



INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA

**Relação entre comportamentos de *Bullying*,  
variáveis sociodemográficas, autoconceito e  
auto-estima em alunos do 3º ciclo**

Ana Catarina Ferreira Mouro

N.º 11629

Orientador da Dissertação:

Professora Doutora Ana Cristina Silva

Coordenador de Seminário de Dissertação:

Professora Doutora Lourdes Mata

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de:

Mestre em Psicologia Aplicada

Especialidade em Psicologia Educacional

2008



Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação de Ana Cristina Silva, apresentada no Instituto Superior de Psicologia Aplicada para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia Educacional conforme o despacho da DGES, nº19673/2006 publicado em Diário da Republica 2ª série de 26 de Setembro, 2006.

## **Agradecimentos**

Durante a realização deste estudo foram muitos os momentos em que a angústia e a desorientação assumiram o controlo. Daí a importância de agradecer a algumas pessoas que me ajudaram a ultrapassar todas as fases de crise ao longo do desenvolvimento deste trabalho, reconhecendo a importância que cada um merece.

À Prof. Doutora Ana Cristina Silva, um agradecimento especial pela disponibilidade, ajuda e pela paciência que demonstrou ao longo da realização deste trabalho.

Um obrigado à Prof. Doutora Lourdes Mata pelo apoio, sugestões e críticas construtivas prestadas no decorrer das aulas de Seminário de Dissertação de Mestrado.

A todos os professores da Escola EB2/3 dos Olivais pelo apoio disponibilizado e pelo tempo que cederam para a aplicação dos questionários. Agradeço, igualmente, aos alunos que participaram neste estudo, sem a sua disponibilidade nada disto teria sido possível de concretizar.

Um profundo OBRIGADO a toda a minha família, em especial aos meus pais e primos que sempre estiveram muito presentes, e que através da sua entrega, dedicação e acompanhamento, me proporcionaram a confiança e a motivação necessárias para a concretização de um dos maiores objectivos da minha vida.

Agradeço ao David pelo apoio incondicional e pela presença em todos os momentos menos bons da minha vida e partilhar comigo todas as alegrias.

A todos os meus amigos pelo apoio que me deram para chegar ao fim, especialmente à Mary Mary à Nela. E a todos os outros, Sollari, Tita, Sarinha, Vanda, Teresa, pelo interesse, disponibilidade e preocupação.

## Resumo

Tendo como ponto de referência a variedade de resultados obtidos nos diversos trabalhos sobre o fenómeno *bullying* entre pares, o principal objectivo deste estudo é contribuir para o conhecimento das várias manifestações que estas condutas podem assumir e perceber de que forma se relacionam com algumas variáveis sociodemográficas (género, ano de escolaridade e idade) e com o autoconceito.

Numa amostra de 192 participantes do 3º ciclo do Concelho de Lisboa, através do Questionário de Exclusão Social e Violência Escolar (QEVE) e da Escala de Autoconceito para Adolescentes, verificámos que as condutas de *bullying* mais frequentes remetem para comportamentos de exclusão social e verbal. Em relação às variáveis sociodemográficas apenas encontramos diferenças significativas em relação ao género. Os rapazes evidenciaram participar com mais frequência em condutas de agressão, quer de “exclusão social e verbal” quer físicas, comparativamente às raparigas. Procedemos igualmente à identificação das vítimas, agressores, vítimas-agressivas e aos não envolvidos. Estes quatro grupos demonstraram diferenças significativas entre si em relação aos domínios do autoconceito (social, aparência física, atracção romântica) e à auto-estima.

Palavras-Chave: *Bullying*, variáveis sociodemográficas e autoconceito

## Abstract:

Taking into account the variety of results obtained in wide range of studies about the phenomenon of bullying amongst peers, the aim of the present study is to contribute to the understanding of the several forms these behaviours can take, and appreciate in which way do these bear relation to certain socio-demographic (e.g. gender, year of study, age) and self-concept variables. A sample comprising 192 participants of middle school students from Lisbon County, were administered the Social Exclusion and School-related Violence Questionnaire (QEVE). The results indicate that most frequent display of bullying behaviours correlate with social and verbal exclusion behaviours. Regarding the socio-demographic variables, the most significant differences were only found at the level of gender relations. The boys reported higher overall rates of both “social exclusion and verbal” and physical aggressive behaviour when compared with girls. The study also identified four other groups, the victims, aggressors, victim-aggressors and non-involved. Results point towards significant differences amongst these groups in the self-concept categories (social, physical, appearance, romantic attraction) and in self-esteem.

Keywords: Bullying, socio-demographic variables and self-concept

## Índice

Introdução .....	1
<b>Capítulo I.</b> O Conceito de <i>Bullying</i> .....	4
1.1. Diferentes manifestações de bullying .....	6
<b>Capítulo II.</b> Estudo sobre a incidência dos comportamentos de <i>bullying</i> .....	8
2.1. Incidência do fenómeno bullying em função do género .....	16
2.2. Incidência do fenómeno bullying em função da idade e ano de escolaridade .....	16
<b>Capítulo III.</b> Condutas <i>bullying</i> e autoconceito dos alunos .....	19
<b>Capítulo IV.</b> Apresentação do Estudo .....	25
4.1. Problemática do Estudo .....	25
4.2. Objectivos do Estudo .....	26
<b>Capítulo V.</b> Metodologia .....	28
5.1. Caracterização dos Participantes .....	28
5.2. Instrumentos .....	30
5.2.1. Caracterização da Ficha de Dados Pessoais .....	30
5.2.2. Caracterização do Questionário de Exclusão Social e Violência Escolar (QEVE) .....	30
5.2.3. Escala de Autoconceito de Susan Harter .....	35
5.3. Procedimento.....	37
<b>Capítulo 6.</b> Apresentação dos resultados .....	39
6.1. Análise dos Resultados do Questionário de Exclusão Social e Violência Escolar – QEVE .....	39
6.1.1. Análises descritivas da escala de comportamentos de vitimação, agressão .....	39
6.1.1.1. Comportamentos de vitimação em contexto escolar .....	39

6.1.1.2. Comportamentos de agressão em contexto escolar .....	42
6.1.2. Análise da Fidelidade das Escalas do QEVE .....	44
6.1.3. Conduas de Vitimação, Agressão e Variáveis Sociodemográficas .....	44
6. 2. Identificação das vítimas, agressores e vítimas-agressivas e não envolvidos em condutas de bullying .....	50
6.3. Autoconceito das vítimas, agressores, vítimas-agressivas e sujeitos não envolvidos em condutas de bullying.....	52
<b>Capítulo 7. Discussão</b> .....	58
<b>Referências</b> .....	66
<b>Anexo 1. Instrumentos</b> .....	74

### **Lista de Figuras**

Figura 1 – Género dos Participantes .....	28
Figura 2. Comportamentos relativos à experiência de ser vítima na escola (algumas vezes, muitas vezes ou quase sempre) .....	41
Figura 3. Comportamentos relativos à experiência de ser agressor na escola (algumas vezes, muitas vezes ou quase sempre) .....	43
Figura 4. Média Autoconceito Académico .....	54
Figura 5. Média Autoconceito Social .....	55
Figura 6. Média do Autoconceito Atlético .....	56
Figura 7. Média Autoconceito de Aparência Física .....	57
Figura 8. Média Autoconceito Comportamental .....	59
Figura 9. Médias Autoconceito Amizades Íntimas .....	60
Figura 10. Média Auto-estima .....	60

## Lista de Tabelas

Tabela 1. Nível de escolaridade e género dos participantes .....	28
Tabela 2. Nível de escolaridade e idade dos participantes.....	29
Tabela 3. Frequências das respostas aos 15 itens da escala de vitimação do QEVE .	40
Tabela 4. Frequências das respostas aos 15 itens da escala de agressor do QEVE ....	42
Tabela 5. Análise da fidelidade da escala de vitimação e escala de agressão .....	44
Tabela 6. Condutas de vitimação e agressão em função do género (médias e desvios padrão) .....	45
Tabela 7. Análise do significado estatístico das diferenças entre géneros nas várias condutas de vitimação e agressão .....	45
Tabela 8. Condutas de vitimação em função do nível de escolaridade (médias e desvios padrão) .....	46
Tabela 9. Condutas de agressão em função do nível de escolaridade (médias e desvios padrão) .....	47
Tabela 10. Condutas de vitimação em função do grupo etário (médias e desvios padrão) .....	48
Tabela 11. Condutas de agressão em função do grupo etário (médias e desvios padrão) .....	49
Tabela 12. Número de casos encontrados em cada “cluster” nas condutas de vitimação e significado de cada um .....	51
Tabela 13. Número de casos encontrados em cada “cluster” nas condutas de agressão e significado de cada um .....	51
Tabela 14. Condição de envolvimento/ não envolvimento em condutas de <i>bullying</i> ..	52
Tabela 15. Diferenças entre a média dos domínios do autoconceito dos alunos envolvidos e não envolvidos em <i>bullying</i> .....	53

## Introdução

O presente trabalho incide sobre um domínio particular da agressão escolar entre pares, vulgarmente denominado na literatura por *bullying*. Embora em Portugal, vários autores sugeriram termos como “implicar com as pessoas” (Vale & Costa, 1998), “provocação” (Carvalhosa et al., 2001), “fazer mal” (Pereira, 1996) entre outros, para designar estes comportamentos, optámos pela utilização do termo anglo-saxónico no título e ao longo deste trabalho por nos parecer o mais adequado.

A conduta agressiva é descrita por Ramirez (2001) como qualquer comportamento que tem por objectivo ferir alguém física ou psicologicamente. Por sua vez, os comportamentos de *bullying* assumem contornos específicos, não se referindo a todos os comportamentos agressivos. Desta forma, de acordo Pereira (2004) o que permite distinguir estes comportamentos dos agressivos é o facto de implicarem acções repetidas em que o agressor é percebido como sendo mais forte do que a vítima, encontrando-se esta incapaz de se defender.

Como principais objectivos, pretendemos conhecer a incidência e as várias manifestações dos comportamentos de agressão e vitimação entre adolescentes do 3º ciclo e identificar algumas variáveis sociodemográficas e domínios do autoconceito que possam, eventualmente, estar associadas a estes comportamentos.

O nosso interesse por este tema prendeu-se com a proliferação de numerosas referências nos meios de comunicação social e diversos debates públicos sobre o tema. Para além da manifestação de desconforto por quem mantém maior proximidade com este fenómeno, pais, professores, auxiliares, encarregados de educação, psicólogos, entre outros, assiste-se a um maior interesse e crescente preocupação com a identificação das suas causas e/ou factores associados.

A pertinência em estudar estes comportamentos entre pares prende-se com o facto de se tratar de um fenómeno com elevada percentagem de alunos envolvidos (Borg, 1999; Genta et al., 1996; Whitney & Smith, 1993) com carácter universal, identificado por inúmeros autores em diversos países de todos os continentes: na América (Haynie et al., 2001; Nansel et al., 2001), Europa (Borg, 1999; Due, Holstein & Jorgensen, 1999; Genta et al., 1996; Olweus, 1993; O'Moore & Kirkham, 2001; Ortega, 1994; Pereira, 2002; Salmivalli & Nieminen, 2002; Whitney & Smith, 1993), África (Liang, Flisher, & Lombard, 2007), Ásia (Gofin, Palti & Mandel, 2000) e Oceânia

(Forero et al., 1999). Acresce ainda a repercussão que estes episódios agressivos acarretam ao nível do clima escolar e do bem-estar dos alunos que participam nestes comportamentos, nomeadamente ao nível do autoconceito (Andreou, 2000; Houber Tarquínio & Thuillier, 2006; O'moore e Kirkham, 2001; Seixas, 2006; Karatzias et al., 2002) e auto-estima (Egan & Perry, 1998; Sharp, 1996).

Neste sentido, esta investigação empírica, procura contribuir para um conhecimento mais profundo do fenómeno *bullying*, particularmente através da caracterização dos alunos agressores e vítimas. A compreensão das variáveis em estudo parece fundamental para avaliar e elaborar estratégias de intervenção adequadas.

Relativamente à forma como esta dissertação está organizada, encontra-se dividida em duas partes distintas, a primeira refere-se à abordagem teórica e apresentação da problemática em estudo, a segunda à abordagem empírica.

A primeira parte é constituída por quatro capítulos, onde se apresenta a revisão sobre a temática em estudo. No primeiro descrevemos a concepção de diversos autores relativamente à definição do fenómeno *bullying* e diferentes manifestações que estes comportamentos podem assumir. No segundo aborda-se a incidência geral destes comportamentos (em diversos países) bem como, as dificuldades inerentes à tentativa de comparar os resultados de diferentes estudos, apontando-se possíveis causas, descritas na literatura, responsáveis por tal dificuldade. São também abordadas as evoluções e diferenças associadas ao género, ano de escolaridade e idade dos alunos. No terceiro capítulo, descreve-se a associação entre o bem-estar psicológico em particular, o autoconceito, e a participação nas condutas de *bullying*. No último capítulo desta primeira parte apresentamos, à luz da revisão de literatura efectuada, a problemática do estudo, a natureza, os objectivos e as questões de investigação.

No quinto capítulo desta dissertação, “metodologia de investigação”, caracterizamos os participantes do estudo e o seu processo de selecção, apresentamos os instrumentos de avaliação utilizados, a sua caracterização e forma de aplicação e cotação, e por último, descrevemos o procedimento utilizado para efectuar o estudo.

No sexto capítulo apresentamos primeiramente os resultados obtidos através do questionário de *bullying* (QEVE), permitindo desde logo verificar algumas questões levantadas referentes às

variáveis sociodemográficas. Em seguida, identificam-se os sujeitos de acordo com o seu estatuto de envolvimento em condutas de *bullying*. Por fim, apresentamos os dados referentes à comparação dos diferentes grupos em relação ao autoconceito, permitindo assim verificar, ou não, algumas associações entre a agressão/vitimação e o autoconceito.

Por fim, o sétimo capítulo apresenta-se a discussão dos resultados, efectuada em função das descobertas e dos estudos revistos na parte teórica e em relação com as questões formuladas.

## CAPÍTULO I

### O Conceito de *Bullying*

Os termos violência e *bullying* são utilizados com frequência para designar os mesmos comportamentos, contudo, segundo Dogde et al. (1990) e Orpinas, et al. (2006) o *bullying* não inclui todos os actos de violência na escola, assumindo-se antes como um sub-conjunto do comportamento agressivo entre pares. Neste sentido, Olweus (1999a) propõe que se faça uma diferenciação clara entre os conceitos de *bullying*, agressão e violência. O autor define as condutas de violência e *bullying* como subcategorias do comportamento agressivo tendo ambas, como tal, por objectivo provocar sofrimento ou desconforto num indivíduo. A violência ou o comportamento violento implica necessariamente a utilização da força ou poder físico sobre o outro, isto é, o agressor utiliza o seu próprio corpo ou um objecto para infligir dano ao outro. Por sua vez, para um comportamento ser denominado de *bullying* tem de obedecer a certos critérios podendo manifestar-se fisicamente ou através de outras formas agressivas. Assim, violência e *bullying* seriam manifestações distintas de conduta agressiva que se poderiam sobrepor em certas situações (*bullying* físico e directo).

Embora existam diferentes definições do fenómeno *bullying*, as características que parecem reunir maior consenso são a referência a comportamentos intencionais e deliberados, por parte de um ou mais sujeitos, com objectivo de magoar ou prejudicar outro, com carácter repetitivo e sistemático e caracterizados pela desigualdade de poder na relação dos alunos envolvidos (Criag, 2007; Olweus 1993, 1999a; 2003; Orpinas, et al., 2006; Pereira 2002; Ramirez, 2001; Roberts & Morotti, 2000).

Neste sentido, Almeida (*s.d.*) define *bullying* como um termo sinónimo de maus-tratos ou vitimação entre pares, caracterizado a partir de três componentes essenciais: intencionalidade, repetição e assimetria de poder. Uma zanga ocasional entre jovens não se apelida de *bullying*, mas sim quando se pensa existir perseguição e humilhação prolongada por parte de uma ou mais pessoas que se servem do seu poder para intimidar outro mais fraco que passa a ser a vítima, num relacionamento em que precisamente o poder e a desigualdade dificultam que a última se proteja.

No que se refere à desigualdade de poder, alguns autores esclarecem que o termo *bullying* não deve ser usado quando dois estudantes com poder físico ou psicológico próximo lutam ou brigam (Nansel et al. 2001; Olweus, 1993, 1999a; Schuster, 1999). A criança que agride apresenta

mais poder em relação à vitimada que se encontra incapaz de se defender, procurar auxílio ou de retaliar contra o agressor. O poder do agressor pode decorrer de uma vantagem física através do tamanho ou força, social como, por exemplo, possuir um estatuto social elevado no grupo de pares (i.e. popularidade), numérica (i.e. a vítima estar só ou em menor número). O poder do agressor também pode resultar do conhecimento das vulnerabilidades dos outros (e.g. obesidade, gaguez, dificuldades de aprendizagem, orientação sexual, ambiente familiar) utilizando-o para provocar sofrimento. (Craig et al., 2007; Olweus 1993, 1999a)

A criança ou crianças agressivas exploram a oportunidade de desigualdade de poder para infligir dano, obtendo quer gratificação psicológica, quer estatuto no seu grupo de pares, ou, por vezes, obtendo mesmo ganhos financeiros directos extorquindo dinheiro ou objectos aos outros» (Smith & Morita, 1999).

Olweus (1993) salienta a importância do carácter intencional destes comportamentos aos defini-los como acções negativas em que alguém tem intenção de provocar ou tenta provocar medo de desconforto na outra pessoa.

Embora considere que uma situação isolada de forte intimidação possa ser considerada um fenómeno de *bullying* sobre determinadas circunstâncias, Olweus (1993) realça o carácter repetido ao mencionar que um aluno está a ser provocado ou vitimado quando está exposto, repetidamente e ao longo do tempo, a acções negativas da parte de uma ou mais pessoas. Neste sentido, Ramirez (2001) refere que estes comportamentos não se tratam de um episódio esporádico, pelo contrário, podem durar semanas, meses e, inclusivamente, anos.

A repetição ao longo do tempo dos incidentes vai consolidando a desigualdade de poder, pois à medida que as crianças agressoras causam sofrimento nas vítimas, aumentando gradualmente o seu poder, estas últimas vão perdendo poder na relação de ambas (Craig Pepler & Blais, 2007).

É importante salientar que nem todos os investigadores concordam com estes dois critérios, mencionados acima, para caracterizar e definir o fenómeno de *bullying*. Assim, Guerin e Hennessy argumentam que um comportamento do agressor, para ser considerado como tal, não tem necessariamente ser motivado por uma intenção de causar sofrimento, pois basta que a vítima assim o sinta. Estes autores também consideram que um episódio agressivo não tem de acontecer ao longo do tempo, em especial quando este acontecimento causa na vítima um medo persistente de que tal volte a acontecer (2002, cit. por Monks & Smith 2006).

Olweus (2003) acrescenta que os comportamentos de *bullying* são na sua maioria agressões proactivas, ou seja, ocorrem sem provocação aparente ou ameaça por parte da vítima. De facto, Coie et al. (1991) distingue agressão reactiva de proactiva considerando que a agressão reactiva compreende os comportamentos agressivos e negativos que são determinados pelos eventos que os antecedem, por oposição aos proactivos. Estes por sua vez, podem manifestar-se ou subdividir-se em agressão instrumental, através da qual o indivíduo procura alcançar um determinado objectivo ou objecto que está na posse de outrem e o *bullying* enquanto forma de domínio e exercício de poder sobre outra pessoa.

Este fenómeno entre pares requer, pelo menos, dois protagonistas, o agressor e a vítima. Contudo, os sujeitos vitimados, ainda que em situações diferentes, podem simultaneamente “vestir o papel” de agressores. (Olweus, 1993). Estes últimos sujeitos são usualmente denominados de vítimas-agressivas. Contudo, como teremos oportunidade de verificar, no capítulo que se segue, este grupo não é considerado em numerosos estudos, isto é, muito autores apenas distinguem, dentro do grupo de envolvidos nestas condutas, em vítimas e agressores.

### **1.1. Diferentes manifestações de bullying**

Os comportamentos de *bullying* podem manifestar-se de diversas formas, embora pareça não existir consenso no que se refere à forma de os caracterizar e distinguir, de uma forma geral, de acordo com vários autores, estes podem assumir um carácter directo ou indirecto.

O *bullying* directo ocorre “face a face”, ou seja, caracteriza-se por comportamentos de confrontação directa entre a vítima e o agressor. Por outro lado, os comportamentos indirectos ocorrem “por trás das costas”, através de um terceiro elemento não envolvendo um conflito directo entre os sujeitos envolvidos (Rivers & Smith, 1994; Mynard & Joseph, 2000; Berger, 2007; Farrington, 1993 cit. por Monks & Smith 2006; Craig, et al., 2007). Na agressão indirecta, de acordo com Bjorkqvist, Lagerspetz & Kaukiainen (1992), o agressor consegue permanecer anónimo e evitar um contra-ataque provocando sofrimento na pessoa alvo sem demonstrar a sua intenção de o fazer.

De forma a categorizar com mais precisão os diversos comportamentos de *bullying* vários autores distinguem episódios físicos e verbais. Estes dois tipos de comportamentos encontram-se, frequentemente, associados a *bullying* directo. Desta forma, as manifestações físicas directas

compreendem comportamentos tais como, bater, empurrar, dar pontapés e estragar ou roubar objectos dos colegas, por sua vez as verbais directas compreendem comportamentos como ameaçar, chamar nomes, pôr alcunhas. (Bjorqvist et al, 1992; Olweus, 1993, 2003; Ramirez, 2001). Porém, os comportamentos de *bullying* verbais e físicos podem, igualmente, assumir um carácter indirecto, como espalhar rumores e solicitar um colega a agredir outro, respectivamente. (Limber, 2002; Rivers & Smith, 1994).

Um outro conceito bastante recorrente na literatura é a agressão relacional que têm por objectivo manipular e danificar intencionalmente as relações sociais com os pares e com os amigos das vítimas, como por exemplo, ameaçar a perda da amizade, excluir do grupo de pares ou espalhar boatos para que os colegas a rejeitem (Crick & Grotpeter , 1995; Crick & Bigbee, 1998)

Em contraste com a agressão física na qual o dano físico é o instrumento da agressão, ou da agressão verbal na qual o instrumento do dano é o abuso psicológico (insultos verbais), a agressão relacional inclui comportamentos nos quais são, especificamente, as relações com os outros que servem de veículo de dano ao outro» (Crick, 2000, p.310 cit. por Martins, 2005).

Os conceitos de agressão relacional e *bullying* indirecto são mencionados indiscriminadamente por vários autores (Griffin & Gross, 2004). Contudo, a agressão relacional pode assumir um carácter directo, por exemplo, quando se diz a alguém que não pode brincar com o grupo. (Farrington, 1993 cit. por Monks & Smith, 2006). Alguns autores, como por exemplo, Diaz-Aguado (1996, no prelo) prefere denominar os comportamentos indirectos “exclusão social”.

## CAPÍTULO II

### Estudo sobre a incidência dos comportamentos de *bullying*

A problemática das condutas de *bullying* entre pares em contexto escolar, tal como referido anteriormente, começou a ser estudada de forma sistemática na década 70 com os estudos pioneiros de Olweus (1993; 1999b) nos países escandinavos nomeadamente, na Suécia e Noruega.

O estudo realizado na Noruega abrangeu uma amostra bastante significativa com 130 000 alunos entre o 2º e 9º. Para tal, foi aplicado um questionário construído pelo autor denominado *Bully/victim Questionnaire*, de carácter anónimo, com o objectivo de pesquisar a percentagem de alunos envolvidos em condutas de *bullying*, diferenças ao nível destes comportamentos entre as várias escolas, comparação nos diversos anos lectivos, idade e entre géneros, entre outros.

Os resultados demonstram que cerca de 15% dos alunos estavam envolvidos como vítimas ou agressores em condutas de *bullying* com alguma regularidade. As vítimas apresentam uma incidência de 9% e os agressores de 7%. Os alunos que participaram em acontecimentos de *bullying* mais sérios, isto é, que ocorreram uma ou mais vezes por semana, como vítimas, agressores ou vítimas-agressoras representam 5% da amostra do estudo.

Muitas das investigações que se seguiram às de Olweus (1993) foram conduzidas com o objectivo de replicar o seu estudo com crianças e adolescente de outros países, e para tal utilizaram adaptações do seu questionário, a saber, Whitney e Smith (1993) em Reino Unido; Ortega (1994) e Ortega e Mora-Merchan (1997) em Espanha; Genta, Menesini, Fonzi, Costabile & Smith. (1996) em Itália; Pereira, Almeida, Valente e Mendonça (1996); Pereira, Mendonça, Neto, Valente, Smith (1996; 2004) em Portugal, entre outros.

Whitney e Smith (1993) diagnosticaram a dimensão do *bullying* em 24 escolas primárias e secundárias de Sheffield no Reino Unido, numa amostra total de 6000 alunos, com idades compreendidas entre os 8 e os 11 anos e os 11 e os 16 anos, respectivamente. As percentagens resultam da aglutinação das três últimas alternativas de resposta de um total das seguintes cinco alternativas, “nunca”, “uma vez por outra”, “algumas vezes”, “uma vez por semana”, “várias vezes por semana”, durante um período escolar. Relativamente ao ensino primário os resultados

analisados indicam uma percentagem de 27% vítimas e 12% agressores, no ensino secundário o total de vítimas foi de 10% e de agressores 6%. Os resultados deste inquérito salientaram taxas de incidência de *bullying* maiores em Inglaterra do que na Noruega.

Em Espanha Ortega (1994) nos seus questionários utilizou a expressão *intimidación* para se referir aos comportamentos de *bullying* entre pares. Na sua investigação sobre a violência interpessoal nos Centros Educativos de Ensino Secundário de Sevilha, numa amostra constituída por 575 alunos com idades, compreendidas entre os 14 e 16 anos, verificou que 33% foram vítimas «às vezes» e 5 % com muita frequência, 47% dos alunos agrediram colegas «às vezes» e 10% com frequência.

