituído por 48 itens, tendo posteriormente sido reduzido para 30 situações hipotéticas referentes aos estilos parentais utilizados pelos pais durante a infância dos filhos.

O questionário é formado por três subescalas, referentes aos estilos parentais, constituídas por 10 itens cada uma, sendo respondidas numa escala de Likert de cinco

pontos, dois referentes à discordância (discordo totalmente e discordo), um ponto neutro (.não concordo nem discordo) e dois referentes à concordância (concordo totalmente e concordo) (Boeckel & Sarriera, 2005).

A pontuação mais elevada na respectiva subescala indica a disposição dos pais para esse estilo particular de paternidade. Por exemplo, uma pontuação elevada em educação autoritária indica pais que usam disciplinador severo para com os seus filhos (Tam, C., Lee, T., Kumarasuriar, V., & Har, W. 2012).

Os itens correspondentes ao estilo parental autoritativo são o 4, 5, 8, 11, 15, 20, 22, 23, 27 e 30. As frases hipotéticas relacionadas com o estilo autoritário são a 2, 3, 7, 9, 12, 16, 18, 25,26 e 29. Por fim, o estilo permissivo está presente nos itens 1, 6, 10, 13, 14, 17, 19, 21, 24 e 28.

Na versão original do PAQ, foram obtidos os seguintes alfas de Cronbach: 0,75 para estilo permissivo maternal, 0,85 para autoritário maternal e 0,82 para autoritativo maternal. Quanto ao estilo parental, os resultados foram diferentes sendo 0,74 para o estilo permissivo, 0,87 para o autoritário e 0,85 para autoritativo (Buri, 1991 cit. por Boeckel & Sarriera, 2005).

Tabela 3: Valores da consistência interna (alpha de Cronbach) das subescalas do PAQ

Subescalas	Autoritativo	Autoritário	Permissivo
Alpha de Cronbach	0.875	0.741	0.728

No presente estudo e como observar a partir da tabela 3, os alfas de Cronbach não diferem o estilo maternal e parental, sendo os resultados a percepção que os adolescentes têm do estilo parental de ambos os progenitores. Neste sentido, o estilo autoritativo (Anexo G) obteve um alfa de Cronbach de 0.875 apresentando uma boa consistência interna, o estilo autoritário (Anexo G) possui uma consistência interna mais baixa sendo o alfa de Cronbach de 0.741 semelhante ao estilo permissivo (Anexo G) que obteve uma consistência interna de 0.728.

Escala de Percepção de Suporte Social da Família (PSS-Fa)

Para avaliar a percepção que os adolescentes têm do apoio da família, foi usada a Escala de Percepção de Suporte Social da Família (PSS-Fa; versão experimental de Gouveia, Leal, Cardoso, Sangalhos & Nunes, 2013), construída por Prociano e Heller (1983), que na sua versão original é constituída por 20 itens e três possibilidades de

resposta (Sim, Não e Não Sei), sendo a pontuação mínima de zero pontos (correspondente à resposta “não sei”) e a máxima de vinte (atribuindo um ponto à resposta “não” nos itens 3, 4, 16, 19 e um ponto se responderem “sim” aos restantes). Ou seja, quanto mais elevada fosse a pontuação total obtida, maior seria a percepção do sujeito de suporte social familiar; inversamente, quanto mais baixa a pontuação, menor seria a percepção do suporte social familiar (Procidano & Heller, 1983).

No entanto, após análise do instrumento decidimos alterar a escala de resposta, por me parecer inicialmente uma escala limitada, optando por uma escala de Likert, onde contrariamente às respostas com a opção sim/não/não sei, conseguimos perceber, mais pormenorizadamente, o grau de conformidade do sujeito com as afirmações.

Neste caso, as cotações atribuídas também tiveram que ser alteradas visto as opções de resposta serem “discordo totalmente”, “discordo”, “concordo” e “concordo totalmente”. De modo a diferenciar as respostas e perceber o grau de concordância com cada uma delas, visto terem duas opções negativas e duas positivas, optamos por atribuir dois valores à resposta “concordo totalmente” e um valor à resposta “concordo”, mantendo zero nas duas restantes (com exceção dos itens 3, 4, 16, 19), ou seja, a pontuação máxima será de 40 pontos, correspondente ao maior nível de suporte social familiar.

Fazem parte desta Escala questões como “Eu e os membros da minha família sentimo-nos muito à vontade para falar sobre o que pensamos acerca das coisas”, “A minha família é sensível às minhas necessidades pessoais” e “Desejava que a minha família fosse muito diferente”, entre outras questões.

Realizámos uma Análise Fatorial Exploratória (AFE), visto ter sido alterada a escala de resposta, através da “Medida de Adequação de Amostragem de Kaiser-Meyer-Olkin” (KMO) baseada no critério de Kaiser, ou seja, com valores próprios superiores a 1. A extração de fatores foi realizada com rotação *varimax* de forma a obter uma estrutura fatorial na qual apenas uma das variáveis originais esteja fortemente associada a um único fator e pouco associada a outros fatores.

A AFE inicial (KMO=0,906) permitiu-nos extrair 4 fatores com valor próprio superior a 1, com uma percentagem de variância explicada de 60,829% (Anexo I). No entanto, como o item 9 não saturava em nenhum fator e como o item 14 saturava em mais de 0,5 em 2 fatores em simultâneo, estes dois itens foram eliminados e foi realizada nova AFE (Anexo I). Desta vez (KMO=0,895) também foram extraídos 4 fatores mas com uma percentagem de variabilidade explicada de 62,213% (Anexo I). Mas como um dos fatores

ficava apenas composto por um único item, eliminamos esse mesmo item (item 4) (Anexo I). Por fim, a AFE (KMO=0,898) extraíram-se 3 fatores com 59,198% (Anexo I) de variância explicada. A tabela 3 apresenta a solução fatorial obtida, bem como os valores de Alpha de Cronbach de cada dimensão.

Tabela 4- AFE e Consistência Interna da escala de *Percepção de Suporte Social da Família (PSS-Fa)*

Itens	Componente		
	Apoio Familiar	Apoio à Família	Desconforto Familiar
Item 1	,709		
Item 2	,692		
Item 3			,612
Item 5	,806		
Item 6	,556		
Item 7		,727	
Item 8	,738		
Item 10		,502	
Item 11	,506		
Item 12		,726	
Item 13	,711		
Item 15		,634	
Item 16			,827
Item 17		,665	
Item 18		,769	
Item 19			,563
Item 20	-,530		
Alpha de Cronbach	,883	,835	,599

Tal como se pode observar através da tabela 4 a consistência interna das duas primeiras componentes é boa (> 0,8) (Anexo I). É de notar que o item 20 teve que ser invertido (Anexo I). A consistência interna da 3ª componente não é tão boa (Anexo I).

Procedimento

Inicialmente procedemos ao contacto com a escola, mais especificamente com a diretora, solicitando a aprovação da aplicação dos questionários através do consentimento informado (Anexo K). Após aprovação da diretora foi-nos solicitado o envio de um email, a cada professor que aceitou colaborar, explicando o que seria pretendido (Anexo L).

Posteriormente foram marcados os dias e as horas com cada Professor, consoante as suas disponibilidades, de modo a não causar qualquer tipo de transtorno. Os questionários foram aplicados em dois momentos diferentes de modo a não causar saturação nos alunos, nem ocupar a maior parte do tempo da aula, não contando com a presença dos professores, de modo a não influenciar as respostas. Foram entregues por nós aos alunos assim como recolhidos, ou seja, permanecemos na sala enquanto os preenchiam pois se surgisse alguma dúvida conseguiríamos ajudá-los.

Após a entrega dos questionários explicou-se qual era o objetivo dos mesmos, informando-os que os dados seriam tratados de forma confidencial e que não existiam respostas certas ou erradas, solicitando que se houvesse alguma dúvida colocassem o dedo no ar e que quando terminassem levantassem o braço para recolher os mesmos.

Num primeiro momento foi preenchido o questionário Socio-Demográfico e o QEVE (questionário de exclusão e violência escolar), no segundo momento, foi aplicado novamente o questionário Socio-Demográfico, para poder posteriormente ligar os dados dos respetivos alunos, o PAQ (parental authority questionnaire) e por fim o PSS – FA (Perceived Social Support – Family Scale).

Capítulo V – Apresentação e análise dos Resultados

Estatística Descritiva Geral das Escalas

Inicialmente procedeu-se à realização da Estatística Descritiva Geral de todas as escalas a fim de perceber os níveis dessas mesmas escalas nesta amostra (Anexo M). A tabela 4 resume os resultados obtidos.

Tabela 5 – Estatística descritiva das dimensões da escala *QEVE*

Escola	Dimensão	N	Mínimo	Máximo	Média	DP
QEVE	Vítima ES/AV	140	1,00	4,00	1,425	,621
	Vítima AF	140	1,00	4,00	1,141	,328
	Agressor ES/AV	140	1,00	2,43	1,289	,308
	Agressor AF	140	1,00	2,38	1,042	,165
	Testemunha ES/AV	140	1,00	4,00	1,833	,690
	Testemunha VAM	140	1,00	4,00	1,401	,537
	Testemunha VAG	140	1,00	3,00	1,120	,326

ES/AV – ES/AV- Exclusão social e agressão verbal; AF – Agressão física; VAM - Violência com agressão menor; VAG – Violência com agressão maior

Tal como é possível observar através da tabela 5 em relação à escala *QEVE* os valores são muito reduzidos, o que significa que estes sujeitos apresentam baixos níveis de envolvimento em comportamentos de bullying nas três subescalas (vitimização, agressão e testemunha), visto que todos os valores das médias apresentadas são inferiores ao ponto médio 2. A média mais elevada corresponde às testemunhas da exclusão social e agressão física, ou seja, na subescala das testemunhas a maioria dos participantes revela observar mais exclusão social e agressão física do que violência menor ou grave.

Comparando com os restantes valores das médias podemos considerar também as vítimas de exclusão social e agressão verbal com médias mais elevadas, bem como as testemunhas de agressão menor, não chegando no entanto ao ponto médio. Relativamente às vítimas apesar de a média ser inferior ao ponto 2, podemos concluir que existe maior perceção de ser vítima de exclusão social e agressão verbal, tendo uma média de 1,425, do que vítima de agressão física com uma média de 1,141.

Relativamente aos agressores podemos observar que a média de ambas as dimensões difere, sendo maior nos agressores através da exclusão social e agressão verbal. Neste caso e de acordo com os resultados obtidos, podemos concluir que os

participantes do estudo têm maior probabilidade de serem agressores por exclusão social e agressão verbal

Tabela 6 – Estatística descritiva das dimensões da escala *PAQ*

Escola	Dimensão	N	Mínimo	Máximo	Média	DP
PAQ	Autoritativo	140	1,00	4,90	3,662	,734
	Autoritário	140	1,20	4,90	3,336	,589
	Permissivo	140	1,30	4,70	2,732	,628

Relativamente à escala *PAQ* (Tabela 6) podemos observar que a média mais elevada corresponde ao estilo parental autoritativo, ou seja, a maioria dos participantes percebe o estilo parental exercido pelos pais como sendo mais autoritativo. O menor valor corresponde ao estilo parental permissivo, obtendo uma média de 2.732, podendo concluir que o estilo parental permissivo é o menos percebido pelos adolescentes da amostra.

Tabela 7 – Estatística descritiva das dimensões da escala *PSS_FA*

Escola	Dimensão	N	Mínimo	Máximo	Média	DP
PSS_FA	Apoio Familiar	140	1,38	4,00	3,144	,616
	Apoio à Família	140	1,17	4,00	2,892	,608
	Desconforto Familiar	140	1,00	4,00	2,126	,682

Por fim na escala *PSS_FA* (Tabela 7) podemos observar que a dimensão referente ao desconforto familiar” obteve a menor média das três escalas, ou seja, segundo os participantes do estudo o desconforto familiar é menor percebido do que o apoio à família e o apoio familiar. A dimensão com média mais elevada com o valor de 3.144 foi o apoio familiar. Resumindo, os adolescentes da amostra sentem mais apoio familiar do que apoio fornecido por eles à família e menor desconforto familiar.

