

## TESTEMUNHAS DE BULLYING NO ENSINO FUNDAMENTAL NUMA ESCOLA DO NORDESTE BRASILEIRO

Ana Carita, ULHT – IE, ana.carita@netcabo.pt

Ana Cristina Macedo, URCA – BR, cristinalinard@hotmail.com

**Resumo:** Potenciar intervenção educativa sustentada foi uma das motivações da pesquisa, que tomou como foco o papel das testemunhas de *bullying* em contexto escolar: Podem elas ser consideradas aliados na prevenção do *bullying*? Definiram-se como objetivos identificar os papéis por elas adotados em situação e a sua posição relativa, bem como verificar a relação entre o papel e variáveis de caracterização (idade, género, escolaridade, experiência prévia), clima escolar (tipo, frequência e gravidade do *bullying*) experiência da situação (tipo de *bullying* e emoções). Esperou-se que o clima escolar, se definido com elevada frequência de *bullying*, ao potenciar habituação, compromettesse a ajuda às vítimas (H1) e se reconhecido como danoso para estas gerasse empatia e ajuda à vítima (H2). Esperou-se, ainda, verificar relação positiva entre emoções como o medo e o prazer em observar e a não ajuda à vítima (H3, H4). Participaram na pesquisa 240 estudantes da 6ª à 9ª séries, de ambos os géneros, entre 11 e 16 anos, a maioria com experiência direta e diversificada de *bullying*. Frequentavam uma escola localizada num bairro periférico e problemático de uma cidade do nordeste brasileiro. Os principais resultados mostram (i) igual distribuição nos papéis *observador* e *apoio à vítima* e representação residual de *apoio aberto ao agressor*; (ii) não confirmação das H1 e H2; (iii) verificação parcial das H3 e H4. Os resultados aconselham intervenções no *continuum* preventivo, multidimensionais (dimensões afetiva, moral, social e cívica), destinadas a toda a população estudantil e articuladas a ações interinstitucionais na escola toda e na e com a comunidade.

**Palavras-Chave:** Testemunhas de *Bullying*; Papel; Emoções; Clima Escola.

### Introdução

O *bullying*, violência intencional e repetida, exercida no ambiente escolar por um ou mais agressores sobre vítima(s) de menor poder (Olweus, 1999), é exemplificativo do tipo de relações que não devem ocorrer numa escola que se pretenda justa, hospitaleira e democrática. Além disso, representa um severo fator de risco para a saúde física e psicológica dos estudantes (Craig & Harel, 2004). Ainda que sem unanimidade na determinação da sua frequência (Currie, et al. 2004; Malta, et al. 2009), há evidência bastante sobre a severidade dos seus efeitos.

Importa, pois, preveni-lo, pelo que urge aprofundar a compreensão da sua dinâmica.

Vem prevalecendo uma abordagem complexa do *bullying* que se traduz na atenção prestada não apenas às vítimas e agressores –como era mais comum na inicial abordagem diádica do problema–, mas também aos contextos e às testemunhas. Estas são entendidas como aqueles indivíduos que, embora testemunhando a violência, não agem eles próprios nem como agressores, nem como vítimas. Não ocorrendo num vácuo social e sendo geralmente testemunhado por pares (Richard, Schneider & Mallet, 2011), o *bullying* vem sendo definido como um processo grupal em contexto, em cuja dinâmica se reconhece o papel das testemunhas (e.g., Salmivalli, 1999, 2010; Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, & Kaukiainen, 1996; Twemlow, Fonagy & Sacco, 2004).

O paradoxo do papel das testemunhas é que, não obstante serem predominantemente desfavoráveis ao *bullying*, o índice de sua intervenção é baixo, se bem que, com a sua simples presença, ao proporcionarem audiência ao agressor, reforçam a sua posição e energizam o processo (Camodeca & Goossens, 2005; Lopes Neto, 2005; Menesini, Codecasa, Benelli, & Cowie, 2003; Salmivalli, 2010; Salmivalli et al. 1996; Schafer & Korn, 2004; Sutton & Smith, 1999; Twemlow et al. 2004). Quer enquanto observadores, papel maioritariamente adotado, quer enquanto apoiantes ativos do agressor, o comportamento das testemunhas acaba por ser mais favorável à manutenção do que à supressão do *bullying* na escola, ainda que também se revelem capazes de ações eficazes e de imprimir outra direção à situação (e.g., O'Connell, Pepler & Craig, 1999; Salmivalli, 1999). Acresce que a dinâmica de cada evento é tanto mais complexa quanto não parece poder-se concluir pela fidelização dos indivíduos testemunhas a este ou àquele papel,

parecendo antes verificar-se alguma rotatividade dos mesmos (Twemlow et al. 2004). Tais verificações apontam a necessidade de mais exploração sobre o papel das testemunhas em situação e sobre as variáveis associadas aos seus diferentes tipos de papel (observação, ajuda à vítima, ajuda ativa ao agressor), com vista a potenciar a sua intervenção positiva nos eventos testemunhados.

