



ISPA | Instituto Superior de Psicologia Aplicada

Bullying : a Perspectiva da Vítima

Vânia Catarina Vilhena Xavier

Orientador de Dissertação:
Prof. Doutor José Ornelas

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de:
MESTRE EM PSICOLOGIA APLICADA
Especialidade em Clínica

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação de Prof. Doutor José Ornelas, apresentada no Instituto Superior de Psicologia Aplicada para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia Clínica conforme o despacho da DGES, nº 19673 / 2006 publicado em Diário da República 2ª Série de 26 de Setembro, 2006.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a todos os que me apoiaram na concretização deste trabalho, pessoas sem as quais a realização desta etapa não teria sido possível.

Em primeiro lugar quero agradecer ao Prof. Doutor José Ornelas, pelas sábias orientações, sugestões e apoio demonstrados. Quero agradecer também à Prof. Doutora Sandra Oliveira, pela sua disponibilidade e preocupação para comigo e para com o meu trabalho. À Maria e à Helena, agradeço o valioso contributo, por se terem mostrado disponíveis e por terem partilhado comigo as suas vivências.

De igual modo, para a realização desta dissertação muito contribuíram os meus colegas e amigos. À Joana, à Sandra, à Pi e à Veronique, à Teresa, á Goinha, à Inês e ao João pela ajuda e apoio emocional, agradeço os ensinamentos, a partilha de opiniões e o incentivo para dar o meu melhor. Aos meus amigos de sempre, agradeço toda a amizade, apoio e compreensão para aceitarem as minhas ausências. Obrigada à Inês, à Débora, ao Francisco, ao Ricardo ao Gonçalo, que ao longo deste tempo me apoiaram e nunca deixaram de acreditar que seria possível. Ao Hélio, à Raquel, à Joana, ao Sérgio, ao Carlos, à Barbara, e às tias, que estiveram sempre disponíveis para me transmitir força e confiança, mesmo que virtualmente nas longas noites de trabalho. Obrigada por todos os momentos que passámos juntos, que foram excelentes, pela discussão fervorosa de ideias e pelas críticas construtivas.

À minha família, que sempre me motivou e se interessou pelo meu percurso, e pela realização dos meus sonhos. Agradeço todo o carinho, compreensão e amparo que me tornam mais forte e confiante em todos os momentos da minha vida.

Ao meu irmão que sempre apoiou as minhas decisões, mesmo quando não as entendia, e sempre me deu força. Por muitas vezes me fazer alargar horizontes, pela sua paciência e amor, mesmo nas alturas em que tinha de deparar com o meu cansaço.

Aos meus pais, sem os quais nada do que o culminar desta etapa representa teria sido possível. Agradeço por toda a compreensão e apoio nos momentos mais complicados, pela constante valorização dos meus interesses e pelo amor incondicional. Por tudo o que me têm dado, por tudo o que sou.

RESUMO

Neste estudo pretende-se analisar as características da problemática de situações de *bullying* através da perspectiva das vítimas. Associado a este objectivo acresce uma abordagem geral do conceito de violência e a caracterização de programas de prevenção e intervenção de violência. Para aceder a estes dados procedeu-se à recolha de narrativas biográficas, analisadas através de uma perspectiva qualitativa. Na análise dos dados são apresentados os tipos de agressão, consequências das agressões a nível intrapessoal e interpessoal, e formas da intervenção. Na conclusão é elaborada uma reflexão acerca das implicações práticas deste trabalho.

Palavras-chave: *bullying*, vítimas, programas de intervenção, violência, narrativas biográficas.

ABSTRACT

This study intends to analyze the characteristics of problematic situations of bullying from the perspective of the victims. Associated with this objective approach adds the concept of violence and characterization of prevention programs and intervention of violence. To accomplish this, there were collected biographic narratives, which were analysed under a qualitative perspective. The more common themes are presented, which include aggression types, consequences of attacks, and intervention forms. The conclusion is a reflection on the practical implications of this work. Furthermore this article tries to make a connection between the results and conclusions.

Key words: bullying, victims, intervention programs, violence, biographic narratives.

ÍNDICE

1. Introdução	1
2. Revisão de Literatura	3
2.1. O <i>bullying</i>	3
2.2. <i>Bullying</i> e estratégias de prevenção e intervenção	8
3. Método	18
4. Análise dos Resultados	22
5. Discussão dos Resultados	31
6. Conclusão	35
7. Referências Bibliográficas	39
Índice de Figuras	
Figura 1 – Quadro com os temas abordados na análise	22
Índice de Anexos	
Anexo A – Narrativa Biográfica da Maria	48
Anexo B – Narrativa Biográfica da Helena	54
Anexo C – Termo de Consentimento Informado	59
Anexo D – Termo de Consentimento Informado – Encarregado de educação	60
Anexo E – Lista com Recursos disponíveis acerca de <i>Bullying</i>	61

1. INTRODUÇÃO

Nas escolas existem crianças e jovens que sofrem acções discriminatórias e actos de violência física e psicológica em silêncio e sem oferecer resistência, amedrontados pela retaliação. O sofrimento causado pode mesmo chegar à exclusão sob a forma de marginalização social.

O *bullying* é uma forma de comportamento agressivo imposta a partir de uma posição de poder entre agressor e vítima. No contexto escolar, é a desigualdade de poder entre pares (tamanho, força, idade, estatuto social, ter ou não apoio por parte dos colegas, estar ou não inserido num grupo de amigos) que diferencia o *bullying* de outros tipos de violência, tornando-o numa problemática escondida. É importante entender que o *bullying* não é uma fase comum da vida das crianças e dos jovens. A maioria dos casos de *bullying* não são denunciados, as vítimas não fazem queixa tanto por vergonha como por medo. Desta forma, este tema acaba por assumir uma dimensão minimizada e ignorada, chegando muitas vezes a ser tolerada por toda a comunidade em geral. Surge deste modo a necessidade de apostar na prevenção de forma a evitar o mais possível, o envolvimento das crianças neste tipo de comportamentos, criando regras de conduta, intolerância em relação a estes comportamentos ou uma intervenção directa com as crianças, ensinando-os a gerir conflitos, e assim promovendo o seu desenvolvimento saudável. *Bullying* causa prejuízos intencionais, sendo um diferencial de poder entre a intimidação e a vítima e um problema importante para a sociedade por causar da angústia e outras dificuldades no desenvolvimento das vítimas.

A maioria dos estudos relacionados com o *bullying* abordam os factores que levam as crianças a interagir cada vez mais com comportamentos violentos, os tipos de violência adoptados pelas crianças e as estratégias que os professores, as escolas e a comunidade podem utilizar para ajudar estas crianças a crescerem sem serem jovens violentos. Em Portugal, os estudos realizados para além de envolverem aspectos como a tradução do termo *bullying*, estão na sua maioria relacionados com a sua caracterização e com o tipo de influências que estes comportamentos transportam.

Este trabalho, tendo por base as narrativas biográficas, espera analisar a vida de duas vítimas de *bullying*. Pretende-se através do discurso das vítimas, fazer uma análise não só das

características desta problemática e das suas consequências como também destacar algumas ideias do seu ponto de vista em relação a estratégias de prevenção e intervenção. Fazer uma análise do *bullying* através da experiência de quem o vive ajudou a concluir que este tema constitui uma ameaça ao desenvolvimento saudável das crianças, elegendo preocupações a nível social, educativo e psicológico, e demonstrou que existem ainda muitas formas para combater esta problemática que devem ser colocadas em prática.

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1.O *bullying*

A violência nas escolas tornou-se um problema da comunidade, ocorrendo nos últimos anos um aumento significativo da sua frequência. O termo *bullying* surge no sentido de dar resposta à necessidade de caracterização de um tipo de violência entre pares e foi introduzido pela primeira vez pelo investigador Dan Olweus (1991). Este fenómeno consiste em comportamentos agressivos e sistemáticos exercidos por um ou mais indivíduos que utilizam várias técnicas de intimidação. Assim sendo, a intencionalidade e persistência são os maiores indicadores desta prática de agressão (Olweus, 1991; Carvalhosa et al., 2001).

O *bullying* é definido segundo três critérios: (1) acções negativas/comportamentos agressivos repetidos e continuados (2) acções negativas/comportamentos agressivos intencionais (3) relação de poder assimétrica entre os intervenientes, o agressor e a vítima (Olweus, 1997).

Os comportamentos incluídos na categoria de *bullying* são muito diversos, uma vez que esta problemática abrange condutas relacionadas com acções físicas, verbais psicológicas e sexuais. Este é um fenómeno multidimensional e complexo, envolvendo variáveis individuais, sociais e contextuais e que está relacionado com um desequilíbrio de poder entre agressor e vítima (Ferreira & Fonte, 2003; Naylor et al. 2006; Hunter, Boyle & Warden, 2007). *Bullying*, no contexto escolar, é caracterizado pela provocação física ou psicológica de um indivíduo por um aluno ou um grupo de estudantes de forma ininterrupta desenvolvendo assim uma forma de assédio e abuso, esta provocação pode ser física, verbal, psicológica ou sexual (Olweus, 1991, 1993a). Uma vez que este tipo de comportamentos pode ter graves consequências tanto para o desenvolvimento como para a saúde mental, é de extrema importância que se dissipe a ideia de que este tipo de conduta faz parte de uma etapa normal do crescimento e que se considere a existência desta temática como um problema (Carvalhosa et al., 2001). No passado, os comportamentos de *bullying*, eram por vezes descritos como provocações e julgados como sendo um comportamento infantil normal (Rigby, 1995). No entanto, o *bullying* é diferente de conflitos inevitáveis que ocorrem durante a infância, e a adolescência (Stockdale et al., 2002). Este fenómeno assume duas formas de agressão, a directa e a indirecta. A primeira remete para agressão verbal, caracterizada por insultos, alcunhas e/ou ameaças, ou agressão física. A segunda caracteriza-se pela exclusão social e/ou

divulgação de rumores pejorativos (Olweus, 1991,1997). O *bullying* indirecto envolve acções intencionais que levam à exclusão social ou danos à reputação de uma criança, na tentativa de conseguir que os outros não socializem com a vítima (Crick & Grotpeter, 1995). Esta caracterização indirecta, processa-se de forma mais camuflada e conseqüentemente, torna-se mais difícil de detectar (Craig, Henderson, & Murphy. 2000).

Nas investigações acerca de *bullying* é frequente existir distinção entre crianças ou adolescentes que são apenas vítimas, as que são apenas agressores, aqueles que são ambos, as vítimas agressoras e ainda os observadores ou testemunhas (Olweus, 1993a; Pellegrini, 1998; Rigby, 2002a; Martins, 2005). A maioria das pesquisas acerca da temática de *bullying* consideram que crianças e adolescentes identificados como agressores demonstram pior funcionamento psicossocial do que os seus colegas. São na sua maioria relatados como jovens agressivos, impulsivos, hostis, dominadores, anti-sociais, e não cooperantes (Craig, 1998; Kumpulainen et al., 1998). Olweus (1997) considera que, no que toca às características dos agressores, estes demonstram ser sujeitos impulsivos, violentos, mais fortes do que a vítima, com baixa tolerância à frustração, baixa auto-estima, auto-suficiência, maioritariamente do sexo masculino e motivados pelo desejo de domínio, intimidação e abuso de poder, com pouca empatia pela vítima. Os agressores são muitas vezes também vítimas e/ou autores de comportamentos violentos. A maioria das investigações sugere que os alunos que são intimidados (vítimas e vítimas agressoras) têm prejudicado as relações entre colegas, tanto enquanto provocadores como enquanto autores e vítimas das agressões prejudicando não só as relações parentais como entre pares (Perren & Hornung, 2005). Conseqüentemente, os rapazes são mais frequentemente associados ao *bullying* directo, enquanto as raparigas têm maior probabilidade de serem vítimas passivas e são referidas como estando mais relacionadas com o *bullying* indirecto (Ornel et al., 2005). De acordo com Ball et al. (2008) a transmissão genética não compreende a vitimização como um traço de personalidade, mas reconhece que os factores genéticos podem influenciar o comportamento das crianças de forma a aumentar a sua probabilidade de se tornarem vítimas. As crianças e adolescentes identificados como vítimas também apresentam funcionamento psicossocial pobre, tendem a ser mais retraídos, deprimidos, ansiosos, cautelosos, quietos e inseguros do que outros (Craig, 1998; Kumpulainen et al., 1998; Olweus, 1993b). A maioria das vítimas relata sentir-se solitária e menos feliz na escola tendo menos amigos que a maior parte dos seus colegas (Boulton & Underwood, 1992, Nansel et al., 2004). Por outro lado, as vítimas são sujeitos que

não retaliam quando são atacados ou insultados, sendo caracterizados pela sua passividade ou submissão (Olweus, 1997). Normalmente, têm uma idade inferior à dos agressores. Sofrem de baixa auto-estima, solidão, depressão, ansiedade, dificuldades académicas, problemas de saúde física (sintomas psicossomáticos), absentismo escolar, suicídio e tendem a ser rejeitadas pelos pares (Olweus, 1997). No caso das testemunhas, o seu papel nos episódios de *bullying* pode alternar desde o apoio ao agressor até à ajuda ou tomada de partido da vítima, passando pela passividade ou muitas vezes desconhecimento dos acontecimentos (Martins, 2005). Existe ainda outro grupo de sujeitos intervenientes no fenómeno *bullying* – as vítimas agressoras (agressores e vítimas simultaneamente), que tentam retaliar quando são atacadas. São caracterizados como indivíduos ansiosos, introvertidos, solitários, instáveis e com baixa auto-estima, que exibem comportamentos agressivos, reagem com hostilidade e demonstram ter elevados níveis de ideação agressiva (Olweus, 1994). No estudo de Carvalhosa, Lima e Matos (2001), constatou-se que estes sujeitos comparados com os agressores e vítimas, envolvem-se mais em comportamentos de violência fora da escola, revelam mais queixas de depressão e de sintomas físicos e psicológicos, constituindo como o grupo que mais factores de risco apresenta. As experiências de vitimização podem ser precursores de envolvimento em crimes violentos. Nesta perspectiva o *bullying* surge como uma potencial razão para aumentar a possibilidade de novas vitimizações assim como comportamentos criminosos (Browne & Falshaw, 1998). É importante considerar as relações entre colegas quando se discute *bullying*, mais especificamente os problemas da vítima e os comportamentos agressivos. Os pares podem influenciar a ocorrência *bullying*, intervindo directamente e ajudando a vítima ou apoiando o agressor. A baixa popularidade entre os amigos foi identificada como factor de risco para as agressões entre pares. Vários estudos mostraram que as crianças e adolescentes que são vítimas são impopulares ou mesmo rejeitadas pelos pares (Olweus, 1993a).

O *bullying* pode ter graves consequências a longo prazo, para o agressor, para a vítima e para a comunidade escolar. As vítimas de *bullying* podem vir a demonstrar problemas emocionais, académicos e comportamentais, uma vez que, como já foi referido, as crianças que são vítimas desta problemática tendem a ter baixa auto-estima e relatam sentimento de depressão, mostrando-se mais solitárias, ansiosas e inseguras do que as outras crianças (Whitted & Dupper, 2005). As crianças agressoras são consideradas mais susceptíveis de se tornarem envolvidas num sistema de comportamentos criminosos ou delinquentes, e mesmo os estudantes que não estão directamente envolvidos podem ser negativamente afectados pelo

bullying. As testemunhas de *bullying* são muitas vezes intimidadas e amedrontadas podendo tornar-se alvo de intimidações. O *bullying* afecta negativamente toda a escola, criando um ambiente de medo e intimidação (Whitted & Dupper, 2005). Há evidências de que o *bullying* tem um efeito enorme sobre o ambiente de aprendizagem de uma escola, uma vez que o medo de serem ridicularizados, perseguidos e ameaçados na escola interfere com a capacidade do aluno para aprender. O *bullying* pode mesmo resultar em comportamentos mais perigosos e às vezes formas de violência perigosas e fatais (Olweus, 1993a). Esta problemática constitui, desta forma, uma ameaça ao desenvolvimento saudável da criança/jovem, levantando preocupações a nível social, educativo e psicológico. Numa perspectiva recente, Duncan (2004) concluiu que é provável que algumas das características das crianças as predisponham a desenvolver *bullying* antes de entrarem na escola, e que algumas dessas características são desenvolvidas através de experiências no seio da família. De facto, diversos estudos revelaram uma relação significativa entre o *bullying* e questões negativas nos relacionamentos parentais (Bowers, Smith, & Binney, 1992; Curtner-Smith, 2000; Flouri & Buchanan, 2003; Ybarra & Mitchell, 2004).