Figura 1 – Percentagem de envolvimento dos participantes em atos de Bullying

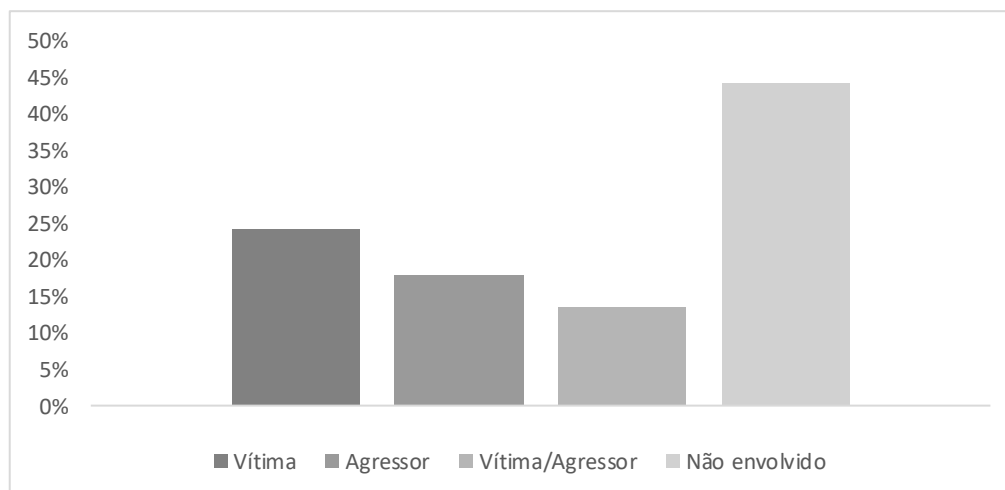
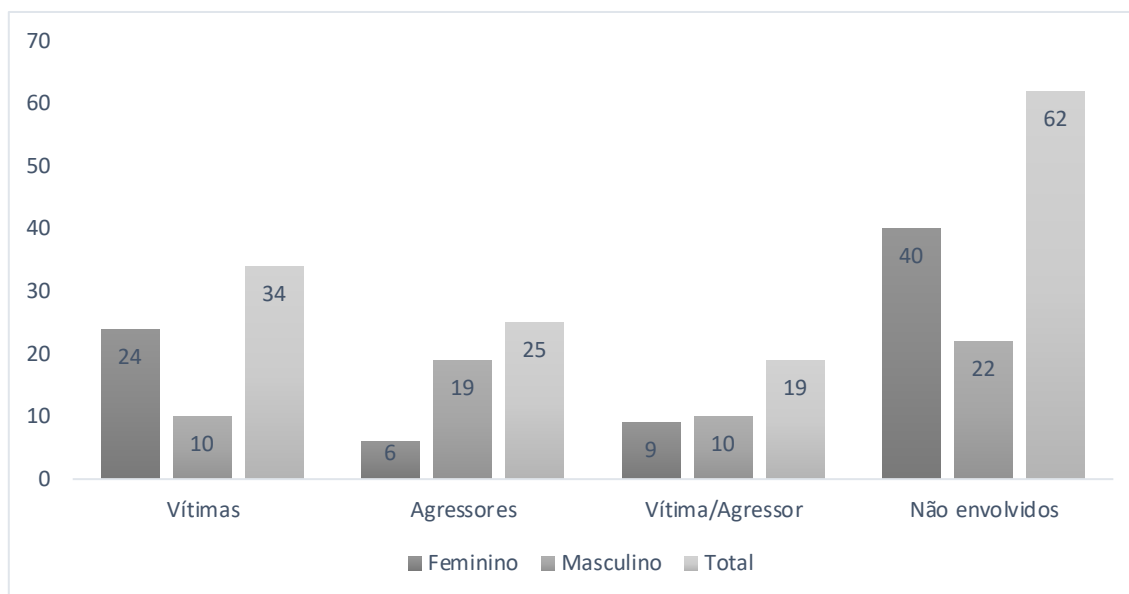


Figura 2 – Distribuição do envolvimento em atos de bullying consoante o género



Com o objetivo de analisar o grau de envolvimento em comportamentos de bullying procedi à realização de dois gráficos, de modo a avaliar o número de participantes e o perfil, baseado na cotação de escala de Martins (2010). Realizei este gráfico para fazer uma análise global da estatística de envolvimento.

Como é possível observar através da figura 1 o envolvimento em comportamentos de bullying demonstra percentagens elevada, ou seja, a maioria dos participantes têm a perceção de estarem envolvidos em condutas agressivas. De acordo com os resultados obtidos 24,29% têm a perceção de serem vítimas de bullying, 17,86% têm a perceção de serem agressores, 13,57% têm a perceção de serem vítimas agressivas e com uma percentagem de 44,28% surgem os alunos que não percecionam estarem envolvidos neste tipo de condutas.

Relativamente ao género, optei por calcular o número de alunos e não em percentagem como fiz no envolvimento por perfis. Neste caso, podemos observar que em relação ao perfil de vitimização, as raparigas estão mais envolvidas do que os rapazes, contrariamente ao perfil de agressor e de vítima-agressiva, sendo os rapazes mais envolvidos neste tipo de conduta. No entanto, é de notar que relativamente às vítimas-agressivas a diferença entre rapazes e raparigas é mínima.

Análise Relacional entre as Escalas

A fim de perceber se existe alguma relação entre o Bullying e os Estilos Parentais, correspondendo à H1 (Quanto mais autoritário for o estilo parental maior a probabilidade de se envolverem em atos de bullying como agressores) e H2 (Quanto mais permissivo for o estilo parental maior a probabilidade de serem vítimas de bullying.) do estudo, foram realizados vários coeficientes de Correlação de Pearson (Anexo N). A tabela 8 apresenta estes dados.

Tabela 8 – Correlações entre QEVE e PAQ

	Autoritativo	Autoritário	Permissivo
Vítima ES/AV	-,410**	,036	-,041
Vítima AF	-,074	,157	,233**
Agressor ES/AV	-,260**	,151	-,048
Agressor AF	-,118	,093	,145
Testemunha ES/AV	-,344**	,028	-,212*
Testemunha VAM	-,334**	,044	-,111
Testemunha VAG	-,260**	,045	0,48

*p<0,05; **p<0,001; ES/AV – ES/AV- Exclusão social e agressão verbal; AF – Agressão física; VAM - Violência com agressão menor; VAG – Violência com agressão maior

Através da tabela 8 podemos concluir que nem todas as dimensões da escala do PAQ estão relacionadas com as dimensões da escala do QEVE. O estilo parental autoritativo está inversamente correlacionado com todas as dimensões à exceção da dimensão AF (agressão física), tanto na subescala de vitimização como na de agressão.

Existe então uma correlação significativa entre o estilo autoritativo e as vítimas de ES/AV (-,410**), ou seja, estas duas dimensões estão correlacionadas negativamente entre si. Quanto mais autoritativo for o estilo parental menor será a probabilidade de serem vítimas de exclusão social e agressão verbal. A correlação entre o estilo parental autoritativo e agressor de exclusão social e agressão verbal é menor (-.0.260) que nas vítimas, ou seja, quanto mais autoritativo for o estilo parental menor será a probabilidade do adolescente ser agressor de exclusão social e agressão verbal.

Relativamente à subescala testemunhas, todas as dimensões estão também inversamente correlacionadas com o estilo parental autoritativo, ou seja, quanto maior o estilo autoritativo menor será a probabilidade de serem testemunhas de exclusão social e agressão verbal, agressão menor e agressão grave.

O estilo parental autoritário não se correlacionou com nenhuma das dimensões da escala do QEVE, ou seja, segundo os dados obtidos, não existe relação entre o estilo parental autoritário e o envolvimento em comportamentos de bullying.

O estilo permissivo, contrariamente ao autoritativo, está diretamente correlacionado à de vitimização e dimensão de agressão física e inversamente correlacionado com a subescala das testemunhas e dimensão de exclusão social e agressão verbal. Estando diretamente correlacionado, significa que quanto mais permissivo for o estilo parental maior será a probabilidade de serem vítimas de agressão física, contrariamente ao valor apresentado na subescala testemunhas. Neste caso, quanto maior o estilo permissivo menor a probabilidade de ser testemunha de exclusão social e agressão verbal, visto ser uma correlação negativa.

De modo a testar a H3 (Filhos que percecionem maior suporte têm menor probabilidade de se envolverem em comportamentos de bullying) verificou-se se existe alguma relação entre o envolvimento em comportamentos de bullying e o estilo parental percecionado através da realização de vários coeficientes de Correlação de Pearson (Anexo N). A tabela 8 apresenta estes mesmos coeficientes.

Tabela 9 – Correlação entre QEVE e PSS

	Apoio Familiar	Apoio à Família	Desconforto Familiar
Vítima ES/AV	-,483**	-,382**	,201*
Vítima AF	-,155	-,074	,194*
Agressor ES/AV	-,252**	-,240**	,254**
Agressor AF	-,148	-,138	,147
Testemunha ES/AV	-,364**	-,252**	,078
Testemunha VAM	-,248**	-,264**	,036
Testemunha VAG	-,204*	-,203*	,101

*p<0,05; **p<0,001

Através da tabela 9 podemos concluir que as dimensões da escala do PSS não estão significativamente correlacionadas com todas as dimensões da escala do QEVE. A dimensão referente ao apoio familiar está inversamente correlacionada com todas as dimensões à exceção da dimensão AF (agressão física) em ambas as subescalas, não havendo correlação.

Podemos a partir da tabela concluir que quanto maior for o apoio familiar percecionado, menor será a probabilidade dos adolescentes estarem relacionados em

comportamentos de exclusão social e agressão verbal, seja como vítima ou como agressor, menor será também a probabilidade de serem testemunhas deste tipo de condutas.

A dimensão com maior correlação negativa apresentada é das vítimas de exclusão social e agressão verbal, como referido anteriormente, quanto maior o apoio familiar percebido pelos adolescentes menor será a probabilidade de serem vítimas de bullying.

Esta dimensão de exclusão social e agressão verbal está correlacionada com todas as dimensões do PSS, no entanto, com o desconforto familiar a correlação é direta, ou seja, quanto maior o desconforto familiar sentido pelo adolescentes maior será a probabilidade de serem vítimas de exclusão social e agressão verbal.

O mesmo acontece com as vítimas de agressão física que estão correlacionadas diretamente com o desconforto familiar, ou seja, quando maior o desconforto familiar maior a probabilidade de serem vítimas de agressão verbal. Podemos então concluir que o desconforto familiar está diretamente correlacionado com a subescala de vitimização.

O desconforto familiar está ainda correlacionado positivamente com a agressão verbal e exclusão social na subescala dos agressores, ou seja, segundo o resultado quanto maior o desconforto familiar maior será a probabilidade de ser agressor de exclusão social e agressão verbal. No entanto, com a dimensão da agressão física, não foi encontrada qualquer correlação entre ambas as dimensões.

Por fim, relativamente ao apoio à família, podemos observar que se correlaciona negativamente com as testemunhas em todas as dimensões, e com a dimensão de exclusão social e agressão verbal, nas dimensões de vitimização e agressão.

Comparando os valores das vítimas e agressores de exclusão social e agressão verbal, podemos visualizar que os resultados obtidos no apoio familiar são superiores aos obtidos no apoio à família, ou seja apesar de correlacionados, com o apoio familiar têm menores probabilidades de serem vítimas ou agressores.

Comparação das Escalas entre os Géneros

Apesar de não estar relacionado com nenhuma das hipóteses, a título de curiosidades decidi observar se existem diferenças significativas entre homens e mulheres nos níveis médios do QEVE, nas dimensões da vitimização, agressão e testemunhas, do PAQ, nas dimensões do estilo parental autoritativo, autoritário e permissivo e do

PSS_FA, nas dimensões do apoio familiar, apoio à família e desconforto familiar (Anexo O).

Foi realizado o teste T-Student para Amostras Independentes quando as variâncias são homogêneas e recorreu-se ao teste Não-Paramétrico de Mann-Whitney (no QEVE) quando não se verificaram os pressupostos do teste T-student (Normalidade e Variâncias Homogêneas). Os resultados obtidos encontram-se na tabela 9.

Tabela 10 – Níveis médios das escalas QEVE, PAQ e PSS por Género

	Género	N	Média	DP	p
Vítima_ES_AV	Masculino	61	1,456	,761	,323
	Feminino	79	1,401	,490	
Vítima_AF	Masculino	61	1,188	,431	,112
	Feminino	79	1,104	,213	
Agressor_ES_AV	Masculino	61	1,365	,349	,028
	Feminino	79	1,230	,259	
Agressor_AF	Masculino	61	1,084	,240	,003
	Feminino	79	1,001	,039	
Testemunha_ES_AV	Masculino	61	1,948	,835	,289
	Feminino	79	1,745	,543	
Testemunha_VAM	Masculino	61	1,584	,680	,001
	Feminino	79	1,261	,335	
Testemunha_VAG	Masculino	61	1,201	,430	,004
	Feminino	79	1,057	,196	
PAQ_Autoritativo	Masculino	61	3,663	,824	,985
	Feminino	79	3,661	,662	
PAQ_Autoritário	Masculino	61	3,440	,635	,064
	Feminino	79	3,254	,541	
PAQ_Permissivo	Masculino	61	2,837	,712	,082
	Feminino	79	2,650	,545	
PSS_FA_Apoio_Familiar	Masculino	61	3,168	,634	,683
	Feminino	79	3,125	,604	
PSS_FA_Apoio_à_Familia	Masculino	61	2,975	,660	,153
	Feminino	79	2,827	,561	
PSS_FA_Desconforto_Familiar	Masculino	61	2,104	,657	,734
	Feminino	79	2,144	,703	

Podemos concluir que existem diferenças significativas ($p < 0,05$) entre homens e mulheres nas subescalas de agressão, em ambas as dimensões e na subescala das testemunhas, excluindo na dimensão de exclusão social e agressão verbal. Nas restantes

subescalas e dimensões não foram registadas diferenças significativas nas respostas atribuídas consoante o género.

Relativamente às médias podemos observar através da tabela 10 que as médias do sexo masculino são sempre superiores às do sexo feminino exceto no desconforto familiar onde segundo os valores é superior nas raparigas.

Capítulo VI - Discussão e conclusão de resultados

Neste capítulo iremos proceder à discussão dos resultados acima mencionados, tendo como base a literatura presente no enquadramento teórico e na problemática.