O estudo conduzido por Thornberg et al. (2012) é exemplificativo de uma abordagem integrada da participação das testemunhas no *bullying*, de que resultou um modelo compreensivo dos motivos que as levam a ajudar ou não a vítima. Este modelo indica-nos que os motivos de um ou outro tipo de ação se articulam com o modo como as testemunhas definem e avaliam a situação, o contexto social e a sua própria agência. Da definição e avaliação da situação destacamos a conclusão de que, por um lado, quanto mais severo for o juízo sobre o dano causado à vítima, mais se verifica a ajuda a esta, por outro, quanto maior a desvalorização do dano, fomentada, nomeadamente, por rotinas de violência potenciadoras de habituação, menos se regista a ajuda à vítima. Na definição da sua própria agência emocional, destacamos que a empatia aparece associada à ajuda à vítima, o medo à não intervenção e a excitação, enquanto experiência de audiência e desejo e prazer em ver, aparece associada quer à não intervenção, quer ao apoio ativo ao agressor.

Outos estudos, ainda que de modo menos integrado, têm igualmente averiguado a relação entre o comportamento das testemunhas e variáveis de natureza diversa. No que toca ao cruzamento entre o papel das testemunhas e a sua experiência emocional em situação verificaram-se associações que vão no seguinte sentido (Gini, Albiero, Benelli & Altoé, 2008; Grossi & Santos, 2009; Lopes Neto, 2005; Thornberg et al. 2012; Twemlow et al. 2004): (i) empatia com a vítima e

ajuda à mesma; (ii) excitação, bem-estar, júbilo e mesmo sadismo, emoções interpretadas como fruto de anestesia emocional, com a observação/audiência e o apoio ativo ao agressor; (iii) indiferença, bem como as emoções anteriores, com apoio ativo aos agressores e com os observadores transeunte; (iv) ainda no campo das emoções negativas, o medo também aparece associado aos observadores transeuntes, que não intervêm para, creem, melhor se defenderem –escondendo-se na multidão, aí difundem e, ou iludem o seu eventual sentimento de responsabilidade. No quadro das variáveis de contexto note-se que o clima escolar, variável cuja associação a diversas dimensões da vida na escola tem sido verificada (Lehr & Christenson, 2002, referido por Lehr, 2005), não tem sido tão explorado enquanto antecedente do *bullying* (Richard, Schneider & Mallet, 2011) e, menos ainda, na relação com a resposta das testemunhas à situação. No quadro das variáveis demográficas, parece haver suporte empírico para a associação das meninas mais ao apoio às vítimas e ao papel de observador *outsider* e os rapazes mais à ajuda aos agressores (e.g., Oh & Hazler, 2009).

Concluindo, diga-se que, comparativamente com o volume dos estudos sobre vítimas e agressores, é menor o volume da pesquisa sobre as testemunhas e sobre as variáveis associadas ao seu papel na dinâmica do *bullying* e, mesmo quando existente, é frequente o apelo ao prosseguimento da investigação empírica e de mais verificação, quer ao nível das variáveis do sistema pessoal, quer de contexto (Glaso & Notelaers, 2012; Oh *et al.*, 2009; Richard *et al.*, 2011; Thornberg *et al.*, 2010). Trata-se, aliás, de investigação relevante para a intervenção educativa e social, já que ela pode apoiar o desenho mais sustentado das intervenções apostadas na mobilização das testemunhas para a uma intervenção positiva.