Genta et al. (1996) de forma a possibilitar uma boa compreensão da problemática em análise, por parte dos estudantes, traduziu a expressão *bullying* por *prepotenze*. Numa amostra de 1.379 alunos Italianos, de 17 escolas primárias e secundárias, com idades entre os 8 e os 14 anos, verificaram uma percentagem global de vítimas entre os 30% e 40%, das quais apenas 10% a 15% são frequentes. Ao nível dos agressores encontraram uma percentagem global de 15% a 20%, dos quais apenas 5% a 8% são frequentes.

Em Portugal, Pereira et al. (1996) também optaram por traduzir a palavra *bullying* utilizando a expressão “fazer mal”. Numa amostra de 6.197 alunos do 1º e 2º ciclos do ensino básico categorizaram as respostas dos alunos em três categorias de acordo com a frequência do comportamento de *bullying*: uma a duas vezes; três a quatro vezes; e cinco ou mais vezes. Deste modo, verificaram uma incidência de, respectivamente, 36.7%, 6.7% e 10.7% de agressores e de 36.3%, 8.4% e 13.4% de vítimas. Em qualquer das três categorias consideradas, as percentagens de agressores e vítimas demonstraram ser muito próximas. Estes autores ao compararem os seus resultados com os realizados noutros países da Europa concluíram que os níveis de agressão observados em Portugal são superiores aos observados por Whitney e Smith (1993) no Reino Unido e por Olweus (1993) na Suécia e Noruega. A percentagem de crianças agressoras, em Portugal, é um pouco inferior à que foi observada por Genta et al. (1996) em Itália. Relativamente à vitimação a percentagem observada no estudo português é inferior, mas próxima da registada no estudo inglês e marcadamente inferior à que foi observada na Itália, sendo contudo superior, quando comparada com a da Noruega. Mais recentemente, Pereira et al. (2004) com crianças do 5º e 6º ano verificou que 20% foram vitimadas e 16% agrediram os colegas pelo menos três vezes no último período. Mais uma vez, quer a percentagem de vítimas quer de

agressores é superior à encontrada por Olweus (1993), já em relação aos resultados de Whitney e Smith (1993), na mesma faixa etária, os alunos portugueses parecem ser menos agredidos mas mais agressores.

Merece igual destaque um projecto protagonizado pela Organização Mundial de Saúde intitulado *Health Behaviour in School-aged Children* que tem como objectivo geral avaliar a saúde dos adolescentes com idades compreendidas entre os 11 aos 16 anos. Para tal, diversas investigações de diferentes países que integram o projecto adaptaram e traduziram um questionário, com o mesmo nome do projecto (HBSC), abordando a problemática dos comportamentos *bullying* mais concretamente a participação dos jovens como vítimas e como agressores. As questões sobre estas condutas são precedidas por uma clarificação do que se entende por *bullying* “*We say a student is being bullied when another student, or a group of students, say or do nasty and unpleasant things to him or her. It is also bullying when a student is teased repeatedly in a way he or she doesn't like. But it is not bullying when two students of about the same strength quarrel or fight.*” .Entre alguns dos trabalhos que recorreram a este questionário, podemos salientar: Nansel, Overpeck, Pilla, Ruan, Morton e Scheidt (2001) nos Estados Unidos da América; Janssen, Craig, Boyce e Pickett (2004) no Canadá; Due, Holstein e Jorgensen (1999) na Dinamarca; Kaltiala-Heino Kaltiala-Heino, Rimpelä, Marttunen Rantanen (1999) e Kaltiala-Heino, Rimpelä, Rantanen e Rimpelä (2000) na Finlândia; Carvalhosa, Lima e Matos (2001; 2002) e Seixas (2006) em Portugal; Forero, McLellan, Rissel e Bauman (1999) na Austrália.

Kaltiala-Heino et al. (1999), numa amostra de 16.410 adolescentes com idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos, encontraram igual número de vítimas e agressores 11% e 3% de vítimas agressivas.

Due et al. (1999) numa amostra de 5.205 alunos com idades compreendidas entre os 11 e 15 anos, entre os resultados obtidos, verificou-se que 25% dos alunos eram vítimas de *bullying* várias vezes ao longo do ano lectivo e 32% eram agressores.

Forero et al. (1999) com 3.918 alunos do 6º, 8º e 10º ano de escolaridade, verificaram que 57.9% dos sujeitos se envolveram em comportamentos de *bullying* uma vez ou mais no último período escolar. Cerca de um quarto (23.7%) agrediram os colegas, 12.7% foram vítimas e 21.5% agrediram e foram agredidos, desta forma os não envolvidos representam 42.4% da amostra.

Com o objectivo de analisar a incidência dos comportamentos de *bullying* nos adolescentes dos Estados Unidos da América Nansel et al. (2001) seleccionou uma amostra de 15.686 alunos entre o 6º e o 10º ano de escolaridade. Um total de 29.9% dos alunos respondeu estar envolvido moderada (algumas vezes) ou frequentemente (uma vez ou mais por semana) em comportamentos de *bullying*, 13% identificou-se como agressor, 10.6% como vítima e 6.3% em ambas as condições, ou seja, como vítimas-agressivas.

Em Portugal, Carvalhosa et al. (2001, 2002) com o mesmo questionário «Comportamento e Saúde em Jovens em Idade Escolar» traduziram a palavra *bullying* utilizada no questionário para “provocação”. Como principal objectivo pretendiam caracterizar e diferenciar os jovens com diferentes tipos de envolvimento no *bullying* tendo em conta indicadores que, na literatura, aparecem relacionados com estes comportamentos. Assim, seleccionaram uma amostra de 6903 alunos a frequentar o 6º, 8º e 10º anos de escolaridade, correspondendo cada um destes anos, a uma idade média de 11, 13 e 16 anos. De acordo com as respostas às questões relativas à participação em comportamentos de *bullying*, os sujeitos foram distribuídos em quatro grupos: os que não relatam envolvimento, isto é, responderam “não” às questões de vitimação e de provocação (42.5%); os que se definem como provocadores (10.2%); definem como vítimas (21.4%) e por último os alunos se identificam como vítimas e provocadores em simultâneo (26%). Desta forma, concluiu-se que a maioria dos sujeitos descreve-se como estando envolvidos em comportamentos de *bullying*, uma vez ou mais, no último período (57.5%).

Ainda em Portugal, Seixas (2005) realizou um estudo com o objectivo de comparar, numa mesma amostra, os resultados da participação em comportamentos de *bullying* através de dois instrumentos distintos. A 680 alunos do 7º 8º e 9º ano aplicou o mesmo questionário e um outro de nomeação de pares de Schwartz et al. (1997, cit. por Seixas, 2006). Os resultados do primeiro, «Comportamento e Saúde em Jovens em Idade Escolar» referem-se à auto-percepção que os sujeitos têm relativamente ao seu envolvimento em comportamentos de *bullying*, os do segundo dizem respeito à percepção que os sujeitos têm relativamente ao envolvimento dos colegas (hetero-percepção). Ao nível da incidência dos estatutos dos sujeitos no primeiro instrumento mencionado 66% dos alunos apresentaram-se como envolvidos nestas condutas, dos quais 12% de agressores, 30% de vítimas e 24% de vítimas-agressivas. Por sua vez, no segundo, 50% encontram-se envolvidos, 15% são agressores, 15% vítimas e 6% vítimas-agressivas, aos restantes 14% dos sujeitos a autora denominou “medianos” no sentido em que representam o grupo de alunos que na visão dos colegas se envolvem em situações de provocação com menor frequência.

Podemos concluir que existe uma discrepância, nos resultados obtidos através do dois instrumentos, entre a percentagem de sujeitos ao quer ao nível dos envolvidos, quer das vítimas e dos vítimas-agressivas. Por outro lado, os resultados do questionário de auto-preenchimento são muito semelhantes aos encontrados por Carvalhosa et al. (2001) com o mesmo instrumento, com exceção das vítimas cuja diferença, entre os dois estudos é de cerca de 9%.

Ainda com o mesmo instrumento, Janssen et al. (2004) numa amostra de 5.749 alunos dos 11 aos 16 anos de idade, sendo que 11.6% respondeu ser vítima entre duas e três vezes por mês, 8.8% *bullies* e 3.1% vítimas-agressivas.

Recentemente, Jankauskiene, Kardelis, Sukys, e Kardeliene (2008) numa amostra constituída por 1,162 alunos do 6º, 7º e 11º anos, com base num questionário semelhante ao acima referido, encontrou um total de 56.5% estudantes envolvidos em comportamentos de *bullying* entre os quais 12.7% identificou-se como vítima e 16.3% como agressor.

Haynie et al. (2001) embora com base num instrumento diferente, realizaram uma investigação muito semelhante à levada a cabo por Nansel et al. (2001) no mesmo país. Numa amostra de 4.263 alunos do 6º ao 8º ano de escolaridade encontraram uma percentagem de alunos envolvidos em comportamentos de *bullying* diferente. Assim, ao considerarem como frequência moderada do comportamento de *bullying* entre uma a duas vezes, e como frequente entre três ou mais vezes, ao longo do último ano lectivo, verificaram a existência de 24.1% de agressores, dos quais 16.7% moderados e 7.4% frequentes e de 44.6% de vítimas, das quais 13.7% moderadas e 30.9% frequentes. Os alunos envolvidos nestes comportamentos como simultaneamente vítimas e agressores (vítimas-agressivas) representam mais de um meio (53%) dos agressores frequentes. Contudo, do grupo de vítimas 64% respondeu nunca ter agredido.

Em Malta, numa amostra de 6.282 alunos dos 9 aos 14 anos de idade, Borg (1999) verificou que um em cada três alunos está envolvido como vítima ou agressor em episódios de *bullying*, o que representa uma incidência elevada em relação aos estudos de outros países. Desta forma, um total de 60.5% de alunos auto-identificou-se como vítimas e 48.9% como agressores. Dividindo essas percentagens em comportamentos de *bullying* ocasionais (“uma ou duas vezes” e “às vezes”) e frequentes (“uma vez por semana” e “várias vezes por semana”), o autor encontrou entre a totalidade das vítimas, 67.9% ocasionais e 32.1% frequentes, e entre a totalidade dos agressores,

72.7% ocasionais e 27.3% frequentes. Os alunos simultaneamente envolvidos como vítimas e agressores, pelo menos uma vez no último período, representam 35.3% da amostra.

Parece evidente a divergência em relação à incidência das diferentes condutas nos estudos descritos, além do mais enquanto uns sugerem uma maior frequência de comportamentos de vitimação, vivenciado entre os pares, em comparação aos agressivos, outros apontam no sentido oposto. A falta de consenso entre autores também está presente no grupo das vítimas-agressivas que não é sequer contemplado em alguns trabalhos. Desta forma, apesar da multiplicação de estudos elaborados em diferentes países e continentes, em muitos dos quais o de Olweus (1993) serviu de paradigma, estimar a prevalência do *bullying* nas escolas é tarefa que tem conhecido obstáculos de várias ordens, existindo uma enorme discrepância entre os resultados de diferentes estudos.

Esta heterogeneidade nos resultados relativos às taxas de incidência pode ser explicada pela inexistência de consenso entre autores no que se refere à definição do conceito *bullying* e à totalidade de critérios que este implica. O termo *bullying*, embora usado coloquialmente em língua inglesa, não tem correspondência directa em outras línguas daí que as traduções que têm sido feitas possam não veicular o mesmo significado (Formosinho & Simões, 2001). Neste sentido, de acordo com Olweus (2003) a incidência de diferentes países ou culturas não deve ser directamente comparada, pois mesmo que o questionário utilizado inclua uma definição detalhada do conceito de *bullying*, a percentagem obtida pode ser afectada por diferenças linguísticas, pela familiaridade com o conceito e com o grau de atenção do público prestada ao fenómeno.

Outro obstáculo diz respeito à diversidade de instrumentos utilizados para avaliar o mesmo fenómeno (Formosinho & Simões, 2001). As metodologias às quais os investigadores recorrem variam entre técnicas de observação natural dos alunos em cenários do seu quotidiano escolar, instrumentos cujo preenchimento é efectuado pelos pares “nomeação de pares”, pelos professores e pais e por último instrumentos de auto-preenchimento, ou seja, respondidos por parte dos próprios alunos (escalas, inventários ou questionários), sendo esta última opção a mais recorrente na literatura (Diaz-Aguado, no prelo; Seixas, 2005).

Ainda relativamente à metodologia utilizada alguns estudos acedem às condutas de *bullying* através de categorias gerais de comportamento, outros utilizam acções concretas, existindo também

diferenças entre os estudos em relação ao contexto acedido e diferentes períodos de tempo, ou seja, o critério de frequência varia entre “algumas vezes por ano”; “três vezes”, no mínimo por período; até “uma ou mais vezes” por semana, etc... (Piskin, 2005).

Embora as dificuldades acima mencionadas tornem imprecisa a análise comparativa da extensão das condutas de *bullying* a descrição de alguns estudos, nomeadamente aqueles cujos dados resultam de amplas amostras, parece fundamental para uma melhor compreensão da problemática em análise. Parece ser de extrema importância aprofundar este fenómeno, pelo que não basta cingir-nos à incidência geral destes comportamentos. Assim, inúmeros estudos empíricos que se têm debruçado no entendimento destas condutas entre pares chamam a atenção para a importância e impacto que as variáveis sócio-demográficas, nomeadamente, o género, a idade e ano de escolaridade, podem ter ao nível não só na participação nestes episódios como também na incidência relativa às diversas manifestações (verbal, físico, relacional).

### ***2.1. Incidência do fenómeno bullying em função do género***

O género sexual parece apresentar-se como uma característica importante a considerar no estudo destas condutas agressivas, sendo que na maioria, os resultados apontam um número significativamente superior de alunos do sexo masculino envolvidos comparativamente ao sexo feminino, tanto no caso das vítimas como dos agressores. Esta diferença de natureza quantitativa foi encontrada ao longo de toda a escolaridade obrigatória e ensino secundário (Ando, Asakura & Simons-Morton, 2005; Baldry, 2004; Boulton, 1996; Carvalhosa et al., 2001; Forero et al., 1999; Haynei et al., 2001; Ma, 2002; Nansel et al., 2001; Olweus, 1993; Pereira et al. (1996); Pereira et al. 2004; Seixas, 2006).

Várias investigações chamam a atenção para o facto de uma elevada percentagem de alunos envolvidos em comportamentos de *bullying* serem simultaneamente vítimas e agressores. Neste sentido, tendo em conta a diferença entre géneros, alguns autores defendem que os rapazes participam duplamente nestes episódios com mais frequência do que as raparigas (Ando et al., 2005; Carvalhosa et al. (2001), Kumpulainen et al., 2001; Seixas, 2006)

Outros trabalhos evidenciaram a mesma tendência apenas no grupo dos agressores, em muitos dos quais a percentagem de agressores masculinos corresponde aproximadamente ao dobro das raparigas agressoras (Borg, 1999; Due et al., 1999; Kumpulainen, 2001; Martinez & Casares, 2005; Ndeti, 2007; Freire, Veiga Simão & Ferreira, 2006). Entre estes parece importante destacar o

estudo de Whitney e Smith (1993), pois embora não seja muito recente, abrangeu uma ampla amostra nos três ciclos de escolaridade e secundário. Estes autores encontraram 22% agressores e 8% de agressoras no 1º e 2º ciclo, 10% de agressores e 5% de agressoras no 3º ciclo e secundário. Em relação à vitimação apontaram 38% vítimas rapazes e 37% raparigas no 1º e 2º ciclo e 17% vítimas rapazes e 13% de vítimas raparigas no 3º ciclo e ensino secundário, pelo que o número de agressores é claramente superior no sexo masculino ao passo que o número de vítimas não parece diferir significativamente entre os sexos.

Contudo, os resultados apresentados acima referem-se apenas à participação dos alunos nestas condutas de uma forma geral não diferenciando as vítimas e os agressores em função do tipo de *bullying* vivenciado, isto é, agressão e vitimação física, verbal e relacional.

Crick e Grotpeter (1995) defendem que um número semelhante de rapazes e raparigas podem identificar-se como fazendo parte do grupo dos agressores se tanto os comportamentos directos como os relacionais forem avaliados. Numa amostra com 491 crianças do 3º ao 6º ano de escolaridade verificaram que o grupo dos alunos agressores directos era composto maioritariamente, por rapazes (15.6% *versus* 0.4% de raparigas), enquanto que o grupo de alunos agressores relacionais era maioritariamente composto por raparigas (17.4% *versus* 2.0% de rapazes). Somando cada género separadamente, revela uma percentagem semelhante de envolvimento em comportamentos de *bullying* entre géneros (17.6% de rapazes e 17.8% de raparigas). No mesmo sentido, um número considerável de estudos empíricos evidenciaram, igualmente, que os comportamentos agressivos directos ocorrem tipicamente entre rapazes, e por sua vez, o *bullying* entre raparigas envolve mais frequentemente comportamentos agressivos relacionais ou indirectos (Ando et al. 2005; Baldry & Farrington, 1999; Bjorkqvist et al., 1992; Crick, Bigbee & Howes, 1996; Owens, Shute & Slee, 2000; Freire et al.2006).

Relativamente à vitimação encontram-se resultados similares, no sentido das diferenças observadas anteriormente, verificando-se uma maior frequência da vivência de comportamentos de *bullying* directos em particular nos físicos por parte dos rapazes e comportamentos indirectos e de natureza relacional por parte das raparigas (Ando et al. 2005; Baldry & Farrington, 1999; Barrio et al., 2001; Crick & Bigbee, 1998; Freire et al., 2006; Genta el al., 1996; Owens, Daly e Slee, 2005; Rivers & Smith, 1994).

Embora à partida pareça existir unanimidade em considerar as condutas de *bullying* directas como mais características do género masculino, independentemente de se tratar de comportamentos de agressão ou vitimação, têm-se encontrando resultados divergentes entre os comportamentos directos verbais em particular. Contrariamente, à tendência acima descrita, Diaz-Aguado (no prelo), Martins (2005) e Rivers e Smith (1994) não encontraram diferenças significativas entre géneros nestes comportamentos directos. Já Craig et al. (2007) e Freire et al. (2006) verificaram um número superior de raparigas envolvidas por comparação aos rapazes.

Em relação às condutas de carácter relacional, em oposição aos estudos mencionados, Diaz-Aguado (no prelo) e Martins (2005) com base no mesmo questionário, em Madrid com adolescentes do ensino secundário e Portalegre com 7º, 9º e 11º respectivamente, não encontraram diferenças significativas entre géneros no que respeita à agressão e vitimação de natureza indirecta, à qual as autoras preferem denominar exclusão social. Também Ando et al. (2005) e Martinez e Casares (2005) novamente com adolescentes não encontraram um número superior de raparigas na agressão e vitimação indirecta. Nos estudos de Diaz-Aguado (no prelo) e Martinez e Casares (2005) os adolescentes não só não enunciaram diferenças nos comportamentos relacionais em função do género como também em relação aos directos quer físicos quer verbais.

## ***2.2. Incidência do fenómeno bullying em função da idade e ano de escolaridade***

A par das diversas investigações que se têm debruçado sobre a relação entre género e comportamentos de *bullying*, o ano de escolaridade frequentado e idade das crianças e adolescentes tem sido amplamente discutida.

O genérico dos autores tem encontrado resultados concordantes em relação aos comportamentos de vitimação sugerindo uma tendência para a sua diminuição ao longo da escolaridade (Nansel et al., 2001; Whitney & Smith, 1993), outros acrescentam que estas condutas decrescem com a idade (Carvalhosa et al., 2001; Martinez & Casares, 2005; Olweus, 1993, 1999b, Whitney & Smith, 1993). Martins (2003) analisando os resultados, em função do tipo de *bullying* manifestado, verificou que as diferenças entre o 6º, 9º, 11º apenas são significativas entre o primeiro e segundo ano, tanto ao nível da vitimação de exclusão como da vitimação de agressão física. A autora encontrou ainda uma diminuição da vitimação do tipo exclusão social com a idade e uma

estabilização das condutas de vitimação resultantes da agressão física. O resultado nesta última, agressão física, contradiz um pouco os obtidos com o nível de escolaridade.

Nos comportamentos de agressão os diversos trabalhos evidenciam tendências contraditórias. Em relação aos primeiros anos de escolaridade Berthold e Hoover (2000) sugerem que os comportamentos de agressão aumentam do 4º ano para o 5º e deste para o 6º ano. Também Pereira et al. (2004), num estudo com alunos do segundo ciclo indicam que os alunos que frequentam o último ano apresentam mais condutas agressivas.

No que se refere aos alunos mais velhos, as posições não são consensuais, os resultados do estudo de Haynei et al. (2001) com alunos do 6º, 8º e 10º ano, apontam no mesmo sentido dos estudos acima mencionados, isto é, um aumento das condutas de agressão ao longo dos três anos. Nansel et al. (2001) encontrou, a mesma tendência em relação ao *bullying* moderado, mas apenas do 6º para o 8º ano. Por outro, estes últimos autores sugerem que os alunos vitimizados de forma sistemática vão vivenciando menos *bullying* entre o 6º ao 10º ano. Em consonância com estes Martins (2003) aponta um decréscimo das condutas de agressão ao nível da exclusão social.

Uma terceira tendência é sugerida por Olweus (1993) e Whitney e Smith (1993) que encontraram em relação aos comportamentos agressivos uma estabilização com o nível de escolaridade. Martins verificou, igualmente, uma tendência para a estabilização, não em relação à agressão, de uma forma geral, mas sim em relação as condutas de natureza física.

Relativamente à relação entre a idade dos sujeitos e a frequência das condutas agressivas Martinez e Casares (2005) sugerem que estes comportamentos apenas diminuem a partir dos 15 anos. Martins (2003) verificou uma estabilização da agressão física com a idade e uma diminuição nos comportamentos de exclusão, sobretudo dos 12/13 anos para os 16/21 anos, desta forma.

Os trabalhos acima descritos, à exceção de Martins (2003), referem-se à vivência de *bullying* na vertente de vitimação e agressão sem contemplarem as diversas manifestação que estas condutas podem assumir. Contudo, embora em menor número, alguns autores apresentaram os seus resultados tendo em conta os diferentes comportamentos de *bullying* que os sujeitos podem assumir em função da idade.

Bjorkqvist et al. (1992) Rivers e Smith (1994) com base em estudos semelhantes sugerem que o recurso por parte das crianças a formas de agressão física tende a diminuir com a idade, por sua vez, o uso formas de agressão verbal e indirectas, aumenta na pré-adolescência, sendo que esta diferença se deve à evolução das competências verbais e sociais. Neste sentido, enquanto que os estudos com adolescentes tendem a encontrar as condutas indirectas ou de exclusão social, seguindo-se as verbais, como as manifestações de *bullying* mais frequentes (Diaz-Aguado, no prelo; Martins, 2003, 2005).

### CAPÍTULO III

#### Conduitas de *Bullying* e Autoconceito dos alunos

Diversos autores que se dedicam ao estudo do fenómeno de *bullying* entre pares têm-se debruçado na compreensão dos factores que poderão estar associados aos alunos que vivenciam estes comportamentos. Entre as diversas variáveis psicossociais analisadas podem-se identificar a saúde e bem-estar psicológico (Karatzias, Power & Swanson, 2002; 1996; Nansel et al., 2001, 2003; Salmon, James & Smith, 1998; Slee & Rigby, 1993), físico (Carvalhosa et al., 2001; Forero et al., 1999; Karin-Natvig et al., 2001) e níveis de ajustamento escolar (Carvalhosa et al., 2001; Forero et al., 1999; Haynie et al., 2001; Karatzias et al., 2002; Kokkinos & Panayiotou, 2004; Nansel et al., 2001; Schuster, 1999; Slee & Rigby, 1993).

Segundo Rigby (2003), os estudos sobre envolvimento das crianças em situações de vitimação e agressão ao nível das repercussões na saúde mental e física têm-se focado no índice de percepção do bem-estar psicológico (felicidade; auto-estima); bem-estar físico (sintomas psicossomáticos); ajustamento social (solidão; absentismo) e stress psicológico (ansiedade, depressão e ideação suicida).

No âmbito das variáveis de bem-estar psicológico, inúmeras investigações têm sido conduzidas com o objectivo de estudar a relação entre a estrutura do autoconceito das crianças e adolescentes e a participação em condutas de *bullying*. De uma forma geral, os autores têm encontrado diferenças significativas na auto-percepção de competências entre os envolvidos enquanto agressores, vítimas e vítimas-agressivas e não envolvidos.

Neste sentido, relativamente ao autoconceito social parece existir unanimidade em considerar que os agressores se sentem significativamente mais aceites pelos pares do que as vítimas (Andreou, 2000; Houber Tarquínio & Thuillier, 2006; O`moore & Kirkham, 2001; Seixas, 2006; Karatzias et al. (2002). Num estudo com adolescentes entre os 14 e 15 anos Salmivalli (1998) corrobora esta evidência ao encontrar uma relação positiva entre uma elevada percepção nesta competência nos agressores e negativa nas vítimas. Kaloyirou e Lindsay (2008), com o objectivo de compreender a percepção que as crianças agressoras têm de si mesmas, com base na escala de autoconceito de Susan Harter, concluíram que em relação à competência social estes se encontram acima da média. Num estudo semelhante mas com jovens Johnson e Lewis (1999) sugerem que os agressores apresentam um autoconceito social médio a elevado.

Na sua investigação Seixas (2006) com uma amostra de alunos do 3º ciclo do Ensino Básico, utilizou a versão para adolescentes da escala de Susan Harter o que lhe permitiu estudar ainda a percepção dos jovens relativamente ao autoconceito romântico e amizades íntimas. No primeiro observou um padrão semelhante ao encontrado no autoconceito social das vítimas e agressores. Deste modo, tanto a percepção de aceitação social por parte dos seus pares, como a percepção de aceitação por parte do sexo oposto, são igualmente baixas entre os alunos vítimas e elevadas entre os alunos agressores, tendo sido as diferenças entre estes dois grupos significativas. Ao nível do autoconceito de amizades íntimas verificou que os alunos vítimas manifestam os níveis mais baixos sugerindo uma maior dificuldade em ter amigos íntimos, seguindo-se o grupo dos alunos agressores com níveis igualmente baixos, não tendo sido a diferença entre os dois significativa.

No âmbito do autoconceito atlético parece existir uma tendência semelhante à encontrada no autoconceito social e romântico em relação aos agressores. Desta forma, os envolvidos enquanto agressores evidenciam uma auto-percepção significativamente mais elevada do que as vítimas de *bullying* (Andreou, 2000; Houbert et al., 2006; Seixas, 2006).

