



UNIVERSIDAD DE MÁLAGA  
Facultad de Ciencias de la Educación

**BULLYING E PEER STATUS NA ESCOLA**  
ACOSO MORAL Y ESTATUTO ENTRE PARES  
EN LA ESCUELA

**TESIS DOCTORAL**

Paulo Jorge Ferreira Pinto Sequeira

2009



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

Dra. Ángeles Gervilla Castillo, Profesora del Departamento de Métodos de Investigación e Innovación Educativa de la Universidad de Málaga y Dra. M<sup>a</sup> José Mayorga Fernández, Investigadora de la Universidad de Málaga

*HACEN CONSTAR:*

Que D. PAULO JORGE FERREIRA PINTO SEQUEIRA ha realizado el trabajo titulado “BULLYING E PEER STATUS NA ESCOLA – Acoso Moral y Estatuto entre Pares en la Escuela”, el cual reúne los requisitos científicos necesarios para ser presentado como Tesis Doctoral.

Málaga a 20 de Enero de 2009

Fdo. Angeles Gervilla Castillo  
Directora de la Tesis

Fdo. M<sup>a</sup> José Mayorga Fernández  
Directora de la Tesis

## Resumo

### **Introducción**

Esta investigación pretende ser un análisis de la asociación entre la estructura socio-emocional (entre alumnos) en el aula y la incidencia de la intimidación (acoso moral) en alumnos de 4<sup>º</sup> grado de escolaridad de las escuelas públicas portuguesas.

Esta análisis se reparte en el marco teórico de reflexión sobre la dinámica interaccional, el posicionamiento en la estructura relacional en el contexto del grupo informal y las implicaciones de estas dos dimensiones en la exposición a situaciones de intimidación o victimización.

La parte metodológica se centrará en el análisis de frecuencias, medidas de tendencia central y de dispersión y en la aplicación de pruebas estadísticas para identificación de asociaciones entre las variables en la investigación, seleccionadas de un instrumento más amplio (cuestionario Preconcimey), y el grupo de los encuestados se desarrolló a su vez en sub-grupos basados en el modelo de estructura socio-emocional (Matones, Víctimas, Preferidos y No Preferidos) obtenido por la aplicación del cuestionario Bull-S.

Por último, la discusión de los resultados discutidos permitirá llegar a conclusiones sobre este tema, determinar las limitaciones de este estudio y proponer nuevas líneas de investigación.

### **Acoso escolar**

Se puede afirmar que desde el nacimiento de las primeras escuelas existe acoso escolar (Ma Xin, 2001; Butler, 2005), con una sorprendente tolerancia por parte de la propia institución y de los agentes que la constituyen (Pereira, 2002; Lumsden, 2002), lo cual conlleva a una grave

amenaza para el bienestar de los estudiantes y un problema de Salud Pública (Wentzel, 2005; Flynt, 2004).

Para muchos autores (Craig et al., 2000; Andreou, Vlachou y Didaskalou, 2005; Menesini, 2003b; Roland, 2002; Veenstra et al., 2005; Chapelle, 2004), la violencia, la agresión y, concretamente, el acoso escolar, son problemas que se manifiestan a nivel mundial, en todas las sociedades existentes (Ferreira, 2000, Pereira, 2002; Nabuzoka, 2003) y se pueden producir en casi todos los años escolares, con una prevalencia que, para Ortega (2000), lleva a graves consecuencias negativas para el bienestar de muchos alumnos victimizados (Organización Mundial de la Salud , Currie, 2004).

El acoso escolar es un fenómeno complejo con múltiples manifestaciones y variaciones. Para Banks (1997), existen un gran número de definiciones de este comportamiento, pero siempre con una carga negativa, independientemente de la perspectiva cultural, aunque existe la posibilidad (desde una perspectiva socio-biológica) que se manifiesten actos de intimidación para adaptarse a los roles sociales, como parte del desarrollo evolutivo de los seres humanos (véase el trabajo de Nishina (2004).

Kochenderfer-Ladd (2007) señala que el acoso puede ser, en ocasiones, una acción institucionalizada (reflejo de la propia estructura de la escuela), por ello Tapper (2005) y Almeida (fecha desconocida) hablan de la necesidad de promover la identidad escolar de prevención activa.

Existen diferentes tipos de participación de los niños o jóvenes en actos de violencia, y parece que la intimidación (que comparte algunas características con otros comportamientos anti-sociales) se puede considerar con un tipo de violencia relacional e interpersonal (Currie, 2004). Sin embargo, no todas las manifestaciones violentas que salen en la escuela son necesariamente caracterizadas como intimidación (Casals Cervós, 2006).



Fig. 1: *Bullying* - Diagrama Conceptual  
(Peiró i Gregòri, 112006), adaptado de Olweus (2005)

A pesar de que la intimidación no es sinónimo de violencia o agresión (Andreou, 2000; Slee, 1995), también se puede considerar como un comportamiento agresivo (Rigby, 2004; Tapper, 2005; Solberg, 2003) y anti-social, aunque relacional, ya que si no existiera una víctima tampoco podría existir un agresor (Ahmed, fecha desconocida).



Fig.2: Relaciones entre los conceptos de violencia, destratos, agresión y conducta anti-social  
(Del Barrio, 2003, adaptado de Olweus, 1999, e Del Barrio, Martín, Almeida e Barrios, 2003)

Olafsen (2000) destaca la intimidación como parte de un patrón de comportamiento anti-social y de tendencia para la delincuencia, que puede probablemente dar lugar a comportamientos disruptivos.

El acoso escolar tiene muchas interpretaciones y significados, dependiendo de los contextos culturales en el que se desarrolla, tales como "mobbing" o "mobbing" del Norte de Europa (acción grupal violenta contra una persona), la "victimización" (Estados Unidos, destaca el papel y impacto sobre la víctima), el "ijime" japonés, el "wang-tta" (exclusión de todos los colegas de la clase, que puede degenerar en el "jun-ta" - exclusión de todos los colegas de la escuela), o "bullismo" italiano (comportamiento machista).

En España, la intimidación se conoce como acoso moral, acoso psicológico, maltrato, intimidación, abuso o matonismo entre iguales, (como resultado de la ausencia, según Sanchis (2005), de una solución satisfactoria para la traducción al español del término inglés). La lectura de trabajos científicos sobre la temática de la violencia entre pares en la escuela permite identificar una definición de Hazler (2001) y Carney y Merrell (2001), que se une a la mayoría de los autores registrados en la bibliografía de este trabajo, que identifica los factores clave para la definición de acoso:

*El acoso se define por el comportamiento agresivo repetido (más de una vez) contra un joven (por uno o más jóvenes) a través de palabras, actos de violencia física o la exclusión social dentro de la escuela o en tránsito que duelen a la víctima de forma física o psicológica. La intimidación es una acción injusta, porque lo (s) Agresor (es) es (son) físicamente más fuerte(s) o tiene(en) más habilidades verbales o sociales que su(s) víctima (s). (Hazler, 2001)*

El concepto de acoso adoptado en esta investigación incluye lo siguiente:

- Acción agresiva (individual o en grupo): palabras, actos de violencia física o de exclusión social dentro de la escuela o en tránsito
- Intención de daño (físico y/o psicológicamente)
- Repetida en el tiempo
- Uno o más destinatarios (las víctimas)
- Desequilibrio de las fuerzas (físicas o psicológicas) entre el bully y la(s) víctima(s)

Definición operacional de  
acoso moral

El acoso moral sucede cuando un niño o niña asusta, amenaza, llama nombres feos o sobrenomes, golpea o abusa de otro niño o niña. Cuando estos niños lo hacen, sus víctimas están tristes y enojados porque no pueden defenderse.

Pikas (1975), citado por Sutton (1999) y Salmivalli (1996b) identifican el valor del contexto social en el que se producen la agresión y las consecuencias negativas para la atmósfera de la escuela de bullying.

Sanders (2004) y Berger (2007) definen el fenómeno del acoso escolar como un evento social, que puede ocurrir principalmente en los grupos con baja cohesión, en que otros estudiantes pueden validar, fortalecer y hacer práctica esta normativa (Garandeanu, 2006; O'Connell, fecha desconocida), en un ciclo de auto-alimentación que promueve la imagen del bully o matón en el grupo que fomenta el respeto y el temor por sus compañeros.

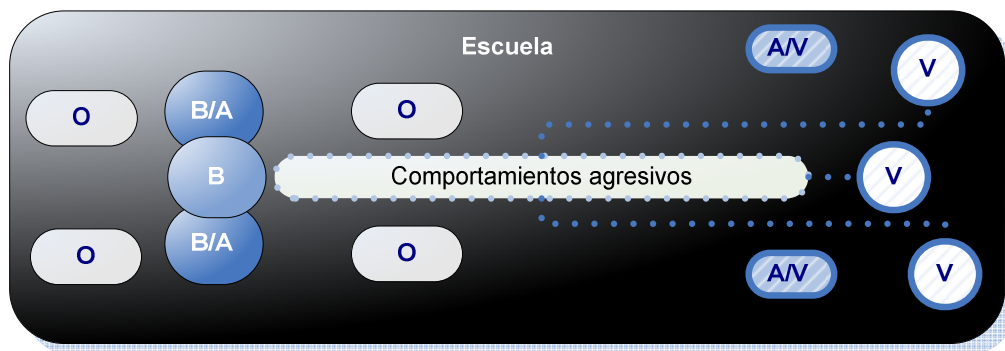


Fig. 3: Acoso escolar

**B/A: Asistentes de Matón**

**B: Matón**

**O: Observadores**

**V: Víctimas del Matón**

**A/V: Asistentes de la Víctima/Opositores de Matón**

La anterior cifra representa gráficamente la dinámica del acoso escolar:

- El matón (solos o en grupos, que pueden incluir otros matones o asistentes del intimidador) se representa como parte de un grupo relativamente unido (pero pequeño, aislado del resto de la clase) de compañeros (los asistentes mencionados);
- Las conductas agresivas repetidas;
- Observadores (posiblemente sin consciencia de la incidencia o gravedad del problema), relativamente equidistante de las partes en conflicto;
- Los apoyantes de las víctimas (que rechazan y se quejan de la acción del matón o que, no tendo la oportunidad de hacerlo, apoyan a la víctima sin ser víctimas);
- Las víctimas, que normalmente no son un grupo coherente (aunque el reparto de las

características y ser en mayor número que los matones), o están cercanas a los observadores.

El objetivo de la intimidación es inducir una sensación de malestar físico o psicológico, consecuencia inevitable de la exposición a este fenómeno comportamental (Veenstra et al., 2005; Coy, 2001, Johnson, 2002) que es una falta de respeto por la víctima y su derecho a disfrutar de un entorno escolar libre de violencia y persecución (Pateraki, 2001; Vázquez, 2005).

Carvalhosa (2002, 2005) se refiere a la existencia de muchos tipos de acoso escolar, así la Psychological la Asociación Americana (2004) propone:

- La intimidación física (golpear, empujar, etc);
- Humillar o llamar nombres/ motes (intimidación verbal);
- La exclusión social (intimidación relacional);
- El acoso sexual entre compañeros;
- La intimidación racial, étnica, religiosa, de discapacidad, orientación sexual y de género;
- Cyber acoso (a través de correos electrónicos, mensajes de texto o de otro tipo de medios digitales).

Unnever (2004) y Pereira (1995) también añaden el acoso extorsional o intimidación contra la propiedad (robo de dinero o daños a la propiedad), Sampson (2004) añade las "novatadas" (ritos de iniciación agresivos para la aceptación por el grupo) y Piedra (fecha desconocida) añade el maltrato indirecto (inducción de una tercera persona para intimidar la víctima).

El problema inherente a la delimitación de los arquetipos es complejo, pero se puede referir a los siguientes (Lagerlöf, 2004):

- Víctima: Una persona o grupo en una situación de desventaja en una situación de acoso (inadvertidamente o por comportamientos provocativos), menos fuerte que el matón (Natvig, Albrektsen, et al., 2001, Baldry, 2004; Kaltiala-Heino, 2000), física o psicológicamente ;



- Agresor, matón, bully: persona o grupo (si se incluyen otros alumnos que refuerzan el matón) que explora el desequilibrio de poder para dominar y causar daño físico, social o emocional;
- Asistentes del matón: en consonancia con su acción, pero sin la misma personalidad o habilidades físicas que caracterizan el matón;
- Observadores no participantes: los niños u otras personas que forman parte del mismo contexto, pero no ven o sienten relación alguna con el problema;
- Defensores/Asistentes de la víctima: los estudiantes u otras personas activas y asertivas que intentan calmar la situación de acoso entre compañeros o impedirla;
- Contexto: social, físico, estructural e interactivo: los contextos físicos y sociales (patio de recreo con los participantes), interactivo (interacción verbal y no verbal directa entre todos los participantes en el contexto educativo) y estructural (estructura de la escuela).

### ***Estatuto entre pares, Agresividad y Acoso Moral***

Las relaciones que se establecen entre el grupo de iguales o pares son fundamentales para el desarrollo del niño en todos los aspectos de la interacción humana, ya que el niño ejerce su independencia de los adultos. Establecer relaciones de poder entre iguales en un contexto social sano, de apoyo emocional de cooperación, potencia el desarrollo de una identidad social, intercambio de experiencias, emociones (Chan y Mpofu, 2001) que influiran decisivamente en el adecuado desarrollo, interacción e inserción social de estos niños a lo largo de prácticamente toda su vida futura (Gifford-Smith, 2003).



Fig. 4: Jerarquía de las relaciones sociales del niño de Zettergren (2007)

Desde las primeras experiencias de integración escolar los niños se interesan por sus pares (Granda, 2001), los cuales interactúan con niveles de complejidad y madurez de desarrollo intelectual similares (Granda, 2001).

Los menores se organizan en estructuras más o menos caracterizadas, que van a ir evolucionando desde la dependencia de los adultos, e imposibilidad de mantener las relaciones entre iguales (entre 2 y 5 años) hasta el desarrollo de las relaciones entre los sexos y la sensibilidad para la interacción entre pares, así como la integración del razonamiento hipotético-deductivo en el debate sobre las relaciones, lo cual se alcanzará al llegar la adolescencia.

En el grupo de clase se identifican estructuras formales e informales:

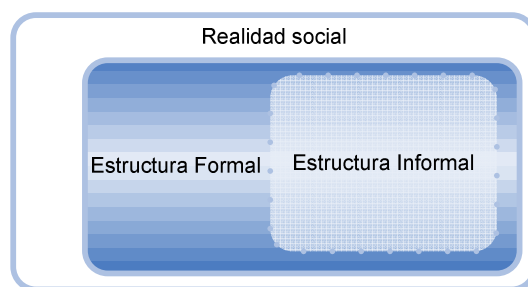


Fig. 5: Dimensión estructural de los grupos

Para Harris (1995) y Schäfer (2004), las diferencias de roles entre compañeros no son tan claras, estables y duraderas como en otros contextos y revolotean alrededor de los conceptos, (correlacionados entre sí, pero no idénticos) del poder social y la popularidad. Se diferencian los niños rechazados por sus compañeros (bajo estatus en la jerarquía de popularidad dentro del grupo) y víctimas (bajo estatus en la jerarquía de "poder social") a pesar de que el mismo niño puede sufrir las dos situaciones.

La investigación académica sobre el estatus social en el grupo de pares se ha dividido, históricamente, en dos partes (Vaillancourt, 2006), la clínica y de desarrollo de clase (que utiliza la sociometría) y la sociológica (más cualitativa, menos intrusiva y destinada a la construcción social del concepto de grupo).

El término "sociometria" se ha caracterizado por dos significados: como método de medición de las relaciones interpersonales y las decisiones tomadas por un grupo de compañeros, que se refleja en los índices de popularidad o rechazo, y como un proceso de análisis e interpretación de los cuestionarios sociométricos.

En un intento de vincular las características y comportamiento de los individuos y su posición entre sus pares (por ejemplo, Bonney, 1943; Gronlund, 1959, Koch, 1933; Lippitt de 1941, Northway, 1946, Young & Cooper, 1944, citados por Zettergren, 2007), los métodos sociométricos han permitido la agregación de datos coherentes sobre las preferencias de los niños y los jóvenes y la medición de las interacciones entre los miembros del grupo de pares.

El estatus sociométrico es, entonces, un reflejo de la percepción de cada grupo sobre cada uno de sus miembros en términos de atributos o características, influenciada por aspectos físicos, por los estilos pro-sociales o anti-sociales, por las habilidades sociales o de comportamiento en el patio de recreo, o la capacidad para satisfacer las necesidades emocionales de los demás (Gifford-Smith, 2003; Sigman, fecha desconocida; Zettergren, 2007).

El estatuto identificado por medios sociométricos es un aspecto importante en el estudio de la influencia en el desarrollo infantil y en la identidad individual (en formación), en el choque entre la perspectiva individual (auto-concepto) y la imagen reflejada por el grupo.

### ***Sociometria y nombramiento por los pares***

El método de designación de los pares (peer nomination) es un método de medición del estado sociométrico caracterizado como:

- Solicitud a los elementos de un grupo para designar, entre sus compañeros, los que caben en una serie de descripciones, para obtener el estatuto de pares (el grado de gusto o disgusto de un niño por su grupo de pares).

El nombramiento permite conocer las interacciones y relaciones entre pares de cada uno de los grupos desde una perspectiva global, en la que los niños que participan en estos estudios designan sus colegas que mejor se adaptan a las diferentes características sugeridas.

## **Investigación**

Con esta investigación se ha pretendido identificar las asociaciones, la dirección (positiva/negativa) y fuerza (fuerte o débil) entre el estado sociométrico y la intimidación entre pares para un análisis multidimensional de las partes implicadas en el proceso de intimidación entre iguales en la escuela (alumnos Matones, Víctimas, Preferidos y No Preferidos).

El objetivo es analizar los resultados del cruce de las respuestas (crosstabs) de un cuestionario sobre el tema de la intimidación aplicado a los estudiantes del 4º grado de escolaridad, y conocer las asociaciones estadísticas entre las variables seleccionadas, directamente relacionadas con su papel en la interacción dinámica en la escuela y su posicionamiento sobre la intimidación.

Los seis diagramas obtenidos con el nombramiento de pares, representantes de la estructuras social-afectivas de sus participantes, permitió el análisis de las respuestas dadas por los estudiantes matones, víctimas, preferidos y no preferidos, como sub-grupos formados por los estudiantes.

Los estudiantes que participan en este estudio, designados por sus colegas como los Matones, los No Preferidos, los Preferidos y las Víctimas han sido los siguientes:

- 27 de los encuestados considerados por sus colegas como Preferidos (24 varones y tres niñas);
- 26 en el grupo de los No Preferidos (16 niños y 10 niñas);
- 42 figuran como Preferidos (19 varones y 23 niñas);
- 39 son nombrados como Víctimas (21 niños y 18 niñas).

Los estudiantes que formaran los sub-grupos, contruidos sobre la base de los candidatos propuestos por sus pares, dio respuestas a las siguientes dimensiones:

- Prevalencia y frecuencia de los malos tratos
- Duración / intensidad de ocurrencia
- Papel del alumno en la intimidación
- Gravedad de las situaciones de intimidación
- Grado de percepción de seguridad en la escuela

Las posibilidades de asociación estadística de esta investigación son:

- Asociación entre la gravedad de los malos tratos señaladas en la escuela y el grado de seguridad;
- Asociación entre el número de pares de victimización y percepción de la gravedad de los malos tratos que se producen en el contexto escolar.
- Asociación entre el número de victimización sentido y percepción de la seguridad en el contexto escolar.
- Asociación entre el número de victimización sentido y el comienzo de esos malos tratos.
- Asociación entre ser maltratado por sus compañeros y maltratar.
- Asociación entre la persistencia de la función de víctima y la percepción de la gravedad de malos tratos en el contexto escolar.
- Asociación entre la persistencia de la función de la víctima por sus compañeros y el grado de seguridad sentido en la escuela.
- Asociación entre la persistencia de la función de la víctima por parte de los pares y maltratar a los compañeros.
- Asociación entre maltratar a sus compañeros y la percepción de la gravedad de los malos tratos en el contexto escolar.
- Asociación entre maltratar a sus compañeros y el sentido de seguridad en el contexto escolar.

- Asociación entre la percepción de la incidencia de casos de intimidación durante el trimestre anterior y la percepción de la gravedad de los malos tratos en el contexto escolar.
- Asociación entre la percepción de la incidencia de casos de intimidación durante el trimestre anterior y la sensación de seguridad en el contexto escolar.

### ***Discusión de Resultados***

Las conclusiones relativas a la designación de sus compañeros fueron las siguientes:

- Para los participantes en esta investigación, los Matones son en su mayoría niños, y los No Preferidos y Víctimas tienen una distribución equilibrada por sexo.
- Entre los Preferidos hay más niñas que niños.
- Los Matones son mayores que la de otros colegas, seguidos por los No Preferidos.
- Los Preferidos y las Víctimas son más jóvenes (ningún estudiante víctima tiene 12 años).
- Los participantes de este estudio indican sólo 3 niñas Bullies.

Sólo Matones de 9 y 10 años eran a menudo amenazados, como los estudiantes Preferidos y No Preferidos. El sub-grupo de estudiantes Víctimas fueron más amenazados y con mayor frecuencia, los más pequeños (9 y 10 años).

Sin embargo, el grupo donde la mayoría de los estudiantes nunca han sido objeto de malos tratos es el grupo de los Matones (48% contra 44% para los No Preferidos, y 34,2% y 32,5% de las Víctimas y de los Preferidos), aunque los casos de malos tratos surgen desde el comienzo del año escolar y desde el primer grado.

Ninguno Maton niña se sintió amenazado muchas veces y ninguna niña de cualquier sub-grupo ha sido, a menudo, víctima de intimidación.

Los estudiantes No Preferidos son menos amenazados muchas veces y los chicos en este sub-grupo son menos amenazados (en porcentaje) que cualquier otro grupo.

Los niños Preferidos son los principales protagonistas de episodios de intimidación consistente e 19% de los niños Víctimas sufren muchas veces o casi siempre, contra 5,6% de las niñas.

Entre los alumnos Matones ninguno ha sido objeto de amenazas, lo que no sucede en los otros sub-grupos, especialmente entre las Víctimas, cuyos participantes son los que más admiten que son víctimas de malos tratos desde el comienzo del año.

Los estudiantes No Preferidos tienen el más alto porcentaje de estudiantes en peligro con persistencia ("Hace unos meses"), con 32% de los encuestados en comparación con el 8% de los Matones, el 10% de los Preferidos y el 7,9% de las Víctimas.

Los estudiantes Preferidos tienen el mayor porcentaje de estudiantes intimidados desde la 1<sup>a</sup> clase (15%, contra 10,5% en las Víctimas, el 8% y 4% de los No Preferidos y de los Matones), pero los estudiantes Preferidos e Víctimas se sienten más tiempo amenazados o intimidados, y son aquellos en los que la mayoría de los participantes fueron maltratados.

Por sexo, en la comparación de los chicos de todos los sub-grupos, los niños Matones y los Preferidos son los menos amenazados desde la 1<sup>a</sup> clase y las estudiantes No Preferidas presentaron mayor porcentaje de exposición a la intimidación y victimización que los niños.

Los Preferidos varones están más expuestos a la intimidación en la escuela, incluso con mayor gravedad comparando con los niños Víctimas, y las niñas Preferidas son las que sufren la mayoría de los casos de bullying (superando las niñas Víctimas).

En desacuerdo con los resultados anteriores, el sub-grupo de Víctimas no es lo más vulnerable a este problema de interacción en la escuela, pero las niñas de este sub-grupo son amenazadas desde hace mucho tiempo (a pesar de menos que las encuestadas Preferidas).

Los estudiantes Preferidos se ven a sí mismos como víctimas de malos tratos durante mucho tiempo, pero algunos estudiantes tienen episodios de malos tratos por sus colegas desde el comienzo del año escolar, mientras que otros no son maltratados.

Todos los sub-grupos tienen al menos 25% de sus miembros auto-reportados como víctimas de la intimidación "hace unos pocos meses."

Los Matones son los estudiantes que abusan más de su compañeros (sólo 42,3% de los estudiantes en el sub-grupo dijo que "nunca puso a nadie") y son los de menor edad que lo hacen (como con los preferidos y los no preferidos). En las Víctimas no se encuentra la tendencia de reducción de comportamiento cuando aumenta la edad.

Los Preferidos también tienen estudiantes que participan en los malos tratos, con un predominio (50% de los estudiantes de 9 años, el 53,8% de los estudiantes de 10 años y el 33,3% de los estudiantes de 11 años hicieron malos tratos a sus colegas "una vez" y "a veces").

Por sexo, los Matones niños son los que victimizan más sus colegas, pero los chicos Víctimas, en proporción, hacen más abusos que los Matones o los No Preferidos.

Sólo los alumnos Matones y Víctimas niños tienen participantes que abusan casi todos los días de sus compañeros, aunque las víctimas son menos sistemáticas, y ninguna niña de cualquier sub-grupos maltrata sistemáticamente (solo las niñas Matones).

Los estudiantes No Preferidos y Preferidos son los participantes que maltratan menos sus colegas, sino entre los estudiantes Preferidos que no hacen son niños.

Los Matones son los estudiantes que más reconocen intimidar sus colegas, seguidos de de los alumnos Víctimas (con estadísticas similares de rendimiento).

Los estudiantes Preferidos son los que menos intimidan o abusan, y ninguno de los subgrupos de participantes maltrata en media más que "Una vez", a pesar de en todos los sub-grupos (menos los alumnos Preferidos) al menos el 25% de sus miembros lo hacen "a veces".



Los Matones son también los que menos identifican las situaciones de malos tratos como diárias en la escuela, pero los estudiantes de 9 años encuentran más estas situaciones y las consideran como algo común.

Por sexo, hay más niños Matones al identificar la ocurrencia de incidentes de intimidación que entre los Preferidos y los No Preferidos, pero los niños Víctimas son los que más identifican este problema (sólo el 19% cree que no hay bullying en la escuela).

Los niños No Preferidos dan menos cuenta de estas situaciones, pero las niñas No Preferidas son las que más identifican este problema, mientras que los niños Matones y Víctimas identifican más a menudo en la escuela (casi todos los días). Hay menos niñas que niños que dicen que nunca hay intimidación, y los alumnos Víctimas son los que perciben más y con más frecuencia, en ambos sexos.

Los estudiantes Matones consideran destacados que la intimidación en las escuelas no es nada grave, pero los que creen que tienen alguna gravedad son los alumnos de 9 y 10 años. De los sub-grupos que adjuntan cualquier gravedad, los Preferidos son el grupo que más devalúa este problema en todas las edades.

Las Víctimas no son los estudiantes que consideran los malos tratos en el contexto escolar graves, en comparación con otros sub-grupos, pero estos son los que consideran los incidentes más preocupantes.

Por sexo, los Matones varones son los que más creen que el abuso no es nada grave, a diferencia de los estudiantes Víctimas. Las chicas No Preferidas no creen en un porcentaje mayor que los malos tratos en la escuela tienen un cierto grado de seriedad, y en este sub-grupo la mayoría de los estudiantes creen que los malos tratos entre colegas siempre son graves (en mayor proporción que las niñas Víctimas).

Las Víctimas niños dan más gravedad a los malos tratos (38,1% de los varones eligió la respuesta "Por lo general, sí" y "Siempre"). Los estudiantes No Preferidos creen que los malos tratos en su escuela son más graves, seguidos de las Víctimas.

Los estudiantes Matones son los que atribuyen menos gravedad a las situaciones de bullying (40% de los Matones dice que los malos tratos no son nada graves, frente al 20% de las respuestas de los No Preferidos, el 19,5% y 21,1% de los Preferidos y de los alumnos Víctimas).

Los Matones y las Víctimas son los dos sub-grupos que se sienten más inseguros en la escuela (en los Matones ese porcentaje aumenta con la edad), pero los estudiantes de 12 años de los tres sub-grupos con estudiantes de esta edad (las Víctimas no tienen participantes con esta edad) respondieron todos que siempre se sienten seguros en el contexto escolar.

Los estudiantes Víctimas son los que se sienten menos seguros siempre (35,9% contra 42,3% de los Matones, el 46,2% de los No Preferidos y el 41,5% de los Preferidos), especialmente los de 9 años. Los estudiantes niños Víctimas son los que más inseguros se sienten si añadimos las respuestas que representan más inseguridad, este no es el caso de las Víctimas niñas (las niñas Preferidas son las más inseguras en la escuela).

### ***Asociaciones estadísticas entre variables***

Después de verificadas las respuestas de los estudiantes del sub-grupo de Matones, se confirmaran las siguientes hipótesis (asociación estadística):

- Asociación fuerte y negativa en el sentimiento de seguridad y la percepción de malos tratos entre colegas en la escuela;
- Asociación fuerte y positiva entre si se considerar una víctima de intimidación y sufrir de intimidación desde hace más tiempo;
- Asociación fuerte y negativa entre la persistencia de la función de la víctima de sus compañeros y la percepción de la seguridad en la escuela;

- Una asociación fuerte y negativa entre ser maton con sus compañeros y la percepción de la gravedad de los malos tratos en la escuela;
- Asociación fuerte y negativa entre la percepción de la incidencia de casos de intimidación durante el trimestre académico y la percepción de la gravedad de los malos tratos en la escuela;
- Asociación fuerte y negativa entre la percepción de la incidencia de casos de intimidación durante el trimestre y la percepción de la seguridad escolar en la escuela.

En las respuestas de los estudiantes del sub-grupo de los No Preferidos se han confirmado las siguientes hipótesis (asociaciones estadísticas):

- Asociación fuerte y negativa entre el número de victimizaciones desde el comienzo del año escolar y la percepción de la seguridad en la escuela;
- Asociación fuerte y positiva entre ser maltratado y maltratar a su vez a los colegas;
- Asociación fuerte y positiva entre la persistencia de la función de la víctima de sus compañeros y la percepción de la gravedad de los malos tratos en la escuela;
- Asociación fuerte y positiva entre la percepción de la incidencia de los casos de intimidación durante el trimestre académico y la percepción de la gravedad de los malos tratos en el contexto escolar.

En cuanto a los estudiantes de subgrupos de los Preferidos, las siguientes hipótesis alternativas (existencia de asociación estadística) se han identificado:

- Asociación fuerte y negativa entre el sentimiento de seguridad y la percepción de malos tratos;
- Asociación fuerte y positiva entre ser víctima más tiempo y serlo más veces.
- Asociación fuerte y positiva entre la persistencia de la función de la víctima de sus compañeros y hacer malos tratos a los colegas;
- Asociación negativa y fuerte entre la percepción de la incidencia de casos de intimidación durante el trimestre y la percepción de la seguridad escolar en la escuela.

En los estudiantes del sub-grupo de Víctimas las siguientes hipótesis alternativa fueran confirmadas (asociación estadística):

- Asociación fuerte y negativa entre el sentimiento de seguridad y la percepción de malos tratos;
- Asociación fuerte y negativa entre el número de victimizaciones desde el comienzo del año escolar y la percepción de la seguridad en la escuela;
- Asociación positiva y fuerte entre ser víctimas con más frecuencia y serlo hace más tiempo;
- Asociación fuerte y positiva entre la persistencia de la función de la víctima de sus compañeros y la percepción de la gravedad de los malos tratos en la escuela;
- Asociación fuerte y negativa entre hacer malos tratos a sus compañeros y percibir la gravedad de los malos tratos en la escuela;
- Asociación fuerte y positiva entre la percepción de la incidencia de casos de intimidación durante el trimestre académico y la percepción de la gravedad de los malos tratos en la escuela;
- Asociación negativa entre la percepción de la incidencia de casos de intimidación durante el trimestre y las percepciones de la seguridad escolar en la escuela.

Si nos fijamos en las similitudes entre los sub-grupos, tenemos una interesante red de distribución de las asociaciones entre los diversos subgrupos, donde se pueden observar, además de la obvia existencia de una identidad de grupo en los cuatro sub-grupos, las siguientes conclusiones:

- La gran similitud entre el comportamiento estadístico de Matones y Víctimas, (en las seis asociaciones estadísticas que se encuentran en los Matones, cinco se comparten con las Víctimas):
  - Gravedad de los malos tratos y la seguridad en la escuela: cuanto más graves consideran los malos tratos menos se sienten seguros
  - Frecuencia y duración del maltrato: los estudiantes más víctimas son los vitimizados más constantemente
  - Frecuencia de maltrato en la escuela y seguridad en la escuela: los que más fueron víctimas de intimidación menos seguros están

- Frecuencia de maltrato en la escuela y severidad de maltrato: cuanto más realizaran los casos de intimidación más graves los considerarán
- Acción como matón y gravedad del maltrato: cuanto menos intimidan a los jóvenes más graves consideran los malos tratos que se producen en su escuela
- La abismal diferencia entre los Preferidos y los No Preferidos, que no comparten ninguna asociación estadística (confirmando así la compartimentación socio-emocional de las clases entre los estudiantes que les gusta más y menos);
- Los estudiantes No Preferidos comparten conductas estadísticas con las Víctimas
  - Frecuencia de maltrato infantil y seguridad en la escuela: cuanto más fueron víctimas de intimidación menos seguro se sentirán
  - Duración del abuso y severidad del maltrato: cuanto más son las víctimas, más graves los malos tratos en la escuela
- Los estudiantes Preferidos comparten con los Matones y las Víctimas tres asociaciones estadísticas:
  - Gravedad de los malos tratos y la seguridad en la escuela
  - Frecuencia y duración del maltrato de niños
  - Frecuencia de maltrato infantil en el período académico y seguridad en la escuela
- En ningún sub-grupo se encontró asociación estadística entre:
  - Frecuencia de maltrato y gravedad del maltrato entre niños
  - Acción como matón y seguridad en la escuela
- Los estudiantes No Preferidos, los Matones y las Víctimas comparten una asociación estadística:
  - Frecuencia de maltrato infantil en el período académico y severidad de los maltratos

- Los Matones son el único sub-grupo con una asociación estadística entre la duración del maltrato y seguridad en la escuela de Seguridad: las víctimas más frecuentes se sienten menos seguras en la escuela
- Los No Preferidos son el único sub-grupo con una asociación estadística entre la frecuencia de los abusos y la acción como bully: cuanto más maltratados, más abusan de sus colegas
- Los Preferidos son el único sub-grupo con una asociación estadística entre la duración de los abusos y la acción como matón: más víctimas tienden a desarrollar más actos como matones

## **Conclusiones**

La estructura socio-emocional en la que se basa el trabajo de esta investigación llevó a la identificación y agrupación de los estudiantes por temas relacionados con el nombramiento de pares (Víctimas, No Preferidos, Matones y Preferidos). De tal forma que se ha podido desarrollar un nuevo enfoque para el estudio de la intimidación en el contexto de la escuela, comprobándose que la categorización socio-emocional es un método fiable para medir la dinámica del contexto de un grupo.

La identificación de las cuestiones comunes a los Matones y Víctimas en las respuestas dadas por ellos a este estudio, así como numerosos elementos de diferenciación entre los alumnos Preferidos y No Preferidos, son aspectos en favor del establecimiento de nuevas investigaciones sobre la forma como el estado sociométricos de los estudiantes (sobre todo cuando por sus pares) influye en su comportamiento.

El 4.º año de escolaridad tiene una estructura social estable en las jerarquías construidas en el grupo y compartidas por los niños de las aulas. La estabilidad de los roles sociales es

fundamental para la validez de los resultados logrados, en el fortalecimiento de la capacidad de los grupos (con características comunes, tales como ser estudiantes de ese mismo año, cerca de edad y en términos de aprendizaje) formaran una estructura informal en el contexto de su grupo-clase.

El objetivo de conocimiento del fenómeno de la intimidación y su relación con el contexto socio-emocional mediante la identificación de asociaciones entre el estado y la intimidación entre iguales en la escuela sobre la base del marco teórico, para aumentar el conocimiento del objeto de estudio, se ha alcanzado.

Con el establecimiento de sub-grupos y el análisis de los resultados obtenidos por los estudiantes matones, víctimas, preferidos y no preferidos se identificaran asociaciones entre el estado de cada estudiante dentro de su grupo de pares (en este caso, la clase) y la exposición e interpretación de la intimidación, como parte de un subgrupo definido por los candidatos propuestos por sus pares.

En cuanto a la formulación y verificación de las hipótesis formuladas en la presente investigación, estas se han basado en variables que caracterizan no sólo los datos recogidos a través de los valores únicos, sino también permitirán hacer inferencias futuras sobre los parámetros de población basados en estimaciones establecidas por muestreos con nombramiento por los alumnos de turmas, en investigaciones con mayor numero de turmas/escuelas.

## INDICE

<b>INTRODUÇÃO</b>	1
<hr/>	
<b><u>MARCO TEÓRICO</u></b>	
<hr/>	
<b>CAPÍTULO I - Definição de Bullying</b>	3
1- <i>Violência, agressividade e conflito</i>	6
2- <i>Condutas anti-sociais em contexto escolar</i>	7
3- <i>Bullying</i>	10
3.1- <i>Tipologias</i>	18
3.2- <i>Papéis</i>	21
3.2.1- <i>Papéis – Vítima</i>	22
3.2.2- <i>Papéis – Agressor ou Bully</i>	24
3.2.3- <i>Papéis – Assistentes do bully ou Reforçadores do bully</i>	25
3.2.4- <i>Papéis – Observadores/não participantes</i>	25
3.2.5- <i>Papéis – Defensores/Assistentes da vítima</i>	25
3.2.6- <i>Papéis – Contextos: social, físico, interactivo e estrutural</i>	26
3.3- <i>Definição de Bullying em Portugal</i>	26
<hr/>	
<b>CAPÍTULO II - Pesquisa académica sobre Bullying</b>	30
1- <i>Antecedentes históricos e contextuais</i>	30
2- <i>Evolução histórica da abordagem ao Bullying</i>	31
3- <i>Contextos de investigação de Bullying</i>	33
4- <i>O construto Bullying</i>	33
5- <i>Disseminação da abordagem científica</i>	35
6- <i>Traduções e adaptações</i>	36
7- <i>Bullying – para além da Ciência</i>	38
7.1- <i>Anos 90</i>	39
8- <i>Países e contextos sociais da investigação sobre Bullying</i>	40
<hr/>	
<b>CAPÍTULO III - Bullying em contexto escolar: principais estudos</b>	46
1- <i>Estudos nacionais (Portugal)</i>	47
2- <i>Estudos de base para o trabalho de investigação (Espanha)</i>	51
3- <i>Estudos sobre Bullying</i>	54
3.1- <i>Europa</i>	54
3.1.1- <i>Noruega</i>	54
3.1.2- <i>Finlândia</i>	57
3.1.3- <i>Escandinávia</i>	61
3.1.4- <i>Dinamarca</i>	61
3.1.5- <i>Suécia</i>	62
3.1.6- <i>Holanda</i>	62
3.1.7- <i>Reino Unido</i>	66
3.1.8- <i>Irlanda do Norte</i>	79



<b>3.1.9- República da Irlanda</b>	79
<b>3.1.10- Escócia</b>	80
<b>3.1.11- Grécia</b>	81
<b>3.1.12- Itália</b>	83
<b>3.1.13- Espanha</b>	86
<b>3.1.14- Sérvia</b>	86
<b>3.1.15- Alemanha</b>	87
<b>3.2- Europa – Estudos transnacionais</b>	87
<b>3.3- Europa – Grupos de Trabalho</b>	90
<b>4- Austrália</b>	91
<b>5- América</b>	96
<b>5.1- Estados Unidos da América</b>	96
<b>5.2- Canadá</b>	103
<b>5.3- Brasil</b>	105
<b>6- Ásia</b>	105
<b>6.1- Coreia do Sul</b>	106
<b>6.2- Japão</b>	106
<b>6.3- Médio Oriente: Israel</b>	106
<b>7- África</b>	107
<b>7.1- África do Sul</b>	107
<hr/>	
<b>CAPÍTULO IV – Peer Status e Agressividade, Bullying e Vitimização</b>	108
<b>1- Introdução - Interação e Desenvolvimento</b>	108
<b>2- Enquadramento Histórico</b>	110
<b>3- Estruturas sociais no contexto de sala de aula</b>	111
<b>4- Factores de integração e interação grupal entre pares</b>	114
<b>5- Entre pares – Estatuto, Escolha, Rejeição e Agressão</b>	114
<b>6- Estatuto sociométrico</b>	117
<b>7- Estabilidade do estatuto sociométrico</b>	121
<b>8- Idade e género em contexto escolar</b>	122
<hr/>	
<b>CAPÍTULO V – Sociometria e Peer Nomination</b>	123
<b>1- O método de Nomeação pelos Pares</b>	123
<b>2- Nomeação pelos Pares – papéis</b>	127
<b>3- A nomeação entre pares e o bullying e vitimização – o que influencia o quê?</b>	129
<b>4- A importância da interação entre pares para o desenvolvimento individual e colectivo</b>	131
<hr/>	
<b>MARCO METODOLÓGICO</b>	
<hr/>	
<b>CAPÍTULO VI – Desenho de Investigação</b>	134
<b>1- Introdução</b>	134
<b>2- Investigação – Paradigmas e Desenhos Experimentais</b>	134
<b>3- Desenho da Investigação sobre Bullying e Peer Status</b>	137
<b>3.1- Objectivos</b>	138
<b>3.2- Cronograma</b>	142
<b>3.3- Instrumentos</b>	143
<b>3.3.1- Fiabilidade e validade</b>	144

<b>3.3.2- Melhoria da fiabilidade e validade</b>	148
<b>3.4- Formulação de Hipóteses</b>	149
<b>4- Caracterização da População</b>	155
<b>5- Amostra</b>	156
<b>6- Recolha e Tratamento de Dados</b>	158
<hr/>	
<b>CAPÍTULO VI – Caracterização Sócio-Demográfica dos Participantes – amostra e sub-grupos</b>	160
<b>1- Amostra</b>	160
<b>2- Sub-amostras: Estrutura sócio-afectiva</b>	161
<b>2.1- Estruturas sócio-afectivas e respectivos sub-grupos (por sala de aula)</b>	162
<hr/>	
<b>CAPÍTULO VII - Análise de Resultados – estatística descritiva</b>	170
<b>1- Bullies, Vítimas, Preferidos e Não Preferidos – constituição e caracterização</b>	170
<b>2- Bullies, Vítimas, Preferidos e Não Preferidos – cruzamento de resultados</b>	174
<b>2.1- Idade e sexo</b>	174
<b>3- Cruzamento de resultados – Idade</b>	179
<b>3.1- Idade e Frequência Média de Intimidações</b>	179
<b>3.2- Idade e Duração das Intimidações</b>	184
<b>3.3- Idade e Adopção de Comportamentos Intimidatórios</b>	189
<b>3.4- Idade e Frequência da Intimidação na Escola (período lectivo)</b>	195
<b>3.5- Idade e Gravidade dos Maus-Tratos</b>	203
<b>3.6- Idade e Sentimento de Segurança no Contexto Escolar</b>	210
<b>4- Cruzamento de resultados – Sexo</b>	219
<b>4.1- Sexo e Frequência Média de Intimidações</b>	219
<b>4.2- Sexo e Duração das Intimidações</b>	227
<b>4.3- Sexo e Adopção de Comportamentos Intimidatórios</b>	235
<b>4.4- Sexo e Frequência da Intimidação na Escola (período lectivo)</b>	242
<b>4.5- Sexo e Gravidade dos Maus-Tratos</b>	250
<b>4.6- Sexo e Sentimento de Segurança no Contexto Escolar</b>	257
<hr/>	
<b>CAPÍTULO VIII - Análise de Resultados – estatística inferencial</b>	264
<b>1- Bullies, Vítimas, Preferidos e Não Preferidos – teste de hipóteses</b>	264
<b>1.1 - MT versus SE</b>	265
<b>1.2 - Q2 versus MT e SE</b>	272
<b>1.3 - Q2 versus Q3</b>	284
<b>1.4 - Q2 versus Q7</b>	291
<b>1.5 - Q3 versus Q7</b>	298
<b>1.6 - Q3 versus MT e SE</b>	305
<b>1.7 - Q7 versus MT e SE</b>	316
<b>1.8 - Q11 versus MT e SE</b>	327
<hr/>	
<b>CAPÍTULO IX – Discussão de Resultados</b>	338
<b>1- Estatística descritiva e Crosstabs dos Sub-Grupos</b>	338
<b>1.1 – Idade, Sexo e Sub-Grupo</b>	338
<b>1.1.1 - Frequência Média de Intimidações – Idade e Sexo</b>	338
<b>1.1.2 - Frequência Média de Intimidações – Sub-grupos</b>	341
<b>1.2.1- Duração das Intimidações – Idade e Sexo</b>	341