## Problemática e método

Assim sendo, propusemo-nos tomar como foco principal da pesquisa o papel de estudantes do ensino fundamental na dinâmica do *bullying*, em episódios por si testemunhados e descritos: Podemos contar com as testemunhas como aliados na prevenção do *bullying*? A propósito desta questão perseguiu-se como objetivos centrais (a) a identificação e posição relativa dos papéis das testemunhas de *bullying* por referência a um episódio por si invocado, bem como (b) a averiguação da relação entre o papel e (i) quer variáveis de caracterização dos participantes (idade, género, série escolar), (ii) quer variáveis definidoras do clima de *bullying* na escola (tipo de *bullying* na escola, sua frequência e gravidade), (iii) quer, ainda, outras variáveis de situação (tipo de episódio testemunhado e reação emocional experimentada).

A pesquisa visou ainda verificar quatro hipóteses assentes na relação entre o papel das testemunhas e variáveis de contexto e do sistema pessoal. Assim, a pesquisa qualitativa de Thornberg et al. (2012), conduzida junto de estudantes testemunhas de *bullying*, apoiou a expectativa de que o modo como os participantes definem o clima de violência na escola se relaciona com o papel adotado. Assim sendo, esperou-se que o clima escolar, se definido com elevada frequência de *bullying*, ao potenciar habituação, compromettesse a ajuda às vítimas (H1) e se reconhecido como danoso para estas potenciasses a empatia e sequente ajuda (H2). Por sua vez, como se referiu, a anestesia emocional tem sido invocada para se compreender o papel de emoções como a excitação e o bem-estar que por vezes transparecem no comportamento dos que testemunham e proporcionam audiência ou apoio efetivo ao agressor (Grossi et al. 2009; Twemlow et al. 2004). Também o medo, tem sido confirmado como uma variável com

impacto no comportamento das testemunhas, aparecendo associado àquelas que não intervêm com vista ao que creem ser a melhor defesa própria (Grossi et al. 2009; Lopes Neto, 2005; Thornberg et al. 2012). Por isso, esperou-se verificar relação positiva entre o prazer em testemunhar e a não ajuda à vítima: onde há prazer não há ou há menos ajuda à vítima (H3), e entre o medo e a não ajuda à vítima: quanto mais medo, menos ajuda à vítima (H4).

A investigação efetuada configura um estudo de nível descritivo e correlacional, tendo a informação sido recolhida por questionário. Este apresentava uma estrutura em três partes: a 1ª de caracterização sociodemográfica e escolar dos participantes; a 2ª focada no clima de escola (percepções de tipo de *bullying*, sua frequência e gravidade); a 3ª focada numa situação testemunhada e narrada pelos participantes (tipo de *bullying*, emoções e comportamentos). As análises de conteúdo e frequencial e o teste de qui quadrado foram as principais técnicas utilizadas no tratamento da informação; com vista a potenciar a leitura, algumas variáveis sofreram aglomerações prévias, como foi o caso da variável *comportamento* das testemunhas, aglomerada na variável *papel* (observador, apoio à vítima, apoio ao agressor).

Os participantes eram alunos de uma escola pública do nordeste do Brasil com vários ciclos e tipos de ensino, num total de 1360 alunos, sendo 795 os do ensino fundamental. Era uma escola abrangida pelo programa Centro de Atenção Integral à Criança, em virtude das dificuldades e carência sociais e escolares da população. Particionaram no estudo 240 estudantes do ensino fundamental, o que representou 27% da respetiva população. Tinham idades compreendidas entre os 11 e os 17 anos, rapazes (54.8%) e meninas (45.2%), das 7ª (26.8%), 8ª (22.2%) e 9ª (25.9%) séries. Ainda como primeiros resultados de caracterização, e dado o seu

interesse na caracterização do clima de *bullying* da escola, refira-se que mais de dois terços dos participantes testemunhas já tinham estado diretamente envolvidos em *bullying* como agressores e, ou vítimas, resultado que sugere a permeabilidade de posições na trajetória dos indivíduos. Note-se que a experiência apenas enquanto agressor é a menos representada (10.4%) (Tabela 1).

Tabela 1  
Distribuição da variável posições prévias

	Posições Prévias			
	VA	SV	SA	NVNA
%	30.3	32.9	10.4	26.4

**Nota.** VA = Vítimas e Agressor; SV = Só Vítima; SA = Só Agressor; NVNA = Nem Vítima, Nem Agressor.

A escola situa-se num bairro da periferia da cidade, com problemas de saneamento básico por resolver, onde prevalecem famílias numerosas, de baixa renda, com índices elevados de analfabetismo e violência. Os estudantes eram pois provenientes desse contexto social bastante homogêneo.