No que se refere à percepção que os envolvidos têm de si mesmos sobre a sua aparência física, Houbert et al. (2006), num estudo com crianças dos 9 aos 12 anos com base na escala de autoconceito de Susan Harter, as vítimas manifestaram valores inferiores aos dos agressores. No mesmo sentido, Salmivalli (1998) encontrou uma correlação negativa entre uma elevada percepção neste domínio e as vítimas, ao passo que os agressores apresentaram uma associação positiva, ambas significativas.

Ao nível do autoconceito académico a maioria dos autores não encontrou diferenças significativas entre os alunos envolvidos no papel de vítimas e agressores nestas condutas agressivas (Andreou, 2000; Houbert et al., 2006; Seixas, 2006). Da mesma forma Salmivalli (1998) embora tenha verificado uma relação negativa entre uma elevada percepção académica nos agressores e positiva nas vítimas nenhuma delas se mostrou significativa.

A percepção que as vítimas têm do seu comportamento, contrariamente aos outros domínios, é mais positiva comparativamente à dos agressores (Andreou, 2000). Nos resultados de vários estudos, as vítimas apresentam uma relação positiva neste domínio, ao passo que os agressores

evidenciam uma associação negativa (Houber et al. 2006; Salmivalli, 1998). No estudo de Kaloyirou e Lindsay (2008) os agressores evidenciam uma média mais baixa em relação ao seu comportamento do que a amostra estandardizada da escala. Para Seixas (2006) os resultados parecem demonstrar que os alunos agressores se encontram, de algum modo, cientes do seu comportamento como pouco adequado e socialmente reprovado, por sua vez, os alunos vítimas parecem manter a percepção de que o seu comportamento não assume contornos indesejáveis.

Em suma, parece existir consenso entre os autores quando às diferenças entre os alunos vítimas e alunos agressores nos domínios do autoconceito acima mencionados. Na maioria dos estudos verifica-se uma tendência para os alunos agressores evidenciarem níveis mais elevados de autoconceito social, atlético e físico e baixos níveis de autoconceito comportamental, por outro lado as vítimas tendem a manifestar níveis baixos de autoconceito social, físico e atlético e elevados níveis de autoconceito comportamental.

No grupo que se encontra simultaneamente envolvido em condutas de agressão e vitimação, vulgarmente designado de vítimas-agressivas, encontram-se resultados díspares no que se refere às percepções que têm das suas competências. Houber et al. (2006), O`moore e Kirkham (2001) e Andreou (2000) apresentam estes alunos como os que manifestam os níveis mais baixos na maioria das dimensões do autoconceito, diferenciando-se significativamente dos outros grupos. Contrariamente, no estudo de Seixas (2006) os agressores e vítimas-agressivas, não evidenciaram diferenças estatisticamente significativas entre si, apresentando, alternadamente, os níveis mais elevados na maioria dos domínios por comparação às vítimas e não envolvidos, com excepção ao autoconceito comportamental e das amizades íntimas.

Em relação aos alunos não envolvidos em comportamentos de *bullying* os diferentes estudos não são consensuais em relação a alguns domínios do autoconceito. O`moore e Kirkham (2001), com uma amostra de crianças e adolescentes, através da escala de autoconceito de Piers Harris, verificou que quer as vítimas, quer os agressores apresentam valores mais baixos do que os não envolvidos em todos os domínios, à excepção da aparência física, onde os agressores adolescentes manifestaram uma auto-percepção mais alta, embora não significativa. Desta forma, segundo estes autores os alunos não envolvidos nas condutas de *bullying* têm um autoconceito global mais elevado que os seus pares, acrescentando que quanto mais frequentes são a vitimação e a agressão, mais baixa é a percepção nas diversas competências.

Ao nível da competência física Andreou (2000) e Seixas (2006) independentemente dos resultados dos não envolvidos serem superior ou inferiores aos agressores tal como O'moore e Kirkham (2001) não encontraram diferenças significativas entre os dois. Já Houber et al. (2006) apresenta os não envolvidos com uma auto-percepção física significativamente mais elevada do que os agressores.

No âmbito da auto-percepção social e atlética Houber et al. (2006) Seixas (2006) verificaram que os não envolvidos percebem-se como menos competentes do que os agressores. Os resultados de Andreou (2000) sugerem a mesma tendência, mas não de forma estatisticamente expressiva. Karatzias et al. (2002) encontraram valores mais altos nos agressores em relação ao primeiro domínio, sugerindo que este grupo pode iniciar os comportamentos agressivos de forma a promover o seu autoconceito social, através do poder que adquire ao abusar das vítimas.

No autoconceito comportamental todos os estudos encontraram os não envolvidos como o grupo com uma auto-percepção mais elevada (Andreou, 2000; Houber et al., 2006; O'moore e Kirkham, 2001). Apenas no estudo de Seixas (2006) foram as vítimas que obtiveram pontuação mais alta, mas não significativamente.

Para além de diversos autores já referidos, muitos outros têm-se debruçado sobre o estudo da auto-estima entre os indivíduos, em idade escolar, envolvidos em comportamentos de *bullying*. De uma forma geral, as vítimas parecem perceber-se de forma mais negativa do que os agressores neste índice de bem-estar psicológico (Houber et al., 2006; Salmivalli et al., 1999; Seixas, 2006; Slee & Rigby, 1993). De facto, em relação às vítimas Olweus (1993,1999) já havia salientado a insegurança e baixa auto-estima como sentimentos característicos deste grupo.

Andreou (2000) sugere que embora os agressores tenham obtido resultados expressivamente mais altos neste domínio, ambos se correlacionam negativamente com elevada auto-estima. No mesmo sentido, Salmivalli (1998) aponta uma relação negativa entre estes dois grupos e elevados níveis de satisfação consigo próprios e em relação ao sentimento de felicidade geral, tal como no trabalho de Salmon, James e Smith (1998), as diferenças entre agressores e vítimas não foram significativamente.

Neste domínio, mais uma vez, parece existir posições opostas quanto ao perfil das vítimas-agressivas. Enquanto Andreou (2000) e Houber et al. (2006) apresentam este grupo como o que

se auto-percepciona de forma mais negativa, os resultados de Seixas (2006) indicam que as vítimas-agressivas têm os valores mais altos, concluindo que o envolvimento em comportamentos agressivos, seja como agressores seja como vítimas-agressivas, parece relacionar-se com uma elevada auto-estima. Tal como esta autora, o facto de os agressores percepcionarem-se de forma relativamente positiva em relação a si próprios, foi sugerido por Olweus (1993, 1999a) ao referir que os agressores não apresentam sinais de insegurança e baixa auto-estima, por Johnson e Lewis (1999) segundo os quais os adolescentes bullies evidenciam resultados médios a elevados neste domínio e Kaloyirou e Lindsay (2008) no estudo dos quais as crianças agressoras manifestaram uma auto-estima acima da média.

Os alunos não envolvidos, de acordo com a maioria dos estudos, manifestam os níveis mais elevados de auto-estima por comparação aos não envolvidos em comportamentos de *bullying* (Andreou 2000; Houbert et al., 2006; Karatzias et al., 2002). Por sua vez O'moore e Kirkham (2001) evidenciam igualmente que os níveis de satisfação e felicidade são, significativamente, inferiores nos alunos que se envolvem nestas condutas. Outros encontraram os valores mais altos neste domínio nos sujeitos envolvidos, mas apenas de forma significativa em relação à vitimação (Kokkinos & Panayiotou, 2004; Slee & Rigby, 1993). No se estudo, Seixas (2006) embora tenha observado que os agressores e vítimas-agressivas são quem apresenta níveis mais positivos de auto-estima, nenhum dos três se diferenciou, de forma estatisticamente expressiva.

Os estudos acima mencionados apenas se debruçaram em relacionar o autoconceito com os comportamentos de bullying contudo, não aprofundaram a dinâmica entre si, nem procuraram estabelecer de que forma se influenciam mutuamente, ou seja, de que forma estar envolvido em condutas de bullying conduz a consequências ao nível do autoconceito e vice-versa.

No sentido em a vitimação parece estar fortemente associada a um baixo autoconceito e baixa auto-estima, Egan e Perry (1998), através das subescalas de Susan Harter para avaliar a auto-estima e competência social, tentaram compreender se a tendência para a desvalorização pessoal contribuiria, com o tempo, para a vitimação. Pretenderam estudar, da mesma forma, se os comportamentos vulneráveis, nomeadamente a fraqueza física, a ansiedade e baixas competências sociais, conduzem mais à vitimação quando a criança apresenta baixa do que alta auto-estima. Os resultados mostraram que um baixo autoconceito em especial uma baixa competência social contribuía para a vitimação e vice-versa, pois a experiência de ser vitimado repetidamente contribui para o acentuar da desvalorização pessoal posterior.

A par deste estudo, Hodges e Perry (1999) com o objectivo de estudar de que forma as características pessoais e interpessoais das crianças vitimadas são antecedentes da vitimação, são conseqüentes ou ambos, chegou a conclusões semelhantes. Assim, as crianças mais fracas fisicamente, que manifestam mais ansiedade, propensão para chorar, sentimentos de tristeza e exclusão social, através do seu aspecto e comportamentos, fazem querer aos agressores que não serão capazes de se defender com sucesso contra os ataques agressivos, ou seja, serão provavelmente menos capazes do que as outras de planear e executar contra-ataques assertivos. Por outro lado, sugerem que a vitimação é um preditor de mudanças ao nível dos problemas internalizantes e rejeição de pares. Desta forma, a vivencia de vitimação em comportamentos de *bullying* conduz um aumento ligeiro a moderado nos problemas internalizáveis e rejeição de pares.

De acordo com, os dois estudos descritos parece existir um círculo vicioso, no qual a tendência para a desvalorização pessoal e o abuso por parte dos outros se reforçam mutuamente, prolongando a vitimação e agravando os problemas de ajustamento psicossocial.

Os resultados obtidos por Sharp (1996) revelam que tanto o grupo de alunos que manifestam elevada auto-estima como os alunos com baixa auto-estima, vivenciam comportamentos de vitimação perpetuados pelos pares. Contudo, os alunos que evidenciam uma menor auto-estima associada a um estilo de resposta passiva e incapaz face à vitimação, são os que, na realidade, são os vitimizados de forma mais frequente, e os que vivenciam um maior stress em conseqüência desses acontecimentos. Desta forma, estes resultados parecem confirmar a idéia de que se gera um ciclo vicioso entre uma baixa auto-estima, passividade perante as agressões e vitimação.

Tendo em conta as diversas investigações enunciadas, podemos concluir que a vitimação parece estar relacionada com um baixa auto-percepção na maioria dos domínios do autoconceito, inclusive com um baixa auto-estima. Por sua vez os agressores embora, de uma forma geral, evidenciam níveis mais positivos, nestes índices de bem-estar, quando comparados com os não envolvidos parecem estar em desvantagem. De qualquer forma, os resultados dos diversos trabalhos descritos manifestam algumas conclusões claramente discrepantes, pelo que a implicação que as condutas de *bullying* podem ter nos perfis de autoconceito dos alunos envolvidos parece estar longe de ser conhecida.

## CAPÍTULO IV

### Apresentação do Estudo

#### ***4.1. Problemática do Estudo***

Do levantamento feito nos capítulos anteriores é possível afirmar que os diversos estudos empíricos demonstram que as condutas de *bullying* variam em função de algumas variáveis sócio-demográficas. Contudo, embora os diversos resultados tornem possível identificar tendências gerais no que se refere à relação entre os comportamentos de agressão e vitimação e as variáveis gênero, idade e ano de escolaridade, não se apresentam consistentes na forma como estão relacionados, existindo algumas incoerências.

Um tema no âmbito do fenómeno de *bullying* que tem igualmente vindo a incentivar o desenvolvimento de inúmeras pesquisas é a associação entre indicadores de bem-estar psicológico e os comportamentos de agressão e vitimação, entre as quais destacamos as que se debruçaram sobre o estudo do autoconceito e auto-estima. Estas pesquisas têm evidenciado que os níveis de auto-estima e autoconceito variam em função do grupo de alunos envolvido em comportamentos de *bullying*.

Em relação ao grupo de alunos vitimizados, o genérico dos trabalhos, tem obtido resultados semelhantes, verificando-se uma tendência para estes alunos evidenciarem baixos níveis na maioria dos domínios do autoconceito (Andreou, 2000; Houbert et al. 2006; Salmivalli, 1998; Seixas, 2006). e auto-estima (Houbert et al. 2006; Salmivalli et al., 1999; Seixas, 2006; Slee & Rigby, 1993) em relação aos agressores. Assim, em relação a estes dois grupos de envolvidos em comportamentos de *bullying* a maioria dos autores têm encontrado resultados similares, contudo no que se refere aos alunos duplamente envolvidos em comportamentos de vitimação e agressão encontramos resultados contraditórios sobre o seu perfil de autoconceito e auto-estima.

A maioria dos estudos mencionados tem, igualmente, procurado compreender como se auto-percebem os alunos que não participam nestes episódios agressivos nos diversos domínios do autoconceito. Mais uma vez, os diversos autores evidenciam resultados díspares principalmente quando comparam o perfil de autoconceito destes alunos com os agressores.

Tendo como ponto de referência a variedade de resultados obtidos nos diversos trabalhos procuramos, no presente trabalho, estudar as relações entre o envolvimento em comportamentos de *bullying* e algumas características sociodemográficas e de bem-estar psicológico em particular as dimensões do autoconceito e auto-estima dos jovens agressores e vítimas destes episódios bem como os não envolvidos.

Dada a natureza deste estudo “exploratório comparativo” apenas procuramos identificar alguns factores/variáveis que se encontrem associadas aos alunos que se envolvem em comportamentos de *bullying*, independentemente destas mesmas variáveis poderem constituir causas explicativas para a ocorrência destes comportamentos, ou surgirem como consequência dos mesmos.

#### **4.2. Objectivos do Estudo**

O presente trabalho tem por objectivo estudar e compreender o fenómeno de *bullying* entre os jovens do 3º ciclo, centrando-se, por uma lado, na relação entre algumas variáveis sociodemográficas e condutas de vitimação e agressão, e por outro, no estudo do autoconceito entre os alunos vítimas, vítimas-agressivas e agressores e não envolvidos nestes comportamentos agressivos entre pares.

O estudo tem como objectivos específicos perceber:

- Qual o tipo de manifestação mais frequente nas condutas de *bullying*?
- Se os rapazes e as raparigas diferem, entre si, em relação ao nível de envolvimento em comportamentos de *bullying*, de uma forma geral, e em relação aos diferentes tipos de manifestação.
- Se os alunos do 7º, 8º e 9ºano apresentam, entre si, diferentes níveis de envolvimento em comportamentos de *bullying*, de uma forma geral, e em relação aos diferentes tipos de manifestação.
- Se os alunos de diferentes idades apresentam, entre si, diferentes níveis de envolvimento em comportamentos de *bullying*, de uma forma geral, e em relação aos diferentes tipos de manifestação.
- Se as vítimas, vítimas-agressivas, agressores e não envolvidos apresentam diferenças entre si em relação aos níveis em relação autoconceito e auto-estima.

Posto isto, apresentaremos de seguida, as questões de investigação em estudo:

- Questão de Investigação I: Qual o tipo de manifestação nas condutas de *bullying* mais frequente?
- Questão de Investigação I: Será que o nível de envolvimento em *bullying* e o tipo de comportamentos manifestados diferem de acordo com o género dos alunos?
- Questão de Investigação II: Será que o nível de envolvimento em comportamento de *bullying* e o tipo de comportamentos de manifestados divergem em função do ano de escolaridade?
- Questão de Investigação III: Será que o nível de envolvimento em comportamentos de *bullying* e o tipo de comportamentos de manifestados diferem em função da idade?
- Questão de Investigação IV: Será que os alunos vítimas, agressores e vítimas-agressivas e os não envolvidos em comportamentos de *bullying* apresentam diferenças, entre si, em relação ao autoconceito e auto-estima?

## CAPÍTULO V

### Metodologia

#### 5.1. Caracterização dos Participantes

Nesta investigação participaram 192 alunos de uma escola EB2/3 no Concelho de Lisboa. Relativamente à distribuição por género, podemos dizer que se trata de uma amostra homogénea, uma vez que é composta por 52% de alunos do género feminino e 48% de alunos do género masculino (Figura 1). É de salientar que se trata uma amostra de conveniência, não representativa da população escolar desta faixa etária.



Figura 1 – Género dos Participantes

A tabela 1 relaciona o nível de escolaridade com o género. Podemos verificar que 37.5% dos alunos frequentam o 9º ano de escolaridade; 37.0% o 7º ano e os restantes 25.5 % o 8º ano. A maioria (43.4%) dos sujeitos do género feminino frequenta o 9º ano e a maioria (39.8%) dos sujeitos do sexo masculino o 7º ano. No entanto, a diferença não é estatisticamente significativa,  $\chi^2(2) = 3.18, p = .20$ .

Tabela 1 – Nível de escolaridade e género dos participantes

Nível de Escolaridade	Masculino		Feminino		Total	
	n	%	n	%	n	%
7ºano	37	39.8	34	34.3	71	37.0
8ºano	27	29.0	22	22.2	49	25.5
9ºano	29	31.2	43	43.4	72	37.5
Total	93	100.0	99	100.0	192	100.0

A tabela 2 relaciona o nível de escolaridade com a idade dos sujeitos. A sua análise indica que os participantes nesta investigação têm idades compreendidas entre os 12 e os 24 anos de idade, sendo a média de idades de 14.3 anos ( $S.D.=1.6$  anos). Os sujeitos do género feminino apresentam uma média de idades ligeiramente superior à dos sujeitos do género masculino (14.4 vs 14.2), contudo, a diferença não se demonstrou, estatisticamente, significativa,  $t(190) = -.75, p = .46$ .

**Tabela 2 – Nível de escolaridade e idade dos participantes**

Idade	Nível de escolaridade						Total	%
	7ºano	%	8ºano	%	9ºano	%		
12	22	11.5	1	.5			23	12.0
13	23	12.0	13	6.8			36	18.8
14	17	8.9	21	10.9	12	6.3	50	26.0
15	4	2.1	9	4.7	32	16.7	45	23.4
16	5	2.6	3	1.6	15	7.8	23	12.0
17			1	0.5	7	3.6	8	4.2
18			1	0.5	5	2.6	6	3.1
24					1	.5	1	.5
<b>Total</b>	71	36.9	49	25.5	72	37.5	192	100.0

## 5.2. Instrumentos

A fim de se alcançarem os objectivos atrás explicitados e verificarem as hipóteses enunciadas, foram utilizados os instrumentos de recolha de dados que se seguem, descritos acordo com a ordem pela qual foram apresentados aos sujeitos:

- Uma ficha de dados pessoais.
- O Questionário de Exclusão Social e Violência Escolar (QEVE) que consiste numa versão reduzida e adaptada por Martins (2003) do *Cuestionario de Evaluación de la Violencia en la Escuela y en el Ocio (CEVEO)* de Diaz-Aguado (prelo, 2004).
- A versão adaptada para a população portuguesa da Escala de Autoconceito para Adolescentes de Peixoto, Alves-Martins, Mata & Monteiro (1996) da *Self-Perception Profile for Adolescents* de Susan Harter (cit. por Peixoto et al., 1988).

### 5.2.1. Caracterização da Ficha de Dados Pessoais

A ficha de dados pessoais foi aplicada com o objectivo de recolher dados sociodemográficos dos alunos nomeadamente, género o ano de escolaridade e idade, que constituem variáveis cruciais no estudo.

### 5.2.2. Caracterização do Questionário de Exclusão Social e Violência Escolar (QEVE)

Este instrumento é central no estudo e consiste num questionário de comportamentos referidos pelo próprio (“self-report”) sobre o tipo e grau de envolvimento dos indivíduos em condutas de *bullying*.

A versão de Martins (2003) deste questionário está organizada da seguinte forma:

Bloco A: Sentimento dos adolescentes em diferentes lugares e situações.

Bloco B: Situações e/ou comportamentos de vitimação em contexto escolar.

Bloco C: Situações e/ou comportamentos de agressão em contexto escolar.

Bloco D: Situação relativa à condição de observador de condutas de vitimação/agressão na escola

Bloco E: Pessoas que ajudam o sujeito ou com quem ele pode contar quando ocorrem situações de vitimação/agressão na escola

Bloco F: Pessoas que ajudam o sujeito ou com quem ele pode contar quando ocorrem situações de vitimação agressão na escola

Bloco G: Atitude dos professores perante situações de vitimação/agressão.

Em relação ao questionário original cujas respostas eram todas fechadas, Martins (2003), por forma a analisar as representações e sentimentos das vítimas, agressores e observadores das várias situações, acrescentou algumas questões abertas, imediatamente a seguir ao bloco B e C, nomeadamente, quando os sujeitos assinalavam os itens que remetem para agressão verbal e física.

Embora os sujeitos tenham preenchido a totalidade do questionário, neste trabalho apenas são analisamos os dados relativos ao Bloco B e C. Desta forma, de seguida, apenas prossegue a descrição destes dois blocos, aos quais nos referimos, algumas vezes, “escala de vitimação” e “escala de agressão”, respectivamente. As duas escalas pretendem avaliar as situações de *bullying*, entre pares no contexto escolar, questionando os alunos com que frequência sofreram comportamentos de vitimação (B) ou exerceram comportamentos de agressão (C), nos últimos dois meses.

O bloco B é composto por um conjunto de 15 itens que visam avaliar em que medida o respondente foi vítima de diferentes formas de agressão (“*bullying*”). Os quatro primeiros itens deste bloco remetem para situações de exclusão social, vulgarmente designados na literatura por comportamentos indirectos ou relacionais (e.g. os meus colegas ignoram-me; impedem-me de participar nas suas actividades; falam mal de mim; rejeitam-me); os dois itens seguintes remetem para agressão verbal (os colegas insultam-me e gozam-me; chamam-me nomes que me ofendem), os cinco itens seguintes referem-se a situações de violência com agressão menor (os meus colegas escondem-me coisas; estragam-me coisas; roubam-me; batem-me; ameaçam-me para meter medo); e os seguintes quatro itens referem-se a situações de violência com agressão grave (os meus colegas obrigam-me a fazer coisas que não quero; intimidam-me com insultos de carácter sexual; obrigam-me a participar em situações de carácter sexual; ameaçam-me com facas...). Em relação a cada item, as alternativas de resposta são sempre quatro: 1 = nunca, 2 = algumas vezes, 3 = muitas vezes, 4 = quase sempre).

O bloco C do questionário inclui 15 itens, similares aos do bloco anterior em relação à formulação sintáctica. Este bloco (C) pretende avaliar em que medida o respondente foi agressor nas situações equivalentes às descritas no bloco B.

A análise dos blocos permite não só verificar o nível de envolvimento dos sujeitos nas condutas de vitimação (B) e agressão (C) e perceber quais os comportamentos mais frequentes, como identificar os sujeitos vítimas, agressores, vítimas-agressivas e não envolvidos em *bullying*. Em suma, o bloco B, C, constituem três escalas distintas, de vítima e do agressor, respectivamente.

A escolha deste instrumento de medida, para analisar o envolvimento dos sujeitos em comportamentos de *bullying*, prendeu-se com o facto deste descrever diversas condutas que reflectem os três tipos de *bullying* (indirecto, verbal, e físico) tais como foram definidos no primeiro capítulo deste trabalho. Além do mais, contrariamente a muitos questionários que visam estudar este fenómeno, nomeadamente, o questionário Olweus (1999b), o QEVE questiona os alunos sobre se já sofreram, sofreram ou infligiram as situações descritas sem nunca mencionar a palavra *bullying*, o que parece uma vantagem tendo em conta as dificuldades, descritas no segundo capítulo, que o uso desta palavra pode acarretar.

### Análise Factorial do QEVE

A fim de verificar se a estrutura da escala se assemelhava à da escala original de Diaz-Aguado (no prelo), e de examinar as várias dimensões da escala, Martins (2003) realizou análises factoriais dos diferentes blocos de condutas do questionário QEVE (vitimação na escola, agressão na escola), conforme indica de Diaz-Aguado (no prelo, 2004). Em seguida apresentam-se os resultados das análises factoriais de cada um dos blocos.

Relativamente à escala da vítima «exploraram-se várias soluções com 2 ou 3 factores, com vista a identificar uma estrutura o mais próxima possível da autora da escala. Porém, como a solução de 3 factores não coincidia completamente com a proposta da autora da escala, optou-se pela solução dos dois factores, atendendo ao “scree test” e a razões teóricas, tendo-se optando pela rotação Promax (oblíqua), dada a correlação teórica existente entre as variáveis. A solução dos dois factores explicou 46,76% da variância total, quantidade razoável, ligeiramente abaixo da obtida pela autora da escala». (Martins, 2003, p. 286).

O exame das saturações dos itens juntamente com a análise dos factores obtidos por Diaz-Aguado (no prelo), conduziu a autora à constituição do agrupamento dos conjuntos de itens que a seguir se descreve.

Factor 1 – “Exclusão social e agressão verbal” constituiu-se com os seguintes seis itens: 13B ignoram-me; 14B impedem-me de participar nas actividades; 15B falam mal de mim; 16B rejeitam-me; 17B insultam-me e gozam-me; 18B chamam-me nomes que me ofendem e ridicularizam.

Factor 2 – “Agressão física” constituiu-se com os seguintes 9 itens: 19B escondem-me coisas; 20B estragam-me coisas; 21B roubam-me coisas; 22B batem-me; 23B ameaçam-me para me meter medo; 24B obrigam-me a fazer coisas que não quero; 25B intimidam-me com frases ou insultos de carácter sexual; 26B obrigam-me a participar em situações de carácter sexual; 27B ameaçam-me com armas.

«Os factores resultantes da solução rodada explicaram as seguintes percentagens da variância total: factor 1, com 4,475%; e factor 2 com 4,611%. A correlação entre o primeiro factor e o segundo factor foi positiva e relativamente elevada: 0,542» (Martins, 2003, p. 286)

No que concerne à escala do agressor «exploraram-se várias soluções com 2 e 3 factores e optou-se pela solução de dois factores, similar à solução obtida pela autora da escala, atendendo ao “scree test” e a razões teóricas, tendo-se optado pela rotação Promax (obliqua), dada a correlação teórica existente entre as variáveis. A solução de dois factores explicou 48,053% da variância total, um valor razoável, um pouco inferior ao obtido pela autora da escala» (Martins, 2003, p.288)

O exame das saturações dos itens juntamente com a análise dos factores obtidos por Diaz-Aguado (no prelo), conduziu a autora à constituição do agrupamento dos conjuntos de itens que a seguir se descreve.