Uma vez referido que o *bullying* prejudica gravemente as relações parentais e entre pares, surge a necessidade de fazer referência ao conceito de capital social, que é definido como a existência de redes de suporte social, sob a forma de amigos, familiares e colegas ou comunidade em geral que providenciem ajuda ou motivação ao sujeito. Existem várias conceptualizações para este tema mas de uma forma geral, a função de suporte social pode ser desempenhada pela família, pelos pares, pelos profissionais ou por elementos da comunidade e tem como finalidade apoiar os sujeitos em vários momentos oferecendo assistência emocional e material com o objectivo de proporcionar um sentimento de pertença que se opõe ao sentimento de abandono social (Ornelas, 2008). O suporte social tem sido associado com as reduções nos níveis subsequentes de *bullying* (Smith et al., 2004). A importância do suporte social está relacionada com o facto de facilitar aos indivíduos a oportunidade de construírem uma rede de relações positivas e saudáveis. A troca de experiências com pessoas que estão a passar pelas mesmas circunstâncias ocupa um papel fundamental na vida dos sujeitos porque, para além de lhes proporcionar um sentimento de tranquilidade ao aperceberem-se que não estão sozinhos com os seus próprios problemas, possibilita a descoberta de formas mais apropriadas de atingir os seus objectivos, fortalecendo as suas capacidades. Ornelas (2008) clarifica que, subjacente ao suporte social se encontram as

atividades de suporte emocional, como demonstrações de conforto e preocupação que estão intimamente ligadas a funções de suporte como confiança e intimidade. Visto que a interação com outras pessoas pode funcionar como um benefício, os sujeitos necessitam de compreender que existem outros que se interessam e se preocupam com eles, e quando assim é, desempenham uma influência muito positiva na sua vida, para além de que, a presença de suporte social reduz a severidade de sintomas. A importância de um suporte modifica-se conforme a altura da vida em que o sujeito se encontra e o tipo de ajuda que necessita. Se em determinada altura para alguns sujeitos o apoio essencial é o dos pares, para outros poderá ser a identificação com a família, sendo que numa perspectiva temporal, esse sentimento pode sofrer alterações. Os suportes podem acontecer em diversos níveis, como na situação habitacional, em ambiente educacional, ao nível de apoio de pessoas que ajudem baseando-se essencialmente na partilha de vários recursos.

O Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) trata-se de uma investigação, acerca de comportamentos de saúde que envolvam o meio escolar, patrocinada pela Organização Mundial de Saúde, que é realizada de quatro em quatro anos. Portugal está envolvido nesta investigação desde o ano de 1997/1998. Os dados mais recentes relacionados com comportamentos de *bullying* dos alunos do 2º e 3º ciclo, pertencem ao ano de 2006 e relatam que apesar destes comportamentos continuarem a ser mais frequentes nos rapazes, a frequência do número de vítimas de provocação diminuiu assim como a intensidade com que ocorrem essas provocações. Estes dados vêm alterar a trajetória crescente que se havia verificado no nosso país até ao ano de 2002 (Matos et al., 2009). Alguns estudos determinam que o *bullying* e os comportamentos criminosos estão profundamente associados, o *bullying* pode ser considerado uma fase inicial de desenvolvimento que em alguns casos poderá levar à delinquência (Baldry & Farrington, 2000). Estudos mostraram que o comportamento agressivo nas escolas é um indício da adesão à criminalidade na idade adulta (Hämäläinen & Pulkkinen, 1995). A maioria das abordagens realizadas nesta temática confirma que os pares ocupam um lugar crucial no desenvolvimento do percurso dos adolescentes (Born, 2005). *Bullying* e delinquência podem estar associados, uma vez que ambos são reveladores de uma mesma estruturação teórica, como por exemplo, uma personalidade com comportamentos anti-sociais. Consequentemente, o *bullying* pode ser uma fase prévia de uma sequência de desenvolvimentos que conduzem à delinquência (Baldry & Farrington, 2000). Apesar desta

concepção teórica, tal não é indicativo de que a delinquência seja uma consequência obrigatória do *bullying*.

Vários estudos referem que a frequência do *bullying* tem tendência a diminuir com o aumento dos anos de escolaridade. Os alunos mais novos são maioritariamente identificados como vítimas, sendo que, a frequência com que são ameaçados diminuiu à medida que a idade aumenta. Por outro lado, outras observações revelam que os sujeitos agressores, com a idade, podem evoluir no sentido da criminalidade (Olweus, 1997). Carvalhosa e colaboradores (2001) referem, igualmente, que as consequências e os efeitos negativos do *bullying* influenciam directamente o desenvolvimento e a saúde mental dos jovens envolvidos. É nesta perspectiva que surge o importante papel da escola e da comunidade em geral. Apesar de nem sempre apresentarem as taxas de sucesso ideais, os programas para impedir a agressividade e a violência acabam por ser uma forma de fazer frente aos comportamentos agressivos. As intervenções como objectivo de reduzir o *bullying*, apoiadas no tratamento, avaliação e apoio tanto das vítimas como dos agressores, podem ter efeitos bastante positivos na prevenção de comportamentos de conduta desviante. As intervenções *anti-bullying* nas escolas estão a atingir diminuições significativas relativamente a situações de agressões (Owens, Shute, & Slee, 2000; Roland & Idsoe, 2001; Salmivalli & Isaacs, 2005). Embora os programas possam ter um efeito também a curto prazo, os efeitos mais significativos são a longo prazo (Galloway & Roland, 2004).

2.2. *Bullying* e estratégias de prevenção e intervenção

Reduzir a violência nas escolas é uma das grandes preocupações dos educadores, pais e legisladores. A violência manifesta-se de diversas maneiras, existindo evidências de que o seu crescimento assim como as suas múltiplas formas têm um profundo efeito sobre o exercício de aprendizagem no ambiente escolar. Actualmente o *bullying* é a forma mais predominante de violência nas escolas e pode levar a formas mais graves de condutas agressivas. Consequentemente, um aspecto essencial da prevenção da violência escolar é a identificação e implementação de intervenções e estratégias destinadas a evitar ou reduzir o *bullying* (Whitted & Dupper, 2005). O *bullying* difere de outros tipos de violência e comportamentos agressivos, como tal, existem casos em que as intervenções no tratamento de outros tipos de conflito entre as crianças podem, nestas situações não ser eficazes. Estratégias como

resolução de conflitos, estratégias de mediação pelos pares, e terapia de grupo que se concentram em aumentar a auto-estima têm demonstrado ser relativamente ineficazes com vítimas de *bullying*, uma vez que esta problemática resulta de um desequilíbrio de poder em vez de défices de competências sociais. É neste sentido que surgem programas de prevenção e intervenção *anti-bullying* (Whitted & Dupper, 2005). Apesar de existirem vários artigos e pesquisas que analisam o impacto de programas de intervenção *anti-bullying*, não se consegue obter uma imagem completa do fenómeno. As medidas deste tipo de programas surgem inicialmente através de uma grande intervenção pilotada por Olweus na década de 1980. Este programa inspirou o desenvolvimento de programas *anti-bullying* a um nível mundial. Apesar disso a maioria das intervenções não conseguiu replicar a redução dos níveis de agressões relatado por Olweus (James et al., 2006). A maioria das abordagens eficazes para prevenir ou minimizar *bullying* nas escolas envolvem uma forma abrangente, com vários níveis de estratégia que têm como alvo os agressores, as vítimas, as testemunhas, famílias, e as comunidades. Os programas de prevenção nas escolas devem incluir intervenções destinados a professores, a outros adultos e ao aluno e devem realizar-se tanto a nível individual como com pequenos grupos de vítimas e agressores. Além disso, os programas devem ser realizados como foram concebidos. Um dos erros mais comuns a ser cometido pelas escolas é a parcial implementação de programas devido às limitações de tempo (Everhart & Wandersman, 2000).

É fundamental que o esforço de prevenção comece no ensino escolar mais básico, porque *bullying* entre crianças em idade escolar pode ser um antecedente para um desenvolvimento desestruturado. É importante que vários factores sejam tidos em consideração no desenvolvimento das formas de intervenção. Os programas têm maior probabilidade de ser bem sucedidos se toda a comunidade escolar for envolvida mas para isso os responsáveis devem expressar o seu apoio ao programa, tanto ao nível financeiro, como disponibilizando recursos para que o programa possa ser integrado no currículo escolar. As vítimas de *bullying* podem ser ajudadas a reconhecer os adjectivos que podem pô-los em risco de se tornarem alvos, devem compreender as consequências das suas escolhas e conseguir modificar comportamentos de forma a minimizar as hipóteses de se tornarem vítimas (Whitted & Dupper, 2005).

Na perspectiva de Mellor (citado por Matos et al. 2009), o sucesso de um programa *anti-bullying* passa por três princípios fundamentais: (1) a identificação ou reconhecimento da existência do problema, (2) um ambiente de abertura onde a problemática das agressões e do

bullying possa ser discutida, (3) o controlo em que os pais em conjunto com toda a comunidade escolar devem incluir-se no programa *anti-bullying*. De um modo geral, os programas *anti-bullying* devem abarcar tanto a redução dos comportamentos anti-sociais e agressivos como a promoção de comportamentos pró-sociais, assim como também incentivar o desenvolvimento de competências para lidar com os conflitos. Isso pode envolver, por exemplo, técnicas como a utilização de actividades de dinâmicas de grupo. No caso específico das vítimas podem ser relevantes programas de promoção de assertividade, enquanto no caso dos agressores deverão ser mais úteis programas de redução de agressividade, autocontrolo, descentração e gestão cognitivo comportamental (Matos et al., 2009).

As abordagens de prevenção recomendam frequentemente o aumento da colaboração entre os psicólogos da escola, professores e alunos para melhorar o ambiente social da escola e alterar as normas sociais relacionadas com agressões (Rigby & Bagshaw, 2003). No entanto, o desenvolvimento de uma parceria eficaz entre jovens e adultos para prevenir o *bullying* pode ser uma tarefa complexa e difícil. Grande parte das dificuldades inerentes nos esforços de prevenção de episódios de agressão em contexto escolar surge relacionada com as diferenças de percepção entre funcionários da escola e alunos (Houndoumadi & Pateraki, 2001; Newman & Murray, 2005). Muitos professores não têm consciência da gravidade das situações de *bullying* nas suas escolas nem das consequências sobre os estudantes (Nicolaidis, Yuichi, & Smith, 2002). Além disso, os professores e funcionários da escola tendem a subestimar a número de alunos intimidados (Houndoumadi & Pateraki, 2001) e acreditam que as crianças vão resolver estes conflitos sozinhos (Newman, 2003). Os professores e psicólogos da escola podem reagir de formas diferente quando têm conhecimentos dos episódios de agressões entre pares dependendo do contexto, ou mesmo da idade do aluno (Newman & Murray, 2005; Rigby & Barnes, 2002; Nesdale & Pickering, 2006). A incapacidade dos professores para identificar eficazmente comportamento *bullying*, especialmente verbal e formas sociais, podem um obstáculo.

As crianças podem ser ensinadas a interpretar situações sociais e a não fugir de cada insulto. É essencial que a criança entenda que o facto de estar calma em situações de *bullying* pode contribuir para este diminuir, considerando que responder de forma agressiva ou agindo de forma ineficaz pode piorar a situação. Também é importante que as vítimas saibam que discutir os incidentes com adultos pode ser útil e é até valorizado e essencial para os adultos com quem se relacionam. As intervenções a nível individual devem incluir o apoio e

protecção das vítimas de *bullying* e discussões com os pais dos agressores e vítimas. A escola e comunidade devem associar todos os esforços e incentivar para a protecção das crianças que são vítimas de *bullying*. É imprescindível que os agressores recebam mensagens claras de pessoal da escola de forma a entenderem que os comportamentos de *bullying* não serão tolerados e serão banidos (Whitted & Dupper, 2005). Estudos têm demonstrado que os professores não têm uma boa percepção acerca do *bullying* e da forma de o controlar, isto é reflectido na opinião de alunos que indicam que eles são cépticos acerca da capacidade de identificarem e responderem adequadamente a este tipo de episódios de agressividade (James et al., 2006). A relutância dos adolescentes para contar aos professores é enorme, e isto deve-se tanto à incredulidade dos professores como ao facto dos alunos terem a perspectiva de que as habilidades dos mesmos para lidar com o *bullying* são formas ineficazes. Dizer a alguém que se é vítima é difícil de fazer. Muitos não falam porque têm vergonha de admitir o que está a acontecer, outros acreditam que a situação irá agravar-se se falarem ou acham que nada será feito (James et al., 2006). Se na maioria dos programas de intervenção *anti-bullying* os alunos são incentivados a falar sobre as agressões, então os professores precisam de ser vistos como pessoas que estão interessadas em conversar acerca desse assunto, assim como se torna importante demonstrarem que conseguem lidar com ele com sensibilidade e competência. Se os alunos estão num ambiente em que percebem que os adultos são incapazes ou desinteressados em protegê-los do *bullying*, é bastante improvável que se sintam seguros. (James et al., 2006). Também Bradshaw e colaboradores (2007) através das suas pesquisas indicaram que a população escolar, independentemente do nível em que se encontre subestima o número de estudantes envolvidos sistematicamente em episódios de agressões.

Como foi mencionado anteriormente, as intervenções *anti-bullying* necessitam de se concentrar na forma como a agressividade é gerida dentro de uma ambiente escolar. Se os alunos consideram a figura do professor como incompetente em relação a esta problemática, certamente não serão susceptíveis de lhes contar o que passa, tanto em relação a si como em relação a casos de outros colegas. Isto pode resultar em casos de *bullying* continuado e sentimentos de insegurança em contexto escolar. As componentes de programas *anti-bullying* raramente são avaliadas individualmente. É difícil analisar de forma conclusiva se estas intervenções contribuem de forma significativa para a redução de comportamentos de *bullying* (Rigby, 2002b). Apesar disso existem pesquisas que indicam que em algumas escolas, que adoptaram medidas *anti-bullying*, os esforços que têm sido realizados através destas

iniciativas têm alcançado sucesso (James et al., 2006). Pesquisas internacionais indicam que algumas vítimas se sentem intimidadas a confiar nos professores. As crianças mais velhas e em particular os rapazes são quem apresenta maior dificuldade para falar acerca desta problemática. Outro dado importante é que a percepção do estudante em relação à segurança no contexto escolar parece estar directamente relacionada com as medidas *anti-bullying*, quando estas são realizadas pelo pessoal da escola (O'Moore et al., 1997; Melton et al., 1998). Embora internacionalmente, as taxas de sucesso das medidas *anti-bullying* sejam variadas, os programas que têm conquistado melhores resultados são os realizados em escolas primárias (Smith e Sharp, 1994; Rigby, 2002b). Lidar com o *bullying* ao nível do ensino secundário é mais complexo. Os estudantes encontram-se numa idade em que não confiam nos adultos. Não acreditam que os professores estejam dispostos ou sejam capazes de os ajudar (Hanish & Guerra, 2000; Houndoumadi & Pataeraki, 2001). As iniciativas realizadas em escolas primárias apresentaram resultados mais positivos do que aquelas que visaram adolescentes. Isto remete para o facto de as crianças serem mais susceptíveis a obedecer a directivas dos adultos, quando confrontadas com o facto de estarem ou não a vivenciar episódios de *bullying*, enquanto os adolescentes são menos propensos a procurar a ajuda de adultos. O desenvolvimento cognitivo pode ter impacto. A envolvente cultura do sigilo dificulta o incentivo dos adolescentes a falar sobre as agressões (Rigby, 2002b). De facto, muitos estudantes acreditam que os professores pioraram a situação quando intervêm (Rigby & Bagshaw, 2003; Rigby & Barnes, 2002) e, portanto, raramente relatam incidentes relacionados com *bullying* aos funcionários da escola. Consequentemente, os alunos tendem a contar estes episódios aos seus amigos e a psicólogos escolares (Houndoumadi & Pateraki., 2001; Rigby & Barnes, 2002).