## Resultados

Enquanto informação de ligação, começaremos por dar conta da distribuição dos resultados relativos às variáveis de clima escolar (tipo de *bullying* na escola, frequência e gravidade) e de situação (tipo de episódio testemunhado e emoções). De seguida, tendo em conta os objetivos do estudo, apresentaremos os resultados relativos à distribuição dos três potenciais papéis das testemunhas (observação, ajuda à vítima, ajuda ao agressor) e da sua relação com as variáveis de caracterização dos participantes, cujos resultados se apresentaram na secção anterior, de clima escolar (tipo de *bullying*, frequência e gravidade) e de situação (tipo de episódio testemunhado e narrado e emoções), quando essa relação

apresente significado estatístico. Decorrerá desta informação o esclarecimento relativo à verificação das hipóteses.

#### *Clima de escola*

Os resultados indicam-nos uma distribuição muito aproximada dos dois tipos de *bullying*: o físico, que inclui situações de agressão física, como pontapés, murros, bofetadas, puxões de cabelo, com 48.8% e o verbal, que inclui situações de agressão não física, como insultos, palavrões, alcunhas, ameaças, humilhação, exclusão, preconceito, racismo com 53.2% (Tabela 2). Sobre a perceção de frequência do *bullying* na escola no ano letivo em que decorreu a pesquisa, mais de metade dos participantes entende que se verificam situações de *bullying* todos os dias da semana (59,1%), seguindo-se a sinalização da categoria *maioria dos dias* (29,5%); as categorias, *poucos dias* (8,0%) e *raramente* (3,4%), são bastante menos assinaladas (Tabela 2). Deste modo, quanto mais elevada é a categoria de frequência, mais elevado é o número de respostas. Se aglomerarmos estes resultados em duas categorias opostas de atribuição de frequência, verificamos que do lado da afirmação de elevada frequência se localizam 88,6% dos participantes e na categoria menos severa de atribuição, 11,4%. São, pois, resultados indicativos de uma elevada perceção de presença de *bullying* na escola. A atribuição de gravidade ao *bullying*, por sua vez, revelou as duas categorias extremas da escala como as menos escolhidas, com apenas 13,9% dos participantes a atribuírem nenhuma gravidade à situação e 23,2% muita gravidade (Tabela 2). Assim, é nas categorias intermédias que se concentram mais atribuições (62,8%), e com distribuição praticamente idêntica: 31,2% dos participantes a considerar a situação pouco grave e 31,6% grave. Se aglomerarmos a informação em dois campos de gravidade (muito grave e grave; pouco e nada grave),

verificamos proximidade da distribuição nos dois campos, embora com prevalência do campo de atribuição de maior de gravidade (54,4% contra 45,5%).

Tabela 2

*Distribuição do tipo, frequência e gravidade do bullying na escola*

	Tipo		Freq				Gravidade			
	Fis	Verb	TD	MD	PD	R	MG	G	PG	NG
Freq	111	126	140	70	19	8	55	74	75	33
%	46.8	53.2	59.1	29.5	8.0	3.4	23.2	31.2	31.6	13.9

**Nota.** Tipo: Fis = Físico; Ver = Verbal; NR = Não Responde. Frequência: TD = Todos Dias; MD = Maioria Dias; PD = Poucos Dias; R = Raramente. Gravidade: MG = Muito Grave; G = Grave; PG = Pouco Grave; NG = Nada Grave

#### *Situação testemunhada: tipo de situação e emoções*

A distribuição dos mais recentes tipos de episódio de *bullying* testemunhados e narrados pelos participantes, e a propósito dos quais identificaram as suas emoções e comportamentos, apresentou a seguinte distribuição: 52,8% de episódios de *bullying físico* e 43,3% de *bullying verbal*, num total de 233 registos (Tabela 3).

Tabela 3

*Distribuição do tipo de episódio testemunhado e narrado*

	Tipo Episódio Testemunhado		
	BFísico	BVerbal	Outro
%	52.8	43.3	3.9

Tabela 4

*Distribuição de presença das emoções*

	Prazer	Raiva	Medo	Nojo	Calma	Indif.
%	0.8	54.4	25.9	5.4	5.0	11.7

Sobre as emoções experimentadas, cinco participantes não responderam (2,1%), 23 indicaram uma segunda emoção (9,6%) e dois, ainda, uma terceira (8%), num total de 232 referências. A *raiva* foi a emoção mais referida (54%), seguindo-se o *medo* (25.9%) e, em terceiro e distante lugar, a *indiferença* (11,7%). Nas restantes

emoções registaram-se valores mais baixos: *nojo* com 5,4% de referências, *tranquilidade*, 12; 5% e *prazer*, 0,8% (Tabela 4).