Factor 1 – “Agressão física” constituiu-se com os seguintes 8 itens: 35C estraguei coisas; 36C roubei; 37C bati; 38C ameacei para meter medo; 39C obriguei, através de ameaças, a fazer coisas que não quer; 40C intimidei com frases e insultos de carácter sexual; 41C obriguei a ter comportamentos e a participar em situações de carácter sexual; e 42C ameacei com armas.

Factor 2 – “Exclusão social e agressão verbal” constitui-se com os seguintes 7 itens: 28C ignorei um colega; 29C impedi de participar nas minhas actividades; 30C falei mal; 31C rejeitei; 32C insultei ou gozei; 33C chamei nomes que ofendem e ridicularizam; 34C escondi coisas.

«Os factores resultantes da solução rodada explicaram as seguintes percentagens da variância total: factor 1, com 4,922%; e factor 2 com 3,573%. A correlação entre o primeiro e o segundo factor foi positiva e razoável: 0,415» (Martins, 2003, p. 288)

### Interpretação dos dados

O nível de envolvimento em condutas de vitimação e agressão são obtidos através da soma do total dos itens da respectiva escala, sendo que a escala B corresponde às primeiras condutas e a C às segundas.

A frequência de cada comportamento (cada item corresponde a um comportamento) é alcançada através da soma das respostas relativas às alternativas de resposta “algumas vezes”; “muitas vezes”; e “quase sempre”.

Quer entre as condutas de vitimação quer entre as de agressão, com base nos factores encontrados através da análise factorial, podem obter-se medidas separadas de comportamentos de “exclusão social e verbal” e físicos. Assim, por exemplo, o nível das condutas de vitimação de exclusão social e verbal, é obtido através da soma dos itens que correspondem ao factor 1.

Todos os resultados, acima referidos, são interpretados a um nível de significância de .05.

A classificação do estatuto dos alunos em relação às condutas de *bullying*, ou seja, enquanto vítimas, agressores e não envolvidos, efectua-se, numa primeira fase, separadamente para vítimas e agressores, através da análise de *clusters* com o método não hierárquico *k-means*, com uma solução de três clusters. A atribuição de significado a cada um dos *clusters* é feita com base na análise das médias em cada item da sub-escala.

Através da combinação dos *clusters* encontrados com base na escala de vitimação e agressão podem ser alcançados novos grupos como, por exemplo, sujeitos envolvidos simultaneamente em condutas de agressão e vitimação e não envolvidos.

### Análise da Fidelidade do QEVE

A análise da fidelidade das três sub-escalas, em termos de consistência interna, foi feita através do coeficiente *alfa de Cronbach*. Os *alfas* das três subescalas são elevados: 0.84 para a subescala da vítima; 0.80 para a subescala do agressor; e 0.89 para a subescala do observador. Estes dados evidenciam que as subescalas do instrumento apresentam uma boa consistência interna e portanto, uma elevada fidelidade. Quase todos os itens superam o valor 0.25, sendo superiores a 0.30 na maior parte dos casos, o que confirma mais uma vez a fidelidade das três subescalas. Martins (2003) também calculou o *alfa de Cronbach* para a totalidade dos itens do questionário, tendo obtido o valor de 0.82. Todos estes indicadores nos permitiram à autora concluir que o instrumento apresenta uma boa consistência interna, logo uma elevada fidelidade.

### **5.2.3. Escala de Autoconceito de Susan Harter**

Neste trabalho por forma a avaliar o autoconceito e auto-estima dos adolescentes em estudo, tal como acima referido, utilizou-se a adaptação portuguesa de Peixoto et al., (1996) da escala *Self-Perception Profile for Adolescents* de Susan Harter (1988 cit. por Peixoto et al., 1996). Esta permite obter medidas separadas das competências dos sujeitos, tal como percebidas pelos próprios, em diferentes domínios e uma medida independente de auto-estima. Este instrumento destinado a adolescentes com idades entre os 12 e 18 anos, é constituído por duas escalas, o Perfil de Auto-percepção (*Como é que eu sou?*) e a Escala de Importância (*O quanto isto é importante para mim?*).

O Perfil de Auto-percepção é constituído pelas seguintes oito sub-escalas:

1. Competência escolar: inclui todos os itens relacionados com a escola, procurando analisar a forma como o jovem se percebe, relativamente, ao seu desempenho académico.
2. Aceitação social: inclui todos os itens relativos à relação entre colegas, procurando analisar o grau de aceitação do jovem pelos seus pares, bem como a sua percepção de popularidade.
3. Competência atlética: inclui todos os itens que se referem a desportos ou jogos ao ar livre, procurando avaliar a forma como o jovem se vê ao nível das suas competências em actividades desportivas e atléticas.
4. Aparência física: inclui todos os itens relativos ao aspecto dos jovens, seu corpo, peso, tamanho, apreciação estética, pretendendo verificar o grau de satisfação do sujeito com a sua aparência.

5. Atração romântica: inclui todos os itens relativos aos sentimentos manifestados acerca das pessoas por quem o jovem se interessa, com quem sai e como essas pessoas são.
6. Comportamento: inclui todos os itens relativos à forma como o sujeito se comporta e age, pretendendo analisar como é que o jovem se sente em relação ao modo como age, nomeadamente por comparação ao que dele se espera.
7. Amizades íntimas: inclui todos os itens que se relacionam com o estabelecimento de laços de amizade, pretendendo avaliar as competências, percebidas pelo jovem, para fazer amigos e partilhar pensamentos pessoais.
8. Auto-estima: pretende avaliar se o jovem gosta de si mesmo, constituindo um julgamento global do seu valor enquanto pessoa.

Nesta adaptação os autores optaram por excluir o domínio “competência para o trabalho” presente na escala original, por se considerar inadequado à realidade portuguesa, dadas as diferenças culturais relativamente à população norte-americana.

Cada sub-escala ou domínio é composto por cinco itens, num total de 40 itens, apresentados alternadamente, e repetidos pela mesma ordem ao longo de toda a escala. Assim, cada um dos oito primeiros itens refere-se a um domínio específico, e assim sucessivamente.

Em cada um dos domínios dois ou três itens estão escritos de forma a que a primeira parte da afirmação reflecta alta competência e os restantes de modo a que a primeira parte reflecta uma baixa competência. É pedido ao sujeito que em cada item escolha entre duas alternativas aquela com que mais se identifica. Em seguida deverá seleccionar o grau de identificação (“exatamente como eu” ou “mais ou mesmo como eu”).

Como esclarecimento adicional para o preenchimento desta escala o experimentador leu em voz alta o item exemplo e, de seguida, chamou atenção para o facto de os sujeitos só poderem assinalar um quadrado/resposta para cada item, seja de um lado ou de outro, de forma a que nenhum item fosse assinalado de ambos os lados.

### Cotação

Relativamente à cotação os itens que têm a afirmação mais positiva do lado esquerdo cotam-se de 4, 3, 2, 1 (da esquerda para a direita), os itens que têm a afirmação mais positiva do lado direito de

1, 2, 3, 4 (da direita para a esquerda). Deste modo, obtêm-se oito totais definindo assim o perfil do jovem relativamente aos sete autoconceitos e à sua auto-estima.

As respostas dos sujeitos em relação à *Escala de Importância* não foram analisadas, pois não são relevantes para a uma problemática desta investigação.

### Interpretação de dados

Através dos resultados dos alunos nesta escala não iremos proceder à definição do perfil de autoconceito dos mesmos. Uma vez que, o nosso objectivo se limita a comparar o nível de autoconceito dos quatro grupos (vítimas, agressores, vítimas-agressivas e não envolvidos) apenas, iremos somar a pontuação (de acordo com a cotação acima referida) em relação a cada domínio. Posteriormente, comparamos os níveis alcançados por cada grupo de forma encontrar, ou não, diferenças entre eles em relação a cada domínio do autoconceito. Estes resultados são interpretados a um nível de significância de .05.

### Análise da Fidelidade da Escala de Autoconceito

«As análises efectuadas relativamente à fidelidade da escala, nomeadamente no que respeita à sua consistência interna, revelam um comportamento heterogéneo nas diferentes sub-escalas» (Peixoto et al., 1996, p. 536). Contudo, os valores de *alfa de Cronbach* das diferentes sub-escalas, à excepção da sub-escala Comportamento (.50), revelam-se aceitáveis.

### **5.3. Procedimento**

O presente estudo foi realizado numa escola de Ensino Básico de 2º e 3º ciclo de Lisboa, deste modo, o processo de recolha de dados iniciou-se com o contacto à instituição no sentido de se obter a sua autorização e interesse para a participação na investigação. Seguidamente, foi solicitada a colaboração do corpo docente, para que os directores de turma ou outro professor disponibilizassem dois blocos de aulas por turma, num total de 90 minutos sem intervalo.

A aplicação dos instrumentos realizou-se no 3º período do ano lectivo de 2007/08, durante a qual esteve sempre presente a autora deste trabalho e um docente da respectiva turma. A aplicação dos questionários não tinha tempo limite, contudo os alunos acabaram por estar

limitados às duas horas do bloco de aulas. De qualquer forma apenas um sujeito não preencheu a totalidade do questionário, tendo-lhe sido permitido levá-lo para casa e depois trazê-lo preenchido.

A recolha de dados em cada turma teve início com uma breve introdução relativa à natureza dos questionários e do seu preenchimento. De seguida, os alunos foram organizados na sala de aula de forma a dificultar o acesso às respostas dos colegas. Foram distribuídos os três instrumentos pela mesma sequência para todos os sujeitos. Foi dito aos alunos que a informação recolhida tem carácter anónimo, que a sinceridade das respostas era fundamental, incentivando-os a expor todas as suas dúvidas ao nível do vocabulário, interpretação das questões ou ortografia, mesmo no decorrer do preenchimento.

## CAPÍTULO VI

### Apresentação dos Resultados

Apresentamos, em primeiro lugar, a análise dos resultados do Questionário de Exclusão Social e Violência Escolar (QEVE). Seguidamente, identificam-se subgrupos de agressores, vítimas e vítimas-agressivas, bem como os sujeitos não envolvidos em condutas de *bullying*. Por fim, procedemos à caracterização e à comparação dos valores do autoconceito em relação aos diferentes grupos encontrados, através da Escala de Autoconceito para Adolescentes de Susan Harter.

#### **6.1. Análise dos Resultados do Questionário de Exclusão Social e Violência Escolar – QEVE**

A análise dos resultados do QEVE inicia-se com as estatísticas descritivas da escala de vitimação e agressão, segue-se a análise da fidelidade das escalas e por fim, a análise das respostas dos sujeitos neste questionário em função das variáveis sociodemográficas, pertinentes de acordo com os objectivos deste estudo.

##### ***6.1.1. Análises descritivas da escala de comportamentos de vitimação e agressão***

Segue-se a análise descritiva da escala de vitimação e escala de agressão.

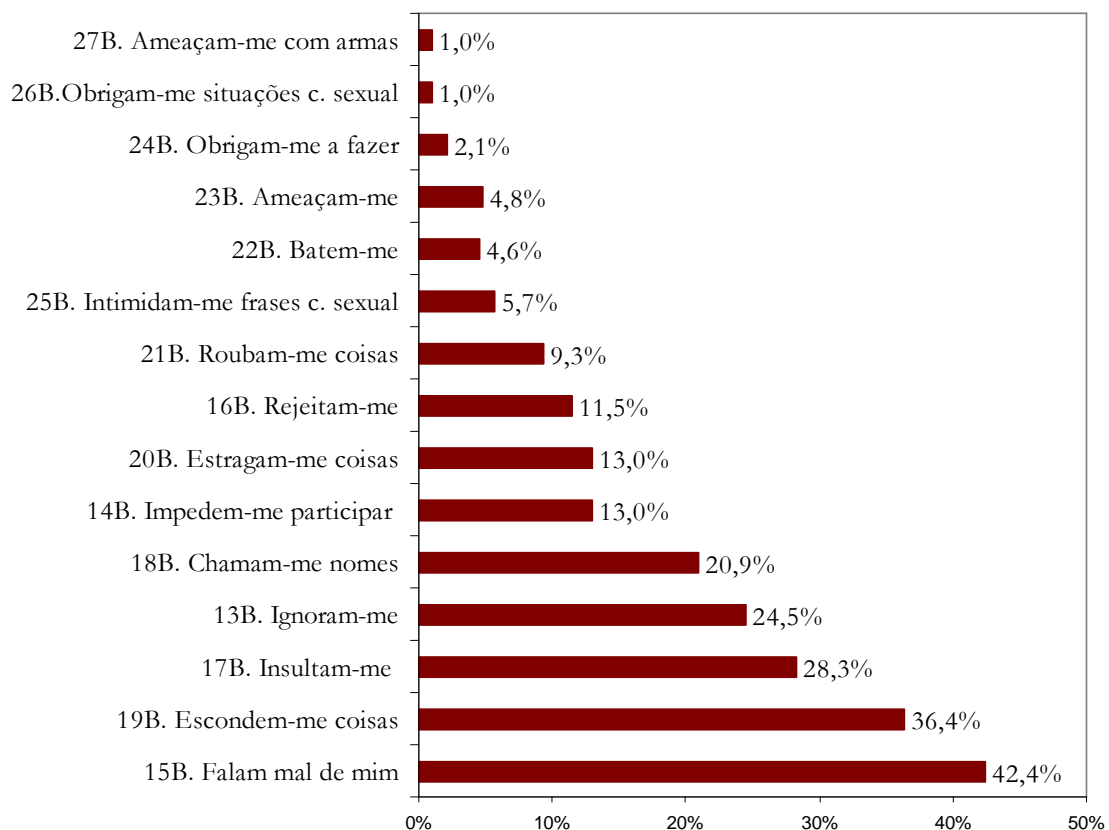
##### ***6.1.1.1. Comportamentos de vitimação em contexto escolar***

Em seguida, apresentam-se as distribuições de frequências das respostas dadas às diferentes situações de vitimação que ocorrem na escola. A tabela apresenta as frequências para cada uma das respostas aos 15 itens da escala da vítima. A sua leitura permite-nos verificar que as alternativas de resposta “muita vezes” ou “quase sempre” foram pouco assinaladas pelo que as condutas de vitimação não parecem acontecer com muita frequência.

**Tabela 3.** Frequências das respostas aos 15 itens da escala de vitimação do QEVE

Itens da escala da vítima	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Quase sempre	Não Resp.
13.B Os meus colegas ignoram-me	(75,5%)	(22,4%)	(1,6%)	(0,5%)	(0%)
14B. Os meus colegas impedem-me de participar nas suas actividades	(86,9%)	(9,9%)	(2,1%)	(1,0%)	(0,5%)
15B. Os meus colegas falam mal de mim	57,6%)	37,2%)	(4,7%)	(0,5%)	(0,5)
16B. Os meus colegas rejeitam-me	(88,5%)	(9,4)	(1,6)	(0,5)	(0%)
17B. Os meus colegas insultam-me e gozam-me	(71,7%)	(23,6%)	(3,7%)	(1,0%)	(0,5%)
18B. Os meus colegas chamam-me nomes que me ofendem e ridicularizam	(79,1%)	(15,7%)	(4,7%)	(0,5%)	(0,5)
19B. Os meus colegas escondem-me coisas	(63,5%)	(33,3%)	(2,6%)	(0,5%)	(0%)
20B. Os meus colegas estragam-me coisas	87,0%)	(12,5%)	(0,5%)	(0%)	(0%)
21B. Os meus colegas roubam-me coisas	(90,6%	8,3%)	(0,5%)	(0,5%)	(0%)
22B. Os meus colegas batem-me	(95,3%)	(3,6%)	1,0%)	(0%)	(0%)
23B. Os meus colegas ameaçam-me para ter medo	(95,3%)	(3,7%)	(1,1%)	(0%)	(1,1%)
24B. Os meus colegas obrigam-me a fazer coisas que não quero com ameaças.	(97,9%)	(2,1%)	(0%)	(0%)	(0,5%)
25B. Os meus colegas intimidam-me com frases ou insultos de carácter sexual	(94,3%)	(5,2%)	0,5%	(0%)	(0%)
26B. Os meus colegas obrigam-me...a participar em situações de carácter sexual...	(99,0%)	(1,0%)	(0%)	(0%)	(0%)
27B. Os meus colegas ameaçam-me com armas	99,0%	1,0%	(0%)	(0%)	(0%)

Apresenta-se, em seguida, um resumo dos comportamentos relativos a ter experienciado vitimação na escola, para tal seleccionaram-se apenas as percentagens somadas relativas às alternativas de resposta “algumas vezes”; “muitas vezes”; e “quase sempre”.



**Figura 2.** Comportamentos relativos à experiência de ser vítima na escola.

Como pode observar-se, na figura 2 e também pela análise da tabela 3, as situações de vitimação mais frequentes são as associadas à exclusão social e à agressão verbal, com excepção da situação “escondem-me coisas”, que foi a segunda mais escolhida. Assim, as seis alternativas que ocorrem com mais frequência são: “item 15, falam mal de mim” (42.4%); “item 19, escondem-me coisas” (36.4%); “item 17, insultam-me” (28,3%); “item 13, ignoram-me” (24.5%); “item 18, chamam-me nomes (20.9); “item 14, impedem-me de participar nas suas actividades”; (13.0%).

Em contrapartida, os comportamentos de vitimação menos frequentes remetem para manifestações de carácter físico, a saber: “item 27, ameaça-me com arma” (1.0%); “item 26, obrigam-me a participar comportamentos de carácter sexual” (1.0%); “item 24, item obrigam-me a fazer coisas que não quero” (2.1%).

### 6.1.1.2. Comportamentos de agressão em contexto escolar

A tabela que se segue apresenta a distribuição de frequências das respostas dadas às diferentes situações referentes às condutas de agressão que ocorrem na escola. Podemos verificar que a alternativa “muitas vezes” foi assinalada pelos sujeitos com pouca frequência. Por sua vez a alternativa “quase sempre” apenas foi seleccionada apenas no item 28c “ignorei um colega”. Estes resultados sugerem que os comportamentos agressivos, embora existam não são muito frequentes.

**Tabela 4.** Frequências das respostas aos 15 itens da escala de agressor do QEVE

Itens da escala do agressor	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Quase sempre	Não Resp.
28C. Ignorei um(a) colega	(65,6%)	(30,2%)	(2,1%)	(2,1%)	(0%)
29C. Impedi um(a) colega de participar nas minhas actividades	(90,1%)	(9,9%)	(0%)	(0%)	(0%)
30C. Falei mal de um(a) colega	(53,1%)	(43,8%)	(6,1%)	(0%)	(0%)
31C. Rejeitei um(a) colega	(84,9%)	(12,5%)	(2,1%)	(0%)	(0,5%)
32C. Insultei e/ou gozei um(a) colega	(63,5%)	(33,9%)	(2,1%)	(0%)	(0%)
33C. Chamei nomes que ofenderam e ridicularizaram um (a) colega	(88%)	(12%)	(0%)	(0%)	(0%)
34C. Escondi as coisas de um(a) colega	(75,5%)	(21,4%)	(3,1%)	(0%)	(0%)
35C. Estraguei as coisas de um(a) colega	(96,4%)	(3,6%)	(0%)	(0%)	(0%)
36C. Roubei as coisas de um(a) colega	(99%)	(1%)	(0%)	(0%)	(0%)
37C. Bati num(a) colega	(92,7%)	(7,3)	(0%)	(0%)	(0%)
38C. Ameacei um(a) colega para lhe meter medo	(97,9%)	(1,6%)	(0,5%)	(0%)	(0%)
39C. Obriguei através de ameaças um(a) colega a fazer coisas que não queria	(98,4%)	(1%)	(0%)	(0,5%)	(0%)
40C. Intimidei um(a) colega com frases ou insultos de carácter sexual	(98,4%)	(1,6%)	(0%)	(0%)	(0%)
41C. Obriguei um(a) colega a participar em situações de carácter sexual	191 (99,5%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (0,5%)
42C. Ameacei um(a) colega com armas	(99,5%)	(0,5)	(0%)	(0%)	(0%)



**Figura 3.** Comportamentos relativos à experiência de ser agressor na escola.

Como podemos constatar, através da tabela 4 e a figura 3, as condutas de agressão mais mencionadas, à excepção do comportamento “escondem coisas”, remetem para comportamentos de exclusão social e verbal. Assim, as seis condutas mais frequentes entre os agressores foram: “item 30, falei mal” (49.9%); “item 32, insultei” (36.0%); “item 28, ignorei” (34.4%); “item 34, escondi coisas” (24.5%); “item 31, rejeitei” (14.6%). Por sua vez, os comportamentos de agressão menos referidos foram: “item 42, ameacei com armas” (0.5%); “item 36, roubei um colega” 1.0%. Podemos igualmente verificar que nenhum aluno referiu ter “obrigado um colega a participar em comportamentos de carácter sexual”, ou seja, comportamentos de carácter físico.

A comparação das figuras 2 e 3 permite-nos concluir que as condutas de vitimação e agressão seguem um padrão semelhante no que se refere à frequência dos diversos comportamentos que o *bullying* pode assumir.

### 6.1.2. Análise da Fidelidade das Escalas do QEVE

De forma a analisar a fidelidade da escala de vitimação e da escala de agressão do QEVE utilizámos o *Alfa de Cronbach*. Os resultados estatísticos apresentados na tabela 5 permitem-nos sustentar que ambas as escalas se encontram dotadas de uma fidelidade relativamente alta.

**Tabela 5.** Análise da fidelidade da escala de vitimação e escala de agressão

Escala	<i>Alfa de Cronbach</i>	Nº de Itens
Condutas de vitimação	.85	15
Condutas de agressão	.71	15

### 6.1.3. Condutas de Vitimação, Agressão e Variáveis Sociodemográficas

Analisaremos em primeiro lugar as diferenças nas várias condutas de vitimação e de agressão em função do género. A tabela 6 apresenta as estatísticas descritivas relativas às condutas de vitimação e agressão em função do género (médias e desvios padrão). A sua leitura indica-nos as raparigas apresentam uma média similar à obtida pelos rapazes nas condutas de vitimação totais ( $M=17.52$  vs  $M=17.49$ ), respectivamente). Nas condutas totais de agressão são os rapazes que apresentam média superior ( $M=38.35$  vs  $M=34.72$ ).

Em relação às médias das condutas de vitimação de exclusão social e verbal e física as médias entre os dois grupos são similares. Por sua vez, no que respeita às condutas de agressão exclusão social, verbais e físicas são os rapazes que apresentam valores mais elevados. Foi igualmente este grupo que evidenciou valores mais elevados no desvio-padrão em todas as condutas referidas.

**Tabela 6.** Condutas de vitimação e agressão em função do género (médias e desvios padrão).

<b>Tipo de condutas</b>	<b>Género</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio-padrão</b>	<b>Erro Padrão da Média (SEM)</b>
Vítimas totais	Masculino	93	17,49	3,69	,38
	Feminino	99	17,52	3,31	,33
Vítima de exclusão social/verbal	Masculino	91	7,70	2,62	,27
	Feminino	97	7,67	2,28	,23
Vítima de agressão física	Masculino	93	9,82	1,41	,15
	Feminino	96	9,83	1,40	,14
Agressores totais	Masculino	93	38,35	21,89	2,27
	Feminino	99	34,72	20,55	2,07
Agressor de exclusão social/verbal	Masculino	92	9,43	2,33	,24
	Feminino	99	8,51	1,65	,17
Agressor de agressão física	Masculino	93	7,31	,75	,078
	Feminino	98	7,06	,28	,028

A fim de saber se as diferenças entre os géneros eram significativas, aplicámos o teste T para amostras independentes, cujo resultado resumido se apresenta na tabela 7. A sua análise informa-nos que as diferenças entre rapazes e raparigas nas condutas de agressão de exclusão social e agressão física. Pelo que podemos concluir que os rapazes manifestaram significativamente mais condutas agressivas de “exclusão social e verbal” e físicas do que as raparigas.

**Tabela 7.** Análise do significado estatístico das diferenças entre géneros nas várias condutas de vitimação e agressão.

<b>Tipos de conduta</b>	<b>T</b>	<b>g.1</b>	<b>P.</b>
Vítimas totais (homogeneidade de variâncias assumida)	-.41	190	.97
Vítima de exclusão social/ verbal (homogeneidade de variâncias assumida)	.09	186	.93
Vítima de agressão física (homogeneidade de variâncias assumida)	-.79	187	.94
Agressores totais (homogeneidade de variâncias assumida)	1.19	187.03	.24
Agressor de exclusão social / verbal (homogeneidade de variâncias na assumida)	3.16	162.69	0.00
Agressor de agressão física (homogeneidade das variâncias não assumida)	3.02	116.01	0.00

Nota: diferenças significativas ao nível de 0.5

Em seguida examinaremos as diferenças entre vitimação e agressão em função do nível de escolaridade.

A tabela 8 apresenta as médias e desvios padrão obtidos nos diferentes tipos de condutas de vitimação em cada um dos três níveis de escolaridade estudados. A sua análise informa-nos que a média das condutas de vitimação totais e de exclusão social são mais elevados no 7º ano, seguindo-se o 8º e 9ºano com médias semelhantes. A média de vitimação de agressão física, tal como a média das condutas de vitimação totais e de agressão de exclusão social e verbal, superior no 7º, o valor mais alto verifica-se no 8º ano. Assim, os dados apontam no sentido de uma diminuição de vitimação de exclusão social à medida que se avança no nível de escolaridade, mas não nos comportamentos de vitimação física e vitimação total. Os desvios padrão tendem também a ser superiores nos níveis de escolaridade mais baixos mas apenas nas condutas de vitimação social e totais.