Bradshaw e colaboradores (2007) chamam a atenção para a necessidade de relação entre psicólogos escolares e outros funcionários da escola com competências comportamentais de prevenção do *bullying*. O comportamento hostil do adolescente na agressão, sobretudo relacional, tem sido associado com a popularidade e reputação dos jovens (Rose, Swenson & Waller, 2004). Comparando com pares não envolvidos em situações de agressão, os alunos assediados tendem a considerar as intimidações como sendo mais populares. Estes resultados destacam a importância de abordar as normas sociais relacionadas com a percepção de poder e a popularidade dos alunos. No entanto, é importante não rejeitar as crianças mais populares,

uma vez que também para estas existe risco no desenvolvimento educacional e problemas comportamentais (Bradshaw et al. 2006: Houndoumadi & Pateraki, 2001).

Os dados sobre as formas de *bullying* sugerem que é importante para o pessoal pertencente ao contexto escolar aprender estratégias para a detecção das formas física e verbal, de *bullying*. Os funcionários parecem precisar de mais formação sobre estratégias de intervenção eficazes para transmitir os seus esforços com as crianças entre os diferentes níveis de progresso. Na perspectiva de Bradshaw e colaboradores (2007) os psicólogos escolares também devem ajudar colaborando com os professores, pais e alunos a criando e implementando um programa de prevenção de *bullying*. Antes de implementar programas *anti-bullying*, os psicólogos devem determinar o nível de envolvimento e interesse de professores e funcionários da escola para garantir a eficácia do programa. Psicólogos podem também auxiliar na divulgação de informações acerca de intervenção sobre *bullying* e através de estratégias de prevenção educar pessoal da escola sobre os potenciais efeitos prejudiciais das agressões entre pares. Um aumento da sensibilização para o problema proporciona aptidões que permitem controlar situações de *bullying*. Os agentes como a escola e os psicólogos pode ser fundamentais na educação dos pais sobre estratégias eficazes para conversar com os filhos sobre o *bullying* e devem até aconselhá-los a conversar com pessoal docente e funcionários. O projecto de investigação de Edmondson & Hoover (2008) apresenta a particularidade de envolver o departamento de saúde local com os outros agentes, para promover de forma positiva alterações ao nível do ambiente escolar. De acordo com estes autores o melhor programa de intervenção documentado ate ao momento, teve origem na Noruega. Um dos objectivos programáticos era coordenar uma relação entre a programação do departamento de saúde e os actuais programas escolares. Isso foi realizado para definir a prevenção da violência no contexto amplo de saúde e bem-estar, uma abordagem que também recebeu um apoio considerável na última década. O departamento de saúde através de subsídios conseguiu materiais e pessoal de apoio profissional. O programa, desenvolvido localmente, foi construído em torno de variados componentes, e desenvolvido em torno dos principais trabalhos de Olweus (Edmondson & Hoover, 2008). Na Noruega, após a primeira iniciativa nacional para combater o *bullying* em 1983, foi realizada uma campanha nacional para aumentar a competência dos professores e os estudos foram conduzidos e acompanhados durante dois anos após a finalização da intervenção *anti-bullying*. Segundo os dados da pesquisa, os professores nas escolas consideraram como uma

dificuldade comprometerem-se em estratégias *anti-bullying* a longo prazo, remetendo para o facto de cada vez mais o acompanhamento dos resultados após as intervenções ser também finalizado (Olweus, 1991). Na Inglaterra, pesquisadores concluíram que a intervenção dos projectos *anti-bullying* teve um impacto positivo (Smith, Pepler, & Rigby, 2004). No entanto, um estudo longitudinal em algumas das escolas um ano após o programa mostraram que, na maioria, dos comportamentos de *bullying* aumentaram quando o programa terminou. Nos E.U.A., e ainda com base no trabalho de Olweus os investigadores norte-americanos relataram diminuições nos comportamentos relacionados com *bullying* após um ano do programa. Um ano depois não se verificaram diferença significativa em episódios de agressões. Na Finlândia, houve uma campanha nacional contra a violência e intimidações em 1990. Esta campanha levou a problemática *anti-bullying* aos trabalhos das escolas e os resultados sugeriram que houve uma diminuição dos comportamentos de *bullying* durante os anos da campanha. Em seguida os dados, mantiveram-se mais ou menos ao mesmo nível de 1992 (Koivisto, 2004). Com base em todas estas conclusões, Midthassel, Bru & Idsoe (2008) sugerem que os benefícios obtidos com as intervenções *anti-bullying* podem ser duradouros se as escolas conseguirem manter a sua base sobre os trabalhos *anti-bullying* mesmo após a intervenção acabar. A base do estudo destes autores no contexto norueguês dá a conhecer que em Setembro de 2002, o primeiro-ministro norueguês lançou a "Declaração contra o *bullying*". A declaração assentou sob uma parceria, envolvendo as entidades governamentais e as organizações não-governamentais que asseguraram cooperar e trabalhar para intercepção ao *bullying*. Esta problemática não deveria ser tolerada sob qualquer forma, mas ser tratada de forma construtiva, e firme. Todos os parceiros iniciaram medidas *anti-bullying* destinadas a grupos-alvo e o período da declaração foi definido para durar dois anos. Estes acontecimentos levaram a que fosse aprovada legislação de forma a garantir um ambiente seguro de aprendizagem em escolas. Ao abrigo desta legislação, as escolas são obrigadas a trabalhar de forma sistemática para promover um ambiente saudável, onde cada aluno se sinta seguro e parte do grupo. Além disso, funcionários da escola têm o dever de examinar as situações se suspeitarem *bullying* e de intervir se considerarem que um aluno está a ser intimidado. Além disso, todas as escolas devem funcionar de forma constante para prevenir os episódios de agressão através de um plano escrito. Uma iniciativa do governo foi a de apoiar programas *anti-bullying*: o programa desenvolvido pelo grupo Olweus, na Universidade de Bergen, e o programa *Zero* desenvolvido no Centro de Pesquisa Comportamental da Universidade de Stavanger. Apesar de as escolas não serem obrigadas a seguir um dos programas, estes foram

oferecidos como ferramentas para este trabalho. Embora um pouco diferentes nas abordagens, ambos os programas têm a mesma procedência. Além destes programas, houve várias iniciativas *anti-bullying* dos parceiros da declaração e vários trabalhos de todo o país foi relatados no final do período da declaração (Tikkanen & Junge, 2004). O programa centra-se na formação de professores, na política da escola, nas rotinas escolares, e no envolvimento dos alunos e pais. Pesquisa relatadas por Snyder et al. (2004) levam a considerar que a mudança na lei em 2003 manteve-se como base na actividade *anti-bullying* nas escolas norueguesas, e que isso pode ter contribuído para uma redução duradoura dos níveis de *bullying*.

Ortega e Lera (2000) sugerem que as crianças mais velhas, especialmente as envolvidas em actos de *bullying* ou noutro comportamento anti-social, poderão rejeitar as influências dos professores e de valores recomendados pela escola e, portanto, certamente continuarão a intimidar mesmo que isso esteja contra as regras da escola. A gestão do *bullying* é mais fácil no nível primário também porque os professores são geralmente responsáveis por uma só turma e podem concentrar os seus esforços. A execução dos programas torna-se mais difícil ao nível do secundário, uma vez que são estruturas organizacionais mais complexas e que existem mais grupos de estudantes à responsabilidade de cada professor. O facto de no ensino secundário múltiplos professores se deslocarem de turma em turma remete para que a consistência e a implementação dos programas se torne mais difícil (Weissberg et al., 1991). Dadas estas dificuldades, talvez as avaliações precisem de ser mais vastas e necessitem de analisar melhor a forma como é gerido o *bullying* dentro das escolas, considerando o grau de segurança sentido por parte dos alunos e, ao mesmo tempo, observando as reduções nos comportamentos de *bullying* (Whitted & Dupper, 2005). É de extrema importância que os alunos compreendam que do contexto escolar faz parte pessoal competente e confiável para assim conseguirem relatar os episódios de agressões. Em termos de gestão *bullying* dentro das escolas, a proximidade dos professores, desafiando a cultura do silêncio, respondendo de forma adequada, assim como o sentimento de segurança na escola, podem ser importantes indicadores de sucesso (James et al., 2006). Muitos dos alunos que relatam sentir-se seguros na escola, relacionam isso directamente com a proximidade do professor e com as estratégias *anti-bullying*. Apesar disso são necessárias mais investigações para determinar se esses resultados podem ser replicados noutras escolas. É bastante favorável observar que a maioria dos alunos, que se sentem seguros na escola, parecem confiar nos seus professores e que

assim conseguem com maior facilidade gerir o *bullying* assim como as questões que possam surgir. Nestes casos também os professores relataram estar mais vigilantes e mais confiantes na sua capacidade para gerir as agressões (James, et al., 2006). Estes resultados são muito encorajadores e sugerem que embora a maioria dos episódios de *bullying* ocorram na escola, a maior parte dos alunos se sente seguro, e parece confiante de que os professores estão lá para ajudar. No entanto, comentários negativos indicam que o *bullying* deverá ser gerido num processo contínuo e que é necessário um maior apoio suplementar para as vítimas. Os programas *anti-bullying* necessitam de se concentrar não só na comunicação das agressões, mas também nas formas de ajudar e apoiar aqueles que são vítimas e testemunhas, através de quem é habilitado para intervir e trabalhar com pessoas envolvidas em actos de *bullying*. A fim de desenvolver estas iniciativas, funcionários, alunos, pais e comunidades precisam de trabalhar juntos para gerir o problema (James et al., 2006). Harber e Glatzer (2007) chamam a atenção para um enorme conjunto de estratégias e regras que podem ajudar a combater situações de *bullying*, validando a ideia de que a interacção dos pais e da comunidade escolar é um princípio fundamental.

O sucesso da prevenção do *bullying* depende também da selecção de programas e estratégias que se ajustem às necessidades de cada escola em particular. Ao analisar as estratégias e os componentes do programa, várias questões devem ser consideradas. Primeiro, as estratégias ou o programa deveriam ter uma base empírica; em segundo lugar, as estratégias e programas devem ser desenvolvidos de forma apropriada e ser significativamente agradáveis para os alunos. As escolas devem seleccionar programas que sejam culturalmente sensíveis, devem fornecer formação e ter em conta se os custos são eficientes (Whitted & Dupper, 2005). Dois exemplos de programas de prevenção mais utilizados internacionalmente são: *Bullying Prevention Program* (Olweus, 2001) e *Steps to Respect* (Committee for Children, 2003). O *Bullying Prevention Program* é um programa que abrange estudantes no ensino primário, básico, ou secundário. Os objectivos são reduzir e prevenir problemas de *bullying* entre alunos e melhorar as relações entre pares. O programa é projectado para ser implementado ao nível da escola, ao nível da turma e ao nível individual. Inclui componentes como um questionário para avaliar a natureza e a prevalência de *bullying* em cada escola, um dia de conferências na escola para discutir o *bullying*, planos de intervenções e a formação de um comité de coordenação e intervenção. As componentes de aula incluem a criação e execução de regras de turma contra o *bullying* e reuniões regulares de turma com os alunos. A

nível individual, envolve intervenções com crianças identificadas como vítimas e agressores e discussões com os pais dos alunos envolvidos. O programa foi projectado para reduzir o *bullying* entre as crianças, melhorar o ambiente social das salas de aula, e reduzir os comportamentos anti-sociais (Whitted & Dupper, 2005). Relativamente ao *Steps to Respect* é um programa multidimensional com objectivos de intervenção a nível individual, de turma e a nível de escola. O currículo do aluno ensina às crianças os "três Rs" do *bullying* – recognizing, refusing, and reporting (i.e., reconhecer, recusar, comunicar). O programa ajuda as crianças a desenvolver competências de amizade e centra-se na mudança de comportamento das vítimas. Ensina aos alunos e adultos como reagir ao *bullying*. De acordo com informações fornecidas pelo Committee for Children (2003), este programa é baseado em pesquisas que demonstram que o desenvolvimento de certas competências é um método eficaz para reduzir o comportamento de *bullying*. Toda a comunidade escolar assiste a três horas de formação/prática. O processo de consciencialização, do aumento de *bullying* na escola, é também realizado com os adultos e ensina-os como responder eficazmente aos relatos das crianças sobre esta problemática. São práticas centradas nos alunos com base nas capacidades de fazer e manter amigos, resolver problemas, gerir emoções, respondendo assim ao *bullying* (Whitted & Dupper, 2005).

Em Portugal existem já várias iniciativas de intervenção e prevenção da violência que englobam promoção de competências de vida, programas de resolução de conflitos, intervenções de mediação, programas de prevenção de crime e educação relacionada com a lei e educação de competências de comunicação interpessoal, mas apesar disto não as escolas não têm ainda implementados programas específicos *anti-bullying*.

3. MÉTODO

Neste capítulo apresenta-se a metodologia adoptada neste estudo.

O presente trabalho trata-se de um estudo qualitativo, baseado numa metodologia descritiva, através da qual se pretende descrever, compreender e analisar, partindo do ponto de vista dos participantes, a experiência de vítimas de *bullying*. A utilização do método de narrativas biográficas permitiu ter acesso às experiências de vida dos colaboradores e assim conhecer a sua história individual e o seu contexto.

O método das narrativas biográficas é uma metodologia qualitativa e como tal, considera a experiência subjectiva dos sujeitos como a fonte de conhecimento (Almeida & Freire, 2007). A abordagem narrativa difere de outros tipos que se baseiam em métodos quantitativos, por sustentar que não existe uma verdade única e absoluta na existência humana, dando significado à existência de experiências diversas e subjectivas. A utilização deste tipo de método resulta em dados ricos, exclusivos e pessoais, normalmente difíceis de adquirir recorrendo a outro tipo de metodologia, uma vez que esta consegue descrever acontecimentos de vida que o sujeito selecciona e interpreta livremente. Assim é possível através das narrativas compreender os sujeitos, através da atribuição de significados ao que eles próprios consideram importante (Lieblich et al., 1998).

As narrativas biográficas caracterizam-se por serem contadas de maneira subjectiva, fazendo com que a atenção recaia principalmente sobre o narrador, permitindo assim, aprofundar o conhecimento sobre a sua identidade, o seu estilo de vida e a sua cultura. Através deste método é assim possível perceber a influência que o contexto tem na sua experiência de vida do sujeito e facilitando uma interpretação das suas experiências. Neste caso o objectivo foi a identificação das ideias principais da narrativa.

Na análise e interpretação das narrativas foi tida em conta a abordagem holística de conteúdo uma vez que os vários temas encontrados foram analisados visando a globalidade da história narrada pelos indivíduos. Lieblich e colaboradores (1998) expõem um conjunto de passos para a sua realização:

- a) Ler a narrativa repetidas vezes de forma empática e numa atitude de mente aberta, com o intuito de detectar o seu significado, tendo sempre em conta a globalidade dos aspectos.

- b) Escrever as primeiras impressões originadas pelo texto.
- c) Identificar os temas principais da narrativa tendo em conta o espaço dedicado a cada tema.
- d) Agrupar cada tema: marcando-os, lendo separadamente e agrupando-os.
- e) Seguir cada tema ao longo da narrativa e anotar as conclusões.

Uma vez que no presente estudo as entrevistas foram gravadas e transcritas, torna-se pertinente referir as normas e etapas da transcrição. De acordo com Poirier e colaboradores (1999), a transcrição das entrevistas deve ter espaçamento suficientemente entre as linhas e deve ser deixada uma margem larga, devendo ser útil deixar espaços brancos no lugar das palavras ou passagens dificilmente compreensíveis, deve reler-se a gravação de forma a tentar completar os espaços brancos deixados aquando da primeira transcrição. Os autores consideram esta leitura de controlo indispensável. Seguidamente deve ler-se o texto transcrito de forma ininterrupta de forma a possibilitar a supressão de interjeições, repetições e palavras sem seguimento. Procede-se à rectificação da pontuação. Estes últimos dois procedimentos não devem ser exagerados de forma a não desnaturalizar as expressões do entrevistado. Evidenciam-se os elementos que conduzem a suplementos de informação. E procede-se a uma nova transcrição acrescentando os elementos complementares. É importante ter em conta que o texto final deve reproduzir o mais fielmente possível o discurso do narrador, para que as variações respeitem apenas a adaptação da oralidade à escrita.