#### *Situação testemunhada: papel das testemunhas*

Relativamente ao papel dos participantes nos episódios narrados, verificou-se que as categorias *só observa* e *ajuda a vítima* concentraram quase todas as respostas e em igual percentagem (48,7%, cada), enquanto a *ajuda ao agressor* obteve uma baixíssima representação (1,7%), registando-se ainda uma categoria residual de *outros* (0,8%) (Tabela 5).

Tabela 5  
*Papel das testemunhas na situação*

	Papel			
	Obs	AV	AA	Outro
%	48.7	48.7	1.7	0.9

Nota: Obs = Observa; AV = Apoia Vítima; AA = Apoia Agressor.

O papel dos participantes testemunhas (*só observa*, *ajuda a vítima*, *ajuda o agressor*) não evidenciou relação com significado estatístico no cruzamento com as variáveis de caracterização dos participantes, ou seja, nem com as variáveis demográficas, nem com as posições definidas em função da experiência prévia. Neste último caso (experiência prévia na posição de vítima e, ou agressor), verificou-se em todas as categorias de papel o baixíssimo apoio ao agressor, ainda que, comparado com os restantes, o pequeno grupo que se definiu como *só agressor* seja o mais representado naquele papel (vítima e agressor: 1/10,7%; só vítima: 1/25%; só agressor: 2/50%; nem vítima, nem agressor: 0%). Em todo o caso, há a destacar que em todas as posições prévias prevalecem os papéis de observador e de ajuda à vítima. Também não se registou relação de significado estatístico com

as variáveis de clima, não se tendo confirmado as esperadas relações entre as atribuições de frequência e de gravidade com o papel (H1; H2).

Assim, apenas se verificou associação estatisticamente significativa no cruzamento entre o papel e as emoções *prazer* ( $\chi^2= 114,991$ ;  $df= 2$ ;  $p = .000$ ) e *medo* ( $\chi^2= 7,042$ ;  $df= 2$ ;  $p = 0,030$ ) (Tabela 6). O cruzamento do papel com o prazer é indicativo da força desta emoção no muito pequeno grupo que declarou ter ajudado o agressor (50%), por contraste com a sua total ausência nos papéis *observa* e *apoia a vítima*. Deste modo, podemos dizer que se verificou a esperada relação entre prazer e não ajuda à vítima (H3), ainda que se registre de igual modo a ausência do prazer em testemunhar nos que observam a situação. Por sua vez, no que respeita ao cruzamento papel e medo, a distribuição acentuadamente não uniforme de resultados de presença (N=62) e ausência (N=168) desta emoção requer que se privilegie a sua leitura em função da respetiva distribuição frequencial, a qual mostra o medo apenas presente nos que observam (N=23) e nos que apoiam a vítima (N=39) e não nos que apoiam o agressor (N=0). Estes resultados não confirmam com inteira clareza a esperada relação entre o medo e a não ajuda à vítima, afirmada na H4, uma vez que as testemunhas, mesmo com medo, são capazes de ajuda.

Tabela 6  
Cruzamento da variável papel com as emoções prazer e medo

Papel		Prazer		Medo	
		Presença	Ausência	Presença	Ausência
Observa	Freq.	0	113	23	90
	%	0.0	100	20.4	79.6
Ap. Vítima	Freq.	0	114	39	74
	%	0.0	100	34.2	65.8
Ap. Agressor	Freq.	2	2	0	4
	%	50.0	50.0	0.0	100

## Discussão e conclusões

Podemos contar com as testemunhas para o apoio ativo a um clima positivo na escola? Foi com vista a respondermos a esta questão que tomámos o seu papel em incidentes de *bullying* como foco principal da pesquisa, procurando mapear a sua natureza e distribuição relativa. Também nos interessou perceber como varia o papel quando considerado na sua relação com variáveis demográficas, de contexto e de situação.