<b>1.2.2- Duração das Intimidações – Sub-grupos</b>	343
<b>1.3.1- Adopção de Comportamentos Intimidatórios – Idade e Sexo</b>	343
<b>1.3.2- Adopção de Comportamentos Intimidatórios – Sub-grupos</b>	345
<b>1.4.1- Frequência da Intimidação na Escola (período lectivo) – Idade e Sexo</b>	346
<b>1.4.2- Frequência da Intimidação na Escola (período lectivo) – Sub-Grupos</b>	348
<b>1.5.1- Gravidade dos Maus-Tratos – Idade e Sexo</b>	348
<b>1.5.2- Gravidade dos Maus-Tratos – Sub-grupos</b>	349
<b>1.6.1- Sentimento de Segurança no Contexto Escolar – Idade e Sexo</b>	350
<b>1.6.2- Sentimento de Segurança no Contexto Escolar – Sub-grupos</b>	351
<b>2- Associações estatísticas entre variáveis</b>	352
<b>2.1- Bullies</b>	354
<b>2.2- Não Preferidos</b>	355
<b>2.3- Preferidos</b>	355
<b>2.4- Vítimas</b>	356
<hr/>	
<b>CAPÍTULO X – Conclusões</b>	361
<i>1- Objectivos e hipóteses</i>	364
<i>2- Limitações do estudo</i>	364
<i>3- Linhas de investigação</i>	365
<hr/>	
<b>Referências Bibliográficas</b>	367
<hr/>	

## Índice de Tabelas

Tabelas 1 e 2: Matriz de correlações Item-Item e estatísticas associadas	146
Tabelas 3 e 4: Quadro de Alpha de Cronbach e quadro estatístico item-total	146
Tabelas 5 e 6: Quadros de idades e sexo - sub-grupo de alunos Bullies	171
Tabelas 7 e 8: Quadros de idades e sexo - sub-grupo de alunos Não Preferidos	172
Tabelas 9 e 10: Quadros de idades e sexo - sub-grupo de alunos Preferidos	172
Tabelas 11 e 12: Quadros de idades e sexo - sub-grupo de alunos Vítimas	173
Tabela 13: Quadros de cruzamento de resultados - idades e sexo – Bullies	174
Tabela 14: Quadros de cruzamento de resultados - idades e sexo – Não Preferidos	175
Tabela 15: Quadros de cruzamento de resultados - idades e sexo – Preferidos	176
Tabela 16: Quadros de cruzamento de resultados - idades e sexo – Vítimas	177
Tabela 17: Quadros de cruzamento de resultados - idades e frequência de intimidações – Bullies	179
Tabela 18: Quadros de cruzamento de resultados - idades e frequência de intimidações – Não Preferidos	180
Tabela 19: Quadros de cruzamento de resultados - idades e frequência de intimidações – Preferidos	181
Tabela 20: Quadros de cruzamento de resultados - idades e frequência de intimidações – Vítimas	182
Tabela 21: Quadros de cruzamento de resultados - idades e duração de intimidações – Bullies	184
Tabela 22: Quadros de cruzamento de resultados - idades e duração de intimidações – Não Preferidos	185
Tabela 23: Quadros de cruzamento de resultados - idades e duração de intimidações – Preferidos	186
Tabela 24: Quadros de cruzamento de resultados - idades e duração de intimidações – Vítimas	187
Tabela 25: Quadros de cruzamento de resultados - idades e adoção de comportamentos intimidatórios – Bullies	189
Tabela 26: Quadros de cruzamento de resultados - idades e adoção de comportamentos intimidatórios – Não Preferidos	191
Tabela 27: Quadros de cruzamento de resultados - idades e adoção de comportamentos intimidatórios – Preferidos	192
Tabela 28: Quadros de cruzamento de resultados - idades e adoção de comportamentos intimidatórios – Vítimas	193
Tabela 29: Quadros de cruzamento de resultados - idades e frequência de intimidação – Bullies	195
Tabela 30: Quadros de cruzamento de resultados - idades e frequência de intimidação – Não Preferidos	197
Tabela 31: Quadros de cruzamento de resultados - idades e frequência de intimidação – Preferidos	198
Tabela 32: Quadros de cruzamento de resultados - idades e frequência de intimidação – Vítimas	200
Tabela 33: Quadros de cruzamento de resultados - idades e gravidade dos maus-tratos – Bullies	203
Tabela 34: Quadros de cruzamento de resultados - idades e gravidade dos maus-tratos – Não Preferidos	205
Tabela 35: Quadros de cruzamento de resultados - idades e gravidade dos maus-tratos –Preferidos	207
Tabela 36: Quadros de cruzamento de resultados - idades e gravidade dos maus-tratos –Vítimas	208
Tabela 37: Quadros de cruzamento de resultados - idades e sentimento de segurança –Bullies	211
Tabela 38: Percentagem de respostas - idades e sentimento de segurança (parcial)	212
Tabela 39: Quadros de cruzamento de resultados - idades e sentimento de segurança –Não Preferidos	213
Tabela 40: Quadros de cruzamento de resultados - idades e sentimento de segurança – Preferidos	215
Tabela 41: Quadros de cruzamento de resultados - idades e sentimento de segurança – Vítimas	216
Tabela 42: Quadros de cruzamento de resultados - sexo e frequência de intimidações – Bullies	219
Tabela 43: Quadros de cruzamento de resultados - sexo e frequência de intimidações – Não Preferidos	221

Tabela 44: Quadros de cruzamento de resultados - sexo e frequência de intimidações – Preferidos	222
Tabela 45: Quadros de cruzamento de resultados - sexo e frequência de intimidações – Vítimas	224
Tabela 46: Percentagem de respostas – sexo e frequência de intimidações (parcial)	224
Tabela 47: Quadros de cruzamento de resultados - sexo e duração das intimidações – Bullies	227
Tabela 48: Percentagens de resposta - sexo e duração das intimidações (parcial)	228
Tabela 49: Número de resposta - sexo e duração das intimidações (parcial)	229
Tabela 50: Quadros de cruzamento de resultados - sexo e duração das intimidações – Não Preferidos	230
Tabela 51: Quadros de cruzamento de resultados - sexo e duração das intimidações – Preferidos	231
Tabela 52: Frequência de resposta - sexo e duração das intimidações (parcial)	232
Tabela 53: Número de respostas - sexo e duração das intimidações (parcial)	232
Tabela 54: Quadros de cruzamento de resultados - sexo e duração das intimidações – Vítimas	233
Tabela 55: Quadros de cruzamento de resultados - sexo e adopção de comportamentos intimidatórios – Bullies	235
Tabela 56: Frequências de resposta - sexo e adopção de comportamentos intimidatórios (parcial)	236
Tabela 57: Frequências de resposta - sexo e adopção de comportamentos intimidatórios (parcial)	236
Tabela 58: Quadros de cruzamento de resultados - sexo e adopção de comportamentos intimidatórios – Não Preferidos	238
Tabela 59: Quadros de cruzamento de resultados - sexo e adopção de comportamentos intimidatórios – Preferidos	239
Tabela 60: Quadros de cruzamento de resultados - sexo e adopção de comportamentos intimidatórios – Vítimas	240
Tabela 61: Quadros de cruzamento de resultados - sexo e frequência de intimidação – Bullies	242
Tabela 62: Frequências de resposta - sexo e frequência de intimidação (parcial)	243
Tabela 63: Percentagens de resposta - sexo e frequência de intimidação (parcial)	244
Tabela 64: Percentagens de resposta - sexo e frequência de intimidação (parcial)	244
Tabela 65: Quadros de cruzamento de resultados - sexo e frequência de intimidação – Não Preferidos	245
Tabela 66: Percentagens de resposta - sexo e frequência de intimidação (parcial)	245
Tabela 67: Quadros de cruzamento de resultados - sexo e frequência de intimidação – Preferidos	246
Tabela 68: Percentagens de resposta - sexo e frequência de intimidação (parcial)	247
Tabela 69: Quadros de cruzamento de resultados - sexo e frequência de intimidação – Vítimas	248
Tabela 70: Quadros de cruzamento de resultados - sexo e gravidade dos maus-tratos – Bullies	250
Tabela 71: Percentagens de resposta - sexo e gravidade dos maus-tratos (parcial)	251
Tabela 72: Quadros de cruzamento de resultados - sexo e gravidade dos maus-tratos – Não Preferidos	252
Tabela 73: Quadros de cruzamento de resultados - sexo e gravidade dos maus-tratos – Preferidos	253
Tabela 74: Quadros de cruzamento de resultados - sexo e gravidade dos maus-tratos – Vítimas	254
Tabela 75: Percentagens de resposta - sexo e gravidade dos maus-tratos (parcial)	255
Tabela 76: Quadros de cruzamento de resultados - sexo e sentimento de segurança – Bullies	257
Tabela 77: Percentagens de resposta - sexo e sentimento de segurança (parcial)	258
Tabela 78: Percentagens de resposta - sexo e sentimento de segurança (parcial)	258
Tabela 79: Quadros de cruzamento de resultados - sexo e sentimento de segurança – Não Preferidos	259
Tabela 80: Quadros de cruzamento de resultados - sexo e sentimento de segurança – Preferidos	260
Tabela 81: Quadros de cruzamento de resultados - sexo e sentimento de segurança – Vítimas	261
Tabela 82: Percentagens de resposta - sexo e sentimento de segurança (parcial)	262
Tabela 83: Percentagens de resposta - sexo e sentimento de segurança (parcial)	262
Tabela 84: Estatística descritiva – Maus-Tratos (MT)	265
Tabela 85: Estatística descritiva – Segurança (SE)	266
Tabelas 86 e 87: Estatística inferencial –MT versus SE – Bullies	267

Tabelas 88 e 89: Estatística inferencial –MT versus SE – Não Preferidos	268
Tabelas 90 e 91: Estatística inferencial –MT versus SE –Preferidos	269
Tabelas 92 e 93: Estatística inferencial –MT versus SE – Vítimas	270
Tabela 94: Estatística descritiva – Q2	272
Tabelas 95 e 96: Estatística inferencial –Q2 versus MT – Bullies	274
Tabelas 97 e 98: Estatística inferencial –Q2 versus MT – Não Preferidos	275
Tabelas 99 e 100: Estatística inferencial –Q2 versus MT –Preferidos	276
Tabelas 101 e 102: Estatística inferencial –Q2 versus MT – Vítimas	277
Tabelas 103 e 104: Estatística inferencial –Q2 versus SE – Bullies	278
Tabelas 105 e 106: Estatística inferencial –Q2 versus SE – Não Preferidos	279
Tabelas 107 e 108: Estatística inferencial –Q2 versus SE – Preferidos	280
Tabelas 109 e 110: Estatística inferencial –Q2 versus SE – Vítimas	282
Tabela 111: Estatística descritiva – Q3	284
Tabelas 112 e 113: Estatística inferencial –Q2 versus Q3 – Bullies	286
Tabelas 114 e 115: Estatística inferencial –Q2 versus Q3 – Não Preferidos	287
Tabelas 116 e 117: Estatística inferencial –Q2 versus Q3 – Preferidos	288
Tabelas 118 e 119: Estatística inferencial –Q2 versus Q3 – Vítimas	289
Tabela 120: Estatística descritiva – Q7	291
Tabelas 121 e 122: Estatística inferencial – Q2 versus Q7 – Bullies	293
Tabelas 123 e 124: Estatística inferencial – Q2 versus Q7 – Não Preferidos	294
Tabelas 125 e 126: Estatística inferencial – Q2 versus Q7 –Preferidos	295
Tabelas 127 e 128: Estatística inferencial – Q2 versus Q7 – Vítimas	296
Tabelas 129 e 130: Estatística inferencial – Q3 versus Q7 – Bullies	299
Tabelas 131 e 132: Estatística inferencial – Q3 versus Q7 – Não Preferidos	300
Tabelas 133 e 134: Estatística inferencial – Q3 versus Q7 – Preferidos	301
Tabelas 135 e 136: Estatística inferencial – Q3 versus Q7 – Vítimas	302
Tabelas 137 e 138: Estatística inferencial – Q3 versus MT – Bullies	305
Tabelas 139 e 140: Estatística inferencial – Q3 versus MT – Não Preferidos	306
Tabelas 141 e 142: Estatística inferencial – Q3 versus MT – Preferidos	307
Tabelas 143 e 144: Estatística inferencial – Q3 versus MT – Vítimas	309
Tabelas 145 e 146: Estatística inferencial – Q3 versus SE – Bullies	310
Tabelas 147 e 148: Estatística inferencial – Q3 versus SE – Não Preferidos	311
Tabelas 149 e 150: Estatística inferencial – Q3 versus SE – Preferidos	312
Tabelas 151 e 152: Estatística inferencial – Q3 versus SE – Vítimas	313
Tabelas 153 e 154: Estatística inferencial – Q7 versus MT – Bullies	316
Tabelas 155 e 156: Estatística inferencial – Q7 versus MT – Não Preferidos	317
Tabelas 157 e 158: Estatística inferencial – Q7 versus MT –Preferidos	318
Tabelas 159 e 160: Estatística inferencial –Q7 versus MT – Vítimas	319
Tabelas 161 e 162: Estatística inferencial –Q7 versus SE – Bullies	321
Tabelas 163 e 164: Estatística inferencial –Q7 versus SE – Não Preferidos	322
Tabelas 165 e 166: Estatística inferencial –Q7 versus SE – Preferidos	323
Tabelas 167 e 168: Estatística inferencial – Q7 versus SE – Vítimas	324
Tabela 169: Estatística descritiva – Q11	326
Tabelas 170 e 171: Estatística inferencial – Q11 versus MT – Bullies	328
Tabelas 172 e 173: Estatística inferencial – Q11 versus MT – Não Preferidos	329
Tabelas 174 e 175: Estatística inferencial – Q11 versus MT – Preferidos	330
Tabelas 176 e 177: Estatística inferencial –Q11 versus MT – Vítimas	331

Tabelas 178 e 179: Estatística inferencial –Q11 versus SE – Bullies	333
Tabelas 180 e 181: Estatística inferencial –Q11 versus SE – Não Preferidos	334
Tabelas 182 e 183: Estatística inferencial –Q11 versus SE – Preferidos	335
Tabelas 184 e 185: Estatística inferencial –Q11 versus SE – Vítimas	336

---

## ***Índice de Figuras***

Fig. 1: <i>Bullying</i> - Diagrama Conceptual	7
Fig. 2: Relações entre os conceitos de violência, maus-tratos, agressão e conduta anti-social	9
Fig. 3: <i>Bullying</i> no contexto escolar	13
Fig. 4: Dimensão estrutural do grupo	113
Fig. 5: Hierarquia das relações sociais da criança	119
Fig. 6: Desenho de investigação	141
Fig. 7: Cruzamento de variáveis/teste de hipóteses	154
Diagrama 1: Estrutura sócio-afectiva na sala de aula EB Cabo e respectivos sub-grupos	163
Diagrama 2: Estrutura sócio-afectiva na sala de aula EB Centenários e respectivos sub-grupos	164
Diagrama 3: Estrutura sócio-afectiva na sala de aula EB Icesa e respectivos sub-grupos	165
Diagrama 4: Estrutura sócio-afectiva na sala de aula EB Chasa e respectivos sub-grupos	167
Diagrama 5: Estrutura sócio-afectiva na sala de aula EB FCA e respectivos sub-grupos	168
Diagrama 6: Estrutura sócio-afectiva na sala de aula EB Quinta das Drogas e respectivos sub-grupos	169
Fig. 8: Quadro de associações estatísticas	353
Fig. 9: Partilha de associações estatísticas	358



## ***Índice de Anexos***

Anexo I – Questionário para os alunos (traduzido)

Anexo II – Tabelas de Resultados – Nomeação pelos pares e respostas dos sub-grupos

Anexo III - Questionário BULL-S (Cerezo)

Anexo IV - Questionário Preconcimeí (Aviléz)

Anexo V - Teste de fiabilidade (Alpha de Cronbach)

## **INTRODUÇÃO**

O Doutoramento em Educação Infantil e Familiar – Investigação e Intervenção Psicopedagógica, promovido pela Universidad de Málaga e pela Escola Superior de Educação

João de Deus, prevê um plano de estudos que, no espaço de três anos lectivos, abrange a frequência e aproveitamento em seis seminários temáticos (2005-2006), a elaboração e apresentação da Suficiência Investigadora (2006-2007), culminando na redacção de uma Tese de Doutoramento (2007-2008), trabalho de investigação final, de índole técnico-científica, que confere o grau de doutor.

Assim, o presente trabalho propõe-se realizar, na sequência da Suficiência Investigadora que se debruçou genericamente sobre o tema do bullying (acoso escolar), uma análise exaustiva da associação entre a estrutura sócio-afectiva (peer status) em sala de aula e a incidência de bullying (acoso moral), em alunos do 4.º ano de escolaridade.

Sustentar-se-á essa análise no marco teórico validado em sede de defesa da suficiência, devidamente actualizado e direccionado para a reflexão autoral sobre a dinâmica interaccional, o posicionamento na estrutura relacional constituída informalmente no contexto turma e as implicações destas duas dimensões na exposição a situações de intimidação ou vitimização.

A vertente metodológica, que se socorrerá da amostra participante da investigação para a Suficiência investigadora, debruçar-se-á, pela análise de frequências, medidas de tendência central e dispersão e aplicação de testes estatísticos, sobre a identificação de associações entre as variáveis constantes do instrumento de investigação então aplicado e seleccionadas para o presente estudo, e o grupo de respondentes desdobrado por seu turno nos sub-grupos constituídos com base no modelo de construção da estrutura sócio-afectiva proposto – bullies, vítimas, preferidos e não preferidos.

Finalmente, da discussão dos resultados analisados no capítulo anterior, comprovar-se-ão as hipóteses predefinidas e os resultados obtidos, finalizando-se a investigação com a descrição das principais conclusões retiradas, a identificação das limitações e a sugestão de áreas pertinentes para futura exploração.

Assim, submete-se à superior consideração a presente tese de doutoramento, subordinada ao tema “Bullying e Peer Status no contexto escolar”.

## MARCO TEÓRICO

### **CAPÍTULO I - Definição de Bullying**

Ao contrário do senso-comum tradicional sobre o *bullying*, que considerava este fenómeno como acções isoladas e espontâneas de gozo depreciativo do outro (ou simples escaramuças) entre crianças ou jovens (Paul Greeff 2004; Rosalind Murray-Harvey, data desconhecida), o *bullying* em contexto escolar é um fenómeno comportamental de alguma complexidade, com uma ampla gama de manifestações e variações (influenciadas por variáveis como o género ou o contexto cultural em que decorre (Unnever, 2004).

Banks (1997) considera mesmo que há tantas definições de *bullying* quanto comportamentos (sem contar com a subjectividade individual na apreciação deste fenómeno referida por Flynt, (2004), mas, inevitavelmente, todas as definições deste fenómeno acarretam sempre uma carga negativa independentemente da perspectiva cultural pela qual se observe (devendo a sua análise, mesmo que à luz de contextos sociais mais ou menos tolerantes face a determinadas expressões de *bullying*, incidir primordialmente sobre o impacto da acção na vítima e não sobre a eventual violação de normativos sociais (Granda, 2001), apesar de alguns autores considerarem presentemente, na perspectiva sócio-biológica, a possibilidade de os actos de bullying poderem servir funções sociais adaptativas, decorrentes do processo evolucionário humano (ver o trabalho de Nishina (2004) “*A Theoretical Review of Bullying: Can It Be Eliminated?*”).

Adicionalmente, a definição terminológica de um conceito como este, cuja emprego é de utilização relativamente comum entre a comunidade científica (circunstância a que, no caso do *bullying*, acresce a visibilidade mediática desta conduta anti-social e a relativa universalidade da sua ocorrência, aspectos já referidos neste trabalho), leva a que, esporadicamente, os aspectos delimitadores da sua definição se esbatam ou impregnem de palavras ou expressões sem sempre coincidentes entre os autores que se debruçam sobre o seu estudo, associando a este esforço um grau de subjectividade nem sempre fácil de reduzir.

No entanto, a definição deste termo e das suas dimensões (segundo Solberg (2003), tanto respeitantes à definição geral como do estabelecimento de uma associação – ou não - por parte de várias pessoas entre um dado incidente e a noção de *bullying*), é de importância fundamental no contexto educativo, científico e social actual.

Segundo Debarbieux (1998) e Aries (1981), ambos citados por Abramovay et al. (2003), as relações entre violência e frequência do contexto escolar sempre estiveram, até meados do século XX e à pacificação deste contexto social específico, no cerne da própria estrutura escolar, aspecto historicamente reconhecido e expresso em actos como os castigos físicos e a humilhação pública.

Para Baldry (2004), no ecossistema escolar o fenómeno *bullying* não é sequer exclusivo das interacções criança-criança. De facto, o autor menciona a ocorrência de episódios de *bullying* perpetrado por professores a crianças (e vice-versa), bem como entre a classe docente (configurando-se neste caso uma situação de “*bullying* no local de trabalho” – workplace *bullying* -, sendo apenas coincidentemente esse local de trabalho o estabelecimento escolar).

Smith (2000) menciona a identificação, por diversos ramos da Psicologia, de comportamentos análogos ao *bullying* em diversos contextos e com denominações como “scapegoating” (bode expiatório) e “mobbing “ ou “harassment at work” (assédio moral no trabalho), mas para o presente trabalho cingir-nos-emos ao estudo do *bullying* em contexto escolar.

Segundo Furniss (2000), o termo “*bullying* escolar” enferma da inexistência de uma definição legal (europeia ou nacional) que congregue e supere as úteis definições emergentes das investigações realizadas no contexto educativo, as quais devem, para Pereira, Mendonça, Neto, Valente e Smith (2004), ser clarificadas para dotar os investigadores que se debruçam sobre este tema de um ponto de vista comum (tanto ao nível da definição conceptual do *bullying* como das possibilidades de prevenção da sua ocorrência).

Assim, e pressupondo que o início do processo de reconhecimento de um episódio de *bullying* em contexto escolar é a definição do conceito, pretende-se neste capítulo apresentar algumas definições de condutas anti-sociais e de *bullying*, enquanto conduta anti-social com enorme probabilidade de ocorrência no contexto escolar se considerarmos que, segundo Yoneyama

(2003) e Ireland (2004), o fenómeno de *bullying* “pode ser um problema social associado a grupos sociais com claras relações de poder e baixa supervisão, como as forças armadas, prisões e escolas”.

Esta noção é igualmente defendida por Soutter e McKenzie (2000), que sublinham a correlação entre a maior ocorrência de *bullying* escolar e a ausência ou reduzida identificação da prevalência deste fenómeno por parte de pais e professores, que – à semelhança da maioria das crianças e jovens – identificam apenas a expressão física como *bullying* e desvalorizam o impacto dos actos não físicos (Salmivalli, 1996b; Flemming, 2002).

O trabalho de Kochenderfer-Ladd (2007) vai inclusivamente mais longe, quando assinala a pouca probabilidade de intervenção da classe docente se esta percepcionar os próprios actos físicos de *bullying* entre pares como comportamentos normativos naquele contexto escolar, podendo assim o *bullying* assumir-se esporadicamente como uma acção institucionalizada (enquanto reflexo da própria estrutura escolar).

Pellegrini (1995) complementa as afirmações anteriores ao referir-se à ocorrência de episódios de *bullying* em ambientes relativamente pequenos e estáveis (classes/salas de aula), caracterizados pela presença continuada das mesmas pessoas (crianças ou jovens) que enveredam por actos agressivos (e, em consequência, anti-sociais) ou intimidatórios com intenção de causar medo, receio ou dor (Salmivalli, 1996a).

Tapper (2005) e Almeida, data desconhecida) enfatizam então a necessidade de promoção de uma identidade escolar que incuta nos actores do contexto escolar de uma mentalidade de prevenção activa da ocorrência deste fenómeno, negativo tanto para a vítima como para o clima escolar (definido por Rigby (2006) como “a atmosfera ou ethos do ambiente escolar no qual o aluno adquire (ou não) conhecimentos, competências e atitudes consideradas socialmente como relevantes para o seu desenvolvimento educacional e social num ambiente de cooperação e apoio”).

Neste âmbito, e no propósito de reflectir sobre os construtos apresentados de forma crítica e identificar pontos comuns e dissonantes entre as perspectivas apresentadas pelos autores, sublinha-se a exclusão do *bullying* sexual desta análise, devendo-se a mesma ao facto de que

este tipo de vitimização tem sido proposto como uma forma distinta de *bullying* (Xin Ma, 2001), cuja prevalência, na amostra sobre a qual incidiu tanto o estudo da tesina que precedeu este trabalho de investigação (Sequeira, 2007) como o presente estudo (alunos do 1º Ciclo, entre os 8 e os 10 anos de idade) é residual ou inexistente devido ao seu estado de desenvolvimento biopsicossocial natural.

## 1- **Violência, agressividade e conflito**

O esforço de definição e compartimentação dos construtos “violência”, “agressividade” e “conflito”, apresenta à partida duas questões a contornar: a natureza multidimensional e multi-sistémica destes fenómenos e das disciplinas que ao seu estudo se dedicam, sendo perceptível um elevado grau de imprecisão e generalização nas definições avançadas (Granda, 2001). Del Barrio (2003) por seu turno, faz alusão à distinção que necessariamente deve ser feita entre violência e comportamentos agressivos ou anti-sociais (que podem, por seu turno, encerrar algum grau de violência nas suas manifestações ou não), cuja pertinência adiante se verá em termos da destriça entre tipos de *bullying*.

A definição de violência apresentada por Vázquez (2005) atribui ao termo a noção de, por intenção, acção ou omissão, tentar impor uma vontade sobre a resistência do outro (acção que, segundo Vázquez, não é inata ao ser humano), podendo esta acção gerar danos físicos, psicológicos, morais devidos à aplicação de meios violentos. Planella (1998), citado pelo mesmo autor, qualifica-a como uma circunstância em que, entre duas ou mais pessoas em conflito, uma saia prejudicada física ou psicologicamente do mesmo. Granda (2001), citando a análise efectuada por Cerezo (1997) às definições institucionalizadas do termo “violência”, salienta a inclusão deste termo no domínio dos transtornos de personalidade, cujos comportamentos confrontam o normativo socialmente estabelecido de forma intencional (premeditada ou impulsiva) e com impacto no outro.

Por outro lado, o conceito de conflito é considerado por Vázquez (2005) como algo inerente à condição humana, sendo imbuído de uma valorização negativa (decorrente da confusão conceptual com o termo “violência”), uma concepção errónea na medida em que a resolução de uma situação de conflito (apesar do seu cariz adversarial) pode ocorrer de forma não violenta.

A noção de agressividade está, por seu turno, associada a uma resposta dada por um organismo que induz estímulos negativos a outro (Xin Ma, 2001; Granda, 2001), sendo que para Pereira et al. (2004), este conceito se distingue do construto *bullying* em dois aspectos (a repetição do acto agressivo e o desequilíbrio de forças entre o agressor e a vítima incapaz de defesa). Granda (2001) aponta para características que dotam a noção de agressividade de uma identidade própria, expressa nos fins a que esta serve (coerção, poder e dominação, manipulação de pensamentos e atitudes e desejo de logro económico).

## 2- *Condutas anti-sociais em contexto escolar*

A amplitude das condutas anti-sociais identificadas no contexto escolar é, segundo Martínez-Otero Pérez (2005), diversificada. O autor refere-se, neste sentido, à categorização de Moreno e Torrego, que compartimenta os comportamentos socialmente negativos desenvolvidos pelos jovens na escola nos termos:

- “interrupção ou perturbação das aulas” (acções de baixa intensidade – risos, comentários, movimentos – perturbadores do processo de ensino/aprendizagem);
- “indisciplina” (situações de conflito entre aluno e professor, de média e elevada intensidade, variando entre o simples incumprimento de tarefas por parte do aluno e as ameaças e agressões físicas ao professor);
- “actos de vandalismo” (danificação de materiais escolares, com intenção de destruir, induzir ao temor ou subverter a norma social);
- “violência física” (direccionada contra pessoas indiferenciadas, com expressões preocupantes em alguns países europeus e do continente americano)

Pode-se concluir, então, pela existência de diferentes tipos de envolvimento das crianças ou jovens em actos de violência, sendo possível constatar que o *bullying* (que partilha algumas características com as manifestações anteriores) é um tipo de violência de índole relacional e interpessoal (Currie, 2004), mas nem todas as manifestações violentas emergentes em contexto escolar são necessariamente caracterizáveis como *bullying* (Casals Cervós, 2006).



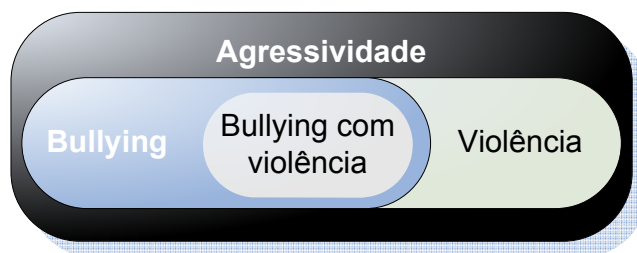


Fig. 1: *Bullying* - Diagrama Conceptual  
(Peiró i Gregòri, 112006), adaptado de Olweus (2005)

Como se pode constatar pela observação do diagrama anterior, apesar de o *bullying* não ser sinónimo de violência ou agressividade (Andreou, 2000; Slee, 1995), envolve uma conduta agressiva (Rigby, 2004; Tapper, 2005; Solberg, 2003), que remete na sua definição para a própria noção de agressividade (Xin Ma, 2001; Salmivalli, 1996a; Roland, 2001; Ireland, 2004) sendo, por consequência, anti-social, apesar de relacional, visto que sem uma vítima não pode existir um vitimizador (Ahmed, data desconhecida).

À relativamente consensual afirmação anterior associa-se a ilação retirada pelos que se debruçam sobre o fenómeno de *bullying* de associação explícita entre *bullying* e comportamento agressivo (com a ressalva de este comportamento se caracterizar sempre por um desequilíbrio de forças), de expressão directa (verbal e física) e indirecta (relacional) (Rigby, 2003), que adiante será explorada.

O *bullying* apresenta, contudo, características que o diferenciam de outras expressões de agressividade e posicionam este construto como um sub-tipo de agressividade (Rigby, 2005) (aspecto analisado mais aprofundadamente adiante), que pode ou não “tocar” (na sua ocorrência em contexto escolar) em conceitos como “violência” (no que remete para a agressão física ou contra a propriedade) ou “assédio” (no que concerne às acções de índole verbal e/ou relacional) (Ireland, 2004). Flemming (2002) alude também à partilha de características entre *bullying* entre pares e outros tipos de abusos, como o maltrato infantil e a violência doméstica.

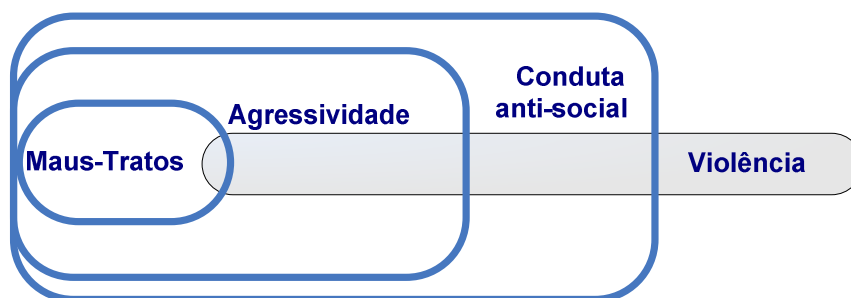


Fig.2: Relações entre os conceitos de violência, maus-tratos, agressão e conduta anti-social  
(Del Barrio, 2003, adaptado de Olweus, 1999, e Del Barrio, Martín, Almeida e Barrios, 2003)

Para Del Barrio (2003), a representação gráfica sugere um perpassar da violência pelas restantes condutas, mas igualmente uma transcendência, o que releva para a análise ora efectuada, na medida em que pode constituir-se como um factor explicativo da relativa valorização dos comportamentos físicos de intimidação/vitimização (que, segundo a mesma autora, são se encontram extensivamente comprovados pela comunidade científica como sendo de menor ocorrência quando em comparação com outras formas de *bullying*).

Pode-se assim concluir que, em consonância com os parágrafos seguintes, nem todas as agressões intimidatórias/vitimizadoras são físicas, e nem todas as agressões não estritamente físicas deixam de poder ser qualificadas como violentas.

O diagrama anterior evidencia também a componente relacional do fenómeno e a intenção de causar uma perturbação física ou psicológica no outro que conduz ao comportamento de *bullying*, podendo esta perturbação, segundo Woods e Wolke (2003), acontecer na forma de uma manipulação danosa para o outro (mesmo em relações de amizade entre pares) que cause sofrimento através de comportamentos como a exclusão social ou a disseminação de rumores negativos, dificilmente mensuráveis quando em comparação com acontecimentos visíveis como actos de vandalismo ou roubo, de maior impacto momentâneo mas menor prevalência - e até podendo não ter qualquer relação com comportamentos de *bullying* - quando em comparação com a incidência de *bullying*, segundo Ireland (2006).

Ainda assim, Flouri (2002) assinala a possibilidade de ocorrência de *bullying* envolvendo acções delinquentes como extorsão ou roubo do lanche (dano ou roubo de propriedade,

aspecto referido adiante). Olafsen (2000) aponta para o facto de o *bullying* ser percebido como uma componente de um padrão comportamental de cariz anti-social e tendencialmente delinvente mais amplo, com a probabilidade de conduzir futuramente a um percurso de criminalidade e/ou comportamentos anti-sociais.

### 3- *Bullying*

As diferentes expressões empregues na denominação do fenómeno de violência e vitimização escolar entre pares trazem consigo significados próprios (para além dos comuns a todas as definições e termos) que transmitem mensagens específicas, espelhando as perspectivas culturais pelas quais o fenómeno é observado. De facto, se considerarmos a expressão “mobbing” ou “mobbing” inicialmente adoptada pelos países nórdicos, é constatável que este termo remete para uma acção grupal violenta contra um indivíduo (já analisada anteriormente neste trabalho).

Segundo Henderson e Murphy (2000), a sua equivalente norte-americana “victimization” enfatiza o papel e impacto na vítima. Solberg (2003) refere que, em termos de definição, Olweus, apesar de aderir ao termo “mobbing” introduzido por Heinemann, estabeleceu uma comparação entre esta acção de cariz eminentemente grupal e o termo “*bullying*” (abrangendo este último na sua semântica a violência de índole grupal e individual), classificação insuficiente se constataremos a actual compartimentação das expressões de *bullying* sugeridas pela comunidade científica e abaixo apresentadas.

Por outro lado, Banks (1997) faz referência a diversas definições de *bullying* (por autores como Furniss e Piskin), nas quais se podem incluir praticamente todas as acções cujo propósito seja magoar outra pessoa (conceito que dificultaria sobremaneira a anterior sugestão de compartimentação e análise do fenómeno de vitimização entre pares no contexto escolar).

Apesar das condicionantes culturais que atribuem ao fenómeno *bullying* diferentes conotações ((Yoneyama, 2003), a concordância geral aponta para determinados factores-chave que permitem distinguir o *bullying* de outros comportamentos anti-sociais. Para Martínez-Otero Pérez (2005), Vázquez (2005), Gini (2004a) e Furniss (2000), o *bullying* distingue-se dos

comportamentos anteriormente referidos na medida em que o termo reporta para os comportamentos proactivos, segundo Rigby (2000) geralmente não provocados, que se repetem e prolongam no tempo, de dominância, intimidação e vitimização entre pares (alunos da mesma turma ou do mesmo estabelecimento escolar).

Estas acções, num construto conceptual iniciado por Olweus e seguido por autores como Walker (1995b), Pateraki (2001), Gini (2004a), Salmivalli (1996b), Unnever (2005), Roland (2002), Larsen (2003), Flouri (2002), Olafsen (2000), Andreou (2000), Smith (2000b), Roland (2001), Viljoen (2005) e Craig (1998), consistem na vitimização por acções de maltrato físico (empurrões e pontapés, de maior frequência no 1º Ciclo), verbal (o mais frequente, traduzido em insultos ou escárnio), psicológico (componente presente em todas as expressões de maltrato) e social (no sentido de excluir ou diminuir a vítima socialmente).

Lacueva (data desconhecida) recorda a definição de Olweus de *bullying*, delineada por este autor em 1998, que traduz esta situação de intimidação e vitimização no seguinte: *Bullying é quando um aluno se converte em vítima por exposição, de forma repetida e prolongada no tempo, a acções negativas (tanto verbais como físicas e psicológicas/relacionais) levadas a cabo por outro aluno ou grupo de alunos.* Wolke, Woods, Stanford e Schulz (2001) referem-se também à definição terminológica de Olweus em termos bastante semelhantes aos anteriores, sendo possível inferir que Olweus “reparte” o *bullying* na sua expressão comportamental directa e física e/ou verbal e, por outro lado, na sua vertente indirecta e social (vencionada para a exclusão social e o disseminar de rumores negativos).

Neste ponto, um aspecto alvo de reflexão por parte de Horton (2005) que deve ser adicionado à discussão prende-se com o contraste entre a perspectiva ocidental de estudo do *bullying* (focando primordialmente os seus comportamentos caracterizadores) e a abordagem nipónica, que incide a sua observação no contexto e na estrutura social (num choque entre as perspectivas de análise psicológica e sociológica salientado por Taki, citado pelo mesmo autor).

Aliás, Akiba (2004), apresentando o termo homólogo para definir o *bullying* na cultura japonesa (Ijime) menciona precisamente a elevada incidência da tipologia relacional de ijime (nomeadamente ostracismo e abuso verbal) e a preocupação que este género de vitimização

causa no bem-estar dos estudantes japoneses, numa sociedade colectiva socialmente onse a pertença a um grupo é fulcral para a sobrevivência social e a exclusão social (shikato) se constitui como a mais dura forma de bullying (com mais impacto que a própria agressão física ou contra a propriedade, como sucede na sociedade ocidental).

Pikas (1975), citado por Sutton (1999) e Salmivalli (1996b), partilha desta opção pela valorização contextual sociológica, na medida em que a definição de *bullying* delineada por si inclui a expressão “contexto grupal” (com o reconhecimento da influência do contexto – principalmente no seio de grupos sociais relativamente permanentes, como uma turma - para a realização das acções de intimidação/vitimização e do âmbito colectivo do *bullying*).

Tani (2003), Craig, Pepler e Atlas (2000a) e U.S. Secret Service (2004) introduzem, de facto, a dimensão contextual da sua ocorrência, salientando a necessidade de consideração do papel do contexto social, perspectiva ecológica avançada por Cairns and Cairns (1991), citados por Craig et al. (2000a) para a compreensão do comportamento agressivo e da respectiva vitimização decorrente da interacção no seio da díade *bully* – vítima, sem esquecer as consequências negativas para a atmosfera escolar da ocorrência de episódios de *bullying* entre as crianças ou jovens de uma sala de aula, ano lectivo ou estabelecimento escolar (O'Moore, 2005).

Inclusivamente, autores como Sanders (2004) e Berger (2007), consideram que o bullying não deve de todo ser percebido como exclusivo da díade anteriormente mencionada, mas sim como um fenómeno grupal, um “acontecimento social”, com maior probabilidade de ocorrência em grupos com fraca coesão relacional que, inclusivamente podem, pela própria observação do fenómeno e correspondente inacção, caucionar, reforçar e tornar normativa esta prática (Garandeanu, 2006; O'Connell, data desconhecida), num ciclo de auto-alimentação que favorece a imagem do bully perante o grupo (estimulando o respeito e o temor por parte dos seus colegas).

Walker (1995a) releva também factualmente a importância da intenção e do contexto como factores determinantes da ocorrência de um episódio de *bullying* mas, ao considerar ambos os elementos como de índole subjectiva, reconhece as dificuldades (tanto para adultos – pais e educadores/professores – como para as crianças) de interpretação do que é ou não *bullying* (numa tendência dos profissionais de educação para subestimar a frequência e magnitude

deste comportamento que se pode associar ao relativo desconhecimento desta classe profissional das expressões deste fenómeno).

A leitura dos trabalhos subordinados à temática da violência entre pares no contexto escolar permite identificar uma definição guizada e aplicada por Hazler (1996), Olweus (1996), Schuster (1996), Smith e Morita (1999), autores citados por Hazler (2001) e Carney e Merrell (2001), a que se juntam a maioria dos autores inscritos na bibliografia deste trabalho, a qual identifica factores essenciais para a definição de *bullying*:

*O conceito de bullying define-se pelo comportamento agressivo repetido (mais de uma única vez) face a um ou mais jovens (por parte de um ou mais jovens) através de palavras, actos físicos ou exclusão social no espaço da escola ou no percurso de e para casa que magoem a vítima de forma física ou psicológica. O bullying é uma acção injusta, porque o(s) agressor(es) é(são) ou fisicamente mais forte(s) ou possui(em) mais aptidões verbais ou sociais que a(s) vítima(s).* (Hazler, 2001)

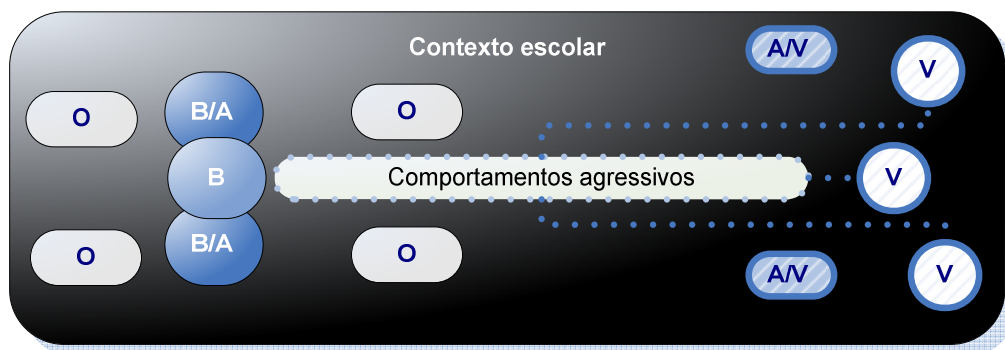


Fig. 3: *Bullying* no contexto escolar

**B/A:** Assistentes do *Bully*

**B:** *Bully*

**O:** Colegas Observadores (bystanders)

**V:** Vítimas da acção do *Bully*

**A/V:** Assistentes da Vítima/Opositores do *Bully*

A figura 3 pretende representar (preliminarmente às figuras 4 a 7, que nas páginas seguintes traduzem as principais matizes de ocorrência de *bullying* escolar entre pares) graficamente a dinâmica de *bullying* que normalmente se verifica no contexto escolar:

- O *bully* (só ou em grupo, que pode incluir outros *bullies* ou assistentes do *bully*) é representado como fazendo parte de um grupo relativamente próximo (mas reduzido, e isolado da restante turma) de colegas (os mencionados assistentes);
- Os comportamentos agressivos, que se sucedem temporalmente;
- Os observadores (eventualmente não se apercebendo mesmo da ocorrência do problema), relativamente equidistantes das partes em conflito;
- Os assistentes das vítimas (que rechaçam e censuram a acção do(s) *bully(ies)*, ou, não tendo possibilidades de o fazer, fazem por apoiar a vítima tentando não ser também vítimas);
- As vítimas, que normalmente não se constituem como um grupo coeso (apesar da partilha de características e de usualmente serem em maior número que os *bullies*, surgem graficamente afastadas umas das outras) nem estão próximas dos observadores.

Segundo Hazler (2001), Rigby (2004), Vázquez (2005), (Ruiz, 2002), Gini (2004a), Furniss (2000), Wolke et al. (2001), O'Moore (2005) ou Kumpulainen (1999), a combinação das três especificidades mais salientes (sofrimento deliberadamente infligido a alguém, continuidade temporal da acção e diferença de forças – posicional ou situacional - entre os intervenientes na ocorrência) são o que, para muitos investigadores e organismos (como o Departamento de Educação dos E.U.A.), diferencia o *bullying* das restantes interações e actos violentos de ocorrência entre jovens.

Interessa mencionar que a expressão “desequilíbrio de forças” não reporta apenas para os aspectos directamente observáveis – quer físicos quer psicológicos -, pois uma maior competência escolar, relacional ou linguística, a posse de bens (roupas de marca ou brinquedos) ou o grau de integração social no contexto escolar são “forças” a considerar na percepção da ocorrência de episódios de *bullying* em contexto escolar (Menesini, 2003a).

Contudo, Baldry (2004) coloca algumas questões. Para este autor, a nebulosidade de algumas palavras (como “intencional”, termo que tanto pode querer significar a simples intenção de agir agressivamente – sem noção ou conhecimento das consequências do acto – como associado

à certeza da intenção de magoar a vítima; “agressão” e “desequilíbrio de forças”, cuja percepção - e, em consequência, avaliação - varia de intensidade e critérios conforme quem a percebe; “repetição”, palavra que tanto pode ser empregue para períodos vagos de tempo como para qualquer ocorrência que suceda mais de uma vez) dificulta o estabelecimento de um consenso sobre o tema.

Menesini (2003a) contribui para esta reflexão, na medida em que sublinha a possibilidade de um conjunto de acções poder ser catalogada como *bullying* se decorrer repetidamente no tempo mesmo que por formas diferentes de agressão (não se circunscrevendo esta apenas à sua vertente física ou relacional, por exemplo).

Há também quem, em oposição aos autores defensores da perspectiva anterior, considere que o comportamento agressivo não tenha de se repetir no tempo para ser considerado como *bullying* (Randall (1997), citado por Xin Ma (2001). Bulach (2003) cita, a propósito, uma definição legal de comportamento de *bullying* vigente desde 1999 num estado dos EUA, na qual a valorização do cariz sistemático do comportamento como vinculativo para ser considerado como *bullying* não se verifica, sendo apenas referido como comportamento de intimidação/vitimização qualquer demonstração de força que possa induzir medo na vítima (ou a permita presumir que será exposta a danos físicos) ou qualquer tentativa de infligir danos (acompanhada pela capacidade para a concretização dessa acção).