Em relação às limitações deste método, normalmente estão relacionadas com a inevitabilidade da influência do entrevistador, que inconscientemente acaba por orientar a narrativa e com o facto da análise realizada pelo entrevistador implicar sempre alguma parcialidade (Lieblich et al., 1998).

É importante reportar aos aspectos éticos que deverão ser tidos em conta em qualquer investigação, e em particular, nas que utilizam o método das narrativas biográficas. A investigação na área da psicologia deve ser conduzida de modo a que sejam devidamente protegidos os direitos e a privacidade seus participantes. O investigador deve iniciar os seus trabalhos fazendo um acordo com os colaboradores onde se estabelecem os deveres e os direitos de cada um (Almeida & Freire, 2007). Neste sentido, deverá obter o consentimento informado da parte do participante, dando-lhe informação sobre a investigação considerada relevante para a sua decisão de participação no estudo, assegurando, assim, a cooperação

deste na investigação de forma voluntária (Silverman, 2001). O investigador também deverá garantir aos colaboradores que os dados do estudo serão recolhidos com carácter anónimo e confidencial. Um outro aspecto relevante é que os sujeitos devem considerar a sua colaboração na investigação um contributo para o desenvolvimento do conhecimento em determinada área (Gleitman *et al.*, 2003). Na metodologia das narrativas biográficas, as questões éticas estão relacionadas com o facto de ser o participante quem deve controlar o que vai ser falado e em que extensão, sendo que o investigador não deve pressioná-lo a seguir o seu próprio esquema de relevância e colocar questões ou fazer juízos de valor devem ser apresentadas algumas questões prévias no início das entrevistas tais como a explicitação do objectivo do estudo, a valorização do papel do entrevistado no fornecimento de informações, a duração média do encontro e o pedido de autorização (Guerra, 2006).

Na recolha dos dados foram utilizadas entrevistas não estruturadas, gravadas e posteriormente transcritas. Procurou-se ao máximo preservar o objectivo deste tipo de narrativa, dirigindo-se a entrevista o menos possível para assim ser possível obter um discurso espontâneo. Foi efectuada, a cada uma das participantes, uma entrevista. Numa primeira fase cada uma das colaboradoras deste estudo narrou a sua história, com o mínimo de interferência por parte do entrevistador, sendo pedido apenas que falassem acerca da sua vida, considerando o tema deste trabalho. Na segunda fase da entrevista, procurou-se encaminhar o discurso para as questões relacionadas com o tipo de agressão, as consequências da agressão e as medidas preventivas ou de intervenção. O resultado das entrevistas foi uma história onde foram, de uma forma livre, narrados acontecimentos particulares tendo sido realizada uma avaliação pessoal, por parte das colaboradoras, em relação a esses mesmos acontecimentos.

A recolha das biografias das participantes foi realizada numa sala do edifício da Junta de Freguesia à qual pertence a escola que ambas frequentam, de forma a proporcionar um ambiente calmo, cómodo e respeitando a sua privacidade. Para salvaguardar os direitos e deveres das participantes, assim como os do entrevistador, foi-lhes entregue um termo de consentimento informado (vd. Anexo C), uma vez que as colaboradoras são menores de idade foi também pedida uma autorização aos encarregados de educação para que ambas pudessem participar no estudo (vd. Anexo D). Neste sentido, foi garantido aos sujeitos que os dados recolhidos no estudo teriam carácter anónimo e confidencial, o que remete para que os nomes das participantes, os locais e instituições mencionados ao longo das narrativas tenham sido alterados de forma a defender a sua privacidade. Do ponto de vista ético a questão com maior

relevância no caso das narrativas assenta na dificuldade que pode surgir da parte do entrevistador para o facto de não dever fazer juízos de valor. Como foi referido anteriormente, procurou-se dirigir o menos possível a entrevista de modo a obter um discurso pessoal e espontâneo, uma vez que é esse o objectivo da recolha da narrativa. Foi claramente explicado às participantes, o objectivo do estudo, o tempo médio, foi assinado o termo de consentimento informado, e foram esclarecidas todas as questões que as colaboradoras acharam pertinentes, no início das entrevistas.

As participantes são ambas do sexo feminino, de nacionalidade portuguesa, vítimas de *bullying* em contexto escolar, mais especificamente no ensino básico. A Maria, de 15 anos, que actualmente frequenta o 9º ano, a sua narrativa foi recolhida em Agosto de 2009 (vd. Anexo A). A Helena, de 17 anos, que actualmente frequenta o 10º ano, a sua narrativa foi recolhida em Agosto de 2009 (vd. Anexo B).

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Na análise qualitativa das narrativas das participantes surgem alguns temas de forma recorrente e será com base nos mesmos que se irá procurar compreender o seu percurso enquanto vítimas de *bullying* evidenciando essencialmente, factores como tipo de agressão e frequência, consequências a nível pessoal, interpessoal e formas de intervenção. A análise dos resultados procura ter em conta não só os indivíduos mas também as relações e interações que estes estabelecem com o seu contexto.

As narrativas das colaboradoras desta investigação, encontram-se estruturadas em diversas partes como: tipo e frequência de agressão, caracterização do agressor e da vítima, consequências intrapessoais e interpessoais e prevenção e intervenção.

Os dados apresentados de seguida vão de encontro ao que é sugerido pela literatura revista anteriormente e as participantes desta investigação apresentam narrativas que se aproximam em vários pontos (Figura 1), assim, a análise, bem como as observações feitas no estudo, apoiam-se em citações textuais.

Figura 1 – Quadro com os temas abordados na análise

Vítimas de <i>Bullying</i>
Tipo de Agressão
Frequência da Agressão
Tipo de Agressor
Consequências Intrapessoais e Interpessoais
Culpabilidade
Intervenção e Prevenção

Relativamente ao conceito geral de *bullying* ambos as participantes parecem estar, neste momento, esclarecidas de que se trata de uma problemática e parecem ter noção específica do

que se trata, ainda que seja importante referir que apenas nos últimos anos tiveram acesso a essa informação. A Helena é mais clara e objectiva na definição da problemática. As duas vítimas referem que na altura em que as agressões ocorriam não tinham conhecimento de que se tratava de uma problemática que viria a intervir directamente no seu desenvolvimento. Tal pode sugerir que na época em que estas situações ocorreram, não haveria ainda informação suficiente em nenhuma das instituições escolares frequentadas pelas vítimas. Ambas referem que o *bullying* se pode caracterizar por agressões físicas e/ou psicológicas que ocorrem de forma repetida e continuada.

Maria – “... eu sabia que algo de mau se passava mas não lhe dava nome. Também não ouvia falar disso, acho, pelo menos não me lembro. Hoje sei que o *bullying* é quando há agressão física ou verbal, quando se goza com alguém ou ofendendo essa pessoa. Mas durante o tempo em que começaram a atingir-me essas atitudes eu não sabia que se chamava assim. (...) *Bullying* é para mim uma forma de atentar aos alunos que são aos olhos da sociedade escolar mais frágeis, e assim alvos de alguém poder enriquecer a custa dos mesmos.”

Helena – “Para mim *bullying* é uma forma de violência, que pode não ser física, são comportamentos de superioridade que uma pessoa tem para outras, em que tenta inferioriza-la para se sentir melhor. É um comportamento repetitivo e muito agressivo. (...) O *bullying* pode ser explicado pelas atitudes que juntam todas as cenas de agressividade, são de propósito e repetidas, muitas vezes sem motivos. (...) E hoje que já estou mais informada (...) porque outro dia o meu irmão chegou lá a casa com os papeis sobre isso onde dizia que nos rapazes chegam a andar a pancada.”

• **Frequência da Agressão**

Apesar de apenas uma das colaboradoras definir exactamente a frequência com que aconteciam as agressões, as duas relatam que os episódios eram repetidos e continuados. Nos dois casos os episódios ocorreram no início do ensino básico, numa fase em que as vítimas tinham ingressado numa nova escola. Todas estas afirmações da Maria e da Helena corroboram a literatura que refere que é mais difícil lidar com estes episódios depois do ensino primário e que a partir do 3.º ciclo a intensidade das agressões tem tendência a diminuir.

Maria – “... todas as agressões verbais e físicas que fui alvo, foram passadas na altura que eu frequentava o 5ºano. As últimas vezes que essas agressões ocorreram foi já quando terminava o 6º ...”

Helena – “ Todas as semanas, sempre no colégio, sempre o mesmo grupo, quando não tinham mais nada que fazer “atacavam-me” e às minha amigas. (...) Eu tinha 11 anos, (...) depois quando tinha 13 anos emagreci, e as coisas acalmaram.”

- **Tipo de Agressão**

As duas participantes em causa relatam que a maioria das agressões que sofreram foram episódios de *bullying* psicológico, provavelmente por se tratarem ambos de elementos do sexo feminino. Uma das participantes refere que as formas de agressão aos elementos do sexo masculino são diferentes, que existem mais agressões a nível físico. As raparigas têm menos tendência para agressões físicas, focalizando-se mais em agressões verbais, insultos, ameaças, exclusão social e divulgação de rumores. A Maria relata as agressões de que foi alvo como agressões verbais e tentativas de roubo dos seus objectos pessoais. A Helena menciona que os colegas gozavam com ela devido à sua aparência física, chamando-lhe nomes menos próprios como “feia” e “gorda”, que faziam com que se sentisse mal por ter mais peso que a maioria dos outros colegas.

Maria – “As interpelações eram diversas, desde agressões verbais, a violência para adquirir as minhas coisas, ou simples gozação e reinação por parte dos elementos mais problemáticos e já correntes nos actos. (...) Somos alvos de chacota, gozação, e afirmação pelos mais velhos, eles são maldosos. (...) Basicamente gozavam comigo por tudo. (...) Uma delas é que exagerava as outras como viam o que ela fazia mandavam boatos.”

Helena – “... os meus colegas gozavam comigo por ser gordinha, gozavam no meio do pátio da escola, gritavam “olha a gorda”. (...) A última vez na festa do colégio onde andava, começaram a ofender me e a empurrar me porque não tinha “ido vestida a rigor” para a festa. (...) Chamavam-me nomes “feia, gorda”, empurravam-me muitas vezes contra a parede e atiravam-me bolas nas aulas de educação física. (...) Atiravam-me com coisas, roubavam-me a mala para me fazerem correr e gozar ainda mais comigo. (...) Formavam grupos para se

poderem rir ainda mais de mim, as meninas também gozavam comigo por não poder vestir o mesmo que elas. A minha mãe não me podia comprar coisas de marca.”

São referidas nas entrevistas algumas agressões físicas (ainda que a maioria se tratasse de agressões psicológicas), a Maria parece desvalorizá-las, enquanto a Helena considera que foram um aspecto importante, refere inclusive que foi um dos indicativos que levou à identificação da problemática do *bullying*. No caso da Helena o facto de ter ficado com marcas no corpo permitiu chamar atenção da mãe para as agressões de que estava a ser alvo.

Maria – “As vezes empurravam-me... e tentavam passar-me á frente, mas eram mesmo brutos, não era a brincar, eu cai no chão! (...) nunca fiquei marcada, só de beliscões e empurrões...”

Helena – “A minha não percebeu só pela ferida, porque toda a agente cai, mas p’los empurrões, e isso, eu tinha muitas vezes negrões.”

• **Tipo de Agressor**

Relativamente ao tipo de agressor, as duas colaboradoras explicam que tanto eram agredidas por elementos do sexo feminino como masculino, e que os agressores a maioria das vezes actuam em grupo. A Helena refere que era maioritariamente agredida por colegas raparigas quando as agressões se tratavam de rumores tanto no recreio e nos tempos livres como em contexto de sala de aula, e que as agressões por parte dos rapazes ocorriam durante as aulas. É importante explicar que quando os episódios de agressão acontecem em grupo, existe sempre um elemento que se intitula de “líder” de acordo com a Maria, ou que “comanda as operações” segundo a Helena:

Maria – “Obvio que o receio começava a ser maior sempre, e muitas vezes evitava certos locais, e certas saídas para o bar por exemplo, a modos de evitar cruzar-me com aqueles grupos. (...) Eram apenas colegas estúpidos que o faziam, muitas vezes até amigos. (...) Era sempre o grupo das miúdas comandadas pela L. (...) era sempre a L. que vinha a frente, ela era sempre a líder.”

Helena – “Era o grupinho de “gente fina”, miúdas com a mania e os rapazes que andavam sempre com elas... colegas da minha turma. (...) Os rapazes da minha sala de aula, muitas vezes, também! (...) Acontecia na sala de aula, muitas vezes a

professora nada dizia, no pátio da escola, nas aulas de educação física atiravam-me com coisas, tipo papelinhos e coisas assim.”

É notório no discurso das duas vítimas a existência de um elemento do grupo de agressores que ocupa um papel determinante tanto para que os episódios de violência ocorram como para definir o tipo de agressão. As duas participantes referem que quando havia testemunhas da agressão, estas tinham uma atitude passiva. Isto acontecia tanto se as testemunhas se tratassem de colegas como de funcionários da escola. Nos dois casos analisados os pares desempenham um papel fundamental nos episódios de *bullying*, tanto enquanto testemunhas, como enquanto colegas com quem as vítimas relatavam os acontecimentos. A Maria conta que mesmo nas situações em que se apercebia da presença de testemunhas estas não se manifestavam com medo de retaliações. Diz que sentia vergonha dos colegas que presenciavam os episódios de agressões. A Helena refere que quando as testemunhas eram professores ou funcionários da escola, também estes adoptavam uma postura quase sempre passiva. Nas poucas vezes em que exerceram algum poder, a Helena considera que os castigos deliberados aos agressores não eram suficientes nem os mais apropriados. Os colegas também são referenciados por esta vítima como testemunhas passivas com medo de represálias. Tanto a passividade dos colegas como a dos professores e funcionários da escola deixavam a Helena com um sentimento de frustração, uma vez que não conseguiam nem tentavam intervir de forma a ajudá-la.

Maria – “Raramente me apercebia de testemunhas porque ficava super atrapalhada no momento das ameaças (...) Alguns colegas chegavam a intervir, mas eram logo ou alvo de iguais agressões ou então mandavam-nos circular e não estar ali. (...) Algumas pessoas tentavam separar-me deles. Todos viam, e ficavam espantados.”

Helena – Muitas vezes os professores viam o que se passava e castigavam, quer dizer, durante esse dia não podiam ir ao intervalo jogar a bola, mas nunca fizeram mais do que isso. Só as funcionárias intervinham, a professora muitas vezes nada dizia, ria-se apenas das piadas dos meninos. (...) Como já disse, os professores viam muitas vezes, mas não tinham os comportamentos adequados. As funcionárias da escola costumavam dizer que devíamos fazer queixa. (...) As testemunhas eram os meus outros colegas que nada faziam com medo muitas

vezes de serem gozados pela escola. Ficava zangada quando nada faziam para me defender.”

A Maria e a Helena complementam-se nas opiniões acerca dos motivos que levam os agressores às provocações. Sugerem os agressores como sujeitos impulsivos, com baixa auto-estima e desejo de domínio e abuso de poder. Os agressores que outrora eram reconhecidos como hostis e dominadores hoje em dia representam para estas vítimas sujeitos com baixa tolerância à frustração e com mau funcionamento psicossocial. Ambas associam o comportamento dos agressores a falta de educação e necessidade de afirmação. A Helena sugere a necessidade de um maior apoio por parte de todo o suporte social, para com os agressores.

Maria – “Penso que os motivos que os levavam a ter aqueles comportamentos agressivos fundavam-se na falta de educação e embirração muitas vezes com os mais novos. Também o facto de marcarem a diferença ou por problemas familiares e diferenças enormes, ou por ajuntamentos a grupos mais agressivos e de rebeldia total.”