Os resultados indicam igual distribuição de respostas dos papéis de *observador* e de *apoio à vítima* e uma afirmação residual do *apoio aberto ao agressor*. Deste modo, por um lado, os resultados confirmam a elevada representação da observação na resposta das testemunhas, como se verificou em vários outros estudos (e. g., Grossi et al. 2009; Salmivalli et. al. 2010). Trata-se de um papel cuja contribuição negativa na dinâmica do *bullying* é consensual, em virtude da audiência e energia que proporciona à situação e ao agressor, reforçando a posição deste. No presente estudo, reforça-se a compreensão da elevada presença deste tipo de papel à luz da importante expressão do medo e da elevada perceção de frequência de *bullying*, como também noutros estudos se alegou (Thornberg et al. 2012).

Porém, distinto de outros resultados (e. g., Lopes Neto, 2007), verificámos, a par do papel de observador, o papel de ajuda à vítima, resultado do maior relevo quando se pensa em pontos de apoio para a intervenção. Ainda que sem confirmação estatística, é legítimo supor que a elevada expressão da ajuda à vítima pode ter como importante motivo a definição danosa que os participantes fazem da situação, na senda da leitura de Thornberg et al. (2012): poucos negam gravidade ao *bullying*, assentando tal atribuição *justamente* na perceção de danos

psicológicos e físicos nas vítimas, como se desenvolveu em outro lugar (Carita & Macedo, 2014). Aliás, a negação de gravidade é a categoria menos representada no grupo que declarou ter apoiado a vítima. Por isso, seria interessante verificar em estudos posteriores a hipótese de existência de uma linha de continuidade que intuitivamente dá sentido à saliência do papel de ajuda à vítima. Por hipótese, essa linha seria: (i) quando o juízo moral sobre os efeitos do *bullying* afirma a gravidade dos mesmos, (ii) e toma como critério principal a avaliação dos danos na vítima, (iii), tal pressupõe a empatia com esta e (iv) a motiva à sua ajuda.

Por sua vez, a escassa representação do papel de apoio aberto ao agressor aconselha a colocação da hipótese de contaminação das respostas pelo fenómeno de desejabilidade social. Outra hipótese, ética e civicamente mais otimista, é a de que a condenação por grande parte das testemunhas do ato agressor de *bullying* na escola (O'Connell et al. 1999; Salmivalli, 1999), bem como, em linha como os nossos resultados, o reconhecimento da sua gravidade e a tamanha raiva que o ato agressor suscita, poderão funcionar como motivos da baixa ajuda aberta ao agressor e, antes, da expressiva ajuda à vítima.

Entretanto, no cruzamento com as variáveis preditoras, o papel apresenta pouca variação estatisticamente significativa, o que, por um lado, dificulta uma compreensão mais sustentada das principais razões associados a cada um dos tipos de papel e, por outro, parece apontar para a força homogeneizadora do clima e da cultura escolar de pares. Por exemplo, não se verificou que as meninas ajudassem mais as vítimas ou fossem mais observadoras e os rapazes fossem apoiantes mais abertos e ativos dos agressores, como alguns estudos verificaram (e.g., Oh et al. 2009). Também não se verificou relação com significado estatístico entre o papel e a experiência prévia de *bullying*, como agressor e, ou vítima, por

parte das testemunhas, relação que outros estudos verificaram (e.g., Oh et al. 2009) e que aqui não nos permitimos explorar (Carita et al. 2014). Também não se verificou relação com significado estatístico entre o papel e as variáveis de clima – tipo, frequência e gravidade do *bullying* na escola. Assim sendo, e diversamente do verificado em outros estudos (e.g., Thornberg et al. 2012), não se confirmou a H1, que afirmava a expectativa de que uma situação definida com elevada frequência de *bullying* compromettesse a ajuda à vítima. Sucede que a elevada percepção de frequência do *bullying* na escola por parte dos participantes coexiste com uma atribuição de gravidade e com uma presença marginal do sentimento de indiferença que não suportam a tese da dessensibilização e desvalorização do fenómeno, em que aquela hipótese se sustentava. Estes últimos indicadores porventura mitigam o potencial efeito dessensibilizante de uma violência que se representa tão presente, ajudando a compreender a não verificada relação entre elevada frequência e não ajuda à vítima. Em todo o caso, a avaliação danosa dos efeitos do *bullying* na vítima não se apresentou como motivo suficiente da ajuda a esta, como a não verificação da H2 parece indicar.