Xin Ma (2001) aponta também, na sua análise, para um aspecto menos claro na definição de *bullying*: a definição da sua vertente verbal, a qual os autores sentem maior dificuldade em delimitar e, conseqüentemente, identificar como ocorrência de *bullying*. Este aspecto é, também, alvo de desvalorização enquanto comportamento agressivo por parte dos adultos, e mais especificamente dos profissionais de educação (que tendem a considerá-los como inócuos “comportamentos infantis”).

Quanto ao aspecto psicológico, o *bullying* constitui-se genericamente como um sub-tipo de agressão no qual a combinação dos factores supra citados tem um impacto ao nível da ansiedade, raiva, depressão, ausência de motivação ou surgimento de impulsos vingativos (entre outras influências negativas no desenvolvimento físico, académico, afectivo, emocional e familiar do jovem) pode variar em intensidade, mas é sempre constatável com valores



significativos, independentemente do tipo, intensidade e combinação de comportamentos de intimidação/vitimização a que a criança ou jovem seja sujeito (DeVoe, 2005)

Esta conexão entre *bullying* e agressividade pode ser encontrada em Smith e Thompson (1991), citados por Solberg (2003), Olafsen (2000) e U.S. Secret Service (2004), que conceptualizaram o *bullying* escolar como um sub-tipo de comportamento agressivo em comum com a agressividade na intenção (expressa em acções de impacto físico ou psicológico por uma criança ou jovem mais forte – ou aparentemente mais forte, do ponto de vista da vítima, do agressor ou do grupo social a que ambos pertencem, segundo Menesini (2003a) de fazer mal a outra criança ou jovem (sendo o desequilíbrio de forças e a forma repetida e sem provocação prévia de agir do *bully* que distinguem os dois conceitos).

Se a intencionalidade e prolongamento no tempo do comportamento de *bullying* são aspectos identificados na sua expressão física há bastantes anos (dentro do período historicamente curto do estudo deste fenómeno), o impacto psicológico da exposição ao *bullying* apenas recentemente foi valorizado e objecto de análise e intervenção (Wolke et al., 2001; Walker, 1995b).

Baldry (2004) incluíram no espectro de comportamentos associados ao *bullying* a agressão indirecta (por um terceiro interveniente), relacional (dano infligido às estruturas relacionais da vítima) e social. Olafsen (2000) cita, neste contexto, as quatro categorias de *bullying* delineadas por Marini et al. (2001) (as quais atribuem de forma parcial às expressões comportamentais de *bullying* conotações diferentes dos autores referidos nos parágrafos anteriores): físico (ataques físicos directos e abertos com a intenção de infligir dor física), cognitivo (ofensas e ameaças verbais), social (quando, para este autor, este comportamento ocorre num contexto grupal e o *bully* pretende demonstrar a sua superioridade) e emocional (através da manipulação, isolamento e exclusão social).

Pode concluir-se que todas as anteriores categorias anteriores têm como propósito a indução de um sentimento de mal-estar (físico e/ou psicológico) que, segundo Veenstra et al. (2005) é consequência inevitável da exposição a este fenómeno comportamental.

Rigby (2004) reflecte, neste contexto sobre a dimensão moral do *bullying*, na medida em que a distinção entre actos agressivos esporádicos entre jovens equivalentes em competências e recursos pessoais e acções de intimidação e vitimização continuadas nas quais se constate um desequilíbrio de forças (mesmo que a intensidade destas seja baixa) torna a ocorrência de *bullying* particularmente repreensível do ponto de vista moral, sendo de referir a intenção maliciosa e hostil que, segundo Lumsden (2002), caracteriza a acção de *bullying*.

Este aspecto é também sublinhado no trabalho de Pateraki (2001) e Vázquez (2005), na medida em que o fenómeno de *bullying* (ou acoso psicológico/acoso escolar, como traduzido em castelhano) remete para uma “falta de respeito pela vítima e pelo seu direito a usufruir de um ambiente escolar livre de violência e perseguição”, aspecto cuja importância para Olweus, segundo Pateraki (2001), é perceptível na medida em que este autor o vincula ao emprego do termo.

Tattum e Tattum (1992), em Coy (2001), ao definirem este fenómeno como “desejo consciente de magoar outro e fazê-lo sentir stress” suportam as opiniões anteriores, permitindo inferir que o *bullying* se caracteriza especificamente pelo receio que induz na vítima, com impacto ao nível da auto-estima e, particularmente, enquanto propicador de estados depressivos (Smith, 2000b), entre outros efeitos profundos e prolongados no tempo sobre o bem-estar físico e mental bastas vezes diagnosticados entre vítimas deste fenómeno comportamental (Johnson, 2002).

Rigby (2002), sugerindo a existência de um ciclo de *bullying*, refere no entanto que ser *bully* não é prerrogativa de qualquer criança que constate um desequilíbrio de poder que lhe seja favorável face a outra. A motivação para o *bullying* pode decorrer da percepção desse desequilíbrio de forças combinada com a intenção para a realização de actos intimidatórios/vitimizadores (no *bully*), em conjugação com uma ou mais características indicadoras de uma posição de fragilidade (na vítima) e um contexto/situação que permita a interação negativa da díade (escola/ano lectivo) no seio do grupo.

Finalmente deve ser realçado o papel dos observadores (mencionados mais aprofundadamente adiante), elementos importantes na implementação dos programas de prevenção e combate ao *bullying* escolar pelo potencial de favorecimento (por neutralidade ou

colaboração com o *bully*) ou impedimento (apoiando a vítima e posicionando-se contra a acção do *bully*) da ocorrência deste fenómeno. Tal potencial de intervenção decorre da constatação de que o desequilíbrio de forças favorável para a criança observadora (mas conscientemente não apologista do *bullying*) mencionado no parágrafo anterior (que tanto pode ser constatado face à vítima como até mesmo ao próprio *bully*) tanto pode, efectivamente, ser fundamento para uma neutralidade (ou colaboração) na acção de *bullying* como para uma intervenção no sentido de minorar ou impedir que o intimidador/vitimizador exerça os seus maus-tratos sobre a criança ou jovem vítima dos mesmos.

### 3.1- *Tipologias*

A operacionalização de um conceito como o da vitimização entre pares no contexto escolar é um percurso com dificuldades, como aparentemente se depreende da leitura dos parágrafos anteriores. A definição e compartimentação das manifestações comportamentais e respectivos impactos contribui neste âmbito para a clarificação da análise científica, acção que, contudo, não é de fácil condução.

De facto, Carvalhosa (2002; 2005) refere-se à existência de diversas metodologias empregues pelos autores que se debruçam sobre este fenómeno (com distinção ao nível das motivações, dos comportamentos abrangidos por cada tipologia, dos intervenientes no fenómeno e da sua duração), sugestões de compartimentação que, por seu turno, conduzem a tipologias.

Apresentam-se de seguida as sugestões de alguns autores sobre este tema, sendo que a análise crítica consequente (sobre a compartimentação tipológica mais apropriada à realidade escolar do 1º Ciclo português) se apresentará neste trabalho após a análise dos resultados obtidos no âmbito da investigação concretizada na presente tese de doutoramento.

Olweus conceptualizou o fenómeno de *bullying* como caracterizado por três critérios já anteriormente mencionados (agressividade comportamental ou intenção de magoar; sistematização das acções de intimidação/vitimização; desequilíbrio de poderes). Chapell, (2004) e Johnson (2002) apresentam a operacionalização este conceito recorrendo a três formas de acções negativas:

- ataques verbais directos
- ataques físicos
- ataques indirectos.

A reflexão de Ericson (2001) sobre a tipologia comportamental caracterizadora do *bullying* distribui-se por uma divisão das suas expressões semelhante à de Olweus: física (no qual este autor inclui o roubo ou dano de propriedade), verbal e psicológica (introduzindo nesta categoria, para além da já reconhecida exclusão social e relacional, a intimidação e extorsão).

Karatzias (2002), Yoon (2003) e Van der Wal (2003) fazem referência à natureza directa (frontalmente contra a vítima) ou indirecta (por exclusão social ou relacional, através do envolvimento de uma terceira parte e da manipulação do estatuto social do membro de um grupo através da forma como os restantes membros percebem e interagem com ele) dos comportamentos.

Esta diferenciação é também defendida por Olafsen (2000), Menesini (2003a) e Bauman e Del Rio (2006), se bem que se verifique uma tendência para a valorização das manifestações visíveis de intimidação e vitimização entre pares, com a conseqüente menor valorização do *bullying* relacional (associado a um menor índice de gravidade e/ou considerado como um comportamento próprio do sexo feminino), aceções comprovadamente incorrectas e reveladoras de como esta forma de intimidação e vitimização é um desafio à percepção por parte da classe docente.

A American Psychological Association (2004), na sua resolução sobre “*Bullying Among Children and Youth*”, de Julho de 2004, apresentou uma definição do termo (que, no seu cerne, não está afastada das anteriormente citadas neste trabalho), à qual associa um conjunto de tipologias:

- *Bullying* físico;
- Gozar ou chamar nomes;
- Exclusão social;
- Assédio sexual entre pares;

- *Bullying* por motivo racial, étnico, religioso, por deficiência, orientação sexual e género;
- *Cyber bullying* (através de emails, mensagens de texto ou outros meios digitais).

No entanto, Unnever (2004), que, como a APA, recordam a noção de *bullying* como associada à exibição de um comportamento agressivo com o propósito de causar receio no outro, referem a divisão das manifestações de *bullying* em cinco categorias preconizada por Tattum and Herbert (1997):

- *bullying* por gestos;
- *bullying* verbal;
- *bullying* físico;
- *bullying* extorsional;
- *bullying* para a exclusão social.

O reportório de comportamentos negativos discriminado pelos autores anteriores tem bastantes pontos de contacto com a proposta de Pereira (1995), se bem que esta última proposta reparte as acções de forma distinta da anterior:

- *bullying* físico (ser vítima de violência física – bater, pontapés, poxões, empurrões);
- *bullying* contra a propriedade (roubo ou danificação de bens ou dinheiro);
- *bullying* verbal (ofensas verbais ou ameaças, distinguindo-se aqui o *bullying* de índole racista e não-racista);
- *bullying* indirecto (rumores, exclusão, síndrome do “corpo estranho”).

É reconhecível nestas designações a predominância dos comportamentos directos (cuja visibilidade enubla o impacto indirecto da vitimização entre pares na(s) vítima(s), cuja repetição no tempo e conseqüente estabelecimento de um padrão de abuso e perseguição) foi já exaustivamente sublinhada (Banks, 1997).

No entanto, para facilitar a identificação da ocorrência de episódios de *bullying* entre crianças/jovens em contexto escolar, interessa especificar o conjunto de acções que, para Xin Ma (2002), se inclui na gama de expressões de *bullying*, contribuindo-se desta forma para a

melhoria do grau de percepção da ocorrência deste fenómeno: ameaçar, humilhar, ofender, gozar, chamar nomes, sarcarmo, olhar de forma ameaçadora, expressões e gestos ofensivos ou de desprezo, manipulação de amizades, ostracismo, roubo e dano de propriedade.

Adicionalmente às tipologias anteriores, Sampson (2004) atribui à panóplia de comportamentos associados ao *bullying* um comportamento não referido directamente pelos anteriores autores mas de ocorrência regular em países como os Estados Unidos: “hazing” (acção na qual estudantes integrantes das equipas desportivas do estabelecimento de ensino – os quais, conseqüentemente, possuem geralmente uma compleição física considerável face aos seus colegas – impõem aos novos elementos dessas equipas a realização de acções de iniciação para que sejam aceites no grupo).

Piedra (data desconhecida) sugere uma tipologia com pontos de contacto com as anteriores, na medida em que esta autora compartimenta as manifestações (e conseqüências) dos comportamentos de *bullying* entre pares no contexto da escola nos seguintes termos:

- Maus-tratos físicos (abrangendo as formas físicas de agressão e os danos à propriedade);
- Maus-tratos verbais (alcanhar, insultar e ridiculizar, bem como outras formas de agressão verbal, respostas duras e comentários racistas, sendo para a autora também frequentes as acções de menosprezo público pela vítima e o sublinhar por parte do *bully* de uma particularidade menos abonatória para a vítima, seja esta uma acção ou característica);
- Maus-tratos psicológicos (acções tendentes à redução do grau de auto-estima e ao fomento na vítima de insegurança e receio);
- Maus-tratos sociais (propagação de rumores, exclusão e isolamento da vítima face ao grupo);
- Maus-tratos indirectos: indução de um terceiro jovem a agredir a vítima;
- Abusos sexuais.

### 3.2- *Papéis*

A leitura das reflexões anteriores permite perceber que a ocorrência de *bullying* no espaço escolar requer, entre as crianças ou jovens requer pelo menos dois intervenientes principais (agressor ou *bully* e vítima). Para Ireland (2004), os papéis de vítima e agressor elaborados por Solberg e Olweus (2003) atribuem à primeira o facto de, para ser considerada como vítima de *bullying*, experienciar situações de intimidação/vitimização uma ou mais vezes por semana por um período de pelo menos três meses. O agressor ou *bully* será, por inerência, a criança ou jovem que efectua a acção de intimidação/vitimização com a periodicidade e duração referidas na frase anterior.

No entanto, o problema inerente à delimitação de arquétipos é um pouco mais complexo que isso, como se infere do trabalho de Max Weber sobre o “tipo ideal” (construto social através do qual é possível medir e caracterizar sistematicamente contextos específicos para a compreensão mais ampla da realidade, com intuito meramente descritivo) que serviu de base à construção por parte de Lagerlöf (2004) de um modelo de compreensão do *bullying* e que adiante se verá.

Em termos de género, Banks (1997) refere-se no seu trabalho à diferenciação de métodos empregues por rapazes e raparigas, na medida em que, se para este autor as crianças do sexo masculino enveredam por métodos directos de *bullying* (bater, empurrar, danos ou roubo de propriedade), as do sexo feminino optam por estratégias de intimidação e vitimização mais subtis, como o espalhar de rumores e a propiciação do isolamento social da vítima.

Podem haver crianças/jovens que desempenhem ambos os papéis – agressores de crianças mais frágeis e vítimas de crianças mais fortes), mas Larsen (2003) defende a relativa estabilidade dos papéis por parte da vítima e do agressor. Simultaneamente Ortega (2000) constata um redireccionamento da análise científica deste problema da observação exclusiva da díade agressor/vítima para a análise dos factores contextuais e papeis sociais influentes nesta interacção (não se olvidando, contudo, a importância dos efeitos na vítima, bem como a perversão relacional que se instala (López, 2006).

### 3.2.1- **Papéis – Vítima**

Para Lagerlöf (2004) o arquétipo de vítima pode ser descrito como a pessoa em situação de desvantagem numa situação de bullying. Carney e Merrell (2001) considera que as vítimas de *bullying* em contexto escolar podem sê-lo inadvertidamente ou devido a comportamentos provocatórios (ou assim entendidos pelos agressores) que encorajam ou reduzem no *bully* a hesitação em explorar a(s) fraqueza(s) da vítima, sendo ponto assente que a vítima é menos forte que o *bully* (Natvig, Albrektsen, et al., 2001; Baldry, 2004; Kaltiala-Heino, 2000), seja o critério empregue o da compleição física ou estrutura psicológica.

É de salientar que Cervós (2006) alude à definição de Olweus (anteriormente apresentada neste trabalho) para sublinhar a dificuldade experienciada pela vítima em sair da situação de objecto de comportamentos de intimidação/vitimização por meios próprios, seja essa inaptidão (a qual, em consequência, se traduz no desequilíbrio de forças) física, psicológica ou em ambos os aspectos. Esta constatação, de que o comportamento grupal ou individual de *bullying* se dirige especificamente a quem (pessoa ou grupo) não se possa, na altura desse mesmo comportamento, defender do seu impacto (seja essa impossibilidade perceptível ou não), é partilhada por Lumsden (2000).

De facto, o desequilíbrio de forças entre as partes pode ser uma questão de percepção da vítima e do vitimizador, visto que a maioria das crianças é vitimizada por alunos do mesmo ano escolar ou idade (Walker, 1995a), apesar de, como reflecte Pereira (2005), a surpresa do comportamento (nas palavras da autora “o predador ataca sempre de surpresa, elemento este que lhe dá maior poder, pois escolhe o lugar e o momento de o seu par estar indefeso”) ser um elemento desequilibrador da relação de forças.

Um aspecto aventado por Rigby (2002) é o da não-imobilidade da vítima face à sua exposição a acções intimidatórias/vitimizadoras. A verdade é que o *bully* se depara ocasionalmente com vítimas que resistem activamente (na medida das possibilidades percebidas pelas próprias) ao *bullying*. Esta possibilidade, traduzida em acções como posicionar-se perto dos professores/funcionários ou passar tempo na biblioteca da escola, pode mesmo concretizar-se positivamente no evitamento da exposição ao *bullying* (não sendo de excluir a realização de acções assertivas ou até mesmo desproporcionadamente violentas por parte da vítima contra o *bully*, tal como a recusa da vítima em ir às aulas por períodos extensos de tempo), mas o desequilíbrio de forças será para este autor, e apesar da enorme diversidade de estratégias



empregues (e seus resultados ao nível do relacionamento da díade vítima-*bully*) um dos factores-chave no sucesso desta acção.

### 3.2.2- *Papéis – Agressor ou Bully*

A exploração do desequilíbrio de poderes entre pares e a proactividade dos comportamentos de intimidação/vitimização com o intuito de dominação e inflingimento de danos físicos, sociais ou emocionais são aspectos que caracterizam a criança ou jovem *bully* e a diferenciam dos traços de personalidade das vítimas, aspecto cientificamente comprovado (Kaltiala-Heino, 2000).

De facto Piedra (data desconhecida) associa a acção da criança ou jovem intimidador/vitimizador como movida pelo desejo de “intimidar e dominar”, abusando activamente de um posicionamento favorável face à criança ou jovem vítima e manifestando muito pouca empatia por esta, tipo ideal consistente com o trabalho de Lagerlöf (2004).

Para o Merriam-Webster On-Line, citado por Flynt (2004), o *bully* é um “fanfarrão amedrontador especialmente cruel para os mais fracos”. Smith (2000), citado pelo mesmo autor, define o *bully* como uma pessoa que, de forma propositada, sistemática e favorecida por um desequilíbrio de forças (que, para Lyznicki (2004), pode resultar da idade, força ou tamanho), magoa outra (três características que caracterizam as acções deste género de agressores/intimidadores/vitimizadores).

Contudo, Frey et al. (2005) e Berger (2007) constatam que este envolvimento no processo de agressão traz para o agressor (com resultados escolares menos favoráveis ou a maior probabilidade de não completar o ciclo de ensino), resultados tão negativos como para a(s) sua(s) vítima(s) ou para os observadores (que podem, por exemplo, denotar uma maior incidência de faltas por motivos de saúde de índole psicossomática), afectando em última análise o rendimento académico de todo o grupo de pares e o clima escolar de todo o estabelecimento de ensino.

Rigby (2002) alude ainda ao cariz eminentemente atitudinal deste construto, considerando este autor que, para ser potencialmente *bully* não é necessário qualquer acção prática nesse sentido, citando Besag (1989), que afirma que “*bullying* é mais uma atitude que uma acção”.

### 3.2.3- **Papéis – Assistentes do bully e Reforçadores do bully**

Para Lagerlöf (2004) e Tani (2003) os assistentes do bully são concordantes com a sua acção mas sem as mesmas competências físicas ou de personalidade que caracterizam o bully, enquanto que os reforçadores do bully podem ser eles mesmos bullies.

### 3.2.4- **Papéis – Observadores/não participantes**

As crianças ou mesmo profissionais do contexto educativo que, fazendo parte do mesmo contexto escolar dos intervenientes na situação de bullying não se apercebem ou não sentem qualquer tipo de ligação com o problema (por serem de anos escolares, turmas diferentes, ou qualquer outra razão) são os observadores/não participantes, que podem inclusivamente não se aperceber da ocorrência do bullying (Lagerlöf, 2004).

Os “bystanders”, na forma anglosaxónica do termo, são, segundo Carney e Merrell (2001), aqueles que, não se encontrando directamente envolvidos na acção de intimidação ou vitimização, a testemunham, usualmente (à semelhança da vítima) sentindo impotência perante a situação, mas com um impacto menos visível ao nível do auto-respeito.

Objecto de poucas investigações por parte da comunidade científica dedicada ao estudo da temática do *bullying* (devido ao realce dado ao impacto do *bullying* nos principais intervenientes – *bully* e vítima), são, contudo, elementos fundamentais a considerar na elaboração dos programas de prevenção de *bullying* em contexto escolar (enquanto actores possíveis contribuintes para o evitamento/redução ou aumento/continuidade dos episódios de vitimização (Anthony D. Pellegrini, 1995).

### 3.2.5- **Papéis – Defensores/Assistentes da vítima**

Quando se verifica a intervenção activa e assertiva de alunos ou outros elementos do contexto educativo no sentido de apaziguar a situação de bullying entre pares ou impedir a sua ocorrência (intervindo tanto junto do bully como dos seus assistentes ou reforçadores), estes actores sociais são os defensores/assistentes da vítima (Lagerlöf, 2004).

### 3.2.6- **Papéis – Contextos: social, físico, interactivo e estrutural**

Para Lagerlöf (2004) os “tipos ideais” a considerar num modelo abrangente de compreensão do bullying não devem excluir os contextos envolventes: os contextos sociais e físicos (normalmente o recreio com os seus participantes), o contexto interactivo (interacção directa – verbal e não-verbal - entre todos os participantes do contexto educativo) e o contexto estrutural (estrutura escolar, segundo a perspectiva sistémica).

### 3.3- **Definição de Bullying em Portugal**

A definição de *bullying* empregue por Cristina del Barrio na sua investigação subordinada ao tema do *bullying* define este construto como “*Proceso de abuso de poder que convierte a una persona o personas en víctima de otro u otros que buscan – típicamente de modo reiterado– infligir un daño (físico, verbal o psicológico) a aquélla, ya sea de un modo más abiertamente intimidatorio o por medio de acciones indirectas*”. (Del Barrio, 2003)

Se nos reportarmos a Rosario Ortega Ruiz, esta investigadora denomina o conceito como “maltrato entre iguales”, descrevendo-o como “*un comportamiento prolongado de insulto verbal, rechazo social, intimidación psicológica y/o agresividad física de unos niños hacia otros que se convierten, de esta forma, en víctimas de sus compañeros*” (Olweus, 1993, traduzido para o espanhol por Ruiz (coordenadora, 2003).

Definição operacional de *bullying* empregue por Carvalhosa (2002): “*Deves entender uma acção de provocação quando um aluno (mais velho ou mais forte) ou um grupo de alunos, dizem ou fazem coisas desagradáveis a outro ou gozam com ele de uma forma que ele não*

*gosta nada. Não é uma provocação quando dois alunos da mesma idade ou tamanho se envolvem numa discussão ou briga.”*

As dificuldades de transposição consistente para a língua portuguesa do termo anglosaxónico *bullying*, referida por autores como Seixas (2005), Carvalhosa (2002); 2005 e Lopes Neto (2000), com a adopção esporádica de expressões como “implicar com as pessoas” (Vale e Costa, 1998, in Seixas, 2005), “agressão em contexto escolar” (Veiga, 2000, in Seixas, 2005), “coacção” (Marchand, 2001, in Seixas, 2005) e “provocação” (Matos e Carvalhosa, 2001, in Seixas, 2005), não tem singrado, mantendo-se a opção pela manutenção do termo original como a mais adoptada no estudo deste fenómeno (e da conseqüente situação de vitimização).

No entanto, a compreensão do conteúdo conceptual subjacente ao termo *bullying* (Carvalhosa, 2001) anteriormente apresentado aproxima a expressão das palavras «provocação/vitimação » e «intimidação» apesar da conotação constatada pela mesma autora entre agressividade, violência e *bullying* estabelecida por outros autores.

É de sublinhar que, à semelhança dos países de Língua Portuguesa, também outras culturas e línguas sentem dificuldades na transposição supramencionada. Smith (2000a) alude a estudos transnacionais nos quais a comparação entre termos e os criterios ou dimensões que os diferenciam (sem deixar de referir que mesmo no inglês de onde proveio o termo *bullying* a tentativa de emprego de sinónimos como *teasing* ou *harassment* conduz não raramente à dúvida).

O *ijime* tem, por exemplo, uma conotação menos fisicamente violenta que o *bullying* (enfatizando a manipulação social – expressa em acções intencionais e/ou colectivas - decorrente de uma posição social dominante no seio do grupo que permite a indução de sofrimento físico e/ou psicológico num dos membros do grupo), aspecto também referido por Taki (2001), Murray-Harvey (data desconhecida), Yoneyama (2003) e Akiba (2004).

Já o *wang-ta* coreano está culturalmente associado à violação de uma regra tácita do grupo por parte de um ou vários dos seus integrantes, que é submetido a dor física ou psicológica (Kwan-Chun Lee, 2003) e as palavras *prepotenza* e *violenza* (do italiano) tendem à associação com acções directas e de índole física.

O que é incontornável é a conclusão que o *bullying* (ou melhor, o construto conceptual a que se associa a palavra de acordo com os parágrafos anteriores deste estudo) diverge nas suas manifestações conforme o país, a localização geográfica, a idade, a metodologia de recolha de dados e a forma como foi operacionalizado o termo (Flouri, 2002), mas ainda assim permite a definição do comportamento intimidatório e violento entre pares, acção que contribui para a observação, detecção, análise e resolução das suas manifestações no seio do contexto escolar (Murray-Harvey, data desconhecida), bem como do impacto das mesmas, em termos de intimidação, tiranização, isolamento, ameaça e insultos sobre as suas vítimas (López, 2006).

Em conclusão, o conceito de bullying que se adoptou na suficiência investigadora e se adopta agora nesta investigação engloba os seguintes aspectos:

- acção comportamental agressiva (individual ou em grupo): palavras, actos físicos ou exclusão social no espaço da escola ou no percurso de e para casa
- intenção de magoar (física e/ou psicologicamente)
- repetida no tempo
- um ou mais destinatários (vítimas)
- desequilíbrio de forças (âmbito físico ou psicológico) entre intimidador(es) e vítima(s)

Para efeitos operacionais optou-se pela expressão deste construto conforme se apresenta:

Definição operacional de  
bullying

Intimidação é quando algum menino ou menina costuma meter medo, ameaçar, chamar nomes feios ou dar alcunhas, bater ou abusar do seu colega menino ou menina. Quando estes meninos fazem isso, os outros ficam tristes e com raiva porque não se conseguem defender.

Em sùmula, pode-se inferir da análise teórica anterior que o bullying não é ainda um termo estanque, perfeitamente delimitado como conceito e disseminado culturalmente como seria de esperar, para um construto que espelha uma realidade tão comum ao sistema educativo.

Os autores que se debruçam sobre esta temática contribuem, no entanto, para uma agregação de especificidades inerentes a cada contexto sócio-cultural de ocorrência de bullying, e o presente momento é, na sua contemporaneidade rica em possibilidades de intercâmbio de dados e conceitos, propício à exploração científica das variadas expressões deste fenómeno e à divulgação no âmbito escolar da sua ocorrência.

## ***CAPÍTULO II - Pesquisa acadêmica sobre Bullying***

A escola, enquanto instituição responsável (em partilha com a sociedade) pela estruturação e fomento da educação, deve ser teoricamente um espaço onde a aprendizagem e treino de conhecimentos e competências se faça de forma segura em todas as suas expressões e possibilidades.

As experiências exclusivamente entre pares proporcionadas pela escola (como na comunidade ou na família), constituem-se, neste âmbito e em paralelo com a influência das estruturas formais sociais, como um importante contexto de desenvolvimento para as crianças e adolescentes e um factor de socialização fundamental (Mouttapa, 2004; Informes, 2000), sendo a validação proporcionada pelos amigos um factor fundamental para o seu desenvolvimento e adaptação social dos jovens. Contudo, tais aprendizagens, treinos e experiências nem sempre são de pendor positivo.

### ***1- Antecedentes históricos e contextuais***

Desde a existência das primeiras escolas que é possível considerar a possibilidade de ocorrência de *bullying* em contexto escolar (Xin Ma, 2001; Butler, 2005), o que, segundo Pereira (2002) e Lumsden (2002), revela uma surpreendente tolerância do contexto escolar (associado à desvalorização da expressão e impacto) e dos seus intervenientes face a um fenómeno considerado por Wentzel (2005) como uma séria ameaça ao bem-estar dos estudantes, que, só nos Estados Unidos, faz com que em média 160.000 crianças e jovens, por dia, falem às aulas para evitarem ser vítimas de *bullying* por parte dos seus pares (Litz, 2005) e, actualmente, é cada vez mais percebido como um problema de Saúde Pública (Flynt, 2004).

A propósito, Healey (data desconhecida) considera que a incapacidade de avaliação da seriedade deste problema por parte dos professores se deve a uma interpretação dos comportamentos que o expressam como de índole conflictiva (ao invés de abusiva), percepção incorrecta dos docentes, na medida em que o conflito entre pares se constitui como uma interacção agressiva de igual intensidade por parte dos interlocutores e não a desigualdade de

forças entre quem vitimiza e quem é vitimizado que caracteriza o fenómeno de *bullying* (consideração estudada de forma mais aprofundada adiante no âmbito da realização deste trabalho) (Fernández, data desconhecida).

Não sendo um fenómeno emergente no século XX Andreou (2000), segundo Flemming (2002), Greeff (2004) e Rigby (2004), este comportamento tem sido referenciado em diversos trabalhos ficcionais literários, como o clássico *Tom Brown's School Days*, um clássico da literatura britânica publicado em 1857, sendo que, de acordo com diversos autores (Craig et al., 2000; Andreou, Vlachou e Didaskalou, 2005; Menesini, 2003b; Roland, 2002; Veenstra et al., 2005; Chapell, 2004), a violência e agressão em contexto escolar (e, mais especificamente, o *bullying* em contexto escolar) são um problema comum a diversos países (de todos os continentes) (Ferreira, 2000; Pereira, 2002; Nabuzoka, 2003) e a quase (se não a todos) os anos escolares, com uma prevalência que, segundo Ortega (2000), acarreta consigo sérias consequências para o bem-estar de uma proporção substancial de vítimas, facto devidamente assinalado pela Organização Mundial de Saúde (Currie, 2004).

Resultando assim em consequências negativas a longo-prazo aos níveis académico, físico e emocional, o *bullying* é uma acção prejudicial a diversos níveis tanto para quem vitimiza como para quem é vitimizado (na medida em que se constata que o exercício de *bullying* sobre os seus pares enquanto criança se repercute não raras vezes numa falha, à chegada à idade adulta, no desenvolvimento de sentimentos de empatia pelos outros, proporcionando, simultaneamente, uma maior facilidade em enveredar por um percurso de delinquência e criminalidade (Ahmed, data desconhecida), segundo trabalhos de Olweus e Smith e Farrington), para a qual contribuirão as distorções na justificação dos actos intimidatórios identificadas por Batsche e Knoff e discutidas adiante neste trabalho (Razonamiento Moral y Violencia (Chapter Five), 2004), reforçadas ante à falta de resposta do sistema escolar, que cauciona e valida por omissão.

## **2- Evolução histórica da abordagem ao Bullying**

Sendo este fenómeno considerado por diversos autores Bauman e Del Rio 2006; Pasch, 2005) como provavelmente a forma de violência mais prevalente, séria e consistente identificada no contexto escolar, o termo não é, em si mesmo, sinónimo de violência ou agressão (Andreou,



2000), mas sim uma expressão comum e específica de ambas, que abrange tipos de comportamento violento de diferentes intensidades (Natvig et al., 2001;Carvalhosa, 2005) com impacto decisivo no clima escolar e, segundo (Banks, 1997), na saúde mental (tanto dos vitimizadores como dos vitimizados), com impacto ao nível do stress e dos danos emocionais e desenvolvimentais causados pelo envolvimento nesta prática (Ahmed, data desconhecida).

A este respeito, Smith (2000b) demonstra, nos seus trabalhos, a ocorrência de *bullying* escolar (em formatos estruturais bastante idênticos entre si) em países geograficamente afastados entre si, identificando expressões deste fenómeno em países em vias de desenvolvimento (apesar da pouca fiabilidade dos resultados, aspecto focado em parágrafos posteriores), o que permite constatar a possibilidade de o *bullying* poder ocorrer em qualquer estabelecimento escolar (não obstante com graus diversos de gravidade), considerando-se a discussão sobre o tema apropriada aonde quer que se constate a existência de um ambiente escolar formal (Banks, 1997).

Assim, o fenómeno de *bullying* em contexto escolar constitui-se actualmente como objecto de elevada preocupação, no que à sua influência nas relações interpessoais no contexto escolar concerne (Pereira, 2002), constituindo-se como um factor elevado de risco para o desenvolvimento infantil e juvenil de todos os intervenientes (Viljoen, 2005; Wentzel, 2005), e uma associação negativa com o estatuto sócio-económico, com impacto provável no desempenho académico dos bullies (Demosthenous, 2002)

O estudo deste fenómeno, que, segundo Xin Ma (2001), Litz (2005) e Wentzel (2005), a sabedoria tradicional considerava como algo não realmente doloroso, mas um normal e inevitável ritual de passagem no crescimento (tolerado como tal por adultos e estudantes), importante para o endurecimento da criança e para a sua preparação para a idade adulta (perspectiva ainda identificada actualmente por diversos autores, como Banks (1997), apenas se iniciou de facto na Suécia e, posteriormente, na Noruega no início dos anos 70, o que permite a constatação de, segundo Ruiz (coordenadora, 2003), algum atraso na abordagem deste problema por parte da Psicologia Educacional, quando em comparação com outras áreas temáticas associadas à Educação.

### **3- Contextos de investigação de Bullying**

Importa salientar que o fenómeno tipificado como *bullying* não acontece apenas em contexto escolar. Recentemente, diversas áreas do estudo social e humano têm, segundo Smith (2000b) identificado a ocorrência de fenómenos de características idênticas ao do *bullying* em contexto escolar (como a perseguição e exclusão relacional de indivíduos pelos grupos sociais a que pertencem) em ambientes clínicos e no desporto (*scapegoating*), em contextos organizacionais (*mobbing* ou perseguição), em prisões e até mesmo em grupos experimentais (*ostracismo*). Não é, contudo, o propósito deste trabalho enveredar por outras formas de vitimização para lá da decorrente da relação entre pares no contexto escolar.

O estudo da temática da agressividade entre pares em contexto escolar propriamente dita (prévio ao *bullying* enquanto construto definido posteriormente no âmbito deste trabalho) iniciou-se nos Anos 60 (Ramirez, 2005), sendo que, segundo Roland (2000) e Wolke et al. (2001), a primeira tentativa de definição e investigação do problema foi esboçada por Peter-Paul Heinemann, um psiquiatra de nacionalidade sueca reconhecidamente pioneiro no estudo do *bullying* escolar, tendo publicado o primeiro livro sobre o tema, denominando-o “*mobbing*” – Noruega e Dinamarca -, ou “*mobbing*” – Suécia e Finlândia -, conforme os autores, em 1972, numa clara identificação do “local de nascimento” do estudo sobre este tema nos países escandinavos (Pateraki, 2001; Karatzias, 2002; Cunha, 2005; Nieto, data desconhecida).

É de mencionar, contudo, que segundo Ruiz (coordenadora, 2003), Heinemann referenciou pela primeira vez no seio da comunidade científica o fenómeno de violência escolar entre pares num artigo publicado em 1969, atribuindo ao fenómeno a denominação de *mobbing* (perseguição em grupo de um indivíduo) e chamando a atenção para a periculosidade de este género de comportamentos não ser referenciado e objecto de estudo e prevenção por parte da sociedade.

#### 4- **O construto *Bullying***

Ferreira (2000), Informes (2000) e López (2006) referem que a primeira aplicação da expressão *mobbing* se deve a Lorenz, em 1968, que empregou o termo para identificar a acção de uma turma ou grupo de soldados contra um elemento “desviante”, numa extrapolação das conclusões obtidas pela observação etológica de fenómenos grupais em que determinadas

espécies se unem para atacar um elemento do mesmo grupo ou de outro (não necessariamente mais fraco, como sucede no *bullying*, mas até por vezes mais forte que qualquer um dos animais constituintes do grupo atacante).

Este comportamento apresenta, para Lorenz, vantagens evidentes aos níveis do aumento da probabilidade de procriação por parte dos mais fortes de entre a espécie, da estrutura social hierarquizada consequente do comportamento de mobbing (a qual contribui para a viabilidade e estabilidade grupal) e do benefício para a ecologia e para a distribuição dos recursos que deriva da agressão intra-espécie (visto que a mesma contribui para a distribuição geográfica dos seus membros) (Rigby, 2002).

A construção da palavra mobbing deriva do termo “mob”, empregue nos países anglo-saxónicos para denominar um grupo relativamente extenso de pessoas, de associação espontânea e livremente organizada, com curta duração e orientado de forma emocional e irracional em oposição a algo, gerando-se assim um termo que ao longo da exploração do fenómeno da violência entre pares no contexto escolar foi sendo substituído por opção da comunidade científica pela palavra *bullying* (constatável pela literatura sobre o tema).

Não quer, contudo, isto dizer que a terminologia mobbing não seja empregue. É-o, sim, para ocorrências grupais nas quais um sujeito (adulto) é perturbado física ou psicologicamente por vários outros indivíduos (com o ênfase na questão grupal), com a cumplicidade ou permissividade dos restantes membros do grupo (configurando-se frequentemente uma situação de “bode expiatório” ou de “expulsão de corpo estranho”), o que desaconselha o uso do termo em situações de violência perpetrada por um indivíduo (de prevalência muito superior se comparadas com a ocorrência de fenómenos de vitimização protagonizados por grupos) e apenas parcialmente o conota com o conceito de *bullying*.

Retornando ao tema de base deste capítulo, foi Dan Olweus, renomado investigador da Universidade de Bergen (Suécia) quem publicou (em 1973) os resultados da primeira pesquisa sobre o tema desenvolvida em escolas suecas (associando pela primeira vez ao fenómeno de violência entre pares ocorrente na escola o termo “*bullying*”, o que, segundo Ferreira (2000), se justificou pelo número geralmente reduzido de agressores e pela estabilidade das suas atitudes ao longo do tempo), a que se sucedeu o primeiro livro subordinado ao tema, também publicado

por um investigador sueco, Anatol Pikas, parte de um grupo (com Olweus, Roland e Munthe) que envidou esforços pioneiros de documentação deste fenómeno (Roland, 2001).

Todas estas obras foram traduzidas e publicadas na Noruega, sendo o livro *Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys*, publicado por Olweus em 1978 considerado um marco no desenvolvimento do estudo do *bullying* escolar pelo seu cariz sistemático (Smith, 2000b). Adicionalmente, Rigby (2002) refere uma especificidade fundamental do trabalho de Olweus: a demonstração de que é possível reduzir a incidência da ocorrência de fenómenos de *bullying* no contexto escolar.

Esta é também uma conclusão considerada por Rigby, no seu livro *New Perspectives on Bullying*, como geradora de repercussões impressionantes para a comunidade científica, na medida em que substanciou as bases para uma nova perspectiva sobre este tema, cimentada na noção de que, pelo menos numa área da interacção humana, o ancestral problema da exploração dos fracos pelos fortes poderia ser combatido (no contexto escolar). O autor considera, contudo, que não se tem atingido este desiderato de forma decisiva, como inicialmente esperado (tema a desenvolver no decurso da reflexão teórica constante deste trabalho).

##### **5- Disseminação da abordagem científica**

Na Finlândia, Lagerspetz efectuou, em 1982, algumas contribuições para a evolução do estudo do *bullying* (tendo sido continuados os seus trabalhos por Björkqvist), no que às conclusões respeitantes à prevalência de fenómenos de agressão directa e indirecta (salientando a diferença entre géneros) (Smith, 2000b; Nieto, data desconhecida).

Contudo, se até aos anos 80, o *bullying* escolar se encontrava sob interesse da comunidade científica, em 1982 foi reconhecido pela primeira vez como um problema sério pela sociedade, tendo obtido a atenção dos meios de comunicação social (Horton, 2005), e assumido desde então uma posição de crescente destaque (Gini, 2004a), no elenco de preocupações académicas (Rigby, 2004), após o suicídio, em 1982, de três jovens no Norte da Noruega, sem

qualquer ligação entre si excepto o facto de todos serem, aparentemente, vítimas constantes de *bullying* escolar (Flemming, 2002; Ruiz (coordenadora, 2003).

Em 1984, um caso semelhante ocorreu no Japão, tendo 16 jovens aparentemente vítimas de *ijime* (termo semelhante, mas não igual ao *bullying*) cometido suicídio. Importa referir que, segundo (Smith, 2000b) o estudo do *ijime*, (considerado à época um problema associado à especificidade cultural japonesa) levou à conclusão de que a ocorrência deste fenómeno havia decrescido. No entanto, uma sucessão de suicídios atribuídos ao *bullying* em contexto escolar conduziu a, na primeira metade dos anos 90, uma segunda fase da pesquisa japonesa sobre este fenómeno, a qual tem sido profícua em contactos com investigadores ocidentais, levando inclusivamente à pesquisa e publicação conjunta de trabalhos.

## 6- *Traduções e adaptações*

É de salientar, neste ponto, que em termos da definição (e especificidade cultural) do fenómeno de vitimização entre pares no contexto escolar, apesar da relative semelhança entre as expressões de *bullying* nos países ocidentais (Baldry, 2004), o *ijime* japonês (referido no parágrafo anterior) e o *wang-tta* (Kwan-Chun Lee, 2003) e *jun-ta* coreanos assumem formas particulares de vitimização, comprovadas por estudos internacionais e interculturais levados a cabo por Morita e Kanetsuna e Smith (Baldry, 2004). Por contraste ao *bullying* mais físico e perpetrado por jovens mais velhos, no *ijime* o vitimizador e o vitimizado são frequentemente do mesmo ano escolar e sala, assumindo-se como uma exclusão relacional de cariz sistemático, até mesmo por parte de anteriores amigos do vitimizado (Pateraki, 2001; Kwan-Chun Lee, 2003).

Na Coreia, a expressão *wang-tta* remete para uma exclusão grupal, por parte de todos os colegas de sala do vitimizado, a qual pode ser mesmo expansível a todos os alunos do estabelecimento escolar do vitimizado (sendo a expressão empregue neste caso *jun-ta*) (Baldry, 2004). Existem também referências ao aumento da preocupação dos intervenientes no processo escolar com a ocorrência de *bullying* em Hong Kong (Wong, 2003), o que pode suportar as conclusões de Schwartz, Farver, Chang e Lee-Shin (citados por Mouttapa, 2004), os quais identificam semelhanças entre os contextos sociais ocidentais e orientais em que ocorrem episódios de *bullying*.

Refira-se que (sem prejuízo de um posterior desenvolvimento em torno da definição de *bullying* a apresentar no âmbito deste trabalho) o termo *bullying* se encontra (segundo Nogueira, 2005) traduzido em diversas línguas, emergindo expressões como a de origem francófona *harcèlement quotidien*, os termos italianos *prepotenza* e *bullismo*, a expressão alemã *aggressionen unter schülern*, e, em língua portuguesa, a terminologia *maus-tratos entre pares* (não existindo no Brasil uma expressão consensual).

É de mencionar (não excluindo a posterior análise da definição apresentada posteriormente no âmbito da realização deste trabalho de investigação) que, segundo Pereira (2005), a apropriação do termo *bullying* se deve à dificuldade (patente em diversos países) em encontrar um termo que identificasse a agressão/vitimação de acordo com as características descritas, o que leva a que, em Portugal, o termo *maus-tratos entre os pares* não seja de utilização exclusiva (recorrendo-se também ao termo *bullying*, como sucede na realização deste trabalho). A própria autora refere, no seu estudo sobre prevalência do fenómeno a existência de níveis mais elevados ou menores de “bullying” (Pereira, 2005), recorrendo ao termo na sua expressão anglo-saxónica.

Também Carvalhosa (2002) faz referência à dificuldade de tradução exacta da palavra *bullying*, recorrendo no seu trabalho de investigação ao termo original, sem, contudo, deixar de referir a possibilidade de emprego dos termos “provocação /vitimação” e “intimidação”, apesar de, nos trabalhos de Pereira, Almeida e Valente citados por esta autora, o mesmo fenómeno ter sido designado como “agressividade/violência”. É possível, de facto, identificar a mesma associação entre os termos “agressividade” e “*bullying*” na leitura dos trabalhos de Pereira (“Para uma Escola sem Violência - Estudo e Prevenção das Práticas Agressivas entre Crianças”; Recreios escolares e prevenção da violência: dos espaços às actividades), facto que se pretenderá analisar no decurso deste trabalho.

Numa perspectiva ibérica, importa referenciar que em Espanha o estudo do *bullying* (denominado bastas vezes nesse país como *acoso moral*, *acoso psicológico*, *maltrato*, *intimidación*, *abuso entre iguales* ou *matonismo*, numa indefinição à qual se associa a comum apropriação do anglicismo, ambas em consequência da inexistência, segundo Sanchis (2005), de uma tradução para castelhano satisfatória do termo) iniciou-se tardiamente (Ortega, 2000), mas rapidamente ganhou importância desde os primeiros trabalhos de Vieira, em 1989,

seguido de diversos projectos associados às manifestações culturais associadas ao fenómeno e ao desenho de programas de prevenção e combate.