Numa primeira análise, relativamente às estatísticas gerais do QEVE, verificou-se que nas três subescalas (vitimização, agressão e testemunhas) o valor médio encontra-se situado entre o valor 1 e 2, não correspondendo ao ponto médio de resposta, ou seja, a partir destes resultados não se pode concluir que os participantes tenham maior perceção de serem vítimas, agressores ou testemunhas. No entanto, as médias mais elevadas correspondem à dimensão de exclusão social e agressão verbal nas três subescalas, sendo maior nas testemunhas, posteriormente nas vítimas e por fim nos agressores, ou seja, os participantes tendem a realizar mais atos de exclusão social e agressão verbal e também, independentemente do papel que têm neste tipo de condutas, os percecionam com mais facilidade.

Verificou-se que a exclusão social e agressão verbal, exercida pelo agressor, sofrida pela vítima e observada pelas testemunhas, são os comportamentos mais demonstrados pelos adolescentes. Estes resultados vão ao encontro dos obtidos por Martins (2005) onde a exclusão social e a agressão verbal são os comportamentos mais percecionados e praticados nas três subescalas, indo também ao encontro de Diaz-Aguado, Arias e Seoane (2004) que referiram a exclusão social e agressão verbal como o tipo de agressão mais frequente.

Evidencia-se em particular a observação de exclusão social e agressão verbal como sendo o comportamento mais frequente por parte dos jovens (Simões, Ferreira, Braga & Vicente, 2015), estando os nossos resultados em concordância com o referido. Neste sentido, e como frequentemente descrito na literatura, na nossa amostra predomina o bullying de forma indireta.

De forma genérica as médias mais elevadas correspondem à subescala das testemunhas, o que vai ao encontro dos resultados de Martins (2005) no seu estudo.

As médias encontradas nas subescalas de vitimização e agressão encontram-se equiparadas, à semelhança de Seixas (2006) que refere uma percentagem semelhante para o grupo de vítimas e de agressores. É de notar que 44,28% dos participantes não percecionam estar envolvidos neste tipo de condutas, ou seja, são alunos que maioritariamente responderam nunca (1), contribuindo para os valores das médias apresentadas.

Quanto ao questionário PAQ, verificou-se que todos os valores das médias apresentadas são superiores ao valor médio de resposta da escala (2.5) visto a escala ser cotada de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente). Neste caso, o estilo autoritativo apresenta a média mais elevada, ou seja, a maioria dos estudantes percebem os pais como autoritativos. A média menos elevada está associada ao estilo parental permissivo, sendo menos percebido pelos adolescentes. No entanto é de notar que o estilo parental autoritário tem também uma média elevada, muito próxima da média apresentada pelo estilo autoritativo, o que podemos concluir que grande parte dos alunos percebem os pais como autoritários.

Estes resultados podem estar relacionados com a diferença de participantes de ambos os géneros, sendo a amostra constituída por mais adolescentes do sexo feminino do que do sexo masculino. Segundo Almeida e Soares (2011) os rapazes tendem a perceber os pais como permissivos e as raparigas como autoritativos, no entanto, a partir das médias de comparação de género podemos observar que no estilo parental autoritativo a diferença não foi estatisticamente significativa, sendo a diferença mais acentuada no estilo permissivo e autoritativo, indo ao encontro do referido anteriormente relativamente ao estilo permissivo. Outra característica além do género que pode ser relevante para a diferença na percepção dos estilos parentais é a idade dos participantes. O estudo engloba adolescentes do 7º ao 9º ano e segundo Kuczynsky, Marshall e Schell (1997 cit. por Almeida & Soares, 2011) ao longo deste período surge uma diferença na percepção dos estilos parentais.

Relativamente à escala PSS_FA podemos verificar que os valores das médias apresentadas são em todas as dimensões superiores ao valor médio da escala (2), sendo o apoio familiar a dimensão que apresenta uma média mais elevada, seguindo-se o apoio à família e por fim, com uma média menor o desconforto familiar. Podemos concluir que a maioria dos participantes percebem um grande suporte por parte da família, sendo esse apoio maior do que o apoio que os adolescentes oferecem à própria família. O desconforto familiar também é percebido por alguns dos participantes, mas sendo a média menor significa que o número de participantes que o percebem também será, podendo em comparação com a dimensão familiar, concluir que a maioria da amostra sente mais apoio familiar do que desconforto.

De acordo com os resultados encontrados através da classificação da escala proposta por Martins (2010) é possível delinear 3 perfis de envolvimento em comportamentos de bullying (vítima, agressor e vítima-agressor).

Ao analisar os resultados verificou-se que o número de alunos envolvidos em comportamentos de bullying é igual em ambos os sexos, no entanto, as raparigas estão mais associadas a perfis de vítimas, segundo a perceção das mesmas, e os rapazes ao perfil de agressor. Quanto às vítimas-agressivas o envolvimento tem valores muito semelhantes, neste caso, com uma diferença de apenas um aluno, ou seja, do sexo masculino surgem dez rapazes que se auto percecionam como vítimas-agressivas e do sexo feminino contabilizou-se nove raparigas. O envolvimento neste tipo de condutas é então percecionado por mais de 50% dos alunos inquiridos.

A literatura sobre este fenómeno evidencia diferenças significativas relativamente ao envolvimento neste tipo de condutas consoante o género, onde os rapazes estão mais envolvidos do que as raparigas, contrariamente aos resultados obtidos, que vão ao encontro do estudo de Alves (2015) onde também não foram encontradas diferenças estatísticas significativas entre os géneros.

Segundo a literatura os rapazes estão mais envolvidos em condutas agressivas, seja com perfil de vítima, agressor ou vítima-agressiva (Brizendine, 2007 cit. por Oliveira, 2012; Seixas, 2012), o que não foi observável no estudo visto o número total de rapazes e raparigas envolvidos ser igual. No entanto, o número de raparigas é superior no perfil de vitimização, o que vai ao encontro de Roeleveld (2011) que no seu estudo conclui que o género feminino está mais associado ao perfil de vítima. No perfil de testemunha é também superior o número de raparigas, indo ao encontro da literatura e de alguns estudos que constataam que as raparigas tendem a estar mais envolvidas em situações de observação destes comportamentos (Freire et al., 2006 cit. por Ferreira, 2012) pois segundo Seixas (2009) as raparigas poderão estar mais atentas aos comportamentos de bullying e, por isso, reportem com maior frequência serem observadoras deste fenómeno.

Como referido anteriormente, vários estudos com diferentes metodologias e em diferentes culturas apontam para a vitimização como algo mais frequente nas raparigas e a agressão mais frequente pelos rapazes algo observável através dos valores obtidos. Segundo Almeida e Carrera (2014) os padrões contruídos pela sociedade e a forma como ambos os géneros os percecionam influenciam o comportamentos de cada um, onde em grande parte das culturas o género masculino é intitulado de agressivo sendo culturalmente aceitável que os homens sejam mais violentos que as mulheres.

Concluindo, o nosso estudo evidência a existência de comportamentos de bullying nas formas de vítima, agressor e testemunha, entre os sujeitos da amostra.

Relativamente à primeira hipótese do estudo, H1: Quanto mais autoritário for o estilo parental maior a probabilidade de se envolverem em atos de bullying como agressores. Os resultados obtidos não encontram qualquer tipo de correlação entre o envolvimento em comportamentos de bullying e o estilo parental autoritário, o que não vai ao encontro da literatura. Diversos estudos sugerem haver uma relação entre pais autoritários e o envolvimento neste tipo de condutas com o perfil de agressor pela falta de afeto, pelas medidas punitivas exercidas (Baldry & Farrington, 2000 cit. por Nunes, 2013; Ahmed & Braithwaite, 2004; Simões, Ferreira, Braga & Vicente 2015) pela aprendizagem inadequada das competências sociais positivas bem como o ensinamento de resolução de problemas (Patterson, Reid & Dishion, 1992 cit. por Rodrigues, 2014).

No entanto, temos que ter em consideração que no nosso estudo não foi diferenciada a percepção que os adolescentes têm do estilo parental da mãe e do pai, pois segundo estudos anteriores, as mães são mais percebidas como autoritativas e os pais como autoritários (Winsler, Madigan & Aquilino, 2005 cit. por Freitas, 2012) daí a importância da co-parentalidade. Ao não ser realizada uma diferenciação entre ambos os estilos poderá ter acontecido que um dos pais tenha uma posição mais autoritária e outro mais autoritativa, tendo o adolescente dado mais ênfase aos comportamentos adotados pelo que progenitor com o estilo parental autoritário. Poderá também ser importante para este resultado a idade das crianças, visto percepções que têm dos estilos parentais dependerem também da idade dos adolescentes (Kuczynsky, Marshall & Schell, 1997 cit. por Almeida & Soares, 2011).

No entanto, e por ter uma referência provavelmente mais autoritativa poderá ter havido uma promoção das competências sociais, diminuindo desta forma a tendência a comportamentos agressivos.

Quanto à segunda hipótese do estudo, H2: Quanto mais permissivo for o estilo parental maior a probabilidade de serem vítimas de bullying. Os resultados evidenciam uma correlação entre o estilo parental permissivo e o perfil de vitimização, no entanto, esta correlação é apenas na dimensão de agressão física.

Segundo a literatura filhos de pais permissivos têm maior propensão para comportamentos antissociais pela falta de regras e diálogo existente (Baldry & Farrington, 2000 cit. por Nunes, 2013; Olweus, 1998 cit. por Rodrigues, 2014; Simões, Ferreira, Braga & Vicente, 2015). De acordo com esta perspectiva estes adolescentes não terão um vasto grupo de amigos, visto terem comportamentos mais antissociais daí a

possibilidade da inexistência de correlação entre estilo parental permissivo e perfil de vitimização na dimensão exclusão social e agressão verbal.

Este estilo parental está também correlacionado com a subescala das testemunhas e a dimensão de exclusão social e agressão verbal, no entanto, esta correlação surge de forma negativa, ou seja, quanto mais permissivo for o estilo parental menor a probabilidade de serem testemunhas de exclusão social e agressão verbal. Esta correlação pode estar relacionada com a falta de competências sociais que surgem ligadas a este estilo parental. Como os filhos de pais permissivos têm maior tendência para adotar este tipo de comportamentos de isolamento podem, eventualmente, ter mais dificuldade em percecioná-los por parte de outrem.

Podemos então concluir que o estilo parental permissivo está relacionado de forma positiva com a vitimização por agressão física, ou seja, quanto mais permissivo for o estilo parental maior será a probabilidade dos adolescentes de sofrerem bullying de forma direta. Isto poderá estar relacionado com a ausência de diálogo com os pais e pela falta de ajuda na resolução de problemas (Olweus, 1998 cit. por Simões, Ferreira, Braga & Vicente 2015).

Quanto ao estilo autoritativo, apesar de não estar diretamente relacionado com nenhuma das hipóteses, decidimos analisar os resultados que obtivemos no nosso estudo. Segundo a literatura, este estilo parental surge como fator protetor da agressividade, ou seja, filhos de pais autoritativos têm menor probabilidade de se envolverem em comportamentos de bullying pois este estilo é caracterizado pelo estabelecimento de regras, promoção de competências sociais e diálogo no debate de opiniões e vontades dos filhos (Soares, 2007 cit. por Simões, Ferreira, Braga & Vicente 2015),

Os resultados encontram-se correlacionados de forma negativa com a subescala das testemunhas em todas as dimensões e com a dimensão de exclusão social e agressão verbal na subescala de vitimização e agressão, ou seja, de acordo com os resultados obtidos este estilo parental pode ser considerado um fator de proteção, pois apesar de existir correlação esta surge como negativa, ou seja, quanto mais autoritativo for o estilo parental menor a probabilidade de os adolescentes estarem envolvidos neste tipo de conduta em todos os perfis (vítima, agressor e testemunha).

De acordo com a literatura, o estilo autoritativo promove competências sociais e um ambiente familiar favorável, onde existe diálogo e troca de opiniões, o que pode fazer com que estas crianças estejam mais atentas a comportamentos que considerem errados,

contrariamente às restantes onde existem demasiadas regras, falta de diálogo ou onde os pais não as alertam para os perigos e para o que é certo e/ou errado.

Estes resultados parecem sugerir que a forma como os filhos percebem o tipo de estilo parental educativo, está relacionado com as atitudes que os jovens apresentam face a este tipo de condutas. Baumerind (1991) refere a importância que os estilos parentais têm nos comportamentos violentos e de risco dos jovens, destacando os pais com estilos educativos menos autoritários e permissivos como sendo aqueles que conseguem prevenir mais e de forma mais eficaz o futuro aparecimento de comportamentos de risco ou de carácter violento nos filhos. A mesma autora refere duas características dos pais menos autoritários e permissivos como sendo a principal fonte de sucesso na prevenção de comportamentos violentos e de risco nos filhos: fortes vínculos afetivos que perduram durante a adolescência e uma gestão consistente e coerente das políticas educativas estabelecidas, que incluem supervisão e disciplina.

A família e o suporte sócio familiar são fulcrais no desenvolvimento e na adolescência. De acordo com a literatura que evidencia a influência do suporte familiar no envolvimento em comportamentos agressivos construímos a terceira hipótese, H3: Filhos que percecionem maior suporte têm menor probabilidade de se envolverem em comportamentos de bullying.

De acordo com os resultados evidenciados verificámos uma correlação entre a perceção de suporte social familiar e o envolvimento em comportamentos de bullying como vítimas, agressores e testemunhas apesar de nem todas as dimensões da escala PSS estarem relacionadas com as dimensões do QEVE.