**Tabela 8.** Condutas de vitimação em função do nível de escolaridade (médias e desvios padrão)

Tipos Vitimação	Niv. Esc.	N	Média	Desvio- Padrão	Erro Padrão da Média	95% Intervalo de confiança para média		Mínimo	Máximo
						Limite inf.	Limite sup.		
Vítima totais	7ºano	71	17,97	4,21	,50	16,98	18,97	15	35
	8ºano	49	17,22	3,12	,45	16,33	18,12	15	32
	9ºano	72	17,24	2,90	,34	16,55	17,92	15	29
	Total	192	17,51	3,49	,25	17,01	18,00	15	35
Vítima de exclusão social	7ºano	71	8,03	2,71	,32	7,39	8,67	6	17
	8ºano	48	7,50	2,48	,36	6,78	8,22	6	20
	9ºano	69	7,46	2,10	,25	6,96	7,97	6	16
	Total	188	7,69	2,45	,18	7,33	8,04	6	20
Vítima de agressão física	7ºano	70	9,91	1,78	,21	9,49	10,34	9	18
	8ºano	48	9,71	,99	,14	9,42	10,00	9	12
	9ºano	71	9,82	1,21	,14	9,53	10,10	9	16
	Total	189	9,83	1,40	,10	9,62	10,03	9	18

A fim de verificarmos se as diferenças na vitimação entre os níveis de escolaridade são estatisticamente significativas aplicou-se o teste estatístico *ANOVA*. Assim, no que respeita à vitimação total o efeito do nível de escolaridade não é estatisticamente significativo,  $F(2, 191) = 1.01$ ,  $p = .37$ , também não é significativo em relação à vitimação de exclusão social e verbal  $F(2, 187) = 1.12$ ,  $p = .33$ , bem como no que respeita à vitimação resultante de agressão física,  $F(2, 188) = .31$   $p = .74$ .

A análise dos dados da tabela 9 indica-nos que a média nas condutas de agressão totais é superior no 9ºano, seguindo-se o 7º e o 8ºano. Já em relação às condutas de agressão de exclusão social e verbal a média mais elevada encontra-se no 7º ano, seguindo-se as do 8º e 9ºano com média semelhantes. Por último, a média das condutas de agressão física é mais elevada no 7º, seguindo-se o 9º e o 8º ano.

**Tabela 9.** Condutas de agressão em função do nível de escolaridade (médias e desvios padrão)

Tipos Agressão	Niv. Esc.	N	Média	Desvio- Padrão	Erro Padrão da Média	95% Intervalo de confiança para média			
						Limite inf.	Limite sup.	Mínimo	Máximo
Agressor totais	7ºano	71	36,99	23,00	2,73	31,54	42,43	15	94
	8ºano	49	34,69	20,93	2,99	28,68	40,70	15	84
	9ºano	72	37,19	19,80	2,33	32,54	41,85	15	78
	Total	192	36,48	21,23	1,53	33,46	39,50	15	94
Agressor de exclusão social	7ºano	70	9,16	2,37	,28	8,59	9,72	7	16
	8ºano	49	8,84	1,72	,25	8,34	9,33	7	14
	9ºano	72	8,83	1,94	,23	8,38	9,29	7	16
	Total	191	8,95	2,06	,15	8,66	9,25	7	16
Agressor de agressão física	7ºano	71	7,23	,57	,07	7,09	7,36	7	10
	8ºano	49	7,10	,59	,08	6,93	7,27	7	11
	9ºano	71	7,20	,58	,07	7,06	7,33	7	10
	Total	191	7,18	,57	,04	7,10	7,27	7	11

A fim de verificarmos se as diferenças nas condutas de agressão relacionadas com os diferentes níveis de escolaridade são estatisticamente significativas, aplicou-se o teste estatístico *ANOVA*. No que se refere à agressão total o efeito do nível de escolaridade não é estatisticamente significativo,  $F(2, 189) = .23$ ,  $p = .79$ , o mesmo acontece nas condutas de vitimação do tipo exclusão social,  $F(2, 190) = .54$ ,  $p = .58$ , e nas condutas de agressão física  $F(2, 190) = .70$ ,  $p = .50$ .

Analisaremos também as tendências relativas à variação das condutas de vitimação e agressão em função do grupo etário, 12/13 anos, 14/15 anos e  $\geq 16$  anos, considerado independentemente do nível de escolaridade, a fim de testar se as tendências constatadas com o nível de escolaridade se repetirem com a idade.

A tabela 10 apresenta as médias e os desvios padrão relativos às condutas de vitimação em função do grupo etário. Como pode ler-se, as médias obtidas pelo grupo das vítimas totais e de exclusão social diminuem à medida que se avança no grupo etário. O grupo de vítimas de

agressão física não apresenta a mesma tendência, sendo as vítimas com 16 anos quem apresenta a média mais elevada. Assim, estes resultados, pelo menos em relação às duas primeiras condutas referidas, vão no mesmo sentido dos encontrados em relação à vitimação em função do ano de escolaridade.

**Tabela 10.** Condutas de vitimação em função do grupo etário (médias e desvios padrão)

Tipos Vitimação	Idade	N	Média	Desvio- Padrão	Erro Padrão da Média	95% Intervalo de confiança para média		Mínimo	Máximo
						Limite inf.	Limite sup.		
Vítima totais	12-13	59	17,78	4,34	,57	16,65	18,91	15	35
	14-15	95	17,35	2,80	,29	16,78	17,92	15	32
	≥16	38	17,47	3,65	,59	16,28	18,67	15	29
	Total	192	17,51	3,49	,25	17,01	18,00	15	35
Vítima de exclusão social	12-13	59	7,78	2,71	,35	7,07	8,49	6,00	17,00
	14-15	93	7,71	2,27	,24	7,24	8,18	6,00	20,00
	≥16	36	7,47	2,48	,41	6,63	8,31	6,00	16,00
	Total	188	7,69	2,45	,18	7,33	8,04	6,00	20,00
Vítima de agressão física	12-13	57	9,95	1,90	,25	9,44	10,45	9,00	18,00
	14-15	95	9,66	,93	,10	9,47	9,85	9,00	13,00
	≥16	37	10,05	1,49	,24	9,56	10,55	9,00	16,00
	Total	189	9,83	1,40	,10	9,62	10,03	9,00	18,00

Aplicámos o teste *ANOVA* a fim de testar o significado estatístico dessas diferenças. Os resultados obtidos indicam que o efeito da idade não é estatisticamente significativo no que se refere às condutas de vitimação total  $F(2, 191) = .28, p = .76$ , resultantes de exclusão social  $F(2, 187) = .18, p = .83$ ; de agressão física,  $F(2, 188) = 1.35, p = 0.26$ .

Em seguida, a tabela 11 apresenta as médias e os desvios padrão relativos às várias condutas de agressão em função do grupo etário. Através da sua análise, verificamos que as condutas agressivas totais, quer as de “exclusão social e verbal” e físicas, tendem a diminuir com a idade, uma vez que as médias mais alta se encontra nos alunos mais novos, isto é, entre os 12 e 13 anos, seguindo-se o grupo etário dos 14, 15 anos e por fim, com valores de média inferiores surgem os alunos mais velhos.

**Tabela 11.** Condutas de agressão em função do grupo etário (médias e desvios padrão)

Tipos	Idade	N	Média	Desvio- Padrão	Erro da Média	95% Intervalo de confiança para média		Mínimo	Máximo
						Limite inf.	Limite sup.		
Agressor totais	12-13	59	36,59	22,67	2,95	30,69	42,50	15	94
	14-15	95	36,82	20,67	2,12	32,61	41,03	15	84
	≥16	38	35,45	20,85	3,38	28,59	42,30	15	78
	Total	192	36,48	21,23	1,53	33,46	39,50	15	94
Agressor de exclusão social	12-13	58	9,19	2,34	,31	8,57	9,81	7,00	16,00
	14-15	95	8,88	1,90	,20	8,50	9,27	7,00	16,00
	≥16	38	8,76	1,98	,32	8,11	9,41	7,00	15,00
	Total	191	8,95	2,06	,15	8,66	9,25	7,00	16,00
Agressor de agressão física	12-13	59	7,25	,60	,08	7,10	7,41	7,00	10,00
	14-15	95	7,15	,58	,06	7,03	7,27	7,00	11,00
	≥16	37	7,16	,50	,08	7	7,33	7,00	9,00
	Total	191	7,18	,57	,04	7,10	7,27	7,00	11,00

A fim de testar o significado estatístico dessas diferenças encontradas, aplicámos o teste *ANOVA*. Os resultados encontrados sugerem que o efeito da idade não é estatisticamente significativo no que se refere às condutas de agressão total  $F(2, 191) = .057, p = .94$ ; de exclusão social e verbal  $F(2, 190) = .60, p = .55$ , de agressão física  $F(2, 190) = .66, p = .51$ .

Podemos concluir que os resultados obtidos nas condutas de vitimação e agressão em relação com a idade replicaram as tendências obtidas com o nível de escolaridade, pois não encontramos diferenças significativas entre as médias de vitimação (total; de exclusão social e verbal; física) e agressão (total; de exclusão social e verbal; física) quer em função do ano escolar, quer da idade.

## 6.2. Identificação das vítimas, agressores e vítimas-agressivas e não envolvidos em condutas de bullying.

Segue o procedimento realizado a fim de agrupar os sujeitos em categorias de acordo com o seu estatuto em relação às condutas de *bullying* (vítimas, agressores e não envolvidos) Tal como referido anteriormente no capítulo cinco, numa primeira fase separadamente para vítimas e agressores, através da análise de *clusters*.

As tabelas 12 e 13 apresentam os 13 clusters para as escalas da vítima e do agressor, respectivamente. A atribuição a cada um dos *cluster* foi possível após a análise da média da “frequência” de cada um deles

**Tabela 12.** Número de casos encontrados em cada “cluster” nas condutas de vitimação e significado de cada um

<b>Clusters do grupo das vítimas</b>	<b>Número de casos em cada cluster</b>	<b>Significado de cada cluster</b>
1	42 (21.9%)	Sujeitos vitimados com alguma frequência
2	6 (3.1%)	Sujeitos vitimados com muita frequência
3	137 (71.4%)	Sujeitos não vitimados
Total	185 (96.4%)	Sujeitos que responderam à totalidade da escala
Válidos	192 (100%)	Sujeitos da amostra global

**Tabela 13.** Número de casos encontrados em cada “cluster” nas condutas de agressão e significado de cada um

<b>Clusters do grupo dos agressores</b>	<b>Número de casos em cada cluster</b>	<b>Significado de cada cluster</b>
1	120 (62.5%)	Sujeitos não agressores
2	2 (1.0%)	Sujeitos agressores com muita frequência
3	68 (35.4%)	Sujeitos agressores com alguma frequência
Total	190 (99%)	Sujeitos que responderam à totalidade da escala
Válidos	192 (100%)	Sujeitos da amostra global

De forma a encontrarmos os sujeitos que responderem ser simultaneamente vítimas de agressores de *bullying*, vulgarmente designadas de vítimas-agressivas e os não envolvidos, procedemos à combinação dos seis clusters anteriores.

A combinação permitiu identificar vários grupos descritos na tabela 14 (condições de envolvimento/ não envolvimento em condutas de *bullying*). A sua análise permite-nos verificar que, aproximadamente, metade (49.55%) dos sujeitos, que participaram neste trabalho, parecem não estar envolvidos em condutas de *bullying*. Seguem-se o grupo de sujeitos não vitimados e

agressores com alguma frequência (20.8%), os vitimados com alguma frequência e agressores com alguma frequência (10.9%) e os vitimados com alguma frequência e não agressores (10.4).

Os restantes sete sujeitos, que responderam à totalidade das escalas, distribuem-se pelas seguintes condições: vitimados com muita frequência e não agressores; vitimados com muita frequência e agressores com muita frequência; vitimados com muita frequência e agressores com alguma frequência; não vitimados e agressores com muita frequência

Assim, embora exista um número significativamente de sujeitos envolvidos em *bullying*, podemos concluir que a maioria dos alunos que participa nestas condutas, como vítimas agressores ou em ambas as condições, não o faz de forma muito frequente.

**Tabela 14.** Condição de envolvimento/ não envolvimento em condutas de *bullying*

Condição face ao <i>bullying</i>	N	%
Vitimados c/alguma frequência e não agressores	20	10,4
Vitimados c/alguma frequência e agressores c/alguma frequência	21	10,9
Vitimados c/muita frequência e não agressores	1	,5
Vitimados c/muita frequência e agressores c/muita frequência	1	,5
Vitimados c/muita frequência e agressores c/alguma frequência	4	2,1
Não vitimados e não agressores	95	49,5
Não vitimados e agressores c/muita frequência	1	,5
Não vitimados e agressores c/alguma frequência	40	20,8
Total sujeitos que responderem às duas escalas	183	95,3
Total sujeitos da amostra global	192	100,0

Nota:diferenças significativas ao nível de 0.5

### 6.3. Autoconceito das vítimas, agressores, vítimas-agressivas e sujeitos não envolvidos em condutas de *bullying*

Procedemos, em seguida, à comparação dos valores do autoconceito em relação aos diferentes grupos encontrados. Contudo, uma vez que existem grupos com apenas quatro ou menos sujeitos não os iremos considerar, pois poderiam limitar o alcance dos nossos resultados.

Para facilitar a análise das médias dos domínios do autoconceito em relação aos grupos de sujeitos envolvidos e não envolvidos em comportamentos de *bullying*, passaremos a designar os grupos da seguinte forma:

- Não vitimados e não agressores = não envolvidos
- Não vitimados e agressores com alguma frequência = agressores
- Vitimados com alguma frequência e não agressores = vítimas
- Vitimados com alguma frequência e agressores com alguma frequência = vítimas- agressivas.

Optámos por nos referir desta forma aos diferentes grupos encontrados, pois é esta a designação vulgarmente encontrada na literatura, inclusive por Martins (2003) que após organizar os grupos atribuiu-lhes um novo “nome”.

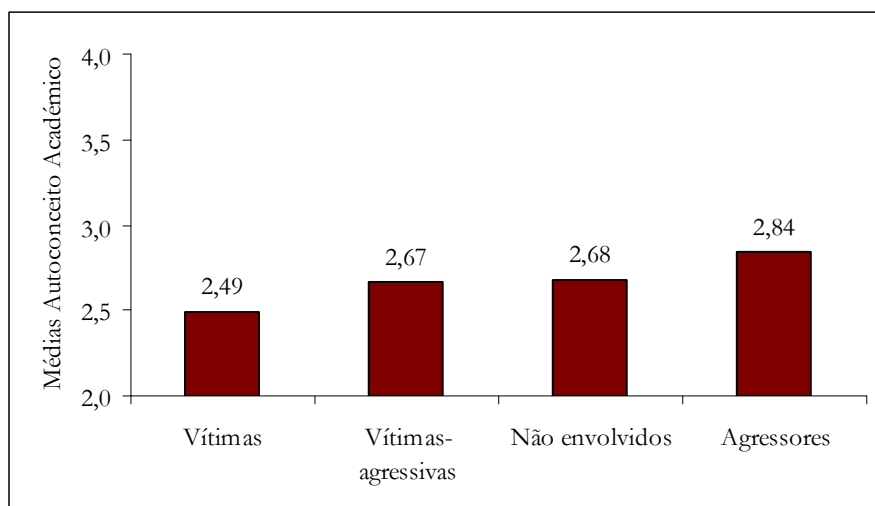
Comparando os quatro grupos de alunos relativamente ao autoconceito, e utilizando o teste de *ANOVA* (tabela 15), verificou-se que as diferenças significativas entre os grupos, ocorriam nos seguintes domínios: autoconceito social, autoconceito aparência física e autoconceito romântico e auto-estima. Para discriminar quais as diferenças que são significativas entre os vários grupos aplicou-se o teste *Tukey de comparações múltiplas* para um nível de significância de .05.

**Tabela 15.** Diferenças entre a média dos domínios do autoconceito dos alunos envolvidos e não envolvidos em *bullying*.

<b>Domínios Autoconceito</b>	<b>N</b>	<b>G.L.</b>	<b>F</b>	<b>P.</b>
Autoconceito académico	170	3	1.54	.21
Autoconceito social	170	3	10.94	.00
Autoconceito atlético	169	3	2.19	.09
Autoconceito aparência física	169	3	4.60	.00
Autoconceito romântico	170	3	6.95	.00
Autoconceito comportamental	168	3	1.59	.20
Autoconceito amizades íntimas	169	3	.26	.86
Auto-estima	170	3	3.65	.01

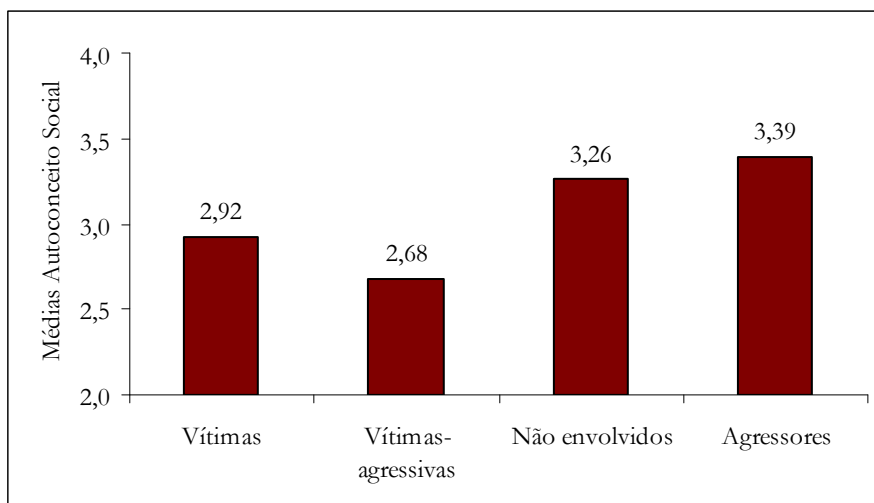
Seguem-se as médias encontradas nos quatro grupos nos oito domínios do autoconceito pela seguinte ordem: autoconceito académico; social; atlético; físico; romântico; comportamental; amizades íntimas. Por fim, apresentam-se as médias da auto-estima global.

O autoconceito académico, pertence avaliar a percepção dos sujeitos relativamente ao seu desempenho académico. Não obstante as diferenças entre os grupos não serem significativas,  $F(3, 170) = 1.54, p = .21$ , verificamos que as vítimas apresentarem os níveis mais baixos (média: 2,49), seguindo-se os vítimas-agressivas e os não envolvidos com níveis semelhantes (médias: 2.67; 2.68). Por último, o grupo dos agressores com valores mais elevados (média: 2.84).



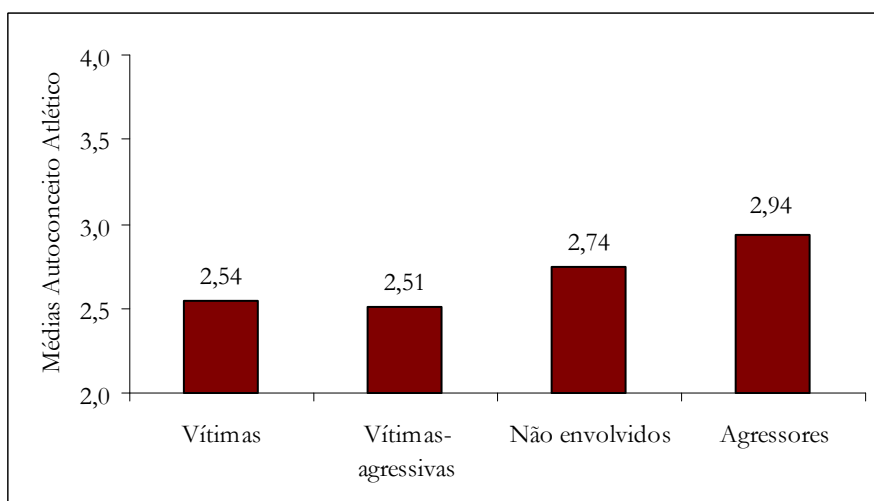
**Figura 4.** Médias do autoconceito académico nos envolvidos e não envolvidos.

Relativamente ao autoconceito social, que se refere à percepção do sujeito sobre a sua aceitação social por parte dos seus pares, verificamos diferenças significativas entre os grupos  $F(3, 170) = 10.94, p = .00$ . Merece algum realce o facto dos alunos vitimizados, vítimas-agressivas e vítimas, apresentarem os níveis mais baixos não se diferenciando significativamente entre si. O primeiro grupo apresenta o valor mais baixo ( $M = 2.68$ ) e diferencia-se significativamente, quer dos não envolvidos ( $M = 3.26$ ) quer do grupo dos agressores ( $M = 3.39$ ). Por sua vez, as vítimas ( $M = 2.92$ ) diferenciam significativamente do grupo dos agressores, que são o grupo com nível mais elevado e apenas, tendencialmente ( $.043$ ), dos não envolvidos. Estes resultados indicam que, se por um lado, as vítimas-agressivas se sentem menos aceites pelos seus pares, os agressores, por outro lado, têm uma percepção mais positiva do seu nível de aceitação social e popularidade por parte destes.



**Figura 5.** Médias do autoconceito social nos envolvidos e não envolvidos.

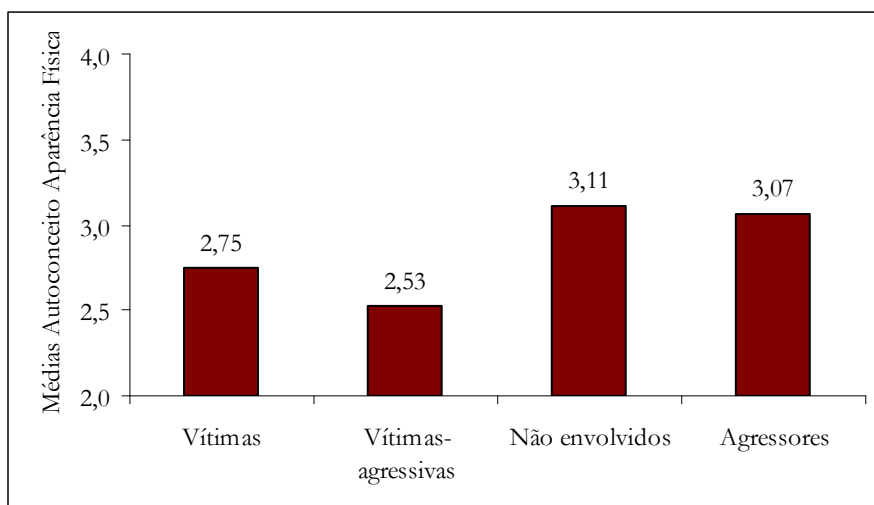
Relativamente ao Autoconceito atlético, isto é, auto-percepção de competências em actividades desportivas e atléticas, os grupos não apresentam diferenças significativas entre si  $F(3, 169) = 2.19, p = .09$ . Contudo, podemos verificar que, tal como no autoconceito social, são os alunos vitimizados, vítimas-agressivas e vítimas, que apresentam os valores mais baixos, além do mais os valores de ambos parecem similares ( $M = 2.51; M = 2.54$ ). Com nível intermédio aparecem os alunos não envolvidos ( $M = 2,74$ ) e com mais elevado os agressores ( $M = 2,94$ ).



**Figura 6.** Médias do autoconceito atlético nos envolvidos e não envolvidos.

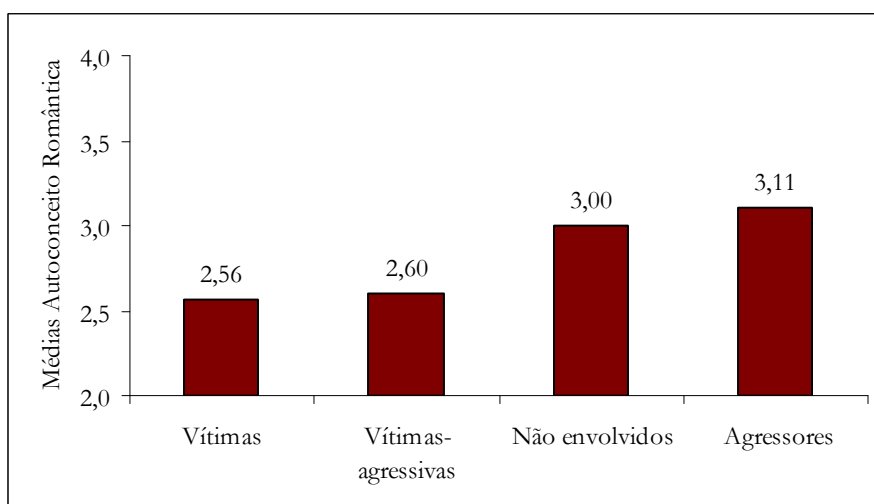
Quanto ao autoconceito aparência física encontramos diferenças significativas entre os grupos  $F(3, 169) = 4.60, p = .00$ . O nível mais baixo foi evidenciado pelas vítimas-agressivas ( $M = 2,53$ ), seguindo-se as vítimas ( $M = 2,75$ ). Por sua vez, os agressores ( $M = 3,07$ ) apresentaram um nível inferior aos não envolvidos (3,11). As diferenças apenas foram significativas entre vítimas-

agressivas vs agressores e não envolvidos. Estes resultados indicam que os alunos não envolvidos são o grupo que se sente mais satisfeito com a sua aparência física.



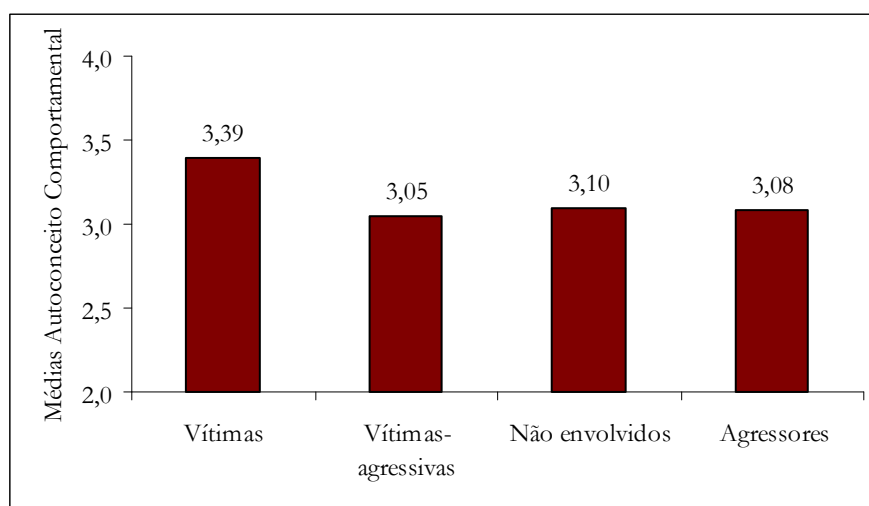
**Figura 7.** Médias do autoconceito da aparência física nos envolvidos e não envolvidos.