## **7- *Bullying* – para além da Ciência**

Novamente reportando à contextualização histórica do estudo deste fenómeno, é possível constatar que as ocorrências anteriormente apresentadas nos primeiros parágrafos deste trabalho conduziram ao lançamento, na Noruega, da primeira campanha nacional contra o *bullying* escolar (alicerçada, segundo Ferreira (2000) em medidas visando os pré-requisitos gerais, a escola, a sala de aula e ao nível individual), abrangendo aproximadamente 130.000 estudantes (bem como o corpo docente e os pais) de 715 estabelecimentos escolares, cujos resultados foram publicados por Olweus e Roland, em 1993 (Andreou, 2000; Greeff, 2004; Sampson, 2004).

Foi também realizada, ainda em 1987, uma reunião em Stavanger (Noruega) subordinada ao tema, que ajudou ao desencadear do interesse por parte da comunidade científica (tendo a Finlândia, o Reino Unido e a Irlanda iniciado as suas pesquisas) (Smith, 2000b).

O estudo do *bullying* por parte de Olweus (que precedeu e conduziu a realização de trabalhos posteriores de diversos autores) caracterizou-se por duas abordagens gerais: extensão, características e documentação do problema, num debruçar sobre a descrição da realidade escolar e sobre as razões e estruturas teóricas subjacentes e/ou associadas à ocorrência deste fenómeno (Gini, 2004a; Pereira, 2002) e avaliação de programas de intervenção e/ou prevenção, no ensejo de delinear estratégias ou programas de intervenção adequados às diversas realidades escolares e proceder à divulgação de políticas e estratégias eficazes de intervenção (Hunter e Boyle, 2002; Andreou et al., 2005), sem esquecer o conjunto de conhecimentos acumulados ao nível da incidência, idade e género, valorizados por Roland (2001).

### **7.1- Anos 90**

A partir da segunda metade da década de 90, assistiu-se ao aumento da denominada “visibilidade do problema”, enquanto constatação e reconhecimento de uma cultura maioritária da ocorrência de um fenómeno social (que não que necessariamente dizer que a sua prevalência tenha aumentado), o que, segundo Ortega Ruiz (data desconhecida), abriu as portas ao diálogo (numa alimentação do construto social do termo, constantemente em mutação) e à intervenção no sentido de menorização da ocorrência de *bullying*.

Interessa referir que, para a visibilidade anteriormente referida (emanada principalmente com foco principal nos Estados Unidos), terá contribuído a atenção e difusão dada pela comunicação social (Flynt, 2004; Ruiz, 2002), por vezes, segundo Cerezo (2002), de forma insistente, a casos graves mas esporádicos que transmitem uma noção de aumento progressivo de ocorrências agressivas no seio dos estabelecimentos escolares (o que não quer dizer que não sucedam efectivamente episódios de singular gravidade, como a tragédia de Columbine, mas nem por isso directamente significantes de uma maior prevalência de situações graves, verificando-se, sim, um aumento de agressões de fraca intensidade no contexto escolar face aos primeiros resultados sistematizados nos Anos 70 (Valencia, 1999).

É inevitável actualmente que a pesquisa por trabalhos associados ao estudo do *bullying* se depre com pesquisas realizadas nas mais diversas partes do globo, constatando-se (Roland, 2002, 2001); Xin Ma, 2001; Craig, 1998; U.S. Secret Service, 2004) a tendência aparentemente universal e normativa deste comportamento (que, segundo Urra, 2003, ultrapassa fronteiras físicas ou políticas).

Além da existência de políticas adoptadas em diversos países de todos os continentes, é possível ainda concluir pela existência de uma estrutura de entendimento (sustentada na condução de pesquisas interculturais sobre este fenómeno) sobre as especificidades constatadas ao nível da definição e descrição do *bullying* (Murray-Harvey, data desconhecida).

## **8- Países e contextos sociais da investigação sobre Bullying**

Factualmente e em termos de dispersão geográfica, segundo Smith (2000b) constatou-se o prosseguimento de caminhos diferenciados na investigação sobre *bullying* no Reino Unido



(Inglaterra, Escócia e País de Gales), sendo que, segundo Karatzias (2002), em Inglaterra, apenas com Smith (responsável pelo projecto levado a cabo em Sheffield, a iniciativa mais importante realizada no âmbito do estudo do *bullying* em Inglaterra, patrocinada pela Fundação Gulbenkian), Sharp, seguidos de outros investigadores (como Boulton e Underwood; Glover; Mellor) se iniciou a investigação em contexto escolar, no início da década de 90 (Andreou, 2000).

O Reino Unido era à altura, segundo Ruiz (coordenadora, 2003), o país com maior expressão em termos de estudos efectuados e resultados obtidos (parcialmente devido à semelhança de circunstâncias em que o tema *bullying* obteve o interesse da sociedade - vários adolescentes morreram devido a causas, directa ou indirectamente, relacionadas com a exposição a situações de *bullying* em contexto escolar).

De acordo com Karatzias (2002) e Pereira (2002), a investigação realizada em Inglaterra seguiu parcialmente o modelo norueguês, debruçando-se, contudo, ao longo da sua investigação sobre as variáveis influentes no processo de vitimização escolar. Roland (2001) refere também a ocorrência de estudos sobre vitimização em contexto escolar na Irlanda (por O'Moore e Hillery, sem esquecer Byrne, referenciado por Ruiz (coordenadora, 2003), enquanto que a mesma autora recorda o estudo realizado por Mellor em 1990 na Escócia efectuado a 942 alunos do terceiro ciclo do ensino escolar básico (entre os 12 e os 16 anos).

Em Itália, onde, segundo Menesini (2003a), os primeiros estudos foram conduzidos um pouco tardiamente face a outros países europeus, Ruiz (coordenadora, 2003), no capítulo 4 do livro "La Convivencia Escolar: qué es y cómo abordarla - Investigaciones sobre la violencia en los centros educativos", faz menção, no domínio dos primeiros trabalhos realizados em Itália sobre o tema, a uma investigação apoiada por UNICEF realizada em 1989, à qual se seguiu, em 1996, a realização de estudos por Menesini (1996) e Genta, tendo por base o modelo norueguês de Olweus.

Pereira (2002) refere também no seu trabalho o estudo destes autores, contribuindo com a referência ao emprego do termo *prepotenze*, que, em língua italiana, mais se aproximou da definição de *bullying*. Não é, contudo, possível excluir deste trabalho a referência à publicação "Il Bulismo Scolastico" (Regione Lombardia - Famiglia e Solidarietà Sociale, 2005), que no seu

conteúdo usa a terminologia *bullismo* (numa apropriação quase literal do anglicismo original), podendo depreender-se não existir um consenso.

Também Espanha contribuiu para o estudo do fenómeno de vitimização entre pares em contexto escolar tardiamente (Ruiz ,coordenadora 2003), mas desde o início da publicação dos seus estudos (em 1989, por Vieira, Fernández e Quevedo e por Garcia e Perez; em 1992, por Cerezo e Esteban e por Ortega) têm-se desenvolvido intensos trabalhos de investigação (de entre os quais é possível destacar o projecto piloto de Sevilha, ao qual se seguiu o Projecto Sevilla Anti-Violência Escolar - ao qual se fará referência aprofundada no decurso desta tese, e o projecto da organização Defensor del Pueblo).

Nos anos 90, foi perceptível em Espanha, segundo Ruiz(data desconhecida), a dificuldade em investigar e intervir acerca de um problema para o qual a comunidade educativa não dispunha de uma referência semântica clara nem de palavras que expressassem de forma precisa o conceito em espanhol (problema já abordado neste texto), ao contrário da cultura anglosaxónica e escandinava. A comunidade escolar não prestava à altura (e à semelhança de muitos outros países) muita atenção ao conflito escolar nem à violência (excepto aos casos mais relevantes de violência inter-pessoal).

Contudo, foram realizados estudos de acordo com diversas perspectivas de análise e no sentido de busca aprofundada por metodologias associadas à exploração do problema e sua expressão cultural (Cervós, 2006), não esquecendo o pendor preventivo constatável na leitura dos documentos apresentados por autores como Ruiz e Lera, Cerezo, Garcia e Perez e Mora-Merchán, Avilés e Serrano e Iborra. Cerezo (2006) constata ter a Ciência reunido, presentemente, um corpo de conhecimentos básico, existindo ainda, na opinião deste autor, pouca literatura publicada subordinada à análise e tratamento dos sujeitos directamente implicados na prática de *bullying*: o agressor e a vítima.

Na Alemanha, os primeiros estudos, realizados por Freitag y Hurrelmann em início dos anos 90, foram seguidos de trabalhos apresentados por Lösel e Bliesener, Schäfer e Frey, Funk , Hanewinkel e Knaack (Nieto, data desconhecida), país a que seguiu (na Europa Central) a Áustria e a Hungria, de acordo com o estudo realizado por Gázquez (2005).

Na Europa encontram-se também estudos realizados em países como Holanda (por Junger, Mooij e Limper), Bélgica (Vettenburg, Stevens e Van Oost, Vandermissen e Thys, Lambrechts), Portugal (país objecto de atenção aprofundada no âmbito da realização deste trabalho, mas em relação ao qual se pode referir a realização de um estudo inicial, desenvolvido por Smith em 1993, sem deixar de referenciar o contributo de Pereira, de Almeida e de Carvalhosa), França (Pain, Charlot e Emin, Carra e Sicot, Debardieux), Suíça (Alsaker e Brunner) e Grécia (onde o tabu associado culturalmente ao *bullying* em contexto escolar tem criado diversas limitações ao estudo deste fenómeno por parte de autores como Pateraki e Houndoumadi) (Smith, 2000b; Andreou, 2000; U.S. Secret Service, 2004; Roland, 2002; Nieto, data desconhecida).

Um estudo ao qual deve ser dada relevância, pela sua surpreendente realização num país em reconstrução e sofrendo ainda o impacto de uma recente guerra é o desenvolvido por Milovancevic (2007) nos estabelecimentos de ensino do primeiro ciclo na Sérvia. De facto, como se previa, haviam poucos (senão mesmo nenhuns) indicadores credíveis da prevalência desta problemática neste país, pelo que o autor, enquadrado num esforço mais amplo de investigação realizado pela UNICEF, recolheu dados junto de 26947 crianças de todo o país.

Quanto aos Estados Unidos (representado, segundo Pateraki (2001) pelos trabalhos de Perry, entre outros como Batsche and Knoff), a sua pesquisa sobre este tema (com ênfase na vertente sociométrica sociométrica e, segundo Smith (2000b), empregando o termo victimização), segundo Smith (2000b) tem-se cruzado com os resultados e metodologias desenvolvidos no continente europeu, gerando uma partilha de conhecimentos profícua (ver trabalhos de Hoover e Juul, citados por Xin Ma (2001), à semelhança do Canadá, onde têm sido desenvolvidos estudos sobre o tema desde o início dos anos 90, por Pepler e por Bentley e Li, citados por Andreou (2000), Roland (2001), e por Pepler, Craig, Zeigler e Charach, citados por Pereira (2002).

Neste sentido, Chapell (2004) constata que o problema do *bullying* em contexto escolar não foi alvo de muita atenção até aos Anos 90, considerando este autor que o interesse pelo tema pode ter aumentado devido à convergência de conclusões obtidas entre diferentes estudos realizados neste país no sentido de que os protagonistas das esporádicas ocorrências de homicídios como Columbine teriam no seu percurso escolar sido vítimas sistemáticas de *bullying*, pretendendo tornar-se "classroom avengers" (McGee e DeBernardo, 1999, citados por Chapell (2004), conclusão partilhada por Lyznicki (2004).

A Este da Europa, Israel destaca-se pela participação no projecto “Health Behaviour in School-aged Children” da Organização Mundial de Saúde, realizado em 2002, tendo sido identificada uma elevada prevalência de fenómenos de vitimização entre pares nas escolas de Jerusalém (Regione Lombardia - Famiglia e Solidarietà Sociale, 2005). Também em Jerusalém, Gofin (2002) realizou um estudo para a determinação da prevalência de bullying e identificação dos aspectos caracterizadores das vítimas e bullies envolvendo uma amostra de 1182 participantes e empregando o mesmo instrumento.

Também na Turquia Kepenekci (2006) realizou, no ano lectivo 2000-2001, o estudo “Bullying among Turkish high school students” numa amostra de 692 alunos de estabelecimentos de ensino de Ankara, tendo os resultados apresentado uma conclusão surpreendente: todos os participantes relataram terem sido vítimas de bullying escolar (principalmente por vontade do bully demonstrar força física), o que conduziu a uma abordagem preocupada ao problema neste país, contudo ainda não expressa em actos políticos.

Nos antípodas da Península Ibérica, a Austrália é, no âmbito do estudo do *bullying*, um país no qual este tema tem sido objecto de profunda atenção por parte de autores como Slee, Rigby e Connolly (Slee, 1995; Rigby, 2002), tendo sido confirmada a relativamente elevada prevalência deste comportamento nas escolas australianas.

A análise da realidade asiática (em adição às referências anteriores) em termos de preocupação científica com esta temática (evidenciadas em países como a Coreia do Sul, o Japão e a China) permite inferir que, desde 1986 (por Olweus e Ekblad, na China, e por Hirano no Japão, citados por Pereira (2002), a investigação realizada neste continente (profundamente inspirada nos trabalhos do autor norueguês), se bem que não assumindo completamente as suas especificidades culturais, revela um posicionamento de algum destaque do fenómeno de violência entre pares em contexto escolar.

A análise da realidade centro e sul-americana do estudo do fenómeno de vitimização entre pares em contexto escolar permite constatar, segundo Ortega (2005), um número reduzido de trabalhos (se em comparação com o continente europeu). A mesma autora conclui, a este propósito, que os estudos subordinados ao tema da violência escolar realizados em países em

desenvolvimento em geral se caracterizam pela baixa fiabilidade dos resultados obtidos e por privilegiarem os fenómenos de delinquência grupal.

É possível, contudo, salientar a ocorrência de esforços no sentido de conhecer melhor as cambiantes deste fenómeno comportamental em países como a Nicarágua (Ortega, 2005), a Bolívia (Barral, 2004), o Uruguai (Ruiz, 2002) ou o Brasil (Neto, 2005; 2000), país em que a dimensão da presença da violência assumiu tais proporções que, no presente, é causa e efeito da conjuntura constatada na realidade (tanto escolar como social) brasileira (Assis, 2004).

No continente africano, menção apenas para o trabalho de Liang (2007) “Bullying, violence, and risk behavior in South African school students”, que se debruçou sobre a prevalência de comportamentos de bullying em adolescentes de 72 estabelecimentos de ensino público da Cidade do Cabo e de Durban.

O autor elaborou uma análise aprofundada da sua associação com índices de violência e outros comportamentos de risco, concluindo que mais de um terço dos respondentes (36.3%) se envolveram em comportamentos de bullying (na sua maioria como vítimas) e que há uma associação entre ser bully e enveredar por outros comportamentos menos favoráveis socialmente (como fumar).

Assim, conclui-se pela leitura deste capítulo que, se o bullying é um fenómeno de interesse científico recente, tal não obstruiu ao desenvolvimento de núcleos de investigação (inicialmente europeus, mas presentemente nos restantes continentes).

Este desenvolvimento tem suscitado oportunidades de abertura, diálogo e interacção entre a comunidade científica e os restantes sistemas com os quais interage (inicialmente devido a acontecimentos fracturantes associados a este fenómeno, mas mais recentemente pelo reconhecimento da validade dos resultados obtidos e pela constatação das oportunidades de melhoria do desempenho da estrutura educativa).

Esta interacção é tanto mais prolífica quanto se pode traduzir numa miríade de ramificações positivas para os integrantes de ambos os sistemas: os cientistas sociais pela possibilidade de

contribuir para a melhoria das condições em que se desenrola o processo de desenvolvimento humano – no presente caso, escolar – e os integrantes do sistema educativo pela gama de conhecimentos e estratégias de identificação e resolução de problemas neste âmbito que adquirem, potenciando o seu desempenho enquanto estrutura social fundamental para a criança e o seu salutar evoluir.

### ***CAPÍTULO III - Bullying em contexto escolar: principais estudos***

A realização de um estudo científico tem sempre limitações. Até ao advento da contemporaneidade, entre diversas dificuldades apresentadas ao investigador no seu processo de investigação, a especificidade de este ter necessariamente de se limitar à informação proporcionada pelos espaços (bibliotecas, centros de investigação, universidades) geograficamente mais próximos constituiu-se como um óbice à eficácia da evolução em termos de conhecimento científico.

De facto, é relativamente consensual que a actual expansão dos espaços informativos (acessíveis ao toque de um dedo, independentemente da distância a os seus servidores estejam fisicamente) e formatos de disponibilização da informação científica (nomeadamente o texto electrónico – formatos Office Word ® ou Acrobat ® - e os ficheiros de imagens, sons e multimédia, das mais diversas formas) proporcionam a qualquer investigador, sem restrições físicas nem barreiras que as associadas com a sua própria condição pessoal e interesse no tema em estudo, um acesso nunca antes possível democraticamente à informação.

Assim, e porque o tema em análise nesta tese de doutoramento foi (como referido em capítulos anteriores) objecto de estudos científicos de elevada qualidade e diversidade, pertinente se torna elencar sumariamente as anteriores investigações subordinadas à temática do *bullying*.

Excluindo a opção de apresentação em primeiro lugar das investigações realizadas em território nacional, seguindo-se as investigações realizadas pelos autores dos instrumentos aplicados nesta tese, não foi delineado qualquer critério adicional de agregação para as investigações seguintes.

## 1- *Estudos nacionais (Portugal)*

Os nove trabalhos de investigação desenvolvidos e publicados ao nível nacional (em livro, artigo ou tese de mestrado) a que foi possível aceder são, nomeadamente, *Bullying in Portuguese Schools* (Pereira et al., 2004), um dos estudos nacionais que mais influências tem sobre os investigadores portugueses que se debruçam nesta matéria. Neste estudo o propósito dos autores foi, através da aplicação de uma versão modificada do questionário desenhado por Olweus para análise do *bullying* em contexto escolar, identificar as características da intimidação/vitimização presente nas escolas portuguesas, para o que se constituiu uma amostra de 4092 estudantes entre os 10 e os 12 anos, provenientes de dez estabelecimentos de ensino do 2º ciclo (seis do norte de Portugal – Braga – e quatro do sul -Lisboa).

Posteriormente, os autores apresentam e discutem os resultados obtidos, estabelecendo a relação entre os mesmos e variáveis como o género, o ano escolar e a localização geográfica (identificando uma associação entre as variáveis género (masculino) e classe social (baixa) e o aumento do risco de exposição a situações de *bullying*), comparando finalmente os resultados com as conclusões de estudos similares realizados na Noruega, no Reino Unido, em Itália e na Irlanda.

Outro estudo realizado por Beatriz Pereira foi *Para uma Escola sem Violência – Estudo e Prevenção das Práticas Agressivas entre Crianças* (Pereira, 2002), um dos mais completos estudos sobre o *bullying* realizados em Portugal em que a autora perora sobre o conceito de *bullying*, as expressões de agressividade na escola (abrangendo aqui as reflexões provenientes de autores de diversos países) e os programas de intervenção escolar internacionalmente mais representativos da acção tendente à menorização ou eliminação da ocorrência desta prática.

De seguida, a autora disserta sobre a socialização da criança, estabelecendo as conexões entre os aspectos delimitadores do tempo livre e a prática de *bullying*, prosseguindo então (com uma versão traduzida para língua portuguesa do questionário de Olweus) para a sua investigação, na qual é delineado um projecto educativo para duas escolas do Norte de Portugal e são analisadas as cambiantes da sua aplicação e impacto ao nível da sensibilização



para a prevenção de práticas agressivas. Finalmente, a autora dedica-se ao diagnóstico da realidade escolar em termos de *bullying*.

O estudo *Bullying – Descrição e comparação de práticas agressivas em modelos de recreio escolar entre crianças do 1º ciclo*, de Cunha (2005) caracteriza-se pela adopção de uma metodologia e objecto de estudo bastante similar ao descrito no estudo anterior, procedendo à investigação sobre as práticas agressivas, analisando a sua prevalência e características em modelos de recreio escolar de estabelecimentos escolares do 1º ciclo. Estabelecendo como aspectos distintos o modelo de recreio livre e de recreio modificado, a autora realiza um aprofundado estudo das diversas matizes e actores influentes nas práticas agressivas constatadas.

Refira-se ainda o trabalho de Ferreira (2000) *As culturas da Infância – A reuperação do património lúdico para a ocupação do tempo de recreio e o combate ao bullying*, mais um trabalho revelador da preocupação dos investigadores nacionais com a intervenção no espaço de recreio escolar, enquanto local de maior ocorrência de práticas de *bullying* entre pares, em que se procede seguidamente (à semelhança do estudo anteriormente descrito) ao diagnóstico de intimidação e vitimização existente nas escolas componentes da amostra, à avaliação de um programa de intervenção no recreio, terminando por perorar sobre as representações dos recreios

Carvalhosa (2005), no trabalho *Bullying entre pares: Os comportamentos de provocação nas escolas portuguesas*, baseou-se na premissa (comprovada por estudos anteriores realizados em estabelecimentos escolares nacionais) de existência de *bullying*/provocação na escola para investigar os tipos de comportamento de vitimação e provocação caracterizadores do *bullying* no contexto escolar português.

Foi analisada uma amostra de 6131 alunos, entre os 11 e os 16 anos de idade (dos 6º, 8º e 10º ano de escolaridade), de 191 escolas nacionais, que responderam a um questionário sobre comportamentos de saúde. Os resultados obtidos demonstraram que os três principais comportamentos de vitimação (sentidos pelas vítimas) são o chamar nomes, os boatos e as piadas sexuais, e de provocação (identificados pelos intimidadores) são o chamar nomes, as

piadas sexuais e a exclusão relacional, com maior frequência entre os alunos do 6º ano e entre o sexo masculino.

As mesmas autoras, no artigo *Bullying – A provocação/vitimação entre pares no contexto escolar português* (Carvalhosa, 2001) inquiriram total 6903 alunos, de 191 escolas nacionais (dos 6.º, 8.º e 10.º anos de escolaridade), sendo que o estudo apresentado caracteriza os comportamentos de *bullying* em contexto escolar. Entre diversas conclusões retiradas, os resultados mostram que, no último período lectivo antes da aplicação do questionário, cerca de 21% dos jovens foram vitimados «alguma vez ou mais» e 10% provocaram outros.

Cerca de metade da população em estudo não se envolveu nestes comportamentos e apenas 26% se envolveu duplamente, confirmando-se que os alunos mais novos são mais frequentemente vitimados do que os alunos mais velhos. No que diz respeito às características dos provocadores, verificou-se que estes têm índices de violência fora da escola maiores que as vítimas, bem como piores relações com os pais do que o grupo sem envolvimento, revelando, contudo, melhores relações com os seus pares.

Seixas (2005) realizou também um estudo junto de alunos do 3.º ciclo dos concelhos periféricos de Lisboa, 33 turmas (do 7.º, 8.º e 9.º ano de escolaridade), constituindo-se assim um total de 680 alunos entre os 12 e os 17 anos. Os resultados obtidos em termos de auto-percepção relativamente ao seu envolvimento em comportamentos de *bullying* demonstram que uma percentagem significativa da amostra se percebe como envolvendo-se em situações de provocação/maltrato entre pares (66%), independentemente do seu estatuto de envolvimento.

No estudo *Violência escolar: Metodologias de identificação dos alunos agressores e/ou vítimas*, a menor percentagem destes sujeitos pertencem ao grupo de alunos agressores, que se percebem como tendo exclusivamente um papel de provocadores e nunca de provocados. A percentagem de sujeitos que se auto-percebem como vítimas é elevada (54%), pouco mais de metade da amostra, repartindo-se entre vítimas passivas e 24% como vítimas-agressivas, cuja reacção face à provocação dos colegas se torna igualmente agressiva, sendo os alunos que referem não se envolver em situações de provocação/maltrato entre pares 34% da amostra.

*Violência na escola: Vítimas, provocadores e outros* (Matos, 2001b) é um dos estudos a mencionar no âmbito deste trabalho. Teve como propósito identificar o perfil dos adolescentes portugueses que se envolvem regularmente em actos de violência na escola, como vítimas, provocadores, ou com duplo envolvimento (simultaneamente vítimas e provocadores). Para tal, realizou-se um estudo junto de 6903 jovens (do 6º, 8º e 10º anos de escolaridade) de todo o país, de acordo com o qual os rapazes se envolvem mais em actos de violência na escola com um aumento da incidência entre jovens de 13 anos, embora os mais novos (11 anos) se envolvam mais enquanto vítimas.

Finalmente, no âmbito nacional, o trabalho de investigação levado a cabo por Matos (2001a) sobre o tema *Aventura Social e Saúde – Saúde e Estilos de Vida nos Jovens portugueses (Relatório do estudo de 1996 da Rede Europeia HBSC/OMS)* incidiu sobre as questões relacionadas com a violência na escola e acidentes em meio escolar (parte de um conjunto de áreas mais abrangente visadas pelo estudo europeu HBSC).

Os autores constataram que, à altura, a maior parte dos jovens participantes já se havia envolvido pelo menos uma vez em provocações, tanto como “provocador” como “provocado”, sendo entre o sexo masculino o mais frequente envolvimento em provocações nos dois papéis, e a existência de uma maior frequência de vitimização entre os jovens mais novos no contexto da escola, o mesmo sucedendo com os jovens de estabelecimentos de ensino de fora da cidade de Lisboa.

A leitura dos trabalhos anteriores permite identificar lacunas que este trabalho pretende suprir: a ausência de um esforço investigacional de mais actores do sistema educativo ou comunitário (como os professores ou os encarregados de educação) e a consequente (pelo menos nesta investigação) tentativa de cruzamento de percepções da problemática do bullying escolar (através do modelo de estrutura sócio-afectiva que se apresenta adiante).

Independentemente do conteúdo do parágrafo anterior, é de referir que o grau de validade científica dos estudos realizados em Portugal (eminentemente influenciados pelo trabalho de Olweus e pela investigação da Rede Europeia) é elevado, contribuindo para o avançar de questões hipotéticas pertinentes para a realidade escolar nacional.

## **2- Estudos de base para o trabalho de investigação (Espanha)**

Após a apresentação dos estudos mais representativos realizados em Portugal no âmbito da temática da intimidação e maus-tratos entre pares no contexto escolar, seguem-se sete investigações desenvolvidas pelos investigadores cujos instrumentos foram traduzidos e adaptados no contexto do presente trabalho de investigação doutoral.

A influência de Avilés Martínez (2002) neste trabalho de investigação é concretizada na leitura do trabalho *Bullying – Intimidación y maltrato entre el alumnado*, no qual o autor reflecte sobre as metodologias de avaliação do fenómeno de *bullying* no contexto escolar, especificamente a sua prevalência entre os alunos e as pré-concepções associadas ao mesmo entre a comunidade educativa, posteriormente debruçando-se sobre os questionários como método de recolha de dados (o autor faz uma apresentação do questionário adoptado no âmbito da investigação constante desta suficiência investigadora e de uma check-list).

A delimitação de um modelo de análise e avaliação do *bullying*, realizado igualmente por este autor (*Un modelo integrado de evaluación del maltrato entre iguales (Bullying)*, Avilés Martínez (2005) foi precedido por uma delimitação conceptual do fenómeno de *bullying*, a que se seguiu a explicação do modelo integrado de avaliação (combinando a auto-nomeação e a hetero-nomeação) da ocorrência e características do *bullying* entre pares no contexto escolar. Dissertando sobre os aspectos caracterizadores dos dois instrumentos, o autor termina por

explicar os aspectos passíveis de valorização dos mesmos em caso de interesse na sua aplicação por parte da comunidade escolar.

Ainda sobre Avilés, há a referir o trabalho *Estudio de incidência de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI* (Avilés Martínez, 2005), numa parceria em que os autores pretenderam avaliar a incidência de *bullying* em cinco estabelecimentos de ensino de Valladolid, recorrendo para tal ao questionário em epígrafe, aplicado a uma amostra de 496 alunos participantes no estudo.

Avilés e Casares constataram a ocorrência de vitimização e intimidação, identificando as suas expressões e condições ambientais e grupais, tendo a análise dos dados considerando o sexo e a idade permitido constatar que as formas de *bullying* variam conforme a idade dos respondentes, que os alunos do sexo masculino enveredam tendencialmente por formas mais físicas de intimidação e que são os colegas a quem a exposição a este fenómeno é mais relatada. O cariz grupal dos actos de intimidação, ocorrendo no seio da turma, e a ausência de adultos (intervindo, quando tal se constata, os professores) são conclusões obtidas através da realização desta investigação.

Os trabalhos de Cerezo, também fundamentais para a realização deste trabalho de investigação, merecem referência, iniciando-se pelo estudo *Bullying in Spanish and English Pupils: a sociometric perspective using the BULL-S questionnaire* (Cerezo e Ato, 2005), no qual, após uma reflexão sobre os constrangimentos que se colocam mais frequentemente na realização de investigações subordinadas ao *bullying*, a autora faz a apresentação de um instrumento (aplicado no âmbito da suficiência investigadora que se apresenta), o qual, após confirmação e validação para a população espanhola, foi aplicado a alunos de Inglaterra (em simultâneo à aplicação a uma amostra de alunos de Espanha).

A similitude de resultados obtidos nas duas amostras (expressa em praticamente todos os aspectos avaliados no instrumento excepto no item “ser excluído de actividades e jogos”) permite concluir pela validade do instrumento no estudo da intimidação e vitimização entre pares.

A mesma autora pretendeu conhecer as implicações de algumas atitudes sociais protagonizadas por jovens na fase adolescente na dinâmica de *bullying* ocorrente no contexto escolar, publicando o trabalho sob o título *El bullying y su relación con las actitudes de socialización en una muestra de adolescentes* (Cerezo, 2002).

A uma amostra de 46 alunos entre os 14 e os 15 anos (29 rapazes e 17 raparigas) foi aplicado um conjunto de instrumentos de aferição do índice de agressividade entre pares, do clima escolar e dos níveis de socialização, e os resultados obtidos apontaram para uma diferenciação acentuada entre alunos agressivos, alunos vítima, com um menor estatuto social no grupo das vítimas. Entre outras ilações, a autora concluiu pela escassez de diferenças na percepção do clima social na sala de aula entre alunos agressores e alunos bem adaptados (sendo considerado este facto como favorecedor da ocorrência de *bullying* em contexto escolar).

Fuensanta Cerezo estudou também as variáveis de personalidade influenciadoras de comportamentos de *bullying* na adolescência (*Variables de personalidad asociadas en la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años* (Fuensanta Cerezo Ramírez, 62001), visando especificamente desenvolver uma investigação subordinada às variáveis de personalidade e socialização associadas à adopção de papéis em situação de *bullying* (com uma distinção simples entre bullies e vítimas).

Para tal foi constituída uma amostra de 315 alunos entre os 10 e os 15 anos de idade (entre os quais foram identificados 36 bullies e 17 vítimas através do Questionário Bull, de um questionário de personalidade, um questionário de autoestima e uma bateria de socialização, tendo os dados obtidos apontado para diferenças significativas, nomeadamente elevados valores de Psicoticismo, Sinceridade e Liderança entre os bullies, e Autocontrolo e Ansiedade/Timidez entre o sub-grupo de vítimas (destacando a autora a confluência da dimensão Psicoticismo como discriminante entre os dois grupos).

Como já foi anteriormente dito, as razões pelas quais estes trabalhos de investigação (e mais propriamente os seus instrumentos) foram escolhidos são facilmente confirmáveis pela leitura dos resumos dos estudos. São trabalhos que, através da combinação de respostas que se pretende desenvolver nesta investigação, permitirão efectivamente analisar as dimensões do

bullying escolar com interesse para a eficaz delimitação deste fenómeno no 1º ciclo de ensino português (ou para um preliminar avanço nesse sentido) e constituir um modelo gráfico de estrutura sócio-afectiva que apoie os profissionais do sistema educativo na identificação (até à dimensão *turma*) das interacções menos positivas ou danosas física e/ou psicologicamente para um ou mais alunos.

### 3- **Estudos sobre Bullying**

Após os estudos anteriores, são apresentados 116 trabalhos de investigação que, através da publicação nos mais diversos formatos e veículos, dão a conhecer as amplas perspectivas de investigação abertas face ao *bullying* escolar, como objecto de estudo escolhido por autores de diversas nacionalidades e espelhando a elevada compreensão do impacto desta problemática. A agregação dos trabalhos de investigação segue critérios pouco restritos (localização geográfica e autor), pois os temas em estudo gravitam em torno da vitimização em contexto escolar, constatando-se a dificuldade na repartição dos estudos por quaisquer outros critérios que não os definidos.

#### 3.1- **Europa**

##### 3.1.1- **Noruega**

Olweus, o investigador norueguês percursor do estudo de *bullying* reconhecido internacionalmente pelo seu inestimável contributo e inspiração, realiza na investigação *A useful evaluation design, and effects of the Olweus Bullying Prevention Program* (Olweus, 2005) uma reflexão inicial sobre os estudos por coorte (*extended selection cohorts*) de desenho quasi-experimental.

Seguidamente, ilustra a sua perspectiva da aplicação deste método de investigação com um estudo realizado junto de três coortes consecutivos de estudantes (21.000 crianças, de 450 escolas), aos quais foi administrado o “*Bully/Victim Questionnaire*” antes e depois de uma intervenção de 8 meses do Olweus *Bullying Prevention Program* (OBPP), constatando o autor

que a redução da percentagem de problemas de *bullying* foi um facto (variando entre 32% e/49%), mas considerando simultaneamente não ser possível fazer uma interpretação em termos de série temporal.

A investigação denominada *Prevalence Estimation of School Bullying With the Olweus Bully/Victim Questionnaire* (Solberg, 2003) teve como principal propósito a análise da funcionalidade das duas principais variáveis do Olweus *Bully/Victim Questionnaire*, através de diversas análises empíricas e conceptuais concorrentes para a sua validação, através de dados retirados do New Bergen Project Against *Bullying*, mais precisamente de uma amostra de 5.171 alunos provenientes de 37 estabelecimento de ensino de Bergen (2.544 do sexo feminino e 2.627 do sexo masculino), matriculados entre o 5º e o 9º ano de escolaridade e com idades compreendidas entre os 11 e os 15 anos. Realizada em parceria por Olweus (reconhecido percursos da investigação sobre *bullying*), este é um trabalho extenso, debruçado sobre uma amostra de elevada dimensão.

Os autores da investigação *Bullying in the school environment: an injury risk factor?* (Laflamme, Engstrom, Muller, Alldahl e Hallqvist, 2002) delinearam como objectivo de pesquisa o papel do *bullying* como fomentador de danos físicos e do impacto da alteração do ambiente sócio-económico das vítimas, abrangendo todas as crianças residentes em Estocolmo entre 2000 e 2002, com dados obtidos através da sinalização por estabelecimentos hospitalares, onde as crianças deram entrada após sofrer danos físicos na escola, realizando então um questionário.

A análise preliminar dos resultados obtidos indica que, das 261 crianças entrevistadas, duas em 10 crianças foram vítimas de *bullying* escolar, sendo que uma em 10 tinha sido vítima pouco tempo antes de sofrer o dano físico, permitindo associar o *bullying* ao acontecimento (se bem que variando as circunstâncias da ocorrência)

A investigação *Aggression and Bullying*, de Roland (2001), apresenta modelos de conexão entre a participação em situações de *bullying* (como *bully* ou vítima) e o desempenho de actos agressivos pró-activos e reactivos, fundamentados numa investigação realizada junto de 1.801 alunos noruegueses do 5º ano de escolaridade e de 2.083 alunos do 8º ano de escolaridade (com respectivamente 11 e 14 de idade média), com repartição por sexo.



Os resultados obtidos apontam para a relação entre agressividade pró-activa e reactiva e ser *bully* e vítima entre os alunos do 5º ano. Quanto aos participantes mais velhos, foi constatada a existência de um forte relacionamento entre actos pró-activos de agressividade e ser *bully*, enquanto que a agressividade reactiva obteve resultados menos sólidos, e o papel de vítima obteve resultados diminutos quanto aos dois tipos de agressividade avaliados nos alunos do 8º ano de escolaridade, sendo de concluir que a idade assume um papel influente na relação entre as variáveis anteriores.

Quanto ao género, a agressividade pró-activa relacionada com a demonstração e exercício de poder é mais importante entre os rapazes em termos de previsão de *bullying*, enquanto a agressividade pró-activa relacionada com a filiação a um grupo de pares proactive aggressiveness obteve resultados mais consistentes junto das raparigas.

O mesmo autor realizou na Noruega (país onde a investigação subordinada ao *bullying* tem sido internacionalmente reconhecida como relevante e pertinente, pela dimensão e qualidade dos estudos realizados) uma outra investigação em torno desta temática, *Aggression, Depression and Bullying Others* (Roland, 2002) numa amostra de 2.083 alunos do 8º ano de escolaridade, cujas respostas revelaram uma correlação positiva sólida entre sintomatologias depressivas e a tomada de atitudes de *bully* sobre outros, e entre actos de agressividade pró-activos (associados à demonstração de poder e à filiação no grupo de amigos) e a tomada de atitudes de *bully* sobre outros em rapazes e raparigas.

Há ainda a mencionar, de Roland, os trabalhos publicados *Professional Cultures in Schools With High and Low Rates of Bullying* (Roland e Galloway, 2004), e *Classroom influences on bullying* (Roland e Galloway, 2002), sendo que o primeiro parte da premissa de existência de poucos estudos sobre a contribuição da escola para a ocorrência de *bullying*. Nesta investigação, os autores recolheram informação junto de professores de 22 estabelecimentos de ensino (1º ciclo) norueguês, abrangendo o tema do *bullying* e da cultura organizacional.

Pelos resultados obtidos, constata-se que os estabelecimentos de ensino com maior prevalência de *bullying* obtêm piores resultados nas variáveis respeitantes à cultura organizacional (podendo esta variável contribuir para a diminuição do *bullying* e dos

comportamentos negativos, podendo até mesmo constituir-se como um pré-requisito para o aumento dos padrões académicos).

A segunda investigação citada analisa o relacionamento entre a percepção de gestão da classe por parte dos professores, a estrutura da classe e o *bullying* entre pares junto de 2.002 alunos e 99 professores de estabelecimentos de ensino do 1º ciclo norueguês, concluindo os autores que a estrutura social na turma tem impacto directo na adopção de comportamentos de *bullying* e que a gestão da turma pelo professor influencia também a prevalência deste fenómeno, tanto directamente como indirectamente (através da influência na estrutura social), sendo que o impacto conjunto das variáveis anteriores no *bullying* others se revela substancial.

O estudo realizado por Natvig et al. (2001) (*School-Related Stress Experience as a Risk Factor for Bullying Behavior*) numa amostra de 885 adolescentes noruegueses (com idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos) abordou as associações entre o comportamento de *bullying* behavior o stress escolar, a auto-eficácia, o apoio social e o controlo decisório, tendo os resultados apontado para, entre outras evidências, uma prevalência de comportamentos de *bullying* na ordem dos 9.2%, significativamente mais elevada entre os respondentes do sexo masculino. A alienação escolar está associada a um maior risco de *bullying*, e o aumento do apoio de professores e pares diminui esse risco.

### 3.1.2- Finlândia

Christina Salmivalli, uma das mais prolíficas investigadoras sobre o tema do *bullying*, publicou diversos trabalhos (individualmente ou em colaboração com outros investigadores). *Is there an age decline in victimization by peers at school?* (Salmivalli, 2002) é um desses trabalhos, no qual Salmivalli pretendeu confirmar a evidência constante de estudos anteriores (geralmente suportada em dados fornecidos pelas crianças/jovens) de que ao aumento da idade está associada uma redução da frequência da exposição a episódios de vitimização.

Assim, através da recolha de dados junto de diversos grupos de respondentes (alunos, pares, professores), totalizando 1.220 crianças (600 raparigas e 620 rapazes) de 48 turmas do 4º, 5º e 6º anos de escolaridade (entre 9 e 12 anos), a autora concluiu pela efectiva associação idade-

diminuição de vitimização nos dados dados pelos alunos, esta inferência que não se confirmou nos dados dos pares nem dos professores (o que se confirmou foi a diminuição, com o aumento da idade, da frequência das vítimas auto-identificadas - alunos que se consideram vítimas mas que não são reconhecidos pelos pares como tendo esse estatuto).

Em colaboração, Salmivalli realizou os estudos *Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations* (Salmivalli e Voeten, 2004) e *Bullying as a Group Process: Participant Roles and Their Relations to Social Status Within the Group* (Salmivalli, 1996b).

No primeiro título, procederam os autores à análise da conexão entre as atitudes, normativos grupais e comportamentos face a situações de *bullying* (*bullying* entre pares, apoio ao *bully*, reforço do *bully*, defesa da vítima, ou não envolvimento em situações de *bullying*) numa amostra de 1.220 participantes provenientes de 48 turmas de estabelecimentos de ensino do 1º ciclo (600 raparigas e 620 rapazes).

Os resultados obtidos sugerem que apesar de as atitudes permitirem de facto prever o comportamento na maioria dos casos, as normas grupais podem explicar as variações na sala de aula, especialmente nos anos escolares mais elevados, e o contexto da turma influencia mais as respondentes do sexo feminino à adopção de comportamentos de *bullying*.

O segundo trabalho citado analisou o *bullying* enquanto processo grupal ocorrente no contexto da escola numa dimensão amostral de 573 crianças finlandesas do 6º ano de escolaridade (286 raparigas e 287 rapazes entre os 12 e 13 anos) em que o grupo de respondentes foi estudado ao nível dos papéis assumidos em termos do fenómeno de *bullying* em avaliação das variáveis “comportamento auto-percebido em situações de *bullying*”, “aceitação e rejeição social” e “sentimento de pertença a um dos cinco grupos sociometricamente definidos (populares, rejeitados, negligenciados, controversos e medianos).

Os papéis atribuídos aos respondentes foram Vítima, *Bully*, Reforçador do *Bully*, Assistente do *Bully*, Defensor da Vítima e Não-envolvido, tendo sido constatadas diferenças significativas na variável sexo quanto à distribuição destes papéis (tendencialmente, os rapazes são mais *Bully*, Reforçador do *Bully* e Assistente do *Bully*, sendo as raparigas mais frequentemente Defensoras da Vítima e Não-envolvido) e uma moderação na percepção destes papéis por parte dos

jovens, apesar de estes subestimarem a sua participação activa em situações de *bullying* e enfatizarem as suas acções como Defensores da Vítima e Não-envolvidos.

Finalmente, Salmivalli e Nieminen, na investigação *Proactive and Reactive Aggression Among School Bullies, Victims, and Bully-Victims* (Salmivalli, 2002), abordaram a prevalência de agressão pro-activa e reactiva, e no trabalho *How Do the Victims Respond to Bullying?* (Salmivalli, 1996a) debruçaram-se sobre a reacção das vítimas a episódios de *bullying*, visando os comportamentos das vítimas que instigassem nos outros a vontade de exercer *bullying* ou, em sentido oposto, desencorajassem os bullies de agir.

A temática do primeiro título foi avaliada através da percepção das crianças e dos professores, num estudo realizado numa amostra de 1062 crianças (530 raparigas e 532 rapazes) entre os 10 e os 12 anos, com a posterior identificação dos respondentes como bullies, vítimas, *bully*-vítimas e grupo de controlo.

Nas respostas obtidas, foi constatada uma concordância superior de respostas entre os professores e os pares na agressão reactiva. Adicionalmente, na comparação das crianças nos diferentes papéis anteriormente atribuídos ao nível da agressão pró-activa ou reactiva, o grupo de crianças *bully*-vítimas foi considerado como o grupo mais agressivo de todos. Quanto aos os bullies, apesar de serem significativamente menos agressivos que o grupo de *bully*-vítimas, obtiveram resultados superiores que as vítimas ou o grupo de controlo nos dois tipos de agressão.

Não se pode, contudo, deixar de referir a proporção elevada de bullies entre as crianças agressivas proactivamente e reactivamente e entre as apenas reactivamente agressivas. Por fim, as vítimas, apesar de não proactivamente agressivas, obtiveram resultados ao nível da agressão reactiva superiores ao grupo de controlo, apesar de os seus índices de agressão reactiva serem significativamente inferiores que as dos bullies e *bully*-vítimas.

A amostra participante do segundo trabalho constituiu-se por 573 crianças (286 raparigas e 287 rapazes) matriculadas em 11 escolas finlandesas, 67 (33 raparigas e 34 rapazes), identificadas como vítimas de *bullying*, tendo a metodologia de estudo empregue sido a auto e hetero

avaliação de três sub-escalas de resposta (agressiva, impotente, desprezo) e tipos de vítima (agressiva, impotente, desprezo).