Segundo os resultados obtidos quanto maior for o apoio familiar e o apoio à família, menor será a probabilidade dos adolescentes estarem envolvidos em comportamentos agressivos, seja como vítima, agressor ou testemunha. Podemos então afirmar que os comportamentos agressivos podem ser prognosticados pela perceção do suporte sócio familiar, uma vez que quando aumenta a perceção do suporte verifica-se uma redução dos comportamentos agressivos.

Concluindo, quanto maior a perceção que os adolescentes têm da coesão familiar menor a probabilidade de envolvimento nestas condutas.

Almeida (2012 cit. por Alves, 2015) no seu estudo obteve os mesmos resultados acima mencionados, concluindo haver uma relação negativa entre as condutas antissociais e a perceção de suporte parental, ou seja, quanto menor o apoio e o afeto percebido maior a tendência do adolescente em exibir comportamentos agressivos.

Deste modo, os nossos resultados parecem estar em consonância com a investigação ao constatar que os adolescentes que experimentam baixos níveis de suporte emocional tem mais tendência a praticarem bullying.

As características das famílias são fundamentais nos comportamentos adotados pelos adolescentes e segundo diversos autores os agressores apresentam um nível de coesão familiar mais baixo comparativamente às vítimas e às testemunhas (Van Hoof et al., 2008 cit. por Nunes, 2013).

Para que uma família ofereça o suporte necessário deve encorajar o adolescente a resolver os seus conflitos em todos os contextos onde se encontre, participando assim no seu desenvolvimento (Nunes, 2013) caso contrário pode contribuir para o envolvimento neste tipo de comportamentos. Matos (1996) refere que a agressividade destes adolescentes surge como consequência do desenvolvimento e das relações interpessoais que estabelecem, ou seja, de acordo com o autor, estes jovens sentem uma frustração afetiva pela falta de suporte acabando por exteriorizar de forma violenta o que sentem.

Esta falta de suporte familiar é visível nos resultados obtidos, existindo uma correlação positiva entre o desconforto familiar e o envolvimento como vítima e agressor de bullying, sendo a correlação mais forte com o perfil de agressão. No entanto, como é observável, não existe nenhuma relação entre as testemunhas e o desconforto familiar, tal como era espectável pois as testemunhas percecionam maior suporte familiar do que os restantes grupos de envolvimento (Jenkins & Demaray, 2012).

Relativamente ao género, as raparigas tendem a percecionam maior suporte sócio familiar, valorizando mais a família e a intimidade, contrariamente ao sexo masculino (Ornelas, 1994 cit. por Bento, 2011; Bell, 1981 cit. por Neves & Pinheiro, 2009). No nosso estudo não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas na diferença da perceção de suporte familiar, no entanto, estes resultados também foram obtidos por outros estudos neste âmbito (Rueger, Malecki & Demaray, 2008 cit. por Nunes, 2013; Neves & Pinheiro, 2009).

Os resultados do nosso estudo permite-nos inferir que tal como espectável o estilo permissivo é preditor do envolvimento em comportamentos agressivos com o perfil de vitimização confirmando a nossa segunda hipótese e que o suporte social familiar é considerado um fator protetor do envolvimento em condutas relacionadas com o bullying. É possível observar que quanto maior o suporte familiar menor o envolvimento no bullying e quanto maior o desconforto familiar maior a probabilidade de condutas de vitimização e agressão, confirmando assim a terceira hipótese do estudo. Quanto à

primeira hipótese, foi refutada por não haver qualquer tipo de correlação entre o estilo parental autoritário e o envolvimento como agressor no bullying.

Concluindo, podemos afirmar que segundo os nossos resultados o suporte social familiar está relacionado com o envolvimento em comportamentos de bullying por parte dos alunos. No entanto, os estilos parentais não tiveram os resultados que eram espectáveis.

Para uma melhor compreensão dos resultados obtidos na nossa investigação é importante mencionar as principais limitações do estudo. Podemos iniciar por salientar o número da amostra que ao ser reduzido não poderá ser generalizado a todos os adolescentes. Outra das limitações remete para o facto das variáveis socioeconómicas e das diferentes estruturas familiares (famílias monoparentais, pais divorciados, entre outras) não terem sido controladas neste estudo, podendo originar um enviesamento dos resultados e estar assim na origem de alguns dos valores observados.

No nosso estudo apenas os adolescentes deram a sua opinião, ou seja, só tivemos e conta a perceção que eles têm, considerando importante que posteriormente sejam realizados estudos onde haja uma comparação entre a perceção dos adolescentes e dos pais.

É importante e urgente prevenir este tipo de comportamentos, desta forma, consideramos importante que em investigações futuras fosse explorada a eficácia de projetos de intervenção que promovam a inteligência emocional das crianças, numa perspectiva que as conduza ao desenvolvimento de relações pessoais equilibradas, contribuindo para a sua formação pessoal e social e ajuda na resolução de conflitos com os pares, pais e professores, bem como uma análise que envolva uma metodologia quantitativa e qualitativa, sendo na nossa opinião importante o cruzamento de informação das experiências pessoais de quem passa por este tipo de situações e a opinião de agentes do sistema educativo relativamente a este tema.

Por fim, sugerimos também que sejam desenvolvidos programas de formação parental, considerando a parentalidade e as suas interações com a criança como fulcrais no seu desenvolvimento, é importante que todas as famílias tivessem acesso a estes programas, principalmente as famílias com um estatuto socioeconómico mais baixo. Estes programas ajudavam os pais na promoção das práticas parentais e das competências sociais e emocionais, tendo como consequência o desenvolvimento das mesmas nos filhos.

Referências Bibliográficas

- Almeida, A. & Carrera, M. V. F. (2014). O caráter ímpar do bullying na relação de pares: Conceções e modelos de intervenção sistémica in *Vítimas de Crime e Violência. Práticas de intervenção*. Braga: Psiquilíbrios edições, 45-46.
- Alves, F. A. P. (2012). A Perceção da Aceitação- Rejeição Interpessoal, a Solidão e o Cyberbullying (Dissertação de Mestrado, Instituto Universitário da Maia, Portugal). Consultado a 03 de Janeiro de 2016: <https://repositorio.isma.i.pt/bitstream/10400.24/383/1/Filipa%20Alves%20n%C2%BA%2021116%20tese.pdf>
- Alves, C. F. & Dell’Aglío, D. (2015). Perceção de Apoio Social de Adolescentes de Escolas Públicas. *Revista de Psicologia da IMED*, 7 (2): 89-98, 2015 - ISSN 2175-5027.
- Anastasi, A., & Urbina, S. (2000). *Testagem Psicológica*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bandeira, C. & Hutz, C. (2012). *Bullying: prevalência, implicações e diferenças entre géneros*. Revista Semestral de Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, 16 (1), 35-44.
- Barbosa, E., & Santos, F. (2010). “Bullying: Modelo de Intervenção”. *Psicologia.pt - O Portal dos Psicólogos*. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0182.pdf>.
- Barros, P., Carvalho, J. & Pereira M. (2009). Um estudo sobre Bullying em contexto escolar. *Congresso Nacional de Educação*, Paraná – Brasil, 5739-5757.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11 (1), 56-95.
- Bento, M. M. R. (2011). *Perceção de Suporte Social e Estado Emocional em Obesos – Estudo numa Unidade de Cuidados de Saúde Primários* (Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa, Portugal). Consultado a 03 de Novembro de 2016: <http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/8556/1/Tese%20Completa.pdf>
- Campos, D. & Cruz, O. (2011). Questionário de Estilos Parentais (QEP) revisitado. *XV Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*, 1641-1654. Porto.
- Cardoso, J., & Veríssimo, M. (2013). Estilos parentais e relações de vinculação. *Análise Psicológica*, 31 (4), 393-406. ISSN 0870-8231.

- Cardoso, H. & Batista, M. (2014). Escala de Percepção do Suporte Social (versão adulta) – EPSUS-A: estudo das qualidades psicométricas. *Psico-USF*, 19 (3), 499-510.
- Carrera, M. V. F., Fernández, M. L., Castro, Y. R., Garrido, J. M. F. & Otero, M. C. (2013). Bullying in spanish secondary schools: gender-based differences. *Spanish Journal of Psychology*, 16, 1-14.
- Carvalho, F., Izbicki, S., Fernandes, L. & Melo, H. (2014). *Estratégias e instrumentos para a identificação de bullying em estudos nacionais*. *Avaliação Psicológica*, 13(3). 343-350.
- Conceição, L. S. (2012). *Estilos educativos parentais (EMBU-A), sintomatologia depressiva/ansiosa, stress e autoestima, numa amostra de adolescentes*. (Dissertação de Mestrado, Instituto Superior Miguel Torga, Portugal). Consultado a 10 de Dezembro de 2015: <http://repositorio.ismt.pt/bitstream/123456789/276/1/Tese%20mestrado.pdf>
- Cunha, A. (2014). *Bullying: um estudo exploratório das práticas parentais e das atitudes relativas à diversidade de género e etnia na compreensão do fenómeno* (Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Portugal). Consultado a 20 de Outubro de 2015: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/35858/1/Ana%20Catarin%20Rodrigues%20da%20Cunha.pdf>
- Diaz-Aguado, M. J., Arias, R., & Seoane, G. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescência: la violencia entre iguales en la escuela y en el ocio*. *Estudios comparativos e instrumentos de evaluación*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Eleni, P. (2014). School bullying: the phenomenon, the prevention and the. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 152, 268-271.
- Fernandes, L., & Seixas, S. (2012). *Plano Bullying: Como apagar o Bullying da escola*. Lisboa: Plátano Editora.
- Ferreira, J. (2012). *Vinculação e estilos parentais no fenómeno de bullying em adolescente, do 3º ciclo do ensino básico* (Dissertação de Mestrado, Instituto Superior Miguel Torga, Portugal). Consultado a 29 de Novembro de 2015: https://www.academia.edu/5822064/Vincula%C3%A7%C3%A3o_e_estilos_educativos_parentais_no_fen%C3%B3meno_de_bullying_em_adolescentes_do_3o_ciclo_do_ensino_b%C3%A1sico

- Freitas, C. (2012). *Estilos Parentais e a Adaptação Psicossocial da Criança ao Pré-Escolar* (Dissertação de Mestrado, ISPA - Instituto Universitário, Portugal). Consultado a 20 Outubro de 2015: <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2563/1/14301.pdf>
- Fritz, A. (2012). *Associação entre características familiares, estilos parentais de educação e Bullying no ambiente escolar* (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil). Consultado a 03 de Janeiro de 2015: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/55278>
- Gouveia, P., Leal, I. & Cardoso, J. (2015). *Adaptação do questionário de suporte parental (qsp-6)- versão reduzida para adolescentes*. *Psicologia., Saúde & Doenças*, 16 (2,) 187-194. doi: <http://dx.doi.org/10.15309/15psd160205>
- Gustafsson, H. , C. , Cox , M. C. & Blair , C. (2012) . Maternal parenting as a mediator of the relationship between intimate partner violence and effortful control. *Journal of Family Psychology*, 26 (1) , 115- 123.
- Jenkins, L. & Demaray, M. (2012). Social Support and Self-Concept in Relation to Peer Victimization and Peer Aggression. *Journal of School Violence*, 11 (1), 56-74. doi: 10.1080/15388220.2011.630958
- Land, B. (2011). *Bullying, estilos parentais e sócio-cognições* (Dissertação de Mestrado, Universidade do vale dos rios dos sinos - unisinos centro de ciências da saúde, Brasil). Consultado a 18 de Dezembro de 2015: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4334>
- Leão, L. (2010). *O fenómeno Bullying no ambiente escolar*. *Revista FACEVV*, 4, 119 – 135.
- Lisboa, C., Braga, L. & Ebert, H. (2009). O Fenômeno bullying ou vitimização entre pares na atualidade: definições, forma de manifestação e possibilidades da intervenção *Contextos Clínicos*, 2 (1), 59-71.
- Lorenzoni, L. S., Vieira, B. R., Alfaiate, M. B., Xavier, T. M., & Gobbo, S. D. (2012). Novembro 30). O Bullyig e as suas implicações em contexto escolar. *Enciclopédia Biosfera* , 8(15), 2137-2149.
- Martins, M. J. D. (2005). Agressão e vitimização entre adolescentes, em contexto escolar: um estudo empírico. *Análise Psicológica* (4), 401-425.
- Martins, M. J. D. (2009). Agressão, Vitimização e Emoções na adolescência, em contexto escolar e de lazer, *13*, 187-207.

- Martins, M. J. D., Castro, F. V. (2010). How is social competence related to aggression and/or victimization in school? *International Journal of Developmental and Education Psychology*, 3, 305-315.
- Martins, M. J. D. (2011). Prevenção da indisciplina, da violência e do bullying nas escolas. *Profforma*, 3, 1-6.
- Maroco, J., & Bispo, R. (2005). *Estatística aplicada às ciências sociais e humanas*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Matos, M. (1996). Adolescer e delinquir. *Análise Psicológica*, 14, (1), 21-27.
- Mensah, M., & Kuranchie, A. (2013). Influence of Parenting Styles on the Social Development of Children. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 2 (3), 123-129.
- Miguel, I., Valentim, J., & Carugati, F. (2009). Questionário de Estilos e Dimensões Parentais – Versão Reduzida: Adaptação portuguesa do Parenting Styles and Dimensions Questionnaire – Short Form. *Impactum*, 51, 169-188.
- Morgado, J., Maroco, J., Miguel, M., Machado, R. & Dias, C. (2006). Estilos parentais e suporte social em adolescentes - relação com o comportamento escolar. In Actas do VI Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia. Évora.
- Neto, A. L. (2005). Bullying - comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*, 81, S164-S172.
- Neves, C. & Pinheiro, M. (2009). A qualidade dos relacionamentos interpessoais com os amigos: adaptação e validação do Quality of Relationships Inventory (QRI) numa amostra de estudantes do ensino superior. *Exdra*, 2, 9-31.
- Nunes, A. C. S. (2013). Bullying, a influência do suporte sócio-familiar no desenvolvimento de comportamentos agressivos em adolescentes (Dissertação de Mestrado, ISPA - instituto universitário, Portugal). Recuperado de: <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2781/1/17983.pdf>
- Oliveira, H. (2012). Violência ente colegas (bullying) em contexto escolar (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus, Portugal). Recuperado de: <http://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/2455>
- Oliveira, W., Silva, J., Yoshinaga, A., & Silva, M. (2015). Interfaces entre família e bullying escolar: uma revisão sistemática. *Psico-USF*, 20(1), 121-132.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford, Wiley-Blackwell.

- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools. Bullies and whipping boys*. London, John Wiley & Sons.
- Olweus, D., & Limber, S. P. (2010). The Olweus Bullying Prevention Program: Implementation and evaluation over two decades. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *The international handbook of school bullying: An international perspective* (pp. 377-402). New York: NY: Routledge
- Pereira, A. M., Oliveira, A. J., Albuquerque, C. M., Nave, F. J., Leal, I. M., Duarte, J. C., . . . Rodrigues, V. M. (2012). *Comportamentos de saúde infanto-juvenis: realidades e perspectivas*. Viseu: Escola superior de Saúde - Instituto de Politécnico de Viseu.
- Picado, L. (2009). *Bullying em contexto escolar*. *Psicologia.pt - O Portal dos Psicólogos*. Consultado a 24 de Janeiro de 2015: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0575.pdf>
- Pinheiro, M. R. & Ferreira, J. A. (2005). A Percepção do Suporte Social da Família e dos Amigos como elementos facilitadores da transição para o Ensino Superior. In Actas do VIII Congresso Galaico Português de Psicopedagogia, Braga.
- Pires, M., Hipólito, J., & Jesus, S. N. (2010). Questionário de Estilos Parentais para pais: Validação preliminar. Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia. Braga: Universidade do Minho, 538-552.
- Poteat, V. P. & Rivers, I. (2010). The use of homophobic language across bullying roles during adolescence. Elsevier: *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31, 166-172.
- Procidano, M. E. & Heller, K. (1983). Measures of Perceived Social Support From Friends and From Family: Three Validation Studies. *American Journal of Community Psychology*, 11, 1-24. doi: 10.1007/BF00898416
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Grávida.
- Silva, C., Constantino, E., Rondini, C. (2012). Família, adolescência e estilos parentais. *Estudos de Psicologia*, 29 (2), 221-230.
- Soares, D. & Almeida, L. (2011). Percepção dos Estilos Educativos Parentais: Sua Variação ao Longo da Adolescência. *Libro de Actas do XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. 4071-4083. Consultado a 10 de Dezembro de 2015: https://www.researchgate.net/publication/277212129_

Percepcao_dos_estilos_educativos_parentais_sua_variacao_ao_longo_da_adolescencia

- Roeleveld, W. (2011) The relationship between bullying and the self-concept of children. *Social Cosmos*, 2, 111 - 116
- Rodrigues, P. (2014). *Estilos parentais e violência: Os modos de tutela e a relação com o comportamento dos filhos na escola* (Dissertação de Mestrado, Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Brasil). Consultado a 22 de Janeiro de 2016: <http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/121898/000807286.pdf?sequence=1>
- Rolim, M. (2010). *Bullying: o pesadelo da escola*. Porto Alegre: Dom Quixote.
- Ronher, R., Khaleque, A. & Cournoyer. (2012). Introduction to parental, acceptance-rejection theory, methods, evidence, and implications. *University of Connecticut*, 1-31. Consultado a 17 de Outubro de 2015: <http://csiar.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/494/2014/02/Introduction-to-parental-acceptance-3-27-12.pdf>.
- Rueger, S. Y., Malecki, C. K., Demaray, M. K. (2008). Gender Differences in the Relationship Between Perceived Social Support and Student Adjustment During Early Adolescence. *School Psychology Quarterly*, 23(4), 496-514. doi:10.1037/1045-3830.23.4.496.
- Santos, A. (2005). Filosofia e as gentes: um estudo sobre a origem das diferenças. In: D. J. da Silva, R. M. C. Libório (Orgs.). *Valores, preconceitos e práticas educativas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 57-71.
- Santos, C. (2012). *Bullying: a face silenciosa da violência entre estudantes* (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Psicologia, Brasil). Consultado a 19 de Dezembro de 2015: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/49114/000829349.pdf?sequence=1>
- Secco, M. (2014). Estilos parentais, autoestima e comportamentos de agressão e vitimização entre pares em contexto escolar - *Bullying* (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Coimbra). Consultado a 07 de Fevereiro de 2016: <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/27805/1/TESE%20-%20Monica%20Secco.pdf>

- Seixas, S. (2006). *Comportamentos de Bullying entre pares, bem-estar e ajustamento escolar*. Dissertação de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Consultado a 17 de Dezembro 2015: <http://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/111/1/Tese.Dout.Sonia.Seixas.pdf>
- Silva, C. (2012). *Bullying: Vitimização e agressão - Estudo de um caso de uma escola Profissional* (Dissertação de Mestrado, Universidade Fernando Pessoa, Portugal). Consultado a 01 de Dezembro de 2015: http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/3473/3/T_21649.pdf
- Simões, S., Ferreira, J., Braga, S., & Vicente, H. (2015). Bullying, Vinculação e estilos educativos parentais em adolescentes do 3º ciclo do ensino básico. *Revista Portuguesa de Investigação Comportamental e Social*, 1, 30-41.
- Soares, D. & Almeida, L. (2011). Percepção dos estilos educativos parentais : sua variação ao longo da adolescência. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación - Universidade da Coruña e Universidade do Minho*, 4071-4083.
- Souza, C. & Almeida, L. (2011, Outubro 15). Bullying em ambiente escolar. *Enciclopédia Biosfera*, 7 (12), 179-190.
- Steinberg, L., Lamborn, S., Darling, N., Mounts, N., & Dornbusch, S. (1994). Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 65, 754-770.
- Stengel, M. (2011). Discurso de pais e mães sobre a amizade em famílias com filhos adolescentes, *Paidéia*, 25 (49).
- Tam, C., Lee, T., Kumarasuriar, V., & Har, W. (2012). Parental Authority, Parent-child Relationship and Gender Differences: A Study of. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, 6(2), 182-189. ISSN 1991-8178.

Anexos

Anexo A – Caracterização da Amostra

Gênero

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Masculino	61	43,6	43,6	43,6
	Feminino	79	56,4	56,4	100,0
	Total	140	100,0	100,0	

Estatísticas descritivas

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Idade	140	12,00	18,00	14,5143	1,34371
N válido (de lista)	140				

Ano de escolaridade

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	7,00	22	15,7	15,7	15,7
	8,00	17	12,1	12,1	27,9
	9,00	101	72,1	72,1	100,0
	Total	140	100,0	100,0	

Anexo B – Questionário Socio-Demográfico

De modo a realizar a minha tese, cujo tema é “Estilos parentais e Suporte Sócio-Familiar no envolvimento em comportamentos de Bullying em alunos do 3º ciclo” solicito a tua colaboração para responder a este questionário.

Os dados que a seguir se pedem são confidenciais, estando garantido o teu anonimato. Peço que respondas de forma mais sincera possível.

1. *Sexo:* Feminino
- Masculino
2. *Data de Nascimento:* _____
3. *Primeira inicial do Nome:* _____
4. *Ano de escolaridade:* _____ ano
5. *Turma:* _____
6. Já alguma vez repetiste de ano?
- Sim Não
- 6.1. Se **SIM** quantas vezes? _____
8. *Com quem vives?* Mãe e Pai
- Irmã(o)
- Avós
- Outro. Qual? _____
7. Este ano letivo és repetente?
- Sim Não
9. *Idade da Mãe:* ____ anos
10. *Habilitações Literárias da Mãe:* 1ºCiclo
- 2º Ciclo
- 3º Ciclo
- Secundário
- Licenciatura
- Sem escolaridade
- Outra. Qual? _____
11. *Idade do Pai:* _____ anos
12. *Habilitações Literárias do Pai:* 1ºCiclo
- 2º Ciclo
- 3º Ciclo
- Secundário
- Licenciatura
- Sem escolaridade
- Outra. Qual? _____
-

Anexo C - QEVE (Adaptado de Diaz-Aguado, 2004, Por M.J.D.Martins)

Este questionário é composto por um conjunto de frases referentes a diversos comportamentos adotados por ti, ou por amigos teus em diversas situações, sendo o objetivo que respondas como te sentiste em determinada situação, que comportamento tiveste ou viste alguém ter, consoante a escala apresentada.

A – Em seguida, encontrarás uma série de perguntas sobre como te sentes em vários lugares e sobre como te sentes nas relações com os outros. Lê cada um dos itens e pontua-os de 1 a 7, rodeando com um círculo o número correspondente, tendo em conta que o 7 reflete que te sentes muito bem e que 1 reflete que te sentes muito mal. Este questionário é anónimo.

Assinala de 1 a 7 como vais ou como te sentes: 1: Muito mal - 7: Muito bem

1. Em casa	1	2	3	4	5	6	7
2. Com o teu pai	1	2	3	4	5	6	7
3. Com a tua mãe	1	2	3	4	5	6	7
4. Na escola, em geral	1	2	3	4	5	6	7
5. Na tua turma	1	2	3	4	5	6	7
6. Com os (as) professores (as)	1	2	3	4	5	6	7
7. Com o que aprendes na escola	1	2	3	4	5	6	7
8. Com os teus amigos	1	2	3	4	5	6	7
9. Com os teus colegas	1	2	3	4	5	6	7
10. Com os tempos livres	1	2	3	4	5	6	7
11. Contigo mesmo	1	2	3	4	5	6	7
12. Com o teu futuro	1	2	3	4	5	6	7

B – De seguida, encontrarás uma série de perguntas que descrevem algumas situações sofridas por alguns rapazes e raparigas nas relações com os seus colegas e que ocorrem nas escolas. Se já sofreste alguma das situações descritas rodeia com um círculo a resposta que reflete a frequência com que isso aconteceu na escola durante os últimos dois meses, tendo em conta que o 1 equivale a que isso nunca se passou contigo, o 2 que aconteceu contigo algumas vezes, o 3 que aconteceu contigo muitas vezes, e o 4 que te acontece quase sempre.

	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Quase sempre
13. Os meus colegas ignoram-me	1	2	3	4
14. Os meus colegas impedem-me de participar nas suas atividades	1	2	3	4
15. Os meus colegas falam mal de mim	1	2	3	4

16. Os meus colegas rejeitam-me	1	2	3	4
17. Os meus colegas insultam-me e gozam-me	1	2	3	4
18. Os meus colegas chamam-me nomes que me ofendem e ridicularizam	1	2	3	4
19. Os meus colegas escondem-me coisas	1	2	3	4
20. Os meus colegas estragam-me coisas	1	2	3	4
21. Os meus colegas roubam-me coisas	1	2	3	4
22. Os meus colegas batem-me	1	2	3	4
23. Os meus colegas ameaçam-me para me meter medo	1	2	3	4
24. Os meus colegas obrigam-me a fazer coisas que não quero através de ameaças (trazer e dar-lhes dinheiro, fazer-lhes tarefas, dar-lhes as minhas coisas)	1	2	3	4
25. Os meus colegas intimidam-me com frases ou insultos de carácter sexual	1	2	3	4
26. Os meus colegas, obrigam-me, através de ameaças, a ter comportamentos ou a participar em situações de carácter sexual, contra a minha vontade	1	2	3	4
27. Os meus colegas ameaçam-me com armas (facas, bastões)	1	2	3	4

C – Durante os últimos dois meses alguma vez participaste, na escola, nas situações que a seguir se descrevem aborrecendo um(a) ou mais colegas na escola?

	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Quase sempre
28. Ignorei um(a) colega	1	2	3	4
29. Impedi um(a) colega de participar nas minhas atividades	1	2	3	4
30. Falei mal de um(a) colega	1	2	3	4
31. Rejeitei um(a) colega	1	2	3	4
32. Insultei e/ou gozei um(a) colega	1	2	3	4
33. Chamei nomes que ofendem e ridicularizam um(a) colega	1	2	3	4
34. Escondi as coisas de um(a) colega	1	2	3	4
35. Estraguei as coisas de um(a) colega	1	2	3	4
36. Roubei as coisas de um(a) colega	1	2	3	4
37. Bati num(a) colega	1	2	3	4
38. Ameacei um(a) colega, para lhe meter medo	1	2	3	4
39. Obriguei, através de ameaças um(a) colega a fazer coisas que não quer (trazer e dar-me dinheiro, fazer-me tarefas, dar-me as suas coisas)	1	2	3	4

40. Intimidei um(a) colega com frases ou insultos de caráter sexual	1	2	3	4
41. Obriguei um(a) colega a ter comportamentos ou a participar em situações de caráter sexual, contra a sua vontade	1	2	3	4
42. Ameacei um(a) colega com armas	1	2	3	4

D – Durante os últimos dois meses observaste, na escola, um(a) ou mais colegas nas situações que a seguir se descrevem, sem que nada tenhas feito para as provocar nem para as evitar?