Em suma, apenas se verificaram relações estatisticamente significativas no cruzamento do papel com as emoções *medo* e *prazer*, indicativas da importância da dinâmica emocional destes protagonistas na dinâmica do *bullying*. O medo, a segunda emoção mais representada, aparece aqui associado aos observadores, ou seja, à não ajuda à vítima, como tem sido confirmado noutros estudos (Grossi et al. 2009; Lopes Neto, 2007; Salmivalli, 1999; Thornberg et al. 2012; Twemlow et al. 2004). Os nossos resultados, porém, apresentam algumas peculiaridades, confirmando apenas parcialmente a relação afirmada na nossa H3. Assim, é verdade que o medo está presente no grupo dos que observam e que, por

consequente, não ajudam a vítima, porém, o medo está também, e sobretudo, presente, no grupo que ajudou as vítimas, resultado inesperado e não reportado naqueles estudos. Pode mesmo dizer-se que as testemunhas ajudam a vítima, apesar do medo de vir a tornar-se uma delas, pois é neste grupo que tal emoção é mais assinalada. O medo apenas não é afirmado quando a testemunha fica abertamente do lado do agressor: associando-se a este, parece sentir-se ao abrigo de poder tornar-se vítima. Em suma, podemos concluir que o medo parece funcionar como inibidor da ajuda à vítima no grupo das testemunhas observadoras, como já se sabia, mas não parece ter esta função inibidora junto de muitos dos que adotam esse papel de ajuda, o que é uma base muito interessante a considerar nos projetos de prevenção. Porventura a força da zanga, da raiva, face à situação testemunhada, que é a emoção mais reportada, ajude a compreender essa capacidade de agir, apesar do medo.

A anestesia emocional é por vezes associada ao prazer, à derivada excitação, e também à indiferença, a fim de se compreender o comportamento daqueles que ficam a observar, proporcionando audiência e, assim, apoio ao agressor (Grossi et al. 2009; Thornberg et al. 2012; Twemlow et al. 2004). Não obstante a baixa representação deste papel e desta emoção no conjunto dos nossos resultados, é interessante sublinhar a confirmação daquela associação, pois no cruzamento entre papel e prazer destaca-se a exclusiva presença deste no pequeno grupo que declarou ajuda aberta ao agressor, confirmando-se assim a Hipótese 4. O prazer, a excitação, funcionam como elemento de ligação emocional entre agressores e testemunhas, ligação com forte impacto no desfecho da situação em desfavor da vítima.

Face ao exposto, podemos concluir que a dinâmica emocional das testemunhas ajuda à compreensão do seu papel, daquilo que as anima durante o processo e na sua finalização mais ou menos favorável às vítimas, como avançado, entre outros, por Thornberg et al. (2012) ou por Twemlow et al. (2004). Do ponto de vista do apoio à intervenção, não deixa de ser animador que os participantes, não obstante a definição severa que fazem da frequência do fenómeno de *bullying* na escola, não só não retiram gravidade ao mesmo, como se sentem animados a ajudar as vítimas, não obstante o medo. É verdade que a adoção do papel de observador é tão expressiva quanto a de ajuda à vítima, mas, justamente este inesperado equilíbrio, a par de uma escassa assunção do papel de apoio aberto ao agressor, configuram uma interessante base de apoio para a intervenção. Como noutros estudos se verificou, as testemunhas também são capazes de ações eficazes (O'Connell et al. 1999), e é justamente esse papel que importa reforçar.

Deste modo, parece legítimo concluir que podemos contar com os estudantes do ensino fundamental da escola considerada para o apoio ativo a um clima positivo na escola, devendo apostar-se no seu empoderamento, nomeadamente, através de intervenções formativas e multidimensionais, integradoras de componentes sociais, afetivas, morais e cívicas. Intervenções universais e focadas nos indivíduos e grupos de maior risco, interprofissionais, e multi-institucionais, como noutro local se discutiu (Carita et al. 2014), são indicações para a ação que estes resultados sustentam.

Entretanto, tratando-se de uma pesquisa que, na sequência da deteção de uma necessidade social, se foca numa só escola e se apoia num instrumento usado pela primeira vez, os resultados, naturalmente, não são generalizáveis. Porém, eles proporcionam apoio na aproximação à compreensão e ao desenho da ação

educativa em escolas com dinâmicas de violência semelhantes e inscritas em contextos semelhantes.

