



**Ispas**

Instituto Universitário  
de Ciências Psicológicas,  
Sociais e da Vida

**Relação entre os estilos parentais e os comportamentos de  
*cyberbullying* em alunos do 3º ciclo**

BÁRBARA RODRIGUES LOPES

Orientador de Dissertação:

PROFESSOR DOUTOR JOSÉ MORGADO

Coordenadora de Seminário de Dissertação:

PROFESSORA DOUTORA VERA MONTEIRO

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção de grau de:

MESTRE EM PSICOLOGIA

Especialidade em Psicologia da Educação

2024

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

## AGRADECIMENTOS

O alcançar desta etapa não teria sido possível sem a colaboração e o apoio por parte de várias pessoas ao longo de todo o percurso da minha formação. Neste sentido, não posso deixar de agradecer a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para este percurso tão importante na minha vida e para a minha chegada até aqui.

Gostaria de dirigir os meus sinceros agradecimentos aos meus orientadores, Professor Doutor José Morgado e Professora Doutora Vera Monteiro, por toda a disponibilidade demonstrada durante a realização da dissertação, pelo conhecimento partilhado, conselhos e sugestões enriquecedoras. Sem a ajuda de ambos não teria sido possível.

A todos os meus professores do ISPA que me conduziram e ajudaram durante todo o meu percurso académico e a todos os meus colegas pela partilha e pelo companheirismo demonstrado no decorrer desta caminhada.

Aos diretores das escolas/agrupamentos de escolas, professores, alunos e respetivos encarregados de educação que participaram nesta investigação e permitiram a aplicação dos questionários.

A toda à minha família, em especial aos meus pais, avós e irmão, pelo seu amor incondicional e por me terem proporcionado as condições para realizar este percurso tão especial para mim, mas também por toda a compreensão e motivação ao longo de toda a minha vida. A eles o mais profundo obrigado.

A todos os meus amigos e amigas que participaram e acompanharam diretamente esta minha conquista, através de incentivos e muita ajuda durante este período. Sem vocês este caminho não teria sido possível. Em especial, um obrigada à Filipa e à Beatriz, por estarem sempre presentes, por toda a ajuda, partilha de conhecimento, disponibilidade, carinho e paciência que tiveram sempre comigo. Obrigada pela vossa amizade e companheirismo nestes longos anos académicos.

Quero ainda agradecer ao meu namorado Tomás, por toda a paciência, compreensão e motivação durante todas as minhas etapas e conquistas, mas também pelas suas palavras de apoio e conforto nos momentos mais difíceis. Obrigada por acreditares sempre em mim, nas minhas capacidades e nunca me deixares duvidar.

A todos os que não nomeei, mas que tornaram possível a concretização deste trabalho, o meu sincero obrigada.

## RESUMO

O presente estudo pretendeu verificar a relação entre os estilos parentais percebidos por alunos a frequentar o 3º ciclo com a existência de comportamentos de *cyberbullying* e o tipo de envolvimento nestes comportamentos, enquanto agressor ou vítima. Para este efeito, foi selecionada uma amostra por conveniência de 275 jovens, com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos, que frequentavam o 3º ciclo. Neste sentido, foram aplicados três instrumentos, um deles relativo à percepção dos jovens acerca da autoridade parental dos pais (PAQ) e dois relacionados com o envolvimento em comportamentos de *cyberbullying* (CBQ e CBQ-V). Através da análise de dados, observaram-se diferenças entre géneros na concretização de agressão por *cyberbullying*, porém não foram verificadas diferenças entre esta variável e a vivência dos comportamentos agressivos. Relativamente aos estilos parentais percebidos pela amostra e os comportamentos de *cyberbullying*, enquanto vítima ou agressor, verificou-se uma correlação significativa negativa entre o estilo democrático e a vivência de comportamentos de agressão por *cyberbullying*. No entanto, não foram verificadas correlações entre o estilo democrático e a envolvimento dos jovens enquanto agressor. Da mesma forma, não foram verificadas correlações para o estilo autoritário e para o estilo permissivo, em ambas as envolvências. Posto isto, estes resultados não apontam consideravelmente para uma interação entre comportamentos de *cyberbullying* e os estilos parentais percebidos. No final, são referidas algumas limitações percebidas no estudo e disponibilizadas sugestões para futuras investigações.

**Palavras-chave:** *bullying*, *cyberbullying*, estilos parentais, utilização da internet, mediação parental.

## ABSTRACT

The present study aims to verify the relation between the parental styles perceived by students attending between the seventh and ninth grade (3<sup>o</sup> ciclo), while dealing with cyberbullying related behaviors and the type of involvement of these students in cyberbullying, as an aggressor or a victim. For this purpose, a convenience sample of 275 teenagers, aged between 12 and 16, who attended the 3<sup>o</sup> ciclo, was selected. In this regard, three instruments were applied, one relating to teenagers' perception of their parents' parental authority (PAQ) and two relating to the engagement in cyberbullying behaviors (CBQ and CBQ-V). Through data analysis, some differences were verified between genders in the performance of aggression via cyberbullying, but no differences were noted between this variable and the exposure to aggressive behaviors. In relation to the parental styles perceived by the sample and the cyberbullying related behaviors, either as a victim or an aggressor, a significative negative view is observed between the democratic style and the exposure to cyberbullying related aggressive behaviors. However, there was no correlation between the democratic style and the involvement of teenagers in cyberbullying as aggressors. Similarly, there were no correlations noted for the authoritative style and the permissive style, in either environment. Therefore, these results do not considerably point to an interaction between cyberbullying behaviors and perceived parenting styles. By the end, some limitations realized in the study are mentioned, and suggestions for future investigations are presented.

**Key-words:** bullying, cyberbullying, parenting styles, internet usage, parental mediation.

## ÍNDICE

<b>I. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
<b>II. REVISÃO DE LITERATURA.....</b>	<b>3</b>
Do <i>Bullying</i> ao <i>Cyberbullying</i> .....	3
A família e parentalidade .....	16
Comportamento de <i>cyberbullying</i> e estilos parentais.....	23
<b>III. PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>25</b>
<b>IV. MÉTODO.....</b>	<b>29</b>
Delineamento do estudo.....	29
Contextualização do estudo .....	30
Participantes.....	30
Instrumentos.....	32
Procedimentos.....	36
<b>V. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS .....</b>	<b>38</b>
<b>VI. DISCUSSÃO DE RESULTADOS.....</b>	<b>46</b>
<b>VII. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>60</b>
<b>VIII. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>65</b>
<b>IX. ANEXOS.....</b>	<b>85</b>

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - <i>Caraterização sociodemográfica dos jovens (N=275)</i> .....	31
<b>Tabela 2</b> - <i>Valores da consistência interna (Alpha de Cronbach) das subescalas da PAQ</i> .....	33
<b>Tabela 3</b> - <i>Valores da consistência interna (Alpha de Cronbach) caso um item seja eliminado da subescala Estilo Permissivo da PAQ</i> .....	34
<b>Tabela 4</b> - <i>Valores da consistência interna (Alpha de Cronbach) da escala CBQ</i> .....	35
<b>Tabela 5</b> - <i>Valores da consistência interna (Alpha de Cronbach) da escala CBQ-V</i> .....	36
<b>Tabela 6</b> - <i>Estatística descritiva das dimensões presentes na escala PAQ</i> .....	39
<b>Tabela 7</b> - <i>Prevalência dos comportamentos de cyberbullying por item</i> .....	40
<b>Tabela 8</b> - <i>Itens relativos ao CBQ com diferenças no género</i> .....	41
<b>Tabela 9</b> - <i>Prevalência de vitimização por cyberbullying por item</i> .....	43
<b>Tabela 10</b> - <i>Comparação dos valores médios e dos valores do t-student dos estilos parentais em função do género</i> .....	44
<b>Tabela 11</b> - <i>Relação entre os estilos parentais e os comportamentos de cyberbullying</i> .....	46

## I. INTRODUÇÃO

O *bullying* é definido como um comportamento agressivo e intencional, demonstrado de forma repetitiva e baseado num desequilíbrio de poder entre dois ou mais indivíduos, que pode ser distinguido pela diferença de idade, de tamanho, do desenvolvimento emocional e do nível de popularidade na escola. Este pode ocorrer em qualquer lugar e em qualquer momento e a sua prática pode ser exercida, tanto individualmente como em grupo, tendo como fim, exclusivamente o sofrimento da vítima através de ações de humilhação e agressividade (Antunes, 2008; Grillo & Santos, 2015).

Com a crescente utilização da internet, sobretudo como meio de comunicação, surgiu um novo tipo de bullying, designado por *cyberbullying*, caracterizado como um novo método para infligir danos através dos dispositivos eletrónicos, como por exemplo, computadores e telemóveis (Zych et al., 2017). Em ambos os casos, o objetivo é intimidar um indivíduo previamente definido, sem que este tenha capacidade de se defender das ameaças concretizadas (Grillo & Santos, 2015; Neto, 2005).

Nas situações de *cyberbullying*, o agressor consegue praticar estes atos de forma anónima, escondendo a sua identidade. Este anonimato, normalmente, encoraja o agressor a apresentar comportamentos mais violentos e menos apropriados, diferente do que aconteceria caso estivesse frente a frente com a vítima. Também, o facto de o comportamento ser realizado de forma indireta e longe da vítima, leva a que o agressor não consiga assistir diretamente às repercussões do seu comportamento (Calvete et al., 2010).

Outra particularidade do *cyberbullying* é a acessibilidade. Neste fenómeno é mais difícil a vítima distanciar-se e afastar-se do comportamento, dado que sistematicamente está exposta às mensagens, emails e publicações sobre si, em qualquer lugar ou altura do dia (Patchin & Hinduja, 2006; Slonje & Smith, 2008). Além disso, no *cyberbullying* o número de espetadores pode chegar a ser muito elevado, uma vez que, quando determinada fotografia ou informação é publicada online, existe um elevado número de pessoas que consegue ter acesso ao conteúdo (Slonje & Smith, 2008).

De uma forma geral, o *cyberbullying* tem demonstrado ser um problema crítico e bastante significativo que as sociedades atuais precisam de enfrentar, devido ao crescente desenvolvimento deste fenómeno em vários países (Carvalho, 2019). Neste sentido, o *cyberbullying* caracteriza-se como um fenómeno traumático, que causa consequências bastante

negativas e prejudiciais para os indivíduos, maioritariamente nas vítimas (Patchin & Hinduja, 2006). Por este motivo, torna-se essencial procurar estratégias específicas para a prevenção destas ações violentas, com o intuito de atenuar ou interromper os sofrimentos causados.

Como estratégias mais recomendadas surgem as relacionadas com o envolvimento dos pais e dos professores. Estas estratégias priorizam as ações destinadas à sensibilização e formação dos pais e da comunidade escolar sobre quais as consequências negativas da utilização de forma inapropriada das tecnologias pelas crianças e jovens e de que modo estes podem agir perante este problema preocupante (Francisco et al., 2015; Simão et al., 2017).

A família apresenta um papel importante no desenvolvimento do indivíduo. É considerado o primeiro sistema de socialização e de aprendizagem dos indivíduos, responsável por transmitir os valores, princípios, crenças e significados presentes na sociedade, de forma a preparar os indivíduos, mais tarde, para o seu desempenho em sociedade (Amazonas et al., 2003), mas também pelas competências emocionais e sociais necessárias para conseguirem resolver os conflitos que vão surgindo ao longo da vida e construir as suas relações significativas (Dessen & Polonia, 2007). Contudo, importa considerar que, muitas vezes, a família pode apresentar-se como um fator de risco e prejudicial à educação e ao crescimento saudável dos jovens.

A qualidade dos estilos parentais apresenta uma relação significativa com a forma como os filhos vão agir, futuramente, com os seus pares (Dessen & Polonia, 2007). Assim sendo, quando os pais exercem uma prática menos positiva, pautada com a utilização de métodos punitivos, por momentos de violência e controlo absoluto, os filhos tendem a agir de igual forma com os seus pares. Enquanto, diante de um clima mais permissivo, os jovens podem apresentar menos competências para lidar com situações mais adversas e, por isso, não sabem como agir perante situações de violência e agressividade (Mota & Pinheiro, 2018; Kokkinos et al., 2016).

Já as famílias mais calorosas e responsivas proporcionam no seio familiar um contexto para os jovens sentirem-se seguros, confiantes e capazes para conseguirem processar emoções e situações mais difíceis presentes no dia a dia. Além disso, estes tipos de famílias são particularmente mais eficazes na redução do jovem a vários riscos. Desta forma, existe uma menor probabilidade de estes envolverem-se em comportamentos de *bullying* e *cyberbullying*, seja como perpetradores ou como vítimas (Georgiou, 2008; Ok & Aslan, 2010).

Assim sendo os estilos parentais adotados pelos pais apresentam um impacto significativo nos comportamentos das crianças e dos jovens e, por esse motivo, a supervisão destas relações são fundamentais, de modo a prevenir, quando negativas, que advenham repercussões que colocam o desenvolvimento dos jovens em risco. Também se torna importante assegurar que o ambiente familiar seja favorável e propício a um desenvolvimento saudável e benéfico para o desenvolvimento dos jovens, mas também para as suas aprendizagens, assegurando uma diminuição dos comportamentos agressivos maldosos entre os jovens.

Posto isto, a presente investigação apresenta como principal objetivo verificar a relação entre os estilos parentais percebidos por alunos a frequentar o 3º ciclo, em escolas públicas, com a existência de comportamentos de *cyberbullying* e o tipo de envolvimento destes alunos nestes comportamentos, enquanto agressor ou vítima.

## II. REVISÃO DE LITERATURA

### 1. Do *Bullying* ao *Cyberbullying*

#### 1.1. *Bullying*

O conceito de *bullying* surgiu pela primeira vez na década de 70, proveniente dos estudos realizados nas escolas pelo psicólogo e professor *Dan Olweus*, acerca dos problemas existentes entre alunos agressores e as respetivas vítimas. O estudo ocorreu nos países escandinavos, mais concretamente, na Dinamarca, na Finlândia, na Noruega e na Suécia, não existindo um interesse entre as instituições acerca deste assunto (Lisboa, Braga & Ebert, 2009).

Contudo, mais tarde, em 1983, a comunicação social divulgou de uma forma extensiva o caso de três adolescentes, do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 10 e 14 anos e provenientes da Noruega, que cometeram o suicídio, em que a causa atribuída foram os maus-tratos sofridos na escola por parte dos seus pares. Este acontecimento levou ao desenvolvimento de uma campanha, designada por “*Olweus Bullying Prevention Program*” (OBPP) e introduzida pelo Ministro da Educação da Noruega, que tinha como principal objetivo prevenir o desenvolvimento de novos acontecimentos semelhantes e, de uma forma geral, melhorar as relações existente entre os pares nas escolas. Este objetivo pretendia ser alcançado a partir de uma reestruturação do ambiente na escola, conseguida através da criação de um senso de comunidade entre os alunos e os adultos presentes no contexto escolar. Os comportamentos benéficos e pró-sociais foram incentivados e recompensados. Através desta campanha, existiu então uma redução dos índices dos comportamentos nas escolas, sendo proporcionado uma melhoria dos desempenhos escolares por parte dos alunos (Olweus & Limber, 2010).

Assim, com a crescente difusão social e com o rápido desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, a preocupação com o fenómeno *bullying* aumentou e intensificou, surgindo os primeiros estudos sobre o *bullying* a nível mundial (Zych, Ortega-Ruiz & Del Rey, 2015).

O *bullying* pode ser definido como um comportamento intencional negativo, dirigido de uma forma contínua e ao longo do tempo a uma vítima previamente definida e potencialmente incapaz de se defender das ameaças concretizadas (Olweus, 1999). A sua prática pode ser exercida em qualquer lugar e em qualquer momento, tanto individualmente como em grupo, tendo como fim, exclusivamente, o sofrimento da vítima através de ações agressivas e de humilhação (Grillo & Santos, 2015; Neto, 2005). Rolim e Meier (2013) acrescentam que o *bullying* acontece quando há uma relação desigual e, por isso, a vítima é vista como o elemento mais vulnerável. O desequilíbrio de poder associado pode ser consequência de uma desvantagem numérica, diferença de idades, tamanho, desenvolvimento físico ou emocional (Rolim & Meier, 2013). Este comportamento violento é realizado por um ou mais sujeitos que querem exhibir-se e demonstrar poder e controlo, conscientes da realidade, uma vez que premeditam as suas ações (Antunes, 2008).

Desta forma, para ser considerado um comportamento de *bullying* é necessário que três critérios base estejam preenchidos, como: o desequilíbrio de poder existente entre o agressor e a vítima; o carácter repetitivo e contínuo do comportamento ao longo do tempo; e a intenção do comportamento, isto é, o agressor apresenta como objetivo provocar danos e mal-estar à vítima, obtendo o controlo sobre a mesma (Smith et al., 1999; Kowalski et al., 2008).

Este comportamento violento provoca danos psicológicos e alguns limites na vida dos indivíduos como, por exemplo, absentismo escolar precoce, comprometimento do desenvolvimento social e emocional, problemas ao nível das relações pessoais e sociais e, existe uma maior probabilidade, de as vítimas apresentarem sintomas de depressão e níveis de autoestima baixos, mesmo em idade adulta (Carvalhosa, Moleiro & Sales, 2009; Matos et al., 2012). Geralmente, o *bullying* é realizado num ambiente secreto, pois, muitas vezes, estas situações têm por base códigos de silêncio entre os intervenientes, impedindo que sejam relatadas aos adultos, em consequência do medo sentido de como os agressores podem reagir (Matos et al., 2012).

Os indivíduos, perante uma situação de *bullying*, podem ser identificados como vítimas, agressores ou testemunhas. De acordo com a literatura, o agressor é descrito como um

indivíduo com falta de sensibilidade, compaixão e empatia para com os outros e apresenta comportamentos impulsivos e com pouco autocontrole (Pereira, Iossi Silva, & Nunes, 2009; Matos et al., 2012). Normalmente, demonstra dificuldades de aprendizagem e problemas emocionais, não conseguindo resolver os seus problemas. No seu estudo, Grillo e Santos (2015) apontam que os agressores são, por norma, sujeitos sem regras, com dificuldade de autocontrole e de se relacionar afetivamente, reagindo, por vezes, com bastante agressividade. Além disso, são vistos como sujeitos populares, que apresentam opiniões positivas sobre si mesmo e, que sentem satisfação em controlar os outros e causar-lhes sofrimentos e danos (Grillo & Santos, 2015).

As principais motivações para o envolvimento em situações de *bullying*, por parte dos agressores, são a necessidade de superioridade e poder, a satisfação que sentem ao infligir danos e sofrimento aos outros e, por vezes, as possíveis recompensas que provêm destes comportamentos, como o caso das recompensas materiais, por exemplo, o dinheiro e os objetos obtidos, normalmente, de uma forma forçada das vítimas e, das recompensas psicológicas, neste caso, o estatuto social mais elevado (Olweus, 1993).

Por outro lado, as vítimas são vistas como indivíduos reservados, calados, sensíveis, poucos sociáveis e inseguros, com uma baixa autoestima e com elevados níveis de ansiedade (Matos et al., 2012). Estes exibem comportamentos desajeitados perante os seus pares, têm poucos amigos, encontrando-se muitas vezes sozinhos e desamparados, e apresentam uma maior facilidade em relacionarem-se com os adultos do que com os seus pares. Normalmente, são indivíduos que tendem a ser fisicamente mais fracos (Olweus, 1993), não são assertivos e confiantes e, por isso, não conseguem reagir às provocações. Além disso, apresentam interesses, características físicas, comportamentais ou emocionais diferentes do comum, que os tornam mais vulneráveis às ações agressivas (Grillo & Santos, 2015).

Relativamente às testemunhas, Neto (2005), refere que, por norma, estas não se envolvem na situação por terem medo de ser os próximos ou por, muitas vezes, não saberem como agir perante a mesma. O silêncio e inação pode ser visto pelos agressores como uma afirmação, que os incentiva a continuar o comportamento agressivo. Existem também outros casos em que as testemunhas acabam por acreditar que estas condutas mais agressivas contra os outros é um caminho para alcançarem a popularidade na escola e, por esse motivo, tornam-se participantes ativos (Neto, 2005).

O comportamento de *bullying* pode ser sistematizado e organizado em duas formas de atuação, o *bullying* direto e o *bullying* indireto (Rivers & Smith, 1994; Kowalski et al., 2008).

O *bullying* direto acontece quando o agressor importuna e atormenta diretamente a vítima, utilizando, desta forma, insultos, ameaças e maus-tratos físicos, que podem causar ferimentos e danos na vítima, para alcançar esse objetivo (Rivers & Smith, 1994; Zych et al., 2017). Neste caso, estes dois intervenientes conhecem-se um ao outro e, por esse motivo é um tipo de *bullying* mais perceptível, pois os danos presentes na vítima são mais visíveis e fáceis de identificar (Raimundo & Seixas, 2009).

Este tipo de comportamento pode ser subdividido num *bullying* mais físico, quando estes comportamentos agressivos surgem através de uma violência física, como por exemplo, empurrões, pontapés ou murros e, num tipo de *bullying* mais verbal, conseguido através de insultos, humilhações ou provocações (Rivers & Smith, 1994; Zych et al., 2017).

Enquanto no *bullying* indireto não existe um confronto direto entre a vítima e o agressor, sendo que, normalmente, pode ser mediado por outros indivíduos. Esta situação pode surgir quando o agressor divulga rumores e convence outros a excluírem a vítima do grupo, com o intuito de destruir a sua reputação (Rivers & Smith, 1994; Zych et al., 2017). Este tipo de *bullying* torna-se mais difícil de perceber, visto que, muitas vezes, a vítima pode não reconhecer o seu agressor ou perceber quando o comportamento aconteceu (Raimundo & Seixas, 2009).

Esta forma de agressão pode, muitas vezes, transitar para o ciberespaço, denominado *cyberbullying*, onde a vítima pode ser diretamente ofendida através dos dispositivos eletrónicos, como o telemóvel e o computador, ou ser indiretamente excluído dos grupos virtuais (Rivers & Smith, 1994; Zych et al., 2017).

Outros autores incluem ainda o *bullying* relacional, referido como um comportamento cujo objetivo é afetar o relacionamento social das vítimas com os seus pares (Alves & Ferreira, 2019). Este pode ser manifestado numa forma mais direta, na medida em que um indivíduo ignora e evita um colega, chegando a excluir e proibir o mesmo de participar nas brincadeiras, ou de uma forma mais indireta, quando um indivíduo manipula e dissuade os outros a afastarem-se da vítima. Para tal, muitas vezes, revelam boatos sobre as vítimas, por vezes, inventados pelos próprios (Alves & Ferreira, 2019; Dawn, 2007; Seixas, 2006).

Com uma menor intensidade, encontra-se o *bullying* sexual, que ocorre quando a vítima se torna alvo de comportamentos e palavras de cariz sexual. Numa perspetiva direta

surge o assédio, os comentários pejorativos acerca do corpo da vítima ou da sua orientação sexual ou, contra a vontade da mesma, do toque direto no corpo da vítima e, numa perspetiva indireta, ocorrem a divulgação de comentários, por vezes, rumores, sobre a vida sexual da vítima, juntamente com imagens ou vídeos sexuais (Bárrio et al., 2008; Pellegrini, 2002).

## ***1.2. Cyberbullying***

Com a crescente utilização das novas tecnologias de informação e comunicação por parte das crianças e dos jovens, surgiu um novo comportamento de *bullying*, o *cyberbullying* (Caetano et al., 2016; Zych et al., 2017).

O *cyberbullying* é definido como um comportamento agressivo, concretizado de forma intencional e repetitiva, e perpetrado por um indivíduo ou um grupo de indivíduos, através da utilização de meios eletrónicos, como os computadores e os telemóveis, contra uma vítima que não é capaz de se defender, existindo, desta forma, um desequilíbrio de poder entre os intervenientes (Smith et al., 2008). Segundo Tokunaga (2010), estes comportamentos são realizados, maioritariamente, a partir do envio de mensagens ou comentários desagradáveis e agressivos por parte do agressor, cujo a sua principal intenção é infligir danos e desconforto à vítima. O autor acrescenta ainda que as situações de *cyberbullying* podem ocorrer em contexto escolar ou em outros contextos diferentes (Tokunaga, 2010). De realçar que alguns autores consideram que estes comportamentos são, muitas vezes, uma continuação dos ocorridos frente a frente no contexto escolar (Beran & Li, 2007).

Este fenómeno apresenta algumas características específicas e diferentes do *bullying*. Nas situações de *cyberbullying*, o agressor consegue praticar estes atos agressivos e violentos de forma anónima, escondendo a sua identidade. Este anonimato, normalmente, leva o agressor a apresentar comportamentos mais violentos e menos apropriados, diferente do que aconteceria caso estivesse frente a frente com a vítima, uma vez que estar escondido atrás de uma personagem fictícia, torna-o mais forte e seguro de que não será descoberto. Também, o facto de este comportamento ser realizado de forma indireta e longe da vítima, leva a que o agressor não consiga assistir diretamente às repercussões do seu comportamento e, por isso, a não sentir qualquer empatia e compaixão (Calvete et al., 2010). Para além deste anonimato, por vezes, presente nestas situações, existe, normalmente, uma falta de supervisão nos meios eletrónicos, uma vez que não existe uma entidade que monitorize os comportamentos desviantes que podem ocorrer online (Patchin & Hinduja, 2006).

Outra particularidade do *cyberbullying* relaciona-se com a acessibilidade. Neste fenómeno é mais difícil a vítima distanciar-se e afastar-se do comportamento, pois este é mais invasivo dado que sistematicamente a vítima está exposta às mensagens, emails e publicações sobre si, em qualquer lugar ou altura do dia (Patchin & Hinduja, 2006; Slonje & Smith, 2008). Além disso, no *cyberbullying* o número de espetadores pode chegar a ser muito elevado, uma vez que, quando determinada fotografia ou informação é publicada online, existe um elevado número de pessoas que consegue ter acesso ao conteúdo (Slonje & Smith, 2008).

Estas características mencionadas, de acordo com Seixas et al. (2016), são possíveis de ser sintetizadas em seis fatores: a persistência; a escalabilidade; a pesquisabilidade; a replicabilidade; as audiências invisíveis; e o *feedback* tangível (Seixas et al, 2006).

Quanto ao primeiro fator, a **persistência**, significa que qualquer conteúdo colocado online fica registado para sempre, ou seja, uma vez publicada determinada fotografia, vídeo ou informação online fica automaticamente exposto para todos os utilizadores verem. O segundo fator, a **escalabilidade**, refere-se ao potencial de visibilidade que um conteúdo online apresenta quando publicado, podendo atingir proporções significativas e tornar-se viral numa questão de minutos. O terceiro fator, a **pesquisabilidade**, é a possibilidade de qualquer indivíduo conseguir aceder e alcançar informações publicadas online, seja por ter boas ou más intenções. Acerca do quarto fator, a **replicabilidade**, diz respeito à capacidade de os indivíduos reproduzirem várias vezes os conteúdos publicados, em outros termos, significa que quando algo é colocado online deixa de estar sobre o controlo do próprio e pode ser dissipado e replicado por outros em outros contextos diferentes. O quinto fator, as **audiências invisíveis**, relaciona-se com a impossibilidade de controlar os indivíduos que vão ter acesso ao conteúdo publicado e, por isso, torna-se complicado de prever as reações e ações dos mesmos, dado que o indivíduo nunca sabe num todo com quem partilha realmente a informação. Por fim, o último fator, o **feedback tangível**, por outras palavras, refere-se à ausência de manifestações físicas, sociais e visuais da comunicação que ajudam na contextualização e na interpretação dos conteúdos publicados. Isto porque perante um ecrã torna-se mais complicado de perceber e conhecer as emoções do recetor da informação (Seixas et al., 2016).