	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Quase sempre
43. Ignorarem um(a) colega	1	2	3	4
44. Um(a) colega ser impedido de participar em atividades	1	2	3	4
45. Falarem mal de um(a) colega	1	2	3	4
46. Rejeitarem um(a) colega	1	2	3	4
47. Insultarem e gozarem um(a) colega	1	2	3	4
48. Chamarem nomes que ofendem e ridicularizam a um(a) colega	1	2	3	4
49. Esconderem as coisas de um(a) colega	1	2	3	4
50. Estragarem as coisas de um(a) colega	1	2	3	4
51. Roubarem as coisas de um(a) colega	1	2	3	4
52. Baterem num(a) colega	1	2	3	4
53. Ameaçarem um(a) colega, para lhe meter medo	1	2	3	4
54. Obrigarem com ameaças um(a) colega a fazer coisas que não quer (trazer e dar dinheiro, fazer tarefas, dar as suas coisas)	1	2	3	4
55. Intimidarem um(a) colega com frases ou insultos de caráter sexual	1	2	3	4
56. Obrigarem um(a) colega a ter comportamentos ou participar em situações de caráter sexual, contra a sua vontade	1	2	3	4
57. Ameaçarem um(a) colega com armas	1	2	3	4

E – Quando os problemas anteriormente descritos acontecem contigo, quem são as pessoas que intervêm para te ajudar e até que ponto o fazem – ou a quem pedirias ajuda para que interviesse?

	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Quase sempre
58. Os amigos ou amigas	1	2	3	4

59. Os colegas	1	2	3	4
60. O diretor de turma	1	2	3	4
61. Os professores	1	2	3	4
62. O conselho diretivo (Direção)	1	2	3	4
63. O meu pai	1	2	3	4
64. A minha mãe	1	2	3	4
65. Outra pessoa Quem? _____	1	2	3	4

F – Quando os problemas anteriormente descritos acontecem com algum amigo teu, quem são as pessoas que intervêm para te ajudar e até que ponto o fazem – ou a quem pedirias ajuda para que intervisse?

	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Quase sempre
66. Os amigos ou amigas	1	2	3	4
67. Os colegas	1	2	3	4
68. O diretor de turma	1	2	3	4
69. Os professores	1	2	3	4
70. O conselho diretivo (Direção)	1	2	3	4
71. Outra pessoa Quem? _____	1	2	3	4

G – Durante os dois últimos meses qual tem sido a tua atitude ou comportamento quando algum dos teus colegas agride ou se mete com algum(a) outro(a) colega?

	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Quase sempre
72. Tento resolver a situação se é um amigo meu	1	2	3	4
73. Tento resolver a situação embora não seja meu amigo	1	2	3	4
74. Peço ajuda a um professor	1	2	3	4
75. Peço ajuda a outra pessoa A quem? _____	1	2	3	4
76. Não faço nada, embora pense que deva fazê-lo	1	2	3	4
77. Não faço nada, o problema não é meu	1	2	3	4
78. Meto-me com ele, juntamente com o resto do grupo	1	2	3	4

Anexo D - Questionário de Estilos Parentais (PAQ)

Neste questionário vão surgir várias situações hipotéticas referentes a situações familiares pelas quais, eventualmente, passaste ou passas atualmente com os teus pais. O objetivo é que respondas na escala apresentada consoante o teu grau de concordância com cada afirmação colocando um X (discordo totalmente, discordo, não concordo nem discordo, concordo e concordo totalmente)

		Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
1	Os meus pais pensam que numa casa “bem orientada”, tanto os filhos como os pais devem ter a oportunidade de fazer as coisas à sua maneira.					
2	Mesmo que não concorde com o que os meus pais dizem, eles acham que eu devo obedecer-lhes para meu próprio bem.					
3	Sempre que os meus pais me pedem ou mandar fazer alguma coisa, esperam que eu faça imediatamente e sem questionar as suas ordens.					
4	Quando se estabelecem regras lá em casa, os meus pais debatem comigo as suas razões e motivos.					
5	Os meus pais sempre me encorajaram a falar, quando não estava de acordo com as regras e restrições lá de casa.					
6	Os meus pais acham que, os jovens devem ter a sua maneira de pensar e de agir, mesmo que isso vá contra a vontade dos pais.					
7	Os meus pais não admitem que eu ponha em causa as suas decisões.					
8	Os meus pais sempre organizaram as ações dos filhos, com base na argumentação e disciplina.					
9	Os meus pais pensam que, para que os filhos se portem como desejado, os pais devem ser bastante firmes.					
10	Os meus pais sempre defenderam que eu <u>não</u> devo obedecer a uma regra, só porque					

	alguém com autoridade me disse para o fazer.					
11	Sei o que os meus pais esperam de mim, mas sinto-me suficientemente à vontade para falar com eles quando achar que as suas expectativas não são razoáveis.					
12	Os meus pais acham que, pais sensatos devem ensinar desde cedo aos seus filhos quem é que manda na família.					
13	Só muito raramente é que os meus pais me orientaram ou disseram o que é que esperavam do meu comportamento.					
14	Muitas vezes, as decisões familiares que os meus pais tomam, têm por base o que os filhos querem.					
15	Os meus pais costumam orientar-me de forma racional e objetiva.					
16	Os meus pais ficariam muito aborrecidos se eu discordasse deles.					
17	Os meus pais acham que grande parte dos problemas da sociedade seriam resolvidos se os pais não estabelecessem limites às ações dos filhos, à medida que vão crescendo.					
18	Desde cedo que os meus pais me mostram que comportamentos esperam de mim e se eu não corresponder a essas expectativas, castigam-me.					
19	Desde cedo que os meus pais me deixaram decidir a maior parte das coisas por mim mesmo, dando-me poucas orientações.					
20	Os meus pais sempre tiveram em linha de conta as minhas opiniões nas decisões da família, mas não optariam por uma decisão só para me fazer a vontade.					
21	Os meus pais não se sentem responsáveis por orientar o meu comportamento.					
22	Os meus pais têm um padrão de comportamento segundo o qual me orientam, mas mostram-se dispostos a ajustar esse padrão às minhas necessidades.					

23	Os meus pais dão-me orientações e esperam que eu as siga, mas estão sempre disponíveis para conversar se eu tiver dúvidas e preocupações.					
24	Os meus pais sempre me deram espaço para ter as minhas opiniões e normalmente deixam-me decidir o que fazer.					
25	Os meus pais pensam que a maior parte dos problemas da sociedade seriam resolvidos, se os pais tratassem os filhos com rigor e os forçassem a fazer o que é esperado deles.					
26	Os meus pais dizem-me exatamente o que querem e como querem que eu faça.					
27	Os meus pais orientam de forma clara as minhas ações, mas são sempre compreensivos quando eu não concordo com eles.					
28	Os meus pais não orientam os meus comportamentos, atividades e desejos.					
29	Eu sei o que os meus pais esperam de mim em relação à família e, insistem que devo conformar-me às suas expectativas por respeito à autoridade.					
30	Se os meus pais tomarem uma decisão que me magoa, estão dispostos q debater essa decisão comigo e, se for caso disso, admitirem que erraram.					

Anexo E - Escala de Percepção de Suporte Social Familiar (PSS –FA)

Instruções: As frases que se seguem referem-se a sentimentos e experiências, que ocorrem para a maioria das pessoas numa ocasião ou noutra, no âmbito das suas relações com a família. Para cada frase existem quatro possibilidades de resposta: Discordo totalmente, Discordo, Concordo e Concordo totalmente. Por favor coloca um X na resposta escolhida para cada item.

		Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
1	A minha família dá-me o apoio que preciso.				
2	A minha família dá-me boas ideias para resolver as coisas.				
3	A maior parte das pessoas sentem-se mais ligadas à família do que eu.				
4	Faço confidências aos membros da minha família que me são mais próximos, mas fico com a ideia que isso os deixa desconfortáveis.				
5	A minha família gosta de ouvir o que eu penso.				
6	Os membros da minha família partilham muitos dos meus interesses.				
7	Alguns membros da minha família vêm ter comigo quando têm problemas ou precisam de conselhos.				
8	Eu conto com a minha família para me apoiar emocionalmente.				
9	Há pelo menos um membro da minha família a quem me posso dirigir se me sentir em baixo, sem que mais tarde me sinta ridículo por isso.				
10	Eu e a minha família sentimo-nos muito à vontade para falar sobre o que pensamos acerca das coisas.				
11	Os membros da minha família são sensíveis às minhas necessidades pessoais.				
12	As pessoas da minha família contam comigo para as apoiar emocionalmente.				
13	Os membros da minha família são bons a ajudar-me a resolver problemas.				

14	Eu tenho uma relação de partilha profunda com vários membros da minha família.				
15	Com a minha ajuda, as pessoas da minha família conseguem fazer coisas boas.				
16	Quando eu faço confidências a pessoas da minha família, sinto-me desconfortável.				
17	Alguns elementos da minha família procuram-me para camaradagem/companhia.				
18	Sinto que a minha família me considera uma boa ajuda para resolver os seus problemas.				
19	A minha relação com os membros da minha família não é tão chegada como as relações que os outros estabelecem com membros da sua família.				
20	Eu gostava que a minha família fosse bastante diferente.				

Anexo F - Consistência Interna – Alpha de Cronbach - QEVE

Vitimização – ES/AV

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,884	6

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
QEVE_B_Sofr_13	7,0714	9,721	,683	,866
QEVE_B_Sofr_14	7,2143	10,299	,600	,879
QEVE_B_Sofr_15	6,9571	10,113	,650	,871
QEVE_B_Sofr_16	7,2143	9,738	,783	,850
QEVE_B_Sofr_17	7,1000	9,659	,721	,860
QEVE_B_Sofr_18	7,1929	9,624	,743	,856

Vitimização – AF

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,893	9

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
QEVE_B_Sofr_19	8,7500	6,462	,497	,911
QEVE_B_Sofr_20	9,1143	6,965	,621	,884
QEVE_B_Sofr_21	9,1357	7,183	,526	,892
QEVE_B_Sofr_22	9,1929	7,207	,722	,879
QEVE_B_Sofr_23	9,1357	6,665	,796	,870
QEVE_B_Sofr_24	9,1929	6,862	,779	,873
QEVE_B_Sofr_25	9,2000	7,298	,691	,881
QEVE_B_Sofr_26	9,2071	7,101	,834	,873
QEVE_B_Sofr_27	9,1857	6,944	,759	,874

Agressão – ES/AV

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,709	7

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
QEVE_C_Part_28	7,6429	3,339	,495	,655
QEVE_C_Part_29	7,9357	4,133	,388	,693
QEVE_C_Part_30	7,4143	3,525	,360	,695
QEVE_C_Part_31	7,8357	3,534	,503	,657
QEVE_C_Part_32	7,7000	3,247	,497	,655
QEVE_C_Part_33	7,8786	3,661	,499	,661
QEVE_C_Part_34	7,7214	3,656	,294	,713

Agressão – FA

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,771	8

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
QEVE_C_Part_35	7,2857	1,299	,502	,741
QEVE_C_Part_36	7,3071	1,394	,615	,730
QEVE_C_Part_37	7,2571	1,387	,376	,765
QEVE_C_Part_38	7,3071	1,524	,445	,756
QEVE_C_Part_39	7,3286	1,704	,109	,785
QEVE_C_Part_40	7,3000	1,406	,381	,763
QEVE_C_Part_41	7,3000	1,247	,658	,711
QEVE_C_Part_42	7,2643	1,016	,718	,694

Testemunha – ES/AV

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,908	6

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
QEVE_D_Obs_43	9,2143	12,817	,683	,900
QEVE_D_Obs_44	9,3357	12,599	,731	,894
QEVE_D_Obs_45	8,8643	12,017	,739	,893
QEVE_D_Obs_46	9,1857	11,735	,772	,888
QEVE_D_Obs_47	9,1286	11,883	,769	,888
QEVE_D_Obs_48	9,2714	11,724	,781	,886

Testemunha – VAM

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,829	5

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
QEVE_D_Obs_49	5,4000	4,645	,554	,821
QEVE_D_Obs_50	5,6357	4,521	,747	,759
QEVE_D_Obs_51	5,7071	4,957	,674	,784
QEVE_D_Obs_52	5,7000	4,960	,636	,793
QEVE_D_Obs_53	5,5857	4,949	,553	,815

Testemunha – VAG

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,801	4

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
QEVE_D_Obs_54	3,3571	,994	,629	,744
QEVE_D_Obs_55	3,3143	,908	,634	,747
QEVE_D_Obs_56	3,3929	1,104	,715	,722
QEVE_D_Obs_57	3,3714	1,084	,529	,792

Anexo G – Consistência Interna – Alpha de Cronbach - PAQ

Estilo parental autoritativo

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,875	10

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
PAQ_Autorita_4	33,1655	42,936	,614	,862
PAQ_Autorita_5	33,2518	42,407	,673	,857
PAQ_Autorita_8	33,0647	49,365	,303	,882
PAQ_Autorita_11	33,0504	43,121	,685	,856
PAQ_Autorita_15	32,6187	45,165	,629	,861
PAQ_Autorita_20	33,0288	47,927	,368	,880
PAQ_Autorita_22	32,8849	44,465	,655	,859
PAQ_Autorita_23	32,6259	43,511	,746	,852
PAQ_Autorita_27	33,0791	44,581	,611	,862
PAQ_Autorita_30	32,7338	42,197	,695	,855