Helena – “Crianças com falta de educação, com falta de aceitar o diferente. Seria necessário um maior apoio ao nível da educação, conversarem mais com os filhos. Não somos todos iguais, mas esse facto não pode provocar tais comportamentos nas crianças. (...) Hoje, penso que devem ser muito infelizes e que só se sentem melhor inferiorizando as outras pessoas. (...) Acho que não existe motivo, eram apenas maldosos ou infelizes.”

• **Culpabilidade**

Em relação à culpabilização, as vítimas actualmente conseguem desculpabilizar-se, mas consideram que foi um processo difícil entenderem que não eram as maiores culpadas dos episódios a que estavam sucessivamente expostas. Referem que numa fase inicial (altura em que sofriam as agressões) pensavam que algo de “mau” se passava com elas e que o “problema” de toda a situação que estavam a experienciar eram elas próprias. Hoje em dia, ambas conseguem reconhecer a culpa por parte dos agressores. A Maria descreve a culpa associada aos agressores e a Helena refere que os pais também têm um importante papel nestas atitudes mais agressivas dos filhos.

Maria – “Acho que a culpa pode cair em alunos repetentes ou tendenciosos em ser problemáticos. Normalmente são esses os grandes potenciais agressores. (...) Já assisti várias vezes a pancadaria, acho que a culpa destes acontecimentos é do agressor porque é parvo em recorrer a esses métodos de resolver as coisas.”

Helena – “A culpa é da escola que não intervêm, dos pais que muitas vezes acham piada e ignoram as atitudes dos filhos não esclarecendo o certo e o errado na sociedade.”

• **Consequências Interpessoais e Intrapessoais**

Uma das participantes refere que nunca agrediu ninguém, a outra descreve uma situação em que foi agressiva, mas diz não se considerar agressora de *bullying*, pondera que foi um caso pontual, mas admite que a agressividade momentânea daquele acontecimento pode estar relacionada com os episódios de que foi vítima.

Maria – “Nunca intimidei ninguém nem agi da forma como chegaram a fazer para comigo.”

Helena – “Não, quer dizer, uma vez dei uma chapada a uma miúda que ofendeu verbalmente meu irmão mais novo. Não, não chamava nomes, porque também não gostava que mo fizessem. (...) Sim, pode ter a ver, mas foi só essa situação com o meu irmão, depois envolvi-me na situação, porque era meu irmão.”

As agressões de que foram vítimas tiveram consequências pessoais e interpessoais para a Helena, enquanto a Maria preferiu não desenvolver esta temática. É importante clarificar que a forma como as vítimas lidam actualmente com a problemática do *bullying* está intimamente relacionada com o impacto de cada uma das suas redes sociais em todo o processo seguinte aos episódios das agressões. A Helena diz que na altura em que as situações ocorriam se sentia deprimida e que perdeu o gosto pela escola, sentia-se mal consigo e não queria ir à escola. Também em casa o facto de não se sentir bem teve consequências e afectou negativamente a sua relação familiar. O facto de ambas considerarem que conseguiram ultrapassar as agressões assim como os sentimentos de solidão e as dificuldades de socialização, está ligado ao tipo de apoio que cada uma teve, no caso da Maria foram essencialmente as amigas, enquanto a Helena considera a família e a psicóloga, como o seu suporte social.

Maria – “As consequências foi consentir e chegar a um certo nível que as queixas tornaram-se evidentes, quer com os funcionários e directores de turma, e mais tarde com o encarregado de educação, foi quando contei à mãe.”

Helena – “Ao início, sentia-me muito mal, como posta de parte e sentia-me a mais naquela turma. (...) Revoltada comigo própria, triste por ter que ir para a escola, desiludida com o que a escola passou a significar para mim. (...) Na altura pensava que era por não ter as mesmas posses materiais do que eles e porque eles achavam que eu não merecia estar ali, e pensava varias vezes que era feia, e outras coisas porque eles estavam constantemente a chamar me. (...) A nível psicológico, pensei muitas vezes em desistir da escola porque não queria lá estar, chorava bastante todos os dias. (...) Andei num psicólogo até compreender que o problema não era meu mas dos meus colegas, mudei de escola para um colégio particular, o que melhorou bastante pois sendo de freiras as brincadeiras não passavam pelo gozo do outro. (...) Cada um é como é, mas na altura achava que podia mudar e isso provocou em mim uma enorme falta de gosto próprio. O facto de eu não estar bem fazia com que em casa os meus pais e o meu irmão sentissem isso, e na escola as coisas também eram estranhas, acabei por não fazer amigos nesse ano.”

As duas colaboradoras presenciaram outras situações de agressão, mas ocuparam o papel de testemunhas passivas com medo de retaliações. Apesar de considerarem que ficavam bastante irritadas com o facto das testemunhas dos episódios em que eram vítimas serem passivas, quando este cenário se inverteu ambas adoptaram exactamente a mesma conduta. Nem a Maria nem a Helena fizeram alguma vez denuncia dos episódios que vivenciaram ou presenciaram, ambas com receio das consequências que tal pudesse implicar e com medo de represálias.

Maria – “Nos nunca fizemos queixas aos professores, nem aos pais, porque achávamos sempre que aquilo ia passar, havia um funcionário que ralhava com o grupo de G. só que elas voltavam sempre a arranjar forma de implicar connosco.”

Helena – “E outra vez, uma colega portadora de síndrome de Down, gozavam com ela chamando-lhe mongolóide. (...) As funcionárias da escola costumavam

dizer que devíamos fazer queixa. Nós tínhamos receio, na escola nunca fomos nós a fazer denúncias.”

• **Intervenção e Prevenção**

Relativamente às soluções de intervenção e prevenção, as participantes referem que ainda existe muito para fazer, mas que actualmente, comparando com a época em que sofreram as agressões já existem diferenças. A Helena relata ter conhecimento que hoje em dia na escola onde ocorriam as agressões e que é frequentada pelo irmão mais novo, já existem sessões de esclarecimento acerca desta temática. Do seu ponto de vista, este foi um passo importante, mas mais deveria ser feito, ao nível de uma intervenção mais directa da comunidade escolar, nomeadamente professores e funcionários. A Maria diz que o *bullying* deveria ser uma problemática com uma maior divulgação de forma não só a prevenir, mas também a encorajar as vítimas e as testemunhas a denunciar os casos. Sugere também a necessidade de uma maior vigilância por parte do contexto escolar e familiar.

Maria – “Acho que a única solução é cada vez mais divulgar esta problemática de forma a esclarecer os alunos que são alvo e encorajar a fazerem frente denunciando os tais agressores. (...) Para prevenir alguns destes acontecimentos poderia haver mais vigilância nas escolas, quem acha que isto não está correcto deveria intervir”.

Helena – “Prevenir, não sei mesmo, mas toda a comunidade deveria intervir para resolver o problema quando aparece e dar as merecidas punições a quem o faz. (...) A escola deveria de intervir, criando actividades dinâmicas para desta forma interagirmos todos. Os pais deviam de ter conhecimento desta problemática, deviam de ser esclarecidos de forma a conseguirem explicar e prevenir futuras atitudes dos filhos. (...) As crianças deviam de ter conhecimento do que é e de que forma é incorrecta ter atitudes nessa área, explicar as consequências do *bullying* na vítima poderia ser um passo.”

5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No âmbito da discussão dos resultados importa salientar que todos os dados apresentados na análise das narrativas estão, de uma forma geral, de acordo com o que é sugerido pela literatura sobre a temática de *bullying*.

Importa nesta análise, colocar as seguintes questões: *Será que os casos de bullying estão a ser devidamente identificados? Será que os principais agentes educativos e a comunidade estão preparados para lidar com esta problemática?* Apesar de algumas etapas estarem já a ser ultrapassadas no sentido da prevenção desta problemática, foi demonstrado que ainda existem muitas lacunas que precisam de ser corrigidas, existe muita informação acerca desta temática, mas a dificuldade de identificar os episódios de agressão contínua patente, tanto por parte dos intervenientes como da comunidade em geral.

A partir da análise dos resultados, podemos corroborar que o *bullying* toma duas formas de agressão, a directa e a indirecta. Através de insultos, alcunhas, ameaças, agressão física, exclusão social e propagação de rumores pejorativos, o agressor tenta fazer com que a vítima não socialize (Crick & Grotpeter, 1995; Olweus, 1991,1997). Um conjunto de trabalhos na área do *bullying* refere que as vítimas têm tendência de se caracterizar como ansiosas, cautelosas, quietas e inseguras, apresentando-se solitárias e com alguma infelicidade na escola, tendo menos amigos que a maior parte dos seus colegas, tal como se descreveram estes dois casos (Craig, 1998; Boulton & Underwood, 1992; Kumpulainen et al., 1998; Nansel et al., 2004; Olweus, 1993b). As vítimas são também descritas como sujeitos que não retaliam quando são atacados ou insultados, sendo caracterizados pela sua passividade ou submissão, sofrem de baixa auto-estima, solidão, depressão, ansiedade, dificuldades académicas, problemas de saúde física e tendem a conseguir fazer poucos amigos (Olweus, 1997). Estes aspectos são evidentes em relação às participantes das entrevistas, na medida em que tanto a Helena como a Maria referem que se sentiam sozinhas e amedrontadas na época em que passaram pelos episódios das agressões. Também é um dado relevante o facto de não terem conseguido fazer grandes amizades, chegando mesmo a mudar de escola.

As experiências de vitimização podem ser precursoras de envolvimento em episódios violentos, como foi patente numa das colaboradoras que admitiu que a sua experiência enquanto vítima influenciou um episódio de violência com outro colega, ainda que este tenha ocorrido de forma pontual (Browne & Falshaw, 1998).

As circunstâncias que levaram as colaboradoras a mudar de instituição de ensino por não se terem conseguido integrar na comunidade escolar vem evidenciar o quanto o *bullying* transforma, afectando negativamente o ambiente escolar (Whitted & Dupper, 2005; Olweus, 1991,1997). O facto de terem mudado de escola não afectou as vítimas só no pressuposto da dificuldade de criar amizade entre pares, não permitindo também descrever se os agressores (de quem foram vítimas) actualmente enveredaram ou não por condutas desviantes, uma vez que o contexto escolar das duas raparigas é hoje diferente. Estas transformações tiveram repercussões tanto na vida das duas alunas, que alteraram todo o seu quotidiano, como na vida dos seus familiares mais directos, o facto de não se sentirem confortáveis com as instituições de ensino que frequentavam e as mudanças de atitudes motivadas pelos episódios de vitimização certamente influenciaram todo o ambiente familiar. Pode considerar-se que existe uma influência recíproca entre *bullying* e suporte social, uma vez que esta problemática acaba por deteriorar as relações interpessoais. A família assim como o contexto escolar, formam uma rede de suporte essencial para ajudar as crianças no seu desenvolvimento saudável, assumindo também um papel fundamental no período de transição para a sua fase adulta. Os técnicos que se relacionam de perto com as crianças e os jovens, nomeadamente os professores, devem estar mais atentos a esta realidade e devem compreender o impacto prejudicial que o *bullying* pode gerar, devendo envolver-se em sensibilizar para o desenvolvimento da criança como pessoa segura e auto-confiante.

Mesmo fazendo referência a apenas um episódio de comportamento agressivo, a Helena acabou por associá-lo com as suas vivências de vitimização. Tratando-se de uma situação isolada, não é possível fazer uma análise de modo a confirmar se de acordo com o que é demonstrado em várias investigações, as agressões às vítimas reportam para que estas se tornem vítimas agressoras (Browne & Falshaw, 1998; Carvalhosa, Lima & Matos, 2001; Olweus, 1994). Deste modo, no caso da Helena, não existem dados suficientes para corroborar estas declarações, uma vez que em nenhuma das outras vezes em que foi agredida ela referiu intenção de retaliar o agressor.

No que diz respeito ao envolvimento dos pais e da comunidade escolar no processo de intervenção de programas *anti-bullying*, este é percebido de forma positiva pelos sujeitos que intervêm no *bullying*, apesar de também ter sido claramente evidente que os jovens não apontam como primeira opção a ajuda dos pais e da comunidade escolar no caso de terem de se declarar como vítimas ou participantes de episódios de agressões. A escola surge assim como um contexto favorável à promoção de interesses pessoais, inibindo a manifestação da

delinquência mas, ao mesmo tempo, não é definido por parte dos alunos credibilidade de que a comunidade escolar consiga responder de forma adequada a esta problemática (James et al., 2006). É importante referir a importância que o apoio psicológico teve para a Helena. Uma vez que da parte da escola na altura em que os episódios eram recorrentes, não existiu disponibilidade para ajudar a resolver o assunto, o apoio dos pais e a intervenção de um técnico especializado, desempenharam uma função importantíssima.

As vítimas parecem demonstrar uma preocupação de que os programas nas escolas funcionem de forma eficaz de modo a prevenir e intervir de forma mais competente e a alcançarem maior sucesso. É notória a falta de confiança relativamente à comunidade escolar, nomeadamente com os professores, que de acordo com as duas colaboradoras entrevistadas não se demonstraram disponíveis, nem crédulos para esta problemática. A Helena considerou que o facto de os professores ignorarem a situação funcionaria como uma tentativa de minimizar o problema, mas ambas as entrevistadas consideram que esse não é o caminho a seguir para uma intervenção de sucesso contra episódios de violência entre pares.

O tipo de agressor descrito pelas duas participantes que fizeram parte deste estudo corresponde ao perfil descrito na literatura, tendo em conta que ambas as vítimas são mulheres (Olweus, 1997; Ornel et al., 2005; Perren & Hornung, 2005). Tanto uma como outra foram confrontadas por agressores de ambos os sexos, mas a maioria dos incidentes ocorreu com agressores do sexo feminino, sendo os seus comportamentos mais relatados como *bullying* indirecto. A violência está marcada pela necessidade de ocupar um lugar de destaque dentro de um grupo, um lugar que permita uma certa posição e consideração dos outros. É através da necessidade de estabelecer este tipo de relação hierárquica e de comando que surgem as agressões. Constatou-se ainda que a frequência do *bullying* tem tendência a diminuir com o aumento dos anos de escolaridade, nestes dois casos as vítimas referiram que foram agredidas por colegas que frequentavam anos de escolaridade mais avançados, consequentemente mais velhos. Esta concepção poderá ser validada pelo facto dos episódios terem ocorrido em instituições de ensino básico e por actualmente não ser do conhecimento de nenhuma das entrevistadas acontecimentos de violência nas escolas de ensino secundário que actualmente frequentam. (Whitted & Dupper, 2005; Olweus, 1991).

Importa também referir que nas duas entrevistas, foi patente desde início um certo incómodo ou receio de aprofundar alguns aspectos mais concretos de situações e vivências, talvez por se tratarem de adolescentes.

Apesar de se terem disponibilizado prontamente para realizar este estudo, foi visível e recorrente a preocupação das entrevistadas em não denunciar (de forma objectiva) os agressores. Ainda assim, concordam que a denúncia dos episódios de violência é uma importante etapa para a intervenção. Quando confrontadas com este facto tanto a Maria como a Helena, discordaram, considerando que os incidentes relacionados com comportamentos agressivos assim como as consequências pessoais implícitas estão actualmente ultrapassados.

6. CONCLUSÃO

Através da análise, é possível observar uma enorme interacção existente entre os diversos temas. O interesse deste estudo passou por tentar compreender o impacto dos episódios de *bullying*, fazendo para isso uma abordagem da perspectiva da vítima, de forma a conseguir analisar como esta problemática é percebida pela comunidade, mais especificamente a pertencente ao contexto escolar. Mais do que caracterizar as vítimas de *bullying* é de extrema importância identificar os benefícios da intervenção para a prevenção das agressões nesta área e uma consequente diminuição desta problemática.