Todas estas características são importantes para compreender um sétimo fator: a **descontextualização**. Este fator remete para o facto de quando um conteúdo é colocado online pode ser copiado, publicado e partilhado novamente por outros indivíduos e em outras páginas presente na internet, mudando a intenção e o contexto da publicação inicial (Seixas et al., 2016).

Ainda, importa referir que nas várias definições de *cyberbullying* são incluídos elementos presentes também nas definições de *bullying* referidas anteriormente, como a repetição, a intenção do comportamento e a existência de um desequilíbrio de poder entre os intervenientes (Vandebosch & Van Cleemput, 2008; Ybarra & Mitchell, 2004).

Todavia, no caso dos comportamentos de *cyberbullying*, o carácter repetitivo e o desequilíbrio de poder, são representados e entendidos de uma forma diferente. O carácter repetitivo resulta do facto de as interações ocorridas no ciberespaço, como a publicação de uma mensagem ou de um comentário pejorativo online, estarem disponíveis e visíveis para todos e, por esse motivo, puder ser partilhado várias vezes e comentado de diversas formas, podendo, por vezes, tornar-se um conteúdo viral. Desta forma, a vítima é revitimizada pelo conteúdo publicado inicialmente ter sido partilhado e visualizado por várias pessoas (Slonje et al., 2013; Patchin & Hinduja, 2015). Já o desequilíbrio de poder mencionado manifesta-se, normalmente, a partir do anonimato do agressor e das competências apresentadas pelo mesmo relacionadas com as novas tecnologias, isto é, estes apresentam competências mais elevadas aquando da utilização da internet (Vandebosch & Van Cleemput, 2008; Ybarra & Mitchell, 2004). Ademais, visto o agressor ter em seu poder conteúdos, como vídeos ou fotografias, e informações acerca da vítima, que possam infligir danos e prejudicar o bem-estar da mesma, contribui para este desequilíbrio (Slonje et al., 2013; Patchin & Hinduja, 2015).

Estudos sobre o comportamento de *cyberbullying*, referem que os intervenientes são descritos e apresentados com as mesmas características dos referidos no fenómeno de *bullying*, no entanto, são intitulados de forma distinta: *cyberbullies*; e *cybervictims* (Zych et al., 2017). Os *cyberbullies*, normalmente, recorrem a esta ação agressiva com intenção de magoar, prejudicar ou humilhar diretamente um indivíduo e como uma forma de diversão e entretenimento para os próprios. Estes apresentam uma personalidade mais dominante, violenta e provocadora e são maioritariamente indivíduos mais explosivos, frustrados e com pouca empatia e consideração pelo outro (Kowalski, Limber & Agatston, 2008). Por sua vez, as *cybervictims* são indivíduos que apresentam desde cedo alguns problemas sociais, principalmente, elevados níveis de ansiedade social, inseguranças e situações prévias de vitimização noutros contextos. Estes revelam ter uma autoimagem bastante negativa e baixos níveis de autoestima, o que os leva a acreditar que existe algo de errado com os próprios (Ybarra et al., 2006; Kowalski et al., 2008).

De acordo com vários autores é possível distinguir o fenómeno *cyberbullying* em nove principais formas, são estas: *dissing*; *sexting*; *cyberstalking*, *flaming*; *doxing/outing*; *trickery*; *catfish*; *frape*; e exclusão (Oliveira & Baldi, 2019; Willard, 2007).

O *dissing* ou, por outras palavras, a difamação refere-se ao ato de um determinado indivíduo demonstrar desrespeito por outro através da crítica e do insulto, partilhando online informações, fotografias ou vídeos cujo principal objetivo é magoar e ofender a vítima de uma forma indelicada e grosseira (Seixas, Fernandes & Morais, 2016). Este tipo de agressão envolve a divulgação de mentiras e rumores, com intuito de denegrir a reputação da vítima e prejudicar as amizades da mesma. Normalmente, nestas situações, a vítima e o agressor conhecem-se, o que é retratado no teor da informação partilhada, porém, o segundo, continua a esconder-se, muitas vezes, por detrás do anonimato da internet (Oliveira & Baldi, 2019).

O *sexting* é percebido como o ato de enviar, receber ou partilhar mensagens, fotografias ou vídeos de cariz sexual através dos meios digitais, como a internet. Estas mensagens geralmente estão relacionadas com as relações mais íntimas que a vítima tem (Oliveira & Baldi, 2019). Existem vários tipos de *sexting* mencionados na literatura. O *sexting* voluntário, refere-se quando um indivíduo pretende atrair e seduzir alguém pelo qual está interessado e, por isso, enviam fotografias ou vídeos mais íntimos para apimentar a conversa. O *sexting* coercivo é realizado através da pressão exercida por um agressor, a fim de a vítima enviar fotografias e vídeos privados. Também existe o *self-sexting*, quando o próprio indivíduo envia ou expõe as suas fotografias ou vídeos mais íntimos e, o *peer-sexting*, no qual o indivíduo envia fotografias expostas de outras pessoas, muitas vezes, dos seus colegas mais próximos. Com o envio destas fotografias o indivíduo deve perceber que estas podem ser partilhadas por outros, levando a que o indivíduo seja exposto a insinuações desagradáveis e ridicularizado à vista de todos (Belikova, Hanuliaková & Hollá, 2020). Além disso, Calvert (2014) distingue ainda o *sexting* na forma de vingança, que, tal como o nome indica, é realizado por um indivíduo que compartilha publicamente um conteúdo sexual de um parceiro antigo sem o seu consentimento, como forma de se vingar por algo que aconteceu no passado (Calvert, 2014).

O *cyberstalking* relaciona-se com a perseguição repetida e persistente do agressor, através do envio de mensagens de carácter impróprio e ofensivas, com o intuito de ameaçar, importunar e perturbar a privacidade da vítima (Seixas et al., 2016), sendo que estas mensagens, habitualmente, são enviadas através do email ou mensagens de texto, no entanto, também podem ser partilhadas publicamente (Willard, 2007). Estas ações ocorrem entre indivíduos que se conhecem, em que um destes se pretende vingar e provocar o outro, devido a conflitos que

não ficaram resolvidos entre ambos. Embora ocorra, maioritariamente, entre conhecidos, o agressor recorre, muitas vezes, ao anonimato para prejudicar a vítima (Oliveira & Baldi, 2019).

Um dos exemplos mais comuns desta forma de agressão ocorre quando um indivíduo ao terminar a sua relação, começa a receber mensagens constantes de caráter ameaçador e agressivo do seu ex-namorado. Muitas vezes, junto com estas mensagens, são espalhados rumores desagradáveis, imagens, vídeos e segredos com os seus grupos de amigos (Seixas et al., 2016).

O *flaming* é uma intensa discussão, que consiste no envio repetitivo de mensagens cruéis e pejorativas ou comentários agressivos e ofensivos, entre duas ou mais pessoas com ideais diferentes. Nestas mensagens é utilizado um tipo de linguagem mais abusivo e insultuoso e de carácter ameaçador (Willard, 2007). Por vezes, este tipo de comportamento desassocia-se do debate inicial e passa a ser visto como um ataque pessoal, cujo principal objetivo é humilhar e ofender (Gordon, 2019), podendo, assim, atingir patamares excessivos, bastante negativos e prejudiciais para os participantes (Seixas et al., 2016).

O *doxing* ou *outing* implica a recolha de informação pessoal e confidencial sobre um indivíduo, por exemplo, o email, a morada, o local de trabalho, o número de telefone, dados financeiros, fotografias, entre outras informações privadas, através das redes sociais, de bases de dados ou mesmo do acesso ilegal noutros sistemas. O agressor procura estas informações e publica-as online, sem a permissão do próprio, de forma a humilhar, ameaçar e apavorar a vítima, fazendo com que a mesma chegue a temer pela sua própria segurança. Muitas vezes, as ameaças concretizadas atingem níveis mais elevados, como a extorsão de dinheiro à vítima (Oliveira & Baldi, 2019). Da mesma forma, no *trickery*, o agressor também procura a partilha de informações pessoais e privadas da vítima, com o fim de, mais tarde, ameaçá-la, contudo, o modo com que este tem acesso à mesma é completamente diferente, uma vez que, neste tipo de ação, o agressor persuade e manipula a vítima a divulgar estas informações, por vezes, embaraçosas (Willard, 2007).

O *catfish* surge quando um indivíduo cria uma ou mais identidades fictícias online, através de perfis falsos nas redes sociais, fingindo, desta forma, ser pessoas completamente diferentes de quem realmente são. O principal objetivo destes indivíduos é criar relações sentimentais com outros e, em certos casos, estas ações enganadoras levam ao roubo de identidade, fraude ou espionagem do outro (Seixas et al., 2016).

O *frape* ou, por outras palavras, a falsificação de identidade significa a ação de aceder, de um modo ilegal e não autorizado, às contas online de outras pessoas e alterar as suas informações pessoais, enviar mensagens para os seus contactos e/ou realizar publicações impróprias e desagradáveis, que visam a humilhação e o descrédito das mesmas. Desta forma, neste tipo de *cyberbullying*, o agressor pretende no mundo virtual “fazer-se passar” pela vítima. Habitualmente, esta ação acontece quando a vítima se esquece de terminar a sessão iniciada numa rede social e, por esse motivo, deixa a conta à disposição do outro (Seixas et al., 2016).

Por último, a **exclusão** significa quando um ou mais indivíduos excluem ou bloqueiam, de forma, propositada, a vítima de um grupo a que pertencem. As consequências desta rejeição são vivenciadas de uma forma bastante profunda e intensa, principalmente, por parte dos jovens (Willard, 2007).

Com o fim de efetuar todas estas ações agressivas e infligir danos à vítima, o agressor recorre, normalmente, à utilização do telemóvel e do computador. Através destes meios eletrónicos, o agressor envia mensagens ou emails de assédio e de ameaças, publica mensagens cruéis e fotografias humilhantes da vítima, por exemplo, nas redes sociais (e.g. *Instagram*, *Facebook*, *TikTok*), ou cria plataformas online intencionalmente para divulgar os conteúdos difamatórios (Patchin & Hinduja, 2006).

De uma forma geral, o *cyberbullying* tem demonstrado ser um problema crítico e bastante significativo que as sociedades atuais precisam de enfrentar, devido ao crescente desenvolvimento deste fenómeno em vários países (Carvalho, 2019). Assim, a análise da prevalência deste fenómeno de *cyberbullying* é de extrema importância, uma vez que permite ter uma ideia geral da gravidade deste tipo de comportamento e, por conseguinte, fornecer informação essencial para ser possível intervir da forma mais adequada (Balakrishnan, 2018). Contudo, a predominância deste fenómeno torna-se difícil de mensurar de forma precisa, por causa da diversidade de métodos utilizados nos estudos, o desenho do estudo e o tamanho da amostra (Williams & Guerra, 2007).

Num estudo focado na comparação dos comportamentos de *cyberbullying* em 42 países, com jovens entre os 11 e os 15 anos, através dos resultados, foi possível perceber que entre 10% a 11% dos jovens já tinha vivenciado ações deste fenómeno em pelos menos uma vez no último ano (Inchley et al., 2013).

Em Portugal, a ocorrência dos comportamentos de *cyberbullying* também tem vindo a aumentar ao longo dos anos (Pereira, Spitzberg & Matos, 2016). Num estudo desenvolvido no

âmbito de um projeto de investigação na Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, cujo objetivo era perceber a prevalência do *cyberbullying* na adolescência em Portugal, os resultados obtidos demonstraram que numa amostra de 1607 jovens, 82.3% relataram ter observado comportamentos de *cyberbullying*, 47.1% referiram terem sido vítimas e 39.9% terem sido agressores (Veiga Simão et al., 2019).

Num relatório realizado em parceria com a Associação Portuguesa de Apoio à Vítima (APAV), sobre os comportamentos online de risco, cibersegurança e saúde mental, com jovens portugueses, 36.9% afirmaram que, no último ano, foram tratados de forma ofensiva e desagradável por outros, sendo maioritariamente através da publicação de boatos na internet, da partilha de fotografias e de comentários com o intuito de ridicularizar e da invasão e apropriação da identidade da pessoa, por exemplo, ao utilizar fotografias para criarem um perfil falso (Patrão et al., 2023).

Além disso, devido ao período de confinamento conseguinte da pandemia do Covid-19, as escolas foram obrigadas a encerrar e, por conseguinte, os jovens passaram a ter as aulas num regime *online* e a socializar com os pares igualmente através da internet, uma vez que não podiam conviver com os amigos e colegas presencialmente, tornando-se, desta forma, mais vulneráveis e suscetíveis a envolverem-se em comportamentos de *cyberbullying* (António, Guerra & Moleiro, 2020).

No estudo de António, Guerra e Moleiro (2020), realizado durante este período pandémico, em que participaram 485 alunos, 61.4% afirmaram terem sido vítimas de *cyberbullying*, pelo menos algumas vezes, durante o período de quarentena e, 40.8% mencionaram terem sido agressores. Quando questionado os motivos que levaram os alunos a praticarem estes comportamentos agressivos e violentos para com outros indivíduos, 41.1% referiram ter sido “por brincadeira”, 23.9% revelaram ter sido por vingança em referência a situações que ocorrem anteriormente e 10.2% por quererem afirmar-se perante os seus pares (António, Guerra & Moleiro, 2020).

Segundo algumas investigações sobre o *cyberbullying*, a realização deste comportamento agressivo envolve maioritariamente jovens, visto estes apresentarem uma maior habilidade e uma menor supervisão aquando do manuseamento das tecnologias em comparação com as crianças (Amado et al., 2009). Predominantemente, estes comportamentos agressivos são prevalentes em pré-adolescentes, existindo um aumento a partir do 5º ano de escolaridade (Estévez et al., 2010; Williams & Guerra, 2007). Contudo, este fenómeno apenas

atinge o seu auge no 3º ciclo do ensino básico, principalmente, no 8º ano (Beale & Hall, 2007; Williams & Guerra, 2007).

Relativamente ao género, vários estudos verificaram existência de diferenças, sendo que as raparigas, normalmente, apresentam uma maior tendência de utilizarem agressões indiretas e comentários depreciativos (Recupero, 2008). Enquanto os rapazes recorrem frequentemente à publicação online de gravações e imagens embaraçosas dos seus pares, com o intuito de os humilhar e envergonhar perante todos (Calvete et al., 2010). No que toca à vitimização por *cyberbullying*, os resultados das investigações apresentam resultados contraditórios, sendo que, alguns estudos, referem existir uma maior prevalência em raparigas (Hinduja & Patchin, 2008; Kowalski & Limber, 2007) e outros não apresentam diferenças significativas entre o género (Williams & Guerra, 2007).

Dado que o *cyberbullying* pode ocorrer em qualquer espaço onde as tecnologias estejam disponíveis e qualquer individuo pode perpetuar esta ação, torna-se bastante difícil localizar os agressores e o espaço onde este comportamento decorre, colocando, em risco a saúde mental dos jovens (Sourander et al., 2010; Willard, 2007). Desta forma, o *cyberbullying* caracteriza-se como um fenómeno traumático, que causa consequências bastante negativas e prejudiciais para os indivíduos, maioritariamente nas vítimas (Patchin & Hinduja, 2006).

Estas consequências podem então ser de origem psicológica ou emocional, surgindo sintomas como ansiedade, depressão, stress, perturbações do sono, e sentimentos relacionados com o medo, frustração (Garaigordobil, 2015), tristeza, impotência e insegurança, que originam a uma baixa autoestima (Süslü, 2018; Triantoro, 2016). Por vezes, esta conjugação leva as vítimas a recorrerem a situação extremas, como o suicídio (Foody, Samara & Carlbring, 2015).

As vítimas podem ainda apresentar um baixo rendimento escolar, devido aos danos emocionais causados, que podem afetar a motivação e concentração para a realização das tarefas escolares, e uma elevada taxa de absentismo, pois, muitas vezes, acabam por faltar às aulas com medo de que o agressor seja alguém que frequente a mesma escola e, desta forma, os comportamentos agressivos passem a ocorrer frente a frente (Garaigordobil, 2015; Reyes & Bañales, 2016). Além disto, a saúde física das vítimas pode ser prejudicada, manifestando-se sintomas físicos como dores de cabeça, perda ou ganho de peso, dores musculares ou abdominais e problemas de sono (Foody, Samara & Carlbring, 2015; Selkie, Fales & Moreno, 2016).

Embora as consequências negativas surjam de uma forma mais frequente nas vítimas, estudos revelam que estas podem também surgir perante os agressores de *cyberbullying*. Desta forma, as consequências enfrentadas pelos agressores direcionam-se para a falta de empatia, problemas com substâncias prejudiciais, como o álcool e as drogas, comportamentos antissociais, dificuldades escolares e um baixo rendimento académico. De notar, que de acordo com Garaigordobil (2015), todos os intervenientes, presentes nestas ações de violência, independentemente de qual o seu papel na situação, apresentam uma maior probabilidade de sofrerem transtornos psicopatológicos e desajustes sociais (Garaigordobil, 2015).

Diante destas consequências negativas e prejudiciais que o fenómeno de *cyberbullying* imputa nos intervenientes, principalmente, nas vítimas, torna-se importante e essencial procurar estratégias específicas para a prevenção destas ações violentas, com o intuito de atenuar ou interromper os sofrimentos causados.

Com essa finalidade, a agressão experienciada no meio virtual deve ser entendida e vista como uma agressão que também acarreta consequências e danos reais e, por vezes, bastante graves (Souza, Simão & Caetano, 2014). Após a identificação da agressão, torna-se importante perceber quais os recursos e as ferramentas necessárias para enfrentar esta intimidação online. Dentro destas estratégias, a divulgação da agressão é uma das ações mais eficientes no combate ao *cyberbullying* (Safaria, 2016; Watts et al., 2017). Desta forma, compete à vítima comunicar esta situação negativa aos intervenientes mais próximos que a rodeiam, como os pais e os professores, (Triantoro, 2016; Watts et al., 2017), porém, muitas vezes, a situação vivenciada é tão aterradora que esta acaba por escondê-la com medo que as represálias que possam surgir sejam piores do que a situação atual. Além disso, o facto de a vítima não acreditar que os seus pais ou professores consigam resolver o problema, chegando, por vezes, os mesmos a banalizar o assunto e, contrariamente, ao pretendido acabem por apenas por restringir o acesso da própria online, leva a que a vítima mantenha também a situação em segredo (Chao & Yu, 2017; Triantoro, 2016).

Para além de reportar a agressão online, os autores Slonje, Smith e Frisén (2012) e Feinberg e Robey (2009), indicam outras estratégias passíveis de serem realizadas pelas vítimas em conjunto com os seus responsáveis para enfrentar o *cyberbullying*. Estas medidas referidas relacionam-se com a decisão da vítima de bloquear a comunicação direta com o agressor e com indivíduos indesejados (Slonje, Smith & Frisén, 2012), de copiar e guardar as intimidações sofridas para, mais tarde e em conjunto com, por exemplo, os pais, partilhar com os responsáveis do agressor, a fim de estes conseguirem lidar com a situação e acabar com a

intimidação, e de a vítima tomar uma posição de confronto, pedindo ao agressor que acabe com as agressões e apague o conteúdo compartilhado online inadequado. Também a vítima ao efetuar uma queixa à plataforma utilizada pelo agressor, muitas vezes, ajuda a enfrentar o *cyberbullying* (Feinberg & Robey, 2009).

O estudo de Costa e Soares (2010) propõe o desenvolvimento de um modelo de intervenção, pautado por estratégias cujo objetivo é a promoção da utilização segura da internet. Desta forma, são apresentados as seguintes estratégias: explorar antecipadamente os conhecimentos que os alunos, os professores e os pais têm acerca do funcionamento da internet; abordar as vantagens e as oportunidades oferecidas pelas redes sociais e, ao mesmo tempo, apresentar aos jovens a importância da privacidade das redes; trabalhar a pró-sociabilidade e solidariedade dos jovens para uma utilização das redes sociais mais positiva, apresentando as consequências da utilização indevida; e, por último, mencionar quais as estratégias principais para um possível enfrentamento online, caso seja necessário (Costa & Soares, 2010).

No entanto, as estratégias mais recomendadas são as relacionadas com o envolvimento dos pais e dos professores para acabar com as agressões resultantes do *cyberbullying*. Estas estratégias priorizam as ações destinadas à sensibilização e formação dos pais e da comunidade escolar sobre quais as consequências negativas da utilização de forma inapropriada e indevida das tecnologias pelas crianças e jovens e de que modo estes podem agir perante este problema preocupante (Francisco et al., 2015; Simão et al., 2017).

## **2. A família e parentalidade**

### ***2.1. Papel da família no desenvolvimento social e emocional***

A família é um grupo social, em contínua interação, que apresenta um papel importante no desenvolvimento do indivíduo. É considerado o primeiro sistema de socialização e de aprendizagem dos indivíduos, responsável por transmitir os valores, princípios, crenças e significados presentes na sociedade, preparando os indivíduos, mais tarde, para o seu desempenho em sociedade (Amazonas et al., 2003). Inicialmente, a família apresenta uma grande influência no comportamento dos indivíduos, uma vez que é a partir desta transmissão que estes conseguem perceber o mundo e construir as suas próprias relações sociais. Para além disso, os indivíduos aprendem as bases para a resolução de conflitos e problemas que podem surgir, ao longo da vida. Estas competências que são desenvolvidas têm implicações noutros ambientes com os quais os indivíduos, mais tarde, vão interagir (Dessen & Polonia, 2007).

Segundo Romanelli (1997), a família representa um lugar de afeto, onde estão inseridos relacionamentos íntimos, emoções e sentimentos. É no interior do seio familiar que o indivíduo mantém os seus primeiros relacionamentos interpessoais, estabelecendo as primeiras trocas emocionais que funcionam como um apoio afetivo importante quando estes alcançam a idade adulta. Desta forma, estas trocas emocionais determinadas são fundamentais para o desenvolvimento dos indivíduos e para a aquisição das condições mentais para o desenvolvimento psicológico (Romanelli, 1997).

## ***2.2 Práticas parentais e estilos parentais***

As práticas parentais são descritas como comportamentos específicos do quotidiano, como, a participação num evento da escola, que surgem perante a interação entre os pais e os filhos e onde os pais expressam os deveres enquanto pais (Hoffman, 1994). Estas traduzem-se nas estratégias utilizadas pelos pais, mais concretamente, ao nível de disciplina e de apoio, para promover ou repreender certos comportamentos nos seus filhos, perante as diferentes áreas do desenvolvimento da criança, seja ao nível escolar, social e afetivo (Hart et al., 1998). Por exemplo, a utilização de palmadas como meio para punir as ações dos filhos ou o apoio à criança na concretização dos trabalhos escolares são exemplos de práticas parentais (Valentini & Alchieri, 2009).

Hoffman, (1975), refere duas dimensões principais das práticas parentais, caracterizadas por modelos comportamentais do tipo indutivo, baseados no afeto e no apoio a nível emocional, e do tipo coercivo, relacionado com as punições, proibições e a utilização da força (Hoffman, 1975). Deste modo, as práticas consideradas indutivas, que recorrem à utilização do afeto e do reforço positivo, contribuem para o aumento da autoestima da criança e para condutas socialmente desejadas. Em contrapartida, as práticas coercivas apresentam consequências negativas no desenvolvimento da criança, principalmente, em relação ao comportamento, levando a desenvolver perturbações, como a agressividade, hiperatividade, inseguranças e ansiedade (Salvador & Weber, 2005). O conjunto destas práticas parentais, que podem ser utilizadas em intensidades e frequências diferentes, designam-se por estilos parentais (Gomide, 2003, citado por Toni & Hecavei, 2014).

Os estilos parentais são definidos como um conjunto de atitudes, valores e práticas transmitidos à criança, por meio da interação entre pais e filhos, onde é estabelecido um ambiente emocional entre estes. Assim, os estilos parentais definem-se como um contexto em

que os pais educam os filhos a partir das suas práticas parentais, sendo que estes podem apresentar-se através da afetividade, responsividade e autoridade (Darling & Steinberg, 1993).

A partir dos estudos realizado por Diana Baumrind, cujo objetivo consistiu em avaliar o impacto das práticas parentais nas diferentes dimensões de vida dos indivíduos, foram formulados três tipos de estilos parentais diferentes, são estes: o **estilo autoritário**; o **estilo permissivo**; e o **estilo democrático** (ou autoritativo) (Baumrind, 1966).

No **estilo autoritário**, os pais controlam e moldam o comportamento dos filhos, através de um padrão absoluto e intransigente pré-estabelecido pelos mesmos e, por essa razão, não incentivam o diálogo aberto com os filhos, pois acreditam que as crianças devem aceitar a opinião dos pais como a correta e a ideal, sem a questionar. Assim, mostram de forma clara que os filhos estão numa posição bastante diferente da dos pais (Baumrind, 1966). Normalmente, estes dão bastante importância à obediência, à autoridade e ao cumprimento das regras e realizam muitas exigências aos filhos (Maia & Soares, 2019; Weber, 2017).

Estes pais mostram-se como sendo indivíduos frios e distantes, apresentando, desta forma, valores muito reduzidos de afeto e de carinho. Ainda, os pais autoritários tendem a desencorajar a individualidade e autonomia dos filhos e a exercer um controlo psicológico elevado e rígido perante os mesmos, o que leva, normalmente, os filhos a sentirem-se angustiados, ansiosos e criticados e apresentarem comportamentos mais agressivos e inseguros (Baumrind, 1971; Cardoso & Veríssimo, 2013).

De acordo com Lubi (2002), os pais que adotam um estilo autoritário são inteiramente a favor da utilização da força e da coerção no processo educativo, com o intuito de conseguirem que o filho atinja o comportamento que os próprios desejam e que consideram apropriado ou de forma a terminarem com os comportamentos considerados pelos mesmos como indesejados e impróprios e que contrariam as suas normas impostas (Lubi, 2002, citado por Justo & Lipp, 2010; Maia & Soares, 2019; Weber, 2017). Deste modo, no estilo autoritário a punição é utilizada com bastante frequência (Justo & Lipp, 2010).

Já o **estilo permissivo**, é caracterizado por uma elevada afetividade por parte dos pais na sua interação com os filhos e pela inexistência da utilização do controlo e da autoridade nos comportamentos dos filhos, ou seja, estes pais são muito sensíveis e carinhosos, porém, não estabelecem regras em relação às condutas dos filhos (Baumrind, 1971). Os pais permissivos consentem e cedem a qualquer impulso e comportamento por parte do filho, sem nunca recorrerem a medidas punitivas nem à obediência. Estes apresentam-se como agentes da

concretização dos desejos e sonhos dos filhos e não como responsáveis para direcionar o comportamento dos mesmos (Maia & Soares, 2019). De acordo com Baumrind (1971), estes pais, usualmente, evitam a utilização da autoridade, permitindo que a criança controle o seu comportamento e tome as suas próprias decisões. No estilo permissivo, existe um evitamento da utilização dos castigos, do controlo e das restrições (Baumrind, 1971).