Estilo parental autoritário

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,741	10

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
PAQ_Auto_2	29,1871	31,371	,318	,731
PAQ_Autor_3	29,6115	31,138	,245	,741
PAQ_Auto_7	30,1727	29,738	,341	,729
PAQ_Auto_9	30,2158	28,373	,470	,710
PAQ_Auto_12	29,8921	29,764	,333	,730
PAQ_Auto_16	30,2014	28,959	,435	,715

PAQ_Auto_18	30,2446	26,998	,491	,705
PAQ_Auto_25	30,2878	27,815	,460	,710
PAQ_Auto_26	30,1151	27,320	,505	,703
PAQ_Auto_29	30,0504	29,150	,396	,721

Estilo parental permissivo

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,728	10

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
PAQ_Perm_1	24,0216	33,789	,334	,714
PAQ_Perm_6	24,4245	33,666	,355	,711
PAQ_Perm_10	25,2374	33,226	,401	,704
PAQ_Perm_13	24,8777	33,340	,351	,712
PAQ_Perm_14	24,3669	33,901	,344	,713
PAQ_Perm_17	24,5396	32,221	,434	,698
PAQ_Perm_19	24,5108	31,382	,482	,690
PAQ_Perm_21	25,2230	33,015	,386	,706
PAQ_Perm_24	23,8561	33,559	,382	,707
PAQ_Perm_28	24,9209	32,972	,389	,706

Anexo H – Sensibilidade – Normalidade

Testes de Normalidade

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estatística	df	Sig.	Estatística	df	Sig.
PAQ_Autoritativo	,091	140	,006	,948	140	,000
PAQ_Autoritário	,083	140	,020	,989	140	,370
PAQ_Permisivo	,077	140	,039	,985	140	,116

a. Correlação de Significância de Lilliefors

Anexo I – Validade – AFE

Teste de KMO e Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		,906
Teste de esfericidade de Bartlett	Aprox. Qui-quadrado	1392,095
	Df	190
	Sig.	,000

Comunalidades

	Inicial	Extração
PSS_Afect_1	1,000	,703
PSS_Dial_2	1,000	,611
PSS_Afect_3	1,000	,530
PSS_Dial_4	1,000	,837
PSS_Dial_5	1,000	,722
PSS_Dial_6	1,000	,485
PSS_Dial_7	1,000	,602
PSS_Afect_8	1,000	,700
PSS_Dial_9	1,000	,408
PSS_Dial_10	1,000	,617
PSS_Afect_11	1,000	,347
PSS_Afect_12	1,000	,634
PSS_Dial_13	1,000	,731
PSS_Afect_14	1,000	,656
PSS_Afect_15	1,000	,521
PSS_Dial_16	1,000	,756
PSS_Afect_17	1,000	,503
PSS_Dial_18	1,000	,649
PSS_Afect_19	1,000	,632
PSS_Afect_20	1,000	,524

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Variância total explicada

Componente	Valores próprios iniciais			Somadas de extração de carregamentos ao quadrado			Somadas rotativas de carregamentos ao quadrado		
		% de variância	% cumulativa		% de variância	% cumulativa		% de variância	% cumulativa
	Total	a	a	Total	a	a	Total	a	a
1	8,360	41,801	41,801	8,360	41,801	41,801	5,066	25,330	25,330

2	1,54 6	7,730	49,530	1,54 6	7,730	49,530	3,82 3	19,116	44,446
3	1,22 3	6,115	55,646	1,22 3	6,115	55,646	2,10 5	10,525	54,970
4	1,03 7	5,183	60,829	1,03 7	5,183	60,829	1,17 2	5,858	60,829
5	,919	4,595	65,424						
6	,900	4,501	69,925						
7	,796	3,981	73,906						
8	,706	3,528	77,434						
9	,602	3,010	80,444						
10	,593	2,963	83,407						
11	,563	2,814	86,221						
12	,473	2,363	88,584						
13	,390	1,952	90,536						
14	,355	1,777	92,313						
15	,333	1,664	93,977						
16	,311	1,553	95,530						
17	,257	1,287	96,817						
18	,234	1,169	97,986						
19	,209	1,046	99,032						
20	,194	,968	100,000						

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Matriz de componente rotativa^a

	Componente			
	1	2	3	4
PSS_Afect_1	,720			
PSS_Dial_2	,708			
PSS_Afect_3			,628	
PSS_Dial_4				,905
PSS_Dial_5	,812			
PSS_Dial_6	,571			
PSS_Dial_7		,726		
PSS_Afect_8	,733			
PSS_Dial_9				
PSS_Dial_10	,531			
PSS_Afect_11	,508			
PSS_Afect_12		,719		
PSS_Dial_13	,735			
PSS_Afect_14	,533	,548		
PSS_Afect_15		,574		
PSS_Dial_16			,751	

PSS_Afect_17		,662	
PSS_Dial_18		,750	
PSS_Afect_19			,657
PSS_Afect_20			,542

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.

a. Rotação convergida em 12 iterações.

Depois de retirados os itens 9 e 14:

Teste de KMO e Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		,895
Teste de esfericidade de	Aprox. Qui-quadrado	1190,621
Bartlett	Df	153
	Sig.	,000

Comunalidades

	Inicial	Extração
PSS_Afect_1	1,000	,699
PSS_Dial_2	1,000	,614
PSS_Afect_3	1,000	,533
PSS_Dial_4	1,000	,881
PSS_Dial_5	1,000	,732
PSS_Dial_6	1,000	,506
PSS_Dial_7	1,000	,613
PSS_Afect_8	1,000	,698
PSS_Dial_10	1,000	,606
PSS_Afect_11	1,000	,347
PSS_Afect_12	1,000	,636
PSS_Dial_13	1,000	,721
PSS_Afect_15	1,000	,560
PSS_Dial_16	1,000	,758
PSS_Afect_17	1,000	,504
PSS_Dial_18	1,000	,666
PSS_Afect_19	1,000	,604
PSS_Afect_20	1,000	,519

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Variância total explicada

Componente	Valores próprios iniciais			Somadas de extração de carregamentos ao quadrado			Somadas rotativas de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa
1	7,417	41,206	41,206	7,417	41,206	41,206	4,629	25,715	25,715
2	1,542	8,565	49,771	1,542	8,565	49,771	3,497	19,426	45,141
3	1,210	6,720	56,491	1,210	6,720	56,491	1,935	10,751	55,892
4	1,030	5,722	62,213	1,030	5,722	62,213	1,138	6,321	62,213
5	,910	5,055	67,268						
6	,793	4,405	71,672						
7	,759	4,217	75,890						
8	,682	3,791	79,681						
9	,578	3,210	82,891						
10	,564	3,133	86,024						
11	,460	2,557	88,580						
12	,400	2,225	90,805						
13	,359	1,992	92,797						
14	,322	1,787	94,584						
15	,298	1,658	96,242						
16	,271	1,503	97,745						
17	,212	1,175	98,921						
18	,194	1,079	100,000						

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Matriz de componente rotativa^a

	Componente			
	1	2	3	4
PSS_Afect_1	,722			
PSS_Dial_2	,703			
PSS_Afect_3			,616	
PSS_Dial_4				,929
PSS_Dial_5	,815			
PSS_Dial_6	,579			
PSS_Dial_7		,733		
PSS_Afect_8	,739			
PSS_Dial_10	,522			

PSS_Afect_11	,507			
PSS_Afect_12		,721		
PSS_Dial_13	,728			
PSS_Afect_15		,599		
PSS_Dial_16			,794	
PSS_Afect_17		,667		
PSS_Dial_18		,766		
PSS_Afect_19			,605	
PSS_Afect_20	-,524			

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.

a. Rotação convergida em 11 iterações.

Depois de retirado o item 4

Teste de KMO e Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		,898
Teste de esfericidade de	Aprox. Qui-quadrado	1173,581
Bartlett	Df	136
	Sig.	,000

Comunalidades

	Inicial	Extração
PSS_Afect_1	1,000	,697
PSS_Dial_2	1,000	,617
PSS_Afect_3	1,000	,533
PSS_Dial_5	1,000	,732
PSS_Dial_6	1,000	,481
PSS_Dial_7	1,000	,586
PSS_Afect_8	1,000	,682
PSS_Dial_10	1,000	,567
PSS_Afect_11	1,000	,342
PSS_Afect_12	1,000	,632
PSS_Dial_13	1,000	,719
PSS_Afect_15	1,000	,481
PSS_Dial_16	1,000	,770
PSS_Afect_17	1,000	,491
PSS_Dial_18	1,000	,654
PSS_Afect_19	1,000	,556
PSS_Afect_20	1,000	,523

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Variância total explicada

Componente	Valores próprios iniciais			Somadas de extração de carregamentos ao quadrado			Somadas rotativas de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa
1	7,416	43,621	43,621	7,416	43,621	43,621	4,472	26,303	26,303
2	1,501	8,828	52,450	1,501	8,828	52,450	3,671	21,591	47,894
3	1,147	6,748	59,198	1,147	6,748	59,198	1,922	11,303	59,198
4	,911	5,360	64,558						
5	,793	4,666	69,224						
6	,763	4,488	73,712						
7	,686	4,035	77,747						
8	,654	3,850	81,597						
9	,577	3,396	84,992						
10	,463	2,721	87,714						
11	,423	2,489	90,203						
12	,359	2,111	92,314						
13	,322	1,896	94,210						
14	,303	1,783	95,993						
15	,272	1,598	97,590						
16	,215	1,263	98,853						
17	,195	1,147	100,000						

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Matriz de componente rotativa^a

	Componente		
	Apoio Familiar	Apoio à Família	Desconforto Familiar
PSS_Afect_1	,709		
PSS_Dial_2	,692		
PSS_Afect_3			,612
PSS_Dial_5	,806		
PSS_Dial_6	,556		
PSS_Dial_7		,727	
PSS_Afect_8	,738		
PSS_Dial_10		,502	
PSS_Afect_11	,506		

PSS_Afect_12		,726	
PSS_Dial_13	,711		
PSS_Afect_15		,634	
PSS_Dial_16			,827
PSS_Afect_17		,665	
PSS_Dial_18		,769	
PSS_Afect_19			,563
PSS_Afect_20	-,530		

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.

a. Rotação convergida em 8 iterações.

Anexo J – Consistência Interna – Alpha de Cronbach - PSS

Apoio Familiar

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,749	8

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
PSS_Afect_1	20,3571	12,145	,673	,686
PSS_Dial_2	20,4429	12,306	,663	,690
PSS_Dial_5	20,7143	11,601	,706	,675
PSS_Dial_6	20,9286	11,937	,575	,698
PSS_Afect_8	20,6286	10,739	,737	,659
PSS_Afect_11	20,9714	12,258	,490	,714
PSS_Dial_13	20,6286	11,343	,737	,667
PSS_Afect_20	21,9786	19,172	-,483	,889

Depois de invertido o item 20:

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,883	8

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
PSS_Afect_1	21,7000	18,945	,772	,859
PSS_Dial_2	21,7857	19,508	,697	,866
PSS_Dial_5	22,0571	18,587	,744	,860
PSS_Dial_6	22,2714	19,062	,607	,873
PSS_Afect_8	21,9714	17,726	,737	,859
PSS_Afect_11	22,3143	19,699	,490	,885
PSS_Dial_13	21,9714	18,273	,771	,856
PSS_Afect_20	21,9786	19,172	,483	,889

Apoio à Família

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,835	6

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
PSS_Dial_7	14,8214	8,810	,640	,804
PSS_Dial_10	14,3214	9,284	,581	,816
PSS_Afect_12	14,3929	9,751	,678	,798
PSS_Afect_15	14,3357	10,527	,564	,819
PSS_Afect_17	14,3357	9,793	,561	,818
PSS_Dial_18	14,5429	9,113	,670	,796

Desconforto Familiar

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,599	3

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
PSS_Afect_3	4,3286	2,222	,497	,378
PSS_Dial_16	4,2143	2,429	,333	,603
PSS_Afect_19	4,2143	2,040	,406	,506

Anexo K – Consentimento Informado

Assunto: Autorização para recolha de dados para tese de Mestrado

Lisboa, 20 de Janeiro de 2016

Ex^a Sr^a Diretora,

O meu nome é Janine Pinto, sou estudante do ISPA – Instituto Universitário, encontrando-me neste momento no último ano do Mestrado Integrado em Psicologia Educacional.

Venho por este meio solicitar a autorização para a recolha de dados da minha tese cujo tema é “Bullying, Estilos parentais e Suporte Sócio-Familiar em alunos do 3º ciclo”.

Tendo em conta o meu objetivo será necessário uma amostra de estudantes do 7º, 8º e 9º ano, sendo o método de recolha através de questionários. Todos os dados recolhidos serão tratados de forma confidencial, sendo usados exclusivamente para a investigação.

Tendo em conta o volume de perguntas e de modo a não causar saturação nos participantes, gostaria de solicitar aplicação dos questionários de forma repartida.

Agradeço desde já a colaboração

Cumprimentos,

Janine Pinto

Anexo L – Email para os Professores

Boa tarde, o meu nome é Janine Pinto, sou estudante do ISPA e frequento o último ano do Mestrado em Psicologia Educacional. Para a realização da minha tese irei necessitar de aplicar questionários a estudantes do 3º ciclo, vindo por este meio pedir a sua colaboração para a realização do estudo. Como solicitado pela Ex^a Dr^a envio este email.