No âmbito do autoconceito romântico, os alunos vítimas manifestam os níveis mais baixos (média: 2,56), ao passo que os agressores manifestaram os níveis mais elevados (média: 3,11). Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas observadas entre os grupos,  $F(3,170) = 6.95$ ,  $p = .20$ . Apenas foram verificadas diferenças significativas entre os alunos vitimizados (vítimas e vítimas-agressivas) por comparação aos alunos agressores e não envolvidos. Os resultados sugerem que os últimos grupos mencionados percebem-se melhor aceites por parte do sexo oposto, do que os restantes.



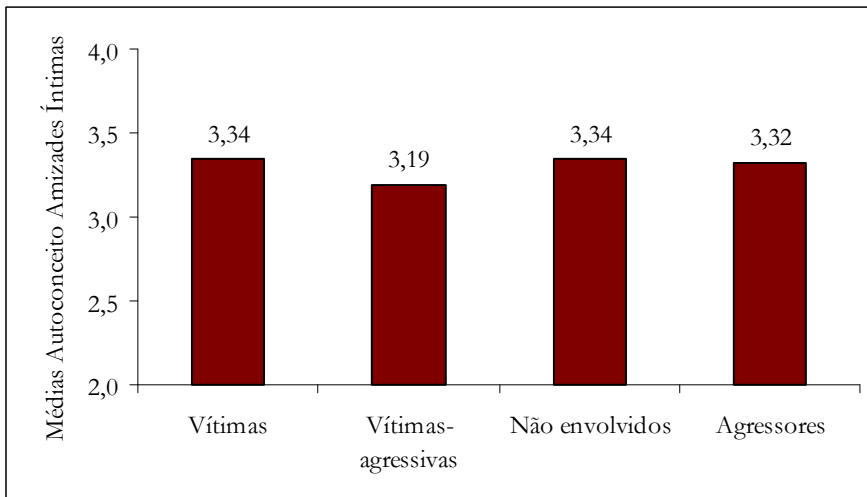
**Figura 8.** Médias do autoconceito atração romântica nos envolvidos e não envolvidos

Contrariamente ao que temos encontrado nos domínios acima mencionados, no autoconceito comportamental, que tem por objectivo analisar como é que os sujeitos se sentem em relação ao modo como age, nomeadamente por comparação ao que dele se espera, são as vítimas que manifestam o nível mais elevado ( $M= 3.39$ ). Seguindo uma ordem decrescente, o segundo valor mais elevado verificou-se nos não envolvidos (média 3,10) com um nível, relativamente, semelhante aos agressores ( $M= 3.08$ ) e vítimas-agressivas ( $M=3,05$ ). No entanto, é de salientar estas diferenças não forma estatisticamente significativas  $F(3, 168)= 1.59, p. .20$ .



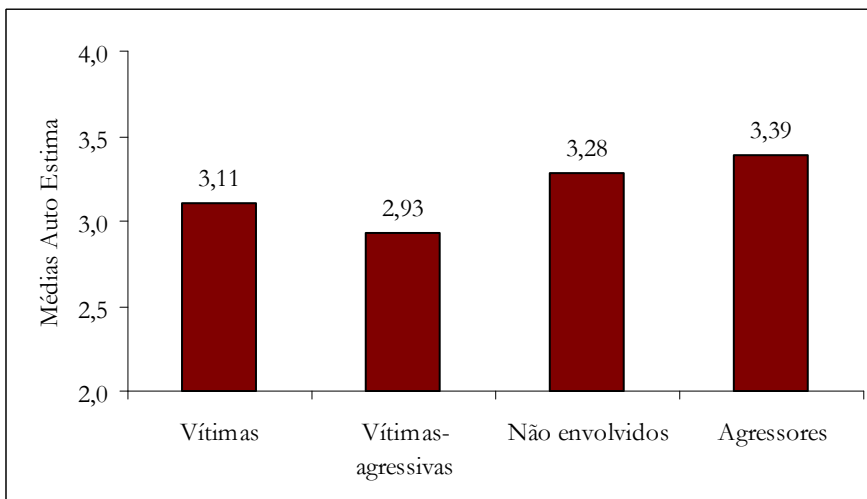
**Figura 9.** Médias do autoconceito comportamental envolvidos e não envolvidos.

No que concerne ao autoconceito das amizades íntimas, que visa avaliar a forma como os alunos percebem a sua capacidade para fazer amigos e partilhar pensamentos pessoais, verificamos níveis próximos entre os quatro grupos (vítimas  $M=3.34$ ; média não envolvidos  $M=3.34$ ; agressores  $M= 3.32$ ; vítimas-agressivas  $M= 3.19$ ). De facto, através da tabela 11, podemos verificar que não se encontraram diferenças significativas entre os diversos grupos  $F(3, 169)= .26, p.= .86$ .



**Figura 10.** Médias do autoconceito amizades íntimas nos envolvidos e não envolvidos.

Ao nível da auto-estima global, como podemos verificar na tabela 11 encontramos diferenças significativas entre os grupos,  $F(3, 170) = 3.65, p = .01$ . Com nível mais baixo apresentam-se as vítimas-agressivas (média: 2,93), seguindo-se as vítimas (média: 3,11) e não envolvidos (média: 3,28). O nível mais alto refere-se aos agressores (média: 3,39). As diferenças significativas verificam-se entre as vítimas-agressivas vs agressores e tendencialmente (.049) entre as primeiras e os não envolvidos.



**Figura 11.** Médias da auto-estima nos envolvidos e não envolvidos.

## CAPÍTULO VII

### Discussão

De forma a facilitar a análise e discussão dos resultados, procedemos à sua apresentação de acordo com os objectivos estabelecidos para este trabalho.

Quando falamos de episódios de *bullying* referimo-nos a condutas agressivas intencionais, com carácter repetido onde quem agride possui, de alguma forma, mais poder em relação a quem é vitimado. Estes comportamentos, de acordo com a sua natureza, podem assumir uma carácter relacional “comportamentos de exclusão social”, verbal ou físico. Neste sentido, estabelecemos como um dos objectivos deste trabalho verificar qual a **manifestação de *bullying* mais frequente**.

À semelhança dos resultados de Diaz-Aguado (no prelo) e Martins (2003, 2005), os adolescentes que participaram neste estudo evidenciaram os comportamentos de exclusão social e verbal, como os mais frequentes, quer ao nível da vitimação, (e.g. “falam mal de mim”; “escondem-me coisas”; “insultam-me”; “ignoram-me”; chamam-me nomes) quer da agressão (e.g. “falei mal”; “insulterei” “ignorei”, “rejeitei”).

Em contrapartida, os comportamentos de vitimação menos frequentes (“ameaça-me com armas”; “obrigam-me a participar comportamentos de carácter sexual”; “obrigam-me a fazer coisas que não quero”) remetem para manifestações de carácter físico. A mesma evidência foi encontrada em relação aos comportamentos de agressão, além de nenhum aluno ter “obrigado um colega a participar em comportamentos de carácter sexual”, os comportamentos menos referidos foram “ameacei com armas” e “roubei um colega”.

Desta forma, podemos concluir que os alunos, do nosso estudo, envolvidos em condutas de *bullying* são vitimadas, predominantemente, através de exclusão social e de comportamentos verbais, da mesma forma, os agressores recorrem com mais frequência a este tipo de comportamentos para intimidarem os colegas em detrimento dos comportamentos físicos.

Estes resultados parecem fazer sentido uma vez que a população em estudo se cingiu a alunos que frequentam os anos de escolaridade obrigatória mais elevados, ou seja, adolescentes. Sendo que esta tendência é encontrada de forma relativamente recorrente entre estudos que se debruçaram sobre alunos destas idades. Assim, Martinez e Casares (2005), ao estudarem alunos

de com idades similares aos que participaram no presente estudo, encontraram resultados semelhantes aos nossos, bem como aos verificados por Diaz-Aguado (no prelo) e Martins (2003, 2005).

Bjorkqvist et al. (1992) e Rivers e Smith (1994) ao estudarem os comportamentos de *bullying* em crianças e adolescentes chamaram a atenção para o facto das primeiras, preferencialmente, recorrem a comportamentos físicos como forma de agredirem os colegas, sendo que o uso desta forma de agressão tende a diminuir com a idade. Em contrapartida, o uso de formas de agressão verbal e indirectas, aumentam na pré-adolescência. De acordo com estes autores esta mudança, ao nível das manifestações de *bullying*, deve-se à evolução e aperfeiçoamento das competências verbais e sociais adquiridas à medida que os sujeitos se tornam mais velhos. Por sua vez Martins acrescenta, em função dos resultados que obteve no que respeita ao nível da escolaridade e idade dos sujeitos, que talvez seja a escolaridade, e não tanto a idade, que lhes proporciona tais competências.

A tendência sugerida pelos vários autores, acima referidos, parece sustentar os resultados encontrados, nomeadamente o facto de termos identificado que os comportamentos mais frequentes têm uma natureza essencialmente indirecta e verbal, sendo a primeira designada ao longo deste trabalho por condutas de exclusão social.

Como resposta à nossa segunda questão de investigação, “Será que o nível e tipo de envolvimento em **comportamentos de *bullying* diferem de acordo com género?**”, que as condutas de vitimação parecem ser vividas com a mesma frequência quer por parte das raparigas, quer por parte dos rapazes. Por sua vez, nas condutas de agressão, embora a diferença não seja estatisticamente significativa, encontramos um número superior de rapazes envolvidos. Evidências semelhantes foram encontrados numa série de estudos, (Borg, 1999; Due et al., 1999; Freire et al., 2006; Kumpulainen et al., 2001; Martinez, & Casares, 2005; Ndeti et al., 2007; Whitney & Smith, 1993), cujos resultados sugerem um número superior de alunos do sexo masculino envolvidos, comparativamente ao sexo feminino, no caso das condutas agressivas, mas não nas de vitimação.

No que se refere ao tipo de manifestação dos comportamentos de *bullying* em função do género, os rapazes exibiram uma média significativamente superior do que as raparigas nas condutas de agressão de exclusão social, verbal e física. As evidências encontradas, relativamente aos dois

últimos comportamentos, parecem fazer sentido, pois inúmeros autores consideram que os comportamentos agressivos directos, quer físicos quer verbais, ocorrem tipicamente entre rapazes (Ando et al., 2005; Baldry, & Farrington, 1999; Bjorkqvist et al., 1992; Crick et al., 1996; Crick e Grotpeter, 1995; Owens et al., 2000; Freire et al., 2006).

Contudo, estes mesmos autores sugerem que, por outro lado, os comportamentos de natureza relacional, ou seja, de exclusão social, são característicos das raparigas, o que vai no sentido oposto aos nossos resultados.

Esta discrepância em relação às condutas de exclusão social poderá estar relacionada com as diferenças entre os instrumentos utilizados. No nosso questionário, de acordo com a análise factorial, os itens que se referem a condutas de agressão de exclusão social e verbal estão agrupados no mesmo factor, logo não é possível discriminar o peso que cada um deles representa na média global. De facto, os comportamentos de exclusão social entre os rapazes podem ter sido menos frequentes do que os de agressão verbal, sendo que se analisássemos estes itens separadamente eventualmente não encontraríamos diferenças significativas entre géneros, nos primeiros comportamentos, no entanto a estrutura do questionário utilizado não nos permite verificar se tal aconteceu.

De qualquer forma, Martins (2003) com o mesmo questionário, a par dos nossos resultados, encontrou uma média superior de rapazes envolvidos em condutas de agressão de exclusão social e verbal, embora não significativamente.

**Propusemo-nos igualmente estudar se o nível e tipo de envolvimento em comportamentos de *bullying* divergem em função do ano de escolaridade e idade dos alunos.**

As respostas dos alunos em relação às condutas de vitimação permitiram-nos constatar, que embora de forma não significativa, foram os do 7º ano, que evidenciaram valores mais elevados nestas condutas. Assim, de certa forma, podemos concluir que as condutas de vitimação, embora de forma pouco expressiva, tendem a diminuir à medida que se avança nos anos de escolaridade. A análise dos resultados destas condutas, em função da idade dos alunos, foram semelhantes. Esta tendência parece ser aceite de forma consensual por vários autores, uma vez que a referência à diminuição dos comportamentos ao longo da escolaridade e à medida que avançam no grupo

etário é sugerida em vários estudos (Carvalhosa et al., 2001; Martinez & Casares, 2005; Olweus, 1993, 1999b).

Relativamente às diferentes manifestações dos comportamentos de vitimação, Martins (2003) apenas verificou uma diferença significativa entre os alunos do 7º e 11º ano, no sentido de uma diminuição dos comportamentos de exclusão social e verbal, bem como dos físicos. A autora encontrou ainda uma diminuição da vitimação do tipo exclusão social e verbal com a idade e uma estabilização das condutas de vitimação resultantes da agressão física. Os resultados do presente estudo são similares, uma vez que não encontramos diferenças significativas entre as diferentes manifestações destas condutas entre o 7º, 8º e 9º, nem em relação aos diferentes grupos etários. Assim, os nossos resultados apenas diferem dos encontrados por Martins (2003) em relação às diferenças nas condutas de exclusão social e verbal em função da idade.

No que se refere às condutas de agressão verificamos que os alunos mais novos, isto é, com idade compreendidas entre os 12 e 13 anos, mas não necessariamente os que frequentam o nível de escolaridade inferior, apresentam as médias mais elevadas, quando comparados com os alunos mais velhos. Contudo nenhuma das diferenças mencionadas se mostrou significativa estatisticamente. Assim, embora possamos falar de uma diminuição ligeira dos comportamentos agressivos ao nível das diferentes manifestações, principalmente à medida que sujeitos avançam na idade, parece existir uma tendência para a sua estabilização.

Desta forma, os alunos do nosso estudo à semelhança dos que participaram nos trabalhos de Olweus (1993, 1999) e de Whitney e Smith parecem evidenciar que a frequência de comportamentos agressivos tendem a estabilizar ao longo dos anos de escolaridade. Relativamente à idade dos sujeitos Martinez e Casares (2005), num estudo com alunos com idades semelhantes aos do presente estudo, sugerem que estes comportamentos apenas diminuem a partir dos 15 anos. De facto verificamos que os alunos com 16 ou mais anos são aqueles que apresentaram uma média mais baixa em relação à frequência com que agridem os pares.

Relativamente às diferentes manifestações das condutas agressivas, são os alunos que frequentam o 7º ano e também os mais novos aqueles que apresentam valores mais elevados nos comportamentos agressivos com carácter relacional, designados ao longo do trabalho de forma mais recorrente por condutas de exclusão social, verbal e físico. Martins (2003) encontrou uma

tendência semelhante, isto é, sugere uma diminuição significativa em relação aos comportamentos físicos, à medida que se avança no ano de escolaridade e também nos comportamentos de exclusão, à medida que os alunos avançam na idade. No que respeita, aos comportamentos de exclusão social e verbal, não se encontrou diferenças entre os diferentes anos de escolaridade considerados, da mesma forma também não encontrou diferenças entre os comportamentos físicos em função da idade.

Além dos objectivos acima mencionados, pretendemos com este estudo contribuir para a clarificação da relação entre as condutas de *bullying* e o autoconceito e auto-estima, para tal estudámos e estabelecemos comparações, não só entre os diferentes grupos de envolvidos, como entre estes e os alunos não envolvidos neste fenómeno. Neste sentido, colocamos a seguinte questão de investigação, **“Será que os alunos vítimas, agressores e vítimas-agressivas e os não envolvidos em comportamentos de *bullying* apresentam diferenças em relação ao autoconceito e auto-estima?”**. Os resultados encontrados sugerem que existem diferenças significativas entre grupos no que respeita a alguns domínios do autoconceito.

De uma forma geral, os níveis mais baixos apresentam-se por parte dos alunos vitimados, particularmente, entre as vítimas-agressivas, uma vez que evidenciaram os resultados inferiores em relação a seis domínios, entre os oito considerados. As diferenças entre estes alunos apresentam-se significativa, no sentido de um autoconceito inferior, em relação aos não envolvidos e agressores no que respeita ao autoconceito social, físico, romântico.

No âmbito da auto-estima também foram estes alunos, que se envolvem simultaneamente em comportamentos de vitimação e agressão, que evidenciaram um resultado mais baixo, diferenciando-se significativamente dos agressores e dos não envolvidos (apenas de forma de tendencial  $p=.49$ ). Os resultados de Seixas (2006), em oposição aos nossos, indicam que este grupo evidencia, alternadamente com os agressores, os níveis mais elevados na maioria dos domínios. No entanto, a maioria dos estudos, de acordo com os nossos resultados, consideram que este grupo manifesta, não só os níveis mais baixos em grande parte dos domínios do autoconceito, como na auto-estima (Andreou, 2000; Houber et al., 2006; O’moore & Kirkham, 2001).

As vítimas não se diferenciaram, significativamente, das vítimas-agressivas em nenhum domínio do autoconceito. Ambas demonstraram níveis inferiores em relação aos não envolvidos e

agressores no autoconceito acadêmico, atlético, da aparência física, social e romântico. Contudo, as vítimas apenas se diferenciaram, significativamente, dos não envolvidos e, em especial, dos agressores em relação aos dois últimos domínios referidos. De facto, através do mesmo instrumento de autoconceito utilizado neste estudo e com uma amostra com idades similares, Seixas (2006) refere que tanto a percepção de aceitação social por parte dos pares, como a percepção da aceitação por parte do sexo oposto, são significativamente mais baixas nas vítimas por comparação aos agressores. Além do mais, o facto de as vítimas apresentarem um autoconceito social marcadamente inferior em relação aos agressores parece ser aceite de forma consensual por uma série de autores (Andreou, 2000; Houber et al., 2006; O'moore & Kirkham, 2001; Karatzias et al., 2002; Salmivalli, 1998)

A mesma tendência foi encontrada em relação à auto-estima, neste sentido vários autores (Houber et al., 2006; Salmivalli et al., 1999; Seixas, 2006; Slee & Rigby, 1993) chamaram a atenção para o facto das vítimas se percepcionarem de forma mais negativa do que os agressores em relação a este índice de bem-estar psicológico. No entanto, à semelhança de Salmon et al. (1998) as diferenças entre estes grupos não foram significativas.

Embora as vítimas tenham revelado resultados baixos num número considerável de domínios, em particular, quando comparadas com os não envolvidos e agressores, no autoconceito comportamental e amizades íntimas obtiveram o nível mais elevado. O resultado no primeiro domínio não é incomum, pelo contrário corrobora a evidencia de diversas investigações que têm considerado a percepção das vítimas neste domínio mais positiva do que os agressores (Andreou, 2000; Houber et al., 2006; Salmivalli, 1998). De acordo com estes dados, Seixas (2006) para além de referir que as vítimas apresentam um autoconceito comportamental superior em relação aos outros grupos, pelo que parecem manter a percepção de que o seu comportamento não assume contornos indesejáveis, não encontrou diferenças significativas entre agressores e vítimas no âmbito da auto-percepção de amizades íntimas.

No que se refere aos alunos agressores e não envolvidos em condutas de *bullying* não foram encontradas diferenças significativas. No entanto, foram os primeiros que evidenciaram os níveis mais elevados na maioria de domínios, a saber: autoconceito acadêmico, social, romântico e auto-estima. No que respeita à percepção que os alunos têm das suas competências académicas, tal como de esperar, tendo em conta numerosos estudos (Andreou, 2000; Houber et al., 2006; Salmivalli, 1998; Seixas, 2006), não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas

entre os quatro grupos. Por outro lado, tal como mencionado anteriormente, na descrição do autoconceito das vítimas e vítimas-agressivas, os agressores manifestam um nível, significativamente, superiores no domínio social e romântico em comparação a ambos os grupos vitimados.

Ao nível da auto-estima, tal como referido acima, foi o grupo de agressores que manifestou um valor mais elevado. Esta evidência parece fazer sentido, tendo em consideração o trabalho de Olweus (1993), onde o autor refere que estes alunos não manifestam sinais de insegurança e nem baixa auto-estima. Além do mais, nos estudos de Johnson e Lewis (1999) os jovens agressores obtiveram valores médios a elevados neste índice de bem-estar psicológico. Segundo Kaloyirou e Linday (2008) e as crianças agressoras manifestaram uma auto-estima acima da média. No entanto é importante salvaguardar que o presente estudo não incidiu sobre a caracterização do perfil de autoconceito e auto-estima dos grupos, uma vez que os resultados não foram comparados com os da amostra estandardizada do instrumento, mas cingiu-se à comparação de médias entre os grupos.

Por último, podemos constatar, ainda que de forma indirecta, através da descrição e comparação dos resultados dos grupos acima descritos, que os não envolvidos em condutas de *bullying* evidenciaram, predominantemente, níveis intermédios em relação aos que referiram participar nestas condutas. Apenas obtiveram os níveis mais elevados no domínio da aparência física, apenas de forma significativa em relação às vítimas-agressivas.

Em suma, os alunos simultaneamente envolvidos em condutas de agressão e vitimação manifestaram os níveis mais baixos em quase todos dos domínios do autoconceito. Seguem-se os alunos que apenas sofrem condutas de vitimação com níveis igualmente inferiores, à excepção do autoconceito comportamental e de amizades íntimas, obtiveram os valores mais elevados. Em quarto lugar aparecem os alunos não envolvidos em *bullying*, por último, surgem os agressores manifestaram os níveis mais elevados em cinco dos oito domínios considerados neste estudo. Estes resultados sugerem, de alguma forma, que os comportamentos agressivos, que alguns alunos são sujeitos por parte dos pares, têm implicações no que respeita à forma como percebem as suas competências.

## CAPÍTULO VIII

### Conclusão

No presente trabalho procurou-se contribuir para a compreensão do fenómeno *bullying* entre pares na adolescência, em particular nos alunos de 3º ciclo. Esta temática tem sido alvo de exaustivos estudos, no entanto quando os comparamos entre si confrontamo-nos com diversas perspectivas que, por vezes, apontam em sentidos opostos. Uma primeira dificuldade com que nos deparámos relaciona-se com a dimensão que este fenómeno atinge. Contudo, as diversas investigações encontram, em maior ou menor número, um nível considerável de sujeitos envolvidos nestas condutas. Tendo em conta que o grupo de pares assume extrema importância neste período de desenvolvimento, urge a necessidade de delinear estratégias de prevenção e intervenção no combate deste fenómeno social.

Um bom entendimento dos diversos factores que surgem associados, bem como, a dinâmica que estabelecem entre si, constitui o ponto de partida para uma intervenção eficaz no sentido da diminuição da incidência destes comportamentos, promovendo padrões de comportamento alternativos de interacção social entre os alunos.

Foi neste sentido, na esperança de pudermos contribuir, de alguma forma, para a clarificação das variáveis associadas a estes comportamentos, que procedemos ao estudo da relação entre género, o ano de escolaridade, idade dos alunos e os comportamentos de *bullying*. Ao nível dos comportamentos globais não encontramos diferenças significativas, relativamente à vitimação e agressão em função das variáveis mencionadas.

Entendemos, que embora os resultados alcançados não indiquem diferenças significativas em relação ao ano de escolaridade e à idade, o facto de termos estudado em simultâneo, mas de forma independente, as duas últimas variáveis referidas, parece constituir uma mais valia neste trabalho. Não só porque a maioria dos estudos apenas contempla o ano frequentado pelos alunos, mas principalmente porque, ao contrário de alguns países, em Portugal a retenção de um aluno é uma prática relativamente comum. Logo, dentro de uma turma pode existir uma desfasagem de idades significativa entre os alunos, podendo esta variável ter influência ao nível dos comportamentos de *bullying*.

Para além das variáveis acima descritas, debruçamo-nos igualmente na compreensão das manifestações de *bullying* mais frequentes, quer ao nível da agressão, quer ao nível da vitimação. De acordo com os resultados alcançados, as condutas de carácter de exclusão social e verbal são as mais frequentes. Verificamos que os rapazes manifestam significativamente mais comportamentos agressivos de “exclusão social e verbal” e física, em termos de frequência do que as raparigas.

Por fim em relação aos domínios do autoconceito e à auto-estima verificamos diferenças significativas entre os grupos considerados (i.e. vítimas-agressivas; vítimas, agressores e não envolvidos).

A totalidade dos resultados alcançados puderam constituir um contributo em dois sentidos, por um lado contribuíram para a clarificação destes comportamentos. Por outro, se de facto outros novos estudos encontrarem resultados semelhantes, será possível delinear uma intervenção dirigida aos alunos de 3ºciclo com mais consciência, isto é, com a certeza que as diversas manifestações deverão ser abordadas de forma diferenciada ente rapazes e raparigas e que a promoção de um autoconceito e auto-estima mais positiva, em especial junto dos alunos vitimados, não deve ser esquecida.

Após a realização de um estudo é importante reflectir, não só nas contribuições do mesmo, como também apontar limitações que, em certa medida, puderam condicionar as suas conclusões. Em primeiro lugar parece fundamental não esquecer que os resultados obtidos neste trabalho resultam de uma amostra não representativa da população, uma vez que foi seleccionada por conveniência, com número reduzido de participantes ( $N= 192$ ). É igualmente importante salientar que o facto dos alunos do estudo pertencerem à mesma escola faz com que possam apresentar características específicas, nomeadamente em relação à dinâmica escolar e familiar, que poderão contribuir, ou não, para uma vivência semelhante destas condutas.

Uma outra limitação prende-se com os instrumentos utilizados. O primeiro instrumento é composto por escalas de auto-preenchimento, ou seja, a caracterização dos alunos ao nível dos seus comportamentos, como protagonista ou como alvo dos mesmos, é realizada tendo por base as suas próprias respostas. Desta forma, os alunos podem ter sido conduzidos a responder em função da desejabilidade social, e não de forma autêntica. Cientes desta limitação, distribuímos os alunos nas salas de forma a dificultar o acesso às respostas dos colegas, contudo, não podemos

considerar este método como totalmente eficaz. De qualquer forma, não seria possível alcançar os objectivos do estudo através de outros instrumentos. Com um questionário de nomeação de pares não conseguiríamos determinar a severidade e frequência dos comportamentos de agressão e de vitimização dos alunos. Se tivéssemos optado por uma metodologia de observação livre não teríamos tido acesso ao autoconceito dos alunos. De qualquer maneira, parece importante ter em atenção o facto de os dados puderem não transmitir fielmente a realidade das condutas de bullying entre pares. Os resultados da escala de autoconceito podem ter sido condicionados pelo mesmo motivo, logo, alunos também podem não ter respondido da forma autêntica em relação aos domínios de autoconceito e auto-estima.