Os tipos de resposta frustrada e de impotência pela acção do *bully* foram associadas (segundo os resultados obtidos pelos autores) às vítimas do sexo feminino, enquanto os respondentes do sexo masculino se inclinaram para reacções agressivas e de desprezo, conclusões suportadas pelas auto-avaliações das vítimas. A impotência e agressividade da resposta (nas raparigas) e a agressividade (para os rapazes) foram comportamentos percebidos como favorecedores da acção do *bully* e a ausência de impotência nas raparigas e a ausência de agressão (bem como o desprezo pela acção do *bully*) nos rapazes foi percebido como comportamentos diminuidores ou impeditivos de exposição ao *bullying*.

Ainda na Finlândia, Olafsen (2000), no trabalho de investigação *Bully/Victim Problems and Coping With Stress in School Among 10- to 12-Year- Old Pupils in Åland, Finland*, concretizaram a intenção de investigar as associações entre os papéis dos alunos em situação de *bullying* e o coping face ao stress escolar, não esquecendo a abordagem analítica às vítimas de diferentes tipos de *bullying*. Numa amostra de 510 alunos entre os 10 e os 12 anos, os resultados obtidos sugeriram uma conexão entre as estratégias de coping “agressão” e “auto-destruição” e *bullying*.

Em Helsínquia, Pakaslahti (2000) publicou a investigação *Comparison of Peer, Teacher and Self-Assessments on Adolescent Direct and Indirect Aggression*, dissertando sobre a avaliação dos comportamentos agressivos directos e indirectos por parte do jovem, dos seus pares e dos professores foi realizada junto de 2.002 jovens adolescentes (725 pré-adolescentes, 575 adolescentes e 702 em início de idade adulta) de ambos os sexos.

Os autores, pelos resultados obtidos, identificaram um padrão de correlação entre os pares e professores superior que a concordância entre o jovem e os professores (a qual, por sua vez, é superior que a concordância entre os pares e o jovem). A agressão directa originou uma consistência mais sólida, sendo que quanto à idade, a combinação professores/pares foi superior na pré-adolescência e na adolescência, enquanto a concordância entre professores/jovem/pares se apresentou numa linha curvilínea.

Os rapazes apresentaram maiores resultados na combinação pares/professores em termos de agressão directa, mas não se encontraram diferenças na avaliação da agressão indirecta. Concluindo, os resultados sugerem que as auto-avaliações não são interoperáveis com as avaliações dos pares e professores feitas pelos jovens (havendo contudo consonância entre estas últimas) e que se constata uma maior concordância quando esta se debruça sobre expressões de agressão directa.

### 3.1.3- Escandinávia

Na Escandinávia, a possível conexão entre o *bullying* em contexto escolar e a violência nas rua foi o tema da investigação *Bullying in School and Violence on the Streets: Are the Same People Involved?* (Andershed, 2001), testando-se as possibilidades de o *bullying* ser apenas um aspecto específico do contexto escolar, ou de se constituir como expressão de uma tendência mais ampla para comportamentos violentos.

Numa amostra de 2.915 jovens de 14 anos de idade, provenientes de uma pequena cidade sueca, os resultados obtidos permitiram concluir por uma associação clara entre ser *bully* na escola e adoptar comportamentos violentos (bem como ser vitimizado) na rua (em ambos os sexos), reforçando, segundo os autores, a importância dos esforços de prevenção no contexto escolar para a diminuição da violência no contexto comunitário.

### 3.1.4- Dinamarca

*The use of coping strategies by Danish children classed as bullies, victims, bully/victims, and not involved, in response to different (hypothetical) types of bullying* (Kristensen e Smith, 2003) é um estudo no qual, como indica o título, o recurso a estratégias de coping por parte de alunos dinamarqueses classificados como bullies, vítimas, *bully*/vítimas e não envolvidos, em resposta a situações hipotéticas de *bullying*, foi estudado pelos autores.

A participação de 305 respondentes (142 rapazes e 163 raparigas) entre o 4º e o 9º ano de escolaridade (10 a 15 anos), classificados segundo os grupos anteriores, foi concretizada pelo

preenchimento do “*Olweus Bully/Victim Questionnaire*” (classificação) e de um “*Self-Report Coping Measure*” (investigação das estratégias de coping).

Quanto aos resultados, as principais ilações são de que a estratégia Externalização foi usada bastante mais por crianças do grupo *bully/vítima* e por rapazes e a estratégia de Procura de Apoio Social combinada com a Internalização foi preferida das raparigas. As opções de Distanciamento, Procura de Apoio Social e Internalização foram objecto de maior preferência entre as crianças dos 4º a 6º ano.

Também McEachern (2005), no seu artigo *Bullying in Schools: International Variations* faz menção a estudos levados a cabo neste país, principalmente ao estudo de Dueholm realizado em 1999, no qual o autor, em comparação com os resultados de 24 outros países, identificou a Dinamarca como um dos três contextos de maior ocorrência.

### 3.1.5- Suécia

Partindo da premissa que a aceitação e rejeição pelos pares é um facto incontornável da realidade escolar, Garpelin (2004) analisa e discute a perspectiva dos alunos do *bullying* e da vitimização, escrutinando os dados obtidos junto de um estudo longitudinal comparativo (de abordagem interpretativa e perspectiva de interpretação relacional, expressa na realização de entrevistas qualitativas com 62 jovens em três ocasiões distintas, entre os seus 12 e 21 anos).

O autor conclui nesta investigação (*Accepted or Rejected in School*) que a vitimização individual e colectiva são de ocorrência frequente no espaço escolar, muitas vezes na própria turma ou grupo de amigos, sem que os professores tomem conhecimento. Para as vítimas de *bullying*, a questão da aceitação ou rejeição pode assumir um papel crucial para o seu desempenho como alunos, podendo influenciar o seu próprio desenvolvimento.

### 3.1.6- Holanda

*Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims*, de Camodeca e Goossens (2005) é um dos estudos realizados em território holandês, estudando o processamento de informação e das emoções em situações de *bullying* (como a criança interpreta a informação social, que objectivos selecciona, como avalia as respostas e que emoções expressa) foi o cerne do presente estudo, considerando a agressão proactiva e reactiva.

Para tal foi constituída uma amostra de 242 crianças holandesas (120 do sexo feminino e 122 do sexo masculino), cujos dados permitiram inferir (entre outras conclusões) ser a agressão reactiva comum em intimidadores e vítimas, ao contrário da agressão proactiva (característica dos vitimizadores), tendo os bullies e as suas vítimas, em comparação com as outras crianças, obtido valores mais elevados em termos de interpretação hostil, raiva e retaliação e, sumariamente, para os autores, os intimidadores e as suas vítimas aparentemente assemelham-se em termos de agressão reactiva e na expressão da sua raiva, mas as motivações para os seus comportamentos podem diferir, bem como o resultado final das suas acções.

Ainda na Holanda, através de um questionário administrado a 311 children, 155 rapazes e 156 raparigas com idade média de 11 anos, Camodeca e Goossens (2005) pretenderam conhecer as sugestões das crianças para parar a ocorrência de *bullying* (retaliação, indiferença e assertividade), com diferentes posicionamentos dos participantes (como *bully*, vítima e observador). O artigo *Children's opinions on effective strategies to cope with bullying: the importance of bullying role and perspective*, apresenta os resultados, tendo a assertividade sido a estratégia mais frequentemente assinalada, e entre os bullies (principalmente ao adoptar a perspectiva da vítima ou do observador) a relação tendo sido preferida à assertividade.

Os restantes sub-grupos participantes (defensores, observadores, vítimas e crianças não-envolvidas) favoreceram a indiferença e a assertividade, e as raparigas preferiram mais as estratégias assertivas que os rapazes e os participantes mais novos preferiram a indiferença.

Fekkes (2005), no artigo *Bullying: who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behaviour*, realizou um estudo numa amostra de 2.766 crianças matriculadas em 32 estabelecimentos de ensino holandeses (preenchimento de um



questionário sobre comportamento de *bullying* e sobre o envolvimento de professores, pais e colegas de turma) que permitiu concluir que o *bullying* é prevalente no ensino holandês.

De facto, mais de 16% dos respondentes entre os 9 e os 11 anos relataram ser vítimas de *bullying* regularmente, enquanto 5.5% relataram a participação em episódios de *bullying* recentemente como agressores, quase metade das vítimas não informaram os professores, os quais (ao tomar conhecimento) tentaram parar este comportamento mas, na maior parte das situações, a exposição a *bullying* manteve-se ou piorou e, quanto aos bullies, tanto a maioria dos professores como dos pais não falaram com os jovens sobre o seu comportamento.

Em território holandês, Monchy, Jan Pijl e Zandberg (2004) tiveram como intenção estudar a posição social e sua associação à intensidade de exposição a situações de *bullying* por parte de crianças com problemas comportamentais integradas no sistema de ensino e na avaliação dos seus professores quanto à integração social e à sua participação em situações de *bullying*.

No âmbito do trabalho *Discrepancies in judging social inclusion and bullying of pupils with behaviour problems* reuniu-se uma amostra de 25 alunos holandeses entre os 9 e os 12 anos, com problemas de comportamento, a que se juntaram os dados respeitantes aos seus pares sem problemas comportamentais, tendo os dados recolhidos (por questionário e teste sociométrico) permitido concluir que, em comparação com as crianças sem problemas de comportamento nem necessidades educativas especiais, os respondentes deste estudo com problemas apresentam um índice menos elevado de inclusão.

Quanto às respostas dadas pelos professores, estes entendem que cerca de metade dos participantes têm uma perspectiva demasiado positiva da posição social destes jovens, subestimando seriamente a frequência de participação em situações de *bullying* das crianças (tanto como bullies como enquanto vítimas).

Ainda na Holanda, a investigação *Psychosocial Health Among Young Victims and Offenders of Direct and Indirect Bullying*, de Van der Wal (2003), caracterizou-se por, no propósito de avaliar a possibilidade e consistência da associação entre *bullying* (directo ou não) e os indicadores de saúde mental (com a compartimentação por género), os autores terem aplicado um

questionário sobre *bullying*, depressão, ideário suicida e comportamento delinquente a 4.811 crianças de estabelecimentos de ensino holandeses (entre os 9 e os 13 aos).

Quanto aos resultados da aplicação do questionário, os mesmos apontam para a depressão e os pensamentos suicidas como consequência de vitimização em episódios de *bullying* (nos dois sexos), associação mais consistente com o *bullying* indirecto. O *bullying* directo, após correcção autoral, apresentou um efeito significativo tanto na depressão como nos pensamentos suicidas em raparigas mas não em rapazes.

Os bullies dos dois sexos relataram um valor muito mais elevado de comportamento delinquente, principalmente entre quem exerce *bullying* directo, e de depressão e pensamentos suicidas, mas, após correcção, a única associação que permaneceu foi entre o exercício de *bullying* directo sobre outros e os pensamentos suicidas. Em conclusão, a associação entre *bullying* e saúde mental difere entre rapazes e raparigas e entre formas directas e indirectas de *bullying*.

O artigo *Bullying and Victimization in Elementary Schools: A Comparison of Bullies, Victims, Bully/Victims, and Uninvolved Preadolescents*, de Veenstra et al. (2005) parte do pressuposto que o *bullying* e a vitimização são investigados com recurso a uma análise univariada ou a informações de apenas um lado do problema (concepção que não se pode considerar como totalmente correcta, pelo que é possível aquilatar das investigações já apresentadas neste capítulo), os próprios propuseram-se a investigar a simultaneidade de efeitos de várias variáveis (dependentes e independentes) numa amostra de 1.065 alunos holandeses. Em paralelismo, foram estudados os efeitos da vulnerabilidade familiar a desordens internas ou externalizadas.

Nos resultados obtidos foi possível observar uma relação próxima entre género, agressividade, isolamento e pouca estima dos pares e o envolvimento em *bullying* e vitimização, além de que não só as vítimas e as *bully*/vítimas mas também os bullies obtiveram baixos níveis de estima pelos pares, além da ausência de relação entre os estilos parentais e a participação em *bullying*.

### 3.1.7- Reino Unido

No Reino Unido Hazler (2001), no seu trabalho *Adult recognition of school bullying situations*, foca um dos aspectos em estudo neste trabalho de investigação, na medida em que se interessa pelo grau de reconhecimento das situações de *bullying* escolar por parte dos profissionais do sistema de ensino, realizando um estudo com a colaboração de 251 profissionais, incluindo professores (209) e conselheiros (42), entre os 20 e os 67 anos de idade (63 do sexo masculino e 188 do sexo feminino).

Os resultados apontam para que esta população identifique mais claramente situações físicas como *bullying* físico (ameaças ou abuso) mesmo que não o seja (cenários de não-*bullying* foram erroneamente interpretados como *bullying* 83% das vezes em que se incluíram características de dano físico ou desequilíbrio de forças). Os abusos verbais ou sociais/emocionais obtiveram menores percentagens de identificação como *bullying* e, nos profissionais que conseguiram uma maior percentagem de identificações correctas, foi constatada a sua competência para o reconhecimento do perigo inerente ao abuso verbal e social e da existência de um desequilíbrio real de forças entre os inetrvenientes.

O trabalho *Being different: correlates of the experience of teasing and bullying at age 11* (Sweeting, 2001), explora as características que definem a vítima de *bullying* escolar enquanto objecto de investigação, abrangendo uma amostra de 2.586 alunos (1.339 rapazes e 1.247 raparigas) de 11 anos que completaram questionários sobre diversos temas, como a saúde, auto-estima e auto-imagem ou a vida familiar e os projectos para o futuro.

Em conclusão, 17% dos participantes relataram alguma experiência enquanto vítimas, enquanto para 14% (teasing) e 4% (*bullying*) – numa separação que actualmente não se encontra, na medida em que o estudo data de 1995 – esta experiência assume cariz semanal, valores que para os autores vão de encontro com estudos próximos tematicamente.

*Bullied to Death – Perceptions of Peer Abuse and Suicidal Behaviour during Adolescence*, de Carney (2000) toca num dos extremos negativos do impacto da exposição a situações de *bullying*, investigando as percepções dos adolescentes quanto à relação entre o abuso

sistemático sofrido pelos pares e comportamento suicida (defendendo – tese confirmada pelos resultados obtidos - que aquele se constitui como um risco adicional para este), em 201 participantes (135 do sexo masculino e 65 do sexo feminino), com média de 14 anos de idade, com a característica comum de serem vítimas ou observadores de *bullying* durante os últimos 2 anos. A análise de resultados indicou (além da confirmação anteriormente citada) a inexistência de diferenças significativas entre vítimas e observadores ao nível de comportamentos indicadores de propensão ao suicídio.

A pesquisa *Bullies and Delinquents: Personal Characteristics and Parental Styles*, Baldry e Farrington (2000), pretendeu analisar os estilos e características pessoais de intimidadores e delinquentes juvenis, com vista à identificação dos factores associados a ambos os grupos e em exclusivo a cada um dos mesmos, para o que foi aplicado um questionário a 113 raparigas e 125 rapazes, alunos de estabelecimentos de ensino de Roma, entre os 11 e os 14.

A prevalência de *bullying* entre o sexo masculino e a não variação significativa do *bullying* com a idade (ao contrário da delinquência, que aumenta), associado à existência de bullies entre os respondentes mais novos e de delinquentes entre os mais velhos, são alguns resultados que sugerem para os autores que o *bullying* pode ser uma fase desenvolvimental prévia à delinquência, a que se soma o facto de apenas os bullies terem sido conotados com pais autoritários e apenas os delinquentes com pais conflituosos e pouco apoiantes, o que sugere que o *bullying* e a delinquência não são, contudo, meras manifestações comportamentais do mesmo construto.

Ainda em território anglófono, Glover (2000), no artigo *Bullying in 25 secondary schools: incidence, impact and intervention*, relata a investigação subordinada à incidência e impacto das várias expressões de *bullying* em 25 estabelecimentos de ensino do 3º ciclo (4.000 alunos), considerando adicionalmente o impacto do comportamento anti-social e a eficácia da intervenção no compate a esta problemática (a elevada percentagem de alunos vítimas de *bullying* no ano (75%), reduzida para 7% dos alunos vítimas de *bullying* severo aponta para a gravidade do problema).

Foram identificados quatro padrões comportamentais (bullies, bullies/vítimas, vítimas e não-participantes), tendo os autores de seguida analisado a conexão entre os comportamentos e e

o desenvolvimento da auto-estima, concluindo pela necessidade de envolvimento firme de todos os actores sociais interessados na resolução desta problemática.

A possibilidade de relação entre a qualidade das políticas anti-*bullying* e a prevalência deste fenómeno em estabelecimentos de ensino foi objecto de investigação do estudo *Does the Content of Anti-Bullying Policies Inform us About the Prevalence of Direct and Relational Bullying Behaviour in Primary Schools?*, de Woods e Wolke (2003).

Através de entrevistas individuais efectuadas junto de 2.377 alunos do 1º ciclo entre os 6 e os 8 anos de idade, os autores deste trabalho concluíram pela inexistência de uma correlação entre a extensão e qualidade das políticas anti-*bullying* e a prevalência de *bullying behaviour* apesar da identificação de uma associação negativa entre aumento de percentagem de *bullying* relacional e comportamentos de vitimização e a existência de políticas anti-*bullying*.

Wolke (2001), tendo como propósito a análise da associação entre as formas directas e relacionais de *bullying* e os problemas de saúde, procedeu a uma investigação junto de 1.639 crianças, com idades compreendidas entre os 6 e os 9 anos de idade, de 31 escolas (numa combinação de métodos de recolha de dados, através de entrevistas estruturadas aos alunos e relatos dos pais, que visou a identificação de problemas físicos e psicossomáticos e o absentismo escolar).

Em face dos dados recolhidos e descritos no artigo *Bullying involvement in primary school and common health problems*, 4.3% das crianças foram identificadas como bullies, 10.2% como *bully/vítimas* e 39.8% exclusivamente como vítimas, tendo os sub-grupos de *bully/vítimas*, vítimas e raparigas apresentado maiores probabilidades sentir problemas físicos de saúde.

Quanto aos sintomas psicossomáticos, estão mais associados aos grupos de *bully/vítimas*, vítimas e alunos do 2º ano de escolaridade. Os bullies têm os menores resultados em termos físicos e psicossomáticos. Os autores concluíram que o *bullying* directo apresenta associação baixa a moderada com problemas de saúde as crianças do 1º ciclo de ensino, mas assinalam a possibilidade de o *bullying* poder contribuir para situações de mal-estar ou problemas de saúde (constipações, dores de garganta...).

Em ambos os países, os tipos de *bullying* mais comuns, o género mais prevalente neste tipo de comportamentos (masculino) a duplicidade *bully/vítima* e os locais de ocorrência privilegiada deste fenómeno (recreios e sala de aula) obtiveram resultados com pequenas variações, verificando-se as maiores diferenças na percentagem de vitimização semanal (24% dos alunos ingleses contra 8% na Alemanha). Contrastando com os resultados anteriores, menos alunos ingleses realizam actos de *bullying* semanalmente (entre 2.5% e 4.5%) quando em comparação com os alunos alemães (7.5%). Em Inglaterra, as crianças de turmas menores obtiveram uma maior percentagem de vitimização.

*Bullying roles in changing contexts: The stability of victim and bully roles from primary to secondary school*, (Schaefer, Korn, Brodbeck, Wolke e Schulz, 2005) foi um trabalho de investigação longitudinal conduzido num espaço de 6 anos e entre contextos e hierarquias entre pares diferenciados, sendo que numa amostra mais ampla de alunos do 1º ciclo (1.525 estudantes) e do 2º ciclo (2.958), 282 alunos (156 rapazes, 126 raparigas) foram acompanhados longitudinalmente.

Neste trabalho de investigação, através de uma entrevista estruturada (para os alunos do 1º ciclo) e de um questionário distribuído (nos alunos do 2º ciclo), os autores efectuaram uma análise de risco, concluindo genericamente que o aluno *bully* no 1º ciclo apresenta um risco de se prolongar nesse papel no 2º ciclo e que as vítimas no 1º ciclo com uma posição marcadamente inferior na hierarquia dos pares tendem a manter o seu papel (estabilidade que ocorre com menor probabilidade em turmas com uma estrutura pouco hierarquizada).

As percepções de *bullying* em seis crianças de 7 anos de idade com problemas de desenvolvimento linguístico, bem como as percepções dos seus pares sem problemas de fala e linguagem foram objecto de estudo por Savage (2005), com publicação sob o título *Friendship and Bullying Patterns in Children Attending a Language Base in a Mainstream School*, na qual o autor constatou que as que as crianças com dificuldades de linguagem se consideram com três vezes maior probabilidade de ser vítimas de *bullying*, apesar de metade destas considerar a sua ocorrência como rara. A aceitação dos pares foi assinalada como um factor de protecção, sendo sugerida uma intervenção ecológica orientada para a inclusão pela maior probabilidade de encorajar amizades e aceitação social, prevenindo a ocorrência de *bullying*.

Uma investigação interessante a referir neste capítulo é a realizada por Craig et al. (2000a), *Observations of Bullying in the Playground and in the Classroom*, que, como o próprio título indica, se debruçou, através da observação naturalista, sobre a comparação entre o *bullying* e a vitimização no recreio e na sala de aula, tendo os resultados obtidos sugerido a existência de mais oportunidades de observação de deste fenómeno no recreio.

De facto, a frequência de episódios de *bullying* foi superior no recreio (4.5 episódios por hora) quando em comparação com a sala de aula (2.4 episódios por hora), reflectindo influência do contexto na ocorrência de *bullying* (o *bullying* directo foi mais prevalente no recreio, por oposição ao *bullying* indirecto, constatado na sala de aula com maior intensidade).

Outra conclusão retirada foi a de que as crianças não agressivas apresentaram maiores probabilidades de intimidar no recreio, em oposição directa às agressivas, que preferiram a sala de aula, a que se adiciona a ausência de impacto nos resultados em termos de reforço dos pares ou da intervenção do professor.

Ainda no âmbito das metodologias específicas de investigação, o artigo *The Operation of a Bully Court and Perceptions of its Success - A Case Study*, (Mahdavi e Smith, 2002) descreve o método de investigação centrado no estudo de caso aplicado à análise de uma estratégia de redução do *bullying* escolar (o tribunal do *bully* – *bully court*), aplicando questionários e realizando entrevistas em simultâneo à observação de diversos “*bully courts*” e análise dos excertos dos registos destes.

Esta estratégia de resolução foi fortemente apoiada tanto pelos alunos como pelos profissionais do estabelecimento de ensino, apesar das limitações discutidas pelos autores. Sendo que a escola adoptou mentores (12 jovens) para os alunos mais novos, num esforço de envolvimento de todos os actores nesta problemática, este sistema e aspectos associados são também analisados.

Schuster (1999) estudou, na investigação reproduzida no artigo *Outsiders at School: The Prevalence of Bullying and Its Relation with Social Status* o estatuto social e o seu

relacionamento com a exposição a situações de *bullying*, a prevalência de episódios de *bullying* ao nível de uma turma, o impacto das fontes de informação sobre a sua ocorrência e (auto nomeação vs. nomeação por outros) e a relação entre *bullying* e rejeição pelos pares, em duas amostras de diferentes tipos de estabelecimentos de ensino, totalizando 5.930 alunos.

Constata-se pela leitura deste trabalho a existência de uma ou duas vítimas por sala de aula, mais correctamente identificadas pelos seus pares e professores. O uso simultâneo de dois tipos de nomeação permitiu a identificação de vítimas defensivas e sensíveis e foi identificada uma correlação positiva entre a rejeição pelos pares e a exposição a situações de *bullying*, se bem que nem todos os estudantes rejeitados sejam alvo de *bullying* (formando-se assim dois sub-grupos - Vitimizados-Rejeitados e Não-vitimizados-Rejeitados).

A perspectiva dos professores e alunos, associada à valorização dos observadores em termos da abordagem preventiva ou reparadora face a situações de *bullying* conduziu à realização do estudo *Perspectives of Teachers and Pupils on the Experience of Peer Support Against Bullying* (Cowie, 1998), realizado em nove estabelecimentos de ensino do Reino Unido (2 do 1º ciclo e 7 do ensino secundário) onde acções de apoio aos pares (implementadas como parte de políticas escolares anti-*bullying*) se encontram em actividade.

Craig et al. (2000), no seu trabalho *Prospective Teachers' Attitudes Toward Bullying and Victimization* falam da influência de factores contextuais e individuais nas atitudes face ao *bullying* de estudantes universitários para exercício da actividade docente.

Os resultados revelados primam pela ausência de diferenças entre géneros, mas simultaneamente por uma significativa influência de factores contextuais na abrangência de actos classificados como *bullying*, da gravidade percebida destes comportamentos e da probabilidade da intervenção (sendo a valorização das expressões de agressão física como *bullying* comum aos aspectos anteriores). A amostra (82 alunos do sexo feminino e 34 do sexo masculino, com idade média de 25 anos) considera também que o tipo de agressão, o testemunhar da interacção e o grau de empatia permitem uma previsão de atitudes de intolerância face ao *bullying*.



*School peer counselling for bullying services as a source of social support: a study with secondary school pupils*, de Boulton (2005), foi uma investigação sustentada na realização de entrevistas individuais realizadas a 99 alunos de estabelecimentos de ensino secundário sobre a sua perspectiva do aconselhamento sobre *bullying* proporcionado na sua escola.

Quanto aos resultados relativos à predisposição para recorrer ao serviço, a outras potenciais fontes de apoio, às preferências (idade e sexo) dos conselheiros e à revelação do recurso ao serviço a amigos, a maioria dos participantes relata disponibilidade para recorrer ao serviço, mas mais predispostos a pedir ajuda aos amigos que aos professores e familiares e aproximadamente 30% dos participantes expressaram uma preferência de género e 60% seleccionaram uma faixa etária, no que ao conselheiro concerne. O sexo dos respondentes e o uso ou não do serviço foram factores diferenciais nas respostas.

O preenchimento de um questionário por parte de 25 professores de 523 alunos entre os 7 e os 11 anos, em combinação com a aplicação do questionário “*My Life in School*” permitiu aos autores da investigação *Vulnerability to Bullying: Teacher-reported conduct and emotional problems, hyperactivity, peer relationship difficulties, and prosocial behaviour in primary school children* (Johnson, 2002) concluir que um terço das crianças se considerava vítimas de *bullying*.

Os rapazes com poucas competências sociais, problemas emocionais e dificuldades na interação com os seus pares (sem esquecer o défice na expressão das suas emoções e a hiperactividade) estão, para os autores, em maior risco de exposição a este problema (sem influência significativa da idade).

Os resultados obtidos conduzem a uma concertação apenas parcial com os estudos de outros autores, que valorizam o género e a idade como variáveis influentes, parcialidade que se expressa também na evidência obtida pelos autores de que os professores reconhecem o comportamento social e as interações que afectam os alunos vítima de *bullying*.

Smith e Shu (2000) questionaram uma amostra de 2.308 jovens entre os 10 e os 14, de 19 escolas de Inglaterra, sobre a frequência de exposição e realização de *bullying*, tendo sido

obtidos valores inferiores a estudos anteriores nesta matéria, o que pode reflectir os resultados positivos alcançados pelos estabelecimentos de ensino na sua intervenção.

Ainda neste estudo, intitulado *What good Schools can do about Bullying - Findings from a survey in English schools after a decade of research and action*, é relatada uma diversidade de estratégias de coping, variando estas com a idade, bem como a existência de uma “cultura de silêncio” (identificada em 30% das vítimas), apesar dos resultados geralmente positivos obtidos por quem partilha o seu problema (no que a excepção acontece quando é contado aos professores).

*Behaviours Indicative of Bullying Among Young and Juvenile Male Offenders: A Study of Perpetrator and Victim Characteristics*, de Ireland (2006) parte do pressuposto de que as características dos jovens ofensores e reclusos envolvidos no fenómeno *bullying* tem recebido pouca atenção por parte dos investigadores desta temática, explorando este estudo estas características numa amostra representativa do grupo anterior e a análise da natureza e extensão dos comportamentos caracterizadores de *bullying*, bem como a dimensão da possibilidade de aplicação de um modelo desenvolvimental de agressão junto de uma população prisional.

Na amostra de 133 participantes (102 ofensores e 31 reclusos), conclui-se que os ofensores obtiveram resultados indicadores de uma maior propensão para “serem vítimas de *bullying*”, com menores percentagens de agir como agressores (sendo mais frequentemente classificados como “*bully/vítimas*”). As características comportamentais dos jovens reclusos apresentaram maiores índices de previsão da pertença ao grupo do *bully* e ou da vítima que as suas características pessoais (idade, tipo de sentença, tipo de ofensa, etc...) e os comportamentos negativos e relacionados com o consumo de drogas identificam o grupo *bully/vítima*, sendo o grupo de vítimas caracterizado por comportamentos positivos (se bem que em diminuição), não existindo nenhum comportamento de permita prever a participação no grupo de bullies.

O grupo de *bully/vítimas* reagem mais agressivamente à sua vitimização que as vítimas puras sendo possível concluir pela existência de aspectos predictores do envolvimento como agressor ou/e vítima nas suas sub-amostras.

Ireland participou também na investigação *Association Between Measures of Aggression and Bullying Among Juvenile and Young Offenders* (Ireland, 2004), em que o relacionamento entre agressão e comportamentos caracterizadores do *bullying* numa amostra de jovens ofensores e jovens internados em centros educativos foi analisado pelos autores, o qual pretende responder à questão de os jovens bullies ou vítimas podem ser identificados pelo tipo de agressão que relatam.

Com uma dimensão amostral repartida por 95 jovens internados e 196 jovens ofensores, estes relataram a sua experiência e envolvimento em comportamentos caracterizadores de *bullying* e os seus indicadores de agressão física e verbal, raiva e hostilidade.

Os comportamentos caracterizadores de *bullying* sobre os pares obtiveram correlações positivas com medidas de agressividade, mas não há indicação de conexão entre o *bullying* físico e a agressividade física. Por outro lado, verifica-se uma associação entre agressividade verbal e *bullying* verbal, além do relato de níveis mais elevados de agressão física e verbal no grupo de bullies e de *bully/vítimas*, bem como níveis mais elevados de hostilidade e raiva nos *bully/vítimas*.

Ireland e Archer concluem que apesar das semelhanças entre comportamentos de *bullying* e agressão, não há necessariamente uma conexão entre os dois construtos, apesar de diferentes grupos envolvidos no *bullying* poderem ser parcialmente distinguidos pelos valores obtidos em escalas de agressividade.

Com o propósito de estimar a prevalência de *bullying* em estabelecimentos de ensino do 1º ciclo e analisar a sua eventual associação com sintomas comuns nas crianças, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas por enfermeiras dos estabelecimentos de ensino londrinos participantes no estudo. Os resultados, recolhidos (datados do ano lectivo de 1992-1993) e constantes do artigo *Association of common health symptoms with bullying in primary school children* (Williams, 1996) permitem a associação entre o *bullying* e sintomatologias comuns, visto que das 2.962 crianças entrevistadas, 22.4% das respondentes cuja informação foi validada referem ser vítimas de *bullying*.

Constatou-se igualmente uma associação entre ser vítima de *bullying* mais que ocasionalmente e mau dormir, enurese, sentimentos de tristeza e dores de cabeça e barriga frequentes. A correlação entre a maior frequência de exposição ao *bullying* e o aumento dos sintomas foi também constatada.

*At What Age Are Children Most Likely to Be Bullied at School?*, um estudo realizado por Eslea (2001), aborda a questão de a diminuição da ocorrência de *bullying* relatada pelos jovens à medida que crescem se poder dever mais a uma questão de definição do que é *bullying* em vez de uma alteração comportamental, o que conduziu à realização de dois estudos retrospectivos.

Assim, após dois grupos de adultos entre os 18-21 anos e os 22-55 anos ( $n_1 = 205$ ;  $n_2 = 200$ ) terem preenchido questionários respeitantes à sua memória da exposição a este fenómeno na escola, os resultados demonstram que o *bullying* foi mais frequentemente recordado como tendo ocorrido entre os 11 e os 13 anos de idade dos respondentes, e que não há diferenças significativas nas memórias dos dois grupos ou por género, mas os autores concluem que as memórias mais vivas (tendencialmente mais graves) de *bullying* são as experienciadas na faixa etária anteriormente referida.

Enquadrada na corrente conceptual que, da perspectiva de abordagem do *bullying* como análise das características da díade *bully/vítima*, evolui para o reconhecimento do *bullying* como um processo grupal (no qual a maioria das crianças desempenha um dado papel), Sutton (1999), no trabalho *Bullying as a Group Process: An Adaptation of the Participant Role Approach*, estuda numa amostra de 193 crianças entre os 7 e os 10 anos de idade, foram identificados os quatro factores principais, indicadores da atribuição do jovem num dos grupos (Vítima, Defensor da vítima, Outsider e *Bully*), com conclusões que vão de encontro com estudos anteriores

Cowie (2000), também no Reino Unido, elegeu como foco de interesse a influência dos sistemas de apoio de pares tanto nos alunos (quaisquer que sejam os seus papéis), tendo no trabalho *Bystanding or Standing By: Gender Issues in Coping With Bullying in English Schools* este tema sido, no estabelecimento de ensino e nos professores, objecto de discussão com

base num estudo de caso (entrevista com um “*peer supporter*”) da qual de passou a um estudo que abrangeu diversas perspectivas associadas a este fenómeno.

Em termos gerais, pode concluir-se que o apoio dos pares tem benefícios tanto para as vítimas de *bullying* como para o clima escolar, beneficiando também os “*peer supporters*” desta experiência. Contudo, a baixa representatividade de rapazes como “*peer supporters*” e o reduzido número de vítimas do sexo masculino que não relatam ser vítimas de *bullying* são aspectos que, para a autora, originam algumas preocupações.

Também no Reino Unido, Eslea (1994) parte, no seu trabalho *Developmental Trends in Attitudes to Bullying*, de uma investigação mais ampla realizada em Sheffield, na qual participou uma amostra constituída por 7.100 crianças e jovens, entre 7 e 18 anos de idade. Os principais resultados desta pesquisa apontam para 20 a 30% de vítimas ocasionais de *bullying* entre as crianças mais jovens (decrecendo essa proporção com a idade) e aproximadamente 10% de bullies (valor que também decresce, mas não tão intensamente como o decréscimo anterior).

Adicionalmente, concluiu-se que as raparigas apresentam mais atitudes de simpatia que os rapazes, as crianças dos estabelecimentos de ensino do 1º ciclo são mais empáticas que as do secundário e que o ano escolar representa um factor de diferenciação significativo (com uma redução significativa entre o 3º e o 10º ano de escolaridade).

Por fim, em termos de papéis, os bullies são as crianças que apresentam valores mais reduzidos de empatia, encontrando-se as vítimas no extremo oposto, não havendo diferenças significativas entre os *bully*-vítimas nem os que não assumem qualquer destes papéis

*Vulnerability to Bullying: Teacher-reported conduct and emotional problems, hyperactivity, peer relationship difficulties, and prosocial behaviour in primary school children* (Johnson, 2002) é outra investigação britânica, na qual tendo sido solicitada a colaboração no preenchimento de um questionário a 25 professores (avaliando estes 523 crianças entre 7 e 11 anos) e às crianças (que preencheram um questionário no qual aproximadamente um terço revelou ser vítima de *bullying*), foi possível inferir que os rapazes com fracas competências sociais, problemas emocionais e dificuldades generalizadas ao nível da interacção social e expressão

emocional (não excluindo a hiperactividade) se encontram em maior risco de ser vítimas de comportamentos de *bullying* (sem que a variável idade produza algum efeito significativo nos resultados).

Para os autores, os dados apresentam novas ilações, de que os professores reconhecem os comportamentos e interacções sociais que afectam significativamente a criança (podendo anteceder episódios de *bullying*).

Em Oxford, partindo do pressuposto de que o *bullying* escolar e o baixo suporte social têm correlação com uma fraca saúde mental nas crianças matriculadas em estabelecimentos de ensino, Flouri (2002), sustentados pelos resultados obtidos numa amostra de 1344 adolescentes entre os 13 e os 19 anos, desenvolveram uma investigação sobre a temática do envolvimento parental e a sua subestimação enquanto fonte de suporte social e factor de protecção contra baixos índices de satisfação com a vida.

As ilações avançadas pela análise dos resultados e descritas no artigo *Life Satisfaction in Teenage Boys: The Moderating Role of Father Involvement and Bullying* apontam para uma significativa e independente correlação entre o reduzido envolvimento parental e a vitimização por parte dos pares, e baixos níveis de satisfação nos jovens, além da constatação de que o envolvimento parental age como factor protector contra casos extremos de vitimização.

Na investigação que origina o artigo *Peer Support: A Strategy to Help Bystanders Challenge School Bullying* (Cowie e Hutson, 2005) realizam uma discussão da natureza do apoio entre pares no Reino Unido e suas características evolutivas (incluindo actividades como o apoio entre amigos, o aconselhamento de pares, a resolução de conflitos, a mediação e a intervenção em episódios de *bullying*).

De seguida é possível encontrar uma descrição de diversas investigações sobre apoio de pares, com a conseqüente discussão da sua relevância para o comportamento dos observadores, a que se segue a delineação de conclusões que remetem para o contexto mais amplo papel do apoio de pares na realidade escolar actual, incluindo os benefícios para os apoiantes e os processos fundamentais de observação e monitoração flexível das necessidades dos potenciais participantes.

Por seu turno, Tapper (2002) opta pelo emprego de um recurso para a compilação de dados (microfone e câmara de vídeo) não muito empregue nas investigações sobre esta temática, os autores discorrem sobre o sucesso destes meios para o estudo das formas directas, indirectas e relacionais de agressão no contexto escolar.

No artigo resultante (*Studying Aggression in School Children: The Use of a Wireless Microphone and Micro-Video Camera*) são realçadas as duas grandes vantagens do equipamento (evitamento das dificuldades inerentes aos métodos concorrentes e a possibilidade de o investigador registar e analisar um elevado conjunto de variáveis que, de outra forma, seriam de difícil avaliação).

Tapper, noutro trabalho de investigação em parceria, *Victim and Peer Group Responses to Different Forms of Aggression Among Primary School Children* (Tapper, 2005), trata da resposta da vítima de *bullying* e dos seus pares às diferentes possibilidades de agressão, e mais especificamente desta ocorrência no contexto do 1.º ciclo de ensino escolar.

Nesta investigação, o recurso a um microfone sem fios e a uma câmara oculta permitiu a gravação das respostas das vítimas e seus pares a formas físicas, verbais, indirectas e relacionais de agressão, tendo participado na mesma 77 crianças entre o 3º e o 6º ano de escolaridade (7 a 8 e 10 a 11 anos de idade, respectivamente) de duas escolas primárias (15 rapazes e 19 raparigas no 3.º ano; 20 rapazes e 23 raparigas no 6º ano).

Os registos efectuados permitiram aos investigadores comprovar que as respostas em consequência de um acto de *bullying* que com maior frequência se verificam são a retaliação ou fuga por parte da vítima e o apoio dos pares. Salienta-se também a reduzida probabilidade da hipótese de que as diferenças entre géneros no recurso a diferentes tipos de *bullying* se devessem a um reforço de cariz diferenciado por parte das vítimas ou pares.

A incidência da investigação sobre a relação entre a altura e o risco de exposição ao *bullying* publicada no artigo *Questionnaire study in a cohort - Bullying in school: are short pupils at risk?* (Voss, 2000) concretizou-se na constituição de uma amostra (n: 92) de adolescentes de menor

estatura (abaixo do percentil 33 na altura) agrupados por idade e sexo com idade média de 15 anos.

Os resultados obtidos permitem inferir que as crianças com menor altura apresentam uma maior probabilidade de serem vítimas de *bullying* que os seus pares mais altos, bem como índice de isolamento social (possível causa da referida vitimização).

### 3.1.8- Irlanda do Norte

Um estudo pioneiro na Irlanda do Norte (*Bullying in schools: a Northern Ireland study* (Collins, McAleavy e Adamson, 2004) em termos de recolha de informação sobre esta problemática, esta investigação abarcou 120 estabelecimentos de ensino (60 do 1º ciclo e 60 dos ciclos seguintes) e 1.079 alunos do 1º ciclo and 1.353 do 9º ano de escolaridade e, quanto aos resultados obtidos, obteve uma prevalência de 40% de alunos do 1º ciclo e de 30% de alunos dos restantes ciclos vítimas de *bullying* escolar, além de 25% de alunos do 1º ciclo e de 28% de alunos dos restantes ciclos como autores de práticas de *bullying*.

### 3.1.9- República da Irlanda

*Self-Esteem and Its Relationship to Bullying Behaviour* (O'Moore, 2001), realizado na Irlanda, aborda a eventualidade de uma associação entre a exposição ao *bullying* e a baixa auto-estima/auto-conceito, que conduziu os autores deste estudo à revisão dos dados obtidos por uma investigação realizada no início da década de 90 na Irlanda (a qual abarcou 8.249 alunos entre os 8 e os 18 anos).

Paralelamente, é estabelecida (à semelhança de investigações já citadas neste trabalho) a distinção entre papéis no *bullying* (vítimas, bullies e *bully*-vítimas), demonstrando os resultados que entre os alunos do 1º e 2º ciclos de ensino o envolvimento em situações de *bullying* (seja em que papel) está correlacionado com uma baixa auto-estima, variando os atributos mais valorizados conforme o papel social desempenhado nesta situação e apresentando os *bully*-vítimas a mais baixa auto-estima em todos os anos escolares.



O'Moore, noutra investigação vocacionada para a avaliação da implementação em estabelecimentos de ensino do 1º ciclo de um programa piloto anti-*bullying* (baseado no modelo de intervenção norueguês (*Evaluation of the Effectiveness of an Anti-Bullying Programme in Primary Schools*, O'Moore (2005) avaliou o impacto deste programa junto de profissionais e alunos de 42 escolas.

As informações recolhidas junto dos alunos e professores revelam uma significativa redução de episódios de vitimização, segundo relatos dos jovens, com uma redução estimada em 19,6%. Foi identificada uma redução de 50% nos jovens vítimas frequentes de vitimização no último período escolar, a que se adiciona a redução de 43% de relatos de vitimização ocorrida nos cinco dias anteriores à data da resposta do questionário e, pelo lado dos bullies, a redução de 17,3% de respondentes que tomaram parte em acções de *bullying* é associada à redução significativa de relatos de acção como *bully* sobre outros no último período lectivo (69,2%) e nos últimos 5 dias (51,8%).

### 3.1.10- Escócia

Dentro da corrente de estudo das semelhanças e diferenças entre bullies e suas vítimas no contexto escolar, *Bullying and Victimization in Scottish Secondary Schools: Same or Separate Entities?*, investigação realizada por Karatzias (2002), abordou os papéis anteriores de duas perspectivas, estudando as diferenças entre bullies, vítimas e alunos não envolvidos (em diversas variáveis demográficas, escolares, de bem-estar e de personalidade) e as diferenças entre os alunos envolvidos no *bullying*/vitimização (um único grupo) e os não envolvidos.

As conclusões obtidas permitiram aos autores inferir que, quando tratados como grupos diferentes, os bullies e as vítimas diferem em relação à auto-estima nos pares (os bullies relatam maiores níveis de estima por parte dos pares que as vítimas) e que quando os bullies e vítimas são tratados como um só grupo, concluiu-se que este grupo diferiu do grupo de não-envolvidos neste fenómeno em relação a vários factores (escolares, de bem-estar e de personalidade), com o primeiro grupo em desvantagem em todos os itens avaliados. Os indicadores considerados mais fiáveis de inclusão do jovem num dos grupos anteriores são a qualidade da vida escolar e o stress sentido na escola.

### 3.1.11- Grécia

Na Grécia, Andreou contribui para esta súpula de estudos internacionais com três trabalhos: *Bully/Victim Problems and Their Association With Psychological Constructs in 8- to 12-Year-Old Greek Schoolchildren* (Andreou, 2000), *The Roles of Self-Efficacy, Peer Interactions and Attitudes in Bully-Victim Incidents - Implications for Intervention Policy-Practices* (Eleni Andreou et al., 2005) e *Bully/Victim Problems and their Association with Coping Behaviour in Conflictual Peer Interactions Among School-age Children* (Andreou, 2001).

No primeiro trabalho, a investigadora procede à realização de um estudo junto de crianças do 1º ciclo de escolas públicas gregas com recurso a instrumentos e estudos anteriores subordinados à avaliação dos problemas associados ao *bullying* (alargando essa análise às características de personalidade dos alunos envolvidos) foi o propósito desta investigação. Os resultados obtidos sugerem que a diferenciação entre *bully/vítimas* e *bullies* ou vítimas está na sua baixa aceitação social, associada a um elevado índice de maquiavelismo e a uma auto-estima negativa.

No segundo trabalho citado, é analisada a relação entre *bullying* e vitimização (como conjunto e numa separação pouco habitual dos dois construtos) em termos de medidas de auto-eficácia, interação entre pares e atitudes face ao *bullying* e à vitimização, pretendendo constatar adicionalmente se os *bullies* e as vítimas se constituem como grupos distintos.

Os resultados obtidos junto dos participantes deste estudo (448 alunos entre o 4º e o 6º ano de escolaridade - 206 raparigas e 242 rapazes) indicaram uma clara associação entre as variáveis anteriormente referidas e o *bullying* e a vitimização, na medida em que de facto, ao *bullying* e à vitimização se associa uma auto-eficácia elevada face à agressão (a auto-eficácia elevada em assertividade e intervenção em situações de *bully/vítima* está associada a piores resultados em termos de vitimização); valores elevados ao nível das interações positivas com os pares estão associados a baixos índices de vitimização; valores elevados nas atitudes pró-*bullying* associam-se a valores elevados tanto no *bullying* como na vitimização. O grupo *bully/vítimas* parece ter características distintas (forte attitude pró-*bully* e falta de interações positivas).