É importante que se tomem medidas e se adotem estratégias que permitam tanto às vítimas, como às testemunhas identificar os casos de violência em segurança como a redução dos comportamentos anti-sociais e agressivos, a promoção de comportamentos pro-sociais, e o incentivo de desenvolvimento de competências para lidar com os conflitos. Isso pode envolver, por exemplo, técnicas como a utilização de actividades de dinâmicas de grupo. No caso específico das vítimas podem ser relevantes programas de promoção de assertividade, enquanto no caso dos agressores deverão ser mais úteis programas de redução de agressividade, autocontrolo, descentração e gestão cognitivo comportamental. As participantes que colaboraram neste estudo referem a importância da realização de programas *anti-bullying*, não só ao nível das escolas mas da sociedade em geral. Daqui resulta a necessidade de repensar a abordagem desta problemática, tanto por parte dos serviços a ela dedicados como da comunidade, centrando-a nos jovens e no fortalecimento das suas capacidades. Também se pode concluir que a existência de uma rede de apoio social contribui de forma relevante para uma intervenção benéfica nesta temática. Como foi referido pelos entrevistados, também foi determinante o envolvimento das respectivas famílias ao longo de todo o processo. No entanto, considera-se que para que este apoio seja efectivo é necessário proporcionar às famílias os recursos que elas necessitem para se sentirem mais seguras em relação às formas de intervenção.

Actualmente com a informação disponível, a ideia de que o *bullying* faz parte de um grupo de comportamentos normais das crianças e adolescentes começa finalmente a dissipar-se. Muitas escolas começam a intervir, para que tanto as crianças como os pais e a comunidade escolar em geral estejam mais atentos para esta problemática. Apesar de ser difícil identificar esta forma de violência por parte da família e da escola, não só porque a maior parte das vítimas não denuncia, mas também porque essas mesmas vítimas na sua

maioria se tratam de adolescentes e crianças que se encontram numa fase da sua vida em que o diálogo com os mais velhos não é algo sentido como facilitador. É cada vez mais importante requerer atenção para a implementação da prevenção e intervenção. Ajudar as crianças a adquirir verdadeira auto-estima, fazendo-as entender que têm o grande poder de conservar valorizadas e autónomas mesmo quando outros tentam fazê-las sentir-se mal, de certo apoiará de forma muito significativa o seu crescimento pessoal. A forma de resolver os conflitos varia de pessoa para pessoa e de grupo para grupo. A percepção de injustiça é um impulsor presente nos jovens e dada essa percepção, a violência pode surgir como meio de vingança. O que é também importante que as crianças e os jovens entendam é que ser agredidos e/ou discriminados não lhes dá pleno direito, de reagir com violência ou agressão, não é fácil fazer com que as vítimas entendam que a justiça, nem sempre pode ser vista como um deslocamento do que outros lhes fizeram.

Quanto mais recursos são direccionados para a prevenção através de programas de investigação, mais facilmente as escolas poderão transformar os profissionais, que têm a formação e experiência, para assumir papéis de liderança e assim unir esforços de prevenção do *bullying* nas escolas. Nestas instituições, várias entidades podem assumir diferentes papéis, podendo desempenhar um trabalho fundamental como membros de uma comissão de força do programa de tarefas ou de coordenação. Uma vez o financiamento e o apoio garantidos, a implementação do programa poderá ser desenvolvida. Diversas entidades podem ajudar a identificar os passos necessários para levar a desenvolver o programa, identificar os papéis e responsabilidades de participantes, elaborando um cronograma para a sua implementação que é de extrema importância. A comunidade escolar também pode ajudar no programa de intervenção, por exemplo, avaliando a manutenção do programa, uma vez que se encontram em campo. Um programa de intervenção eficaz deve desenvolver uma saúde mental positiva, auto-estima, competências sociais, sensação de coerência, boa capacidade de iniciativa, relações interpessoais satisfatórias, e competências para lidar com a adversidade. O plano deverá conseguir reduzir a vulnerabilidade da criança face ao risco, quer como vítima quer como agressor, expressando uma atitude de intolerância perante comportamentos agressivos, através da comunidade. A intervenção poderá também incluir dinâmicas de grupo para treinos do professor, com a finalidade de desenvolver a possibilidade de estratégias de sala de aula que permitam um ambiente e uma aprendizagem mais positivos. Os programas de prevenção da violência devem desenvolver a promoção de um capital social positivo, tendo em conta a

inclusão social, desta forma uma importante consciencialização para tal, e a tentativa de inserção de toda a comunidade neste tipo de projectos.

Assegurar o sucesso de um programa de intervenção *anti-bullying* nem sempre é fácil. Um bom projecto e avaliação podem ajudar as crianças a realizar mudanças sistémicas e contribuir para um melhor conhecimento e entendimento sobre como funciona o *bullying* ao nível da prevenção. Actualmente existem muitos recursos à disposição das crianças e jovens, dos pais e da comunidade escolar que ajudam a lidar com esta problemática (Anexo E). Os funcionários da escola deve aumentar a comunicação com os alunos, particularmente com as vítimas, em relação seus esforços para gerir as situações de *bullying*. São necessárias pesquisas adicionais para determinar as estratégias mais eficazes para que os funcionários consigam comunicar e reunir esforços com os alunos, sem agravar a situação. Os vários agentes do contexto escolar precisam de cooperar para desenvolver políticas e estabelecer normas sobre o comportamento *bullying*, para que as pessoas se sintam apoiadas quando intervêm em nome de um estudante ou quando remetem o incidente para um director ou psicólogo da escola. Estas mudanças na política e no desenvolvimento profissional de outras actividades, provavelmente ajudarão o pessoal a desenvolver maior eficácia para lidar com situações de *bullying*. Mais pesquisas são necessários para descobrir qual o tipo de intervenção é necessária para reduzir ainda mais os níveis de *bullying*, tal como acontece em países como a Noruega. Revela-se assim importante que também em Portugal a comunidade continue a organizar-se de forma a ampliar os meios para permitir facilitar a diminuição desta problemática.

As agressões na escola regulam uma subcultura da violência. O *bullying* não é nem pode ser anti-social, mas pelo contrário: social, porque funciona para as crianças e os jovens, como uma forma de estruturação e regulação das relações entre eles, mas como uma forma única para criar realidades culturais e formas diferentes. A relação de todas estas ideias torna mais uma vez necessário reverter para a urgente necessidade de projectos de intervenção, de forma a prevenir comportamentos agressivos. É necessário que todos os envolvidos no processo educacional estejam atentos a esta problemática que atravessa a educação no século XXI e elaborem programas de acção em que valores como o auto-controle, auto-estima e a segurança sejam constantemente abordados. Consequentemente, as comunidades escolares que investirem nesses valores esquecidos estarão a contribuir para que a prática do *bullying*

possa diminuir. Este é um problema multidimensional, com incidência preocupante no processo de desenvolvimento e aquisição da identidade do indivíduo.

A análise qualitativa da informação, permite um conhecimento mais completo da experiência vivida pelas vítimas de *bullying*. Desta forma, os resultados obtidos nesta investigação permitem ter uma perspectiva holística de todo o processo, revelando interações complexas entre os conceitos referidos frequentemente na literatura de forma compartimentada. Através das entrevistas realizadas neste estudo foi possível corroborar as considerações de que os agentes se devem apoiar e envolver com a finalidade de prevenir esta problemática e assim conseguir promover uma intervenção positiva aos olhos dos jovens.

Uma das principais limitações deste trabalho reside no facto de ambas as participantes partilharem o mesmo agrupamento escolar, o que pode implicar algumas semelhanças encontradas nas duas narrativas. Interessa pois, estudar a perspectiva de vítimas pertencentes a diferentes contextos escolares. A análise qualitativa da informação apesar de não permitir aplicar os resultados à população em geral permite um conhecimento mais completo da experiência sentida pelas vítimas.

Com este estudo pretendeu-se acrescentar conhecimento à literatura acerca de todos os conceitos referidos (i.e., *bullying*, vítimas, programas de intervenção,) e das relações entre os mesmos. As potenciais mais-valias do presente estudo resultam do facto de este estar especificamente centrado nas vítimas de *bullying* aumentando o conhecimento existente sobre esta matéria, nomeadamente no que o *bullying* representa para os sujeitos e quais os recursos capazes para uma intervenção nesta área. Para além disso o facto de ter sido realizado numa lógica de colaboração, dado que o material recolhido que serviu de base foram as próprias narrativas dos participantes, permitiu às vítimas sugerir como devem desempenhar um papel relevante relativamente aos assuntos em que estão directamente implicadas. Quanto mais pormenorizado for o conhecimento desta diversidade de situações, melhor preparados estarão os agentes para responder às necessidades dos jovens intervenientes nesta problemática.

Revela-se essencial fazer novas investigações que permitam uma análise pormenorizada da forma como as escolas conseguem pôr em prática os diversos programas *anti-bullying*, uma vez que como já foi referido cada comunidade escolar necessita de diferentes formas de intervenção.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, L., & Freire, T. (2007). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. (4ª ed.). Braga: Psiquilíbrios.
- Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (2000). Bullies and delinquents: Personal characteristics and parental styles. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 10, (1), 17 – 31.
- Ball, H., Arseneault, L., Taylor, A., Maughan, B., Caspi, A., & Moffitt, T. (2008). Genetic and environmental influences on victims, bullies and bully-victims in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, (1), 104 – 112.
- Born, M. (2005). *Psicologia da Delinquência*. Lisboa: Climepsi.
- Boulton, M. J., & Underwood, K. (1992). Bully/victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 73 – 87.
- Bowers, L., Smith, P.K., & Binney, V. (1992). Cohesion and power in the families of children involved in bully/victim problems at school. *Journal of Family Therapy*, 14, 371 – 387.
- Bowers, L., Smith, P. K., & Binney, V. (1994). Perceived family relationships of bullies, victims and bully/victims in middle childhood. *Journal of Personal and Social Relationships*, 11, 215 – 232.
- Bradshaw, C., Sawyer, A., & O'Brennan, L. (2007). Bullying and Peer Victimization at School: Perceptual Differences Between Students and School Staff. *School Psychology Review*, 36, (3), 361 – 383.

- Browne, K., & Falshaw, L. (1998). Street children and crime in the UK: A case of abuse and neglect. *Child Abuse Review*, 7, (4), 241 – 253.
- Carvalhosa, S., Lima, L., & Matos, M. (2001). Bullying – a provocação/vitimação entre pares no contexto escolar português. *Análise Psicológica*, 19, (4), 523 – 537.
- Committee for Children. (2003). *Steps to Respect: Review of research*. consultado em Setembro de 2009 através http://www.cfchildren.org/media/files/str_research_foundations.pdf
- Craig, W. M. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, 24, 123 – 130.
- Craig, W. M., Henderson, K., & Murphy, J. G. (2000). Prospective teachers' attitudes toward bullying and victimization. *School Psychology International*, 21, 5 – 21.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710 – 722.
- Curtner-Smith, M.E. (2000). Mechanisms by which family processes contribute to school-age boy's bullying. *Child Study Journal*, 30, (3), 169 – 186.
- Duncan, R.D. (2004). The impact of family relationships on school bullies and their victims. In D.L. Espelage, & S.M. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 227 – 244). Mahwah, NJ.
- Edmondson, L. & Hoover, J. (2008). Process Evaluation of a Bullying Prevention Program: A Public School-County Health Partnership. *Reclaiming Children and Youth*, 16, (4), 25 – 33.

- Everhart, K., & Wandersman, A. (2000). Applying comprehensive quality programming and empowerment evaluation to reduce implementation barriers. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 11*, 177 – 191.
- Ferreira, E., & Fonte, C. (2006). Avaliação do bullying em contexto escolar: Contributos de um estudo qualitativo. *Actas da XI Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e contextos* (pp. 203 – 210). Braga: Psiquilibrios.
- Flouri, E., & Buchanan, A. (2003). The role of mother involvement and father involvement in adolescent bullying behavior. *Journal of Interpersonal Violence, 18*, (6), 634 – 644.
- Galloway, D., & Roland, E. (2004). Is the direct approach to reducing bullying always the best? In P.K. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 37 – 54). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Gleitman, H., Fridlund, A. J., & Reisberg, D. (2003). *Psicologia*. (6ª ed. Rev.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo: Sentidos e formas de uso*. Estoril: Príncípia Editora.
- Hämäläinen, M., & Pulkkinen, L. (1995). Aggressive and nonprosocial behaviour as precursors of criminality. *Studies on Crime and Crime Prevention, 4*, (1), 6 – 21.
- Hanish, L. D., & Guerra, N. G. (2000). ‘Children Who Get Victimized at School. What is Known? What can be Done?’. *Professional School Counselling, 4*, (2), 113 – 9.
- Haber, J., & Glatzer, J. (2007). *Bullying Manual Anti-agressão*. Alfragide: Casa das Letras.

- Houndoumadi, A., & Pateraki, L. (2001). Bullying and bullies in Greek elementary schools: Pupils' attitudes and teachers'/parents' awareness. *Educational Review*, 53, 19 – 26.
- Hunter, S., Boyle, J., & Warden, D. (2007). Help seeking amongst child and adolescent victims of peer-aggression and bullying: The influence of school-stage, gender, victimisation, appraisal, and emotion. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 375 – 390.
- James, D., Lawlor, M., Flynn, A., Murphy, N., Courtney, P., & Henry, B. (2006). One School's Experience of Engaging with a Comprehensive *Anti-Bullying* Programme in the Irish Context: Adolescent and Teacher Perspectives. *Pastoral Care in Education*, 24, (4), 39 – 48.
- Koivisto, M. (2004). A follow-up survey of anti-bullying interventions in the comprehensive schools of Kempele in 1990 – 98. In P.K. Smith, D. Pepler, & K. Rigby, *Bullying in schools: How successful can interventions be?* Cambridge, UK.
- Kumpulainen, K., & Rasanen, E. (2000). Children involved in bullying at elementary school age: Their psychiatric symptoms and deviance in adolescence. An epidemiological sample. *Child Abuse & Neglect*, 24, 1567 – 1577.
- Kumpulainen, K., Rasanen, E., Henttonen, I., Almqvist, F., Kresanov, K., Linna, S. L. et al. (1998). Bullying and psychiatric symptoms among elementary school-age children. *Child Abuse & Neglect*, 22, 705 – 717.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilber, T. (1998). *Narrative research: reading, analysis and interpretation*. London: SAGE Publications.

- Matos, M., Negreiros, J., Simões, C., & Gaspar, T.(2009). *Violência, Bullying e Delinquência*. Lisboa: Coisas de Ler.
- Martins, M.J. (2005). Agressão e vitimização entre adolescentes, em contexto escolar: um estudo empírico. *Análise Psicológica*, 23, (4), 401 – 425.
- Melton, G. B., Limber, S. P., Cunningham, P., Osgood, D. W., Chambers, J., Flerex, V., et al. (1998) *Violence Among Rural Youth*. Washington, DC: Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.
- Nansel, T. R., Craig, W., Overpeck, M. D., Saluja, G., Ruan, W. J., & the Health Behavior in School-Aged Children Bullying Analyses Working Group. (2004). Cross-national consistency in the relationship between bullying behaviors and psychosocial adjustment. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 158, 730 – 736.
- Naylor, P., & Cowie, H. (1999). The effectiveness of peer support systems in challenging school bullying: The perspectives and experiences of teachers and pupils. *Journal of Adolescence*, 22, 467 – 479.
- Nesdaie, D., & Pickering, K. (2006). Teachers' reactions to children's aggression. *Social Development*, 15, 109 – 127.
- Newman, R. S. (2003). When elementary school students are harassed by peers: A self-regulative perspective on help seeking. *Elementary School Journal*, 10, 339 – 355.
- Newman, R. S., & Murray, B. J. (2005). How students and teachers view the seriousness of peer harassment: When is it appropriate to seek help? *Journal of Educational Psychology*, 97, 347 – 365.

- Nicolaides, S., Yuichi, T., & Smith, P. K. (2002). Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 105 – 118.
- O'Moore, M., Kirkham, C. & Smith, M. (1997). 'Bullying Behaviour in Irish Schools: A Nationwide Study'. *Irish Journal of Psychology*, 18, 141 – 69.
- Ornel, J., Lindenberg, R., Winter, A., Oldehinkel, A., & Verhulst, F. (2005). Bullying and Victimization in Elementary Schools: A Comparison of Bullies, Victims, Bully/Victims, and Uninvolved Preadolescents. *Developmental Psychology*, 41, 672 – 682.
- Ortega, R., & Lera, M. (2000). 'The Seville *Anti-Bullying* in School Project', *Aggressive Behaviour*, 26, 113 – 23.
- Olweus, D. (1994). Annotation: bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Psychology and Psychiatry*, 43, (7), 1171 – 1190.
- Olweus, D. (1993a). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden, MA: Blackwell.
- Olweus, D. (1991). Bullying-victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention programs. In D.J, Pepler & K, H, Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggressor* (pp. 411 – 448). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12, (4), 495 – 510.