Assim, de forma resumida, as principais características do estilo permissivo são: ausência de regras e rotinas; elevada condescendência e aceitação dos impulsos e desejos dos filhos; excessivo apoio dos filhos em diferentes atividades; pouca estimulação, fazendo com que a criança não consiga desenvolver algumas capacidades que permitem um funcionamento eficaz; e baixos níveis de exigência, que tendem a levar os filhos a sentirem-se muito dependente e sobre protegidos (Baumrind, 1966). Por estas razões, as crianças enquadradas num estilo permissivo usam uma comunicação ineficaz e apresentam um menor desenvolvimento ao nível da autonomia, da autoestima, do autocontrolo e da autoexploração (Baumrind, 1971).

Por último, no **estilo democrático** os pais apresentam um alto nível de responsividade tanto afetivo, como cognitivo, e um alto nível de controlo, porém, contrariamente, ao estilo autoritário, estes informam os filhos sobre as razões da imposição das regras e favorecem um diálogo aberto com os mesmos, mostrando interesse pela opinião e necessidades dos filhos e respeitando os seus interesses e qualidades (Baumrind, 1971). Portanto, estes pais apresentam um equilíbrio entre o afeto e o estabelecimento de regras e, além disso, demonstram que os filhos podem ter o seu próprio ponto de vista e que este é ouvido e respeitado e, desta forma, quando a criança se recusa a obedecer a alguma regra colocada pelos pais, estes pedem que a mesma explique o motivo para o inconformismo. Estes motivam os filhos a alcançar os seus objetivos através da utilização do reforço positivo, no entanto, não tomam as suas decisões baseadas nos desejos da criança (Baumrind, 1966), promovem a sua autonomia e a individualidade e preocupam-se em orientar o comportamento dos mesmos e, por isso, demonstram de forma clara o comportamento que é permitido e não permitido (Maia & Soares, 2019; Weber, 2017). Normalmente, os pais democráticos tendem a promover um ambiente estimulante e a preocuparem-se muito com a educação dos filhos (Baumrind, 1971).

Segundo Alvarenga (2001), as crianças criadas por meio de um estilo democrático compreendem quais as consequências dos seus comportamentos menos positivos e a forma como podem agir para os alterar (Alvarenga, 2001, citado por Justo & Lipp, 2010). Também apresentam níveis mais elevados de exploração e de confiança em si mesmos (Baumrind, 1971).

Ademais, estas crianças apresentam, normalmente, uma maior apetência para várias áreas, como a competência social, autoestima e realização pessoal, em comparação com os pares com pais enquadrados num estilo parental permissivo e autoritário (Maccoby & Martin, 1983, citado por Duarte, 2014).

Em relação ao desenvolvimento emocional, que traduz as mudanças da criança ou do jovem a nível da capacidade de controlar e perceber os seus próprios sentimentos e as emoções consequentes, e à regulação emocional, relacionada com a capacidade de estes regularem as suas emoções, tendo em conta os diferentes contextos, o papel realizado pelos pais é determinante e essencial. Desta forma, os pais que apresentam uma atitude de apoio, compreensão e um diálogo aberto com os filhos, proporcionam que estes manifestem as suas emoções de forma autónoma e consigam experienciar diferentes estratégias de regulação emocional. Já o contrário, surge quando os pais apresentam comportamentos superprotetores e/ou de negligência e, por isso, obstem a expressão emocional dos filhos e impossibilitam os mesmos de experimentar estratégias de regulação (Fox & Clakins, 2003).

As avaliações realizadas no âmbito dos diferentes estilos parentais mencionados referem que o estilo democrático como sendo o mais adequado e benéfico para o desenvolvimento da criança e do adolescente. Neste sentido, estes estudos desenvolvidos demonstraram que tanto as crianças como os adolescentes que caracterizam os pais com um estilo democrático apresentam níveis mais elevados de autoconfiança, autoestima, autocontrolo e autorregulação e níveis mais baixos relacionados com transtornos psicológicos e comportamentais, ansiedade, depressão e internalização de sintomas (Baumrind & Black, 1967, citado por Mendonça, 2016; Eiden, Edwards & Leonard, 2007; Lamborn et al., 1991, citado por Mendonça, 2016; Steinberg et al., 1992; Steinberg et al., 1994, citado por Mendonça, 2016).

Já os filhos que caracterizam os pais como autoritários revelam níveis moderados relativamente ao cumprimento e à aceitação das regras e das normas impostas pelos adultos, porém evidenciam baixos níveis de autoconceito. Além disso, normalmente, são jovens inseguros, agressivos, perturbados, dependentes, receosos, envergonhados e que apresentam mais comportamentos de externalização (Baumrind & Black, 1967, citado por Mendonça, 2016; Lamborn et al., 1991, citado por Mendonça, 2016).

Ainda, estudos revelam que os filhos cujo pais são vistos como permissivos, de uma forma geral, apresentam dificuldades ao nível da autonomia e da independência e níveis baixos de autoestima, autoconfiança, autocontrolo, imaturidade e agressividade. Ademais,

demonstram uma maior prevalência para a participação em comportamentos disruptivos e para o abuso de substâncias (Baumrind, 1967; Lamborn et al., 1991, citado por Mendonça, 2016).

## **2.2. *Estilos parentais e a internet***

O contacto com a internet e as novas tecnologias, por um lado, proporcionam às crianças e jovens novas oportunidades de aprendizagem, trazendo benefícios ao nível das competências escolares, como, por exemplos, nas capacidades de leitura e de linguagem (Neumann, 2016) e nas aprendizagens matemáticas (Kermani & Aldemir, 2015). Ademais, muitas plataformas presentes online ajudam também no desenvolvimento de capacidades metacognitivas, de comunicação e de funções de planeamento (Ihmeideh & Jordan, 2014). Contudo, por outro lado, a utilização da internet também, muitas vezes, coloca os jovens em situações de risco e perigo, principalmente, no que toca às questões de segurança e de privacidade (Dias & Brito, 2017).

Atualmente, as crianças e os jovens utilizam a internet com bastante frequência e, por isso, as famílias têm uma grande responsabilidade para a prevenção dos riscos e ameaças que podem surgir online (Duerager & Livingstone, 2012; Erdur-Baker & Kavut, 2007; Rosen, Cheever & Carrier, 2008; Valcke et al., 2010). Deste modo, o uso da internet por partes destes jovens é influenciado por diversos fatores, sendo o estilo parental praticado uma das principais influência significativa (Eastin, Greenberg, & Hofschire, 2006; Rosen et al., 2008; Valcke et al., 2010), uma vez que os pais podem prevenir e impedir que os jovens frequentem sites inadequados e atividades impróprias e também compreendam os riscos subjacentes à utilização da internet para conseguirem adaptar a forma mais certa e indicada de navegar online (Eastin, Greenberg, & Hofschire, 2006).

Assim, o papel dos pais na utilização da internet é um tema que tem trazido bastante discussão, sendo que a literatura refere a importância dos pais durante esta utilização pelas crianças e jovens, de forma a salvaguardá-los de eventuais ameaças e perigos que possam surgir, mas, ao mesmo tempo, promover oportunidades e benefícios que este recurso online concede juntos destes (Duerager & Livingstone, 2012). No entanto, por vezes, os pais não têm consciência da verdadeira proporção destes riscos, nem dos perigos presentes online (Ihmeideh & Shawareb, 2014; Soeters & Schaik, 2006).

No estilo parental democrático, os pais acompanham os filhos durante a utilização da internet, dão-lhes orientações e indicações do modo mais seguro de navegar online e conversam abertamente com estes sobre as suas experiências e as atividades que realizam e sobre as

pessoas que conhecem e que falam online. Ao mesmo tempo, os pais definem regras e limites para a utilização da internet, referindo e explicando sempre as razões subjacentes (Ihmeideh & Shawaerb, 2014; Mendonça, 2016).

Já no estilo autoritário, os pais não acompanham os filhos durante a navegação online e não apresentam uma preocupação em conversar ou perceber com estes sobre quais as suas atividades de preferência na internet. Assim, controlam as atividades dos filhos online, estabelecendo previamente que atividades podem realizar e ver e determinando o tempo que podem dedicar a estas pesquisas. Estes limites impostos para a utilização são bastante rígidos e obrigatórios de ser cumpridos, por isso, não são providenciadas quaisquer explicações e motivos para os mesmos (Ihmeideh & Shawaerb, 2014; Mendonça, 2016).

Por último, no estilo permissivo, os pais não confrontam os filhos perante a sua utilização da internet em demasia e aceitam, sem questionar, todas as escolhas e pedidos dos jovens realizadas online. Estes pais não limitam o tempo de utilização e evitam a imposição de regras e normas, dando, deste modo, uma liberdade total aos seus filhos online (Ihmeideh & Shawaerb, 2014).

Nos estudos de Ihmeideh e Shawaerb (2014), foram apresentadas as repercussões significativas dos estilos parentais quanto ao uso da internet pelas crianças e jovens, tendo sido o estilo democrático o mais evidenciado pelos pais. Neste caso, a internet é reconhecida e valorizada pelos pais, pois estes identificam as vantagens do uso da internet e o impacto positivo da mesma para as aprendizagens dos filhos (Ihmeideh & Shawaerb, 2014). Também nas pesquisas de Horzum e Bekta (2012), o estilo democrático foi o mais predominante entre os pais em estudo. De acordo com estes autores, os objetivos do uso da internet diferem consoante o estilo parental evidenciado, tendo este estilo, em comparação com os restantes, o que apresenta medidas educativas (Horzum & Belkta, 2012, citado por Mendonça, 2016).

Nos estudos de Monteiro & Mota (2021), observou-se que o estilo parental democrático é considerado o mais adequado e eficaz ao nível da disciplina das crianças durante a utilização da internet (Monteiro & Mota, 2021). Contrariamente, outros estudos revelaram que o controlo parental utilizado, normalmente, no estilo parental autoritário não é eficaz na redução dos riscos presentes online (Law, Shapka & Olson., 2010; Livingstone & Helsper, 2008; Ozgür, 2016).

### **3. Comportamento de *cyberbullying* e estilos parentais**

#### **3.1. *Relação entre estilos parentais e cyberbullying***

A forma e a qualidade da relação entre os pais e os filhos têm um efeito significativo e importante para a formação da identidade, da personalidade e das atitudes dos seus filhos, bem como para a qualidade das relações dos mesmos com os pares (Makri-Botsari & Karagianni, 2014). Deste modo, diversos estudos relativos aos estilos parentais apresentaram associações significativas entre o estilo parental e as várias formas de *bullying* e *cyberbullying* em crianças e jovens. Logo, os estilos parentais podem atuar como um fator de proteção ou de risco perante estas formas de violência, tendo um papel fundamental, tanto na ocorrência, como na prevenção do *cyberbullying* (Dehue et al., 2012; Georgiou, 2008; Charalampous et al., 2018).

No estilo parental permissivo os filhos apresentam-se mais vulneráveis ao envolvimento em comportamentos de *cyberbullying*, uma vez que estes estão expostos à utilização da internet sem nenhuma supervisão parental (Dehue et al., 2012). Esta baixa ou inexistente supervisão realizada pelos pais durante as atividades online é vista como um risco, de acordo com vários autores, para os comportamentos de *cyberbullying* (Buelga et al., 2015; Kowalski et al., 2014). Segundo Georgiou (2008), os pais permissivos, normalmente, são muito protetores e, por consequência não permitem que os filhos desenvolvem competências sociais importantes e fundamentais para lidarem com as adversidades que podem surgir ao longo da vida. Como resultado, os filhos tornam-se indivíduos dependentes e pouco autónomos e sem as competências necessárias para se defenderem em casos de agressão realizadas pelos pares (Georgiou, 2008). Assim, o estilo permissivo apresenta-se como um preditor significativo de vitimização por *bullying* e *cyberbullying* (Gómez-Ortiz et al., 2014).

O estilo parental autoritário está significativamente relacionado com os comportamentos de *cyberbullying* (Dilmaç & Aydogan, 2010; Floros et al., 2013; Makri-Botsari & Karagianni, 2014; Valcke et al., 2010). Segundo Patterson (1986) as interações no ambiente familiar são muito importantes para as crianças, sendo que, deste modo, uma vez que os pais autoritários utilizam práticas punitivas e severas com os seus filhos, sem se preocuparem em corresponder às suas necessidades, quando as crianças observam e vivenciam estes comportamentos mais agressivos e hostis, reagem e lidam com os seus pares da mesma forma, levando que exista uma maior probabilidade de se tornarem agressores (Patterson, 1986, citado por Charalampous et al., 2018).

Assim, quando os jovens vivenciam uma relação complicada, difícil e distante com os seus pais, onde, recorrentemente, é utilizada a punição e não existe uma comunicação aberta, apresentam uma maior tendência para utilizarem *chats* online, como forma de obterem a atenção e o reconhecimento inexistente na relação com os pais. Por vezes, estes jovens intimidam outros indivíduos online, e reagem de forma insensível, agressiva e violenta com os mesmos, com o intuito de ganharem a liberdade, a atenção e o reconhecimento que lhes falta, mas também como forma de projetarem os sentimentos de raiva e frustração, consequentes da falta de amor existente do seio familiar (Dilmac & Aydogan, 2010; Subrahmanyam & Shmahel, 2011, citado por Makri-Botsari & Karagianni, 2014).

De outra forma, o estilo parental democrático, pautado por níveis altos de responsividade e de afetividade e, ao mesmo tempo, por níveis elevados de controlo, de acordo com vários estudos, revela ser um fator de proteção tanto para os comportamentos de *bullying* e de *cyberbullying* (Fanti, Demetriou, & Hawa, 2012; Kokkinos et al., 2016; Wang, Iannotti & Nansel, 2009).

Também estas famílias mais calorosas e responsivas proporcionam no seio familiar um contexto para os jovens sentirem-se seguros, confiantes e capazes para conseguirem processar emoções e situações mais difíceis presentes no dia a dia e, além disso, este tipo de famílias são particularmente mais eficazes na redução do jovem a vários riscos, principalmente, a comportamentos de riscos. Desta forma, existe uma menor probabilidade de os jovens envolverem-se em comportamentos de *bullying* e *cyberbullying*, seja como perpetradores ou como vítimas (Georgiou, 2008; Ok & Aslan, 2010).

No estudo de Makri-Botsari e Karagianni (2014), os resultados demonstraram que os jovens que vivenciam no seio familiar práticas referentes ao estilo parental autoritário apresentam uma maior probabilidade para envolverem-se em comportamentos de *cyberbullying*, contrariamente, aos jovens cujo pais utilizam práticas relacionadas com o estilo democrático (Makri-Botsari & Karagianni, 2014). Igualmente, noutros estudos, os jovens que referiram já terem estado envolvidos em comportamentos de *cyberbullying*, experienciaram uma disciplina rígida e inflexível e um vínculo emocional fraco e, por vezes, inexistente com os seus pais e verificaram que os jovens com mais apoio dos seus pais, mencionaram não estarem envolvidos em comportamentos desta índole (Ybarra & Mitchell, 2004; Wang, Iannotti, & Nansel, 2009; Wong, 2010).

### III. PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO

O presente estudo teve como principal objetivo verificar a relação entre os estilos parentais percebidos por alunos a frequentar o 3º ciclo, em escolas públicas, com a existência de comportamentos de *cyberbullying* e o tipo de envolvimento destes alunos nestes comportamentos, enquanto agressor ou vítima.

Para atingir o objetivo geral mencionado e com base na revisão da literatura, definiu-se os seguintes objetivos específicos:

- i) Identificar qual o estilo parental percebido pelos alunos (estilo democrático, estilo autoritário ou estilo permissivo).
- ii) Identificar qual o tipo de envolvimento dos alunos nos comportamentos de *cyberbullying* (vítima ou agressor), avaliando a prevalência destes comportamentos, em relação ao comportamento de agressão e ao comportamento de vitimização.
- iii) Verificar se existem diferenças entre géneros ao nível dos comportamentos de *cyberbullying*, seja enquanto vítima e agressor.
- iv) Verificar se existe uma relação significativa entre os comportamentos de agressão e de vitimização por *cyberbullying*.
- v) Verificar se existe uma relação significativa entre o tipo de estilo parental percebido pelos alunos com o tipo de envolvimento dos mesmos em comportamentos de *cyberbullying*, enquanto vítima e agressor (estilo democrático, estilo autoritário ou estilo permissivo; vítima ou agressor).

Assim, com o intuito de averiguar e alcançar estes objetivos mencionados, torna-se indispensável apresentar conceitos, como o *bullying* e o *cyberbullying* e, compreender de que forma os estilos parentais desempenhados pelos pais podem impactar a existência destes tipos de comportamentos por parte dos seus filhos, como agressor ou vítima do mesmo.

O *bullying* e o *cyberbullying* são consideradas um problema social que afeta seriamente a saúde mental dos indivíduos. As investigações acerca destas problemáticas revelam várias consequências negativas, para os envolvidos, tanto a curto como a longo prazo, ou seja, os danos causados, durante a infância e/ou na adolescência, podem prolongar-se para a idade adulta. Como danos, surgem a baixa autoestima, sintomas de depressão e ansiedade, dependências e, até mesmo, em casos mais extremos, o suicídio. O indivíduo começa a ver o mundo como um lugar perigoso e, a percepção que tem de si começa a ser colocada em causa,

levando a sentir-se cada vez mais incapaz e inseguro, o que leva a um sofrimento ao nível emocional e social (Piske et al., 2022).

A família é vista como o primeiro sistema de socialização e de aprendizagem dos indivíduos, onde são estabelecidas as primeiras trocas emocionais e relações mais íntimas, sendo, a partir da mesma, que os indivíduos adquirem as competências emocionais e sociais necessárias para conseguirem resolver os conflitos que vão surgindo ao longo da vida, mas também para estabelecerem e construírem as suas relações significativas. É também através do seio familiar que são passadas as ferramentas essenciais para agir de forma adequada socialmente e interagir com os outros e, por esse motivo, a qualidade dos estilos parentais apresentam uma relação significativa com a forma como os filhos vão agir, futuramente, com os seus pares (Dessen & Polonia, 2007). Assim sendo, quando os pais exercem uma prática menos positiva, pautada com a utilização de métodos punitivos, por momentos de violência e controlo absoluto e são vistos como frios, hostis e indiferentes, os filhos tenderão a agir de igual forma com os seus pares. Já perante um clima mais permissivo, os jovens podem apresentar menos competências para lidar com situações mais adversas e, por isso, não saberem como agir perante situações de violência e agressividade (Mota & Pinheiro, 2018; Kokkinos et al., 2016).

Além disso, o estilo parental desempenhado pelos pais, de acordo com a literatura, está positivamente relacionado com o comportamento do jovem durante a sua utilização da internet (Rosen, Cheever & Carrier, 2008). Num estudo de Eastin, Greenberg e Hofschire (2006), os autores perceberam que os pais com um estilo parental democrático utilizam técnicas avaliativas, onde discutem o conteúdo de forma explícita com os seus filhos, e restritivas, mas claras, colocando limites de tempo ou limites de conteúdos explicados previamente os motivos aos seus filhos, do que os pais com um estilo autoritário ou negligente. Enquanto os pais autoritários usam, normalmente, mediadores tecnológicos, como por exemplo, *softwares* de bloqueio, não explicando aos filhos o porquê de bloquearem certos conteúdos e incitam as suas perceções sobre o acesso à internet (Eastin, Greenberg & Hofschire 2006). No caso dos pais com um estilo mais permissivo, estes não impõem limites explícitos e seguem as vontades dos seus filhos (Costa, 2017).

Posto isto, os estilos parentais adotados pelos pais apresentam um impacto significativo nos comportamentos das crianças e dos jovens, pelo que estas relações devem ser supervisionadas, de forma a prevenir, quando negativas, que advenham consequências e situações adversas que colocam o desenvolvimento das crianças em risco, mas também com o intuito de assegurar um ambiente familiar e escolar favorável e propício a um desenvolvimento

que integre comportamentos e atitudes em prol do outro, remetendo para uma diminuição de comportamentos agressivos e depreciativos entre as crianças e os jovens. Assim, este desenvolvimento de competências proporciona relações sociais e profissionais futuras mais saudáveis e benéficas.

A partir da revisão da literatura e dos objetivos delineados para o presente estudo, colocou-se o seguinte problema de investigação: **Qual a relação entre a percepção que os alunos têm do estilo parental e o seu envolvimento em comportamentos de *cyberbullying*?**

***Hipótese 1:*** existe uma correlação positiva significativa entre o estilo parental autoritário e o envolvimento dos alunos em comportamentos de *cyberbullying*, como agressores.

O estilo parental autoritário caracteriza-se por pais com baixos níveis de afeto e responsividade e com elevados níveis de controlo. Estes pais tendem a demonstrar um comportamento de autoridade e avaliar os comportamentos dos filhos através de regras pré-estabelecidas e incontestáveis, sendo a favor da utilização de medidas de punição para lidarem com os comportamentos desadequados. Além disso, são muito exigentes e pouco afetuosos e, por isso, existe uma falta de compreensão dos pais perante as necessidades dos filhos (Weber, 2017).

Em relação ao uso da internet, os pais autoritários tendem a não se envolverem nestes tipos de atividades com os seus filhos e apenas definem e estabelecem regras rígidas sobre a sua utilização, sendo que não transmitem quaisquer explicações sobre as mesmas e exigem apenas que sejam cumpridas pelos filhos. Por esse motivo não estão preocupados em conversar sobre o que estes fazem e veem online e quais os perigos que existem neste meio (Valcke et al., 2010).

De acordo com Dilmaç e Aydogan (2010), normalmente, os jovens que apresentam comportamentos mais agressivos com os seus pares online são provenientes de famílias mais autoritárias, que apresentam uma grande distância a nível emocional e uma utilização por parte dos pais de estratégias mais severas. Isto advém, pois estes jovens acabam por incorporar estes ideais e por desenvolverem estes comportamentos agressivos noutros contextos (Dilmaç & Aydogan, 2010; Mota & Pinheiro, 2018).

***Hipótese 2:*** existe uma correlação positiva significativa entre o estilo educativo permissivo e o envolvimento dos alunos em comportamentos de *cyberbullying*, como vítimas.

No estilo parental permissivo, os pais tendem a comportar-se de uma forma não punitiva e aceitam quaisquer impulsos, desejos e comportamentos dos filhos, mesmo quando

desadequados e, por isso, não impõem limites ou regras, não direcionando qual o comportamento correto a seguir. Desta forma, os níveis de exigência dos pais para com os filhos são muito baixos, tal como o controlo dos comportamentos destes. Além disso, existe um apoio excessivo nas tomadas de decisão e uma proteção em demasia relativamente às dificuldades que surgem no dia-a-dia (Baumrind, 1966; Weber, 2017).

No que toca ao uso da internet, os pais permissivos não estabelecem limites ou regras quanto à sua utilização e, por esse motivo, estes podem passar, sem restrições, o tempo que desejarem online. Assim, como não apresentam limites, nem regras em casa, os jovens podem assimilar os comportamentos agressivos e menos desadequados presentes online como uma forma de socialização, o que leva a que, muitas vezes, tolerem e aceitem a agressão por parte de outros. Para além disso, visto existir um elevado auxílio na tomada de decisão e uma proteção excessiva, estes podem apresentar menos capacidades de defesa quando insultados (Mendonça, 2016; Secco, 2014).

**Hipótese 3:** existe uma correlação negativa significativa entre o estilo parental democrático e o envolvimento dos alunos em comportamentos de *cyberbullying*, como vítimas ou agressores.

No estilo educativo mais democrático, os pais incitam o diálogo com os seus filhos, compartilhando com os mesmos as consequências, sejam positivas ou negativas, do seu comportamento. Estes reconhecem que os filhos apresentam os seus próprios interesses e formas de pensar e, por isso, o seu principal objetivo é orientá-los e dares-lhe autonomia para tomar as suas próprias decisões (Weber, 2017).

Em relação ao uso da internet, os pais democráticos dão orientações aos filhos de como usar a internet de forma segura e explicam o que podem fazer online, realçando os perigos que podem encontrar durante a navegação. Ao mesmo tempo, definem limites e regras, deixando claro os motivos subjacentes aos mesmos. Numa maneira geral, estes pais orientam os filhos para uma utilização segura da internet e incentivam sempre uma comunicação caracterizada pelo respeito dos outros utilizadores (Cho & Cheon, 2005; Macuácuá, 2017).

De acordo com Cho e Cheon (2005), o estilo democrático é considerado o estilo parental mais adequado face à utilização da internet por parte dos jovens, uma vez que estes pais tendem a demonstrar uma maior predisposição para orientar e ajudar os seus filhos nas atividades online, reduzindo a exposição dos mesmos a conteúdos inapropriados e ao envolvimento de comportamento agressivos e desrespeitosos (Cho & Cheon, 2005). Desta forma, pais que desempenham um estilo parental democrático favorecem relações socialmente

mais positivas e, por isso, os seus filhos apresentam menos possibilidades de se envolverem em situações de *cyberbullying* (Kokkinos, 2016).

Num estudo realizado por Hokoda et al. (2006), com adolescentes, conclui-se que os adolescentes que tinham uma relação mais positiva e favorável com os seus pais, caracterizada por elevados níveis de autonomia, mas com a existência de alguns limites e regras, tinham menos probabilidade de se envolverem em comportamentos de *bullying*. Para além disso, estes adolescentes, educados através de um estilo parental mais democrático, desenvolviam mais comportamentos em benefício dos seus pares do que os restantes (Hokoda, Lu & Angeles, 2006).

#### IV. MÉTODO

##### **Delineamento do estudo**

O presente estudo está inserido numa metodologia quantitativa. Perante este tipo de metodologia, o investigador descreve um problema específico da sua área que seja pertinente e relevante de ser estudado e, explica o motivo de este ocorrer de determinada forma (Creswell, 2007). Posteriormente, identifica as variáveis específicas importantes para conseguir explicar as complexas características do respetivo problema (Richardson et al., 1989). Para além disso, estes estudos no campo quantitativo guiam-se através de um modelo de pesquisa onde o investigador a partir de quadros conceituais de referência estruturados, formula hipóteses sobre os eventos e situações que pretende estudar. A recolha de dados salienta informações conversíveis em número que permitem verificar a aceitação ou não dessas hipóteses (Popper, 1972).

Assim, a metodologia quantitativa fornece um papel importante para a literatura, pois, através das hipóteses e das questões de investigação propostas, surgem novas respostas para o problema e são providenciadas novas informações essenciais e relevantes para a literatura. Ao mesmo tempo, a literatura acaba por ajudar a justificar as questões colocadas acerca do problema (Creswell, 2007).

Dentro dos estudos quantitativos, o presente estudo é também correlacional, uma vez que pretende explicar e classificar a relação que existe entre as duas variáveis, mais concretamente, entre os estilos parentais vivenciados por alunos do 3º ciclo com a sua participação em comportamentos de *cyberbullying*, enquanto agressores ou vítimas, através da análise estatística, de forma a fornecer uma medida quantificada do grau de relação existente entre estas variáveis (Coutinho, 2008; Creswell, 2007).

## **Contextualização do estudo**

O presente estudo realizou-se no ano letivo de 2023/2024, em 3 escolas públicas, da área metropolitana de Lisboa. Estas escolas foram incluídas, pois, após o contacto via email e via telefone com várias escolas, foram as únicas que mostraram disponibilidade para a aplicação do questionário.