Em termos de prosseguimento da investigação, faz-nos sentido insistir numa investigação tipo intensivo, melhorando o instrumento onde necessário e diversificando o tipo de escola e respetiva inserção social, com o objetivo de se aprofundar a compreensão da contribuição de cada um destes sistemas sociais na dinâmica de papel das testemunhas de *bullying*. Em simultâneo, parece-nos promissor uma abordagem qualitativa que aprofunde a compreensão das dinâmicas emocional e moral associadas a grupos definidos por tipo de papel, para uma melhor compreensão das potencialidades das testemunhas na prevenção e na resposta positiva ao *bullying*.

## Referências

- Carita A, & Macedo, A. C. (2014). Testemunhas de *bullying* em contexto escolar. ReCIL. Acedido em 24 maio 2015 em <http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/5874>.
- Camodeca, M., & Goossens, F. A. (2005). Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, 186–197.
- Craig, W., & Harel, Y. (2004). Bullying, physical fighting, and victimization. In C. Currie, C. Roberts, A. Morgan, R. Smith, W. Settertobulte, O. Samdal, & V. B., Rasmussen (Eds.), *Young people's health in context. (HBSC) study: International report from the 2001/2002 survey*. Copenhagen: WHO.
- Currie, C., Roberts, C., Morgan, A., Smith, R., Settertobulte W., Samdal, O., & Rasmussen, V. B. (Eds) (2004). *Young people's health in context. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2001/2002 survey*. Copenhagen: WHO.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoè, G. (2008). Determinants' of adolescents active defending and passive bystanding behavior in bullying. *Journal of Adolescence*, 31, 93-105.
- Glaso, L. & Notelaers, G. (2012). Workplace bullying, emotions, and outcomes. *Violence and Victims*, 27, 360-377.
- Grossi, P., K., Santos, A. M. (2009). Desvendando o fenômeno *bullying* nas escolas públicas de Porto Alegre, RS, Brasil. *Revista da Educação*, 22, 249-267.
- Lehr, C. A. (2005). School Climate. In S. Lee (Ed.), *Encyclopedia of School Psychology* (pp. 472-473). Thousand Oaks: SAGE Publ..
- Lopes Neto, A.A. (2005). *Bullying: Comportamento agressivo entre estudantes. Jornal De Pediatria*, 81, 164-172.
- Malta, D. C., Silva, M. A. I., Mello, F. C. M., Monteiro, R. A., Sardinha, L. M. V., Crespo, C., Carvalho, M. G. O., Silva, M. M. A. & Porto, D. L. (2009). *Bullying nas escolas brasileiras: Resultados da pesquisa nacional de saúde do escolar (PeNSE)*. *Ciência & Saúde Coletiva*, 15, 3065-76.

- Menesini, E., Codecasa, E., Benelli, B. & Cowie, H. (2003). Enhancing children's responsibility to take action against bullying: Evaluation of a befriending intervention in Italian middle schools. *Aggressive Behavior*, 29,1-14.
- O'Connell, P., Pepler, D. & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22, 437-452.
- Oh, I. & Hazler, R. J. (2009). Contributions of personal and situational factors to bystanders' reactions to school bullying. *School Psychology International*, 30, 291-310.
- Olweus, D. (1999). Sweden. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (pp. 7-27). London: Routledge.
- Piliavin, J.A., Dovidio, J., Gaertner, S., & Clark, R.D.(1981). *Emergency Intervention*. New York: Academic Press.
- Richard, J. F., Schneider, B. H. & Mallet, P. (2011). Revisiting the whole-school approach to bullying: Really looking at the whole school. *School Psychology International*, 33, 263 - 284.
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for intervention. *Journal of Adolescence*, 2, 453-459.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 112 - 120.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K. & Kaukiainen, A.(1996). Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- Shaffer, H.J., & Korn, D.A. (2002). Gambling and related mental disorders: A public health analysis. *Annual Review of Public Health*, 23, 171-212.
- Sutton J. & Smith, P. K. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behaviour*, 25, 97-111.
- Thornberg, R., Tenenbaum, L., Varjas, K., Meyers, J., Jungert, T., & Vanegas, G., (2012). Bystander motivation in bullying incidents: To intervene or not to intervene? *Western Journal of Emergency Medicine*, 13, 247-252.
- Twemlow, S., Fonagy, P. & Sacco, F. C. (2004). The role of the bystander in the social architecture of bullying and violence in schools and communities. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1036, 215-232.