O principal propósito da terceira investigação de Andreou foi analisar o relacionamento entre a problemática inerente à díade *bully/vítima* e as estratégias de coping empregues na mesma por parte de alunos do 1º ciclo de ensino grego (408 crianças - 211 raparigas e 197 rapazes -, entre os 9 e os 12 anos).

Os resultados obtidos sugerem uma associação entre a exposição ao *bullying* e a auto-avaliação em diversas áreas, bem como as estratégias de coping emocional empregues nas situações de conflito entre pares, considerando a autora existem indícios de distinção entre o grupo composto pelos bullies e vítimas e os restantes alunos, em termos de aceitação social e competência de resolução de problemas.

O artigo *Bullying Among Primary School Children in Athens, Greece*, (Pateraki, 2001), reflecte uma investigação sobre a natureza e prevalência de *bullying* escolar nos alunos do 1º ciclo de ensino grego, abarcando uma amostra de 1.312 crianças entre 8 e 12 anos de estabelecimentos de ensino de Atenas e na qual 14.7% dos alunos se auto-percepcionaram como vítimas de *bullying*, 6.25% como bullies e 4.8% integrando ambos os grupos (com uma preponderância - encontrada em estudos anteriores – para o sexo masculino).

Ainda nos autores gregos, o trabalho de Kalliotis (2000), *Bullying as a Special Case of Aggression - Procedures for Cross-Cultural Assessment* junto de uma amostra de 117 crianças (68 raparigas e 49 rapazes) entre os 11 e os 12 anos de idade de estabelecimentos de ensino grego consistiu na aplicação do questionário “*Life in School*” de Arora e Thompson. Adicionou-se uma amostra de 5 professores, entrevistados sobre a sua percepção do *bullying* escolar e da agressão, concluindo o autor que a maioria dos itens inclusos no questionário mencionado aparentemente é aplicável, ultrapassando barreiras culturais e permitindo a avaliação dos incidentes de *bullying* numa perspectiva internacional

A prevalência de *bullying* verbal foi igualmente identificada, a par com a constatação de os rapazes enveredarem também pelo *bullying* físico (preferindo as raparigas formas de intimidação/vitimização relacionais), bem como o decréscimo do *bullying* com a idade (assumindo uma forma mais indirecta) foram também conclusões obtidas. Por fim, a amostra

revelou pressão dos pares para a adopção deste comportamento (33.5% dos respondentes assinalam terem sido forçados a intimidar outros).

### 3.1.12- Itália

Em Itália, "*Bullying and the Big Five - A Study of Childhood Personality and Participant Roles in Bullying Incidents*" (Tani, 2003) é outra investigação que analisa os papéis sociais no *bullying*, numa investigação ao nível do contexto social de ocorrência de *bullying* em que entre os participantes no estudo (134 rapazes e 98 raparigas entre os 8 e os 10 anos, de duas escolas do ensino público italiano), 96 respondentes foram classificados como Defensores da Vítima, Observadores, Vítimas e Pro-bullies.

Os factores mais associados pelos professores (Amizade e Instabilidade Emocional, seguidos de Consciência e Energia) foram associados pelos autores aos grupos de Pro-bullies e Vítimas (respectivamente, níveis elevados de Instabilidade Emocional e baixos níveis de Amizade e Consciência – este último nas Vítimas). Os Defensores exibiram níveis elevados de Amizade, sendo que a Introversão e a Independência foram elementos caracterizadores dos Observadores. Os resultados obtidos sugerem que os traços de personalidade podem constituir para o papel e comportamento da criança face a uma situação de *bullying*.

O *bullying* em crianças italianas foi novamente objecto de estudo, desta vez por Baldry (2005), que no seu trabalho *Bystander Behaviour Among Italian Students*, sobre os comportamentos activos de prevenção de *bullying* entre os pares observadores da sua ocorrência (bystanders), teve a colaboração de 594 estudantes (51.9% do sexo masculino e 48.1% do sexo feminino), entre os 12 e os 16 anos, de seis estabelecimentos de ensino do Norte, Centro e Sul de Itália.

Os resultados demonstram que, apesar de a reacção mais provável ser o apoio à vítima através da tentativa de desencorajar o *bully*, as diferenças de género emergem (as raparigas apoiam mais a vítima, enquanto os rapazes encorajam o *bully* ou ignoram o acontecimento), replicando-se quando no papel de *bully* ou de vítima.

Seguindo um propósito semelhante ao estudo anterior e no seguimento de estudos anteriores realizados em Itália, Gini (2004b) faz, no artigo *Bullying in Italian Schools - An Overview of Intervention Programmes*, um estudo com base na versão italiana do “*Bully/Victim questionnaire*” de Olweus para concluir que 42% das crianças em estabelecimentos de ensino do 1º ciclo e 28% das crianças em estabelecimentos de ensino do 2º ciclo consideraram ser vítimas de *bullying* nos três meses anteriores à realização do estudo.

Ainda em Itália, o artigo *Enhancing Children's Responsibility to Take Action Against Bullying: Evaluation of a Befriending Intervention in Italian Middle Schools* (Menesini, 2003a) descreve uma investigação realizada junto de estabelecimentos de ensino italianos, na qual foi avaliado um programa de intervenção face ao *bullying* através da constituição, em duas escolas, de um grupo experimental (nove turmas de jovens entre os 11 e os 14 anos de idade - 94 rapazes e 84 raparigas) e um grupo de controlo (cinco turmas, de 63 rapazes e 52 raparigas). A implementação da intervenção decorreu num ano lectivo, tendo sido recolhidos dados antes e depois da intervenção em ambos os grupos através de um questionário subordinado ao papel dos participantes no estudo nas situações de *bully/vítima* e de um questionário sobre as atitudes face ao *bullying*.

Os resultados desta investigação permitiram salientar o efeito positivo da intervenção realizada pelos pares em situações de *bullying* teve um impacto positivo nas turmas do grupo experimental, impedindo o aumento da ocorrência de comportamentos e atitudes negativas referidas pelo grupo que não foi objecto do programa. Quanto aos papéis, o papel *pro-bullying* e de não envolvidos são relevantes visto que, segundo os resultados, no grupo experimental se constatou uma diminuição ou estabilização de respondentes que contrasta com o aumento do número de respondentes que assumiram estes papéis no grupo de controlo.

A tendência oposta constou-se nas atitudes *pro-vítima* (decréscimo no grupo de controlo e estabilidade no grupo experimental).

Baldry (2004) debruçou o seu trabalho sobre a avaliação de um programa de intervenção no sentido de redução da prevalência de episódios de *bullying* escolar, numa amostra de 239 estudantes entre os 10 e os 16 anos de Itália que participou no programa formando aleatoriamente dois grupos – experimental e de controlo, tendo esta intervenção sido avaliada antes e depois de ocorrer.

Os resultados apresentados no artigo *Evaluation of an Intervention Program for the Reduction of Bullying and Victimization in Schools* demonstram que o programa foi mais bem sucedido junto de alunos mais velhos (contrariamente ao ocorrido nos mais jovens, que, inclusivamente, consideraram parcialmente terem passado a ser vítimas mais frequentemente).

Entre grupos, o grupo sujeito ao programa revelou menores valores de exposição ao *bullying* e vitimização (podendo o programa ser considerado benéfico para alunos mais velhos mas potencialmente prejudicial para os mais novos, provavelmente devido às competências cognitivas necessárias).

As escolas italianas foram palco de mais um estudo, intitulado *Narrative Strategies in Bullies and Victims in Italian Schools* (Smorti, 2000), em que as estratégias narrativas que hipoteticamente se avançam como espelho de diferentes interpretações de incongruências sociais foram investigadas através de uma versão italiana do questionário de Olweus (através do qual foram seleccionados 64 bullies, 40 vítimas e 101 participantes constituintes do grupo de controlo de um grupo mais amplo de alunos entre os 11 e os 13 anos.

Aos grupos recém-formados foram apresentadas seis histórias sobre a interacção social entre pares (actos de violação do comportamento normal face ao par), das quais três histórias terminavam como actos violentos e negativos e três como acções positivas. Tendo sido solicitado aos alunos que imaginassem o que poderia ter sucedido nessas situações para despoletar os actos anteriormente referidos e como reagiria a segunda criança à acção da primeira, foram avaliados neste processo variáveis como o locus de atribuição de antecedentes ao protagonista ou ao contexto; o emprego de verbos de acção; a reacção agressiva, prosocial ou neutra do par.

Os resultados apontam para duas principais conclusões: a existência de duas principais estratégias de resposta para bullies e vítimas (os bullies recorrem mais frequentemente a uma estratégia de Protagonismo, na qual as histórias são completadas com antecedentes provenientes dos estados mentais do protagonista, enquanto as vítimas recorrem mais que os bullies a uma estratégia de Contexto-Acção, na qual as histórias foram competadas com acções de outros participantes e não dos principais actores), e os bullies foram mais semelhantes nas suas estratégias ao grupo de controlo que as vítimas.

### 3.1.13- Espanha

A investigação que ora se apresenta, *Unjustified Aggression in Preschool*, de Monks (2002) debruça-se sobre a natureza da agressão injustificada em crianças do pré-escolar de Espanha (entre os 4 e os 6 anos de idade), através da atribuição de papéis (Agressor, Vítima, Defensor e Apoiante, Observador) por auto-nomeação e hetero (pares e professores) nomeação. Assim, foi constituída uma amostra de 92 crianças (49 rapazes e 43 raparigas) de 4 estabelecimentos de pré-escolar, tendo a análise visado os papéis adoptados, as estratégias de coping e variáveis como a força física ou o estatuto social.

Quanto às constatações, foi percepcionado pelos investigadores que as crianças agressivas tendem a ser rejeitadas pelos seus pares, que os defensores são as crianças mais populares das suas salas, que as vítimas deste estrato etário não possuem as características das vítimas de *bullying* mais velhas (rejeição social ou fraqueza física), concluindo-se por uma instabilidade da acção de vitimização nesta idade.

Em conclusão, os estudos europeus realizados abordam principalmente (tanto nos países do Norte da Europa como mais a Sul, onde a produtividade a este nível é igualmente elevada) concorrem para a cada vez maior exigência ao nível da qualidade da investigação a realizar sobre este tema, eventualmente devido às especificidades culturais destes países e, em última análise, do continente europeu, onde nasceram as primeiras tentativas de identificação, classificação e intervenção do bullying entre pares em contexto escolar.

### 3.1.14 – Sérvia

Como já se escreveu atrás, a Sérvia tem, apesar das dificuldades inerentes à sua reconstrução num ambiente de pós-guerra civil que deixou marcas profundas, um estudo sobre bullying para apresentar. Efectivamente, Milovancevic (2007) realizou o estudo *Bullying in Serbia elementary schools - facts and future ideas*, no qual foram recolhidos dados (enquadrado num projecto mais amplo de prevenção da violência escolar desenvolvido pela UNICEF junto de 26947 alunos do 1.º ciclo escolar de todo o país).

Os resultados obtidos apontam para uma elevada incidência de bullying neste país (67% dos respondentes consideraram-se vítimas de bullying nos três meses que antecederam a realização do estudo) e 24% das crianças consideraram-se vítimas de bullying de forma sistemática, principalmente ofensas verbais (33%), físicas (31%) e ameaças (21%).

### 3.1.15 – **Alemanha**

O estudo de Schäfer (2004) *Bullying Roles in Changing Contexts: The Stability of Victim and Bully Roles from Primary to Secondary School* é interessante por abarcar as duas grandes áreas teóricas em análise nesta tese doutoral: os comportamentos de bullying e os papéis sociais e estabelecimento de hierarquias no grupo de pares.

De cariz longitudinal, esta investigação realizou-se num período de seis anos lectivos, abrangeu duas populações (1525 alunos do 1.º ciclo e 2958 alunos do 2.º ciclo) dentro das quais foram acompanhadas 282 crianças (156 rapazes e 126 raparigas) donde se concluiu que apenas o papel do bully se manteve estável ao longo dos anos e que as vítimas não se mantinham nesse papel se a própria estrutura hierárquica no grupo de pares (apesar da estabilidade da estrutura da turma ao longo dos anos) fosse pouco sólida.

### 3.2- **Europa – Estudos transnacionais**

Nabuzoka (2003) realizou uma comparação dos comportamentos de *bullying* em alunos da Zâmbia e da Inglaterra abrangendo o 1.º, 2.º e 3.º ciclos de ensino, descrita no artigo *Experiences of bullying-related behaviours by English and Zambian pupils: a comparative study*.

Os resultados obtidos sugerem uma diferenciação dos padrões comportamentais tanto em termos gerais, como entre anos escolares, idade e sexo, e os alunos ingleses relatam mais exposição ao *bullying*, além de, proporcionalmente, mais rapazes nos dois países, tendo o autor considerado a influência e nacionais culturais das estruturas educacionais.



Em um estudo que ultrapassou as fronteiras de uma nacionalidade e envolveu 2.377 crianças de Inglaterra entre o 2º e o 4º ano de escolaridade e 1.538 crianças alemãs do 2º ano de escolaridade *Bullying and victimization of primary school children in England and Germany: Prevalence and school factors* (Wolke et al., 2001), os participantes foram questionados com recurso à mesma entrevista padronizada, subordinada à temática da intimidação/vitimização entre pares no contexto escolar.

*Cross-National Comparison of Children's Attitudes Towards Bully/Victim Problems in School* é outra expoente da vertente transnacional da investigação sobre esta temática, na qual Menesini (1997) engloba no estudo estabelecimentos de ensino italianos e ingleses, visando investigar as componentes atitudinais face ao *bullying* escolar (mais precisamente, a extensão da expectativa das crianças quanto à intervenção dos seus pares e dos professores em situações de *bullying*, à empatia com as vítimas de *bullying* e à sua predisposição para elas próprias intervirem).

Tendo os resultados obtidos sido semelhantes nos dois países, os mesmos indicam que os professores intervêm frequentemente mas as crianças fazem-no mais raramente apesar de a maioria ter atitudes de empatia com as vítimas de *bullying* (apesar de uma maioria significativa, que inclui muitos bullies, não ter). Em termos de género, as raparigas sentem mais empatia que os rapazes pelas vítimas, mas tal empatia não se concretiza numa maior probabilidade de intervir.

Culturalmente, as crianças mais velhas das escolas italianas sentem mais empatia que as mais novas, revertendo-se esse quadro nas escolas inglesas, mas em ambos os países a probabilidade de intervir é mais reduzida junto dos alunos mais velhos, dados recolhidos nas seguintes amostras:

- Itália: 1.379 crianças de Florença (126 rapazes e 120 raparigas do ensino primário; 299 rapazes e 239 raparigas do ensino preparatório) e Cosenza (160 rapazes e 138 raparigas do ensino primário; 146 rapazes e 151 raparigas do ensino preparatório), com idades entre 8 e 11 anos (1º ciclo) e 11 e 14 anos (ensino preparatório)
- Inglaterra: 6.758 crianças de Sheffield (1.271 boys rapazes e 1.352 do ensino primário; 2.152 rapazes e 1.938 raparigas do ensino preparatório) com idades entre 8 e 11 anos (1º ciclo) e 11 e 16 anos (ensino preparatório).

Outro estudo que ultrapassou as fronteiras da nacionalidade e se dedicou ao comum entre culturas diferentes foi o descrito no artigo *Moral Emotions and Bullying: A Cross-National Comparison of Differences Between Bullies, Victims and Outsiders*, de Menesini (2003b), autora de trabalhos já citados neste capítulo, em que a diferenciação patente ao nível das emoções morais nos participantes em situações de *bullying* foi objecto de estudo, com base num questionário de nomeação de pares aplicado a alunos (posteriormente agrupados em três grupos: bullies, vítimas e não-participantes) de três cidades de dois países (Espanha e Itália).

Seguidamente, realizaram-se entrevistas subordinadas aos sentimentos relativamente a situações hipotéticas nas quais, num cenário de *bullying*, devem adoptar a perspectiva do *bully* (abrangendo emoções como a culpa ou a vergonha expressas num sentido de responsabilidade moral, ou indiferença e orgulho, relevadoras de uma atitude de desligamento moral).

As conclusões a que os autores chegaram reportam para uma diferenciação significativa entre bullies, vítimas e não-participantes tanto aos níveis afectivo como cognitivo. Em todas as cidades se constatou um maior desligamento moral dos bullies, apontando para um perfil de personalidade e argumentação egocêntrica. Para lá das diferenças entre bullies e vítimas, as especificidades culturais também estiveram presentes, pois as crianças de Cosenza atribuíram um maior desligamento moral aos bullies.

Apesar de sediado no Reino Unido, o papel da escola e da cultura de pares na construção da identidade adolescente em contextos sociais de violência foi analisado numa investigação abrangendo três países africanos (Zimbabwe, Malawi e Gana). Leach (2003), no trabalho *Learning to be Violent: the role of the school in developing adolescent gendered behaviour* estabelece através do registo de incidentes de violência entre géneros (estendendo-se os mesmos a um âmbito de gravidade muito superior ao *bullying*), uma conexão entre comportamentos violentos perante raparigas ou rapazes mais fracos e a formação de uma identidade masculinizada, culturalmente e normativamente determinada, com a convivência da organização escolar.

Enveredando pela investigação qualitativa faseada, fundamentada no método observacional, a observação de 112 raparigas e 59 rapazes, com idades compreendidas entre os 11 e os 16

anos, num segundo grupo de dimensão inferior (73 raparigas) e num terceiro grupo (25 raparigas) foi agregada à entrevista a pais, professores e profissionais de educação.

A esta primeira fase seguiu-se um estudo qualitativo realizado no Gana e no Malawi (no ano lectivo 2000–2001), em 6 escolas (3 de cada país), que incluiu entrevistas, observações naturalistas e o acompanhamento de intervenções de escala reduzida.

Finalmente, uma referência ao Innocent Report Card 7, da United Nations Children's Fund (2007), intitulado *An overview of child well-being in rich countries*, estudo de âmbito internacional que pretendeu conhecer a prevalência do bullying em diversos países, e onde é possível localizar as únicas menções encontradas pelo autor da presente tese doutoral a países como a Suécia ou a República Checa (com percentagens de vitimização na ordem dos 15% de alunos em idade escolar) ou à Suíça e à Áustria (com percentagens na ordem dos 40%).

### 3.3- Europa – Grupos de Trabalho

O grupo de trabalho que realizou a investigação *The use of cartoons to assess cognitions, emotions and copying strategies in bullying situations (Report of working party)* (Almeida, 1999) foi autor de um novo instrumento de avaliação psicológica denominado SCAN BULLYING (acrónimo para “*Scripted-Cartoon Narrative of Bullying*”), o qual tem especificamente como propósito o de permitir a avaliação de elementos cognitivos e emocionais, incluindo estratégias de coping, para situações de *bullying*. Assim, no relatório, o grupo de trabalho perora sobre o conceito inerente ao instrumento e a narrativa como reflexo de um padrão comportamental consistente caracterizado pelo desequilíbrio de forças.

Outro trabalho realizado por investigadores de diversas nacionalidades e espaços académicos (*The Use of Semistructured Interviews and Qualitative Methods for the Study of Peer bullying (Report of the Working Party)*, Del Barrio (1999) teve como propósito, numa amostra de 36 pessoas (crianças, adolescentes e adultos, entre os 9 anos e a idade adulta) entrevistadas em Madrid e Oviedo, realizar um estudo sobre o emprego de métodos qualitativos e entrevistas

semi-estruturadas na investigação subordinada ao fenómeno da intimidação/vitimização entre pares no contexto escolar.

A constatação, decorrente da leitura deste capítulo, de que apenas na Europa se encontram estudos transnacionais e realizados por grupos de trabalho pode levar à conclusão de que apenas neste continente tais experiências se realizam. Não querendo negar essa possibilidade, aventa-se a possibilidade de tal ausência de investigações com estas características nesta suficiência investigadora se dever à incapacidade do investigador para encontrar trabalhos desta natureza.

No entanto, é salutar e até expectável que o continente europeu, no qual 27 países partilham uma organização política comum e se regem por directivas comunitárias que influenciam todos sectores de actividade dos países integrantes da Comunidade Europeia, seja palco de espontâneas conexões entre investigadores de diversas nacionalidades e de trocas de conhecimentos que favorecem todos os envolvidos, sem excluir as comunidades em que estes partilham os seus resultados.

#### 4- **Austrália**

Ken Rigby é outro dos autores a considerar ao nível da investigação sobre a violência no contexto escolar. De facto, os seus trabalhos são acutilantes e apresentam-se como contributos preciosos para esta área de estudo. O seu artigo *Student Bystanders in Australian Schools* (Rigby e Johnson, 2005) remete para o facto de a escola ser um espaço de movimentação das crianças faz com que, normalmente, as situações de *bullying* sejam presenciadas por alunos não envolvidos nas mesmas, pretendendo a investigação, segundo esta premissa, conhecer a forma como os alunos observadores do 1.º ciclo (5.200 alunos) e 2º ciclo (5.200) reagem a esta ocorrência. Quanto às respostas obtidas face à apresentação de um vídeo ilustrativo, as mesmas dividiram-se entre a ajuda à vítima e a ignorância da situação (uma proporção inferior referiu que solicitaria a ajuda de um professor e um número reduzido de alunos ajudaria o *bully*).

O mesmo autor, no seu artigo *Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being* (Rigby, 2000) aborda o impacto ao nível da saúde mental das

crianças em idade escolar da exposição a situações de *bullying*, a qual se amplifica em ausência do apoio social adequado. Através da aplicação de um questionário a 845 adolescentes matriculados em estabelecimentos de ensino do Sul da Austrália, em combinação com a recolha de dados sobre a frequência de exposição a este fenómeno e o apoio social disponível, o autor identificou que, em ambos os sexos, a exposição frequente associada a um fraco suporte social contribuem significativamente para uma má saúde mental.

As perspectivas teóricas da abordagem ao *bullying* escolar foram também objecto de análise por Rigby (*Addressing Bullying in Schools - Theoretical Perspectives and Their Implications*, (Rigby, 2004), através de uma meta-avaliação de 12 intervenções realizadas entre 1986 e 2001 em diferentes países, a qual concluiu que os programas obtiveram resultados significativos (se bem que relativamente diminutos) na redução da percentagem de alunos vítimas de *bullying*.

Adicionalmente, Rigby apresenta neste artigo uma pesquisa efectuada junto de 40 estabelecimento de ensino australianos, na qual se constatou um elevado diferencial em termos da compreensão da motivação para a intimidação e das acções levadas a cabo para o combate ao problema, a que se juntou outras pesquisa, realizada junto de 38.000 estudantes, a qual revelou uma prevalência de aproximadamente 50% de jovens que experienciaram algum tipo de *bullying* escolar, sendo que aproximadamente um em seis jovens afirmam ser vitimizados semanalmente.

Novamente interessado no estudo do observador e do seu papel potencial em situações de vitimização entre pares, Rigby refere-se no seu artigo *Expressed Readiness of Australian Schoolchildren to Act as Bystanders in Support of Children who are Being Bullied* (Rigby e Johnson, 2006) à importância da promoção de uma atitude interventiva por parte dos observadores de actos de vitimização/intimidação para a redução do *bullying* escolar.

Em 400 alunos do 1º e segundo ciclo de ensino, aos quais foi aplicado um questionário de avaliação das atitudes dos estudantes face às vítimas, das crenças relativas às expectativas dos pais, amigos e professores, da auto-eficácia percebida, sem esquecer a deseabilidade social, 43% consideraram estar disponíveis para ajudar a vítima, e os aspectos mais associados aos observadores com intenção expressa de intervir nesta problemática são a frequência do 1º ciclo de ensino, a rara ou inexistente adopção de comportamentos de *bullying*,

a intervenção (ou suposta) anterior, a atitude positiva face às vítimas e a crença que os pais e amigos (não os professores) esperam que apoiem as vítimas.

Por fim, faz-se ainda referência ao trabalho *Why Do Some Children Bully at School? The Contributions of Negative Attitudes Towards Victims and the Perceived Expectations of Friends, Parents and Teachers* (Rigby, 2005), pela pertinência da análise dos factores sociais influentes no posicionamento dos alunos em alunos do 1º ciclo (200) e 2º e 3º ciclo (200). Os resultados obtidos por Rigby sugeriram que a atitude negativa face às vítimas e as expectativas dos amigos estão associadas a comportamento de *bullying*, com uma preponderância entre os rapazes, e também se encontraram correlações entre comportamentos de *bullying* e as expectativas percebidas pelos pais (exclusive do sexo feminino), sem que qualquer sexo considerasse influente no comportamento de *bullying* a expectativa dos professores.

As atitudes dos estudantes face às vítimas e a percepção dos pares são variáveis críticas pelo que o autor aconselha à realização de programas anti-*bullying* que promovam atitudes de empatia com as vítimas e formas de mobilização da influência preventiva ou reparadora dos pares.

*What, me, ashamed?" – Shame Management and School Bullying* (Eliza Ahmed & Valerie Braithwaite, 182004), *A multiperspective comparison of bullying status groups: Family and school concerns* (Ahmed, data desconhecida) e *Pastoral Care to Regulate School Bullying: Shame Management among Bystanders* (Ahmed, 2005) são investigações publicadas por estes autores abordando temáticas como a previsibilidade de ocorrência de *bullying* iniciado endogenamente, analisando o primeiro trabalho variáveis familiares, escolares, de personalidade e de gestão da vergonha ("shame management") numa dimensão amostral de 1.401 alunos e 978 pais, junto da qual foi avaliada a importância da "shame management" em relação ao *bullying*, indicando os resultados que esta variável medeia parcialmente os efeitos da família, da escola e da personalidade face ao *bullying*.

Os mesmos autores, no segundo título enunciado, abordam a possibilidade de discriminar de forma fiável entre bullies, vítimas e não-bully/não-vítimas, com base em variáveis escolares e familiares e com a colaboração de pais e crianças (entre os 9 e os 12 anos, num total de 562

alunos), estudo do qual emergiram duas funções significativas, sendo ambas aparentemente importantes na discriminação pretendida e permitindo, conjuntamente, a classificação correcta de 70% dos bullies, de 55% das vítimas e de 83% do grupo de não-bully/não-vítimas, concluindo os autores que a família e a escola em conjunto e coordenação proporcionam a intervenção mais eficaz face a este tema.

A título individual, o terceiro trabalho de Ahmed incidiu sobre a valorização dos observadores, já referida em estudos anteriores constantes deste capítulo, e a importância do encorajamento dos observadores para a prevenção do *bullying*. Assim, a autora recolheu dados através do Cross-National School Behaviour Research Project (1.452 alunos do 3º ciclo de ensino (49% de raparigas) do Bangladesh), tendo os resultados, como previsto, apontado para uma maior probabilidade de intervenção preventiva do *bullying* por parte de alunos com maiores valores ao nível da admissão do seu embaraço face à situação (“*shame*”), da aceitação das suas responsabilidades e da disposição para emendar o seu comportamento. Tal não exclui, contudo, a probabilidade de intervenção preventiva do *bullying* por parte de alunos com resultados menos elevados (que culpabilizam ou agridem outros).

*Perceptions of control in the victims of school bullying: the importance of early Intervention*, de Hunter e Boyle (2002) descreve a reflexão sobre a compreensão dos processos psicológicos inerentes à ocorrência de *bullying* em contexto escolar para a delineação de estratégias de intervenção eficazes, debruçando-se sobre a análise das percepções de controlo das vítimas de *bullying* (e da influência de variáveis como o sexo e os aspectos caracterizadores do *bullying* experienciado). Para tal, foi aplicado um questionário a 348 crianças entre os 8 e os 11 anos de idade, sendo que 184 alunos revelaram ser vítimas de *bullying*. Neste sub-grupo, os participantes do sexo masculino consideram sentir mais controlo, tal como as vítimas de *bullying* pouco frequente e curta duração.

Numa investigação realizada junto de mais de 3.000 alunos australianos e 5.000 japoneses entre os 5º e 10º ano de escolaridade, Murray-Harvey (data desconhecida) averigua a saúde psicológica, o sentimento de pertença, o índice de exposição a *bullying* e vitimização e a percepção dos professores, pais e pares como fontes de stress ou apoio.

Os resultados, publicados no artigo *Australian and Japanese School Students' Experiences of School Bullying and Victimization: Associations with Stress, Support and School Belonging*, revelam uma complexa rede de conexões entre as variáveis vitimização, *bullying*, pertença à

escola, stress e apoio. A redução do stress e a construção de uma rede de apoio sólido são essenciais para uma aprendizagem essencial a longo-prazo.

Slee (1995) repartiu a sua investigação em dois estudos, sendo que o primeiro estudo avaliou a dimensão da violência entre pares (*bullying*) e o ambiente no qual esta ocorre numa amostra de 1.050 alunos de estabelecimentos de ensino do 1º ciclo do Sul da Austrália. 23,8% dos alunos responderam terem sido vítimas de *bullying* uma ou mais vezes por semana, tendo este ocorrido preferencialmente no recreio.

Ainda no mesmo artigo (*Bullying in the Playground: The Impact of Interpersonal Violence on Australian Children's Perceptions of Their Play Environment*) se descreve que 365 estudantes de uma das escolas anteriores foi objecto de investigação com vista à compreensão do relacionamento entre diversos índices de bem-estar pessoal e interpessoal bem como a qualidade do relacionamento entre pares no espaço de recreio. Neste estudo, os estudantes que referiram ser vítimas de *bullying* apresentaram maiores índices de situações de brincar sós, a que se adicionam sentimentos de menor satisfação e maior insegurança no recreio.

Noutro estudo australiano, este subordinado às possibilidades de influência positiva dos observadores de episódios de *bullying* enquadradas ou fomentadas em programas de intervenção, é realizada por Lodge (2005) no artigo *The Role of Peer Bystanders in School Bullying: Positive Steps Toward Promoting Peaceful Schools* uma descrição da pesquisa realizada na Austrália sobre o tema, salientando-se que o treino de coping pode revelar-se de enorme influência face à situação de *bullying* através de mudanças reais ao nível do grupo de pares.

Adicionalmente, no artigo estão descritas as principais características de um programa de coping bem como elementos comuns a diversas intervenções bem sucedidas, enfatizando o papel fulcral dos pares na promoção de um ambiente escolar positivo.

A Austrália, país com uma diversidade étnica específica (na sua relação com o povo aborígene) e uma culturalidade influenciada por aspectos europeus e asiáticos (devido à colonização britânica e à localização geográfica), tem sido, a par da Europa, um espaço de nascimento de projectos de elevada dimensão vocacionados para a intervenção em meio



escolar e, nesse âmbito, envidando esforços para o conhecimento da expressão do bullying nas escolas deste continente e para a delineação das estratégias mais eficazes de intervenção para a sua redução.

## 5- América

### 5.1- Estados Unidos da América

Um estudo interessante, pela sua compartimentação dos alunos nos papéis sociais desempenhados na dinâmica de *bullying* escolar, é o de Haynie et al. (2001) *Bullies, Victims, and Bully/Victims: Distinct Groups of At-Risk Youth*. De facto, considerando a prevalência da problemática do *bullying* escolar, este estudo, realizado junto de alunos do 2º ciclo (4.263 estudantes) de Maryland (E.U.A.) analisou um conjunto de problemas comportamentais e variáveis psicossociais associadas.

Em termos gerais, 30,9% dos alunos reportaram ter sido vitimizados três ou mais vezes no ultimo ano, sendo que mais de 50% se consideram vitimizados, grupo que apresentou resultados menos favoráveis em termos de variáveis psicossociais e comportamentais analisadas quando em comparação com o grupo de jovens não vitimizados (facto que sucede também quando em comparação entre este grupo e o grupo dos bullies e o grupo de *bully/vítima*).

Nos Estados Unidos, Berthold e Hoover (2000) pretenderam examinar o relacionamento entre *bullying* e comportamentos de risco numa amostra de 591 alunos do 2º ciclo de ensino, tendo mais de um terço dos participantes relatado a exposição a situações de *bullying* e 20% relatado exercer *bullying* sobre os seus pares, conforme descrito no estudo *Correlates of Bullying and Victimization among Intermediate Students in the Midwestern USA*.

Do mesmo trabalho pode inferir-se que as vítimas tendem à preocupação, a uma baixa auto-estima e a manifestar vontade de não ir à escola (para segurança física), enquanto que os bullies apresentaram maior probabilidade de dispender tempo em casa sem supervisão,

consumir bebidas alcoólicas e tabaco, copiar nos testes e transportar armas para a escola (com alguns destes comportamentos reforçados pela pressão dos pares dos bullies)

O continente americano é novamente representado, pelo trabalho *Costa Rican Children's Perceptions of Their Social Networks* (DeRosier, 1991) em que a análise das diferenças culturais entre as crianças da Costa Rica e dos Estados Unidos ao nível do relacionamento com os membros da sua rede social se realizou com recurso à colaboração de 358 crianças entre o 4º e o 6º ano de escolaridade. Os alunos da Costa Rica avaliaram mais favoravelmente os seus relacionamentos que os seus congéneres dos E.U.A., e os seus professores e familiares têm um papel mais importante que os melhores.

A aplicação de um questionário de avaliação do conhecimento, atitudes e crenças relativas ao *bullying* empregue numa amostra de professores do Reino Unido foi replicada numa amostra de 82 professores dos Estados Unidos, com obtenção de resultados semelhantes nos dois grupos, investigação realizada por Bauman e Del Rio (2005) (*Knowledge and Beliefs about Bullying in Schools - Comparing Pre-Service Teachers in the United States and the United Kingdom*). Os participantes deste estudo revelam um conhecimento apurado a par de algumas crenças e atitudes não consistentes com comportamentos eficazes a realizar por professores face a estudantes envolvidos em comportamentos de *bullying*.

A prevalência de *bullying* em estabelecimentos de ensino do meio escolar rural foi objecto de estudo, numa amostra de 192 alunos entre o 3º e o 8º ano de escolaridade aos quais foi aplicado o “*Olweus Bully/Victim Questionnaire*”, com publicação dos resultados no artigo *Student Reports of Peer Bullying - Victimization in a Rural School* (Dulmus, 2004).

158 crianças participantes (82.3%) referem a exposição ao *bullying* nos últimos três meses, valor muito acima da média obtida em outros contextos de investigação não-rurais (que alerta para o cuidado no estabelecimento de comparações com resultados de estudos equiparados e considera os resultados como de validação necessária em pesquisas futuras).

O grau e particularidade do reconhecimento de situações de *bullying* e intimidação entre pares no contexto escolar por parte dos adultos foi objecto de estudo pelos autores devido à sua relação com problemas pessoais e formas mais extremas de violência. A participação de 251

profissionais (professores e técnicos) no estudo *Adult recognition of school bullying situations* (Hazler, 2001) permitiu aquilatar da capacidade dos profissionais para diferenciar *bullying* e outros tipos de conflito (através do julgamento da gravidade de 21 cenários hipotéticos).

Os resultados indicam que a ameaça ou abuso físico foi visto como mais grave que o abuso verbal ou social/emocional e que os técnicos identificaram mais frequentemente situações como *bullying* mesmo sem conhecer a definição deste fenómeno, e a repetição e natureza abusiva do relacionamento entre pares e o desequilíbrio de forças entre os participantes foram características associadas às situações identificadas como *bullying* pelos participantes que melhores resultados obtiveram.

Unnever (2005), da Universidade da Virgínia, incidiu a sua investigação sobre uma amostra de alunos de seis estabelecimentos de ensino (composta por três sub-grupos: 206 bullies, 514 vítimas e and 206 vítimas agressivas), colocando como questão de investigação o facto de saber se as vítimas agressivas se identificam por padrões diferentes de comportamento e experiências de socialização diferentes dos bullies e das vítimas.

Os resultados, constantes do artigo *Bullies, Aggressive Victims, and Victims: Are They Distinct Groups?*, incluíram a avaliação de factores como a socialização parental, os conflitos familiares, a agressividade reactiva e proactiva, baixo auto-controlo, laços sociais e outros factores relevantes (incluindo características demográficas), concluindo os autores que a questão anterior se confirma. A análise também indica que a socialização das vítimas agressivas dos estabelecimentos de ensino do ensino preparatório está mais próxima da socializaçãodos bullies.

Juvonen (2003), no trabalho *Bullying Among Young Adolescents: The Strong, the Weak, and the Troubled*, reporta-se à compreensão de como a participação (seja em que papel for) em situações de *bullying* afecta o bem-estar e o funcionamento adaptativo dos jovens norteou a realização deste estudo, com o objectivo último de compreender os problemas psicológicos e sociais identificados nos bullies, nas vítimas e nos *bully/vítimas*.

Numa amostra de 1.985 alunos do 6.º ano de escolaridade de 11 escolas inseridas em comunidades urbanas, 22% da amostra considerou estar envolvida em episódios de *bullying*,

como ofensores (7%), vítimas (9%) e em ambos os papéis (6%) apresentando estes três grupos problemas e dificuldades de relacionamento com os colegas de turma.

Os bullies, no entanto, são fisicamente mais fortes que os seus colegas, gozando de uma posição social na hierarquia da classe superior (em contraste com as vítimas, que evidenciam sinais de stress e marginalização pelos seus pares). Quanto ao grupo de *bully-vítimas*, este revelou-se o grupo mais problemático, com os valores mais elevados de problemas de conduta, tanto entre os pares como noutros contextos.

*Bullying in Middle School: Individual and School Characteristics of Victims and Offenders*, um trabalho de Xin Ma (2002), investigador pertencente à Universidade de Alberta, teve como objecto de estudo a análise das características individuais e escolares das vítimas e bullies no ensino preparatório com recurso a um estudo previamente realizado (New Brunswick School Climate Studies). Para tal, o autor recorreu aos dados disponibilizados pela amostra (6.883 estudantes do 6º ano de escolaridade de 148 escolas e 6.868 estudantes do 8º ano de 92 escolas).

Os resultados obtidos permitem concluir que o sexo e a condição física são as características mais distintivas das vítimas nos dois sub-grupos, além do fraco clima disciplinas dos seus estabelecimentos escolares (novamente nos dois sub-grupos).

A característica mais saliente nos bullies foi o sexo, ocupando as condições físicas e afectivas posições secundárias nos dois anos escolares. Contudo, as características dos estabelecimentos de ensino diferiram significativamente para este grupo de respondentes, visto que se a dimensão do estabelecimento de ensino foi comum aos bullies dos dois anos, as características disciplinares das suas escolas diferiu imenso entre os alunos do 6º e do 8º ano (as escolas do 6º ano nas quais os alunos realizaram menos situações de *bullying* podem caracterizar-se pelo seu clima disciplinar positivo e elevado envolvimento parental, sendo a pressão académica um facto saliente nos estabelecimentos de ensino do 8º ano).

Em Nova York, James (2004) analisou um programa de intervenção na problemática do *bullying* através de uma acção inovadora (um programa de intervenção com recurso ao drama, para fomentar respostas positivas por parte de observadores de episódios de *bullying*). No

artigo *The Impact of a Drama Intervention Program on the response of the Bystander to Bullying Situations*, descreve-se que foi constituída uma amostra de 56 alunos do ensino secundário (9.º ano de escolaridade, com idades entre os 14 e os 15 anos), tendo sido aplicado o programa (que se dirige especificamente para o observador de situações de *bullying* e pretende incrementar as suas competências para a interação com as vítimas, bullies e profissionais do meio escolar).

Quanto às respostas comparadas a questionários preenchidos por um grupo experimental (n = 29) e um grupo de controlo (n = 27), estas são indiciadoras de uma alteração comportamental significativamente positiva em situações de *bullying* (ofensas, assédio, roubo, *bullying* relacional), tendo o autor concluído pela ausência de efeitos nos resultados quando em comparação por sexo ou etnia.

*Bullying: Elementary teachers' attitudes and intervention strategies* (Yoon, 2003), estudo realizado nos Estados Unidos numa amostra de 94 professores do 1º ciclo do ensino básico, (26 do sexo masculino e 68 do sexo feminino), com experiência de ensino entre 1 e 25 anos de docência (6 anos em média) consistiu na análise da percepção de três tipos de *bullying* (físico, verbal e social/relacional).

Assim, foi apresentado um conjunto de seis cenários de *bullying*, sendo avaliadas as atitudes (gravidade da situação, empatia pela vítima probabilidade de intervenção) e estratégias de intervenção e, quanto às conclusões, os resultados apontam uma diferenciação atitudinal para os três tipos de *bullying*, empregando diferentes estratégias de intervenção. Especificamente, a exclusão social foi considerada uma forma menos grave, e conseqüentemente menos passível de despoletar uma intervenção.

Unnever (2004), ainda nos EUA, concentra a sua investigação sobre os alunos dos estabelecimentos de ensino do 2º ciclo do ensino obrigatório e na análise dos factores influentes na decisão do aluno de relatar a exposição a uma situação de *bullying* escolar, através do estudo com base numa pesquisa (anónima) realizada em 2.437 estudantes de seis escolas (tendo sido identificados 898 alunos vítimas de *bullying*, incluindo 25% que não relataram o facto e 40% que o fizeram mas não a um adulto).

Esta investigação, *Middle School Victims of Bullying: Who Being Bullied?*, avaliou o tipo e intensidade de *bullying*, o clima escolar e familiar, os factores demográficos e atitudinais influentes nas várias modalidades de relato (ninguém vs. alguém; adultos vs. ninguém; adultos vs. pares), obtendo resultados que apontam para um aumento da denúncia de exposição acompanhando a gravidade e cariz crónico da vitimização.

Em termos de género, as raparigas denunciam mais frequentemente que os rapazes, sendo este acto mais comum em anos escolares inferiores, e a percepção do clima escolar como tolerante face à ocorrência de *bullying* e a descrição dos pais como usando um tipo corecivo de disciplina são factores associados à menor probabilidade de denúncia.

No estado do Arizona, Bauman e Del Rio (2006) apresentaram a uma amostra de 82 alunos participantes num programa de formação de professores 6 vinhetas que descreveram incidentes de *bullying* escolar (*bullying* físico, verbal e relacional).

No artigo publicado, *Preservice Teachers' Responses to Bullying Scenarios: Comparing Physical, Verbal, and Relational Bullying*, as autoras descrevem que, perante as vinhetas, os respondentes consideraram o *bullying* relacional como o menos sério dos três tipos, tendo o menor índice de empatia pelas vítimas de *bullying* relacional e a menor probabilidade de intervir nestas situações.

Quanto às intervenções solicitadas aos respondentes para os casos apresentados, as acções menos severas foram propostas tanto para os bullies como as vítimas de *bullying* relacional, quando comparado com outras formas de *bullying*.

Em sintonia com as investigações anteriormente descritas realizadas nos EUA (eminentemente vocacionadas para a avaliação de programas de intervenção com vista à redução do *bullying*), o artigo *Reducing Playground Bullying and Supporting Beliefs: An Experimental Trial of the Steps to Respect Program*, Frey et al. (2005) descreve a aplicação de um programa de intervenção face ao problema do *bullying* escolar em seis escolas e respectiva comparação com condições de controlo (numa amostra de 1.023 crianças entre o 3º e o 6º ano de escolaridade), avaliada com recurso a questionários aplicados antes e depois da intervenção aos alunos e aos professores.

A codificação e registo dos comportamentos no recreio de uma sub-amostra seleccionada aleatoriamente (544 alunos) revelou um decréscimo de comportamentos de *bullying* e conflitualidade nas crianças pertencentes ao grupo intervencionado, a que se junta o aumento de interacções positivas e uma tendência para a redução de comportamentos destrutivos.

Adicionalmente, foi possível constatar nos alunos parte do grupo intervencionado um aumento do grau de responsabilidade enquanto observadores, uma maior percepção da resposta dos adultos às situações de *bullying* e uma menor aceitação de *bullying/agressão* que no grupo de controlo. Saliente-se que a agressão auto-relatada não diferiu nos dois grupos.

A valorização do contexto escolar enquanto espaço de socialização entre pares e o consequente impacto na saúde mental e psicossocial do jovem implica, por outro lado, a necessidade de agir conforme o normativo do grupo de amigos a que o jovem pertence, o qual pode incluir a adopção de comportamentos de *bully*.

Neste sentido, Mouttapa (2004) pretendeu, através de um estudo longitudinal, de cariz experimental, vocacionado para a prevenção do tabaco junto de 16 escolas (alunos do 6.º ano de escolaridade) e 3.109 alunos, analisar a influência da rede de pares na integração por parte do jovem de estratégias tendentes aos objectivos do programa (comparando posteriormente os resultados com os de um grupo de controlo), com publicação no artigo *Social network predictors of bullying and victimization*.

*Negative Affect in Victimized Children: The Roles of Social Withdrawal, Peer Rejection, and Attitudes Toward Bullying*, de Dill (2004), descreve uma amostra de 296 participantes, alunos do 3º ao 5º ano de escolaridade (156 raparigas e 140 rapazes) de 10 estabelecimentos de ensino, na qual foram aplicados instrumentos de auto-relato para a vitimização, as atitudes e as consequências negativas, a que se agregou um instrumento aplicado aos professores (para o diagnóstico de timidez/inibição social e rejeição pelos pares), tendo ambos os meios de recolha de dados sido aplicados no segundo período de dois anos lectivos consecutivos.