- Olweus, D. (2001). *Olweus' core program against bullying and antisocial behavior: A teacher handbook*. Bergen, Norway: Research Center for Health Promotion
- Olweus, D. (1993b). Victimization by peers: Antecedents and long-term outcomes. In K. H. Rubin & J. B. Asendorpf (Eds.), *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood* (pp. 315 – 341). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Owens, L., Shute, R., & Slee, P. (2000). “Guess what I just heard!” Indirect aggression among teenage girls in Australia. *Aggressive Behavior*, 26, 67 – 83.
- Ornelas, J. (2008). *Psicologia Comunitária*. Lisboa: Fim de Século.
- Pellegrini, A. D. (1998). Bullies and victims in school: A review and call for research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 19, (2), 165 – 176.
- Perren, S. (2000). *Kindergarten children involved in bullying: Social behavior, peer relationships, and social status*. Unpublished Doctoral thesis, University of Berne, Switzerland.
- Perren, S., & Hornung R., (2005). Bullying and Delinquency in Adolescence: Victims’ and Perpetrators’ Family and Peer Relations. *Swiss Journal of Psychology*, 64, 51 – 64.
- Poirier, J., Clapier-Valladon, S., & Raybaut, P. (1999). *Histórias de vida: teoria e prática* (2^a ed.). Oeiras: Celta Editora.
- Rigby, K. (2002a). Bullying in childhood. In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development. Blackwell handbooks of developmental psychology* (pp. 549 – 568). Malden, MA: Blackwell.
- Rigby, K. (2002b). *New Perspectives on Bullying*. London: Jessica Kingsley.

- Rigby, K. (1995). What schools can do about bullying. *Professional Reading Guide for Educational Administrators*, 77, (1), 1 – 5.
- Rigby, K., & Bagshaw, D. (2003). Prospects of adolescent students collaborating with teachers in addressing issues of bullying and conflict in schools. *Educational Psychology*, 23, 535 – 546.
- Rigby, K., & Bames, A. (2002). The victimized student's dilemma: To tell or not to tell. *Youth Studies Australia*, 2, 33 – 36.
- Roland, E., & Idsoe, T. (2001). Aggression and bullying. *Aggressive Behavior*, 27, 446 – 462.
- Rose, A. J., Swenson, L. P., & Waller, E. M. (2004). Overt and relational aggression and perceived popularity: Developmental differences in concurrent and prospective relations. *Developmental Psychology*, 40, 378 – 387.
- Salmivalli, C., & Isaacs, J. (2005). Prospective relations between victimization, rejection, friendlessness and children's self- and peer-perceptions. *Child Development*, 76, (6), 1161 – 1171.
- Silverman, D. (2001). *Interpreting qualitative data: methods for analysing talk, text and interaction*. (2nd ed.). London: SAGE Publications.
- Smith, P. K., & Sharp, S. (1994). *School Bullying: Insights and Perspectives*. London: Routledge.
- Smith, P.K., Pepler, D., & Rigby, K. (2004). *Bullying in schools: How successful can interventions be?* Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Smith, P.K., Talamelli, L., Cowie, H., Naylor, P., & Chauhan, P. (2004). Profiles of non-victims, escaped victims, continuing victims, and new victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology, 74*, 565 – 581.
- Snyder, L.B., Hamilton, M.A., Mitchell, E.W., Kiwanuka-Tondo, J., Fleming-Milici, F., & Proctor, D. (2004). A meta-analysis of the effect of mediated health communication campaigns on behavior change in the United States. *Journal of Health Communication, 9*, 71 – 96.
- Stockdale, M. S., Hangaduambo, S., Duys, D., Larson, K., & Sarvela, P. D. (2002). Rural elementary students', parents', and teachers' perceptions of bullying. *American Journal of Health Behavior, 26*, 226 – 227.
- Tikkanen, T., & Junge, A. (2004). *Realisering av en visjon om et mobbefritt oppvekstmiljø for barn og unge. Realising a vision of a childhood environment without bullying.* Stavanger, Norway.
- Weissberg, R. P., Caplan, M. Z., & Harwood, R. L. (1991). 'Promoting Competent Young People in Competence Enhancing Environments: A Systems-Based Perspective on Primary Prevention'. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 59*, 830 – 841.
- Whitted, K., & Dupper, D. (2005). Best Practices for Preventing or Reducing Bullying in Schools. *Children and Schools, 27*, (3), 167 – 175.
- Ybarra, M.L., & Mitchell, K.J. (2004). Youth engaging in online harassment: Associations with caregiver-child relationships, Internet use, and personal characteristics. *Journal-of Adolescence, 27*, (3), 319 – 336.

8. ANEXOS

Anexo A – Narrativa Biográfica da Maria

Quando era mais pequena sofri de agressões e intimidações.

Então eu vou falar da minha vida, desde início. Eu sou filha única e vivo com a minha mãe, é que os meus pais estão separados há muito tempo, tinha 3 anos. O pai ‘ta casado outra vez, e eu até gosto da minha madrasta, já a conheço há muito tempo é a C., ela já é da família. A mãe tem um namorado, que eu também gosto dele, mas não o conheço tão bem porque eles não namoram assim há tanto tempo. Nos vivíamos em Sintra, mas eu e a mãe sempre vivemos em Lisboa, Sintra era antes, quando o pai estava em casa. Eu gosto de estar em Lisboa, também não me lembro muito bem de como era na outra casa, eu era muito pequena.

Andei sempre em escolas públicas, o pai não queria. Depois quando eu contava o que me acontecia, mais para a frente, discutia com a mãe porque dizia que as coisas corriam mal porque eu não andava num colégio. O pai disse sempre que nos colégios é diferente. Gostei muito da escola primária, andei nesta aqui ao lado, a X. Gostei da professora e dos amigos. Tive sorte porque as minhas amigas depois ficaram sempre na minha turma. Enquanto eu andei aqui na X era tudo mais calmo não havia assim as brincadeiras parvas que aconteceram depois. Gostava de todos, ou de quase todos, porque há sempre colegas de quem não gostamos tanto. Mas eu gostei muito do tempo que passei aqui na escola. Depois desta fui para a Y., e foi aí que aconteceram as agressões de *bullying*, acho que na altura eu não sabia que era *bullying*, ou pelo menos não lhe dava esse nome. Eu sabia que algo de mau se passava mas não lhe dava nome. Também não ouvia falar disso, acho, pelo menos não me lembro. Hoje sei que o *bullying* é quando há agressão física ou verbal, quando se goza com alguém ou ofendendo essa pessoa. Mas durante o tempo em que começaram a atingir-me essas atitudes eu não sabia que se chamava assim. Então, como eu estava a dizer na altura, mudei de escola para a Y, porque esta escola aqui só tem até ao 4º ano. Eu fiquei na turma YY e como acho que já disse as minhas amigas, D., M. e P.... ficamos todas na mesma turma, a M. e a P. até moram ao pé de mim por isso íamos sempre juntas 'pá escola, a mãe até estava sempre a

ralhar-me porque eu me atrasava as vezes e elas tinham de esperar por mim, mas íamos as três.

Todas as agressões verbais e físicas que fui alvo foram passadas na altura que eu frequentava o 5º ano. As últimas vezes que essas agressões ocorreram foi já quando terminava o 6º e mudei outra vez de escola, passando então para uma secundária com 7º ano, que é onde agora ando. Ali na rua B. a ZZ. As interpelações eram diversas, desde agressões verbais, a violência para adquirir as minhas coisas, ou simples gozação e reinação por parte dos elementos mais problemáticos e já correntes nos actos. As agressões começaram nas filas do bar e da cantina. As vezes empurravam-me, e tentavam passar-me á frente, mas eram mesmo brutos, não era a brincar, eu cai no chão! Algumas pessoas tentavam separar-me deles. Todos viam, e ficavam espantado. Obvio que o receio começava a ser maior sempre, e muitas vezes evitava certos locais, e certas saídas para o bar por exemplo, a modos de evitar cruzar-me com aqueles grupos. E até posso dizer quem me fazia, porque depois não aparece... era sempre o grupo das miúdas comandadas pela L.. eu houve uma altura em que ate pensei que era porque ela tinha inveja só que já não aguentava mais. Eram apenas colegas estúpidos que o faziam, muitas vezes até amigos. Eu disse que isto começou no 5º ano? (Sim, disse...) pronto então durou depois até quase a altura em que sai daquela escola. Basicamente gozavam comigo por tudo.

Eu lembro-me de uma vez em que ‘tava na fila para comprar a senha de almoço, e elas chegaram ao pé de mim e depois de me empurrarem ainda me pediram umas moedas. E as funcionárias que viam as vezes ralhavam com elas mas outras vezes não se metiam. Se fosse só gozar e chamar nomes as funcionaria não diziam nem faziam nada. Então elas pediram-me as moedas, ah, Era sempre a L. que vinha a frente, ela era sempre a líder. Elas eram 5, mas as vezes estavam só três. As minhas amigas estavam comigo, naquele dia acho que estava só a M e a D. mas não podiam fazer nada. Uma dela é que exagerava, as outras como viam o que ela fazia mandavam boatos. Raramente me apercebia de testemunhas porque ficava super atrapalhada no momento das ameaças.

Olhe uma vez roubaram um caso que a tia da D. lhe tinha oferecido, ela gostava muito dele, era giro. E depois, só no ano seguinte, a G, que era dessas que embirravam connosco, apareceu com ele vestido, mas foi só para a escola com ele uma vez, só para afazer pirraça. O pior é que a D. teve de dizer à mãe que tinha perdido o casaco, porque se não a mãe dela ia á

escola para tratar do assunto e ainda era pior, a mãe da D. mete-se em tudo é assim muito participativa... mas depois havia confusão se ela soubesse o que passava, de certeza. Lembrome é que a D. ficou uma semaninha inteira de castigo, nem podia ir a minha casa. Foi uma seca. E sem culpa nenhuma.

Elas tentavam gozar connosco nos corredores, olhe, ate havia um corredor, que era o que ficava mais perto das salas do 9ºano, elas às vezes ficavam lá espera que nos passássemos só para nos chamar nomes. “Estúpida... burra, caixa de óculos” elas chamavam caixa de óculos quando estávamos coma a M.,. Tirando essas coisas, o que elas faziam era fazer canções com o nosso nome e punham asneiras à mistura, e também disseram que a M. andava com um rapaz e era tudo mentira mas ela chamavam-na de “puta”, desculpe, sei que é asneira, mas era o que elas diziam. Alguns colegas chegavam a intervir, mas eram logo ou alvo de iguais agressões ou então mandavam-nos circular e não estar ali. Acho que a culpa pode cair em alunos repetentes ou tendenciosos em ser problemáticos. Normalmente são esses os grandes potenciais agressores.

Nos nunca fizemos queixas aos professores, nem aos pais, porque achávamos sempre que aquilo ia passar, havia um funcionário que ralhava com o grupo de G. só que elas voltavam sempre a arranjar forma de implicar connosco. Eu acho que não fiquei muito marcada, que consegui ultrapassar, mas acho que isso foi só porque também tinha as minhas amigas, agora já não estou com elas na escola, quando mudámos eu fiquei nesta mas elas foram para outra, mudámos todas mas eu só fiquei com a P.. Penso que os motivos que os levavam a ter aqueles comportamentos agressivos fundavam-se na falta de educação e embirração muitas vezes com os mais novos. Também o facto de marcarem a diferença ou por problemas familiares e diferenças enormes, ou por ajuntamentos a grupos mais agressivos e de rebeldia total. Eu agora acho que elas eram pessoas tristes e que não deviam ter quem gostasse delas, ou então queriam ser como nos, mas eu acho isso agora, dantes quando tinha de ir para a escola com as minhas amigas e tínhamos de gramar com o grupo da G. não pensava assim, as vezes ate esperávamos na entrada da escola e chegávamos atrasadas de propósito, para não termos de passar por elas. Para não nos enxovalharem. Eu acho importante, o *bullying* não ser só quando há agressão física, porque eu nunca fiquei marcada, só de beliscões e empurrões, e consegui ultrapassar mas sei que há muita gente que não consegue. E é mau porque assim eles que nos tentam magoar ganham o que querem. Nunca intimidei ninguém nem agi da forma como chegaram a fazer para comigo. *Bullying* é para mim uma forma de atentar aos alunos que são

aos olhos da sociedade escolar mais frágeis, e assim alvos de alguém poder enriquecer a custa dos mesmos.

Houve uma vez em que eu chorei, porque nos íamos ter uns testes, e elas chegaram e roubaram-me os apontamentos e rasgaram mesmo à minha frente, lembro-me muito bem de ouvir a G. dizer: “não és tão inteligente? Porque é que ainda estas a estudar?” eu fiquei com tanta raiva e tão nervosa que chorava, ainda por cima íamos ter testes, ‘né? Depois até tirei bom no teste, mas fiquei mesmo enervada. Era teste de ciências.

Eu sei que elas também diziam mal de nós aos rapazes, porque houve um de quem eu gostei e ele nunca se interessou por, mim porque elas falavam, de certeza! Já assisti várias vezes a pancadaria, acho que a culpa destes acontecimentos é do agressor porque é parvo em recorrer a esses métodos de resolver as coisas. Eu acho que eu e as minhas colegas conseguimos superar isso que nos aconteceu, olha quando penso nisso, penso eu foi uma fase menos boa, mas que coitadas as que nos agrediam não sabiam o que faziam, mas na altura eu tinha medo delas, eram mais fortes, hoje acho que não são melhores. De resto acho que não me lembro assim de mais nenhuns episódios importantes...

(e porque é que mudaste de escola?)

Eu mudei de escola porque a M e a D. iam mudar, mas não foi por nada disto, porque os pais delas não sabiam e foram eles que quiseram, ‘gente nunca contou aos pais. Eu e a P. também quisemos mudar. A minha mãe e deixou porque a escola onde eu queria ficar até era mais perto, e eu disse que gostava muito de ficar com elas. Só que depois elas foram as duas 'pó colégio e eu e a P. ficamos aqui... o pai esta sempre a dizer que o colégio é melhor, mas eu gosto de andar aqui, da outra não gostava tanto claro, por acusa das agressões que contei, mas aqui ate gosto.

(então mas o que achas quando o pai diz que no colégio é sempre melhor?)

Eu não acho, acho que há pessoas boas e más em todo o lado, ... e que ele não pode saber de tudo, foi por isso que não contei tudo à mãe, porque eu gosto desta escola, e acho que no colégio não ia ser melhor.

Sabe que eu só contei isto aos meus pais agora há pouco tempo. Quando comecei aqui nesta escola onde ando agora a ouvir falar de *bullying*. Disse à mãe que se calhar tinha sido vitima disso... porque dantes eu não contava nem á mãe nem eu pai, ate porque u já sabia que

se dissesse ao pai ele me tirava dali e queria pôr-me no colégio. Qualquer coisa que corria mal ele vinha logo com essa conversa. E eu queria estar com as minhas amigas, porque nos não nos ajudávamos assim, ajudar de defender mesmo, pôr e fazer frente, porque já sabíamos que da próxima nos calhava a nos. Mas falávamos disso. Eu estava a dizer... pois há um tempo contei à mãe, mas não contei tudo, não podemos contar tudo aos pais não são? É bom falar, mas ela não precisa de saber de tudo, eu contei-lhe por alto, que gozavam comigo, brigavam e me chamavam nomes, mas não contei assim tudo, como estou a fazer aqui... porque isto não se vai saber, é diferente! A mãe ate podia guardar segredo, mas não consegue, ela disse logo ao pai e depois ainda podia querer ir falar com alguém, é melhor assim, eu trato do assunto... e depois também às vezes o pai conta à C. e eu gosto dela, e dou-me bem, mas era já muita gente a saber.