## **Participantes**

No presente estudo, os participantes foram selecionados através de um método não probabilístico de amostragem por conveniência. Este método consiste em selecionar uma parte da população que esteja acessível e disponível para participar e que, ao mesmo tempo, seja adequada e apresente as características essenciais para o estudo (Creswell, 2012). Desta forma, a população escolhida dependeu da disponibilidade e das autorizações das escolas e dos encarregados de educação para a participação dos alunos no estudo, uma vez que estes são menores de idade.

Em relação à dimensão da amostra, foi tida em consideração o tamanho recomendado pela comunidade científica referente aos procedimentos de análise estatística utilizados. Esta dimensão foi estimada através da utilização de «regras de polegar». O objetivo desta abordagem consiste em estimar o número mínimo da amostra, de modo a ser possível efetuar uma análise estatística adequada aos dados recolhidos. Assim, segundo Hill e Hill (2005), quando o investigador pretende analisar K variáveis, por meio de uma análise fatorial, o tamanho mínimo da amostra deve ser de  $N=5K$ , ou seja, é pretendido um número mínimo de cinco participantes para cada item formulado no instrumento utilizado, com o intuito de se conseguir testar adequadamente as hipóteses definidas anteriormente (Hill & Hill, 2005).

No presente estudo foram utilizados três questionários, o *Parental Authority Questionnaire* (PAQ), o Questionário de Cyberbullying (CBQ) e o Questionário de Cyberbullying-Vitimização (CBQ-V), em que cada questionário contém uma quantidade diferente de itens, sendo que o questionário com um maior número de itens apresenta um total de 30 itens. Desta forma, de acordo com a regra do polegar a amostra mínima necessária para o presente estudo foi de 150 participantes.

A amostra do presente estudo foi composta por 275 jovens, 141 (51,4%) do sexo feminino e 134 (48,7%) do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 12 e 16 anos ( $M=13,6$ ,  $DP=1,05$ ). Todos os jovens frequentavam o 3º ciclo, o que corresponde ao 7º, 8º e 9º ano de escolaridade, tendo respondido 77 (28%) alunos a frequentar o 7º ano, 90 (32,7%) o

8º ano e 108 (39.3%) o 9º ano. Esta escolha da faixa etária foi propositada, pois, de acordo com vários autores, os comportamentos de *bullying* e *cyberbullying* ocorrem, predominantemente, na pré-adolescência, entre os 12 e os 15 anos, existindo uma maior prevalência destes comportamentos no 3º ciclo do ensino básico (Beale & Hall, 2007; Tokunaga, 2010).

Grande parte dos jovens, mais concretamente, 235 (85,5%) jovens eram de nacionalidade portuguesa, seguindo-se 12 (4,4%) jovens de nacionalidade brasileira, 4 (1,5%) de nacionalidade chinesa, 3 (1,1%) de nacionalidade angolana, 1 (0,4%) de nacionalidade espanhola, francesa, polaca, são-tomense e polaca. Além disso, 11 (6,2%) dos jovens partilhavam dupla nacionalidade, entre a nacionalidade portuguesa e outra nacionalidade. Relativamente ao número de retenções escolares, 257 (93,5%) jovens assinalaram nunca ter repetido nenhum ano, 16 (5,8%) ter repetido apenas um ano, 1 (0,4%) ter repetido dois anos e 1 (0,4%) ter repetido três ou mais anos.

### **Tabela 1**

*Caraterização sociodemográfica dos jovens (N=275)*

<b>Variáveis</b>		<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Média de Idades</b>	12 aos 16 anos (M=13,6; DP=1,05)		
<b>Sexo</b>	Feminino	141	51,3%
	Masculino	134	48,7%
<b>Ano de Escolaridade</b>	7º ano	77	28,0%
	8º ano	90	32,7%
	9º ano	108	39,3%
<b>Nacionalidade</b>	Portuguesa	235	85,5%
	Brasileira	12	4,4%
	Chinesa	4	1,5%
	Angolana	3	1,1%

	Espanhola	1	0,4%
	Francesa	1	0,4%
	Polaca	1	0,4%
	São-tomenses	1	0,4%
	Ucraniana	1	0,4%
	Dupla Nacionalidade	11	6,2%
<b>Retenções escolares</b>	0	257	93,5%
	1	16	5,8%
	2	1	0,4%
	+3	1	0,4%

## **Instrumentos**

De forma a cumprir os objetivos referidos anteriormente e testar as hipóteses enunciadas, foi necessário utilizar um conjunto de instrumentos para a recolha de dados no presente estudo, abordados de seguida. De notar, que antes do preenchimento destes instrumentos, num primeiro momento, os participantes responderam a questões referentes a informações básicas, como a idade, o sexo, a nacionalidade, o ano de escolaridade e o número de retenções escolares (Anexo A).

### ***Parental Authority Questionnaire (PAQ)***

O *Parental Authority Questionnaire* (PAQ), desenvolvido por Buri (1991) e, mais tarde, adaptado e traduzido para a população portuguesa por Castro Silva, Morgado e Maroco (2011), pretende avaliar a perceção que os filhos têm quanto à autoridade parental dos pais, ao longo da sua infância (Castro Silva et al., 2011).

Este questionário (Anexo B) é composto por 30 itens no total, referente a situações hipotéticas acerca das estratégias parentais adotadas, sendo dividido em três subescalas diferentes, em que cada 10 itens correspondem a um estilo parental referido nos trabalhos de Baumrind (1966): o estilo parental permissivo (e.g. “Muitas vezes, as decisões familiares que

os meus pais tomam, têm por base o que os filhos querem”; o estilo parental autoritário (e.g. “Os meus pais não admitem que eu ponha em causa as suas decisões”); e o estilo parental democrático (e.g. “Os meus pais dão-me orientações e esperam que eu as siga, mas estão sempre disponíveis para conversar se eu tiver dúvidas e preocupações”).

Cada participante responde através de uma escala tipo *Likert* de cinco pontos, em que dois são referentes à discordância (“discordo totalmente” e “discordo”), um considerado como neutro (“não concordo nem discordo”) e dois relacionados com a concordância (“concordo” e “concordo totalmente”). A cotação do questionário é possível de obter através da soma dos valores dos itens referentes a cada subescala, sendo que a pontuação pode variar entre 10, o valor mínimo, e 50, o valor máximo. Desta forma, o estilo parental que será dominante, corresponde à subescala com a pontuação mais elevada (Castro Silva et al., 2012).

A versão original deste questionário obteve bons resultados quanto à fiabilidade, tendo estes sido diferenciados de acordo com o sexo do progenitor. Assim, os valores de Alpha de Cronbach no estilo parental referente à mãe foi igual a 0.75 para o estilo permissivo, 0.85 no estilo autoritário e 0.82 para o estilo democrático. Quanto ao pai, os valores foram de 0.74 para o estilo permissivo, 0.87 para o estilo autoritário e 0.85 para o estilo democrático (Buri, 1991). Já na versão portuguesa, os valores de consistência interna do questionário no geral foram adequados, sendo os valores do Alpha de Cronbach 0.77, 0.78 e 0.66, para o estilo parental autoritário, democrático e permissivo, respetivamente, e referentes para ambos os progenitores (Castro Silva et al., 2011).

No presente estudo, os valores do Alpha de Cronbach foram também analisados em conjunto para ambos os progenitores, possível de observar na tabela 2. Neste sentido, o estilo democrático obteve um valor igual a 0.828 e o estilo autoritário a 0.841, apresentando uma boa consistência interna e, contrariamente, o estilo permissivo obteve um valor igual a 0.646, o que revela uma fraca consistência interna (Maroco & Garcia-Marques, 2006).

**Tabela 2**

*Valores da consistência interna (Alpha de Cronbach) das subescalas da PAQ*

<b>Subescalas</b>	<b>Democrático</b>	<b>Autoritário</b>	<b>Permissivo</b>
<b>Alpha de Cronbach</b>	0.828	0.841	0.646

Deste modo, procedeu-se à análise estatística de cada um dos itens pertencentes à subescala do estilo permissivo, para entender a qualidade dos itens, o seu contributo para a consistência interna e, caso um dos itens fosse eliminado, se a sua remoção aumentava consideravelmente o Alpha de Cronbach da subescala (Maroco & Garcia-Marques, 2006). Contudo, como é possível de observar na tabela 3, nenhum dos itens ao ser removido aumenta este valor de forma considerável.

**Tabela 3**

*Valores da consistência interna (Alfa de Cronbach) caso um item seja eliminado da subescala Estilo Permissivo da PAQ*

<b>Estatística de item-total</b>	
<b>Itens</b>	<b>Alfa de Cronbach se o item for excluído</b>
paq1_perm	0.632
paq6_perm	0.597
paq10_perm	0.597
paq13_perm	0.622
paq14_perm	0.622
paq17_perm	0.647
paq19_perm	0.582
paq21_perm	0.639
paq24_perm	0.614
paq28_perm	0.641

### ***Questionário de Cyberbullying (CBQ)***

O *Cyberbullying Questionnaire* (CBQ) desenvolvido por Calvete, Orue, Estévez, Villardón e Padilla (2009) e, mais tarde, adaptado e traduzido por Pinto e Cunha (2011), consiste num instrumento de autorresposta que procura avaliar diferentes formas de agressão provocada pelo *cyberbullying*. Este questionário (Anexo C) é unidimensional e composto por 17 itens, onde é pedido aos participantes que indiquem a frequência com que realizam o comportamento referido nos mesmos (e.g. “Enviar links onde aparecem piadas, boatos, mentiras ou comentários acerca de um/a conhecido/a, para que outras pessoas vejam”), através de uma escala de 3 pontos

(0 – Nunca; 1 – Às vezes; 2 – Muitas vezes). Além disso, os itens 4, 5, 9 e 11 incluem questões mais abertas para que estes possam descrever o comportamento de forma mais detalhada. A cotação do questionário é realizada através do somatório das respostas dadas pelo participante, podendo esta variar de 0 e 34. Deste modo, quanto mais a pontuação é elevada, mais elevado é a concretização de comportamentos de agressão relativos ao *cyberbullying* (Pinto & Cunha, 2011).

Na versão original, o CBQ revelou uma elevada consistência interna, sendo que o valor do Alfa de Cronbach foi igual a 0.96. Na versão portuguesa, o questionário revelou também uma boa consistência interna com um Alfa de Cronbach igual a 0.91 (Pinto & Cunha, 2011). Já no presente estudo, o valor do *Alpha de Cronbach*, possível de observar na tabela 4, foi igual a 0.715, apresentando uma consistência interna adequada (Maroco & Garcia-Marques, 2006).

#### **Tabela 4**

*Valores da consistência interna (Alpha de Cronbach) da escala CBQ*

<b>Escala</b>	<b>CBQ</b>
<b>Alpha de Cronbach</b>	0.715

#### ***Questionário de Cyberbullying-Vitimização (CBQ-V)***

O *Questionário de CyberbullyingVictimización* (CBQ-V), desenvolvido por Estévez, Villardón, Calvete, Padilla e Orue (2010) e, traduzido e adaptado para português por Pinto e Cunha (2011), consiste num instrumento de autorresposta cujo objetivo é avaliar a frequência de comportamentos de vitimização provocados pelo *cyberbullying*. Este questionário (Anexo D) é unidimensional e constituído por 11 itens, sendo pedido aos participantes que indiquem qual a frequência que foram vítimas do comportamento referido (e.g. “Gravar-me em vídeo ou tirarem-me fotografias com o telemóvel quando alguém me bate ou me magoa”), através de uma escala de 3 pontos (0 – Nunca; 1 – Às vezes; 2 – Muitas vezes). Da mesma forma que o questionário anterior, dois itens contêm questões mais abertas, mais concretamente, os itens 3 e 6, para os participantes descreverem os comportamentos sofridos (Pinto & Cunha, 2011).

A cotação do questionário é realizada através da soma das respostas dadas pelos participantes nos 11 itens, podendo esta pontuação variar entre 0 e 22. Desta forma, as pontuações mais elevadas correspondem a níveis de vitimização mais elevados (Pinto & Cunha, 2011).

Na versão original, o CBQ-V demonstrou uma boa consistência interna, uma vez que o valor de *Alfa de Cronbach* foi igual a 0.95. Na versão portuguesa, o CBQ-V apresentou um *Alfa de Cronbach* igual 0.77, o que é indicador de uma consistência interna adequada (Pinto & Cunha, 2011). Já no presente estudo, o valor do *Alfa de Cronbach* obtido foi igual a 0.758, observável na tabela 5, revelando também uma consistência interna adequada (Maroco & Garcia-Marques, 2006).

### **Tabela 5**

*Valores da consistência interna (Alfa de Cronbach) da escala CBQ-V*

<b>Escala</b>	<b>CBQ-V</b>
<b>Alfa de Cronbach</b>	0.758

### **Procedimentos**

#### ***Procedimento de recolha de dados***

Inicialmente, foram realizados os procedimentos éticos de forma a conseguir-se proceder à recolha de dados quantitativos nas respetivas escolas. Por isso, num primeiro momento, submeteu-se o pedido de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME), no início do mês de novembro de 2023, com a descrição detalhada acerca do estudo, dos seus objetivos e dos métodos aplicados, com o intuito de obter a autorização da Direção-Geral da Educação (DGE) para aplicar os três questionários pretendidos.

Após a obtenção desta autorização, procedeu-se ao contacto com várias escolas na área metropolitana de Lisboa, mais em concreto, com a direção das mesmas, de forma a conseguir-se a aprovação para a recolha de dados dentro do estabelecimento e junto dos alunos. Posteriormente, com o apoio dos coordenadores das escolas e dos professores responsáveis por cada turma, uma vez que todos os alunos eram menores de idade, foram entregues os consentimentos informados aos encarregados de educação (Anexo E), solicitando a participação do educando para o respetivo estudo e, os assentimentos tanto aos alunos (Anexo F), como aos diretores de turma (Anexo G). Depois terem sido recolhidos os consentimentos autorizados, foram marcadas datas e horas com os professores, consoante as suas disponibilidades, para aplicação dos três questionários, de forma a não prejudicar o decorrer das aulas e a matéria lecionada. Por conveniência das escolas, a recolha de dados realizou-se no decorrer do horário de direção de turma.

De notar que, antes dos alunos terem começado a responder aos questionários, foram explicados o objetivo e a intenção do estudo, referido que a informação obtida apenas será tratada de forma confidencial, estando, assim, os resultados acessíveis apenas a quem elabora o estudo e serão cumpridas as condições de anonimato de acordo com a lei que enquadra o RGPD: Lei nº 58/2019. Além disso, foi mencionado que as respostas dos questionários não seriam cotadas como certas ou erradas e que este é voluntário e, por isso, nenhum aluno é obrigado a responder.

A recolha de dados começou no início de maio de 2024. O tempo médio de preenchimento foram de 20 minutos. Todos os questionários foram respondidos individualmente, em contexto de sala de aula e apenas num momento, sempre com a presença da investigadora, de forma a mesma conseguir esclarecer quaisquer dúvidas que os alunos pudessem ter no decurso do preenchimento.

### ***Procedimento de análise de dados***

Relativamente ao procedimento de análise de dados, num primeiro momento, foi necessário inserir os dados recolhidos nos questionários respondidos em papel numa plataforma online, mais concretamente, na plataforma *Qualtrics*. Num segundo momento, através da base de dados retirados desta plataforma, realizaram-se os procedimentos de estatística descritiva de forma a proceder à caracterização da amostra relativamente aos dados sociodemográficos recolhidos, como formulação de médias, desvios padrões e distribuição de frequências, representadas através de percentagens.

De seguida, a análise estatística dos dados recolhidos realizou-se por meio do programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versão 29. Inicialmente procedeu-se à realização de testes relativos à consistência interna nos diferentes itens quantitativos presentes nos três questionários mencionados anteriormente (e.g. estilo parental democrático; estilo parental permissivo; estilo parental autoritário; vitimização de *cyberbullying*; e perpetração de *cyberbullying*). Desta forma, utilizou-se o coeficiente de *Cronbach*, onde os valores encontram-se explicados na descrição dos instrumentos.

Para a análise das variáveis mencionadas, recorreu-se novamente aos procedimentos de estatística descritiva (valores médios e frequências). Mais concretamente, na variável estilos parentais percebidos por alunos do 3º ciclo realizou-se uma média para os três estilos parentais, de forma a perceber o estilo parental exercido pelos pais mais percebido pelos jovens que compõem a amostra. Na variável participação em comportamentos de *cyberbullying*,

enquanto agressores ou vítimas, recorreu-se à realização de frequências, com o intuito de entender a prevalência dos comportamentos, e quais os comportamentos na sua realização ou na sua vivência, realizados com mais frequência pelos jovens.

Posteriormente, os dados recolhidos dos três questionários foram introduzidos e codificados numericamente no *software SPSS Statistics*, para de seguida ser possível analisá-los de forma detalhada. De seguida, de forma a comparar as frequências entre géneros, seja na realização de comportamentos por agressão por *cyberbullying*, seja na vivência dos comportamentos agressivos por *cyberbullying*, realizou-se o Teste Qui-Quadrado de Pearson. Além disso, recorreu-se ao Teste T-Student para perceber se existem diferenças significativas na realização de comportamento de agressão por *cyberbullying* (ser agressor) e na vivência destes comportamentos (ser vítima) em relação ao género.

Mais tarde, foram avaliadas, através da análise de regressão múltipla, mais concretamente, o coeficiente de correlação de *Pearson*, se existiam relações significativas entre os comportamentos de agressão por *cyberbullying* e a vivência destes comportamentos. Ainda se analisou estas duas variáveis em função do número de retenções escolares e a idade dos jovens da amostra, contudo, não se verificaram correlações significativas e, por isso, estes resultados não foram tidos em conta. Posteriormente, procedeu-se a análise de associação entre as variáveis em estudo, os estilos parentais vivenciados por alunos do 3º ciclo com a sua participação em comportamentos de *cyberbullying*, enquanto agressores ou vítimas.

De salientar que para a análise de dados foi considerado, como valor de referência, uma probabilidade de erro tipo de I de .05, uma vez que é o nível de significância mais utilizado para os estudos das ciências sociais (Marôco, 2011).

## V. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

### **Resultados do *Parental Authority Questionnaire***

Em relação ao *Parental Authority Questionnaire* (PAQ), observa-se, através da tabela 6, que todos os valores das médias dos estilos parentais apresentadas são superiores ao valor médio do questionário (2.5). O estilo parental com a média mais elevada corresponde ao estilo parental democrático, o que demonstra que a maioria dos jovens percecionam o estilo parental exercido pelos pais como tendo mais comportamentos e atitudes equivalentes com o estilo democrático. Por outro lado, o estilo parental permissivo foi o estilo que apresenta o valor de média mais baixo, concluindo que este foi o menos percecionado pelos jovens que constituem a amostra.

**Tabela 6***Estatística descritiva das dimensões presentes na escala PAQ*

Escala	Dimensão	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
	<b>Democrático</b>	275	1,30	5,00	3,66	0,65
<b>PAQ</b>	<b>Autoritário</b>	275	1,20	4,70	2,97	0,72
	<b>Permissivo</b>	275	1,60	4,50	2,88	0,53

**Resultados dos questionários referentes ao *cyberbullying***

Relativamente à **prevalência dos comportamentos por *cyberbullying***, foi possível verificar que na amostra do presente estudo, 141 jovens (51,3%), 63 do sexo feminino e 78 do sexo masculino, responderam que realizaram algumas vezes ou muitas vezes pelo menos um dos comportamentos referidos nos itens do *Questionário de Cyberbullying (CBQ)*.

Os comportamentos agressivos realizados com maior frequência, possível de observar na tabela 7, relacionam-se com o remover intencionalmente alguém de um grupo online (30.1%), o manter lutas e discussões “online”, utilizando insultos, entre outros, através de mensagens eletrónicas (27.9%), o divulgar segredos, informações comprometedoras ou fotografias de alguém (13.8%), o enviar mensagens ameaçadoras ou insultuosas por telefone (8.3%) e com o escrever piadas, boatos, mentiras ou comentários na internet, que colocam o outro numa situação ridícula (7.6%).

As respostas aos itens com questões mais abertas, no caso do item 4, colocar imagens de um conhecido ou de um colega na internet que possam ser humilhantes, quando pedido aos jovens para descrever os tipos de imagens foram “Colocar fotos humilhantes da cara em que o colega está mal e estranho” (1,81%). No caso do item 5, enviar links de imagens humilhantes a outras pessoas para que as possam ver, as respostas foram “Enviar vídeos homofóbicos e de anões” (0,36%) e, no item 9, gravar vídeos ou tirar fotografias com o telemóvel enquanto um grupo se ri e obriga outra pessoa a fazer algo humilhante ou ridículo, foram “Gravar um desafio” (0,36%) e “Gravar coisas engraçadas” (0,36%). Por último, no item 11, gravar vídeos ou tirar fotografias com o telemóvel enquanto alguém bate ou magoa outra pessoa, estas foram “Um vídeo a chatear um colega” (0,36%), “Um vídeo de uma porrada entre dois rapazes” (0,73%).

**Tabela 7***Prevalência dos comportamentos de cyberbullying por item.*

	Nunca		Às vezes		Muitas vezes	
	n	%	n	%	n	%
1. Manter lutas e discussões “online”, usando insultos, etc ... através de mensagens eletrônicas.	198	71.7	61	22.1	16	5.8
2. Enviar mensagens ameaçadoras ou insultuosas por e-mail.	272	98.6	2	0.7	1	0.4
3. Enviar mensagens ameaçadoras ou insultuosas por telefone.	252	91.3	21	7.6	2	0.7
4. Colocar imagens de um conhecido/a ou de um/a colega na internet que possam ser humilhantes (por exemplo, a vestir-se no balneário).	266	96.4	7	2.5	2	0.7
5. Enviar links de imagens humilhantes a outras pessoas para que as possam ver.	268	97.1	6	2.2	1	0.4
6. Escrever piadas, boatos, mentiras ou comentários na internet, que colocam o outro numa situação de ridículo.	254	92.0	20	7.2	1	0.4
7. Enviar links onde aparecem piadas, boatos, mentiras ou comentários acerca de um/a conhecido/a ou amigo/a, para que outras pessoas vejam.	268	97.1	6	2.2	1	0.4
8. Conseguir a senha (nicks, passwords, etc.) de outra pessoa e enviar mensagens em seu nome por e-mail, que a podem deixar mal ou criar-lhe problemas com os outros.	272	98.6	3	1.1	0	0.0
9. Gravar vídeos ou tirar fotografias com o telemóvel enquanto um grupo se ri e obriga outra pessoa a fazer algo humilhante ou ridículo.	270	97.8	5	1.8	0	0.0
10. Enviar essas imagens para outras pessoas.	268	97.1	6	2.2	1	0.4
11. Gravar vídeos ou tirar fotografias com o telemóvel enquanto alguém bate ou magoa outra pessoa.	268	97.1	7	2.5	0	0.0
12. Enviar essas imagens gravadas para outras pessoas.	267	96.7	6	2.2	2	0.7
13. Divulgar segredos, informações comprometedoras ou fotografias de alguém.	237	85.9	33	12.0	5	1.8
14. Remover intencionalmente alguém de um grupo online (chats, listas de amigos, fóruns temáticos, etc.).	192	69.6	74	26.8	9	3.3
15. Enviar insistentemente (de forma repetida) mensagens que incluem ameaças ou que são muito intimidatórias.	267	96.7	2	0.7	6	2.2

16. Gravar vídeos ou tirar fotografias com o telemóvel a um/a colega envolvido/a num comportamento de cariz sexual.	274	99.3	1	0.4	0	0.0
17. Enviar essas imagens para outras pessoas.	273	98.9	1	0.4	1	0.4

Ao comparar as frequências entre géneros no que toca à realização de comportamento por agressão por *cyberbullying*, presente na tabela 8, observou-se a existência de diferenças significativas no item 1, manter lutas e discussões “online”, através de mensagens eletrónicas ( $x^2 = 6,969$ ;  $p = 0,031$ ), no item 6, escrever piadas, boatos, mentiras ou comentários na internet, que colocam o outro numa situação de ridículo ( $x^2 = 12,535$ ;  $p = 0,002$ ), no item 10, enviar as imagens referidas no item anterior para outras pessoas ( $x^2 = 7,558$ ;  $p = 0,023$ ), no item 14, remover intencionalmente alguém de um grupo online ( $x^2 = 7,175$ ;  $p = 0,028$ ) e no item 15, enviar insistentemente mensagens que incluem ameaças ou que são muito intimidatórias ( $x^2 = 8,280$ ;  $p = 0,016$ ) (Anexo H). Nos itens mencionados foi possível de observar uma maior frequência na realização dos comportamentos por *cyberbullying* no género masculino em detrimento do género feminino, seja na realização ocasional (às vezes) ou frequente (muitas vezes) do comportamento.

**Tabela 8**

*Itens relativos ao CBQ com diferenças no género.*

			Feminino	Masculino	Total
CBQ_1	Nunca	N	111	87	198
		%	78.72	64.93	72
	Às vezes	N	25	36	61
		%	17.73	26.87	22.18
	Muitas vezes	N	5	11	16
		%	3.55	8.21	5.82
CBQ_6	Nunca	N	138	116	254
		%	97.87	86.57	92.36
	Às vezes	N	3	17	20

		%	2.13	12.69	7.28
	<b>Muitas vezes</b>	N	0	1	1
		%	0	0.75	0.36
<b>CBQ_10</b>	<b>Nunca</b>	N	141	127	268
		%	100	94.78	97.45
	<b>Às vezes</b>	N	0	6	6
		%	0	4.48	2.18
	<b>Muitas vezes</b>	N	0	1	1
		%	0	0.75	0.36
<b>CBQ_14</b>	<b>Nunca</b>	N	105	87	192
		%	74.47	64.93	69.81
	<b>Às vezes</b>	N	35	39	74
		%	24.82	29.1	26.91
	<b>Muitas vezes</b>	N	1	8	9
		%	0.75	5.97	3.27
<b>CBQ_15</b>	<b>Nunca</b>	N	139	128	267
		%	98,58	95,52	97.09
	<b>Às vezes</b>	N	2	0	2
		%	1.42	0	1.14
	<b>Muitas vezes</b>	N	0	6	6
		%	0	4.48	2.18

No que se refere à **prevalência dos comportamentos de vitimização por *cyberbullying***, verificou-se que cerca de 143 jovens (52%), 71 do sexo feminino e 72 do sexo

masculino, sofreram algumas vezes ou muitas vezes pelo menos um dos comportamentos referidos nos itens do *Questionário de cyberbullying-vitimização (CBQ-V)*.

As agressões sofridas com maior frequência pelos jovens, observável na tabela 9, relacionam-se com o ser removido intencionalmente de um grupo online (32.9%), o receber ameaças ou mensagens insultuosas por telemóvel (27.2%), o divulgar segredos, informações comprometedoras ou fotografias do jovem (20.6%), receber mensagens insistentemente que incluem ameaças ou são muito intimidatórias (11.3%), o escrever na internet piadas, boatos, mentiras ou comentários que o jovem parecer ridículo (9.1.%) e com o colocar fotografias do jovem na internet que podem ser humilhantes (6.9%).

Em relação às questões mais abertas, no caso do item 3, colocar fotografias minhas na internet que podem ser humilhantes, as respostas foram “Fotografias de nudez” (0,73%), “Fotografias íntimas e coisas pessoais” (0,36%), “Fotografias ridículas e estranhas de mim” (0,73%) e, no caso do item 6, gravar-me em vídeo ou tirar-me fotografias com telemóvel enquanto um grupo se ri de mim e me obrigada a fazer algo humilhante ou ridículo, foram respostas como “Fotografias e vídeos íntimos e ridículos tirados sem a minha autorização” (2,18%).