O propósito da investigação foi avaliar a validade dos percursos de mediação para a previsão do efeito negativo auto-avaliado da timidez/inibição social, da rejeição e vitimização pelos pares e a correlação com uma atitude de legitimação e inevitabilidade da agressão. Os autores constataram, surpreendentemente, um aumento dos efeitos negativos na segunda recolha de dados, fundamentados no impacto directo do aumento da vitimização e nas alterações das atitudes/atribuições relativas à agressão.

Os Estados Unidos têm, como é possível constatar, diversos trabalhos sobre bullying. No entanto, a perspectiva de maior pendor criminal deste comportamento, que se repercute em todos os aspectos das investigações realizadas (desde a definição operacional, que associa bullying à delinquência, à categorização e rotulação dos actores sociais, num sistema escolar com uma elevada rigidez ao nível dos papéis sociais adoptados pelos alunos) e se explica à luz de eventos fracturantes relativamente recentes que marcaram de forma indelével a realidade norte-americana, distanciando-a da abordagem mais relacional e inclusiva/pedagógica da investigação europeia e australiana.

## 5.2- Canadá

Gillies-Rezo e Bosacki (2003), na investigação *Invisible Bruises: kindergartners' perceptions of bullying* reportam para a existência de relativamente poucos estudos sobre a percepção e compreensão do *bullying* no jardim-de-infância, o que enfatiza o interesse desta investigação, na qual se descreve as representações gráficas e narrativas das experiências de *bullying* de 15 crianças de jardins-de-infância do Canadá.

A análise de conteúdo das histórias e grafismos dos participantes no estudo revelou que a sua percepção de *bullying* se circunscreve à interacção criança-criança (excluindo as situações dentro do grupo social), considerando 60% dos participantes que o *bullying* ocorre em casa (com maiores probabilidades entre os participantes do sexo masculino), tendo os autores considerado existir indícios de que o *bullying* deve ser abordado previamente à entrada no 1º ciclo (na medida em que ocorre em casa, mas se constata a sua ocorrência no jardim-de-infância).



A investigação da violência entre pares na população de jovens delinquentes (especialmente do sexo feminino) constante do estudo *Bullying Behaviors in Female and Male Adolescent Offenders: Prevalence, Types, and Association With Psychosocial Adjustment*, de Viljoen (2005) debruçou-se sobre a prevalência, tipos e aspectos associados à ocorrência de *bullying* numa amostra de 193 rapazes e 50 raparigas internados em nove centros educativos da América do Norte.

Se 37% dos respondentes se identificaram como *bully*-vítimas, 32% classificaram-se como exclusivamente bullies, 23% como não envolvidos e 8% como vítimas, sendo que quanto à comparação por sexos, as raparigas apresentaram maior probabilidade de relatar o envolvimento em situações de *bullying* (especialmente se no papel de vítimas), e de exposição a situações de *bullying* através de assédio sexual.

Os respondentes identificados como vítimas relataram maiores índices de stress psicológico e comportamentos tendencialmente suicidas que os jovens não envolvidos, e os bullies apresentaram um grau de probabilidade superior de terem sido previamente detidos e filiados num gangue.

O grupo de *bully*-vítimas tem os valores mais elevados de terem sido vítimas de abuso, de vitimização na comunidade por parte dos seus pares, de uso de drogas e de tentativas de suicídio durante o internamento. Todos os grupos (incluindo o grupo das vítimas) exerceram *bullying* sobre outros na comunidade.

Ainda no Canadá, Marini (2001), considerando que o *bullying* sobre crianças com deficiência de índole desenvolvimental tem sido objecto de pouca e desagregada literatura, com poucos estudos empíricos que suportem as hipóteses aventadas pelos profissionais desta área de estudo, constituíram uma amostra de 17 estudantes com deficiências desenvolvimentais medianas a severas (10 rapazes e 7 raparigas, com idades compreendidas entre os 21 e os 63 anos) com o objectivo de congregar num documento a literatura relevante sobre esta temática e realçar os factores que colocam as crianças com deficiência de índole desenvolvimental num maior risco de vitimização em situações de *bullying*.

Seguidamente, os autores delinearão um modelo multidimensional de identificação da ocorrência de *bullying* para apoiar crianças com deficiências na detecção, identificação e relato das inúmeras possibilidades de *bullying* com que se deparam, procedendo à descrição de um estudo de avaliação desta ferramenta, publicado no artigo *Peer harassment in individuals with developmental disabilities: Towards the development of a multi-dimensional bullying identification model*.

O Canadá, apesar da inclusão de relativamente poucos estudos, contribui para esta resenha de estudos com duas investigações cruciais, envolvendo crianças em jardim-de-infância (fase desenvolvimental não comumente associada à prática de *bullying*) e alunos com deficiência (e, como tal, em risco de fragilidade relacional tão premente como o grau e tipo de deficiência). É, portanto, uma nacionalidade da qual se podem esperar novas e interessantes abordagens.

### 5.3- Brasil

Sisto (2005) aborda o mesmo objecto de análise de Garpelin, autor citado anteriormente neste trabalho, no artigo *Aceitação-Rejeição para estudar e agressividade na escola*. O autor estudou as relações entre agressividade e aceitação-rejeição numa amostra de 1281 estudantes de quatro estabelecimentos de ensino do 1º ciclo (aplicando uma medida sociométrica composta por três escolhas positivas e três negativas em situação de estudo), tendo as escalas de agressividade aplicadas fornecido três medidas (situação familiar; situação escolar; geral), sendo que na situação familiar as diferenças entre as escolas foram atribuídas ao acaso.

A formação de dois subgrupos (duas escolas com menor e duas com maior agressividade) foi outra das ilações retiradas por Sisto ao nível das escalas de agressividade escolar e geral, a que se adiciona a constatação da existência de correlações significativas entre as medidas sociométrica e de agressividade escolar nas quatro escolas (com agressividade geral numa delas), indicadoras de que quanto maior a aceitação social, menor a agressividade.

## 6- Ásia

### 6.1- Coreia do Sul

Num propósito de reflexão sobre a perspectiva educacional cristã e seu impacto no *bullying* escolar entre pares, o objectivo da investigação realizada por Lee (2003), descrita no artigo *School Bullying in Korea and Christian Educational Approach*, foi examinar as abordagens face ao *wang-ta* (*bullying* em coreano) em escolas com uma abordagem filosófica de educação cristã.

Neste artigo, o autor propõe uma abordagem em quatro estádios: clarificação do ethos cristão escolar, conducente à determinação da política escolar face ao *bullying*, desenvolvimento de programas anti-*bullying* e criação de um ambiente livre de *bullying*.

### 6.2- Japão

Akiba (2004), no seu artigo *Nature and correlates of Ijime—Bullying in Japanese middle school*, analisa as cambiantes do *Ijime* (termo japonês que designa o *bullying*, apesar de não ser totalmente sinónimo) e contrasta os seus aspectos definidores com os que caracterizam o *bullying* na sociedade ocidental. Não deixa de referir o elevado impacto que a forma mais severa de *Ijime* tem sobre os seus afectados (exclusão social extrema), e a natureza escondida da sua manifestação no seio do grupo de pares.

### 6.3 - Médio Oriente: Israel

Em Jerusalém, o estudo *Bullying in Jerusalem Schools: victims and perpetrators*, de Gofin (2002), teve como propósito identificar a prevalência de *bullying* nas escolas do ensino público de Jerusalém e caracterizar as vítimas e *bullies*. Para tal foi empregue a investigação da Organização Mundial de Saúde “Health Behavior in School Children” em 11 estabelecimentos de ensino, numa amostra de jovens entre o 8.º e o 10.º ano (14 – 16 anos) , perfazendo 1182 respondentes.

Ao nível dos resultados, os mesmos não fogem aos obtidos nos estudos anteriores, com 57.1% de rapazes e 27% das raparigas sentindo-se vítimas de bullying. Relativamente aos factores associados à motivação para este comportamento, a falta de apoio dos docentes e a exclusão e isolamento social são apontados.

## 7- África

### 7.1 – África do Sul

Para além do estudo transnacional que envolveu a participação de alunos da Zâmbia, já descrito anteriormente, apenas há a realçar, em termos de publicação em jornais científicos, o estudo realizado por Liang (2007) na África do Sul, intitulado *Bullying, violence, and risk behavior in South African school students*. Não sendo um facto inusitado que a primeira referência exclusiva ao continente africano no que a esta temática diz respeito provenha da África do Sul (um dos países mais avançados deste continente), é ainda assim de lamentar a pouca expressividade da comunidade científica de países como Angola, Moçambique ou Cabo Verde, face à proximidade cultural e linguística com Portugal.

O objectivo do estudo de Liang foi conhecer a prevalência de comportamentos tipificados como bullying nos adolescentes estudantes (entre os 14 e os 17 anos) residentes na Cidade do Cabo. Para tal foi levada a cabo a investigação correspondente em 72 estabelecimentos de ensino (preenchimento de questionários subordinados à participação em situações de bullying e comportamentos de risco). O autor concluiu, pelos resultados obtidos, que mais de um terço dos participantes se encontraram envolvidos de alguma forma em episódios de bullying (8.2% como bullies, 19.3% como vítimas e 8.7% como bully-vítimas), verificando-se também uma associação entre a participação como bully e a adopção de comportamentos de risco, como fumar.

## ***CAPÍTULO IV – Peer Status e Agressividade, Bullying e Vitimização***

### ***1- Introdução - Interação e Desenvolvimento***

Se há característica que recolhe unanimidade no que à singularidade do ser humano diz respeito é a sua atracção pelo estímulo social e a necessidade de interagir com o que o rodeia, facto patente desde antes do nascimento, num mecanismo tendente a uma interacção através da qual se adquirem, interactivamente, valores, normas, papéis e conhecimentos.

Se nos reportarmos às competências do ser humano para a interacção dinâmica nos moldes anteriores, a literatura refere a implicação de aspectos cognitivos (percepção de si e do outro como pessoas capazes de sentir e pensar, das relações que se estabelecem no domínio interpessoal e dos sistemas e estruturas sociais em que, numa perspectiva sistémica, o ser humano em todas as fases da sua vida se integra - família, escola, sociedade), da capacidade para adquirir determinadas condutas e do estabelecimento de vínculos afectivos (Granda, 2001).

Nestes termos, a escola, contexto que, a par da família, se constitui como fundamental para o processo de socialização, apresenta-se como uma ampliação e distinção da esfera de relações com adultos e pares, incrementado pelo tipo de actividades e objectivos (explícitos – currículo académico; implícitos – currículo oculto) desenvolvidas no seu seio, muito para além da “simples” transmissão de saber científico.

É relativamente fácil depreender do anterior que os relacionamentos entre membros da comunidade escolar partilhando do mesmo papel social (neste caso, alunos) assumem uma particular importância para o desenvolvimento da criança em todos os seus âmbitos de interacção humana, na medida em que a criança exercita a sua independência dos adultos, experiencia relações em igualdade de poder, adquire estatuto social e desenvolve uma identidade social, partilha experiências e emoções e dá/recebe apoio emocional, desenvolvendo-se um sentimento de pertença e, em ambientes saudáveis, cooperação entre alunos (Chan e Mpofu, 2001).

No entanto, nem tudo corre sempre bem na escola. De facto, a miríade de estudos realizados neste tão rico contexto de investigação identifica uma extensa lista de problemáticas que, sem prejuízo de trazerem consigo a possibilidade de a criança experienciar aspectos menos positivos e, com isso, desenvolver estratégias de coping face a adversidades, podem efectivamente conduzir a momentos ou dinâmicas de difícil gestão ao nível afectivo, relacional e escolar.

Assim, este trabalho pretende abordar a conexão entre o estatuto individual (peer status) no seio do contexto escolar (turma) e a percepção e impacto em termos de bullying escolar, de forma a prever eventuais repercussões do posicionamento dos alunos pelos seus pares no seu desenvolvimento a todos os níveis.

A propósito, atente-se nos trabalhos de Gifford-Smith (2003) e Wiener (2000), onde os autores fazem menção à ligação entre baixo estatuto e uma panóplia de comportamentos negativos (como a delinquência ou o insucesso escolar), principalmente se a própria classe social da criança for baixa.

Pela leitura dos trabalhos anteriores pode concluir-se pela evidência científica de a rejeição pelos pares poder ser um “marcador” relativamente consistente de algum deficit ou excesso comportamental ou relacional do indivíduo (não se excluindo aqui a influência da própria rejeição – implícita ou explícita – dos professores), podendo inclusivamente conduzir à atracção dos que têm baixo estatuto no seio dos pares por amigos que desvalorizam o sucesso escolar ou outras competências positivas.

López (2005) avança, inclusivamente, uma possibilidade interessante: a de que a conduta violenta pode ser, para alguns alunos, vista como forma de destaque em termos do estatuto entre os pares, na medida em que os comportamentos negativos podem, nalguns contextos, granjear a liderança através da dominação, imposição de normas grupais, desafio à autoridade formal ou informal e possibilidade de experimentação de novas sensações (usualmente ilícitas e/ou perigosas).

## 2- *Enquadramento Histórico*

Como foi antes dito neste trabalho de investigação, o estudo científico da dinâmica de relacionamento entre crianças desenvolveu-se principalmente desde os anos 70 do século XX. Ao nível das características, objectivos e fases do relacionamento entre pares, os estudos (que seguem – como se verá abaixo – duas principais correntes investigacionais), constataam a sua decisiva influência no desenvolvimento e interacção da criança em praticamente todos os aspectos da vida (Gifford-Smith, 2003).

À medida que a criança se desenvolve e interage com cada vez maior complexidade e com maior número de pares, novas exigências e oportunidades de crescimento emocional surgem, paralelamente com uma menor supervisão parental ou escolar, a adopção de traços sociais comuns, e até por novos meios e em novos fóruns de interacção (como o ciberespaço).

Partindo da premissa anterior, a investigação destas dinâmicas relacionais tem explorado primordialmente os relacionamentos conforme as suas duas grandes compartimentações: **díades e grupos**.

- Em termos **grupais**, é o grau de afecto sentido pelos outros ou a aceitação pelo grupo (índices de popularidade e rejeição), o posicionamento relacional face aos outros membros do grupo, a dominação ou submissão na hierarquia que se forma informalmente.
- Ao nível da **díade**, se inicialmente os investigadores se centraram nas amizades formadas entre duas crianças, actualmente já é objecto de estudo o relacionamento bully-vítima e as interações negativas ou inimizades que se formam entre dois intervenientes.

Sem esquecer que, tradicionalmente, também a abordagem investigacional focada nas díades professor-aluno sempre foi um tema popular de pesquisa (Granda, 2001), interessa no entanto salientar que as interacções entre pares foram durante algum tempo ignoradas no contexto educativo, pela presunção de impacto reduzido no desenvolvimento do jovem ou até mesmo de impacto negativo em termos do rendimento escolar (Hartup, 1985; Ovejero, 1990, citados por Granda, 2001).

Actualmente tal não sucede, pela compreensão de que a interacção no contexto educativo não é exclusivamente bidireccional professor-aluno, mas sim numa complexa rede de interacções, relacionamentos e influências entre todos os actores sociais envolvidos, que tem conduzido inclusivamente à realização de investigações em contextos etários cada vez mais precoces, abrangendo crianças no jardim-de-infância (ver os trabalhos de Howes, 1990, e Saponaro, 1999).

Inclusivamente, a investigação de Harris (1995) defende o desenvolvimento infantil como profundamente influenciado pelo contexto e a socialização em contexto de grupo como o principal motor de aculturação e de transformação e desenvolvimento de características de personalidade, suplantando inclusivamente a influência parental.

### **3- Estruturas sociais no contexto de sala de aula**

Desde cedo que as crianças se interessam pelos que lhe são semelhantes (Field, 1981, citado por Granda, 2001), sendo o grupo de pares definido como os que, sendo da mesma idade, interagem entre si com níveis equivalentes de complexidade intelectual e maturação desenvolvimental (Hollander, 1968; Hartup, 1985, citados por Granda, 2001).

As relações estabelecidas no grupo de pares são sempre diferentes das estabelecidas entre crianças e adultos. Tal decorre da assimetria e complementariedade que caracteriza o relacionamento entre pessoas de idades, fases de desenvolvimento e estatuto social diferente, o que não sucede nas relações entre iguais (simétricas e baseadas precisamente na igualdade e reciprocidade entre indivíduos com níveis de competência cognitiva, social, emocional, relacional e de conhecimento aproximados).

A importância destes grupos, que se organizam internamente com base em estruturas mais ou menos tipificadas, em termos da influência sobre os seus integrantes aumenta com os anos, paralelamente à estruturação em função de metas e regras que os tornam internamente consistentes.



Inclusivamente, para Granda (2001) a interacção entre iguais presta-se a uma evolução conforme os elementos do grupo de pares vão crescendo e se desenvolvendo, caracterizando-se esta por uma metamorfose que vai desde as actividades individuais e paralelas (eventualmente diádicas) que se observam no período pré-escolar até (num movimento progressivo) às relações grupais, à medida que os elementos do grupo passam a considerar os seus pares como sujeitos com riqueza psicológica e as estratégias de comunicação e interacção ganham qualidades cooperativa, empática e afectiva.

Aliás, a Teoria Interpersonal de Sullivan (1953), citado por Granda (2001), não sendo invulgar e inclusivamente existindo versões propostas por outros autores de influência piagetiana com as mesmas delimitações temporais, propõe contudo de forma bastante concisa quatro fases de desenvolvimento das amizades entre pares:

- Entre 2 e 5 anos: dependência dos adultos e incapacidade para manter relacionamentos entre pares;
- Entre os 4 e os 8 anos: escolha de companheiros de actividade (ainda sem estabilidade nos relacionamentos entre pares) e independência da colaboração dos adulto;
- Entre os 7 e os 12 anos: primeiras relações de reciprocidade e aumento da intensidade dos laços de amizade;
- Na adolescência: desenvolvimento de relações entre sexos aperfeiçoamento da sensibilidade na interacção entre pares e integração do raciocínio hipotético-dedutivo na reflexão sobre as relações.

É interessante constatar que, no grupo de iguais que constitui uma turma identificam-se claramente as estruturas formais impostas pela instituição e as estruturas informais reguladas pelas suas próprias normas. As dimensões estruturais (comuns a todos os grupos, e como tal não exclusivas da sala de aula) que se podem encontrar no contexto escolar são (Cerezo, 1993, citada por Granda, 2001):

- Estrutura externa ou formal, definida pelos papéis sociais ocupados no grupo.
- Estrutura interna ou informal, gerada espontaneamente com base nas atrações, sentimentos ou preferências.

- Realidade social, como síntese e interpretação dinâmica das anteriores.

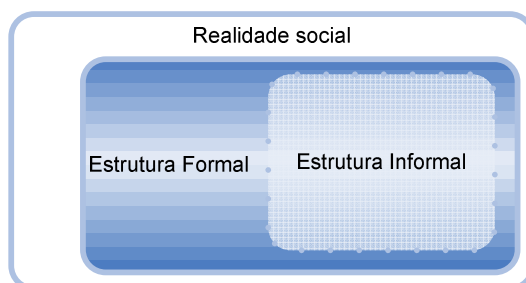


Fig. 4: Dimensão estrutural do grupo

Granda destaca ainda dois tipos de organização social entre pares no contexto sala:

- As relações de apoio (aluno que apoia outro), que favorece ambos os intervenientes, numa simbiose;
- As relações de colaboração (partilha de objectivos comuns, atingíveis por cooperação).

Para Harris (1995) e Schäfer (2004), as diferenças de estatuto entre pares não são tão claras estáveis e duradouras como noutros contextos (ou como o próprio termo “hierarquia” sugere), e gravitam principalmente em torno dos conceitos, correlacionados entre si mas não idênticos, de “poder social” e popularidade, que conduzem por seu turno à distinção entre crianças que são objecto de *rejeição* pelos seus pares (baixo estatuto na hierarquia da popularidade intra-grupo) e de vitimização (baixo estatuto na hierarquia de “poder social”) apesar de a mesma criança poder acumular as duas situações e deixar de, por exemplo, ser considerada como vítima de um ano lectivo para outro (o que já não sucede com o bully, cuja percepção como tal por parte dos colegas é mais duradoura).

As autoras defendem igualmente, ao nível da estabilidade dos papéis no seio do grupo, a tendência para o aumento ou diminuição do estatuto individual, condicionado pela identificação de atributos positivos ou negativos associados a uma criança (ou seja, os aspectos positivos identificados de forma consistente levam progressivamente à ascensão da criança na hierarquia do grupo, e vice-versa).

#### **4- Factores de integração e interacção grupal entre pares**

Segundo Johnson (1981), citado por Granda (2001), as condições que influenciam a conformidade e interacção dos indivíduos em idade escolar com os seus grupos de pares repartem-se em condições respeitantes ao grupo e ao indivíduo, numa constante dinâmica de equilíbrio entre os aspectos individuais e colectivos, mediados pelo clima envolvente:

Aspectos grupais:

- Importância e consistência das normas do grupo, bem como grau de consciência individual;
- Supervisão do cumprimento das normas por parte do grupo, com possibilidade de reforço positivo ou negativo;
- Grau de coesão do grupo e de discrepância com normas exteriores ao grupo.

Aspectos individuais:

- Nível de auto-confiança, inversamente proporcional ao conformismo com as regras do grupo;
- Nível de dependência;
- Nível de conformidade com as normas do grupo.

Como se pode deduzir, o modelo ideal de grupo, em contexto turma, será aquele em que cada aluno desenvolva um tal grau de identificação com os objectivos do grupo que as passe a assumir como suas, integrando de forma racional as suas expectativas nos objectivos grupais e sentindo-se como parte integrante do grupo, tanto emocionalmente como racionalmente.

#### **5- Entre pares – Estatuto, Escolha, Rejeição e Agressão**

A pesquisa académica que se debruça sobre o estatuto social no seio do grupo de pares reparte-se, historicamente, em duas vertentes que operacionalizam este conceito distintamente (Vaillancourt, 2006).

Efectivamente, se o ramo clínico e desenvolvimental da psicologia conceptualiza a noção de “estatuto” ao nível do afecto e aceitação pelos pares ou, por outro lado, rejeição ou desgosto (recorrendo à sociometria para quantificar os resultados obtidos), a sociologia aborda esta problemática de forma mais qualitativa, empregando aproximações menos intrusivas e enfatizando a própria perspectiva de cada um dos pares (que desemboca na construção social do conceito pelo grupo) sobre o que é a popularidade e suas associações com a visibilidade, poder de influência e domínio ao nível relacional.

Ora, estas duas abordagens acabam por revelar diferentes associações ao nível da rejeição e da violência entre pares, visto que apesar de os resultados sociométricos indicarem uma correlação negativa entre ser agressivo e ser apreciado ou aceite pelos pares, por outro lado *quanto mais agressivo se é, mais os pares* (numa abordagem investigacional sociológica) *tendem a pensar que se é popular* (destacando-se esta dissonância entre alunos a partir do 6.º ano escolar).

Prinstein (2003) e Kim (2006) aludem precisamente a esta questão, na medida em que contrasta a perspectiva tradicional de investigação, que demonstrou a associação entre comportamentos agressivos infantis e dificuldades no funcionamento psicológico (“maladaptive psychological functioning”) e expressões de incompetência social, com trabalhos recentes nos quais se destacam associações entre comportamentos da esfera agressiva (proactiva e não reactiva) e elevado estatuto (principalmente por preferência de outras crianças tendencialmente agressivas do mesmo grupo) e competência social, com impacto teórico e prático pela revelação de processos de reforço social da agressividade e da natureza heterogénea deste fenómeno.

É interessante constatar a associação entre estudos na área da etologia e no contexto educacional<sup>1</sup> (Prinstein, 2003) com estudos em ambas as áreas associando a agressão e o estatuto elevado no seio de um grupo (como recompensa pelo desenvolvimento de actos agressivos), a que se juntam investigações de cariz empírico que dão algum apoio a esta perspectiva.

<sup>1</sup> Lorenz, no seu trabalho pioneiro de investigação da agressividade, fundamentou algum do seu referencial teórico nas investigações sobre interacção no mundo animal.

*Será que, eventualmente, as questões anteriores explicam a estabilidade do comportamento agressivo desenvolvido por algumas crianças, no âmbito do seu relacionamento inter-pares?*

Warman (2000) assinala, no seu estudo sobre esta temática, que algumas crianças agressivas não são apreciadas pelos seus pares, numa associação clara em termos sociométricos entre rejeição e agressividade, mas aludindo ao facto de que esta associação nem sempre acontece, principalmente se o contexto envolvente conduzir à “necessidade” de adopção de comportamentos agressivos como forma de prevalência.

Xu (2003) e Schwartz (2000), repartem as crianças vítimas de bullying em dois sub-grupos (apesar da partilha de características similares (baixa auto-estima, elevados índices de ansiedade): as que se sujeitam ao comportamento negativo dos seus pares e as crianças agressivas, reactivas e que, sendo na sua maioria do sexo masculino, enveredam por respostas físicas (normalmente sem sucesso), constituindo um importante grupo de pesquisa.

Bukowski (2007) contribui para esta discussão com alguns exemplos, provenientes de trabalhos de investigação:

- Apesar de as crianças populares poderem ser menos agressivas que as crianças mais impopulares, não são menos agressivas que as crianças que obtêm resultados no meio termo;
- Crianças esporadicamente agressivas têm tantos amigos como crianças que nunca agem de forma agressiva
- Em casos específicos, rapazes e raparigas agressivos são atraentes para os seus pares

Vaillancourt (2006) sugere, então, uma terceira abordagem baseada nos trabalhos de LaFreniere e Charlesworth, os quais se debruçaram sobre “poder implícito<sup>2</sup> versus explícito<sup>3</sup>”.

<sup>2</sup> Reconhecimento de estatuto ou competência, dependente da aceitação por subordinados.

<sup>3</sup> Expresso de forma explícita e forçada, originando medo e/ou submissão.

A autora, aceitando ambas as possibilidades anteriores de ganho de estatuto no grupo, destaca o poder derivado da competência como factor de aceitação entre pares, contribuindo inclusivamente para a popularidade no seio do grupo. Pode é dar-se o caso de, em determinados contextos, a percepção de ganho de estatuto (se não de afecto ou aceitação, pelo menos de popularidade) estar associada a condutas agressivas, principalmente se os que formam o grupo reconhecerem características positivas e ganhos ao nível relacional decorrentes de actos de violência por parte dos seus pares (Nishina, 2004), ou se verificar a associação no grupo uma associação entre atractividade física, popularidade e comportamentos agressivos (Hawley, 2007).

## 6- *Estatuto sociométrico*

A noção de que a pesquisa sociométrica ao nível do peer status se tem fixado quase que exclusivamente no contexto escolar (até à segmentação por sala de aula ou ano escolar) decorre da importância atribuída consensualmente à escola como contexto fundamental de interacção e aculturação, onde as crianças, que ingressam no sistema de ensino por decisão administrativa e não por vontade própria ou qualquer critério pessoal, desenvolvem relacionamentos e desenvolvem um sentido de identidade, à medida que o tempo passa, com uma rede de relacionamentos, usualmente composta pelos colegas de turma (Zettergren, 2007).

Buhs (2006), enfatizando o interesse pelo estudo desta matéria revelado pela comunidade científica desde os anos 30 do século passado, asinala a consistência da premissa de que a rejeição por parte do grupo de pares se traduz em dificuldades de adaptação e desenvolvimento para a criança. No entanto, há que definir o próprio conceito de aceitação/rejeição por parte de um grupo.

O termo “sociometria” tem vindo a ser conotado com pelo menos dois significados: enquanto metodologia de mensuração das relações interpessoais e das escolhas feitas num grupo de pares pelos indivíduos que o constituem, repercutindo-se nos índices de popularidade ou rejeição, e enquanto processo global de análise e interpretação de questionários sociométricos.

Para o presente trabalho, segue-se a segunda perspectiva, dada a proximidade histórica entre a sociometria e a pesquisa das relações entre pares, numa complementaridade pertinente para o estudo dos grupos e suas estruturas, ou para a avaliação das diferenças em termos de aceitação e competências dos indivíduos constituintes dos grupos.

Obviamente, e porque é disto que trata a presente investigação, não podemos esquecer o esforço de conexão entre as características e comportamentos dos indivíduos e a posição ocupada por estes ao nível do seu peer status (e.g., Bonney, 1943; Gronlund, 1959; Koch, 1933; Lippitt, 1941; Northway, 1946; Young & Cooper, 1944, citados por Zettergren, 2007), sendo que, ainda segundo Zettergren (2007), os métodos sociométricos têm permitido a agregação de dados consistentes sobre as preferências das crianças e jovens e a aferição válida das interações entre membros do grupo de pares

O status identificado por meios sociométricos, como posicionamento individual numa estrutura social, configura-se como um importante factor de influência no desenvolvimento infantil influenciando a própria identidade em formação no choque entre a perspectiva individual (auto-conceito) e a imagem reflectida pelo grupo, sendo muito difícil para o jovem integrado numa estrutura escolar escapar a este julgamento.

Zettergren (2007) classifica, como já antes se disse neste texto, as relações entre pares no contexto infantil em duas vertentes: interações grupais e díades. A vertente mais sociológica que caracteriza a análise do comportamento dos grupos vincula a compreensão do indivíduo à sua expressão social, focando primordialmente o estatuto sociométrico enquanto grau de aceitação por parte dos pares.

O autor acrescenta até que a sociometria empregue neste âmbito tem contrastado com conceitos como a percepção de popularidade pelos pares ou a estrutura de domínio social.

De forma geral e em diagrama, Zettergren esquematiza hierarquicamente as relações sociais infantis (horizontais e verticais) do seguinte modo:



Fig. 5: Hierarquia das relações sociais da criança (traduzido), de Zettergren (2007)

Como se pode observar da figura anterior, Zettergren (2007) estabelece uma diferenciação entre relações verticais (as primeiras a serem desenvolvidas, pela necessidade de propiciar à criança os cuidados, protecção, segurança e oportunidades de desenvolvimento das competências sociais básicas) e, posteriormente, horizontais, com os seus pares (onde lhe possível treinar as competências sociais, a cooperação e a reciprocidade de papéis).

Obviamente que a valorização das funções de ambos os relacionamentos ainda não se encontram completamente documentados, mas é relativamente consensual que o grupo de pares assume, no desenvolvimento social, emocional e cognitivo da criança, um papel fulcral.

Granda (2001) cita, inclusivamente, Coie (1990), quando este autor levanta a possibilidade de as dinâmicas grupais necessitarem de excluídos (inspirado na lógica durkheimiana do início do século passado, que defende a existência de comportamentos desviante – e seus agentes – para que se possam definir as condições da normalidade e estimular a coesão grupal).

Gifford-Smith (2003) estabelece uma distinção entre a aceitação pelos pares – ou estatuto sociométrico - e as outras questões associadas ao funcionamento dos grupos. Referindo-se ao trabalho de Cairns et al., datado de 1998, define as classificações sociométricas como



permitindo classificar e descrever o posicionamento individual no seio de um grupo ao invés de descrever as correlações interpessoais ou características estruturais do próprio grupo, justificando o destaque desta metodologia de análise das relações entre os pares pela dificuldade de estudo das redes sociais infantis e pela ausência de consensualidade quanto ao melhor método de aferição das redes de pares.

Para Zettergren (2007), essas próprias classificações assumem um papel preponderante no alinhamento de um projecto de investigação desde tipo, influenciando os critérios e esquema de classificação pelo que a sua operacionalização deve ser concreta e vocacionada para a acção (segundo o autor, Moreno (1947) defendia questões associadas a verbos de acção em detrimento de critérios abstractos como “gostar” ou “amizade”).

Zettergren (2007) apresenta ainda uma questão directamente relacionada com o presente trabalho de investigação: a limitação da escolha por parte do respondente (aos colegas da sala e a um número máximo de respostas), opção adoptada no questionário que suportou a investigação, mas que poderia ser outra (por exemplo, o julgamento de todos os colegas num grupo, a atribuição de pontuações de 1 a 5 a cada colega ou a ordenação por preferência de todos os colegas de sala).

O estatuto sociométrico é, então, um reflexo da percepção grupal de cada um dos seus integrantes (“sociometria afectiva”, segundo Babad, 2001, citado por Zettergren, 2007) em termos de atributos ou características, influenciada por aspectos físicos (atractividade e porte atlético, como enfatizou (Li, 1985), citado por Gifford-Smith, 2003), estilos individuais pró-sociais ou anti-sociais (Coie et al., 1990, citado por Gifford-Smith, 2003), competências sociais (Burleson et al., 1986; Putallaz & Gottman, 1981, citados por Gifford-Smith, 2003), ou mesmo o comportamento no recreio ou o grau de resposta às necessidades e emoções dos outros (Sigman, data desconhecida).

Aos atributos são associadas categorias, sendo as mais comunmente empregues as que posicionam as crianças como normais (average), populares, negligenciadas, rejeitadas (podendo esta categoria subdividir-se em crianças rejeitadas por comportamentos negativos e por mera passividade) e controversas (Hecht, 1998)

Os últimos anos têm conduzido a uma maior preocupação e reconhecimento das diferenças internas no estatuto social do grupo como factor de análise em detrimento das diferenças entre grupos distintos, num aprofundamento e sub-categorização de categorias sociométricas reconhecidas (sub-tipos de crianças agressivas, etc), a par de uma análise mais profunda dos próprios comportamentos e interacções dos membros do grupo.

### **7- Estabilidade do estatuto sociométrico**

Como é lógico, o estatuto individual no contexto de um grupo não é um dado adquirido à partida, sendo sim um processo gradual durante o qual a conduta da criança é primordialmente definida por ela própria, estando as normas e valores do grupo em posição secundária, o que leva inicialmente ao choque entre o comportamento da criança e o dos restantes integrantes do grupo.

Contudo, uma vez que a criança adquira o seu estatuto no contexto do grupo e, simultaneamente, integre os aspectos que o definam (ao grupo) no seu comportamento individual, as dinâmicas que estabilizam os papéis sociais e a congregação de perspectivas sobre o papel de cada um no grupo passam a concorrer para a formação da identidade pessoal do indivíduo, ao mesmo tempo que o grupo se adapta ao novo indivíduo.

Aqui chegamos à questão da estabilidade que caracteriza as relações entre iguais no contexto escolar, principalmente no que diz respeito ao jovens rejeitados ou vitimizados por razões relativas à própria norma intrínseca do grupo e às diferentes distribuições de expectativas, tratamentos, recursos e emoções (Granda, 2001; Zettergren, 2007; Ostberg, 2008).

Os autores apresentam quatro possibilidades de explicação para a inalteração do estatuto, principalmente entre os indivíduos que estão nas zonas menos favoráveis (principalmente os rejeitados por comportamentos de bullying, mas não se excluindo os vitimizados):

- Dificuldade dessas crianças ou jovens ao nível das competências sociais para a adaptação e mimetização dos comportamentos do grupo;

- Dificuldade de percepção, por parte dessas crianças, de problemas com os seus pares (ou, estando conscientes desta existência, das razões que levam a isso);
- Dificuldade do grupo em reconhecer a possibilidade de a criança ou jovem adoptar posturas ou comportamentos mais adequados ao grupo por sua própria iniciativa (atribuindo essa melhoria – quando a reconhecem – a causas externas);
- Firmeza da “reputação” negativa associada à criança ou jovem, que acaba por justificar, num ciclo vicioso explicado pela Teoria do Papel Social de Sargbin y Scheibe (1983), citados por Granda (2001), os comportamentos negativos desse jovem.

A verdade é que a imagem inicial negativa que os pares formam de uma criança com comportamentos negativos para o grupo é estruturada muito rapidamente (seja de bully ou vitimização), e dificilmente se altera, mesmo que o professor ou outros elementos da comunidade educativa tentem intervir em sentido contrário (solução que obteve, conforme os contextos, resultados distintos) (White, 2000).

### **8- Idade e género em contexto escolar**

Zettergren (2007), analisando os estudos que se debruçam de forma sociométrica sobre os índices de popularidade de grupos no contexto escolar, constatou que o género e a idade são frequentemente critérios subjacentes à escolha por parte dos participantes nestes estudos, espelhando a importância destes dois factores de identificação entre pares no contexto do grupo.

Efectivamente, as crianças preferem mais frequentemente desenvolver relações de amizade com colegas da mesma idade, e a preferência por amigos do mesmo sexo é extremamente evidente nos primeiros anos de escola (cfr. os trabalhos elencados por Zettergren (2007), não se excluindo a influência de factores culturais nestas preferências.

## ***CAPÍTULO V – Sociometria e Peer Nomination***

### ***1- O método de Nomeação pelos Pares***

De entre os diversos tipos de classificações, instrumentos e critérios sociométricos, estão entre os mais comuns os que se baseiam na técnica de nomeação dos pares (peer nomination ou peer report), método de aferição do estatuto sociométrico desenvolvido com base no reconhecimento de que a aceitação e rejeição entre pares não são posições extremas e indissociáveis.

A nomeação pelos pares pode caracterizar-se preliminarmente como o acto de solicitação aos elementos de um grupo que nomeiem, entre os seus pares, os que se encaixem numa série de descrições (“meninos que são maus para os outros”; “meninos que são maltratados ou intimidados”, etc) (Frederickson, 1998; Griffin, 2004; Gifford-Smith, 2003), donde se obterá o peer status : genericamente a extensão do gosto ou desgosto de uma criança por parte do seu grupo de pares, a qual obviamente se desdobra em tipologias não estanques (podendo ir desde a popularidade aos comportamentos agressivos) (Wiener, 2004; Sheras, 2006; Buhs, 2006; Chan e Mpofu, 2001).

A nomeação pelos pares é, assim, uma das opções de recolha de informação sobre a estrutura sócio-afectiva num dado contexto (neste caso, turma), que permite algumas inferências sobre as interacções e relacionamentos de cada um dos integrantes do grupo numa perspectiva global, na medida em que as crianças que participam neste género de estudos nomeiam os seus colegas que melhor se adequam às várias características sugeridas.

Os valores obtidos em bruto, contextualizados ao nível de ano escolar ou turma (por vezes género) são então combinados para a adopção de valores de impacto (soma de valores de preferência e rejeição) e preferência (diferença entre o número de alunos que mais gosta e menos gosta) social, podendo-se concluir que as crianças rejeitadas são aquelas que mais respostas negativas e menos respostas positivas recebem, num padrão de resultados

bastante consistente segundo a conexão identificada por diversos autores entre a agressividade apontada pelos pares e a adopção de comportamentos de bullying ou anti-sociais ou a rejeição pelos pares e a maior vitimização (Putallaz, 2007; Anthony, 2007).

Estas duas principais referências são então combinadas de forma a produzirem categorias sociométricas que, para alguns autores, se excluem mutuamente (aspecto com o qual o autor da presente tese doutoral discorda, no que é acompanhado de outras referências bibliográficas que se apresentam abaixo), como os preferidos, rejeitados, negligenciados, controversos e medianos (Coie e Dodge, 1983, 1988, citados por Gifford-Smith, 2003).

Newcomb and Bukowski (1983), também citados por Gifford-Smith (2003), sugerem uma outra possibilidade, mais em consonância com a investigação presentemente realizada, na qual as respostas ao invés de produzirem ordenações sociométricas, permitem a classificação das crianças em categorias sociométricas com base na preponderância dos valores de gosto e rejeição.

Como salienta Gifford-Smith (2003), as duas abordagens conceptualizam a aceitação ou rejeição como dimensões de experiência social separadas (novamente, uma questão que se verá adiante poder ser questionada), espartilhadas posteriormente por sub-grupos com diferentes perfis, comportamentos e percursos desenvolvimentais.

Apesar de tal não ter sido o percurso da presente investigação, Nesdale (2007) menciona a possibilidade de conjugação deste tipo de estudos com a pesquisa observacional e estudos longitudinais, que tem conduzido à associação (não consequência directa) entre a nomeação como rejeitado e a maiores índices de reacções negativas (ansiedade, alterações de humor), menores índices de competência social e académica (inclusivamente com conflitos com colegas e professores) e comportamentos anti-sociais (iniciando-se estes no 2.º ciclo de ensino).

Griffin (2004), Sheras (2006) e Saponaro (1999) aconselham igualmente a aplicação de instrumentos complementares de aferição dos comportamentos de bullying, pois o método de nomeação pelos pares não está especificamente desenhado para este fim, metodologia que

se realizou no âmbito da presente tese doutoral com a aplicação à amostra de respondentes dos questionários traduzidos para a língua portuguesa de Cerezo e Aviléz em simultâneo.

Prinstein (2003) cita estudos recentes no campo da nomeação de pares que compartimenta valores de estatuto (popularidade ou impopularidade) e valores de preferência (gostar mais ou menos), distinguindo-se o primeiro do segundo no facto de que os valores de preferência dão índices de aceitação/rejeição, a medida de popularidade capta a percepção dos pares da popularidade do indivíduo no grupo (aspecto mais solidamente relacionado com o domínio no seio do grupo).

A investigação de índole sociométrica reflecte, numa outra abordagem, três principais dimensões de estudo ao nível das tensões interpessoais (atração, repulsa e indiferença) donde derivam as categorias que constam dos instrumentos aplicados sobre este campo: crianças populares, rejeitadas, controversas (aceites e rejeitadas em partes iguais) e indiferentes para o grupo (sem propriamente aceitação ou recusa) (Gifford-Smith, 2003; Frederickson, 1998).

Enquanto método de recolha de dados de cariz sociométrico, a nomeação de pares inclui-se num espectro mais amplo de objectivos perseguidos (Gifford-Smith, 2003):

- Identificação dos aspectos contribuintes para a formação e manutenção do estatuto social (comportamento, competência social, etc);
- Identificação de aspectos processuais na esfera grupal mais ampla relacionados com a aquisição e manutenção do estatuto social (normas grupais);
- Identificação de experiências que influenciam os aspectos anteriores (estratégias parentais e vinculação);
- Exploração da conexão entre estatuto social no seio dos pares e outras consequências desenvolvimentais (sucesso/fracasso escolar; delinquência).

Se é verdade que, à semelhança da maior parte das investigações neste campo, esta tese de doutoramento se centra genericamente na referida identificação dos aspectos contribuintes para a formação e manutenção do estatuto social, também se diga que, em linha com uma

perspectiva mais actual da abordagem desta problemática, se debruça especificamente sobre categorias de nomeação específicas<sup>4</sup>.

A questão da estabilidade do papel desempenhado pela criança (ou forçado pelo grupo) suscita também questões interessantes, visto que Kochenderfer-Ladd (2003) levanta a questão da combinação de competências comportamentais (ou falta delas) e o grau de afeição dos pares (efectivamente, se a agressividade pode ser considerada uma característica relativamente estável, a sua expressão altera-se conforme as fases de desenvolvimento, aspecto que atrás já se demonstrou).

A reflexão sobre a aferição do estatuto sociométrico e a nomeação por parte dos pares não estaria completa sem uma menção a uma alternativa igualmente de ampla utilização por parte da comunidade científica: o *peer rating*, ou pontuação pelos pares.

Sendo a metodologia inerente ao peer rating caracterizada pela pontuação das crianças umas pelas outras numa escala de apreciação (entre o “gosto muito” e o “não gosto nada”), até à obtenção de valores médios de apreço e aceitação de cada criança pelo grupo (Gifford-Smith, 2003; Wiener, 2000), o seu cariz unidimensional não permite, apesar da validade e fiabilidade deste método, encontrar as categorias sociométricas descritas neste trabalho.

Como, cumulativamente, a própria aplicação deste instrumento exige dos participantes respostas emocionalmente tensas, a um período de investimento na aplicação deste método tem-se seguido um progressivo desinvestimento em estudos suportados por este recurso (Maassen, van der Linden, Goossens e Bokhorst, 2000), citados por Gifford-Smith, 2003).

Não quer isto dizer que este método não tenha a sua validade (em contextos nos quais as crianças se conheçam bastante bem ou não seja possível fazer nomeações negativas), nomeadamente quando permite à criança avaliar cada membro do seu grupo de pares e dá ao investigador informação mais válida sobre os índices de aceitação que os métodos de nomeação, na medida em que permite posicionar cada criança na órbita do grupo.

<sup>4</sup> Ver trabalhos de Harrist, Zaia, Bates, Dodge, & Pettit (1997), citados por Gifford-Smith (2003)

Resumindo, apesar de o peer rating não dotar o investigador da categorização essencial para a identificação do estatuto dos jovens (apenas se sabe o grau de apreço destes pelo grupo) pode complementar, enquanto instrumento aplicável paralelamente ao método de nomeação pelos pares ou a outros instrumentos de aferição das redes sociais, a informação relativa ao grupo e seus construtos relacionados.

Aliás, o próprio método de nomeação pelos pares tem vantagens e limitações. Segundo Griffin (2004) tanto a desejabilidade social como aspectos não perceptíveis no momento da aplicação (raiva momentânea ou simplesmente má-disposição do respondente), ou a própria recusa de encarregados de educação em deixarem as suas crianças participar no estudo (com a consequência óbvia no que à perda de informação preciosa sobre o funcionamento do grupo) podem influenciar a nomeação de certos pares e a validade da aplicação do método.

Por outro lado, a nomeação pelos pares permite a rápida identificação do posicionamento social dos jovens e a categorização dos casos mais problemáticos, permitindo à comunidade escolar abordar o problema de forma mais directa e eficaz que a possibilitada por pesquisas sem nomeação (Chan, 2006; Sheras, 2006).