Relativamente aos eixos de continuidade do estudo deste fenómeno sugerimos propostas que consideramos fundamentais para a clarificação da dinâmica destes comportamentos.

Em primeiro lugar, relativamente às variáveis sociodemográficas, consideramos pertinente estudar a relação entre o estatuto socioeconómico e cultural dos alunos e os comportamentos de *bullying*, uma vez que a população portuguesa evidencia uma assimetria acentuada nestes domínios. Por outro lado, uma vez que encontramos diferenças entre géneros em relação às condutas de agressão mais frequentes, seria interessante estudar as diferenças entre os jovens vitimados e agredidos ao nível do autoconceito e auto-estima consoante o género, procurando avaliar se o mesmo possui algum efeito mediador.

Um outro aspecto que poderia ser abordado futuramente, refere-se ao papel desempenhado pelos alunos que não participam directamente, mas assistem a estes episódios. Parece importante perceber até que ponto estes colegas não reforçam positivamente os comportamentos dos agressores aumentando, ainda que de forma indirecta, a frequência destes comportamentos.

Em relação ao autoconceito e auto-estima, a maioria dos estudos que se debruçam sobre estes domínios, tal como no presente estudo, limitam-se a comparar os resultados dos diferentes grupos. Um novo estudo poderia ser conduzido de forma a caracterizar o perfil dos alunos envolvidos e não envolvidos nestas condutas agressivas, recorrendo desta forma, à escala “o quanto isto é importante para ti”. Um estudo desta natureza faria sentido na medida em que, por exemplo, o facto das vítimas agressivas apresentarem os níveis mais baixos na maioria destes domínios não significa que apresentem um baixo autoconceito.

Embora seja utópico pensar que um estudo consiga perceber até que ponto o autoconceito é um factor de risco ou de protecção, em relação a este fenómeno entre pares, até porque qualquer fenómeno interpessoal esta condicionado por múltiplas influências. Parece fundamental a realização de novos estudos que tentem ir mais além, de forma a encontrar respostas e compreender melhor a relação entre o autoconceito dos sujeitos e a participação nas condutas de *bullying*. Um estudo longitudinal que acompanhasse os mesmos alunos ao longo de um certo período de tempo contribuiria de certo para um melhor entendimento sobre a relação entre a vivência de condutas de bullying e autoconceito dos envolvidos.

## Referências

- Almeida, A., Benítez, J., Caurcel, M. J., Bartolo, G., Silva, M., & Marinho, S. (s.d.) Bullying e vitimização entre pares: da realidade ancestral à busca de respostas, passando pela evidência empírica. Obtido em Junho de 2008 através de: [http://aaafpce.ul.pt/documentos/seminário\\_bullying/Resumo\\_Ana\\_Tomas\\_de\\_Almeida.pdf](http://aaafpce.ul.pt/documentos/seminário_bullying/Resumo_Ana_Tomas_de_Almeida.pdf).
- Ando, M., Asakura, T., & Simons-Morton, B. (2005). Psychosocial Influences on Physical, Verbal, and Indirect Bullying Among Japanese. *Early Adolescents The Journal of Early Adolescence*, 25; 268-297.
- Andreou, E. (2000). Bully/victim problems and their association with psychological constructs in 8 to 12 year old Greek school children. *Aggressive Behavior*, 26, 49-56.
- Baldry, A., & Farrington, D. (1999). Types of bullying among Italian School children. *Journal of Adolescence*, 22 (3), 423-426.
- Baldry, A. (2004). The impact of direct and indirect bullying on the mental and physical health of italian youngsters. *Aggressive Behavior*, 30, 343-355.
- Barrio, C., Martín, H., Montero, I., Fernández, I., & Gutiérrez, H. (2001). Bullying in spanish secondary schools: A study on a national scale for the Ombudsman's Report on School Violence. *The International Journal of Children's Rights*, 9, 241-257.
- Berger, K. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten? *Developmental Review*, 27, 90-126.
- Berthold, K., & Hoover, J. (2000). Correlates of bullying and victimization among intermediate students in the Midwestern U.S.A. *School Psychology International*, 21 (1), 65-78.
- Bjorkqvist, K., Lagerspetz, K., & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18, 117-127.
- Borg, M. (1999). The extent and nature of bullying among primary and secondary schoolchildren. *Educational Research*, 41 (2), 137-153.
- Boulton, M. (1996). Bullying in mixed sex groups of children. *Educational Psychology*, 16, (4), 439-443.
- Carvalhosa, S., Lima, L., & Matos, M. (2001). Bullying – A provocação/vitimização entre pares no contexto escolar português. *Análise Psicológica*, 4 (XIX), 523-537.
- Carvalhosa, S., Lima, L. & Matos, M. (2002). Bullying – A provocação/vitimização entre pares no contexto escolar português. *Análise Psicológica*, 4 (XX), 571-585.

- Coie, J., Dodge, K., Terry, R., & Wright, V. (1991). The role of aggression in peer relations: An analysis of aggression episodes in boys play groups. *Child Development, 62*, 812-826.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development, 66*, 710-722.
- Crick, N. R., Bigbee, M. & Howes, C. (1996). Gender differences in children's normative beliefs about aggression: how do I hurt thee? Let me count the ways. *Child Development, 67*, 1003-1014.
- Criag, W., Pepler, D., & Blais, J. (2007). Responding to bullying: what works? *School Psychology International, 28* (4), 465-477.
- Diaz-Aguado, M. (Dir.) (no prelo). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde de la escuela*. 3 volúmenes y un vídeo. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Diaz-Aguado, M. J., Martínez, R., & Martín, G. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia: estudios comparativos e instrumentos de evaluación*, Vol.1. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Dodge, K., Coie, J., Pettit, G., & Price, J. (1990). Peer status and aggression in boy's groups: developmental and contextual analyses. *Child Development, 61*, 1289-1309.
- Due, E., Holstein, B., & Jorgensen, P. (1999). Bullying as health hazard among school children. *Ugeskr Laeger, 161* (15), 2201-2206.
- Egan, S. K., & Perry, D. G. (1998). Does low self-regard invite victimization? *Developmental Psychology, 34*, 2, 299-309.
- Freire, I. P., Veiga Simão, A. M., & Ferreira, A. S. (2006). O estudo da violência entre pares no 3º ciclo do ensino básico – um questionário aferido para a população escolar portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação, 19* (2), 157-183.
- Formosinho, D., & Taborde, C. (2001). O Bullying na escola: Prevalência, contextos e efeitos. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 35* (2) 65-82.
- Forero, R., McLellan, L., Rissel, C., & Bauman, A. (1999). Bullying behavior and psychosocial health among school students in New South Wales, Australia: cross sectional survey. *British Medical Journal, 319*, 344-348.
- Genta, L., Menesini, E., Fonzi, A., Costabile, A., & Smith, P. (1996). Bullies and victims in schools in central and southern Italy. *European Journal of Psychology of Education, 1*, (XI), 97-110.
- Gofin, R., Palti, H., & Mandel, M. (2000). Fighting among Jerusalem adolescents: Personal and school-related factors. *Journal of Adolescent Health, 27* (3), 218-223.
- Griffin, R. & Gross, A. (2004). Childhood bullying: current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior, 9*, 379-400.

- Haynie, D., Nansel, T., Eitel, P., Crump, A., Saylor, K., & Simons-Morton, B. (2001). Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at risk youth. *Journal of Early Adolescence, 21*, (1), 29-49.
- Hodges, E., & Perry, G. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of Personality and Social Psychology, 46*, 677-685.
- Houber, B., Tarquínio, C. Thuillier, I. (2006). Bullying among students and its consequences on health. *European Journal of Psychology of Education, 2* (XXI), 183-208.
- Janssen, I., Craig, W., Boyce, W., & Pickett, W. (2004). Associations between overweight and obesity with bullying behaviors on school-aged children. *Pediatrics, 113* (5), 1187-1194.
- Johnson, D., & Lewis, G. (1999). Do you like what you see? Self-perceptions of adolescent bullies. *British Educational Research Journal, 25*, (5), 665-667.
- Jankauskiene, R., Kardelis, K. Sukys, S., & Kardeliene, L. (2008). Associations Between School Bullying and Psychosocial Factors. *Social Behavior and Personality, 36* (2), 145-162.
- Kaloyirou, C., & Lindsay, G. (2008). The self-perceptions of bullies in Cyprus primary schools. *European Journal of Special Needs Education, 2* (23), 223–235.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Marttunen, M., & Rantanen, P. (1999). Bullying, depression, and suicidal ideation in Finnish adolescents: school survey. *British Medical Journal, 319*, 348-351.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Rantanen, P. & Rimpelä, A. (2000). Bullying at school – an indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of Adolescence, 23* (6), 661-674.
- Karatzias, A., Power, K., & Swanson, V. (2002). Bullying and victimisation in Scottish secondary schools: Same or separate entities? *Aggressive Behavior, 28* (1), 45-61.
- Karin-Natvig, G., Albrektsen, G., & Qvarnstrom, U. (2001). Psychosomatic symptoms among victims of school bullying. *Journal of Health Psychology, 6* (4), 365-377.
- Kokkinos, C., & Panayiotou, G. (2004). Predicting bullying and victimization among early adolescents: associations with disruptive behavior disorders. *Aggressive Behavior, 30*, 520-533.
- Kumpulainen, K.; Rasenen, E., & Puura, K. (2001). Psychiatric disorders and the use of mental health services among children involved in bullying. *Aggressive Behavior, 27*, 102-110.
- Liang, H., Flisher, J., & Lombard, C. J. (2007). Bullying, violence, and risk behavior in South African school students. *Child Abuse & Neglect, 31*, 161–171.

- Limber, S. P. (2002). *Addressing youth bullying behaviors*. Published in the Proceedings of the Educational Forum on Adolescent Health on Youth Bullying. Chicago: American Medical Association.
- Ma, X. (2003). Bullying in middle school: Individual and school characteristics of victims and offenders. *School Effectiveness and School Improvement*, 13 (1), 63-89.
- Martins, J. D. (2003). *Agressão e vitimação entre adolescentes em contexto escolar. Variáveis Sociodemográficas, Psicossociais e Sociocognitivas*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade da Estremadura, Espanha.
- Martins, J. D. (2005). Agressão e vitimação entre adolescentes, em contexto escolar: Um estudo empírico. *Análise Psicológica*, 4 (XXIII), 401-425.
- Martinez, A. & Casares, I. (2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI (Avilés, 1999) – Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato Entre Iguales. *Anales de Psicología*, 21, (1), 27-41.
- Monks, C. P., & Smith, P. K. (2006). Definitions of bullying: Age differences in understanding of the term, and the role of experience. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 801–821.
- Mynard, H., & Joseph, S. (2000). Development of the multidimensional peer-victimization scale. *Aggressive Behavior*, 26 (2), 169-178.
- Nansel, T., Overpeck, M., Pilla, R., Ruan, W., Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviours among U.S. youth. Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of American Medical Association*, 285, 2094-2100.
- Ndeti, M., Ongecha, A., Khasakhala, L., Syanda, J., Mutiso, V., Othieno, J., Odhiambo, G., & Kokonya, A. (2007). Bullying in public secondary schools in Nairobi, Kenya *Journal of Child and Adolescent Mental Health* 2007, 19 (1), 45-55.
- Orpinas P.(2006). Theoretical Perspectives on Bullying and Aggression. In Orpinas P., Pamela, H, Arthur M. (Eds), *Bullying prevention: Creating a positive school climate and developing social competence* (pp. 55-76). Washington DC, US: American Psychological Association.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell
- Olweus, D. (1999a). Sweden. In P. Smith, Y. Morita, J. Junger-tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying. A cross-national perspective*. London: Routledge.
- Olweus, D. (1999b). Norway. In P. Smith, Y. Morita, J. Junger-tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying. A cross-national perspective*. London: Routledge.

- Olweus (2003). A profile of bullying. *Educational leadership*, 12-17.
- O'Moore, M. & Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behaviour. *Aggressive Behavior*, 27, 269-283.
- Ortega, R. (1994). Investigaciones y experiencias. Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre maltrato y intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, 304, 253-280.
- Ortega, R., & Mora-Merchan, J. (1997). Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares. *Revista de Educación*, 313, 7-27.
- Owens, L.; Shute, R.; & Slee, P. (2000). "Guess what I just heard!": Indirect aggression among teenage girls in Australia. *Aggressive Behavior*, 26, 67-83.
- Peixoto, F., Alves-Martins, M., Mata, L., & Monteiro, V. (1996). Adaptação da Escala de Autoconceito para Adolescentes de Susan Harter para a população portuguesa. In L. S. Almeida, S. Araújo, M. M. Gonçalves, C. Machado, & M. R. Simões (Eds), *Avaliação psicológica: Formas e contextos* (pp.531-537). Braga: APPORT.
- Pereira, B. O., Almeida, A., Valente, L. & Mendonça, D. (1996). O "bullying" nas escolas portuguesas: análise de variáveis fundamentais para a identificação do problema. In L. Almeida (Org.), *Actas II Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 71-81). Braga: Universidade do Minho.
- Pereira, B. (2002). *Para uma escola sem violência. Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian – F.C.T.
- Pereira, B., Mendonça, D., Neto, C., Valente, L., & Smith, P. K. (2004). Bullying in Portuguese Schools. *School Psychology International*, 25 (2), 241-256.
- Piskin, M. (2005). School Bullying: Definition, Types, Related Factors, and Strategies to Prevent Bullying Problems. *Educational sciences: theory & practice*, 555-562.
- Ramírez, F. (2001). *Condutas agressivas na idade escolar*. Lisboa: Mcgraw-hill.
- Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 48 (9), 583-590.
- Rivers, I. & Smith, P. (1994). Types of bullying behaviour and their correlates. *Aggressive Behavior*, 20 (5), 359-368.
- Roberts, W., & Morotti, A. (2000). The bully as victim: understanding bully behaviors to increase the effectiveness of interventions in the bully-victim dyad. *Professional School Counseling*, 4 (2), 148-155.
- Salmivalli, C. (1998). Intelligent, attractive, well-behaving, unhappy: the structure of adolescents' self-concept and its relations to their social behavior. *Journal of Research on Adolescence*, 8 (3), 333-354.

- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., Kaistaniemi, L., & Lagerspetz, K. (1999). Self-evaluated self-esteem, peer-evaluated self-esteem, and defensive egotism as predictors of adolescents' participation in bullying situations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25 (10), 1268-1278.
- Salmon, G., James, A., & Smith, D. (1998). Bullying in schools: self reported anxiety, depression, and self-esteem in secondary school children. *British Medical Journal*, 317, 924-925.
- Salmivalli, C. & Nieminen, E. (2002). Proactive and reactive aggression among school bullies, victims, and bully/victims. *Aggressive Behavior*, 28, 30-44.
- Schuster, B. (1999). Outsiders at school: the prevalence of bullying and its relation with social status. *Group Processes & Intergroup Relations*, 2 (2), 175-190.
- Seixas, S. R. (2005). Violência escolar: Metodologias de identificação dos alunos agressores e/ou vítimas. *Análise Psicológica*, 2, 97-110.
- Seixas, S. R. (2006). *Comportamentos de bullying entre pares bem estar e ajustamento escolar*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Sharp, S. (1996). Self-esteem, response style and victimization. *School Psychology International*, 17 (4), 347-357.
- Slee, P. & Rigby, K. (1993). The relationship of Eysenck's personality factors and self-esteem to bully-victim behaviour in Australian schoolboys. *Personality and Individual Differences*, 14 (2), 371-377.
- Smith, K. & Morita, Y. (1999). Introduction. In P. Smith, Y. Morita, J. Junger-tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying. A cross-national perspective*. London: Routledge.
- Smith, K., Morita, Y., Junger-tas J., Olweus, D., Catalano, R., & Slee, P. (Eds.), (1999). *The nature of school bullying. A cross-national perspective*. London: Routledge.
- Vale, D. & Costa, M. (1998). *A violência nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Whitney, I. & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35, 3-25.

## Anexo 1

### QEVE

#### Adaptação de Diaz-Aguado por M.J.D. Martins

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

	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Quase sempre
13. Os meus colegas ignoram –me .....	1	2	3	4
14. Os meus colegas impedem-me de participar nas suas actividades .....	1	2	3	4
15. Os meus colegas falam mal de mim .....	1	2	3	4
16. Os meus colegas rejeitam-me .....	1	2	3	4
17. Os meus colegas insultam-me e gozam-me .....	1	2	3	4
18. Os meus colegas chamam-me nomes que me ofendem e ridicularizam .....	1	2	3	4
19. Os meus colegas escondem-me coisas .....	1	2	3	4
20. Os meus colegas estragam-me coisas .....	1	2	3	4
21. Os meus colegas roubam-me coisas .....	1	2	3	4
22. Os meus colegas batem-me .....	1	2	3	4
23. Os meus colegas ameaçam-me para me ter medo .....	1	2	3	4
24. Os meus colegas obrigam-me a fazer coisas que não quero com ameaças (trazer dinheiro, fazer-lhes tarefas, dar-lhes as minhas coisas) .....	1	2	3	4
25. Os meus colegas intimidam-me com frases ou insultos de carácter sexual .....	1	2	3	4
26. Os meus colegas obrigam-me, através de ameaças, a ter comportamentos ou a participar em situações de carácter sexual, contra a minha vontade.....	1	2	3	4
27. Os meus colegas ameaçam-me com armas (facas, bastões) .....	1	2	3	4

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

	Nunca	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Quase Sempre
28. Ignorei um(a) colega .....	1	2	3	4
29. Impedi um(a) colega de participar nas minhas actividades .....	1	2	3	4
30. Falei mal de um(a) colega .....	1	2	3	4
31. Rejeitei um(a) colega.....	1	2	3	4
32. Insultei e/ou gozei um(a) colega .....	1	2	3	4
33. Chamei nomes que ofendem e ridicularizam a um(a) colega.....	1	2	3	4
34. Escondi as coisas de um(a) colega .....	1	2	3	4
35. Estraguei as coisas de um(a) colega.....	1	2	3	4
36. Roubei as coisas de um(a) colega.....	1	2	3	4
37. Bati em um(a) colega .....	1	2	3	4
38. Ameacei um(a) colega, para lhe ter medo .....	1	2	3	4
39. Obriguei, através de ameaças um(a) colega a fazer coisas que não quer (trazer dinheiro, fazer-lhes tarefas, dar-lhes as minhas coisas) ....	1	2	3	4
40. Intimidei um(a) colega com frases ou insultos de carácter sexual .....	1	2	3	4
41. Obriguei um(a) colega a ter comportamentos ou a participar em situações de carácter sexual, contra a sua vontade.....	1	2	3	4
42. Ameacei um(a) colega com armas (facas, bastões).....	1	2	3	4

## COMO É QUE EU SOU?

(Adaptação do "Self Perception Profile for Adolescents" de Susan Harter)

**EXEMPLO:**

	Exactamente como eu	Mais ou menos como eu		MAS		Mais ou menos como eu	Exactamente como eu
a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostam de ir ao cinema nos seus tempos livres.		Outros preferem assistir a acontecimentos desportivos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que são tão inteligentes como os outros jovens da sua idade.		Outros jovens não têm tanta certeza de serem tão inteligentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham difícil fazer amigos.		Para outros é muito fácil fazer amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens são muito bons a praticar qualquer tipo de desporto.		Outros jovens sentem que não são muito bons a praticar desporto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens não se sentem muito satisfeitos com a sua aparência.		Outros jovens gostam da sua aparência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens normalmente não saem com pessoas (do sexo oposto) com quem queriam realmente sair.		Outros jovens saem com as pessoas com quem gostam mesmo de sair.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens fazem geralmente o que está certo.		Outros jovens, muitas vezes não fazem o que está certo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm um amigo especial com quem podem partilhar os seus segredos.		Outros jovens não têm um amigo especial para partilhar os seus segredos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens ficam frequentemente desapontados consigo.		Outros jovens estão muito satisfeitos consigo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Exactamente como eu	Mais ou menos como eu				Mais ou menos como eu	Exactamente como eu
9.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens são lentos a fazer o seu trabalho escolar.	MAS	Outros jovens conseguem fazer o seu trabalho escolar rapidamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm muitos amigos.	MAS	Outros jovens não têm muitos amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens pensam que poderiam desempenhar bem qualquer tipo de actividade desportiva que fizessem pela 1ª vez.	MAS	Outros jovens sentem que não seriam muito bons numa nova actividade desportiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostariam que o seu corpo fosse diferente.	MAS	Outros jovens gostam do seu corpo tal como é.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm facilidade em arranjar namorados (as).	MAS	Outros jovens têm dificuldade em arranjar namorados (as).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens, frequentemente, arranjam problemas com aquilo que fazem.	MAS	Outros jovens, normalmente, não fazem coisas que lhes possam causar problemas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostariam muito de ter um amigo especial para partilhar coisas.	MAS	Outros jovens têm um amigo especial com quem partilham coisas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens não gostam do modo como estão a encaminhar a sua vida.	MAS	Outros jovens gostam do modo como estão a encaminhar a sua vida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens fazem muito bem os seus trabalhos escolares.	MAS	Outros jovens não fazem muito bem os seus trabalhos escolares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm dificuldade em que os outros gostem deles.	MAS	Outros jovens têm facilidade em que os outros gostem deles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que são melhores a praticar desporto do que outros jovens da sua idade.	MAS	Outros jovens sentem que não praticam tão bem desporto como outros jovens da sua idade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Exactamente como eu	Mais ou menos como eu		MAS		Mais ou menos como eu	Exactamente como eu
20.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostariam que a sua aparência física fosse diferente.	MAS	Outros jovens gostam da sua aparência física tal como é.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm facilidade em namorar com pessoas por quem se apaixonam.	MAS	Outros jovens têm dificuldade em namorar com as pessoas por quem se apaixonam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens normalmente agem de acordo com o que sabem ser suposto agir.	MAS	Outros jovens muitas vezes não agem de acordo com o que sabem ser suposto agir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens não têm um amigo especial para partilhar pensamentos e sentimentos muito pessoais.	MAS	Outros jovens têm um amigo especial com quem partilham os seus sentimentos e pensamentos muito pessoais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens, a maior parte das vezes, estão satisfeitos consigo próprios.	MAS	Outros jovens frequentemente não estão satisfeitos consigo próprios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm dificuldade em responder às questões que os professores colocam.	MAS	Outros jovens normalmente respondem de forma correcta às questões que os professores colocam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens são populares entre os da sua idade.	MAS	Outros jovens não são muito populares entre os da sua idade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens não são muito bons em jogos ao ar livre.	MAS	Outros jovens são bons em jogos ao ar livre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que têm um bom aspecto.	MAS	Outros jovens acham que não têm muito bom aspecto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que são bem aceites pelas pessoas por quem se apaixonam.	MAS	Outros jovens acham que não são bem aceites pelas pessoas por quem se apaixonam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens arranjam complicações pela forma como se comportam.	MAS	Outros jovens comportam-se de forma a não terem complicações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Exactamente como eu	Mais ou menos como eu			Mais ou menos como eu	Exactamente como eu	
31.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostariam de ter um amigo especial em quem pudessem ter confiança.	MAS	Outros jovens acham que têm um amigo especial em quem podem ter confiança.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostam do tipo de pessoa que são.	MAS	Outros jovens muitas vezes gostariam de ser outra pessoa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem-se bastante inteligentes.	MAS	Outros jovens questionam-se sobre a sua inteligência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que são bem aceites pelas pessoas da sua idade.	MAS	Outros jovens desejariam que mais pessoas da sua idade os aceitassem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que não são muito atléticos.	MAS	Outros jovens sentem que são muito atléticos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostam mesmo do seu aspecto.	MAS	Outros jovens gostariam de ter um aspecto diferente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm facilidade em fazer com que as pessoas do sexo oposto se sintam atraídas por eles.	MAS	Outros jovens têm dificuldade em fazer com que as pessoas do sexo oposto se sintam atraídas por eles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens, normalmente, comportam-se correctamente.	MAS	Outros jovens, normalmente, comportam-se incorrectamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostariam de ter um amigo especial a quem pudessem fazer confidências.	MAS	Outros jovens têm um amigo especial a quem podem fazer confidências.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens estão satisfeitos com a sua maneira de ser.	MAS	Outros jovens gostariam de ser diferentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Anexo 2

### Outputs caracterização da amostra

#### GÉNERO

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Masculino	93	48,4	48,4	48,4
	Feminino	99	51,6	51,6	100,0
	Total	192	100,0	100,0	

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,175 <sup>a</sup>	2	,204
Likelihood Ratio	3,190	2	,203
Linear-by-Linear Association	2,005	1	,157
N of Valid Cases	192		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 23,73.