**Tabela 9**

*Prevalência de vitimização por cyberbullying por item.*

	Nunca		Às vezes		Muitas vezes	
	n	%	n	%	n	%
1. Receber ameaças ou mensagens insultuosas por e-mail.	267	96.7	6	2.2	2	0.7
2. Receber ameaças ou mensagens insultuosas por telemóvel.	200	72.5	66	23.9	9	3.3
3. Colocar fotografias minhas na internet que podem ser humilhantes (por exemplo, a vestir-me no balneário).	256	92.8	14	5.1	5	1.8
4. Escrever na internet piadas, boatos, mentiras ou comentários quem me fazem parecer ridículo.	250	90.6	22	8.0	3	1.1
5. Conseguir a minha senha (nicks, passwords, etc.) e enviar mensagens em meu nome por e-mail para me deixar mal perante os outros, ou me criar problemas.	264	95.7	10	3.6	1	0.4
6. Gravar-me em vídeo ou tirar-me fotografias com telemóvel enquanto um grupo se ri de mim e me obriga a fazer algo humilhante ou ridículo.	265	96.0	8	2.9	2	0.7

7. Gravar-me em vídeo ou tirarem-me fotografias com o telemóvel quando alguém me bate ou me magoa.	267	96.7	4	1.4	4	1.4
8. Divulgar segredos, informações comprometedoras ou fotografias minhas.	218	79.0	47	17.0	10	3.6
9. Ser removido(a) intencionalmente de um grupo online (chats, listas de amigos, fóruns temáticos, etc.).	284	66.7	73	26.4	18	6.5
10. Receber mensagens insistentemente (de forma repetida) que incluem ameaças ou são muito intimidatórias.	244	88.4	25	9.1	6	2.2
11. Gravar-me em vídeo ou tirarem-me fotografias com o telemóvel em algum tipo de comportamento de cariz sexual.	267	96.7	5	1.8	3	1.1

Ao analisar as frequências entre géneros relativamente ao tipo de agressões vivenciadas por *cyberbullying*, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas em nenhum dos itens presentes do questionário CBQ-V ( $p > 0,05$ ) (Anexo I).

Por fim, com o intuito de verificar se existem diferenças significativas na realização de comportamento de agressão por *cyberbullying* existentes no questionário CBQ (ser agressor) e na vivência dos comportamentos presentes no questionário CBQ-V (ser vítima) em relação ao género, realizou-se o teste *t-Student* para amostras independentes, após a validação dos pressupostos necessários (Anexo J).

Através dos resultados obtidos, presentes na tabela 10, foi possível verificar que existem diferenças entre rapazes e raparigas na concretização de comportamentos de agressão por *cyberbullying* ( $p < 0,05$ ) e que os níveis médios são relativamente mais elevados no género masculino. Estes resultados significam que os rapazes e as raparigas diferem entre si no que respeita ao total destes comportamentos agressivos medidos pelo questionário CBQ. Em relação à vivência de comportamentos agressivos, não foram verificadas diferenças entre os géneros e esta variável ( $p > 0,05$ ).

**Tabela 10**

*Comparação dos valores médios e dos valores do t-student dos estilos parentais em função do género.*

	Género	N	Média	Desvio-padrão	t	Sig.
<b>Ser agressor</b>	Feminino	141	0,056	0,091	-3,044	0,001

	Masculino	134	0,098	0,142		
	Feminino	141	0,129	0,194		
<b>Ser vítima</b>					-0,436	0,332
	Masculino	134	0,140	0,217		

De salientar, através da *Correlação de Pearson*, verificou-se uma correlação significativa positiva e moderada entre a realização de comportamentos de agressão e a vivência de comportamentos agressivos por *cyberbullying* ( $r = 0,671$ ;  $p = <0,001$ ) (Anexo K). Estes resultados significam que, na amostra, quanto maior for a frequência da realização destes comportamentos, maior a frequência da vivência das agressões, mostrando que os agressores podem ser vítimas e as vítimas podem ser agressores.

### **Relação entre o estilo parental e *cyberbullying***

De forma a verificar a existência de uma relação significativa entre os estilos parentais e os comportamentos de *cyberbullying*, enquanto vítima ou agressor, realizou-se uma *Correlação de Pearson* (Anexo L).

Os resultados obtidos, resumidos na tabela 11, revelam que em relação ao estilo parental democrático, existe uma correlação significativa negativa ( $r=-0,135$ ;  $p=0,025$ ) entre o mesmo e a vivência de comportamentos de agressão por *cyberbullying* (ser vítima), concluindo que quando os jovens percecionam o estilo parental dos pais como democrático, menos vivenciam comportamentos agressivos por *cyberbullying*.

Já relativamente à relação entre o estilo parental democrático e a realização de comportamentos de agressão por *cyberbullying* pelos jovens ( $r=-0,087$ ;  $p=0,129$ ), não existe uma correlação linear entre as duas variáveis, isto é, a variação da variável estilo parental democrático não afeta a variável ser agressor. Da mesma forma, o estilo autoritário não apresenta uma correlação linear com a envolvimento dos jovens no *cyberbullying*, seja enquanto agressor ( $r=0,057$ ;  $p=0,344$ ) ou enquanto vítima ( $r=0,061$ ;  $p=0,311$ ). Por último, no estilo parental permissivo, é também possível observar uma inexistência de uma correlação linear entre esta variável com a envolvimento dos jovens no *cyberbullying*, como agressor ( $r=0,017$ ;  $p=0,779$ ) ou vítima ( $r=-0,044$ ;  $p=0,470$ ).

**Tabela 11***Relação entre os estilos parentais e os comportamentos de cyberbullying.*

		Estilo democrático	Estilo autoritário	Estilo permissivo
Ser agressor	Correlação de Pearson	-0,087	0,057	0,017
	<i>Sig.</i>	0,149	0,344	0,779
Ser vítima	Correlação de Pearson	<b>-0,135</b>	0,061	-0,044
	<i>Sig.</i>	0,025	0,311	0,470

## VI. DISCUSSÃO DE RESULTADOS

O presente estudo teve como principal objetivo verificar a relação entre os estilos parentais percebidos por alunos a frequentar o 3º ciclo, com a existência de comportamentos de *cyberbullying* e o tipo de envolvimento dos alunos nestes comportamentos, enquanto agressor ou vítima. Para este efeito, recorreu-se a uma amostra de 275 jovens, de ambos os sexos, a frequentar o 3º ciclo, em escolas públicas na área metropolitana de Lisboa, e utilizou-se protocolo de avaliação constituído por três questionários, um relativo à avaliação da percepção que os filhos têm quanto à autoridade parental dos seus pais, ao longo da sua infância e dois questionários para avaliar o *cyberbullying*, enquanto praticante dos comportamentos que compõem os itens do questionário (CBQ) e vítima dos comportamentos presentes (CBQ-V). De realçar que, de forma a caracterizar a amostra, aplicou-se, inicialmente, um questionário sociodemográfico, onde foram questionados o género, a idade, a nacionalidade, o ano de escolaridade e o número de retenções escolares.

Com o intuito de atingir este objetivo geral e com base na revisão da literatura, foram propostos cinco objetivos específicos, são estes: (1) identificar o estilo parental percebido pelos jovens da amostra; (2) identificar o tipo de envolvimento dos jovens nos comportamentos de *cyberbullying* (vítima ou agressor); (3) verificar a existência de diferenças entre géneros ao nível dos comportamentos de *cyberbullying*; (4) verificar a existência de uma relação significativa entre os comportamentos de agressão e de vitimização por *cyberbullying*; (5) verificar a existência de uma relação significativa entre o estilo parental percebido pelos jovens com o tipo de envolvimento dos mesmos em comportamentos de *cyberbullying*.

Além disso, a partir da revisão da literatura e dos objetivos delineados, foi colocado o seguinte problema de investigação “*Qual a relação entre a percepção que os alunos têm do estilo parental dos pais e o seu envolvimento em comportamentos de cyberbullying?*” e três diferentes hipóteses. A primeira hipótese pretendia perceber se existe uma correlação positiva significativa entre o estilo parental autoritário e o envolvimento dos alunos em comportamentos de *cyberbullying*, como agressores, a segunda hipótese se existe uma correlação positiva significativa entre o estilo educativo permissivo e o envolvimento dos alunos em comportamentos de *cyberbullying*, como vítimas, e a terceira e última hipótese procurava entender se existe uma correlação negativa significativa entre o estilo parental democrático e o envolvimento dos alunos em comportamentos de *cyberbullying*.

### **1º Objetivo – Identificar o estilo parental percebido pela amostra**

Em relação aos resultados observados e analisados no *Parental Authority Questionnaire* (PAQ), verificou-se que o estilo parental democrático apresentou a média mais elevada comparativamente aos restantes estilos parentais, demonstrando que a maioria dos jovens percebem o estilo parental exercido pelos pais como tendo mais comportamentos e atitudes equivalentes com o estilo democrático. Por outro lado, a média menos elevada correspondeu ao estilo parental permissivo, ou seja, este estilo parental foi o menos percebido pelos jovens.

Estes resultados podem estar associados à diferença entre géneros existente na amostra, sendo a presente amostra constituída por mais jovens do género feminino do que do género masculino. De acordo com o estudo de Ducharme, Marinho e Grande (2006), em que participaram 641 adolescentes, de ambos os géneros e com idades compreendidas entre os 12 e os 21 anos, verificou-se que as raparigas, normalmente, tendem a perceber os seus pais como mais responsivos e controladores do que os rapazes. Além disso, as raparigas percebem os seus pais como mais democráticos, enquanto os rapazes têm a tendência para considerar os pais com atitudes mais permissivas e negligentes (Ducharme, Marinho & Grande, 2006).

Da mesma forma, no estudo realizado por Soares e Almeida (2011), foram encontradas diferenças entre género no que toca à percepção dos estilos parentais, verificando-se também que as raparigas percebem os seus pais com práticas relacionadas com o estilo parental democrático e os rapazes com o estilo permissivo e negligente (Soares & Almeida, 2011).

## **2º Objetivo - Identificar os tipos de envolvimento em comportamentos de *cyberbullying* da amostra**

De acordo com os dados recolhidos e a respetiva análise, foi possível observar que, em relação à prevalência dos comportamentos de agressão por *cyberbullying*, mais de metade dos jovens da amostra (51,3%; n = 141), já tinham realizado, pelo menos mais que uma vez, um comportamento de *cyberbullying* presente no *Questionário de Cyberbullying (CBQ)*, existindo um predomínio do sexo masculino (n = 78) em comparação com o sexo feminino (n= 63). Este resultado, apesar de ser considerado alto, foi relativamente inferior comparado com os obtidos no estudo da versão portuguesa do instrumento, realizado por Pinto e Cunha (2011), numa amostra de adolescentes portuguesas com idades entre os 12 e os 18 anos, em que 58% da amostra respondeu afirmativamente a pelo menos um dos itens presentes no questionário (Pinto & Cunha, 2011).

Os comportamentos agressivos exercidos com maior frequência relacionam-se com o remover intencionalmente alguém de um grupo online, o manter lutas e discussões “online”, utilizando insultos, entre outros, através de mensagens eletrónicas, o divulgar segredos, informações comprometedoras ou fotografias de alguém, o enviar mensagens ameaçadoras ou insultuosas por telefone e com o escrever piadas, boatos, mentiras ou comentários na internet, que colocam o outro numa situação ridícula.

Os resultados observados vão de encontro aos obtidos no estudo realizado por Pinto e Cunha (2011), que obteve como comportamentos mais frequentes remover intencionalmente alguém de um grupo online, escrever piadas, boatos, mentiras ou comentários na internet, colocando o outro numa situação ridícula, enviar links onde aparecem piadas, boatos, mentiras ou comentários acerca de um conhecido ou amigo, para que outras pessoas vejam (Pinto & Cunha, 2011).

De notar que esta elevada frequência de comportamentos de agressão pode estar relacionada com algumas particularidades presentes no *cyberbullying*, como; o anonimato, em que o agressor, facilmente, consegue esconder a sua identidade e praticar os comportamentos agressivos e violentos de forma anónima, sentindo-se seguro e sem medo de sofrer repreensões; a realização do comportamento de forma indireta e distante da vítima e, desta forma, o agressor não consegue assistir às repercussões das suas ações; e a falta de consequências para os agressores, pois, normalmente, existe uma falta de supervisão nos meios eletrónicos (Calvete et. al., 2010; Patchin & Hinduja, 2006). Estes fatores despertam nos jovens um sentimento de

que não existem regras no mundo online e tornam-nos desinibidos e livres para realizar estas ações violentas e pejorativas que, de outra forma, não realizariam de forma direta e em contexto escolar (Hinduja & Patchin, 2008; Patchin & Hinduja, 2010).

Além disso, muitas vezes, os jovens revelam uma interpretação errada deste tipo de comportamento, em que o percebem como uma simples brincadeira de mau gosto, cuja intenção não é magoar a vítima, mas sim entreterem-se e divertirem os outros vistos como “espectadores” (Pinto & Cunha, 2011).

Relativamente à prevalência dos comportamentos de vitimização por *cyberbullying*, na presente amostra, verificou-se que cerca de 143 jovens (52%), sofreram algumas vezes ou muitas vezes pelo menos um dos comportamentos referidos nos itens do *Questionário de cyberbullying-vitimização (CBQ-V)*, existindo um número equivalente entre jovens do sexo feminino (n = 71) e do sexo masculino (n = 72). Estes resultados revelam ser significativamente mais elevados que os encontrados no estudo de Pinto e Cunha (2011), onde 38,2% dos jovens responderam afirmativamente a pelo menos um dos itens (Pinto & Cunha, 2011). Também no estudo de Estévez et. al. (2010), realizado com 1431 adolescentes entre os 12 e os 17 anos em escolas em Espanha, os resultados foram muito mais baixos (30,1%) do que os obtidos no presente estudo (Estévez et. al., 2010).

Estes resultados mais elevados podem estar relacionados com o grande avanço tecnológico ocorrido nos últimos anos, em que o acesso à internet tornou-se mais fácil e à disposição de todos, levando a um aumento significativo da utilização das novas tecnologias e das novas ferramentas digitais pelos jovens (Araújo & Caldeira, 2018). Esta rápida evolução da tecnologia fez com que as crianças e jovens crescessem num mundo onde a comunicação através da internet, mais concretamente, das redes sociais, sobrepõem-se ao contacto frente a frente e, por isso, as interações pessoais começam por ocorrer maioritariamente através do uso do telemóvel. Assim, com o aumento da utilização destes novos métodos de comunicação eletrónicos, os jovens experienciam novos meios e novas formas para a expressão de comportamentos violentos e discriminatórios, que podem prejudicar e causar danos aos outros (Hinduja & Patchin, 2008).

Os comportamentos agressivos vivenciados com maior frequência pelos jovens da amostra, relacionam-se com o ser removido intencionalmente de um grupo online, o receber ameaças ou mensagens insultuosas por telemóvel, o divulgar segredos, informações comprometedoras ou fotografias do jovem, o receber mensagens insistentemente que incluem

ameaças ou são muito intimidatórias, o escrever na internet piadas, boatos, mentiras ou comentários que o jovem parecer ridículo e com o colocar fotografias do jovem na internet que podem ser humilhantes. Os três primeiros comportamentos mencionados como mais vivenciados pela amostra apresentam-se em concordância com os obtidos no estudo de Pinto e Cunha (2011).

Importa salientar a elevada prevalência, em vários estudos internacionais, na receção de mensagens ameaçadoras e insultuosas por e-mail ou por telemóvel (Arıcak et al., 2008; Dehue et al., 2008; Patchin & Hinduja, 2006) que, tanto no presente estudo, como no estudo de Pinto e Cunha (2011), surge como o segundo comportamento mais vivenciado pelos jovens da amostra. O domínio deste comportamento pode dever-se ao facto dos métodos de preferência dos jovens para a perpetração dos comportamentos relativos ao *cyberbullying*, de acordo com o estudo de Smith et. al. (2008), são as mensagens e o e-mail através do telemóvel, uma vez que este meio de comunicação apresenta possibilidade de o jovem esconder a sua identidade através do anonimato (Smith et. al., 2008). Além disso, normalmente, o telemóvel é visto como um meio interdito ao controlo parental, estando, desta forma, os jovens mais expostos a comportamentos de risco (Rondina, Moura & Carvalho, 2016).

### **3º Objetivo - Verificar se existem diferenças entre os géneros ao nível dos comportamentos de *cyberbullying*.**

Através dos resultados obtidos verificou-se diferenças significativas entre rapazes e raparigas na concretização de comportamentos de agressão por *cyberbullying* e que os níveis médios são relativamente mais elevados no género masculino. Estes resultados significam que os rapazes e as raparigas diferem entre si relativamente ao total dos comportamentos agressivos medidos pelo questionário CBQ.

Na análise da frequência dos comportamentos de agressão em função do género, verificou-se uma maior frequência do género masculino nos comportamentos relacionados com manter lutas e discussões “online”, através de mensagens eletrónicas, escrever piadas, boatos, mentiras ou comentários na internet, que colocam o outro numa situação de ridículo, enviar as imagens referidas no item anterior para outras pessoas, remover intencionalmente alguém de um grupo online e enviar insistentemente mensagens que incluem ameaças ou que são muito intimidatórias.

Estes resultados vão tendem a coincidir com os encontrados no estudo de Barlett e Coyne (2014), em que verificaram que os indivíduos do género masculino apresentaram uma

maior probabilidade de estarem envolvidos em situações de *cyberbullying*, como agressores, em comparação com os jovens do género feminino (Barlett & Coyne, 2014), uma vez que os rapazes tendem a ser percecionados como mais agressivos e, por isso, como o género com maior predisposição para realizar comportamentos de agressividade e violência (Elliot, 2009, citado por Rodrigues, 2010; Williams & Guerra, 2007). Para além disso, segundo Calvete e Cardeñoso (2005), estes resultados obtidos para o género masculino podem dever-se à presença de convicções mais violentas e agressivas e do predomínio de atitudes mais impulsivas, que originam então comportamentos mais negativos e disruptivos por parte dos rapazes (Calvete & Cardeñoso, 2005). Ao mesmo tempo, esta impulsividade descrita leva à procura de sensações novas e mais intensas relacionadas com os perigos e os riscos, que ajudam na libertação de sentimentos negativos. Estas características contribuem para a ocorrência de comportamentos de *cyberbullying*, como agressores (Varjas et al., 2010).

Na realização dos comportamentos por *cyberbullying*, o género masculino, recorre, usualmente, à gravação, através do telemóvel, de vídeos e imagens dos seus pares em situações embaraçosas e de constrangimento para, mais tarde, publicarem online de forma a outros verem e à utilização de agressões realizadas por este mesmo meio (Calvete et al., 2010). Estes comportamentos, no presente estudo, foram realizados com uma maior frequência pelo género masculino em detrimento do género feminino.

Ao analisar as frequências entre géneros em relação aos comportamentos de vitimização por *cyberbullying*, não foram verificadas diferenças estatisticamente significativas para todos os itens presentes no questionário CBQ-V. Estes resultados vão ao encontro dos aferidos no estudo de Pinto e Cunha (2011), mas também em outros estudos internacionais (Arıcak et al., 2008; Ortega et al., 2008; Smith et al., 2008; Williams & Guerra, 2007; Ybarra & Mtivhell, 2004). Contudo, resultados de outras investigações sobre o *cyberbullying* revelam resultados contraditórios ao do presente estudo, referindo existir uma maior prevalência de vivência de comportamentos por *cyberbullying* no género feminino (Hinduja & Patchin, 2008; Kowalski & Limber, 2007).

#### **4º Objetivo - Verificar se existe uma relação significativa entre os comportamentos de agressão e de vitimização por *cyberbullying*.**

No presente estudo verificou-se ainda uma correlação significativa positiva e moderada entre realização de comportamentos de agressão e a vivência de comportamentos agressivos por *cyberbullying*, demonstrando que quanto maior a frequência da realização dos

comportamentos, maior a frequência da vivência das agressões, ou seja, na amostra do estudo, os jovens apresentam uma probabilidade de, concomitantemente, serem vítimas e agressores.

Esta sobreposição de comportamentos pode estar relacionada com, muitas vezes, as vítimas dos comportamentos de *cyberbullying* desenvolverem sentimentos de vingança devido ao que sofreram e vivenciaram e, como resposta, tornam-se também agressores, permitindo que exista uma continuação do processo de *cyberbullying* (Beran & Li, 2007; Estévez et al., 2010; Smith et al., 2008; Ybarra et al., 2006). Esta continuidade dos comportamentos, normalmente, não é entendida e conhecida pelos intervenientes, uma vez que estes nem sempre estão conscientes da gravidade do problema. Muitas vezes, os agressores quando realizam as suas ações não se apercebem como estas são ofensivas e podem magoar e prejudicar o outro. Da mesma forma, as vítimas também, por vezes, não entendem que as situações que vivenciam são vistas como comportamentos de *cyberbullying*, e acabam por não reagir e aceitar as agressões sofridas (Maidel, 2009; Silva, 2021).

**5º Objetivo - Verificar a existência de uma relação significativa entre o estilo parental percebido pelos jovens com o tipo de envolvimento dos mesmos em comportamentos de *cyberbullying*.**

O modo como os pais praticam e exercem as suas práticas parentais com os seus filhos influenciam os comportamentos e as atitudes dos mesmos em sociedade (Georgiou & Stavrínides, 2013), uma vez que é através do seio familiar que são passadas as ferramentas e competências essenciais para o jovem agir socialmente e interagir com os outros (Dessen & Polonia, 2007).

Assim, quando os pais exercem uma prática menos positiva, com a utilização de métodos punitivos e momentos de violência e controlo absoluto, os filhos apresentam uma maior probabilidade de agir de igual forma com os seus pares. Diante um clima mais permissivo, estes podem apresentar menos competências para lidar com situações mais adversas e, por isso, não saberem como agir perante situações de violência (Mota & Pinheiro, 2018; Kokkinos et al., 2016). Já os pais que mostram mais atenção, preocupação e compreensão pelas necessidades dos filhos e, ao mesmo tempo, estabelecem regras saudáveis e esclarecedoras, promovem a diminuição de comportamentos de *bullying* e *cyberbullying* (Ahmed & Braithwaite, 2004; Rubin et al., 2003).

Esta informação, levantada a partir da literatura existente e de investigações sobre estas problemáticas, não vai ao encontro dos resultados obtidos no presente estudo, possível de observar de seguida.

**Hipótese 1 - Existe uma correlação positiva significativa entre o estilo parental autoritário e o envolvimento dos alunos em comportamentos de *cyberbullying*, como agressores.**

Em relação aos resultados do presente estudo, não foi possível confirmar a existência de uma correlação positiva significativa entre o estilo parental autoritário e o envolvimento dos alunos em comportamentos de *cyberbullying*, como agressores. Esta conclusão não é expectável quando comparada com a literatura existente e mencionada anteriormente e com os resultados de outros estudos e investigações acerca deste tema, pois, usualmente, os pais autoritários mostram-se como indivíduos frios, distantes e com valores muito reduzidos de afeto e carinho (Baumrind, 1971; Cardoso & Veríssimo, 2013), sendo estes inteiramente a favor da utilização da força, da punição e da coerção no processo educativo, como forma de conseguirem que o filho atinja o comportamento que os próprios desejam e que consideram apropriado (Maia & Soares, 2019; Weber, 2017).

Deste modo, este ambiente hostil torna-se uma espécie de facilitador para os jovens desenvolverem comportamentos errôneos e inadequados socialmente (Georgiou & Stavrinides, 2013), uma vez que quando os jovens observam e vivenciam estes comportamentos mais agressivos e hostis, reagem e lidam com os seus pares da mesma forma, levando que exista uma maior probabilidade de se tornarem agressores (Patterson, 1986, citado por Charalampous et al., 2018).

Os filhos que vivenciam uma relação mais complicada, difícil e distantes com os seus pais, revelam uma maior tendência para utilizarem *chats* online, como forma de obterem a atenção e o reconhecimento inexistente na relação com os pais. Maioritariamente, estes intimidam outros indivíduos online, e reagem de forma insensível, pouco empática, agressiva e violenta com os mesmos, com o intuito de ganharem a liberdade, a atenção e o reconhecimento que lhes falta, mas também como forma de projetarem os sentimentos de raiva e frustração, consequentes da falta de amor existente do seio familiar (Dilmaç & Aydogan, 2010; Subrahmanyam & Shmahel, 2011, citado por Makri-Botsari & Karagianni, 2014).

Uma explicação possível para esta ausência de relações significativas entre o estilo autoritário e os comportamentos agressivos na presente amostra, pode estar relacionado com, aquando da aplicação dos questionários, os alunos estavam em sala de aula a partilhar a mesma

secretária com os pares e, embora este preenchimento fosse individual, acabaram por, por vezes, compartilharem as respostas e aperceberem-se que estavam a preencher perante o olhar do colega ao lado.

Esta situação pode ter levado a que alguns jovens respondessem aos itens dos questionários de uma forma que não é congruente com a realidade vivenciada por estes e, por isso, algumas respostas aos questionários podem ter sido enviesadas, de forma a demonstrar uma imagem socialmente adequada (Crowne & Marlowe, 1960; Crutzen & Goritz, 2010), por outras palavras, os jovens no preenchimento podem ter atribuído a si próprios comportamentos com valores socialmente desejáveis e apropriados e terem desconsiderado os valores vistos como indesejáveis e inapropriados pela sociedade. Esta tendência para procurar a aprovação social e apresentar atitudes condizentes com os valores e normas transmitidas pela cultura (Almiro, 2017), denominada por desejabilidade social é encarada de forma inconsciente e vista como uma defesa (Gomes, 2019), sendo que esta influência nas respostas dadas pode colocar em causa a fiabilidade dos dados recolhidos e, por conseguinte, os resultados obtidos nas investigações (Andrews & Meyer, 2003).

Outra explicação plausível para estes resultados pode estar relacionada com o facto de uma das escolas onde foram aplicados os questionários aos jovens, o ensino regular estar articulado com um ensino na música. Normalmente, este tipo de ensino levam os alunos a aprenderem a gerir as suas emoções mais negativas, como a frustração e a raiva, que, de outra maneira, poderiam levar a comportamentos de violência e agressividade para com os outros. Para além disso, ajuda os jovens a fazer parte de um grupo, levando a que estes se sintam ouvidos e desenvolvam ferramentas essenciais para ouvir os outros (Marquez, 2021). Esta união e sentimento de pertença aproxima os indivíduos e leva a que exista um respeito e consideração mútua (Epelde-Larrañaga, Ramírez & Estrada-Vidal, 2020). Estes sentimentos agem fatores de proteção para a realização de comportamentos de agressividade e violência (Forné, 2022).

O ensino da música ajuda na redução de comportamentos e atitudes de intolerância para com os outros e aumenta a capacidade empática e de cooperação dos jovens (Barrios Bernal, 2016, citado por Forné, 2022), reduzindo, através das ferramentas e competências sociais desenvolvidas, os comportamentos agressivos e violentos (Puente Rosas, 2018, citado por Forné, 2022). Normalmente, os perpetradores de *cyberbullying* são indivíduos com pouca empatia, compreensão e consideração pelo outro (Kowalski et al., 2008).