O título da minha tese é “Estilos Parentais, Suporte Sócio-Familiar e envolvimento em comportamentos de Bullying em alunos do 3º ciclo”, ou seja, o meu objetivo será avaliar, em primeira instância, se existe relação entre os estilos parentais e os comportamentos de bullying que os adolescentes adotam na escola. Numa segunda fase, irei analisar se os comportamentos adotados por esses mesmos adolescentes estão, ou não, relacionados com a presença ou ausência de suporte Sócio-Familiar.

Para a recolha de dados gostaria de aplicar três questionários, mas para tentar contornar algumas variáveis como o cansaço, pensei em dividir em dois momentos, ou seja, ser aplicado em dois dias diferentes. Seriam aplicados às turmas, e não individualmente, tendo como preferência alunos do 3º ciclo, cerca de 150 alunos, visto ser a área mais frequente para a adoção deste tipo de conduta.

No primeiro momento aplicaria o questionário Socio-Demográfico, cujo objetivo será apenas obter dados básicos de modo a que consiga perceber quais os questionários pertencentes a que alunos, garantindo a confidencialidade dos mesmos, e o QEVE (questionário de exclusão e violência escolar), tendo este como objetivo analisar se os participantes têm mais perfil de vítima, agressor ou testemunha, consoante as respostas assinaladas.

Num segundo momento, e por serem questionários mais reduzidos, aplicaria novamente o questionário Socio-Demográfico, para poder posteriormente ligar os dados aos respetivos alunos, o PAQ (parental authority questionnaire), de modo a avaliar os estilos parentais perceptíveis pelos adolescentes e por fim o PSS – FS (Perceived Social Support – Family Scale) cujo objetivo é perceber o suporte familiar sentido pelos adolescentes.

Os questionários seguem em anexo.

Agradeço desde já a colaboração

Cumprimentos, Janine Pinto

Anexo M – Estatística Descritiva Geral das Escalas

Estatísticas descritivas

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Vitima_ES_AV	140	1,00	4,00	1,4250	,62082
Vitima_AF	140	1,00	4,00	1,1405	,32772
Agressor_ES_AV	140	1,00	2,43	1,2888	,30819
Agressor_AF	140	1,00	2,38	1,0420	,16467
Testemunha_ES_AV	140	1,00	4,00	1,8333	,69023
Testemunha_VAM	140	1,00	4,00	1,4014	,53671
Testemunha_VAG	140	1,00	3,00	1,1196	,32640
N válido (de lista)	140				

Estatísticas descritivas

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
PAQ_Autoritativo	140	1,00	4,90	3,6618	,73405
PAQ_Autoritário	140	1,20	4,90	3,3355	,58910
PAQ_Permissivo	140	1,30	4,70	2,7318	,62777
N válido (de lista)	140				

Estatísticas descritivas

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
PSS_FA_Apoio_Familiar	140	1,38	4,00	3,1438	,61547
PSS_FA_Apoio_à_Familia	140	1,17	4,00	2,8917	,60801
PSS_FA_Desconforto_Familiar	140	1,00	4,00	2,1262	,68145
N válido (de lista)	140				

N	140	140	140	140	140	140	140	140	140	140	
PAQ_Au toritativo	Corre lação de Pears on Sig. (2 extre mida des)	- ,410**	- ,07 4	-,260**	-,118	-,344**	-,334**	-,260**	1	-,007	,289**
N	140	140	140	140	140	140	140	140	140	140	
PAQ_Au toritário	Corre lação de Pears on Sig. (2 extre mida des)	,036	,15 7	,151	,093	,028	-,044	-,045	-,007	1	,003
N	140	140	140	140	140	140	140	140	140	140	140
PAQ_Pe rmissivo	Corre lação de Pears on Sig. (2 extre mida des)	-,041	,23 3**	-,048	,145	-,212*	-,111	,048	,289**	,003	1
N	140	140	140	140	140	140	140	140	140	140	140

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

* . A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

	Sig. (2 extr emi dad es) N	,028 140	,00 1 14 0	,00 0 140	,00 0 140	,000 140	,000 140	,000 140	,003 140	,004 140	,002 140
Agressor_ AF	Corr elaç ão de Pea rson Sig. (2 extr emi dad es) N	,116 140	,57 0** 14 0	,327** 140	1 140	,169* 140	,331** 140	,625** 140	-,148 140	-,138 140	,147 140
		,172 140	,00 0 14 0	,000 140		,046 140	,000 140	,000 140	,082 140	,103 140	,082 140
Testemunh a_ES_AV	Corr elaç ão de Pea rson Sig. (2 extr emi dad es) N	,288 ** 140	,09 6 14 0	,322** 140	,16 9* 140	1 140	,623** 140	,327** 140	-,364** 140	-,252** 140	,078 140
		,001 140	,25 9 14 0	,000 140	,04 6 140		,000 140	,000 140	,000 140	,003 140	,359 140
Testemunh a_VAM	Corr elaç ão de Pea rson	,305 ** 140	,15 7 140	,338** 140	,33 1** 140	,623** 140	1 140	,570** 140	-,248** 140	-,264** 140	,036 140

	Sig. (2 extr emi dad es) N	,000 140	,06 4 140	,000 140	,00 0 140	,000 140	,000 140	,000 140	,003 140	,002 140	,671 140
Testemunh a_VAG	Corr elaç ão de Pea rson Sig. (2 extr emi dad es) N	,326 ** 140	,52 4** 140	,305** 140	,62 5** 140	,327** 140	,570** 140	1 140	-,204* 140	-,203* 140	,101 140
PSS_FA_A Corr poio_Famili ar	Corr elaç ão de Pea rson Sig. (2 extr emi dad es) N	- ,483 ** 140	- ,15 5 140	- ,252** 140	- ,14 8 140	-,364** 140	-,248** 140	-,204* 140	1 140	,708** 140	-,549** 140
PSS_FA_A Corr poio_à_Fa milia	Corr elaç ão de Pea rson	- ,382 ** 140	- ,07 4 140	- ,240** 140	- ,13 8 140	-,252** 140	-,264** 140	-,203* 140	,708** 140	1 140	-,411** 140

	Sig. (2 extr emi dad es)	,000	,38 4	,004	,10 3	,003	,002	,016	,000		,000
	N	140	14 0	140	140	140	140	140	140	140	140
PSS_FA_D Corr esconforto _Familiar	Corr elaç ão de Pea rson	,201 *	,19 4*	,254**	,14 7	,078	,036	,101	-,549**	-,411**	1
	Sig. (2 extr emi dad es)	,017	,02 1	,002	,08 2	,359	,671	,233	,000	,000	
	N	140	14 0	140	140	140	140	140	140	140	140

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

* . A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

Anexo O – Comparação entre géneros

Testes de Normalidade

	Género	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Estatística	df	Sig.	Estatística	df	Sig.
Vítima_ES_AV	Masculino	,304	61	,000	,643	61	,000
	Feminino	,251	79	,000	,790	79	,000
Vítima_AF	Masculino	,332	61	,000	,430	61	,000
	Feminino	,322	79	,000	,509	79	,000
Agressor_ES_AV	Masculino	,180	61	,000	,884	61	,000
	Feminino	,239	79	,000	,813	79	,000
Agressor_AF	Masculino	,407	61	,000	,396	61	,000
	Feminino	,533	79	,000	,261	79	,000
Testemunha_ES_AV	Masculino	,134	61	,008	,903	61	,000
	Feminino	,155	79	,000	,926	79	,000
Testemunha_VAM	Masculino	,195	61	,000	,786	61	,000
	Feminino	,276	79	,000	,779	79	,000
Testemunha_VAG	Masculino	,385	61	,000	,536	61	,000
	Feminino	,513	79	,000	,326	79	,000
PAQ_Autoritativo	Masculino	,143	61	,003	,897	61	,000
	Feminino	,063	79	,200*	,980	79	,261
PAQ_Autoritário	Masculino	,102	61	,184	,963	61	,062
	Feminino	,061	79	,200*	,990	79	,813
PAQ_Permissivo	Masculino	,082	61	,200*	,981	61	,483
	Feminino	,083	79	,200*	,986	79	,531
PSS_FA_Apoio_Familiar	Masculino	,175	61	,000	,883	61	,000
	Feminino	,090	79	,175	,949	79	,003
PSS_FA_Apoio_à_Familia	Masculino	,107	61	,081	,947	61	,011
	Feminino	,081	79	,200*	,979	79	,212
PSS_FA_Desconforto_Familiar	Masculino	,120	61	,029	,947	61	,010
	Feminino	,112	79	,015	,957	79	,010

*. Este é um limite inferior da significância verdadeira.

a. Correlação de Significância de Lilliefors

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias	
		Z	Sig.
Vítima_ES_AV	Variâncias iguais assumidas	4,923	,028
Vítima_AF	Variâncias iguais assumidas	3,956	,049

Agressor_ES_AV	Variâncias iguais assumidas	8,269	,005
Agressor_AF	Variâncias iguais assumidas	23,414	,000
Testemunha_ES_AV	Variâncias iguais assumidas	9,229	,003
Testemunha_VAM	Variâncias iguais assumidas	12,269	,001
Testemunha_VAG	Variâncias iguais assumidas	18,520	,000
PAQ_Autoritativo	Variâncias iguais assumidas	1,179	,280
PAQ_Autoritário	Variâncias iguais assumidas	,223	,637
PAQ_Permissivo	Variâncias iguais assumidas	3,010	,085
PSS_FA_Apoio_Familiar	Variâncias iguais assumidas	,064	,801
PSS_FA_Apoio_à_Familia	Variâncias iguais assumidas	,930	,337
PSS_FA_Desconforto_Familiar	Variâncias iguais assumidas	,112	,739

Resumo de Teste de Hipótese

	Hipótese nula	Teste	Sig.	Decisão
1	A distribuição de Vitima_ES_AV é a mesma entre as categorias de Género.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,323	Retetar a hipótese nula.
2	A distribuição de Vitima_AF é a mesma entre as categorias de Género.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,112	Retetar a hipótese nula.
3	A distribuição de Agressor_ES_AV é a mesma entre as categorias de Género.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,028	Rejeitar a hipótese nula.
4	A distribuição de Agressor_AF é a mesma entre as categorias de Género.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,003	Rejeitar a hipótese nula.
5	A distribuição de Testemunha_ES_AV é a mesma entre as categorias de Género.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,289	Retetar a hipótese nula.
6	A distribuição de Testemunha_VAM é a mesma entre as categorias de Género.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,001	Rejeitar a hipótese nula.
7	A distribuição de Testemunha_VAG é a mesma entre as categorias de Género.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,004	Rejeitar a hipótese nula.

São exibidas significâncias assintóticas. O nível de significância é ,05.

Teste de amostras independentes

		teste-t para Igualdade de Médias						
		t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
							Inferior	Superior
PAQ_Autoritativo	Variâncias iguais assumidas	,019	138	,985	,00236	,12557	-,24593	,25064
PAQ_Autoritário	Variâncias iguais assumidas	1,869	138	,064	,18601	,09952	-,01078	,38279
PAQ_Permissivo	Variâncias iguais assumidas	1,754	138	,082	,18634	,10621	-,02366	,39635
PSS_FA_Apoio_Familiar	Variâncias iguais assumidas	,409	138	,683	,04303	,10522	-,16502	,25108
PSS_FA_Apoio_à_Familia	Variâncias iguais assumidas	1,438	138	,153	,14841	,10324	-,05573	,35254
PSS_FA_Desconforto_Familiar	Variâncias iguais assumidas	-,340	138	,734	-,03963	,11652	-,27003	,19076

Estatísticas de grupo

	Género	N	Média	Desvio Padrão	Erro padrão da média
Vitima_ES_AV	Masculino	61	1,4563	,76067	,09739
	Feminino	79	1,4008	,49030	,05516
Vitima_AF	Masculino	61	1,1876	,43107	,05519
	Feminino	79	1,1041	,21302	,02397
Agressor_ES_AV	Masculino	61	1,3653	,34946	,04474
	Feminino	79	1,2297	,25923	,02917
Agressor_AF	Masculino	61	1,0840	,24014	,03075
	Feminino	79	1,0095	,03888	,00437
Testemunha_ES_AV	Masculino	61	1,9481	,83474	,10688
	Feminino	79	1,7447	,54291	,06108
Testemunha_VAM	Masculino	61	1,5836	,67950	,08700
	Feminino	79	1,2608	,33490	,03768
Testemunha_VAG	Masculino	61	1,2008	,43016	,05508
	Feminino	79	1,0570	,19591	,02204
PAQ_Autoritativo	Masculino	61	3,6631	,82350	,10544
	Feminino	79	3,6608	,66225	,07451
PAQ_Autoritário	Masculino	61	3,4404	,63523	,08133
	Feminino	79	3,2544	,54108	,06088
PAQ_Permissivo	Masculino	61	2,8370	,71188	,09115
	Feminino	79	2,6506	,54511	,06133
PSS_FA_Apoio_Familiar	Masculino	61	3,1680	,63446	,08123
	Feminino	79	3,1250	,60381	,06793
PSS_FA_Apoio_à_Familia	Masculino	61	2,9754	,65957	,08445
	Feminino	79	2,8270	,56073	,06309
PSS_FA_Desconforto_Familiar	Masculino	61	2,1038	,65699	,08412
	Feminino	79	2,1435	,70344	,07914