#### ANO

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	7ºano	71	37,0	37,0	37,0
	8ºano	49	25,5	25,5	62,5
	9ºano	72	37,5	37,5	100,0
	Total	192	100,0	100,0	

#### GÉNERO \* ANO Crosstabulation

Count

		ANO			Total
		7ºano	8ºano	9ºano	
GÉNERO	Masculino	37	27	29	93
	Feminino	34	22	43	99
Total		71	49	72	192

### IDADE

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	12	23	12,0	12,0	12,0
	13	36	18,8	18,8	30,7
	14	50	26,0	26,0	56,8
	15	45	23,4	23,4	80,2
	16	23	12,0	12,0	92,2
	17	8	4,2	4,2	96,4
	18	6	3,1	3,1	99,5
	24	1	,5	,5	100,0
	Total	192	100,0	100,0	

### Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
IDADE	192	12	24	14,35	1,633
Valid N (listwise)	192				

### T-Test

#### Group Statistics

GÉNERO		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
IDADE	Masculino	93	14,26	1,503	,156
	Feminino	99	14,43	1,751	,176

### Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
IDADE	Equal variances assumed	,160	,690	-,746	190	,456	-,176	,236	-,642	,290
	Equal variances not assumed			-,750	188,502	,454	-,176	,235	-,640	,287

**IDADE \* ANO Crosstabulation**

			ANO			Total
			7ºano	8ºano	9ºano	
IDADE 12	Count	22	1	0	23	
	% of Total	11,5%	,5%	,0%	12,0%	
13	Count	23	13	0	36	
	% of Total	12,0%	6,8%	,0%	18,8%	
14	Count	17	21	12	50	
	% of Total	8,9%	10,9%	6,3%	26,0%	
15	Count	4	9	32	45	
	% of Total	2,1%	4,7%	16,7%	23,4%	
16	Count	5	3	15	23	
	% of Total	2,6%	1,6%	7,8%	12,0%	
17	Count	0	1	7	8	
	% of Total	,0%	,5%	3,6%	4,2%	
18	Count	0	1	5	6	
	% of Total	,0%	,5%	2,6%	3,1%	
24	Count	0	0	1	1	
	% of Total	,0%	,0%	,5%	,5%	
Total	Count	71	49	72	192	
	% of Total	37,0%	25,5%	37,5%	100,0%	

**Outputs análise descritiva da escala de comportamentos de vitimação e agressão**

**QEVE B13**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	145	75,5	75,5	75,5
	Algumas vezes	43	22,4	22,4	97,9
	Muitas vezes	3	1,6	1,6	99,5
	Quase sempre	1	,5	,5	100,0
	Total	192	100,0	100,0	

**QEVE B14**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	166	86,5	86,9	86,9
	Algumas vezes	19	9,9	9,9	96,9

	Muitas vezes	4	2,1	2,1	99,0
	Quase sempre	2	1,0	1,0	100,0
	Total	191	99,5	100,0	
Missing	System	1	,5		
Total		192	100,0		

#### QEVE B15

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	110	57,3	57,6	57,6
	Algumas vezes	71	37,0	37,2	94,8
	Muitas vezes	9	4,7	4,7	99,5
	Quase sempre	1	,5	,5	100,0
	Total	191	99,5	100,0	
Missing	System	1	,5		
Total		192	100,0		

#### QEVE B16

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	170	88,5	88,5	88,5
	Algumas vezes	18	9,4	9,4	97,9
	Muitas vezes	3	1,6	1,6	99,5
	Quase sempre	1	,5	,5	100,0
	Total	192	100,0	100,0	

#### QEVE B17

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	137	71,4	71,7	71,7
	Algumas vezes	45	23,4	23,6	95,3
	Muitas vezes	7	3,6	3,7	99,0
	Quase sempre	2	1,0	1,0	100,0
	Total	191	99,5	100,0	

Missing	System	1	,5	
Total		192	100,0	

**QEVE B18**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	151	78,6	79,1	79,1
	Algumas vezes	30	15,6	15,7	94,8
	Muitas vezes	9	4,7	4,7	99,5
	Quase sempre	1	,5	,5	100,0
	Total	191	99,5	100,0	
Missing	System	1	,5		
Total		192	100,0		

**QEVE B19**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	122	63,5	63,5	63,5
	Algumas vezes	64	33,3	33,3	96,9
	Muitas vezes	5	2,6	2,6	99,5
	Quase sempre	1	,5	,5	100,0
	Total	192	100,0	100,0	

**QEVE B20**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	167	87,0	87,0	87,0
	Algumas vezes	24	12,5	12,5	99,5
	Muitas vezes	1	,5	,5	100,0
	Total	192	100,0	100,0	

**QEVE B21**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	174	90,6	90,6	90,6

Algumas vezes	16	8,3	8,3	99,0
Muitas vezes	1,5	,5		99,5
Quase sempre	1,5	,5		100,0
Total	192	100,0	100,0	

**QEVE B22**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Nunca	183	95,3	95,3	95,3
Algumas vezes	7	3,6	3,6	99,0
Muitas vezes	2	1,0	1,0	100,0
Total	192	100,0	100,0	

**QEVE B23**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Nunca	181	94,3	95,3	95,3
Algumas vezes	7	3,6	3,7	98,9
Muitas vezes	2	1,0	1,1	100,0
Total	190	99,0	100,0	
Missing System	2	1,0		
Total	192	100,0		

**QEVE B24**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Nunca	187	97,4	97,9	97,9
Algumas vezes	4	2,1	2,1	100,0
Total	191	99,5	100,0	
Missing System	1,5			
Total	192	100,0		

**QEVE B25**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	181	94,3	94,3	94,3
	Algumas vezes	10	5,2	5,2	99,5
	Muitas vezes	1,5	,5		100,0
	Total	192	100,0	100,0	

**QEVE B26**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	190	99,0	99,0	99,0
	Algumas vezes	2	1,0	1,0	100,0
	Total	192	100,0	100,0	

**QEVE B27**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	190	99,0	99,0	99,0
	Algumas vezes	2	1,0	1,0	100,0
	Total	192	100,0	100,0	

**QEVE C28**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	126	65,6	65,6	65,6
	Algumas vezes	58	30,2	30,2	95,8
	Muitas vezes	4	2,1	2,1	97,9
	Quase sempre	4	2,1	2,1	100,0
	Total	192	100,0	100,0	

**QEVE C29**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	173	90,1	90,1	90,1

Algumas vezes	19	9,9	9,9	100,0
Total	192	100,0	100,0	

**QEVE C30**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Nunca	102	53,1	53,1	53,1
Algumas vezes	84	43,8	43,8	96,9
Muitas vezes	6	3,1	3,1	100,0
Total	192	100,0	100,0	

**QEVE C31**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Nunca	163	84,9	85,3	85,3
Algumas vezes	24	12,5	12,6	97,9
Muitas vezes	4	2,1	2,1	100,0
Total	191	99,5	100,0	
Missing System	1	,5		
Total	192	100,0		

**QEVE C32**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Nunca	122	63,5	63,5	63,5
Algumas vezes	65	33,9	33,9	97,4
Muitas vezes	4	2,1	2,1	99,5
Quase sempre	1	,5	,5	100,0
Total	192	100,0	100,0	

**QEVE C33**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Nunca	169	88,0	88,0	88,0
Algumas vezes	23	12,0	12,0	100,0

**QEVE C33**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	169	88,0	88,0	88,0
	Algumas vezes	23	12,0	12,0	100,0
	Total	192	100,0	100,0	

**QEVE C34**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	145	75,5	75,5	75,5
	Algumas vezes	41	21,4	21,4	96,9
	Muitas vezes	6	3,1	3,1	100,0
	Total	192	100,0	100,0	

**QEVE C35**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	185	96,4	96,4	96,4
	Algumas vezes	7	3,6	3,6	100,0
	Total	192	100,0	100,0	

**QEVE C36**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	190	99,0	99,0	99,0
	Algumas vezes	2	1,0	1,0	100,0
	Total	192	100,0	100,0	

**QEVE C37**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	178	92,7	92,7	92,7
	Algumas vezes	14	7,3	7,3	100,0
	Total	192	100,0	100,0	

**QEVE C38**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	188	97,9	97,9	97,9
	Algumas vezes	3	1,6	1,6	99,5
	Muitas vezes	1	,5	,5	100,0
	Total	192	100,0	100,0	

**QEVE C39**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	189	98,4	98,4	98,4
	Algumas vezes	2	1,0	1,0	99,5
	Quase sempre	1	,5	,5	100,0
	Total	192	100,0	100,0	

**QEVE C40**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	189	98,4	98,4	98,4
	Algumas vezes	3	1,6	1,6	100,0
	Total	192	100,0	100,0	

**QEVE C41**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	191	99,5	100,0	100,0
Missing	System	1	,5		
	Total	192	100,0		

**QEVE C42**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	191	99,5	99,5	99,5
	Algumas vezes	1	,5	,5	100,0
	Total	192	100,0	100,0	

## Outputs análise da fidelidade das escalas do QEVE

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,847	15

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,714	15

### Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
QEVE B13	16,19	9,918	,559	,833
QEVE B14	16,30	9,938	,571	,832
QEVE B15	15,99	9,255	,641	,828
QEVE B16	16,34	10,170	,627	,829
QEVE B17	16,14	9,132	,701	,822
QEVE B18	16,21	9,602	,602	,830
QEVE B19	16,09	10,627	,317	,851
QEVE B20	16,34	10,889	,424	,841
QEVE B21	16,37	11,007	,378	,843
QEVE B22	16,42	10,875	,590	,835
QEVE B23	16,41	10,874	,569	,836
QEVE B24	16,45	11,520	,463	,844
QEVE B25	16,41	11,200	,423	,842
QEVE B26	16,46	11,750	,338	,848
QEVE B27	16,46	11,761	,322	,848

### Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
17,47	12,000	3,464	15

### Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
QEVE C28	15,75	4,073	,480	,681
QEVE C29	16,05	5,182	,332	,699
QEVE C30	15,65	4,090	,583	,657
QEVE C31	15,98	4,894	,344	,697
QEVE C32	15,76	4,354	,453	,682
QEVE C33	16,03	4,951	,460	,685
QEVE C34	15,88	4,615	,385	,693
QEVE C35	16,12	5,521	,193	,712
QEVE C36	16,14	5,668	,102	,716
QEVE C37	16,08	5,184	,398	,695
QEVE C38	16,13	5,413	,315	,704
QEVE C39	16,13	5,423	,221	,709
QEVE C40	16,14	5,583	,278	,711
QEVE C41	16,15	5,728	,000	,718
QEVE C42	16,15	5,692	,087	,717

### Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
17,15	5,728	2,393	15

## Condutas de vitimação, agressão e variáveis sociodemográficas

### Gênero

#### Case Processing Summary

GÊNERO		Cases					
		Valid		Missing		Total	
		N	Percent	N	Percent	N	Percent
V_Exclusão	Masculino	90	96,8%	3	3,2%	93	100,0%
	Feminino	93	93,9%	6	6,1%	99	100,0%
V_Agressao	Masculino	90	96,8%	3	3,2%	93	100,0%
	Feminino	93	93,9%	6	6,1%	99	100,0%
A_Agressao	Masculino	90	96,8%	3	3,2%	93	100,0%
	Feminino	93	93,9%	6	6,1%	99	100,0%
A_Exclusão	Masculino	90	96,8%	3	3,2%	93	100,0%
	Feminino	93	93,9%	6	6,1%	99	100,0%

**Tests of Normality**

GÉNERO		Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
V_Exclusão	Masculino	,282	90	,000	,688	90	,000
	Feminino	,236	93	,000	,759	93	,000
V_Agressao	Masculino	,297	90	,000	,622	90	,000
	Feminino	,284	93	,000	,587	93	,000
A_Agressao	Masculino	,470	90	,000	,476	90	,000
	Feminino	,535	93	,000	,235	93	,000
A_Exclusão	Masculino	,181	90	,000	,890	90	,000
	Feminino	,227	93	,000	,827	93	,000

a. Lilliefors Significance Correction

**T-Test**

**Group Statistics**

GÉNERO		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
V_Exclusão	Masculino	91	7,7033	2,62253	,27492
	Feminino	97	7,6701	2,28091	,23159
V_Agressao	Masculino	93	9,8172	1,41380	,14660
	Feminino	96	9,8333	1,39674	,14255
A_Agressao	Masculino	93	7,3118	,75150	,07793
	Feminino	98	7,0612	,28051	,02834
A_Exclusão	Masculino	92	9,4348	2,33136	,24306
	Feminino	99	8,5051	1,64982	,16581
vitimas	Masculino	93	17,49	3,694	,383
	Feminino	99	17,52	3,309	,333
agressores	Masculino	93	38,35	21,890	2,270
	Feminino	99	34,72	20,548	2,065

**Independent Samples Test**

	Levene's Test for Equality of Variances	t-test for Equality of Means
--	-----------------------------------------	------------------------------

		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval Difference
									Lower
V_Exclusão	Equal variances assumed	,488	,486	,093	186	,926	,03319	,35787	-,67280
	Equal variances not assumed			,092	178,695	,927	,03319	,35946	-,67614
V_Agressao	Equal variances assumed	,091	,763	-,079	187	,937	-,01613	,20445	-,41945
	Equal variances not assumed			-,079	186,638	,937	-,01613	,20449	-,41953
A_Agressao	Equal variances assumed	38,828	,000	3,083	189	,002	,25060	,08129	,09026
	Equal variances not assumed			3,022	116,014	,003	,25060	,08292	,08637
A_Exclusão	Equal variances assumed	15,053	,000	3,199	189	,002	,92973	,29065	,35640
	Equal variances not assumed			3,160	162,689	,002	,92973	,29423	,34872
vítimas	Equal variances assumed	,409	,523	-,041	190	,968	-,021	,505	-1,018
	Equal variances not assumed			-,040	184,532	,968	-,021	,507	-1,021
agressores	Equal variances assumed	,437	,509	1,188	190	,236	3,638	3,063	-2,404
	Equal variances not assumed			1,185	187,034	,237	3,638	3,069	-2,416

#### ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
V_Exclusão	Between Groups	13,381	2	6,690	1,120	,328
	Within Groups	1105,103	185	5,974		
	Total	1118,484	187			
V_Agressao	Between Groups	1,216	2	,608	,307	,736
	Within Groups	368,022	186	1,979		
	Total	369,238	188			
A_Agressao	Between Groups	,463	2	,231	,700	,498
	Within Groups	62,124	188	,330		
	Total	62,586	190			
A_Exclusão	Between Groups	4,611	2	2,305	,543	,582
	Within Groups	797,965	188	4,244		
	Total	802,576	190			
vítimas	Between Groups	24,534	2	12,267	1,007	,367
	Within Groups	2303,460	189	12,188		
	Total	2327,995	191			

agressores	Between Groups	211,245	2	105,622	,232	,793
	Within Groups	85884,672	189	454,416		
	Total	86095,917	191			

### Multiple Comparisons

Tukey HSD

Dependent Variable	(I) ANO	(J) ANO	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
V_Exclusão	7ºano	8ºano	,52817	,45671	,481	-,5509	1,6072
		9ºano	,56440	,41317	,361	-,4118	1,5406
	8ºano	7ºano	-,52817	,45671	,481	-1,6072	,5509
		9ºano	,03623	,45937	,997	-1,0491	1,1216
	9ºano	7ºano	-,56440	,41317	,361	-1,5406	,4118
		8ºano	-,03623	,45937	,997	-1,1216	1,0491
V_Agressao	7ºano	8ºano	,20595	,26360	,715	-,4168	,8288
		9ºano	,09738	,23693	,911	-,4624	,6572
	8ºano	7ºano	-,20595	,26360	,715	-,8288	,4168
		9ºano	-,10857	,26285	,910	-,7296	,5124
	9ºano	7ºano	-,09738	,23693	,911	-,6572	,4624
		8ºano	,10857	,26285	,910	-,5124	,7296
A_Agressao	7ºano	8ºano	,12331	,10676	,482	-,1289	,3755
		9ºano	,02817	,09648	,954	-,1998	,2561
	8ºano	7ºano	-,12331	,10676	,482	-,3755	,1289
		9ºano	-,09514	,10676	,647	-,3474	,1571
	9ºano	7ºano	-,02817	,09648	,954	-,2561	,1998
		8ºano	,09514	,10676	,647	-,1571	,3474
A_Exclusão	7ºano	8ºano	,32041	,38374	,682	-,5862	1,2270
		9ºano	,32381	,34581	,618	-,4931	1,1408
	8ºano	7ºano	-,32041	,38374	,682	-1,2270	,5862
		9ºano	,00340	,38154	1,000	-,8980	,9048
	9ºano	7ºano	-,32381	,34581	,618	-1,1408	,4931
		8ºano	-,00340	,38154	1,000	-,9048	,8980
vitimas	7ºano	8ºano	,747	,648	,483	-,78	2,28

	9ºano		,736	,584	,420	-,64	2,12
	8ºano	7ºano	-,747	,648	,483	-2,28	,78
		9ºano	-,012	,647	1,000	-1,54	1,52
	9ºano	7ºano	-,736	,584	,420	-2,12	,64
		8ºano	,012	,647	1,000	-1,52	1,54
agressores	7ºano	8ºano	2,292	3,959	,832	-7,06	11,64
		9ºano	-,209	3,565	,998	-8,63	8,21
	8ºano	7ºano	-2,292	3,959	,832	-11,64	7,06
		9ºano	-2,501	3,948	,802	-11,83	6,83
	9ºano	7ºano	,209	3,565	,998	-8,21	8,63
		8ºano	2,501	3,948	,802	-6,83	11,83

### OneWAY

#### ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
V_Exclusão	Between Groups	2,215	2	1,107	,184	,832
	Within Groups	1116,269	185	6,034		
	Total	1118,484	187			
V_Agressao	Between Groups	5,283	2	2,642	1,350	,262
	Within Groups	363,955	186	1,957		
	Total	369,238	188			
A_Agressao	Between Groups	,436	2	,218	,660	,518
	Within Groups	62,150	188	,331		
	Total	62,586	190			
A_Exclusão	Between Groups	5,067	2	2,534	,597	,551
	Within Groups	797,509	188	4,242		
	Total	802,576	190			
vítimas	Between Groups	6,849	2	3,424	,279	,757
	Within Groups	2321,146	189	12,281		
	Total	2327,995	191			
agressores	Between Groups	52,327	2	26,163	,057	,944
	Within Groups	86043,590	189	455,257		
	Total	86095,917	191			

## Post Hoc Tests

### Multiple Comparisons

Tukey HSD

Dependent Variable	(I) Idade_2	(J) Idade_2	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
V_Exclusão	12-13	14-15	,06998	,40884	,984	-,8960	1,0360
		>16	,30744	,51950	,825	-,9200	1,5349
	14-15	12-13	-,06998	,40884	,984	-1,0360	,8960
		>16	,23746	,48217	,875	-,9018	1,3767
	>16	12-13	-,30744	,51950	,825	-1,5349	,9200
		14-15	-,23746	,48217	,875	-1,3767	,9018
V_Agressao	12-13	14-15	,28421	,23436	,447	-,2695	,8379
		>16	-,10669	,29532	,931	-,8044	,5910
	14-15	12-13	-,28421	,23436	,447	-,8379	,2695
		>16	-,39090	,27108	,322	-1,0313	,2496
	>16	12-13	,10669	,29532	,931	-,5910	,8044
		14-15	,39090	,27108	,322	-,2496	1,0313
A_Agressao	12-13	14-15	,10687	,09530	,502	-,1183	,3320
		>16	,09208	,12057	,726	-,1928	,3769
	14-15	12-13	-,10687	,09530	,502	-,3320	,1183
		>16	-,01479	,11142	,990	-,2780	,2484
	>16	12-13	-,09208	,12057	,726	-,3769	,1928
		14-15	,01479	,11142	,990	-,2484	,2780
A_Exclusão	12-13	14-15	,30544	,34321	,647	-,5054	1,1163
		>16	,42650	,42985	,583	-,5890	1,4420
	14-15	12-13	-,30544	,34321	,647	-1,1163	,5054
		>16	,12105	,39533	,950	-,8129	1,0550
	>16	12-13	-,42650	,42985	,583	-1,4420	,5890
		14-15	-,12105	,39533	,950	-1,0550	,8129
vítimas	12-13	14-15	,432	,581	,737	-,94	1,80
		>16	,306	,729	,908	-1,42	2,03

	14-15	12-13	-.432	,581	,737	-1,80	,94
		>16	-,126	,673	,981	-1,72	1,46
	>16	12-13	-,306	,729	,908	-2,03	1,42
		14-15	,126	,673	,981	-1,46	1,72
agressores	12-13	14-15	-,228	3,537	,998	-8,58	8,13
		>16	1,146	4,438	,964	-9,34	11,63
	14-15	12-13	,228	3,537	,998	-8,13	8,58
		>16	1,374	4,095	,940	-8,30	11,05
	>16	12-13	-1,146	4,438	,964	-11,63	9,34
		14-15	-1,374	4,095	,940	-11,05	8,30

### Identificação das vítimas, agressores, vítimas-agressivas e não envolvidos

#### Clusters

##### Initial Cluster Centers

	Cluster		
	1	2	3
QEVE B13	4	2	1
QEVE B14	1	3	2
QEVE B15	3	4	1
QEVE B16	3	2	1
QEVE B17	3	3	1
QEVE B18	1	3	2
QEVE B19	1	2	2
QEVE B20	1	2	1
QEVE B21	1	2	1
QEVE B22	1	3	1
QEVE B23	1	2	1
QEVE B24	1	2	1
QEVE B25	1	2	1
QEVE B26	1	2	1
QEVE B27	1	1	1

#### Iteration history

**Iteration History<sup>a</sup>**

Iteration	Change in Cluster Centers		
	1	2	3
1	2,309	1,893	1,462
2	,629	,376	,027
3	,743	,305	,046
4	,651	,000	,071
5	,530	,305	,102
6	,211	,376	,059
7	,090	,000	,025
8	,091	,000	,027
9	,037	,000	,011
10	,000	,000	,000

**Final Cluster Centers**

	Cluster		
	1	2	3
QEVE B13	2	2	1
QEVE B14	1	2	1
QEVE B15	2	3	1
QEVE B16	1	2	1
QEVE B17	2	3	1
QEVE B18	2	3	1
QEVE B19	2	2	1
QEVE B20	1	2	1
QEVE B21	1	2	1
QEVE B22	1	2	1
QEVE B23	1	2	1
QEVE B24	1	1	1
QEVE B25	1	2	1
QEVE B26	1	1	1
QEVE B27	1	1	1

**Number of Cases in each  
Cluster**

Cluster	1	42,000
	2	6,000
	3	137,000
	Valid	185,000
	Missing	7,000

Frequencies

**Statistics**

Cluster Number of Case

N	Valid	185
	Missing	7

**Cluster Number of Case**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	42	21,9	22,7	22,7
	2	6	3,1	3,2	25,9
	3	137	71,4	74,1	100,0
	Total	185	96,4	100,0	
Missing	System	7	3,6		
Total		192	100,0		

Oneway

**ANOVA**

soma_vitimas	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1840,368	2	920,184	455,440	,000
Within Groups	367,718	182	2,020		
Total	2208,086	184			

## Post Hoc Tests

### Multiple Comparisons

soma\_vitimas

Tukey HSD

(I) Cluster Number of Case	(J) Cluster Number of Case	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
1	2	-10,643 <sup>*</sup>	,620	,000	-12,11	-9,18
	3	4,590 <sup>*</sup>	,251	,000	4,00	5,18
2	1	10,643 <sup>*</sup>	,620	,000	9,18	12,11
	3	15,232 <sup>*</sup>	,593	,000	13,83	16,63
3	1	-4,590 <sup>*</sup>	,251	,000	-5,18	-4,00
	2	-15,232 <sup>*</sup>	,593	,000	-16,63	-13,83

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

## Homogeneous Subsets

soma\_agressores

Tukey HSD

Cluster Number of Case	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
1	120	27,89	
3	68	51,26	51,26
2	2		68,00
Sig.		,071	,254

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

## Frequencies

### Statistics

Cluster Number of Case		
N	Valid	185
	Missing	7

**Cluster Number of Case**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	42	21,9	22,7	22,7
	2	6	3,1	3,2	25,9
	3	137	71,4	74,1	100,0
	Total	185	96,4	100,0	
Missing	System	7	3,6		
Total		192	100,0		

**Frequencies**

**Statistics**

		Cluster Vitimas	Cluster Agressores
N	Valid	185	190
	Missing	7	2

**Frequency Table**

**Cluster Agressores**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não agressores	120	62,5	63,2	63,2
	Agressores muita freq	2	1,0	1,1	64,2
	Agressores alguma freq	68	35,4	35,8	100,0
	Total	190	99,0	100,0	
Missing	System	2	1,0		
Total		192	100,0		

**Frequencies**

**Statistics**

**Cluster Vitimas**

N	Valid	185
	Missing	7

**Cluster Vitimas**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Vitimados com alg freq	42	21,9	22,7	22,7
	Vitimados muita frequência	6	3,1	3,2	25,9
	Não vitimados	137	71,4	74,1	100,0
	Total	185	96,4	100,0	
Missing	System	7	3,6		
	Total	192	100,0		

**Frequencies**

**Statistics**

Categorização

N	Valid	183
	Missing	9

**Categorização**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	vitimados alg frq e não agressores	20	10,4	10,9	10,9
	vitimados alg frq e agressores alg freq	21	10,9	11,5	22,4
	vitimados muita frq e nao agressores	1	,5	,5	23,0
	vitimados muita frq e agressores muita freq	1	,5	,5	23,5
	vitimados muita frq e agressores alguma freq	4	2,1	2,2	25,7
	Não vitimados e não agressores	95	49,5	51,9	77,6
	Não vitimados e agressores muita freq.	1	,5	,5	78,1
	Não vitimados e agressores alguma freq.	40	20,8	21,9	100,0
	Total	183	95,3	100,0	
Missing	System	9	4,7		
	Total	192	100,0		

Frequencies

Categorização

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	vitimados alg frq e não agressores	20	11,4	11,4	11,4
	vitimados alg frq e agressores alg freq	21	11,9	11,9	23,3
	Não vitimados e não agressores	95	54,0	54,0	77,3
	Não vitimados e agressores alguma freq.	40	22,7	22,7	100,0
	Total	176	100,0	100,0	

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Autoconceito_acadêmico	Between Groups	1,689	3	,563	1,540	,206
	Within Groups	61,056	167	,366		
	Total	62,745	170			
Autoconceito_social	Between Groups	9,036	3	3,012	10,941	,000
	Within Groups	45,976	167	,275		
	Total	55,012	170			
Autoconceito_desportivo	Between Groups	3,466	3	1,155	2,192	,091
	Within Groups	87,476	166	,527		
	Total	90,942	169			
Autoconceito_aparência	Between Groups	6,986	3	2,329	4,603	,004
	Within Groups	83,985	166	,506		
	Total	90,972	169			
Autoconceito_romântica	Between Groups	6,711	3	2,237	6,945	,000
	Within Groups	53,790	167	,322		
	Total	60,501	170			
Autoconceito_comportament al	Between Groups	1,660	3	,553	1,586	,195
	Within Groups	57,540	165	,349		
	Total	59,200	168			
Autoconceito_amizades	Between Groups	,394	3	,131	,256	,857
	Within Groups	85,238	166	,513		
	Total	85,632	169			
Auto_estima	Between Groups	3,341	3	1,114	3,645	,014

Within Groups	51,019	167	,306		
Total	54,360	170			