Num estudo realizado por Barret e Baker (2012), com jovens que vivem num centro de detenção juvenil e com idades compreendidas entre os 14 e os 18 anos, foram submetidos a um programa de ensino musical. Os resultados demonstraram um aumento de comportamentos sociais mais positivos e uma maior capacidade de atitudes de cooperação e de competências de comunicação para com os outros (Barrett & Baker, 2012).

Posto isto, a aplicação dos questionários neste género de escolas pode ter interferido com os resultados do estudo, principalmente, em relação à prevalência na realização de comportamentos por *cyberbullying* na amostra.

Por último, outra explicação possível para esta inexistência de relações na presente amostra pode dever-se à idade dos respetivos jovens que compõem, pois, na adolescência ainda existe uma certa imaturidade que pode dificultar a compreensão de temáticas mais difíceis, sérias e centradas nas próprias experiências e vivências, temáticas pedidas nos questionários aplicados. Esta maturidade é vista, segundo Winnicott (1971), como uma das principais características da adolescência que, normalmente, surge interligada a uma falta de compreensão do contexto e das consequências que podem ocorrer em relação os seus comportamentos e ações realizadas (Winnicott, 1971, citado por Oliveira & Fulgencio, 2010).

Ao ter isto em consideração, os jovens da amostra podem ter apresentado dificuldades em perceber e distinguir certos comportamentos e atitudes dos seus pais como as que realmente vivenciam em casa e, em simultâneo, apresentado dificuldades em entender alguns dos seus comportamentos e as respetivas consequências, podendo vê-los apenas como uma mera brincadeira de mau gosto.

**Hipótese 2 - Existe uma correlação positiva significativa entre o estilo educativo permissivo e o envolvimento dos alunos em comportamentos de *cyberbullying*, como vítimas.**

Ao analisar os resultados do presente estudo, verificou-se que não foi possível confirmar a hipótese 2. De acordo com a literatura existente e mencionada anteriormente, seria de esperar que existisse então uma relação positiva e significativa entre o estilo educativo permissivo e o envolvimento dos jovens em comportamentos de *cyberbullying*, como vítimas, visto que, normalmente, os pais permissivos são muito protetores e, por isso, não possibilitam que os filhos desenvolvam competências sociais importantes para conseguirem lidar com as adversidades que pode surgir ao longo da vida. Os filhos tornam-se indivíduos dependentes, com pouca autonomia e sem competências necessárias para se defenderem em casos de

agressão realizadas pelos pares (Georgiou, 2008). Também estes utilizam uma comunicação ineficaz e apresentam um menor desenvolvimento ao nível da autonomia, da autoestima, do autocontrolo e da autoexploração (Baumrind, 1971).

Além disso, os pais permissivos apresentam-se como agentes da concretização dos desejos e sonhos dos filhos e não como responsáveis para direccionar o comportamento dos mesmos (Maia & Soares, 2019), evitando a utilização da autoridade e da punição, o que permite que o jovem controle o seu comportamento e tome as suas próprias decisões (Baumrind, 1971). Desta forma, durante a navegação online, existe uma baixa ou inexistente supervisão realizada pelos pais, ou seja, os pais permissivos não limitam o tempo de utilização e evitam a imposição de regras e normas, o que dá uma liberdade total online (Ihmeideh & Shawaerb, 2014). De acordo com vários autores, esta utilização da internet sem nenhuma supervisão parental torna-se um risco para os comportamentos de *cyberbullying* (Buelga et al, 2015; Kowalski et al., 2014).

No mesmo raciocínio, os filhos como não apresentam limites ou regras em casa, podem assimilar os comportamentos agressivos e menos desadequados online como uma forma de socialização, levando, muitas vezes, que estes tolerem e aceitem a agressão por parte de outros, uma vez que nunca existiu um restringimento dos comportamentos errôneos e inaceitáveis e um encorajamento dos corretos e adequados. Para além disso, o facto de existir um elevado auxílio na tomada de decisão e uma proteção excessiva por parte dos pais, os jovens apresentam menos capacidades de defesa quando insultados e agredidos (Mendonça, 2016; Secco, 2014).

Como explicação hipotética para a inexistência de relações significativas entre o estilo permissivo e a vivência de comportamento de *cyberbullying*, pode estar associado, como já referido, ao facto de uma das escolas onde foram aplicados os questionários aos jovens, ter o ensino regular articulado com o ensino na música. Através deste tipo de ensino, os jovens, maioritariamente, apresentam níveis mais elevados de autoestima, autoconfiança, sentido de pertença e competências de comunicação importantes para com os seus pares (Hallam, 2010), uma vez que a música quando realizada por um grupo, facilita a comunicação e o estabelecimento de novas amizades e relações (Marquez, 2021), o que lhes permite gerir os conflitos e problemas que podem surgir de forma mais positiva (Epelde-Larrañaga, Ramírez & Estrada-Vidal, 2020).

De notar que, as vítimas de *cyberbullying* apresentam uma autoimagem bastante negativa, baixos níveis de autoestima e uma dificuldade em interagir e comunicar com os outros, o que os leva a acreditar que existe algo de errado com as próprias (Ybarra et al., 2006; Kowalski et al., 2008). Desta forma, este tipo de ensino pode ter interferido diretamente com a prevalência na presente amostra da vivência de comportamentos por *cyberbullying*.

Outra explicação plausível para esta ausência de correlação, pode também estar relacionada com a idade dos participantes, pois na adolescência existe ainda uma imaturidade que pode conduzir a uma incompreensão de temas mais complicados, sérios e centrados nas vivências dos jovens. Com a adolescência existe alguma imaturidade ao nível social (Menandro, Trindade & Almeida, 2003) que, maioritariamente, surgem ligadas a uma falta de compreensão do contexto (Winnicott, 1971, citado por Oliveira & Fulgencio, 2010).

Posto isto, podem ter surgido dificuldades nos jovens em perceber e distinguir comportamentos e atitudes realizadas pelos seus pais como sendo as experienciadas na realidade em casa. Também podem ter surgido algumas dificuldades por parte dos jovens em perceber a perigosidade e maldade de alguns comportamentos vivenciados pelos mesmos.

**Hipótese 3 - Existe uma correlação negativa significativa entre o estilo parental democrático e o envolvimento dos alunos em comportamentos de *cyberbullying*, como vítimas ou agressores.**

Através dos resultados do presente estudo, foi possível confirmar que existe uma correlação negativa significativa entre o estilo parental democrático e a vivência de comportamentos de agressão por *cyberbullying* dos jovens da amostra, o que significa que, quando os jovens percecionam o estilo parental dos pais como democrático, menos vivenciam estes comportamentos agressivos.

Os resultados obtidos vão ao encontro do estudado pela literatura. No estilo democrático, os pais incentivam o diálogo com os filhos, em que partilham abertamente as consequências e os riscos, positivos ou negativos, do seu comportamento. Estes pais recolhessem que os filhos têm os seus próprios interesses e formas de pensar, sendo que, por isso, apresentam como principal objetivo orientá-los e dar-lhes a autonomia necessária para tomarem as suas próprias decisões (Weber, 2017). Ao mesmo tempo os pais democráticos proporcionam um ambiente familiar seguro, que ajudam a que os filhos se sintam confiantes e capazes de conseguir processar e lidar com emoções e situações mais difíceis presentes no dia-a-dia (Georgiou, 2008; Ok & Aslan, 2010).

Desta forma, no estilo democrático existe uma predominância do aumento da autonomia e da orientação, onde é concedida uma liberdade para o crescimento e evolução dos jovens e criadas as condições essenciais para o desenvolvimento de comportamentos mais saudáveis e competências psicológicas e sociais importantes (Freitas, 2012), favorecendo relações socialmente mais positivas e benéficas em prol dos outros (Hokoda et al., 2006; Kokkinos, 2016).

Por estes motivos, segundo vários estudos, o estilo democrático revela ser um fator de proteção tanto para os comportamentos de *bullying* e de *cyberbullying* (Fanti, Demetriou, & Hawa, 2012; Kokkinos et al., 2016; Wang, Iannotti & Nansel, 2009), existindo uma menor probabilidade destes jovens envolverem-se em comportamentos desta ordem, como vítimas, mas também como perpetradores (Georgiou, 2008; Ok & Aslan, 2010).

Contudo, no presente estudo, não se verificou a existência de uma correlação linear entre o estilo parental democrático e a realização de comportamentos de agressão por *cyberbullying*, como seria de esperar de acordo com a literatura mencionada.

Uma explicação possível para a inexistência de relações significativas entre estas variáveis na presente amostra pode ter como justificação a idade dos participantes, onde ainda existe uma certa imaturidade que pode dificultar a compreensão de temáticas mais difíceis, sérias e centradas nas próprias experiências e vivências. Segundo Winnicott (1971), uma das principais características da adolescência é a imaturidade que, normalmente, surge interligada a uma falta de compreensão do contexto e das consequências que podem ocorrer em relação os seus comportamentos e ações realizadas (Winnicott, 1971, citado por Oliveira & Fulgencio, 2010).

Ao ter isto em consideração, os jovens da amostra podem ter apresentado dificuldades em perceber e distinguir certos comportamentos e atitudes dos seus pais como sendo as realmente vivenciadas em casa e dificuldades em entender alguns dos seus comportamentos e as respetivas consequências, podendo vê-los como uma mera brincadeira e sem algum tipo de maldade por detrás.

Outra explicação plausível para esta ausência pode estar relacionada com a deseabilidade social, pois, aquando do preenchimento dos questionários, os jovens da amostra responderam em sala de aula na presença de outros colegas e, apesar do preenchimento dos mesmos fosse individual, estes acabavam por, algumas vezes, partilhar as respostas e aperceberem-se que estavam a preencher sob o olhar do colega ao lado. Por isso, as respostas

aos questionários podem ter sido enviesadas, tendo sido respondidas por forma a mostrar uma imagem socialmente adequada (Crowne & Marlowe, 1960; Crutzen & Goritz, 2010), isto é, os indivíduos tendem a demonstrar aos outros uma imagem de si próprios que corresponde ao socialmente apropriado e esperado (Dodaj, 2012).

De acordo com Furnham (1986) e Leary (1995), o conceito de desejabilidade social relaciona-se com uma tendência para o indivíduo apresentar-se como estando melhor ajustado ao nível social do que realmente está, omitindo e ocultando os seus pontos fracos em contexto de investigação (Furnham, 1986, citado por Gomes, 2019; Leary, 1995, citado por Gomes, 2019). Além disso, este processo, por vezes, é encarado de forma inconsciente e visto como uma defesa (Gomes, 2019). Deste modo, as influências da desejabilidade social nas respostas dadas pela amostra podem, por vezes, colocar em causa a fiabilidade dos dados recolhidos e, por conseguinte, os resultados obtidos nas investigações (Andrews & Meyer, 2003).

Ainda, por último, outra explicação para estes resultados, pode estar relacionado com o facto, como já referido de uma das escolas ter um ensino articulado com um ensino na música. Através deste tipo de ensino, os alunos aprendem a gerir as suas emoções consideradas mais negativas, como a frustração e a raiva, que, de outra forma, poderiam levar a comportamentos de violência e agressividade para com os outros. Além disso, normalmente, a música potencia a união de um grupo e atitudes pró-sociais face aos outros, aproximando, desta forma, os indivíduos e levando a que exista um respeito e consideração mútua (Epelde-Larrañaga, Ramírez & Estrada-Vidal, 2020). Este sentimento de pertença a um grupo com gostos e escolhas semelhantes e, por conseguinte a aceitação no mesmo, são vistos como fatores de proteção para a realização de comportamentos de agressividade e violência (Forné, 2022).

Assim, de acordo com alguns autores, o ensino na música é visto como uma ajuda na redução de comportamentos e atitudes de intolerância para com os outros e aumenta a capacidade empatia e de cooperação dos jovens (Barrios Bernal, 2016, citado por Forné, 2022), minimizando, através das ferramentas e competências sociais desenvolvidas, os comportamentos agressivos e violentos (Puente Rosas, 2018, citado por Forné, 2022), uma vez que, normalmente, os perpetradores de *cyberbullying* são indivíduos com pouca empatia e consideração pelo outro (Kowalski et al., 2008).

Posto isto, a aplicação dos questionários neste género de escolas pode ter interferido com os resultados do estudo, principalmente, em relação à prevalência na realização de comportamentos por *cyberbullying* na amostra.

## VII. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados do presente estudo confirmaram a existência de uma relação entre os estilos parentais com comportamentos de *cyberbullying*, mais especificamente, uma relação negativa e significativa entre o estilo parental democrático e o envolvimento dos jovens nestes comportamentos, como vítimas, confirmando, deste modo, uma parte da hipótese 3. Porém, não foi verificada qualquer relação entre este estilo parental e o envolvimento dos jovens em comportamentos de *cyberbullying*, como agressores, o que seria de esperar, segundo a literatura existente, uma vez que o estilo democrático é caracterizado pela transmissão de competências e ferramentas sociais importantes e por existir uma comunicação aberta entre os pais e os filhos. Esta boa comunicação é considerada uma estratégia que ajuda a aproximar os pais e os filhos, existindo um respeito mútuo e consideração por ambas as vontades e decisões.

Assim, este estilo parental é visto como potenciador para um desenvolvimento social e emocional adequado e favorável e como um fator de proteção para o envolvimento dos jovens em comportamentos de agressão e vitimização, isto é, normalmente, estes jovens apresentam menos probabilidade em envolverem-se nestes comportamentos agressivos.

Contudo, também outras relações significativas esperadas não foram verificadas no presente estudo, como o caso da hipótese 1, em que, de acordo com a literatura estudada e mencionada, seria de esperar encontrar uma correlação positiva significativa entre o estilo parental autoritário e o envolvimento dos alunos em comportamentos de *cyberbullying*, como agressores e, na hipótese 2, que sugeria relações positivas significativas entre o estilo educativo permissivo e o envolvimento dos jovens nestes comportamentos, mas como vítimas.

Embora, no presente estudo, os resultados não tenham sido expectáveis com os esperados inicialmente, de acordo com a literatura e com vários estudos, os estilos parentais adotados pelos pais impactam significativamente os comportamentos dos jovens, uma vez que os filhos tendem a seguir os comportamentos e atitudes realizados pelos pais e, é a partir desta relação, que são transmitidos os pensamentos, ideais e valores que vão acompanhar e orientar o jovem durante o seu crescimento. Deste modo, quando transmitidas as ferramentas e competências sociais importantes, em prol e em consideração com o outro, leva a uma diminuição de comportamentos agressivos e depreciativos entre as crianças e os jovens.

Por esse motivo, torna-se importante supervisionar e perceber o impacto destas relações, principalmente, quando negativas, de modo a prevenir que surjam consequências futuras prejudiciais e que colocam o desenvolvimento do jovem em risco e em perigo, mas

também de forma a assegurar um ambiente familiar saudável e propicio a um desenvolvimento físico, psicológico, social e emocional positivo e adequado, para, mais tarde, proporcionar relações sociais e profissionais futuras mais saudáveis e benéficas para os mesmos, e também possibilitar um aproveitamento escolar mais positivo. Para tal, os pais, como principais educadores, devem ser informados e advertidos sobre o impacto que as suas atitudes têm nas ações dos seus filhos em outros ambientes.

Normalmente, o *cyberbullying* pode ocorrer em qualquer espaço em que as tecnologias estejam disponíveis e realizado por qualquer indivíduo com acesso às mesmas, o que torna muito difícil localizar e identificar o agressor e o espaço onde este comportamento decorre. Estes comportamentos colocam em risco a saúde mental dos jovens e causam consequências muito negativas e prejudiciais, principalmente, nas vítimas, surgindo sintomas como ansiedade, depressão e stress, que, em conjunto, podem originar uma baixa autoestima, e um baixo rendimento escolar, que podem afetar a motivação e concentração para a realização das tarefas escolares. Além disso, podem causar consequências físicas como dores de cabeça, perda ou ganho de peso, dores musculares ou abdominais e problemas de sono.

Embora as consequências negativas ocorram mais frequentemente nas vítimas, também os agressores podem apresentar alguns sintomas consequentes, como falta de empatia, problemas com substâncias prejudiciais, como o álcool e as drogas, comportamentos antissociais, dificuldades escolares e um baixo rendimento académico. Perante estas consequências negativas e prejudiciais que o fenómeno de *cyberbullying* imputa nos intervenientes, torna-se essencial procurar estratégias específicas para prevenir estas ações, como forma de atenuar e, idealmente, interromper os sofrimentos causados.

Por isso, é importante que, para além dos pais, o contexto escolar esteja informado e consciente das consequências dos comportamentos de *cyberbullying*, de forma a puderem intervir e prevenir a existência destes comportamentos negativos e focarem-se em manter um ambiente saudável e positivo na escola. De salientar que, também os profissionais de saúde, principalmente, os psicólogos devem auxiliar as escolas neste percurso, ajudando a identificar e diagnosticar os comportamentos de risco manifestado pelos alunos.

Importa ainda destacar que, muitas vezes, os pais tendem a não demonstrar preocupação com a educação realizada em contexto escolar, nem com as informações relativas ao desenvolvimento e crescimento dos seus filhos neste contexto, como, por exemplo, as relações com os pares, as atividades realizadas e os conflitos ocorridos. Por outras palavras,

ainda existe uma dissintonia e uma falta de comunicação entre a escola e a família. No entanto, é importante criar uma relação entre os professores e os pais, pautada por uma comunicação aberta, dos dois lados, onde são transmitidas as preocupações, os medos e as informações importantes acerca dos alunos, de forma a, em conjunto, assegurarem o bem-estar do jovem e ajudarem a travar os comportamentos negativos e pejorativos que estejam a ocorrer na vida dos mesmos, seja no caso das vítimas ou dos agressores por *cyberbullying*.

### **Limitações**

O presente estudo apresenta algumas limitações que foram surgindo ao longo do procedimento de investigação e que podem ter condicionado os resultados obtidos. Como primeira limitação surge a contextualização específica da amostra. Por oportunidade, uma parte da amostra, foi composta por alunos de uma instituição com ensino articulado em música, o que pode ter influenciado as respostas, principalmente, aos questionários de *cyberbullying-vitimização (CBQ-V)* e de *cyberbullying (CBQ)*, visto ser um tipo de ensino muito diferente. Por conseguinte, pode ter constituído um obstáculo para os resultados desta investigação.

Outra das limitações possíveis relaciona-se com a escolha propositada das idades da amostra, pois, embora, segundo vários autores e investigações sobre estas temáticas, é na adolescência, mais especificamente, entre os 12 e os 15 anos que existe uma maior ocorrência de comportamentos por *bullying* e *cyberbullying*, nesta fase ainda existe uma certa imaturidade para a compreensão e distinção de determinadas temáticas mais sérias e difíceis, principalmente, quando relacionadas com as próprias vivências dos adolescentes.

Ainda associada à questão da idade da amostra, outra limitação encontrada relaciona-se com a própria estrutura dos questionários, principalmente, em relação ao *Parental Authority Questionnaire (PAQ)*, pois, segundo a amostra, além deste questionário conter itens em demasia, o que pode ter influenciado as respostas da amostra aos últimos itens, devido ao cansaço e aborrecimento causado e, em alguns casos, a complexidade associada a alguns dos itens, levando a uma incompreensão de algumas afirmações presentes e, por conseguinte, a uma influência nas respostas dadas pelos jovens da amostra. De salientar que, durante a aplicação dos questionários, a investigadora demonstrou-se sempre disponível para o esclarecimento de dúvidas, porém alguns alunos podem ter-se sentido receosos em incomodar.

Outra limitação assenta nas condições de aplicabilidade dos instrumentos, uma vez que estes eram instrumentos de autorrelato e foram aplicados numa sala de aula, em conjunto com os alunos da turma. Apesar de ter existido a indicação e controlo, por parte da

investigadora, para que as respostas fossem individuais, a influência de terceiros pode ter afetado a honestidade das respostas aos questionários. Neste sentido, deve ser tida em conta questões como a desejabilidade social dos adolescentes, mesmo inconsciente, e problemas de interpretação em algumas questões relativas ao fenómeno *cyberbullying*, visto que, em alguns casos, pode ter existido uma interpretação errada dos comportamentos agressivos, sendo estes vistos como uma mera brincadeira de mau gosto.

Por último, no *Parental Authority Questionnaire (PAQ)*, um dos valores da consistência interna, mais concretamente, nos itens relacionados com a subescala do estilo permissivo, revelaram um fraca consistência interna e, embora tenha-se recorrido à análise estatística de cada um dos itens em particular, de forma a entender a qualidade dos mesmos, o seu contributo para a consistência interna e, caso um dos itens fosse eliminado se aumentava consideravelmente o *Alpha de Cronbach* da subescala, conclui-se que nenhum dos itens ao ser removido aumentava este valor. Este valor mais reduzido pode ter apresentado uma limitação na análise da verdadeira perceção do estilo parental permissivo e a respetiva compreensão dos resultados obtidos.

### **Indicações para investigações futuras**

Para indicações de investigações futuras, existem várias vertentes diante destas temáticas que podem ser seguidas. Como primeira indicação sugere-se a aplicação dos instrumentos de autorrelato aos jovens numa sala sem a companhia de terceiros, de forma a reduzir as influências dos mesmos nas respetivas respostas e a controlar questões como a desejabilidade social.

Como na presente investigação apenas foram aplicados instrumentos relacionados com a perceção dos jovens em relação aos estilos parentais praticados pelos seus pais e, por isso, apenas se considerou a perceção dos filhos, propõem-se a utilização de instrumentos de perceção dos estilos parentais pelos próprios pais, de forma a entender se existem diferenças entre ambas as perceções encontradas e o motivo subjacente, ou seja, recomenda-se a aplicação dos questionários em díades (pais-filhos). Também, em investigações futuras, torna-se interessante perceber o impacto das variáveis socioeconómicas nestas temáticas, sendo, por isso, recomendado a aplicação dos questionários em escolas públicas e em escolas privadas e comparar as respetivas respostas aos questionários, com o intuito de perceber se existem diferenças significativas entre estes contextos.

Além disso, de forma a continuar a presente investigação, importa perceber se efetivamente o ensino articulado em música ou noutra atividade grupal, pode influenciar a prevalência de comportamentos por *cyberbullying*, seja enquanto perpetrador ou vítima, uma vez que, de acordo com várias investigações mencionadas, estas dimensões podem auxiliar na prevenção destes comportamentos violentos e pejorativos. Neste sentido, em futuras investigações, seria pertinente o desenvolvimento de programas de intervenção, com o apoio, em paralelo, dos pais e das escolas, que permitam avaliar e prevenir situações relacionadas com o *cyberbullying*, uma vez que, atualmente, este fenómeno é visto como uma das principais preocupações por entre a população jovem.

## VIII. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahmed, E., & Braithwaite, V. (2004). Bullying and victimization: cause for concern for both families and schools. *Social Psychology of Education*, 7(1), 35-54. <https://doi.org/10.1023/B:SPOE.0000010668.43236.60>
- Almiro, P. A. (2017). Uma nota sobre a desejabilidade social e o enviesamento de respostas. *Avaliação Psicológica*, 16(3), 253-386. <https://doi.org/10.15689/ap.2017.1603.ed>
- Álvares, M. (Eds.). (2021). *Introdução à investigação quantitativa e análise SPSS*. Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/10529>
- Alves, G. & Ferreira, R. (2019). O bullying no ambiente escolar. *Revista Saúde e Meio Ambiente*, 9(3), 82-96.
- Amado, J., Matos, A., Pessoas, T., & Jäger, T. (2009). Cyberbullying: um desafio à investigação e à formação. *Interações*, 13, 301-326. <https://doi.org/10.25755/int.409>
- Amazonas, M., Damasceno, P., Terto, L., & Silva, R. (2003). Arranjos familiares de crianças das camadas populares. *Psicologia em estudo*, 8, 11-20. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722003000300003>
- Andrews, P., & Meyer, R. G. (2003). Marlowe-Crowne Social desirability scale and short form C: forensic norms. *Journal of Clinical Psychology*, 59(4), 483-492. <https://doi.org/10.1002/jclp.10136>
- António, R., Guerra, R., & Moleiro, C. (2020). *Cyberbullying em Portugal durante a pandemia do Covid-19*. Centro de Investigação e de Intervenção Social (CIS-IUL, ISCTE-IUL). <https://ciencia.iscte-iul.pt/publications/files/private/deffa87e217ae129586ff95bed171a6e>
- Antunes, D. (2008). Bullying: Razão instrumental e preconceito. [Dissertação de Mestrado em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos]. Repositório Universidade Federal de São Carlos. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2443>

- Araújo, J., & Caldeira, M. (2018). Bullying e cyberbullying: ameaça ao bem-estar físico e mental dos adolescentes. *Revista Júnior de Investigação*, 5(1), 6-11.
- Aricak, T., Siyahaan, S., Uzunhasanoglu, A., Saribeyoglu, S., Ciplak, S., Yilmaz, N., & Memmedov, C. (2008). Cyberbullying among Turkish adolescents. *CyberPsychology & Behavior*, 11(3), 253–261. <https://doi.org/10.1089/cpb.2007.0016>
- Balakrishnan, V. (2018). Actions, emotional reactions and cyberbullying- From the lens of bullies, victims, bully-victims and bystanders among Malaysian young adults. *Telematics and Informatics*, 35(5), 1190-1200. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2018.02.002>
- Barlett, C., & Coyne, C. (2014). A meta-analysis of sex differences in cyber-bullying behavior: the moderating role of age. *Aggressive Behavior*, 40(5), 474-488. <https://doi.org/10.1002/ab.21555>
- Barrio, C., Martin, E., Monteiro, I, Guitiérrez, H., Barrios, A., & Dios, M. (2008). Bullying and social exclusion in spanish secondary schools: national trends from 1999 to 2006. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(3), 657-677.
- Barrett, M., & Baker, J. S. (2012). Developing learning identities in and through music: a case study of the outcomes of a music programme in an Australian juvenile detention centre. *International Journal of Music Education*, 30(3), 244-259. <https://doi.org/10.1177/025576141143372>
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907. <https://doi.org/10.2307/1126611>
- Baumrind, D. (1967). Childcare practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75(1), 43-88.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4(1-2), 1-103. <https://doi.org/10.1037/h0030372>
- Beale, A., & Hall, K. (2007). Cyberbullying: What school administrators (and parents) can do. *The Clearing House*, 81(1), 8-12. <https://doi.org/10.3200/TCHS.81.1.8-12>