(contaste que elas te pediram moedas. mas depois não concluíste. que aconteceu dessa vez?)

Ah pois, era 'pa explicar que elas também nos tentavam roubar dinheiro, uma vez beliscaram-me... mas a minha mãe nunca deu por nada. Porque as marcas de beliscões não se notavam, não eram coisas graves. As consequências foi consentir e chegar a um certo nível que as queixas tornaram-se evidentes, quer com os funcionários e directores de turma, e mais tarde com o encarregado de educação, foi quando contei à mãe.

(falaste que foi o facto de te ter sido dado a conhecer o fenómeno do *bullying*, já na escola que frequentas agora, que te fez considerar que eras vitima e até contar à tua mãe, como é que isso funciona nesta escola? já disseste que é mais calma. mas intervêm? há prevenção?)

Olhe como eu já disse eu nesta escola não noto que se passem estas agressões, e intimidações, mas se calhar também porque há alunos mais velhos, nesta escola vai ate ao 12º ano. Não sei se isso tem a ver mas eu acho que tem. Só que há uns tempos, acho que foi na Páscoa, eu soube que houve reuniões 'pós pais sobre esse tema. A mãe é que me contou o que era e que tinha sido uma sessão de esclarecimento. Depois disse-me 'pa falar com ela, mas como já disse, não lhe contei assim 'tudincho, 'tudincho, eu acho que é importante os pais saberem que existe e até para poderem defender os filhos, mas depois há outra alturas em que acho que é pior, no meu caso eu e as minhas amigas conseguimos superar tudo sem ajuda dos pais. Eles só souberam agora, mas antes não deixámos que se metessem.

(e os professores?)

Não os professores eu acho q eu na realidade sabiam, mas também não podem fazer nada, não podem andar sempre atrás de nos não é? Alem disso, eu acho que é a única coisa que se pode fazer é avisar as pessoas, porque quem faz isto são pessoas sem educação só que é gente que, não vão mudar assim rapidamente. Acho que a única solução é cada vez mais divulgar esta problemática de forma a esclarecer os alunos que são alvo e encorajar a fazerem frente denunciando os tais agressores. Eu acho é que temos de saber que há, para se nos acontecer já sabemos! Se já soubermos com que podemos contar acho que deve ser mais fácil. Para prevenir alguns destes acontecimentos poderia haver mais vigilância nas escolas, quem acha que isto não esta correcto deveria intervir.

Anexo B – Narrativa Biográfica da Helena

O meu nome é Helena, eu tenho 17 anos e estou o 11º ano. Moro aqui em Lisboa, nasci aqui. Vivo com os meus pais, e com o meu irmão aqui no Bairro F., tenho um irmão mais novo. Para mim *bullying* é uma forma de violência, que pode não ser física, são comportamentos de superioridade que uma pessoa tem para outras, em que tenta inferiorizá-la para se sentir melhor. É um comportamento repetitivo e muito agressivo. Isto do *bullying* e das agressões, acho que só começou agora a ter algum impacto nas pessoas. O *bullying* pode ser explicado pelas atitudes que juntam todas as cenas de agressividade, são de propósito e repetidas, muitas vezes sem motivos.

Eu estou na escola A., agora mas o meu irmão frequenta a escola onde eu andava, e eles fazem agora sessões de esclarecimento e reuniões acerca deste tema. Eu acho muito importante, para que os miúdos que têm de passar pelo que eu passei e que têm de se dar com este tipo de colegas, como os que eu tive saibam como é que podem responder. Acho que também é importante eles saberem que podem falar com os pais. No meu caso eu contava aos meus pais o que se passava, até porque não conseguia disfarçar em casa, e a minha mãe apercebeu-se. Lá em casa nós também temos o hábito de falar do dia que tivemos, por isso eu não escondi. Falei com os meus pais e acho que isso me ajudou muito, que eles me ajudaram, mas lembro-me que na altura em que isto se passou comigo haviam mais amigas que às vezes também eram provocadas mas não diziam aos pais. E hoje que já estou mais informada, acho que é importante falar disso, mesmo com os rapazes, porque outro dia o meu irmão chegou lá a casa com os papeis sobre isso, onde dizia que nos rapazes chegam a andar á pancada. Eu agora preocupo-me que o meu irmão não passe o que eu passei, mas também ele não é gordinho e eu era, quer dizer agora eu já sei que isso não me acontecia porque era gordinha, mas porque os outros eram maus... tinham má conduta, como se diz.

Eu vou contar o que eles me faziam. Todas as semanas, sempre no colégio, sempre o mesmo grupo, quando não tinham mais nada que fazer “atacavam-me” e às minhas amigas. Eu tinha 11 anos, na altura andava na escola N., que é onde o meu irmão agora anda. Começou nessa altura, e os meus colegas gozavam comigo por ser gordinha, gozavam no meio da escola, no pátio, em todo o lado, e todos ficavam a olhar, gritavam:”olha a gorda”, depois quando tinha 13 anos emagreci, e as coisas acalmaram.

No início eu não liguei mas depois começaram a formar grupinhos e deixaram-me de fora das brincadeiras, não falavam comigo. Era o grupinho de “gente fina”, miúdas com a mania e os rapazes que andavam sempre com elas, colegas da minha turma.

A última vez na festa do colégio onde andava, começaram a ofender me e a empurrar me porque não tinha “ido vestida a rigor” para a festa. Os rapazes da minha sala de aula, muitas vezes, também! Chamavam-me nomes “feia, gorda”, empurravam-me muitas vezes contra a parede e atiravam-me bolas nas aulas de educação física. Atiravam-me com coisas, roubavam-me a mala para me fazerem correr e gozar ainda mais comigo. Eu sentia-me mesmo muito mal, assim pequenina. Era gordinha, mas quando eles me faziam isto eu sentia-me, não sei explicar bem, inferior e pequena, acho.

Acontecia na sala de aula, muitas vezes a professora nada dizia, no pátio da escola, nas aulas de educação física atiravam-me com coisas, tipo papelinhos e coisas assim. Formavam grupos para se poderem rir ainda mais de mim, as meninas também gozavam comigo por não poder vestir o mesmo que elas. A minha mãe não me podia comprar coisas de marca. Eu não ligava a isso, gosto de combinar a roupa. Ainda hoje em dia, acho que não me visto mal, mas não faço os meus pais gastarem muito dinheiro com isso. Gosto de roupa e estas coisas de miúdas, brincos e pulseira, mas nunca fui de marcas. Também não podia, mas isso nunca me fez confusão. Fazia-me sentir estranha era os outros gozarem com isso.

Muitas vezes os professores viam o que se passava e castigavam, quer dizer, durante esse dia não podiam ir ao intervalo jogar a bola, mas nunca fizeram mais do que isso. Só as funcionárias intervinham, a professora muitas vezes nada dizia, ria-se apenas das piadas dos meninos.

Ao início, sentia-me muito mal, como posta de parte e sentia-me a mais naquela turma. Eu acho que o tipo de colegas que faz isto, são pessoas parvas. Crianças com falta de educação, com falta de aceitar o diferente. Seria necessário um maior apoio ao nível da educação, conversarem mais com os filhos. Não somos todos iguais, mas esse facto não pode provocar tais comportamentos nas crianças. E outra vez, uma colega portadora de síndrome de Down, gozavam com ela chamando-lhe mongolóide. Eu não acho isso bem. A miúda até era querida, e não tinha culpa. Era melhor que muitas meninas que tinham a mania.

Como já disse, os professores viam muitas vezes, mas não tinham os comportamentos adequados. As funcionárias da escola costumavam dizer que devíamos fazer queixa. Nós tínhamos receio, na escola nunca fomos nós a fazer denúncias.

A culpa é da escola que não intervêm, dos pais que muitas vezes acham piada e ignoram as atitudes dos filhos não esclarecendo o certo e o errado na sociedade. Quando isto acontecia havia mais colegas que viam, isto às vezes passava-se quase em frente a toda a escola e eu ficava envergonhada. As testemunhas eram os meus outros colegas que nada faziam com medo muitas vezes de serem gozados pela escola. Fica zangada quando nada faziam para me defender. Revoltada comigo própria, triste por ter que ir para a escola, desiludida com o que a escola passou a significar para mim. Já passou algum tempo e eu hoje já não sinto da mesma forma, e acho que se me acontecesse hoje também já não ia agir da mesma forma. Na altura pensava que era por não ter as mesmas posses materiais do que eles e porque eles achavam que eu não merecia estar ali, e pensava várias vezes que era feia, e outras coisas porque eles estavam constantemente a chamar-me.

Uma vez ia a correr porque me tiraram a mala e caí, fiz uma ferida enorme no joelho. Acho que foi dessa vez que a minha mãe quando eu cheguei a casa se apercebeu de que estava a acontecer qualquer coisa que não era muito normal. Eu não acho que o *bullying* seja normal. A minha mãe não percebeu só pela ferida, porque toda a gente cai, mas p'los empurrões, e isso, eu tinha muitas vezes negrões. Também inventava as vezes algumas desculpas 'pa não ir à escola. As visitas de estudo eram um tormento. Lembro-me que uma vez fomos à S. que fica ali para os lados de Mafra, não tem noção. Tínhamos de andar muito a pé, fazer caminhadas, e gozaram muito comigo “oh gorda, como é que vais subir, isto?”. Era complicado. Não quis voltar a visitas de estudo. Acho que depois dessa só tive mais uma naquela escola, mas arranjei uma dor de barriga. A nível psicológico, pensei muitas vezes em desistir da escola porque não queria lá estar, chorava bastante todos os dias. Umas das vezes a minha mãe via, e foi aí que também se foi apercebendo. Ficou muito complicado ter de lidar com uma situação simples como ir 'pá escola. A minha mãe ainda foi falar com a professora, mas lembro-me que na altura isso não deu muito resultado, ela não ligou muito. Andei num psicólogo até compreender que o problema não era meu mas dos meus colegas, mudei de escola para um colégio particular, o que melhorou bastante pois sendo de freiras as brincadeiras não passavam pelo gozo do outro. Não sei se tem a ver só com o facto de ser de freiras, mas acho que como o tipo de ensino, e os princípios são diferentes. As coisas acabam também por ser

diferentes. Somo mais unidos, mais companheiro. Ensinam-nos também ali a ser pessoas e eu acho isso muito importante. Os professores dão-nos outro apoio, a muitos níveis.

Cada um é como é, mas na altura achava que podia mudar e isso provocou em mim uma enorme falta de gosto próprio. O facto de eu não estar bem fazia com que em casa os meus pais e o meu irmão sentissem isso, e na escola as coisas também eram estranhas, acabei por não fazer amigos nesse ano. Houve uma altura em que deixei de gostar de mim. Queria ser diferente, tanto que fiz dieta e emagreci, mas isso foi com cuidado a na altura ainda estava no psicólogo. Isto é bom 'pa dizer, porque com tudo aquilo que eu estava a sentir na altura se tivesse começado a fazer a dieta de forma descontrolada, sem mais apoio, podia ter tido maus resultados, fala-se tanta coisa. Aí tenho de agradecer aos meus pais, que sempre me apoiaram ao máximo. Não deixaram que o medo que tinha da escola fosse mais longe. Agora já tenho mais gosto próprio. Acho que ter namorado também ajuda. (risos)

Agora estou bem, mas eu acho triste. Às vezes tinham muita raiva de quem gozava comigo. Hoje, penso que devem ser muito infelizes e que só se sentem melhor inferiorizando as outras pessoas. Já não encaro as coisas da mesma forma, ter andado no psicólogo foi uma ajuda. Não entendo essas pessoas. Acho que não existe motivo, eram apenas maldosos ou infelizes.

Alguma coisa devia ser feita. Prevenir, não sei mesmo, mas toda a comunidade deveria intervir para resolver o problema quando aparece e dar as merecidas punições a quem o faz. De certeza que as pessoas entendidas e especializadas no assunto devem poder fazer muito mais. A escola deveria de intervir, criando actividades dinâmicas para desta forma interagirmos todos. Os pais deviam de ter conhecimento desta problemática, deviam de ser esclarecidos de forma a conseguirem explicar e prevenir futuras atitudes dos filhos. Para prevenir, as crianças deviam de ter conhecimento do que é e de que forma é incorrecta ter atitudes nessa área, explicar as consequências do *bullying* na vítima poderia ser um passo.

Não entendo a necessidade de maltratar os outros e de os fazer sentir mal. Não, quer dizer, uma vez dei uma chapada a uma miúda que ofendeu verbalmente meu irmão mais novo. Mas foi diferente não fazia isso muitas vezes, não bato nas pessoas, foi para ela perceber que não pode chamar nomes assim, que pode magoar os outros. Ela nunca mais voltou a fazer isso ao meu irmão.

(achas que de algum modo essa tua reacção pode ter estado relacionada com a tua experiencia? Achas que tinhas agido de forma diferente se não tivesses sido vítima de *bullying*? Costumas fazer o mesmo aos outros?)

Não, não chamava nomes, porque também não gostava que me fizessem. Isto foi só uma vez para ela aprender que não podia continuar a fazer aquilo ao meu irmão. Foi para o defender, eu também gostava que alguém da minha escola me tivesse defendido, se for pensar assim. Sim, pode ter a ver, mas foi só essa situação com o meu irmão, depois envolvi-me na situação, porque era meu irmão. Acho que isso explica tudo!

Anexo C – Termo de Consentimento Informado

Eu, _____, certifico que concordo em colaborar voluntariamente na investigação que Vânia Vilhena Xavier se encontra a efectuar no âmbito do mestrado integrado em Psicologia Clínica, no Instituto Superior de Psicologia Aplicada - Lisboa.

A minha colaboração assim como todo o processo da investigação foram-me inteiramente explicados por Vânia Vilhena Xavier.

Tive oportunidade de formular as questões que achei oportunas, as quais me foram respondidas satisfatoriamente.

O meu depoimento destinar-se-á única e exclusivamente à investigação em causa, não podendo ser divulgado a terceiros e/ou utilizado para outros fins sem a minha autorização previa.

Sou livre de responder às questões que me são formuladas e posso, a qualquer altura, retirar o meu consentimento, terminando assim a minha colaboração na investigação sem que isso possa ter como efeito qualquer prejuízo para a minha pessoa.

Data : ____/____/____

Anexo D – Termo de Consentimento Informado – Encarregado de Educação

Eu, _____, encarregado de educação de _____, certifico que concordo com a participação voluntária do meu educando na investigação que Vânia Vilhena Xavier se encontra a efectuar no âmbito do mestrado integrado em Psicologia Clínica, no Instituto Superior de Psicologia Aplicada - Lisboa.

A colaboração do meu educando, assim como todo o processo da investigação foram-me inteiramente explicados por Vânia Vilhena Xavier.

Tive oportunidade de formular as questões que achei oportunas, as quais me foram respondidas satisfatoriamente.

Entendo que os procedimentos desta investigação não têm qualquer risco para o meu educando e posso, a qualquer altura, retirar o meu consentimento, terminando assim a sua participação no estudo sem que isso possa ter qualquer prejuízo para mim ou para o meu educando.

Data : ____/____/____

Anexo E – Lista de Recursos Disponíveis acerca de *Bullying*

Associação de Mulheres Contra a Violência (AMCV) tem como objectivo a ajuda na violência contra as Mulheres, Crianças e Jovens. www.amcv.org.pt

Associação Portuguesa de Apoio à Vitima (APAV). www.apav.pt

Bullies 2 Buddies – Manual para crianças alvo de abuso. www.bullies2buddies.com

Bully Police – Organização de prevenção que faz campanhas para proteger crianças. www.bullypolice.org

Comissão Nacional de Protecção das Crianças e Jovens em Risco – www.cnpcjr.pt

Instituto de Apoio à Criança – www.iacrianca.pt

Kids Against Bullying – Site sobre abusos para crianças. www.pacerkidsagainstbullying.org

Kids on the Block – Grupo teatro marionetas que foca assuntos como *bullying*. www.kotb.com

Mix It Up – Programa que incentiva crianças a interagir. www.mixitup.org

Olweus Bullying Prevention Program – Programa de prevenção anti-bullying. www.olweus.org/

RespectU – Recurso sobre tipos de agressão. www.respectu.com