- Belikova, P. V., Hanuliaková, J., & Hollá, K. (2020, julho). *Trust as the determinant that affects sexting* [Paper presentation]. 12th International Conference on Education and New Learning Technologies (On-line conference).
- Beran, T., & Li, Q. (2007). The Relationship between Cyberbullying and School Bullying. *Journal of Student Wellbeing*, 1(2), 15-33. <https://doi.org/10.21913/JSW.v1i2.172>
- Bem, L., & Wagner, A. (2006). Reflexões sobre a construção da parentalidade e o uso de estratégias educativas em famílias de baixo nível socioeconómico. *Psicologia em Estudo*, 1(11), 63-71. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722006000100008>
- Buelga, S., Iranzo, B., Cava, M., & Torralba, E. (2015). Psychological profile of adolescent cyberbullying aggressors. *International Journal of Social Psychology*, 30(2), 382-406. <https://doi.org/10.1080/21711976.2015.1016754>
- Buri, J. (1991). Parental Authority Questionnaire. *Journal of Personality Assessment*, 57(1), 110-119. [https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5701\\_13](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5701_13)
- Caetano, A. P., Freire, I., Simão, A. M. V., Martins, M. J. D., & Pessoa, M. T. (2016). Emoções no cyberbullying: um estudo com adolescentes portugueses. *Educ. Pesqui.*, 1(42), 199-212. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201603138125>
- Calvert C. (2014). Revenge porn and freedom of expression: legislative pushback to an online weapon of emotional and reputational destruction. *Fordham Intellectual Property, Media and Entertainment Law Journal*, 24(3), 673-702.
- Calvete, E., & Cardeñoso, O. (2005). Gender differences in cognitive vulnerability to depression and behavior problems in adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(2), 179-192. [DOI: 10.1007/s10802-005-1826-y](https://doi.org/10.1007/s10802-005-1826-y)
- Calvete, E., Orue, I., Estévez, A., Villardón, L., & Padilla, P. (2010). Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressors' profile. *Computers in Human Behavior*, 26, 1128–1135. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.03.017>
- Cardoso, J., & Veríssimo, M. (2013). Estilos parentais e relações de vinculação. *Análise Psicológica*, 4(31), 393-406. <https://doi.org/10.14417/ap.807>

- Carvalho, S. A. V. (2019). Cyberbullying: as percepções e o descomprometimento moral no discurso dos professores. [Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação e da Orientação, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/41569>
- Carvalhosa, S. F., Moleiro, C., & Sales, C. (2009). A situação de bullying nas escolas portuguesas. *Revista Interações*, 5(13), 125-146. <https://doi.org/10.25755/int.400>
- Castro Silva, J., Morgado, J., & Marôco, J. (2011). The Relationship between Portuguese adolescent perception of parental styles, social support, and school behavior. *Psychology*, 2(3), 111-121. DOI: [10.4236/psych.2012.37074](https://doi.org/10.4236/psych.2012.37074)
- Costa, I., & Soares, S. (2010). Cyberbullying: a violência no ambiente virtual [Paper presentation]. VI Encontro De Pesquisa Em Educação Da UFPI, Brasil.
- Costa, P. (2017). A influência dos estilos parentais e as estratégias de mediação parental, nos comportamentos de risco dos filhos na Internet [Dissertação de Mestrado, Iscte – Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório do Iscte. <http://hdl.handle.net/10071/15226>
- Chao, C., & Yu, T. (2017). Associations among different internet access time, gender and cyberbullying behaviors in Taiwan's adolescents. *Frontiers in psychology*, 8, 1-9. doi: [10.3389/fpsyg.2017.01104](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01104)
- Charalampous, K., Demetriou, C., Tricha, L, Ioannou, M, Georgiou, S., Nikiforou, M., & Stavriniades, P. (2018). The effect of parental style on bullying and cyber bullying behaviors and the mediating role of peer attachment relationships: a longitudinal study. *Journal of adolescence*, 64, 109-123. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.02.003>
- Cho, C. H., & Cheon, H. (2005). Children's exposure to negative internet content : effects of family context. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 49(4), 488-509. [https://doi.org/10.1207/s15506878jobem4904\\_8](https://doi.org/10.1207/s15506878jobem4904_8)

- Coutinho, C. (2008). Estudos correlacionais em educação: potencialidades e limitações. *Psicologia Educação e Cultura*, 1(12), 143-169. <https://hdl.handle.net/1822/8549>
- Creswell, J. W. (2007). *Projeto de pesquisa. Métodos qualitativo, quantitativo e misto* (2nd Ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Crowne, D. P., & Marlowe, D. (1960). A new scale of social desirability independent of psychopathology. *Journal of Consulting Psychology*, 24(4), 349-354. <https://doi.org/10.1037/h0047358>
- Crutzen, R., & Goritz, A. (2010). Social desirability and self-reported health risk behaviors in web-based research: three longitudinal studies. *BMC Public Health*, 10(1), 1-10. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-10-720>
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: an integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.3.487>
- Dawn, J. (2007). Understanding bullying in primary school: Listening the children's voice. [Dissertação de mestrado, University of Surrey]. Retrieved from repositório University of Surrey. <http://epubs.surrey.ac.uk/652/1/fulltext.pdf>
- Dehue, F., Bolman, C., & Völlink, T. (2008). Cyberbullying: Youngsters' experiences and parental perception. *CyberPsychology & Behavior*, 11(2), 217-223. <https://doi.org/10.1089/cpb.2007.0008>
- Dessen, A. M., & Polonia, A. C. (2007). A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia: Cadernos de Psicologia e Educação*, 17(36), 21-32. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2007000100003>
- Dehue, F., Bolman, C., Völlink, T., & Pouwelse, M. (2012). Cyberbullying and traditional bullying in relation to adolescents' perception of parenting. *Journal of CyberTherapy & Rehabilitation*, 5(1), 25-34.
- Dias, P., & Brito, R. (2017). *Crianças (0 a 8 anos) e Tecnologias Digitais*. Joint Research Centre Da Comissão Europeia. <http://hdl.handle.net/10400.14/19160>

- Dilmaç, B., & Aydoğan, D. (2010). Parental attitudes as a predictor of cyberbullying among primary children. *World Academy of Science, Engineering and Technology International Journal of Computer and Systems Engineering*, 4(7), 1667- 1671. [doi.org/10.5281/zenodo.1330259](https://doi.org/10.5281/zenodo.1330259)
- Dodaj, A. (2012). Social desirability and self-reports: testing a content and response-style model of socially desirable responding. *Europe's Journal of Psychology*, 8(4), 651-666. <https://doi.org/10.5964/ejop.v8i4.462>
- Duarte, E. (2014). A influência do perfeccionismo parental e dos estilos parentais no desenvolvimento do perfeccionismo em crianças do 2º e 3º ciclos. [Dissertação de mestrado, Universidade do Algarve]. Sapientia. <http://hdl.handle.net/10400.1/7908>
- Ducharne, M., Cruz, O., Marinho, S., & Grande, C. (2006). Questionário de estilo educativos parentais (QEEP). *Psicologia e Educação*, 5(1), 63-75.
- Duerager, A., & Livingstone, S. (2012). *How can parents support children's internet safety?*. The London School of Economics and Political Science. <https://eprints.lse.ac.uk/42872/1/How%20can%20parents%20support%20children%E2%80%99s%20internet%20safety%28Isero%29.pdf>
- Eastin, M. S., Greenberg, B. S., & Hofschire, L. (2006). Parenting the Internet. *Journal of Communication*, 56(3), 486-504. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2006.00297.x>
- Eiden, R., Edwards, E., & Leonard, K. (2007). A conceptual model for the development of externalizing behavior problems among kindergarten children of alcoholic families: role of parenting and children's self-regulation. *Developmental Psychology*, 43(5), 1187-1201. [doi: 10.1037/0012-1649.43.5.1187](https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.5.1187)
- Epelde-Larrañaga, A., Ramírez, J., & Estrada-Vidal, L. (2020). Musci as resource against bullying and cyberbullying: intervention in two centers in Spain. *Sustainability*, 12(5), 1-13. <https://doi.org/10.3390/su12052057>
- Erdur-Baker, O., & Kavsut, F. (2007). Cyberbullying: a new face of peer bullying. *Eurasian Journal of Educational Research*, 27(27), 31-42.

- Estévez, A., Villardón, L., Calvete, E., Padilla, P., & Orue, I. (2010). Adolescentes víctimas de cyberbullying: Prevalencia y características. *Behavioral Psychology*, *18*(1), 73–89.
- Fanti, K. A., Demetriou, A. G., & Hawa, V. (2012). A longitudinal study of cyberbullying: examining risk and protective factors. *European Journal of Developmental Psychology*, *9*(2), 168-181. <https://doi.org/10.1080/17405629.2011.643169>
- Feinberg, T., & Robey, N. (2009). Cyberbullying: intervention and prevention strategies. *National Association of school psychologists*, *38*(4), 22-24.
- Floros, G. D., Paradeisioti, A., Hadjimarcou, M., Mappouras, D., Kalakouta, O., Avagianou, P., & Siomos, K. (2013). Cyberbullying in cyprus – Associated parenting style and psychopathology. *Studies in Health Technology and Informatics*, *191*, 85-90. [doi:10.3233/978-1-61499-282-0-85](https://doi.org/10.3233/978-1-61499-282-0-85)
- Fontaine, A. M. (1986). Práticas educativas de mães portuguesas. Diferenças em função do nível socioeconómico e da zona de residência da família. *Análise Social*, *22*(92/93), 795-811.
- Foody, M., Samara, M., & Carlbring, P. (2015). A review of cyberbullying and suggestions for online psychological therapy. *Internet Interventions*, *2*(3), 235-242. <https://doi.org/10.1016/j.invent.2015.05.002>
- Forné, M. (2022). Música vs bullying: el poder de la música desde el primer ciclo de la educación infantil. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, *8*(1), 1-8. <https://doi.org/10.22370/ieya.2022.8.1.2409>
- Fox, N., & Calkins, S. (2003). The Development of self-control of emotion: intrinsic and extrinsic influences. *Motivation and Emotion*, *27*(1), 7-26. [DOI: 10.1023/A:1023622324898](https://doi.org/10.1023/A:1023622324898)
- Francisco, S., Simão, A., Ferreira, P., & Martins, M. (2015). Cyberbullying: the hidden side of college students. *Computers in Human Behavior*, *43*, 167-182. [https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.10.045-](https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.10.045)

- Freitas, C. N. (2012). Estilos parentais e adaptação psicossocial da criança ao pré-escolar. [Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional, ISPA]. Repositório do ISPA. <http://hdl.handle.net/10400.12/2563>
- Garaigordobil, M. (2015). Ciberbullying en adolescentes y jóvenes del País Vasco: Cambios con la edad. *Anales de psicología*, 31(3), 1069-1076. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.3.179151>
- Georgiou, S. N. (2008). Parental style and child bullying and victimization experiences at school. *Social Psychology of Education*, 11(3), 213-227. <https://doi.org/10.1007/s11218-007-9048-5>
- Georgiou, S. N., & Stavrinides, P. (2013). Parenting at home and bullying at school. *Social Psychology of Education*, 16(2), 165-179. <https://doi.org/10.1007/s11218-012-9209-z>
- Gomes, J. (2019). Influência da violência familiar no percurso desenvolvimental dos adolescentes. [Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro]. Repositório UTAD. <http://hdl.handle.net/10348/9670>
- Gómez-Ortiz, O., Del Rey, R., Casas, J. A., & Ortega-Ruiz, R. (2014). Parenting styles and bullying involvement/ Estilos parentales e implicación en bullying. *Culture and Education*, 26(1), 132-158. <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.908665>
- Gordon, S. M. (2019). *Coping with Online Flaming and Trolling* (1st Ed.). The Rosen Publishing Group, INC.
- Grillo, M., & Santos, A. (2015). Bullying na escola. *Colloquium Humanarum*, 12(3), 61-74. [DOI: 10.5747/ch.2015.v12.n3.h220](https://doi.org/10.5747/ch.2015.v12.n3.h220)
- Hallam, S. (2010). The power of music: its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289. <https://doi.org/10.1177/0255761410370658>
- Hart, C. H., Nelson, D. A., Robinson, C. C., Olsen, S. F., & McNeilly-Choque, M. K. (1998). Overt and relational aggression in Russian nursery-school-age children: parenting

- style and marital linkages. *Developmental Psychology*, 34(4), 687-697. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.34.4.687>
- Hill, M., & Hill, A. (2005). *Investigação por questionário* (2nd Ed.). Edições Silabo.
- Hinduja, S., & Patchin, J. (2008). Cyberbullying: an exploratory analysis of factors related to offending and victimization. *Deviant Behavior*, 29(2), 129-156. <https://doi.org/10.1080/01639620701457816>
- Hinduja, S., & Patchin, J. (2010). Bullying, cyberbullying, and suicide. *Archives of Suicide Research*, 14, 206-221. <https://doi.org/10.1080/13811118.2010.494133>
- Hoffman, M. L. (1975). Moral internalization, parental power, and the nature of parent-child interaction. *Developmental Psychology*, 11(2), 228-239. <https://doi.org/10.1037/h0076463>
- Hoffman, M. L. (1994). Discipline and internalization. *Developmental Psychology*, 30(1), 26-28. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.1.26>
- Hokoda, A., Lu, H.-H., & Angeles, M. (2006). School bullying in taiwanese adolescents. *Journal of Emotional Abuse*, 6(4), 70-90. [https://doi.org/10.1300/J135v06n04\\_04](https://doi.org/10.1300/J135v06n04_04)
- Ihmeideh, F., & Shawareb, A. (2014). The association between internet parenting styles and children's use of the internet at home. *Journal of Research in Childhood Education*, 28(4), 411-425. <https://doi.org/10.1080/02568543.2014.944723>
- Inchley, J., Currie, D., Young, T., Samdal, O., Torsheim, T., Augustson, L., Mathison, F., Aleman-Diaz, A., Molcho, M., Weber, M., & Barnekow, V. (2013). Risk behaviours. In *Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being* (Cap.5, 207-210). World Health Organization.
- Justo, A., & Lipp, M. (2010). A influência do estilo parental no stress do adolescente. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 30(79), 363-378.
- Kermani, H., & Aldemir, J. (2015). Preparing children for success: integrating science, math, and technology in early childhood classroom. *Early Child Development and Care*, 185(9), 1-24. <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2015.1007371>

- Kokkinos, C. M., Antoniadou, N., Asdre, A., & Voulgaridou K. (2016). Parenting and internet behavior predictors of cyber-bullying and cyber-bullying among preadolescents. *Deviant Behavior*, 37(4), 439-455. <https://doi.org/10.1080/01639625.2015.1060087>
- Kowalski, R. M., & Limber, S. P. (2007). Electronic bullying among middle school students. *Journal of Adolescent Health*, 41, 522-530. [doi: 10.1016/j.jadohealth.2007.08.017](https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.08.017)
- Kowalski, R. M., Limber, S. P., & Agatston, P. W. (2008). *Cyber bullying: Bullying in the Digital Age*. Blackwell Publishing.
- Kowalski, R. M., Guimetti, G., Schroeder, A., & Lattanner, M. (2014). Bullying in the digital age: a critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073-1137. <https://doi.org/10.1037/a0035618>
- Law, D. M., Shapka, J. D., & Olson, B. F. (2010). To control or not to control? Parenting behaviours and adolescent online aggression. *Computers in Human Behavior*, 26, 1651-1656. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.06.013>
- Lins, Z. M. B., Salomão, N. M. R., Lins, S. L. B., Féres-Carneiro, T., & Eberhardt, A. C. (2015). O papel dos pais e as influências externas na educação dos filhos. *Revista da SPAGESP*, 16(1), 43-59.
- Lisboa, C., Braga, L., & Ebert, G. (2009). O fenómeno bullying ou vitimização entre pares na atualidade: definições, formas de manifestação e possibilidades de intervenção. *Contextos Clínicos*, 1(2), 59-71. [doi: 10.4013/ctc.2009.21.07](https://doi.org/10.4013/ctc.2009.21.07)
- Livingstone, S., & Helsper, E. J. (2008). Parental Mediation of Children's Internet Use. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 52(4), 581-599. <https://doi.org/10.1080/08838150802437396>
- Lundberg, M., & Andersson, P. (2000). Perception of the parental rearing when growing up in a single-parent home. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 7(4), 275-278. [https://doi.org/10.1002/1099-0879\(200010\)7:4<275::AID-CPP259>3.0.CO;2-U](https://doi.org/10.1002/1099-0879(200010)7:4<275::AID-CPP259>3.0.CO;2-U)
- Macuàcua, F. M. A. (2017). A influência dos estilos parentais e das estratégias de mediação parental no uso da internet no envolvimento em cyberbullying nas crianças e

- adolescentes [Dissertação de mestrado, Iscte - Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório do Iscte. <http://hdl.handle.net/10071/15354>
- Maia, F., & Soares, A. (2019). Diferenças nas práticas parentais de pais e mães e a perceção dos filhos adolescentes. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 10(1), 59-82. [doi:10.5433/2236-6407.2019v10n1p59](https://doi.org/10.5433/2236-6407.2019v10n1p59)
- Maidel, S. (2009). Cyberbullying: um novo risco advindo das tecnologias digitais. *Revista Electrónica De Investigación Y Docencia*, 2, 113-119.
- Makri-Botsari, E., & Karagianni, G. (2014). Cyberbullying in Greek adolescents: the role of parents. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 116, 3241-3253. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.742>
- Marôco, J. (2011). *Análise Estatística com o SPSS Statistics*. Edições Sílabo.
- Maroco, J., & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas?. *Laboratório de Psicologia*, 4(1), 65-90. <https://doi.org/10.14417/lp.763>
- Marquez, A. (2021). A importância da música no desenvolvimento – um enfoque nos processos relacionados com o comportamento. [Dissertação de Mestrado em Ensino de Música, Instituto Piaget]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/41583>
- Matos, A., Stelter, C., Amado, J., Pessoa, T., & Jager, T. (2012). *Cyberbullying: um manual de formação de pais*. Verlag Empirische Pädagogik.
- Menandro, M., Trindade, Z., & Almeida, A. (2003). Representações sociais da adolescência/juventude a partir de textos jornalísticos (1968-1974 e 1996-2002). *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 55(1), 42-55.
- Mendonça, S. H. V. (2016). A influência dos estilos parentais na utilização da internet por crianças e adolescentes [Dissertação de mestrado, Iscte - Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório do Iscte. <http://hdl.handle.net/10071/13471>

- Meunier, J. C., & Roskam, I. (2009). How do parenting concepts vary within and between the families?. *European Journal of Psychology of Education*, 14(1), 33-47. [doi:10.1007/BF03173473](https://doi.org/10.1007/BF03173473)
- Mota, C., & Pinheiro, M. (2018). Estilos parentais, bullying e o papel mediador da sintomatologia. *Revista da Associação Portuguesa de Psicologia*, 32(2), 41-55. [doi:10.17575/rpsicol.v32i2.1345](https://doi.org/10.17575/rpsicol.v32i2.1345)
- Monteiro, B., & Mota, C. P. (2021). Estilos parentais e o risco no uso das redes sociais em adolescentes e jovens adultos: papel mediador da personalidade. *Revista da Associação Portuguesa de Psicologia*, 35(1), 1-14. <https://doi.org/10.17575/psicologia.v35i1.1641>
- Neto, A. (2005). Bullying - aggressive behavior among students. *Jornal de Pediatria*, 81(5), 164-172. [doi:10.1590/S0021-75572005000700006](https://doi.org/10.1590/S0021-75572005000700006)
- Neumann, M. (2016). Young children's use of touch screen tablets for writing and reading at home: relationships with emergent literacy. *Computers & Education*, 97, 61-68. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.02.013>
- Ok, S., & Aslan, S. (2010). The school bullying and perceived parental style in adolescents. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 5, 536-540. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.138>
- Oliveira, D., & Fulgencio, L. (2010). Contribuições para o estudo da adolescência sob a ótica de Winnicott para a Educação. *Psicologia em Revista (Belo Horizonte)*, 16(1), 64-80. <https://doi.org/10.5752/P.1678-9563.2010v16n1p64>
- Oliveira, E. & Baldi, V. (2019, junho). *Cyberbullying entre jovens: um desafio conceitual* [Paper presentation]. Congresso Literacia, Media e Cidadania, Aveiro, Portugal.
- Olweus, D. (1993). Bullying at school: what we know and what we can do. *Psychology in the Schools*, 40(6), 699-700. <https://doi.org/10.1002/pits.10114>

- Olweus, D. (1999). Sweden. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Eds.). *The nature of school bullying: A cross national Perspective*. Routledge.
- 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 Handbook of Bullying in Schools: An international perspective* (pp. 377–401). Routledge. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x>
- Ortega, R., Calmaestra, J., & Merchan, J. (2008). Cyberbullying. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(2), 183-192.
- Ozgür, H. (2016). The relationship between internet parenting styles and internet usage of children and adolescents. *Computers in Human Behavior*, 60, 411-424. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.02.081>
- Paiva, F., & Ronzani, T. (2009). Estilos parentais e consumo de drogas entre adolescentes: revisão sistemática. *Psicologia em Estudo*, 14(1), 177-183. [doi:10.1590/S141373722009000100021](https://doi.org/10.1590/S141373722009000100021)
- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the schoolyard: A preliminary look at cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4, 148-169. <https://doi.org/10.1177/1541204006286288>
- Patchin, J., & Hinduja, S. (2010). Tradition and nontraditional bullying among youth: a test of general strain theory. *Youth & Society*, 43, 727-751. <https://doi.org/10.1177/0044118X10366951>
- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2015). Measuring cyberbullying: Implications for research. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 69–74. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.013>
- Patrão, I., Borges, I., Estrela, R., & Moreira, A. (2023). *Comportamentos Online de Risco, Cibersegurança e Saúde Mental numa Amostra de Jovens Portugueses*. Relatório parceria Geração Cordão/APAV. [https://apav.pt/apav\\_v3/images/press/Relatorio-Geracao-Cordao\\_APAV-2023.pdf](https://apav.pt/apav_v3/images/press/Relatorio-Geracao-Cordao_APAV-2023.pdf)

- Pellegrini, A. D. (2002). Bullying, victimization, and sexual harassment during the transition to middle school. *Educational Psychologist*, 37(3), 151-163. [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3703\\_2](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3703_2)
- Pereira, B., Iossi Silva., & Nunes, B. (2009). Descrever o bullying na escola: estudo de um agrupamento de escola no interior de Portugal. *Rev. Diálogo Fundação, Curitiba*, 9(28), 455-466. DOI: <https://doi.org/10.7213/rde.v9i28.3169>
- Pereira, F., Spitzberg, B. H., & Matos, M. (2016). Cyber-harassment victimization in Portugal: prevalence, fear and help-seeking among adolescents. *Computers in Human Behavior*, 62(2), 136-146. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.03.039>
- Pinto, T., & Cunha, M. (2011). Cyberbullying: Estudo da prevalência de comportamentos de cyberbullying e sua relação com vivências de vergonha e estados emocionais negativos. [Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica, Instituto Superior Miguel Torga]. Repositório do ISMT. <http://repositorio.ismt.pt/handle/123456789/139>
- Piske, F. H. R., Peraire, B. O., Collins, K. H., & Amorim, C. A. (2022). Bullying. Impactos na educação. O que sabemos a respeito da sobredotação?. In Série Pessoas e Contextos (Org.), Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://hdl.handle.net/1822/80552>
- Popper, R. K. (1972). *A lógica da pesquisa científica* (2nd Ed). Cultrix.
- Raimundo, R., & Seixas, S. R. (2009). Comportamentos de bullying no 1º ciclo: Estudo de Caso numa Escola de Lisboa. *Interacções*, 13, 164-186. DOI: <https://doi.org/10.25755/int.402>
- Recupero, R. P. (2008). Forensic evaluation of problematic internet use. *The Journal of the American Academic Psychiatry and the Law*, 36(4), 505-514.
- Reyes, J., & Bañales, D. (2016). El ciberacoso y su relación com el rendimiento académico. *Innovación Educativa*, 16(71), 17-37.

- Richardson, R. J., Peres, J. A., Wanderley, J. C. V., Correira, L. M., & Peres, M. (1989). Roteiro de um projeto de pesquisa. In *Pesquisa social: métodos e técnicas* (3rd Ed, Cap. 4, 55-69). Atlas.
- Rivers, I., & Smith, P. K. (1994). Types of bullying behaviour and their correlates. *Aggressive Behavior*, 20(5), 359–368. [https://doi.org/10.1002/1098-2337\(1994\)20:5<359::AID-AB2480200503>3.0.CO;2-J](https://doi.org/10.1002/1098-2337(1994)20:5<359::AID-AB2480200503>3.0.CO;2-J)
- Rodrigues, S. (2011). Bullying, obesidade e género: um estudo exploratório com jovens dos 8 aos 14 anos. [Dissertação de mestrado em Psicologia Social e das Organizações, Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório do Iscte. <http://hdl.handle.net/10071/2888>
- Rolim, J., & Meier, M. (2013). *Bullying sem blá-blá-blá*. Curitiba: InterSaberes.
- Romanelli, G. (1997). Famílias de classes populares: socialização e identidade masculina. *Cadernos de Pesquisa NEP*, (1-2), 25-34.
- Rondina, J., Moura, J., & Carvalho, M. (2016). Cyberbullying: o complexo bullying da era digital. *Revista de Saúde Digital e Tecnologias Educacionais*, 1(1), 20-41.
- Rosen, D. L., Cheever, A. N., & Carrier, L. M. (2008). The association of parenting style and child age with parental limit setting and adolescent MySpace behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(6), 459-471. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2008.07.005>
- Rubin, K. H., Burgess, K. B., Dwyer, K. M., & Hastings, P. D. (2003). Predicting preschoolers' externalizing behaviors from toddler temperament, conflict, and maternal negativity. *Developmental Psychology*, 39(1), 164-176. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.1.164>
- Safaria, T. (2016). Prevalence and impact of cyberbullying in a sample of Indonesian junior high school students. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 15(1), 82-91.

- Salvador, A., & Weber, L. (2005). Práticas educativas parentais: um estudo comparativo da interação familiar de dois adolescentes distintos. *Interação em Psicologia*, 9(2), 341-353. <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v9i2.4782>
- Secco, M. (2014). Estilos parentais, autoestima e comportamentos de agressão e vitimização entre pares em contexto escolar – Bullying. [Dissertação de Mestrado]. Repositório digital da Universidade de Coimbra.
- Seixas, S., Fernandes, L., & Morais, T. (2016). *Cyberbullying: Um guia para pais e educadores*. Lisboa: Plátano Editora.
- Seixas, S. (2006). Comportamentos de bullying entre pares – bem estar e ajustamento escolar. [Dissertação de Doutoramento, Universidade de Coimbra. Repositório científico do Instituto Politécnico de Santarém. <http://hdl.handle.net/10400.15/111>
- Seixas, S., Fernandes, L., & Morais, T. (2016). Bullying e Cyberbullying em idade escolar. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescentes*, 7, 205-210. <https://doi.org/10.34628/8zx4-ya21>
- Selkie M. E., Fales, L. J., & Moreno, A. M. (2016). Cyberbullying prevalence among us middle and high school-aged adolescents: a systematic review and quality assessment. *Journal of Adolescent Health*, 58(2), 125-133. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2015.09.026>
- Silva, M. (2021). O bullying na adolescência. [Dissertação de mestrado em Psicologia, Universidade de Anhanguera de Brasília]. Repositório Cogna Educação. <https://repositorio.pgsscogna.com.br/handle/123456789/42316>
- Simão, A., Paulino, P., Ferreira, P., Ramalho, S., Francisco, S., & Souza, S. (2017). Família e escola: perspetivas sobre a utilização de meios tecnológicos e segurança. *Revista de estudos e investigación en psicología y educación*, 5, 143-148. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.05.2505>
- Slonje, R., & Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying?. *Scandinavian Journal of Psychology*, 49(2), 147–154. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2007.00611.x>

- Slonje, R., Smith, P. K., & Frisé, A. (2013). The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. *Computers in Human Behavior*, 29(1), 26–32. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.05.024>
- Smith, P. K., & Morita, Y. (1999). Introduction. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: A cross national perspective*. Routledge.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376–385. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>
- Soares, D. L., & Almeida, L. S. (2011). Percepção dos estilos educativos parentais: sua variação ao longo da adolescência. In A.B. Lozano, M. P. Uzquiano, A. P. Rioboo, J. C. Blanco, B. D. Silva, & L. A. Almeida (Orgs.), *Libro de Actas do XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 4071-4083). XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, Porto, Portugal. <https://hdl.handle.net/1822/15346>
- Soeters, K., & Schaik, K. (2006). Children's experiences on the internet. *New Library World*, 107(1/2), 31-36. <https://doi.org/10.1108/03074800610639012>
- Sourander, A., Klomek, A., Ikonen, M., Lindroos, J., Luntamo, T., Koskelainen, M., et al. (2010). Psychosocial risk factors associated with cyberbullying among adolescents: a population-based study. *Archives of General Psychiatry*, 67, 720-728. [doi:10.1001/archgenpsychiatry.2010.79](https://doi.org/10.1001/archgenpsychiatry.2010.79)
- Souza, S., Simão A., & Caetano, A. (2014). Cyberbullying: percepções acerca do fenómeno e das estratégias de enfrentamento. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 27(3), 582-590. [doi: 10.1590/1678-7153.201427320](https://doi.org/10.1590/1678-7153.201427320)
- Steinberg, L., Lamborn, S., Dornbusch, S., & Darling, N. (1992). Impact of Parenting practices on adolescent achievement: authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63(5), 1266-1281. [DOI:10.2307/1131532](https://doi.org/10.2307/1131532)

- Süslü, D. (2018). Study on self-esteem, mother, father, and peer relations as predictors of cyberbullying and cyber-victimization in high school students. *Journal of Human Sciences*, 15(2), 1381-1393. [DOI:10.14687/jhs.v15i2.4835](https://doi.org/10.14687/jhs.v15i2.4835)
- Tokunaga, R. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in human behavior*, 26(3), 277-287. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.11.014>
- Toni, C., & Hecavei, V. (2014). Relação entre práticas educativas parentais e rendimento acadêmico em crianças. *Psico-USF*, 19(3), 511-521. <https://doi.org/10.1590/1413-82712014019003013>
- Triantoro, S. (2016). Are daily spiritual experiences, self-esteem, and family harmony predictors of cyberbullying among high school students. *International Journal of Research Studies in Psychology*, 4(3), 23-33. <https://doi.org/10.5861/ijrsp.2015.1103>
- Valcke, M., Bonte, S., Wever, B., & Rots, I. (2010). Internet parenting styles and the impact on the internet use of primary school children. *Computers & Education*, 55, 454-464. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.02.009>
- Valentini, F., & Alchieri, J. C. (2009). Modelo clínico de estilos parentais de Jeffrey Young: revisão da literatura. *Contextos Clínicos*, 2(2), 113-123. [doi: 10.4013/ctc.2009.22.06](https://doi.org/10.4013/ctc.2009.22.06)
- Vandebosch, H., & Van Cleemput, K. (2008). Defining cyberbullying: A qualitative research into the perceptions of youngsters. *Cyberpsychology and Behavior*, 11(4), 499-503. <https://doi.org/10.1089/cpb.2007.0042>
- Varjas, K., Talley, J., Meyers, J., Parris, L., & Cutts, H. (2010). High school students' perceptions of motivations for cyberbullying: an exploratory study. *West Journal Emergency Medicine*, 11(3), 269-273.
- Veiga Simão, A. M., Ferreira, P. C., Pereira, N., & Oliveira, S. (2019). Com@ viver: promover comportamentos pró-sociais. Investigação e intervenção no âmbito do cyberbullying. In F. F. Michelin (Org.), *A universidade do encontro e da inclusão: Conferência e mesas da 4ª Semana Integrada de Inovação, Ensino, Pesquisa e Extensão*, Rio Grande do Sul, Brasil. <http://hdl.handle.net/10451/62594>

- Wang, J., Iannotti, R. J., & Nansel, T. (2009). School bullying among adolescents in the United States: psysical, verbal, relational, and cyber. *Journal of Adolescent Health, 45*(4), 368-375. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.03.021>
- Watts, L. K., Wagner, J., Velasquez, B., & Behrens, P. I. (2017). Cyberbullying in higher education: a literature review. *Computers in Human Behavior, 69*, 268-274. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.038>
- Weber, L. (2017). Relações entre prática educativas parentais percebidas e a autoestima, sinais de depressão e o uso de substâncias por adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 2*(1), 157-167. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v2.928>
- Williams, K., & Guerra, N. (2007). Prevalence and predictors of Internet bullying. *Journal of Adolescent Health, 41*, 514-521. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.08.018>
- Willard, N. E. (2007). *Cyberbullying and cyberthreats: Responding to the challenge of online social aggression, threats, and distress*. Research Press.
- Willard, N. (2007). The Autothrity and Responsibility of School Officials in Responding to Cyberbullying. *Journal of Adolescent Health, 41*, 564-565. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.08.013>
- Wong, Y. (2010). Cyber-parenting: internet benefits, risks and parenting issues. *Journal of Technology in Human Services, 28*(4), 252-273. <https://doi.org/10.1080/15228835.2011.562629>
- Ybarra, M. L., & Mitchell, K. J. (2004). Online aggressor/targets, aggressors, and targets: a comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*(7), 1308-1316. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00328.x>
- Ybarra, M. L., & Mitchell, K. J. (2004). Youth engaging in online harassment: Associations with caregiver-child relationships, internet use, and personal characteristics. *Journal of Adolescence, 27*(3), 319–336. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2004.03.007>

- Ybarra, M. L., Mitchell, K. J., Wolak, K., & Finkelhor, D. (2006). Examining characteristics and associated distress related to Internet harassment: findings from the Second Youth Internet Safety Survey. *Pediatrics*, *118*(4), 1169-1177. <https://doi.org/10.1542/peds.2006-0815>
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Del Rey, R. (2015). Systematic review of theoretical studies on bullying and cyberbullying: Facts, knowledge, prevention and intervention. *Aggression and Violent Behavior*, *23*, 1-21. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.10.001>
- Zych, I., Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (2017). School Bullying and Cyberbullying: Prevalence, Characteristics, Outcomes, and Prevention. In V. B. Van Hasselt & M. L. Bourke (Eds.), *Handbook of Behavioral Criminology* (pp. 113–138). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-61625-4>

## IX. ANEXOS

### Anexo A – Questionário sociodemográfico



O meu nome é Bárbara Lopes, sou estudante do Mestrado em Psicologia da Educação do ISPA – Instituto Universitário – e estou, neste momento, a desenvolver a minha Dissertação de Mestrado, que tem como tema a relação entre os estilos parentais e os comportamentos de *cyberbullying* em alunos do 3º ciclo. Para a realização deste estudo é necessária a participação de alunos do 3º ciclo, por isso, venho por este meio pedir a tua colaboração no preenchimento de três questionários.

Nestes questionários não existem **respostas corretas nem erradas**. Peço-te que procures ser o mais sincero possível a responder às questões. Estes são anónimos e, por isso não tens de escrever o teu nome em lado nenhum e os dados retirados são confidenciais, estando sempre garantido o teu anonimato. No fim antes de preencheres **confirma** se **respondeste a todas as questões**.

Data de preenchimento \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_\_

---

<b>Idade</b>	_____ anos
--------------	------------

---

<b>Sexo</b>	<input type="radio"/> Feminino
	<input type="radio"/> Masculino

---

<b>Nacionalidade</b>	_____
----------------------	-------

---

<b>Ano de escolaridade</b>	<input type="radio"/> 7º ano
	<input type="radio"/> 8º ano
	<input type="radio"/> 9º ano

---

---

**Número de retenções  
escolares**

- 0
  - 1
  - 2
  - 3
  - +3
-

## Anexo B – Parental Authority Questionnaire (PAQ)



### PARENTAL AUTHORITY QUESTIONNAIRE (PAQ)

Buri (1991)

Versão portuguesa: Morgado, Maroco, Miguel, Machado e Dias (2006)

Assinala cada uma das frases que se seguem com um **círculo** na afirmação que melhor se aplica a ti e aos teus pais, numa escala de 5 níveis (1 = discordo fortemente, 5 = concordo fortemente). **Lê e pensa com atenção acerca de cada frase, relativamente aos teus anos de crescimento.** Não existem respostas certas ou erradas, por isso tenta responder de acordo com a **tua opinião e não como achas que deveria ser.** Certifica-te de que respondes a todas as questões, optando apenas por uma das hipóteses apresentadas. Este questionário, mais uma vez, é **anónimo** e as **respostas são confidenciais.** Obrigada, desde já, pela tua participação.

	1	2	3	4	5
	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo fortemente
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	1	2	3	4	5
2. Mesmo que não concorde com o que os meus pais dizem, eles acham que eu devo obedecer-lhes para o meu próprio bem.	1	2	3	4	5
3. Sempre que os meus pais me pedem ou me mandam fazer alguma coisa, esperam que eu o faça imediatamente e sem questionar as suas ordens.	1	2	3	4	5
4. Quando se estabelecem regras lá em casa, os meus pais debatem comigo as suas razões e motivos.	1	2	3	4	5
5. Os meus pais sempre me encorajaram a falar, quando não estava de acordo com as regras e restrições lá de casa.	1	2	3	4	5
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.	1	2	3	4	5
7. Os meus pais não admitem que eu ponha em causa as suas decisões.	1	2	3	4	5

8. Os meus pais sempre organizaram as ações dos filhos, com base na argumentação e disciplina.	1	2	3	4	5
9. Os meus pais pensam que, para que os filhos se comportem como desejado, os pais devem ser bastante firmes.	1	2	3	4	5
10. Os meus pais sempre defenderam que eu não devo obedecer a uma regra, só porque alguém com autoridade me disse para fazer.	1	2	3	4	5
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.	1	2	3	4	5
12. Os meus pais acham que, pais sensatos devem ensinar desde cedo aos seus filhos quem é que manda na família.	1	2	3	4	5
13. Só muito raramente é que os meus pais me orientaram ou disseram o que é que esperavam do meu comportamento.	1	2	3	4	5
14. Muitas vezes, as decisões familiares que os meus pais tomam, têm por base o que os filhos querem.	1	2	3	4	5
15. Os meus pais costumam orientar-me de forma racional e objetiva.	1	2	3	4	5
16. Os meus pais ficariam muito aborrecidos se eu discordasse deles.	1	2	3	4	5
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 estes vão crescendo.	1	2	3	4	5
18. Desde sempre que os meus pais me mostram que comportamentos esperam de mim e se eu não corresponder a essas expectativas, castigam-me.	1	2	3	4	5
19. Desde sempre que os meus pais me deixaram decidir a maior parte das coisas por mim mesmo, dando-me poucas orientações.	1	2	3	4	5
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.	1	2	3	4	5
21. Os meus pais não se sentem responsáveis por orientar o meu comportamento.	1	2	3	4	5

22. Os meus pais têm um padrão de comportamentos segundo o qual me orientam, mas mostram-se dispostos a ajustar esse padrão às minhas necessidades.	1	2	3	4	5
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.	1	2	3	4	5
24. Os meus pais sempre me deram espaço para ter as minhas opiniões e normalmente deixam-me decidir o que fazer.	1	2	3	4	5
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.	1	2	3	4	5
26. Os meus pais dizem-me exatamente o que querem e como o querem que eu faça.	1	2	3	4	5
27. Os meus pais orientam de forma clara as minhas ações, mas são sempre compreensivos quando eu não concordo com eles.	1	2	3	4	5
28. Os meus pais não orientam os meus comportamentos, atividades e desejos.	1	2	3	4	5
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 sua autoridade.	1	2	3	4	5
30. Se os meus pais tomarem uma decisão que me magoa, estão dispostos a debater essa decisão comigo e, se for caso disso, admitirem que erraram.	1	2	3	4	5

**Verifica se preenchestes tudo!**

## Anexo C – Questionário de Cyberbullying (CBQ)



### QUESTIONÁRIO DE CYBERBULLYING (CBQ)

*Calvete, Orue, Estevez, Villardón & Padilla (2009)*

*Versão portuguesa: Pinto & Cunha (2011)*

As frases que se seguem referem-se à utilização da internet e do telemóvel. Este questionário é **totalmente anónimo e as respostas são confidenciais**. Certifica-te de que **respondes a todas as afirmações e de forma mais sincera possível**.

Lê com atenção cada uma das afirmações e rodeia com um **círculo** a que melhor corresponde à frequência com que possas ter **realizado algumas destas ações**.

	Nunca	Às vezes	Muitas vezes
1. Manter lutas e discussões “online”, usando insultos, etc ... através de mensagens eletrónicas.	0	1	2
2. Enviar mensagens ameaçadoras ou insultuosas por e-mail.	0	1	2
3. Enviar mensagens ameaçadoras ou insultuosas por telefone.	0	1	2
4. Colocar imagens de um conhecido/a ou de um/a colega na internet que possam ser humilhantes (por exemplo, a vestir-se no balneário).	0	1	2
Em caso afirmativo, descreve quais os tipos de imagens			
<hr/> <hr/>			
5. Enviar links de imagens humilhantes a outras pessoas para que as possam ver.			
Em caso afirmativo, descreve quais os tipos de imagens	0	1	2
<hr/> <hr/>			

6. Escrever piadas, boatos, mentiras ou comentários na internet, que colocam o outro numa situação de ridículo.	0	1	2
7. Enviar links onde aparecem piadas, boatos, mentiras ou comentários acerca de um/a conhecido/a ou amigo/a, para que outras pessoas vejam.	0	1	2
8. Conseguir a senha (nicks, passwords, etc.) de outra pessoa e enviar mensagens em seu nome por e-mail, que a podem deixar mal ou criar-lhe problemas com os outros.	0	1	2
9. Gravar vídeos ou tirar fotografias com o telemóvel enquanto um grupo se ri e obriga outra pessoa a fazer algo humilhante ou ridículo.	0	1	2
Em caso afirmativo, descreve quais os tipos de imagens			
<hr/>			
10. Enviar essas imagens para outras pessoas.	0	1	2
11. Gravar vídeos ou tirar fotografias com o telemóvel enquanto alguém bate ou magoa outra pessoa.			
Em caso afirmativo, descreve quais os tipos de imagens	0	1	2
<hr/>			
12. Enviar essas imagens gravadas para outras pessoas.	0	1	2
13. Divulgar segredos, informações comprometedoras ou fotografias de alguém.	0	1	2
14. Remover intencionalmente alguém de um grupo online (chats, listas de amigos, fóruns temáticos, etc.).	0	1	2
15. Enviar insistentemente (de forma repetida) mensagens que incluem ameaças ou que são muito intimidatórias.	0	1	2
16. Gravar vídeos ou tirar fotografias com o telemóvel a um/a colega envolvido/a num comportamento de cariz sexual.	0	1	2
17. Enviar essas imagens para outras pessoas.	0	1	2

**Verifica se preencheste tudo!**

## Anexo D – Questionário de Cyberbullying-vitimização (CBQ-V)



### QUESTIONÁRIO DE CYBERBULLYING-VITIMIZAÇÃO (CBQ-V)

*Estévez, Villardón, Calvete, Padilla & Orue (2010)*

*Versão portuguesa: Pinto & Cunha (2011)*

Lê com atenção as seguintes afirmações e rodeia com um **círculo** a resposta que melhor corresponde à frequência com que possas ter **sofrido algumas destas ações**.

Este questionário é **totalmente anónimo e as respostas são confidenciais**. Certifica-te de que **respondes a todas as afirmações e de forma mais sincera possível**.

	Nunca	Às vezes	Muitas vezes
1. Receber ameaças ou mensagens insultuosas por e-mail.	0	1	2
2. Receber ameaças ou mensagens insultuosas por telemóvel.	0	1	2
3. Colocar fotografias minhas na internet que podem ser humilhantes (por exemplo, a vestir-me no balneário). Em caso afirmativo, descreve quais os tipos de imagens	0	1	2
4. Escrever na internet piadas, boatos, mentiras ou comentários quem me fazem parecer ridículo.	0	1	2
5. Conseguir a minha senha (nicks, passwords, etc.) e enviar mensagens em meu nome por e-mail para me deixar mal perante os outros, ou me criar problemas.	0	1	2
6. Gravar-me em vídeo ou tirar-me fotografias com telemóvel enquanto um grupo se ri de mim e me obriga a fazer algo humilhante ou ridículo. Em caso afirmativo, descreve quais os tipos de imagens	0	1	2

7. Gravar-me em vídeo ou tirarem-me fotografias com o telemóvel quando alguém me bate ou me magoa.	0	1	2
8. Divulgar segredos, informações comprometedoras ou fotografias minhas.	0	1	2
9. Ser removido(a) intencionalmente de um grupo online (chats, listas de amigos, fóruns temáticos, etc.).	0	1	2
10. Receber mensagens insistentemente (de forma repetida) que incluem ameaças ou são muito intimidatórias.	0	1	2
11. Gravar-me em vídeo ou tirarem-me fotografias com o telemóvel em algum tipo de comportamento de cariz sexual.	0	1	2

**FIM!**

**Verifica se preenchestes tudo!**

**Obrigada,, mais uma vez, pela tua participação!**

## Anexo E – Consentimento Informado Encarregados de Educação



### Consentimento informado – Encarregados de Educação

Caro/a Encarregado/a de Educação,

O meu nome é Bárbara Lopes, sou estudante do Mestrado em Psicologia da Educação do ISPA – Instituto Universitários – e estou, neste momento, a desenvolver a minha Dissertação de Mestrado, que tem como tema a relação entre os estilos parentais e os comportamentos de *cyberbullying* em alunos do 3º ciclo. A dissertação será acompanhada e orientada pelo Professor Doutor José Morgado e pela coordenadora de Seminário de Dissertação de Mestrado, Professora Doutora Vera Monteiro.

O presente estudo tem como principal objetivo verificar a relação entre os estilos parentais percebidos por alunos a frequentar o 3º ciclo com a existência de comportamento de *cyberbullying* e o tipo de envolvimento destes alunos nestes comportamentos, enquanto agressor ou vítima. Assim, a participação dos alunos consiste na resposta a quatro questionários, um primeiro relacionado com informação básica do participante e outros três questionários em que as temáticas se inserem na percepção que cada aluno tem sobre o estilo parental adotado pelos pais e medem a prática e a vitimização por *cyberbullying* dos mesmos. Será sempre garantido o anonimato dos participantes e a confidencialidade dos dados recolhidos.

Para a realização do estudo é necessária a participação de alunos do 3º ciclo. Desta forma, vimos, por via deste pedido, solicitar a sua autorização para a participação do(a) seu(sua) educando(a) no presente estudo, pedindo-lhe que entregue o destacável em baixo preenchido e assinado ao(à) Diretor(a) de Turma do(a) seu(sua) educando(a).

Em caso de dúvidas ou pretenda obter mais informações, sinta-se à vontade para entrar em contacto comigo, Bárbara Lopes, através do meu email: [babalopes2010@gmail.com](mailto:babalopes2010@gmail.com)

Agradeço desde já a sua colaboração. O seu contributo e o contributo do(a) seu(sua) educando(a) será essencial para a realização deste estudo.



Eu,  Autorizo /  Não autorizo (colocar uma cruz na opção pretendida) a participação do meu educando \_\_\_\_\_, ano \_\_\_\_, turma \_\_\_\_, a participar no estudo sobre a relação entre os estilos parentais e os comportamentos de cyberbullying em alunos do 3º ciclo.

Lisboa, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 202\_

---

(Assinatura do Encarregado de Educação)

## Anexo F – Declaração de consentimento informado Participantes



### Declaração de Consentimento Informado – Participantes

Caro(a) aluno (a),

O meu nome é Bárbara Lopes, sou estudante do Mestrado em Psicologia da Educação do ISPA – Instituto Universitários – e estou, neste momento, a desenvolver a minha Dissertação de Mestrado, que tem como tema a relação entre os estilos parentais e os comportamentos de *cyberbullying* em alunos do 3º ciclo. Para a realização deste estudo é necessária a participação de alunos do 3º ciclo, por isso, venho por este meio pedir a tua colaboração no preenchimento de quatro questionários.

Nestes questionários não existem respostas corretas nem erradas. Peço-te que procures ser o mais sincero possível a responder às questões. Estes são **anónimos** e, por isso não tens de escrever o teu nome em lado nenhum e os dados retirados são confidenciais, estando sempre **garantido o teu anonimato**. No fim antes de preencheres confirma se respondeste a **todas as questões**.

Aceito participar

## Anexo G – Declaração de consentimento Informado Diretores de Turma



### Declaração de consentimento Informado – Diretores de turma

Caro/a Diretor/a de Turma,

O meu nome é Bárbara Lopes, sou estudante do Mestrado em Psicologia da Educação do ISPA – Instituto Universitários – e estou, neste momento, a desenvolver a minha Dissertação de Mestrado, que tem como tema a relação entre os estilos parentais e os comportamentos de *cyberbullying* em alunos do 3º ciclo. A dissertação será acompanhada e orientada pelo Professor Doutor José Morgado e pela coordenadora de Seminário de Dissertação de Mestrado, Professora Doutora Vera Monteiro.

O presente estudo tem como principal objetivo verificar a relação entre os estilos parentais percebidos por alunos a frequentar o 3º ciclo com a existência de comportamento de *cyberbullying* e o tipo de envolvimento destes alunos nestes comportamentos, enquanto agressor ou vítima. Assim, a participação dos alunos consiste na resposta a quatro questionários, um primeiro relacionado com informação básica do participante e outros três questionários em que as temáticas se inserem na perceção que cada aluno tem sobre o estilo parental adotado pelos pais e medem a prática e a vitimização por *cyberbullying* dos mesmos. Será sempre garantido o anonimato dos participantes e a confidencialidade dos dados recolhidos.

Para a realização do estudo é necessária a participação de alunos do 3º ciclo. Desta forma, venho, por via deste pedido, solicitar a sua colaboração para a participação dos alunos da sua turma no presente estudo.

Aceito colaborar

**Anexo H – Outputs do teste de qui-quadrado de frequências entre géneros nos comportamentos de agressão por *cyberbullying*, nos itens do CBQ significativos.**

**Item 1**

**Testes qui-quadrado**

	Valor	df	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	6,969 <sup>a</sup>	2	,031
Razão de verossimilhança	7,039	2	,030
Associação Linear por Linear	6,858	1	,009
N de Casos Válidos	275		

a. 0 células (,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 7,80.

**Item 6**

**Testes qui-quadrado**

	Valor	df	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	12,535 <sup>a</sup>	2	,002
Razão de verossimilhança	13,934	2	<,001
Associação Linear por Linear	12,294	1	<,001
N de Casos Válidos	275		

a. 2 células (33,3%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,49.

**Item 10**

**Testes qui-quadrado**

	Valor	df	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	7,558 <sup>a</sup>	2	,023
Razão de verossimilhança	10,258	2	,006
Associação Linear por Linear	6,870	1	,009
N de Casos Válidos	275		

a. 4 células (66,7%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,49.

## Item 14

### Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	7,175 <sup>a</sup>	2	,028
Razão de verossimilhança	7,926	2	,019
Associação Linear por Linear	5,208	1	,022
N de Casos Válidos	275		

a. 2 células (33,3%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 4,39.

## Item 15

### Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	8,280 <sup>a</sup>	2	,016
Razão de verossimilhança	11,365	2	,003
Associação Linear por Linear	4,229	1	,040
N de Casos Válidos	275		

a. 4 células (66,7%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,97.

**Anexo I – Exemplo de outputs do teste qui-quadrado de frequências entre gêneros na vivência dos comportamentos por *cyberbullying* sem significância.**

**Item 1**

**Testes qui-quadrado**

	Valor	df	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	2,127 <sup>a</sup>	2	,345
Razão de verossimilhança	2,898	2	,235
Associação Linear por Linear	1,323	1	,250
N de Casos Válidos	275		

a. 4 células (66,7%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,97.

**Item 2**

**Testes qui-quadrado**

	Valor	df	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	1,203 <sup>a</sup>	2	,548
Razão de verossimilhança	1,222	2	,543
Associação Linear por Linear	,492	1	,483
N de Casos Válidos	275		

a. 2 células (33,3%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 4,39.

**Item 3**

**Testes qui-quadrado**

	Valor	df	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	,448 <sup>a</sup>	2	,799
Razão de verossimilhança	,450	2	,798
Associação Linear por Linear	,012	1	,914
N de Casos Válidos	275		

a. 2 células (33,3%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 2,44.

**Anexo J – Output do teste *t-student* na realização de comportamentos de agressão por cyberbullying e na vivência dos comportamentos por *cyberbullying* em relação ao gênero.**

**Teste de amostras independentes**

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias							
		Z	Sig.	t	df	Significância		Diferença média	Erro de diferença padrão	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
						Unilateral p	Bilateral p			Inferior	Superior
BULL	Variâncias iguais assumidas	14,148	<,001	-3,044	273	,001	,003	-,04370	,01436	-,07197	-,01543
	Variâncias iguais não assumidas			-3,011	224,903	,001	,003	-,04370	,01451	-,07230	-,01510

**Teste de amostras independentes**

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias							
		Z	Sig.	t	df	Significância		Diferença média	Erro de diferença padrão	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
						Unilateral p	Bilateral p			Inferior	Superior
VIT	Variâncias iguais assumidas	,012	,911	-,436	273	,332	,663	-,01081	,02480	-,05963	,03801
	Variâncias iguais não assumidas			-,435	265,827	,332	,664	-,01081	,02487	-,05977	,03816

**Anexo K – Output do teste de *Pearson* na realização de comportamentos de agressão por *cyberbullying* e na vivência de comportamentos agressivos por *cyberbullying*.**

**Correlações**

		BULL	VIT
BULL	Correlação de Pearson	1	,671**
	Sig. (2 extremidades)		<,001
	N	275	275
VIT	Correlação de Pearson	,671**	1
	Sig. (2 extremidades)	<,001	
	N	275	275

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

**Anexo L – Output do teste de *Pearson* dos estilos parentais e os comportamentos de *cyberbullying*, enquanto vítima ou agressor.**

**Correlações**

		AUT	BUL
AUT	Correlação de Pearson	1	,057
	Sig. (2 extremidades)		,344
	N	275	275
BUL	Correlação de Pearson	,057	1
	Sig. (2 extremidades)	,344	
	N	275	275

**Correlações**

		AUT	VIT
AUT	Correlação de Pearson	1	,061
	Sig. (2 extremidades)		,311
	N	275	275
VIT	Correlação de Pearson	,061	1
	Sig. (2 extremidades)	,311	
	N	275	275

**Correlações**

		PREM	VIT
PREM	Correlação de Pearson	1	-,044
	Sig. (2 extremidades)		,470
	N	275	275
VIT	Correlação de Pearson	-,044	1
	Sig. (2 extremidades)	,470	
	N	275	275

**Correlações**

		PERM	BULL
PERM	Correlação de Pearson	1	,017
	Sig. (2 extremidades)		,779
	N	275	275
BULL	Correlação de Pearson	,017	1
	Sig. (2 extremidades)	,779	
	N	275	275

### Correlações

		DEM	VIT
DEM	Correlação de Pearson	1	-,135 <sup>*</sup>
	Sig. (2 extremidades)		,025
	N	275	275
VIT	Correlação de Pearson	-,135 <sup>*</sup>	1
	Sig. (2 extremidades)	,025	
	N	275	275

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

### Correlações

		DEM	BUL
DEM	Correlação de Pearson	1	-,087
	Sig. (2 extremidades)		,149
	N	275	275
BUL	Correlação de Pearson	-,087	1
	Sig. (2 extremidades)	,149	
	N	275	275