## **2- Nomeação pelos Pares - papéis**

A nomeação pelos pares gera, independentemente do contexto cultural em que se encontre inserido o ambiente escolar, sempre papéis que podem ser denominados de forma diversa consoante os investigadores ou os contextos culturais mas reflectem sempre características homogéneas. Para Granda (2001), uma das possibilidades de agrupamento sugeridas é a seguinte:

- **Crianças populares:** os que obtêm valores elevados de apreço e reúnem as preferências por parte dos seus pares, na medida em que são percebidos como cooperantes, solidários, cumpridores das normas e regras, desenvolvendo condutas pró-sociais e interacções positivas. Para Bryant (1992), estas crianças caracterizam-se pela adopção de estratégias conciliadoras de resolução dos conflitos, o que não sucede com as crianças impopulares (tendentes à abordagem agressiva face a situações menos favoráveis para elas).



- **Crianças impopulares:** percebidos como agressivos, hiperactivos, violadores das regras e normas sociais e conflituosos.
- **Crianças ignoradas:** com baixos valores de preferências por parte dos colegas , são considerados como pouco interessantes e tímidos, usualmente estão isolados do grupo e interagem menos, apesar de pacíficos, reservados e respeitadores das regras.
- **Crianças controversas:** com resultados extremos tanto positivos como negativos, pela implicação tanto em comportamentos anti-sociais como pró-sociais. Apesar de possuírem competências físicas, sociais e intelectuais quebram com facilidade as regras estabelecidas, sendo portanto apreciados por uns (geralmente o grupo mais próximo de amigos) e detestados por outros (os restantes, perante os quais assumem comportamentos menos positivos).

A tipologização de Wiener (2000) adequa-se de forma mais específica à abordagem da presente tese doutoral, na medida em que esta autora valoriza precisamente a versatilidade de cálculo das diferentes valorações sociométricas e a constituição de sub-grupos conforme adoptados na presente investigação.

Relativamente às crianças populares, é de salientar que para Saponaro (1999), estas podem repartir-se em sujeitos com características muito diferenciadas, como os alunos de “grande prestígio exterior” (força física, competência para o jogo, não implicando necessariamente variáveis de personalidade) os alunos “queridos pelos colegas” (de boa índole, mas sem características de liderança nem influência no grupo), os alunos “dominadores” (que lideram de forma pouco consensual, pela força ou pela pressão) e os alunos “com prestígio e populares” (elementos-chave para a introdução de alterações nas dinâmicas grupais, quando tal é necessário, pelas suas capacidades de liderança natural). A mesma autora refere a associação entre baixa aceitação pelos pares e comportamentos de timidez, isolamento, pouca interacção com os pares ou observação não participante das actividades lúdicas.

### **3- A nomeação entre pares e o bullying e vitimização – o que influencia o quê?**

Se é verdade que, conforme as fases de desenvolvimento infanto-juvenil, assim se metamorfoseiam as cambiantes cognitivas que caracterizam para as crianças e jovens o construto “amizade”, a verdade é que os aspectos afectivos permanecem estáveis.

Quer isto dizer que, na generalidade das relações de amizade entre pares, salvaguardando as especificidades inerentes à idade e à maturação desenvolvimental, as crianças e jovens investem positivamente nas suas relações mais próximas, íntimas e diádicas, cooperando e tentando resolver de forma conciliatória os seus conflitos, com as vantagens que daí advém em termos de validação das opções e dos comportamentos, do treino de competências pessoais e de relacionamento (Wiener, 2004).

Contudo, se há preferências entre os pares, também haverão, logicamente, recusas de relacionamento, as quais podem estar associadas à adopção, por parte de alguns colegas, de comportamentos negativos de diversas expressões (quer de isolamento ou vitimização quer de interacção negativa/agressiva com os colegas, ou até mesmo ao nível da adaptabilidade, cooperação e empatia), que podem ser de espectro mais amplo que a simples conduta agressiva ou como bully ou vítima.

Logicamente que, por seu turno, também as crianças ou jovens que adoptam comportamentos negativos de uma ou outra índole (vítimas ou bullies) podem desenvolver relações de amizade, formando sub-grupos componentes do grupo turma (na medida em que a presente tese aborda a questão do desenvolvimento e interacção entre pares no contexto escolar), se bem que tal é menos provável entre as vítimas, pois os “seguidores” deste tipo de crianças são-no por valorização dos actos negativos, privilegiando na maior parte dos casos a força física ou a adopção de comportamentos violentos e alimentando a própria atitude de auto-exclusão (Deptula, 2004).

O que é facto é que o bullying e a vitimização têm sido objecto de estudo através da aplicação do método de nomeação pelos pares (com resultados porventura distintos dos obtidos através

da aplicação de outros métodos (ver o trabalho de Pellegrini, 2004), e segundo Malik e Furman, 1993, Miranda, Yacer e Roselló, 1991, citados por Granda (2001), podemos trabalhar com uma estimativa de 50% de crianças que são rejeitadas pelos seus pares.

Se a isto somarmos a posição da Society for Adolescent Medicine (Eisenberg, 2005) que conclui que a ocorrência de comportamentos agressivos (até mesmo assumindo-se como normativos) no grupo de pares é um indicador fiável do aumento de comportamentos de bullying, maior importância assume o facto de as crianças mencionadas no parágrafo anterior serem por seu turno cumulativamente agressivas, este passa a ser um indicador sólido conforme a evolução etária, apesar da discordância de autores como Bierman, 1986, e Parkhurst y Asher, 1992, citados por Granda (2001).

Ao parágrafo anterior tem de se somar os 10% de crianças que sofrem de forma grave de vitimização pelos seus pares (dados de Olweus, 1991, Perry, Kusel e Perry, 1988, citados por Granda, 2001), apesar de segundo a autora não ser possível definir o sentido da associação entre vitimização e rejeição pelos pares (ou seja, o que influencia o quê).

À ponderação sobre esta questão adicione-se ainda a referência de Zettergren (2007), que no seu artigo “Children’s Peer Status and Their Adjustment in Adolescence and Adulthood” assinala a percentagem de crianças no 1.º ciclo de ensino que não são seleccionadas como amigos por ninguém no grupo de pares (entre 5% e 10%), percentagem que aumenta se nos reportarmos a escolhas recíprocas (ou seja, a duas crianças que se tenham seleccionado mutuamente) e alude ao estudo de Asher, Parker, e Walker (1996) no qual estes autores calcularam que aproximadamente 10% das crianças em idade escolar apresentam dificuldades graves no relacionamento com os seus colegas de escola.

Apesar dos parágrafos anteriores, Granda (2001) salienta no seu trabalho que nem todas as condutas agressivas têm impacto semelhante no posicionamento da criança em termos de estatuto sociométrico no contexto da turma, exemplificando com as expressões agressivas de afirmação em termos hierárquicos que se constata entre os 3 e os 6 anos, ou os actos de auto-defesa que, apesar de agressivos, são compreendidos e interiorizados pelo grupo como positivos.

Inclusivamente, o artigo *Aggression and adaptive functioning: The bright side to bad behavior*, de Hawley (2003), defende uma perspectiva segundo a qual os pares podem, em determinados contextos (escolares ou de outro género), considerar socialmente atractivos e favorecedores de inclusão traços de personalidade agressivos, sempre conforme a forma como essa tendência agressiva se expresse (a agressividade pode perfeitamente ser vista como um comportamento adaptativo eficaz e não gerador de toxicidade nos relacionamentos intra-grupo).

No mesmo sentido, Nishina (2004) traz para o debate a possibilidade de esses traços agressivos poderem inclusivamente constituir-se como mecanismos evolutivos de sobrevivência e definição da hierarquia em grupos sociais, com uma função de estabelecimento e reforço de normas comportamentais, sentimentos de pertença e distinção entre grupos.

#### **4- A importância da interação entre pares para o desenvolvimento individual e colectivo**

De tudo o que foi escrito se pode concluir que, de facto, as relações estabelecidas no seio dos nossos pares no período de desenvolvimento infantil e juvenil influenciarão decisivamente o percurso desenvolvimental de cada um de nós, bem como a capacidade de adaptação ao meio social (Granda, 2001).

Podemos inclusivamente referenciar alguns aspectos nos quais a relevância do grupo se assume como determinante para as escolhas, prestações e desenvolvimento global da criança ou jovem:

- Influência dos pares no processo de ensino-aprendizagem e na autoconfiança dos estudantes, influenciando a própria motivação (pela existência de conflitos ou de situações de cooperação entre alunos que favorecem ou dificultam a apreensão dos conceitos ou a transposição de obstáculos académicos);
- Estímulo, pela interação, do conflito sociocognitivo (Cerezo, 1993, citada por Granda, 2001), fomentador da reflexão pelo choque de ideias e perspectivas, já que é das teorias

desenvolvimentais que as próprias estruturas psicológicas se desenvolvem e progridem primeiro no plano interpessoal;

- Desenvolvimento da competência de percepção das situações pelo ponto de vista do outro (Gottman, Gonso y otros, 1975, Johnson y Ahigren, 1976 y Johnson, 1980, citados por Granda, 2001), para lá do egocentrismo que caracteriza as fases iniciais de desenvolvimento infantil.

- Contributo do grupo para a formação da identidade pessoal do jovem (Erikson, 1968, Mead, 1934, Rubin, 1980, citados por Granda (2001), decorrente da integração na sua auto-imagem (e conseqüente na auto-estima) das imagens que de si têm os seus mais próximos, com impacto inclusivamente nas expectativas académicas (Cillessen, 2007).

O desenvolvimento de competências sociais (entre as quais se inclui o controlo de impulsos agressivos), o balizamento do que é legal ou ilegal, os interesses desportivos ou lúdicos ou o próprio o nível de aspiração académica são aspectos nos quais é extremamente salutar para o jovem interagir no contexto de grupo.

Agora, apesar de tais influências poderem ser construtivas e representarem um processo de socialização saudável, e de a interação entre pares dever ser promotora de vínculos de pertença e suporte, tal pode não acontecer sempre, podendo desenvolver-se sentimentos e experiências negativas ou o próprio jovem não usufruir de todas as possibilidades que potencialmente o grupo lhe disponibiliza. Aqui, cabe ao professor ou educador um papel importante, na mediação e fortalecimento dos aspectos mais positivos do grupo e suas dinâmicas, paralelamente à integração de valores e normas por parte dos seus constituintes.

Para finalizar este capítulo, deixam-se duas questões de reflexão/investigação:

- *Poderá o estatuto da criança no seio do seu grupo ser influenciado pela semelhança ou divergência entre os seus comportamentos individuais e os comportamentos mais ocorrentes no grupo?*

- *Poderá a exposição de uma criança a situações de vitimização ter impacto vicariante nos outros elementos desse grupo, os quais percebem essas situações e conseqüentemente experienciam também eles vitimização por proximidade?*

Gifford-Smith (2003), no artigo *Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and peer networks* traz à tona a primeira das duas questões quando menciona o enriquecimento do esforço de compreensão da complexidade das várias categorias ao nível do estatuto sociométrico.

É que, de facto, o grau de semelhança entre a criança e o grupo em que esta se insere pode definitivamente influenciar a aceitação da criança pelo grupo, numa proposta de reposicionamento da investigação sobre esta temática que deixa de considerar a criança como principal responsável pelo estatuto que adquire no grupo e passa a ponderar sobre a forma como o equilíbrio entre os comportamentos que caracterizam o grupo de pares e a sua interacção com os aspectos pessoais da criança influenciam o seu estatuto.

Relativamente à segunda questão de reflexão, o trabalho de Mongold (2006) *Bullying Behavior in Middle School: The Effects of Gender, Grade Level, Family Relationships, and Vicarious Victimization on Self-Esteem and Attitudes of Bullying* baseia-se na teoria de interaccionismo simbólico e suas premissas, segundo a qual a vitimização vicariante define que a forma como o indivíduo interpreta o comportamento de bullying irá determinar a sua reacção emocional ao evento.

Ou seja, se a criança percepcionar uma situação de bullying e achar que pode ser uma das próximas vítimas, pode experienciar os mesmos efeitos (como auto-estima reduzida) que a verdadeira vítima, de forma tão danosa como a verdadeira vitimização mas amplificada (pois várias crianças podem, assistindo a apenas uma situação, desenvolver as sintomatologias associadas à exposição a este fenómeno como vítimas).

## MARCO METODOLÓGICO

### **CAPÍTULO VI – Desenho de Investigação**

#### **1- Introdução**

A realização de um estudo científico prevê que, a dada altura da sua preparação, se efectue o desenho da investigação. Ora, esta associação entre desenhar a investigação que se pretende realizar encerra em si própria uma acção de investigação, visto que, efectivamente, os critérios pelos quais se vão fazer as opções de investigação são constituintes do processo de investigação (Besse, 1999).

Para o autor citado, a definição de desenho como pesquisa pelos componentes da investigação que permitem antecipar a construção do objecto de investigação por vezes leva à diluição deste conceito no conceito aproximado de projecto de investigação, sem que este último se circunscreva ao seu lugar (no início do processo de investigação). Por outro lado, a possibilidade de consideração do desenho como um aspecto eminentemente técnico a adequar ao problema de investigação posiciona este conceito numa ampla gama de possibilidades de significados.

Assim, neste estudo o desenho de investigação constituir-se-á genericamente como o percurso e estratégias delineadas previamente pelo investigador para obter respostas às questões que emergem do marco teórico (finalidade teórica), passando esta obtenção pela comprovação de hipóteses aventadas de forma não-experimental (finalidade prática) e, finalmente, a constituição de conhecimento científico (cfr. García, data desconhecida; Vallejo, 2002).

#### **2- Investigação – Paradigmas e Desenhos Experimentais**

De acordo com Graells (1996), podem identificar-se os seguintes âmbitos paradigmáticos nas Ciências Sociais (sem excluir a existência de investigações posicionadas em mais de um

paradigma ou pretender sublinhar uma das opções apresentadas, na medida em que a complexidade da realidade social aconselha à sua análise por diversos pontos de vista):

- Paradigma Positivista (racionalista, quantitativo), que pretende explicar e prever com base em relações causa-efeito. O posicionamento do investigador é, neste contexto, de procura por neutralidade e objectividade face ao objecto de estudo, o qual se centrará por seu turno nos aspectos observáveis e mensuráveis
- Paradigma Interpretativo ou Hermenêutico (naturalista, qualitativo), na qual o investigador pretende compreender e interpretar a realidade sem se isolar da mesma
- Paradigma Sociocrítico (que pretende ser motor de mudança social), no qual se recorre a estratégias reflexivas imanentes dos próprios objectos de estudo, nos quais se integra também o investigador

A distinção genérica dos diversos tipos de investigação científica quanto ao grau de intervenção do investigador sobre o objecto de estudo descritos por (Julio Cabrero García, ) é como se segue:

- Desenhos Experimentais, nos quais se pretende comprovar os efeitos de uma intervenção activamente levada a cabo pelo investigador sobre uma amostra (manipulação de variável(eis))
- Desenhos Não-Experimentais, nos quais o investigador se propõe a apenas observar a ocorrência fenomenológica, podendo estes ser retrospectivos – quando o investigador constata a ocorrência de um dado fenómeno e procede à tentativa da sua causalidade –, ou prospectivos – em que o processo se inverte, passando o investigador que constatou a ocorrência de potenciais causas a observar as suas consequências. O autor considera que o desenrolar de uma análise prospectiva é comunmente antecedida por relações de causalidade identificadas por estudos retrospectivos antecedentes.

Quanto ao grau de estruturação antecipadamente definida, podem considerar-se as seguintes opções:

- Estudos Quantitativos, com elevado grau de estruturação e rigidez de recolha e análise de dados
- Estudos Qualitativos, com maior grau de flexibilidade e prevendo a possibilidade de ajustamentos na recolha e análise de informação



Se observarmos as possibilidades de temporalidade inerente aos estudos científicos:

- Estudos Transversais, em que a recolha de dados se efectua num período reduzido de tempo
- Estudos Longitudinais, nos quais a recolha de dados decorre em dois ou mais momentos separados no tempo (estudos de seguimento).

Os estudos sobre tendências procedem à investigação fenomenológica com base na recolha de diferentes amostras de uma população geral, enquanto que os estudos de coorte analisam um dado fenómeno longitudinalmente recorrendo a um estrato específico da população.

Para Graells (1996), o estabelecimento de relações entre variáveis independentes (características dos estudantes, métodos de ensino, etc) e dependentes (resultados, variância de resultados obtidos, etc) são, em consonância com o propósito desta investigação, práticas comuns no contexto da investigação em Educação.

Para o mesmo autor, apesar da insegurança associada à fiabilidade e validade dos resultados obtidos no seio de investigações de índole não-experimental (como a que presentemente se delineia), é crível que resultados válidos e fiáveis podem ser eventualmente considerados como relevantes e passíveis de transferência para contextos distintos do da realização em que os mesmos foram obtidos, podendo contribuir para o estudo alargado do fenómeno educacional nas suas mais diversas vertentes.

Sendo a classificação terminológica (García, data desconhecida) da prática de investigação dividida em:

- Investigação Correlacional, na qual o investigador tenta estabelecer a relação de causa-efeito entre variáveis após um dado acontecimento, sem a aferição por manipulação de hipóteses e centrada apenas na explicação analítica no efeito do mesmo. Podem ser prospectivas, retrospectivas ou transversais (nos moldes descritos nos parágrafos anteriores).
- Investigação Descritiva, na qual se dá a descrição de variáveis, associações e estruturas (tendencialmente sem a colocação de hipóteses) de um dado fenómeno e as variantes em estudo podem ser univariantes (visando apenas a prevalência de uma variante), multivariantes e correlacionais. Em termos tipológicos, esta metodologia de investigação apresenta algumas

dificuldades em termos de controlo sobre a aplicação da variável independente e identificação de relações causais, mas permite o controlo estatístico das variáveis (apesar de não se excluir a aplicação de técnicas qualitativas) e o seu perfil é tendencialmente prático.

### 3- *Desenho da Investigação sobre Bullying e Peer Status*

A presente investigação pretende, no contexto geral anterior, ser positivista, não-experimental e estruturada de forma eminentemente quantitativa. De facto, o estudo do *bullying* em contexto escolar é uma temática de contornos sensíveis, e a manipulação das variáveis associadas seria uma acção não-ética (identificar a associação entre *peer status* e *bullying* num determinado sub-grupo de crianças ou jovens e daí retirar ilações preconiza um desenho de investigação desafiante e apenas possível com recurso à Estatística).

A retrospectividade da presente análise decorre da elaboração do marco teórico subordinado ao problema do *bullying* entre pares em contexto escolar e da investigação que precedeu a presente tese doutoral (Sequeira, 2007). O autor identificou as condicionantes que definem a sua prevalência na população adiante apresentada, bem como as características fenomenológicas dos sub-grupos amostrais considerados através da filtração à luz dos resultados do questionário de nomeação de pares (*peer nomination*).

No que à intenção de identificação de causalidade concerne, o presente estudo não pretende encontrar factores influenciadores mas sim *associações* e sua direcção (positiva/negativa) e solidez (forte ou fraca) numa intenção de aumento do conhecimento do objecto de estudo e consequente análise multidimensional dos intervenientes no processo de *bullying* entre pares no contexto escolar (sub-grupos de alunos Bullies, Vítimas, Preferidos e Não Preferidos).

A leitura dos parágrafos anteriores permite aquilatar que a elaboração do desenho de investigação se constitui como a definição estratégica do estudo a realizar. Tal segue em concordância com Besse (1999), no que à antecipação de construção do objecto concerne, referindo-se este autor à etimologia comum entre os termos “desenho” e “desígnio” (constatadas por Morin, 1995 citado pelo mesmo autor) e à sinonimização entre desenhar a investigação e decidir teórico-metodologicamente o percurso de investigação a percorrer.

Austin (data desconhecida) valoriza este plano de acção, pela indicação subjacente ao mesmo da sequência de etapas a percorrer e à sua detalhada descrição e circunscrição com o intuito de conduzir à obtenção das respostas às interrogações inerentes à investigação.

A metodologia empregue de índole quantitativa, já realizada no âmbito da Suficiência Investigadora atrás mencionada, permitiu a recolha atempada, profícua e bem sucedida de dados (tanto ao nível da prevalência de bullying como do peer status dos vários contextos turma participantes no estudo) que serão agora, nesta tese doutoral, sujeitos a uma extensiva análise estatística.

### 3.1- *Objectivos*

O projecto de investigação subjacente a este trabalho poderia seguir diversos percursos de investigação. Contudo, a realização desta investigação em Portugal e os trabalhos realizados nesta área por autores portugueses (Fonseca, 1992<sup>5</sup>; Pereira et al.<sup>6</sup>, 1996, 1999, 2001, 2002, 2004; Ferreira, 2000<sup>7</sup>; Marques, 2001<sup>8</sup>) citados por Cunha, 2005), sugerem a pertinência de uma investigação que abranja estabelecimentos escolares do 1º Ciclo, nos quais se estudem não apenas as prevalências de bullying nesses espaços entre os alunos, mas também as percepções do fenómeno por parte dos restantes actores do contexto escolar (professores, profissionais de acção educativa e pais).

As investigações acima apresentadas revelam dados acerca de perfis de alunos mais vocacionados para as práticas agressivas (jovens delinquentes, mais velhos, do sexo masculino), dos locais de maior probabilidade de ocorrência de bullying (recreios, salas de aula

---

<sup>5</sup> Fonseca realizou, em 1992, um estudo sobre a incidência dos comportamentos anti-sociais numa amostra de 911 alunos do 1º e 2º Ciclos.

<sup>6</sup> Pereira et al. realizou, em 1996, um estudo de diagnóstico dos níveis de agressão e vitimização em Guimarães e Braga (18 escolas), abrangendo 6.197 alunos; em 1999, um estudo sobre espaço de ocorrência de *bullying* e práticas agressivas, abrangendo 972 alunos, dos quais 298 do 1º Ciclo; em 2001, um novo estudo sobre práticas agressivas, abrangendo 2.366 alunos, entre os 9 e os 18 anos; em 2002, um novo estudo em Guimarães, abrangendo 140 alunos do 2º Ciclo; em 2004, um estudo sobre a prevalência de *bullying* por regiões de Portugal Continental, em 6 escolas do Norte do País (Braga) e 4 escolas de Lisboa, abrangendo 3.341 alunos.

<sup>7</sup> Ferreira realizou, em 2000, em Vila do Conde, um estudo num estabelecimento do 1º Ciclo (129 alunos) sobre vitimização.

<sup>8</sup> Marques et al. (2001), estudou uma amostra de 112 alunos do 1º Ciclo, sobre a influência de diferentes tipos de recreio na incidência de práticas agressivas.

e corredores), da prevalência de comportamentos agressivos ou de vitimização (pendendo para a maior ocorrência de episódios de vitimização) e do tipo de comportamentos agressivos mais comuns em contexto escolar (extorsão, agressões verbais).

Em termos globais, o propósito da investigação que suportou a presente tese foi estabelecer a conexão entre o impacto do fenómeno do bullying (identificado em todos os estudos anteriores realizados em Portugal) nos alunos do 1º Ciclo do Ensino Público Português (mais especificamente nas crianças que frequentam o 4º ano de escolaridade nos estabelecimentos de ensino do distrito de Lisboa, pois foram aquelas que, nos seus estabelecimentos de ensino, maiores competências ao nível de compreensão e resposta ao instrumento proposto evidenciaram.

Foram aplicados questionários a alunos, pais e professores, subordinados à temática do Bullying em contexto escolar, mas apenas se apresentaram os resultados globais obtidos, sem que se tivesse procurado estabelecer qualquer associação entre as várias variáveis em estudo dentro das respostas dadas por cada um dos grupos de respondentes (pais, alunos e professores).

Assim, parece pertinente analisar o que resulta do cruzamento de respostas (crosstabs) e conhecer as associações estatísticas existentes entre questões seleccionadas respondidas pelos alunos, as quais estão directamente relacionadas com o seu papel na dinâmica de interacção em contexto escolar e com o posicionamento dos alunos face à temática do Bullying.

A investigação realizada na Suficiência Investigadora proporcionou também a elaboração de seis diagramas representando a estrutura sócio-afectiva das suas turmas participantes, através dos quais emergiu uma nova perspectiva, até então não ponderada: a da análise das respostas dos alunos com base no seu agrupamento por “peer nomination”, agregando-se as respostas dadas por todos os Bullies, Vítimas, Preferidos e Não Preferidos das seis salas de aula participantes no estudo.

O que se pretende agora é, com base nesses dados analisados na globalidade da amostra, constituir os sub-grupos propostos sem carácter experimental (pois não se dará a manipulação

de variáveis nem o estabelecimento de grupos de controlo e experimental, mas sim a identificação dos grupos formados pelos próprios alunos).

Os resultados obtidos com o recurso ao SPSS permitirão efectuar uma análise dos resultados obtidos com a aplicação de medidas de tendência central e dispersão aos quatro grupos constituídos, tendo-se delineado os testes das hipóteses de associação descritas abaixo para os quatro sub-grupo de alunos identificados pelos colegas como Bullies Vítimas, Preferidos e Não Preferidos.

É um estudo que se pretende interpretativo na medida em que, sendo baseado numa estrutura de conhecimento sustentável sobre a incidência de bullying entre pares em contexto escolar (através da descrição de condições e características subjacentes ao tema em estudo das amostras de alunos e professores), se propõe avançar um passo importante na identificação de eventuais associações entre o estatuto de pares e a exposição e interpretação do bullying.

Proceder-se-á à formulação e verificação das hipóteses ligadas ao diagnóstico da realidade dos comportamentos de bullying constante dos instrumentos que suportaram a presente tese, ao estudo das percentagens e características das práticas de vitimização, na tentativa de identificar possíveis associações entre a estrutura sócio-afectiva na sala de aula e a exposição ao bullying.

Adicionalmente, pretende-se analisar a percepção dos quatro sub-grupos envolvidos (directamente ou não) na problemática da intimidação/vitimização em contexto escolar analisando-se com base estatística as possibilidades de:

- *Este fenómeno ser mediado pelo posicionamento dos alunos em termos de estrutura sócio-afectiva (ou seja, “ser Bully implicar perceber de forma diferente a ocorrência de situações de bullying relativamente a quem é Vítima?”);*

- *A posição de um grupo de alunos (Bullies, Vítimas, Preferidos e Não Preferidos) face a uma perspectiva do fenómeno estar associada a outras respostas do mesmo grupo (“quanto mais as Vítimas percebem a existência de bullying menos segurança sentem na escola?”).*

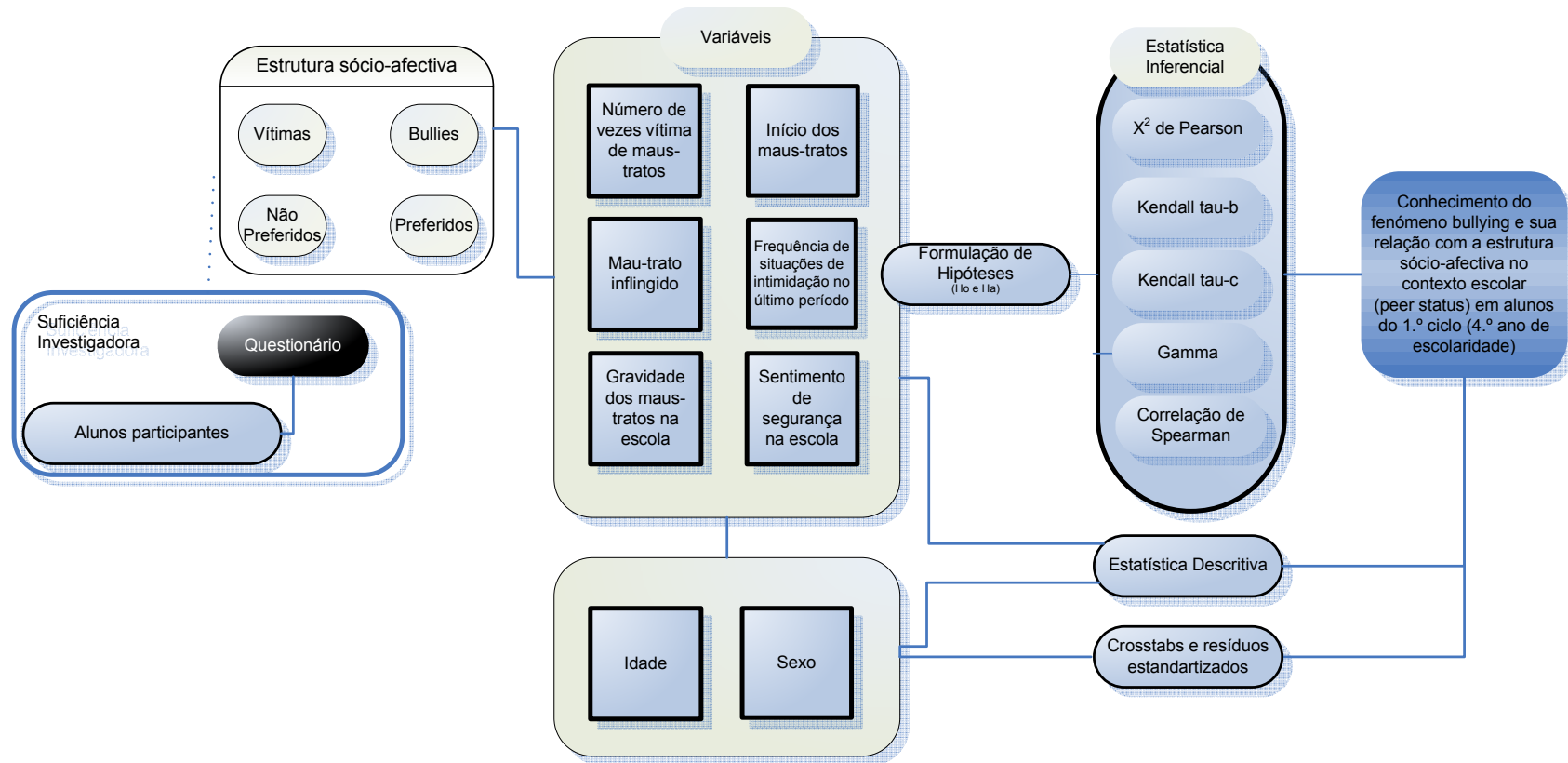


Fig. 6: Desenho de investigação

### 3.2- **Cronograma**

No que à organização da investigação diz respeito, esta delineou-se da seguinte forma:

*Fase prévia à realização da Tese de Doutoramento (realizada no âmbito da Suficiência Investigadora) – Dez06/Set07*

- Elaboração e pré-teste instrumental – Dez06/Fev07
- Aplicação dos instrumentos para a Suficiência Investigadora – Fev07/Mai07
- Redacção, entrega e defesa da Suficiência Investigadora – Mai07/Set07

*Fase I (agrupamento dos participantes no estudo segundo as compartimentações constantes das respostas dadas ao questionário de nomeação de pares) – Out07/Dez07*

- Interpretação das estruturas sócio-afectivas obtidas pela nomeação de pares efectuada pelos alunos das 7 turmas participantes;
- Exclusão da estrutura sócio-afectiva da sala de aula “EB Brejo”, por falha do requisito de os alunos referenciados como Bullies, Vítimas, Não Preferidos e Preferidos terem de participar no estudo;
- Agrupamento dos alunos assinalados como Bullies, Vítimas, Não Preferidos e Preferidos de todas as restantes seis turmas em cada um dos respectivos sub-grupos;
- Elaboração do quadro de respostas ao questionário sobre a prevalência de bullying correspondente a cada um dos sub-grupos e respectivos elementos.

*Fase IIa (recolha e constituição do marco teórico sobre o tema) – Out07/Mar08*

- Recolha de bibliografia relevante nos motores de busca disponibilizados pelo Campus Virtual da Univ. Málaga;
- Constituição de bases de dados dedicadas aos temas no software ProCite.

*Fase IIb (selecção das questões constantes do questionário sobre prevalência de bullying) – Out07/Mar08*

- Análise das questões estatisticamente compatíveis para teste de hipóteses;

- Seleção das questões 2, 3, 7, 11, MT e SE (ver instrumentos em anexo)
- Desenho das hipóteses inferenciais e respectivos testes estatísticos (apresentadas abaixo)

*Fase III (análise dos sub-grupos nas variáveis Idade e Sexo) – Mar08/Mai08*

- Análise das medidas de tendência central e dispersão obtidas pelos quatro sub-grupos de alunos participantes (Bullies, Vítimas, Preferidos e Não Preferidos);
- Análise estatística descritiva dos quatro sub-grupos considerando as variáveis Idade e Sexo;
- Cruzamento de resultados obtidos por cada um dos sub-grupos às questões seleccionadas (crosstabs).

*Fase IV (aplicação dos testes estatísticos descritivos e inferenciais) – Mai08/Set08*

- Análise dos dados estatísticos descritivos (Medidas de tendência central (média, mediana, moda) e dispersão (desvio-padrão, amplitude interquartílica) a cada uma das questões de análise, por sub-grupo;
- Aplicação de testes de hipóteses  $X^2$  de Pearson para uma amostra e respectivas medidas simétricas (Kendall tau-b, Kendall tau-c, Gamma e Correlação de Spearman) a cada um dos cruzamentos de questões descrito abaixo, por sub-grupo.

*Fase V (interpretação dos resultados, redacção do documento e entrega) – Set08/Jan09*

- Interpretação dos resultados obtidos, reflexão sobre as conclusões emergentes, redacção do documento e submissão.

### 3.3- **Instrumentos**

No âmbito da investigação proposta, foram traduzidos para língua portuguesa e aplicados os instrumentos (questionários) “BULL” (Cerezo, 2001), instrumento já traduzido para língua portuguesa por Ávila de Lima e empregue no estudo realizado no âmbito da Suficiência



Investigadora, e cujos dados reportam às relações sócio-afectivas entre pares em contexto escolar pela perspectiva dos alunos e dos professores.

O facto de, em Espanha (país geográfica, linguística e culturalmente próximo de Portugal) existirem trabalhos de investigação sobre *bullying* realizados e actualmente a decorrer, protagonizados por autores como Avilés Martínez e Fuensanta Cerezo, levou-nos a considerar (após a constatação de que os instrumentos propostos e aplicados por estes autores se encontram de facto validados, após uma apurada reflexão científica sobre a sua validação) a sua aplicação como bastante pertinente e válida no âmbito (e de acordo com os objectivos gerais e específico) da presente investigação.

Ao pedido de autorização (prontamente concedida pelos dois autores espanhóis) sucedeu a troca de correspondência para a apresentação e discussão de aspectos inerentes à tradução e a análise (pós-tradução para português) do documento por profissionais do sistema educativo (professores e educadores com domínio da língua espanhola) que deram o seu aval verbal à aplicação do mesmo, considerando-o devidamente traduzido e de pertinente aplicabilidade na população portuguesa.

A análise de resultados definida para este trabalho de investigação baseou-se na combinação dos resultados decorrentes da aplicação do instrumento “PRECONCIMEI” (instrumento adaptado de Ortega, Mora-Merchán e Mora-Fernández que, na sua vertente direccionada para os alunos, pretende avaliar a o *bullying* e a incidência do fenómeno junto da classe discente) e do instrumento “BULL” (estruturas estruturas sócio-afectivas na sala de aula – percepção do aluno) com a compartimentação de resultados por categorização no seio do grupo de pares.

### 3.3.1 - **Fiabilidade e validade**

Nas estatísticas, a fiabilidade é a consistência de um conjunto de medições ou instrumento de medição, muitas vezes utilizado para descrever um teste, atribuindo ao mesmo um grau de confiança (inversamente relacionada com o desvio aleatório). O teste de fiabilidade é essencial para medir o desempenho de um instrumento de investigação numa dada população, evitando o agrupamento de questões aparentemente relevantes.

A obtenção de fiabilidade não implica necessariamente a obtenção de validade, e vice-versa, ou seja, uma medida fiável permite medir algo de forma coerente, mas não necessariamente aquilo que é suposto medir (enquanto que a fiabilidade se foca na precisão, a validade foca-se a pertinência).

Aliás, a própria validade no contexto das ciências sociais envolve:

- A validade textual (grau de capacidade de um determinado item ou instrumento para medir o que é suposto medir), que está comprovada pelos trabalhos científicos mencionados no desenho de investigação e dos quais emergiu a adaptação de questões para esta investigação
- O desenho da própria investigação (grau de suporte de um estudo para as conclusões obtidas com base na análise e discussão dos resultados) que se reparte pela validade interna, pela inferência estatística, pela interpretação das variáveis e pela generalização dos resultados do estudo para a população.

Em face do anterior e reposicionando, em termos de importância relativa, a fiabilidade do conjunto de questões desta investigação, os métodos de teste de fiabilidade de um instrumento podem classificar-se em dois tipos: de administração única e administração múltipla.

Entre os métodos de administração única temos o *split-half* e a verificação de consistência interna, e o meio mais comum de obtenção do grau de fiabilidade de um determinado instrumento passa pela mensuração da consistência interna através do coeficiente Alfa de Cronbach.

Além de ser previsível que a aplicação de diferentes métodos de estimação da fiabilidade obtenha resultados diferentes (devido à sua sensibilidade a factores distintos), a fiabilidade é uma propriedade dos valores de uma medida (variável) constantes do instrumento, permitindo prever até que ponto os resultados de uma amostra poderão diferir dos de uma segunda amostra (para além do que seria de esperar face às normais diferenças entre amostras).

Relativamente às questões objecto de análise na presente investigação (provenientes dos instrumentos Preconcimei e BULL-S, ambos em anexo), os resultados obtidos pela aplicação do Alpha de Cronbach foram:

**Inter-Item Correlation Matrix**

	Gravidade	Segurança	Ameaçado	Início	Maltrata	FreqIntimid
Gravidade	1,000	,327	,228	,179	-,110	,161
Segurança	,327	1,000	,400	,177	,051	,417
Ameaçado	,228	,400	1,000	,534	,129	,368
Início	,179	,177	,534	1,000	,099	,334
Maltrata	-,110	,051	,129	,099	1,000	,114
FreqIntimid	,161	,417	,368	,334	,114	1,000

The covariance matrix is calculated and used in the analysis.

**Item Statistics**

	Mean	Std. Deviation	N
Gravidade	2,07	,846	781
Segurança	1,97	1,037	781
Ameaçado	1,82	,626	781
Início	2,40	1,333	781
Maltrata	1,78	,865	781
FreqIntimid	2,78	1,580	781

Tabelas 1 e 2: Matriz de correlações Item-Item e estatísticas associadas

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,618	,638	6

**Item-Total Statistics**

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Gravidade	10,75	12,657	,247	,145	,609
Segurança	10,84	10,746	,447	,304	,537
Ameaçado	11,00	11,947	,582	,396	,538
Início	10,41	9,663	,412	,322	,548
Maltrata	11,04	13,501	,096	,046	,652
FreqIntimid	10,04	8,120	,471	,257	,526

Tabelas 3 e 4: Quadro de Alpha de Cronbach e quadro estatístico item-total

Sendo o valor do Alpha de Cronbach maior quanto maior for a correlação entre itens, pode-se depreender que o coeficiente obtido para os oito itens ou variáveis (,618) fosse considerado como consistência interna suficiente (pois é genericamente referido em Estatística a necessidade de obtenção de um grau de fiabilidade não inferior a ,70).

No entanto, a interpretação do valor de Alpha de Cronbach na tabela estatística item-total permite observar que não há grandes flutuações no valor de alpha na eventualidade de alguma das questões ser retirada do instrumento, além de que não se violou, na aplicação às variáveis, qualquer dos pressupostos para a aceitação dos resultados.

Quanto aos motivos pelos quais o valor de consistência interna não é superior, além da óbvia *obtenção de resultados junto de uma amostra substancialmente reduzida*, podemos avançar com os seguintes:

- O instrumento em que se baseou o presente trabalho de investigação não foi, no contexto desta tese de doutoramento, empregue na sua totalidade pois foram *seleccionadas apenas as respostas dadas a seis questões específicas (Q2, Q3, Q7, 11, MT e SE – questões destacadas a azul no anexo 1) de um total de 18 questões*, e não ao instrumento na sua globalidade;
- Inclusivamente, na própria estrutura sócio-afectiva *apenas se tomaram em consideração as respostas de quatro dos dez sub-grupos constituídos (Bullies, Vítimas, Não Preferidos e Preferidos)*;
- Do anterior se conclui que, forçosamente, *tal opção reduz inevitavelmente a consistência interna do instrumento*, que foi traduzido integralmente para língua portuguesa e aplicado também na sua totalidade no âmbito da Suficiência Investigadora, mas *cujas análises se pretendeu parcial e com intuítos distintos dos originais* (nesta tese de doutoramento não foi objectivo encontrar prevalências de bullying mas sim identificar comportamentos estatísticos específicos de sub-grupos de alunos conforme identificação pelos seus pares);
- Esta perspectiva é tanto mais correcta quanto, como acontece neste caso, o conjunto de questões seleccionadas pertence a dois instrumentos já validados por Cerezo

(Cerezo e Ato, 2005) e Aviléz ( Aviléz Martínez, 2005; Avilés Martínez, 2005a; Avilés Martínez, 2005b), em anexo;

- Nesta investigação apenas se teve a preocupação de garantir que *o conjunto de questões a analisar era simultaneamente reduzido e representativo* (obviamente, com custos em termos de fiabilidade, mas uma opção prevista e referida ao longo de todo o trabalho de investigação), *e sem exigências de elevadíssimos padrões de mensuração* (onde, aí sim, seria exigido um valor de Alpha de Cronbach bastante elevado);

### 3.3.2- **Melhoria da fiabilidade e validade**

A fiabilidade de um determinado instrumento de investigação pode ser melhorada através de acções como a melhoria da clareza de expressão (no caso de questionários escritos), reajustamento dos valores de medida, bem como através de outras formas informais.

No entanto, a análise formal psicométrica de cada item é considerada a forma mais eficaz de aumento da fiabilidade. Esta análise consiste no de cálculo das dificuldades e discriminação dos índices item-item, na computação de correlações entre os itens e a pontuação do item relativamente a todo o instrumento.

Se os itens são muito difíceis de responder, muito fáceis e/ou têm resultados próximos de zero ou mesmo negativos, podem ser substituídos por itens melhores, o que aumentará a fiabilidade do instrumento. No caso das questões seleccionadas, as mesmas poderão efectivamente ser melhoradas na sua disposição e, eventualmente, dar origem a um novo instrumento de investigação estatística, já adaptados os recursos dos instrumentos que lhe deram origem.

Quanto à validade, esta pode ser avaliada de diversas formas, mas estas envolvem sempre mais de uma forma de validação do instrumento, passando por etapas como a realização de entrevistas estruturadas ou a submissão do instrumento global a especialistas em ciências sociais e educação (em pré-teste do instrumento) ou a recolha e análise de dados empíricos e teóricos que apoiem a interpretação do construto a analisar, acções efectivamente desenvolvidas exaustivamente.

### 3.4- *Formulação de Hipóteses*

Para Sabino (1992), a afirmação de constatação de uma relação entre variáveis como as descritas adiante no actual estudo implica uma influência entre características do objecto de estudo ou do que o rodeia que, se explicitada na forma de um enunciado condicional e passível de sujeição à experimentação (no seu pressuposto experimental teórico), gera uma hipótese de investigação cuja comprovação empírica é, para este autor, o propósito de qualquer estudo com intenção explicativa

A sua conceptualização clara, com os referenciais empíricos necessariamente correspondentes para a sua corroboração ou refutação, a especificidade das condições de submissão da hipótese ao teste e as relações conceptuais empregues são, para o mesmo autor, características definidoras desta ferramenta de estudo científico.

As hipóteses formuladas no âmbito da presente investigação, baseadas em questões/variáveis às quais foram aplicadas medidas de tendência central e dispersão, bem como testes estatísticos (teste de hipóteses nula e alternativa) aplicadas aos sub-grupos constituídos são:

➤ ***MT versus SE***

***MT - Os maus-tratos e intimidações na tua escola são graves? (variável ordinal)***

***SE - Sentes-te seguro na tua escola? (variável ordinal)***

**H<sub>0</sub>: Não há associação entre a gravidade dos maus-tratos identificados na escola e o grau de segurança.**

**H<sub>a</sub>: Há associação entre a gravidade dos maus-tratos identificados na escola e o grau de segurança sentido.**

➤ ***Q2 versus MT***

**Q2 - Desde o início deste ano lectivo, quantas vezes é que foste maltratado ou intimidado por colegas teus? (variável ordinal)**

**MT - Os maus-tratos e intimidações na tua escola são graves? (variável ordinal)**

**H<sub>0</sub>: Não há associação entre o número de vitimizações pelos pares e a percepção de gravidade dos maus-tratos ocorrentes no contexto escolar.**

**H<sub>a</sub>: Há associação entre o número de vitimizações pelos pares e a percepção de gravidade dos maus-tratos ocorrentes no contexto escolar.**

➤ **Q2 versus SE**

**Q2 - Desde o início deste ano lectivo, quantas vezes é que foste maltratado ou intimidado por colegas teus? (variável ordinal)**

**SE - Sentes-te seguro na tua escola? (variável ordinal)**

**H<sub>0</sub>: Não há associação entre o número de vitimizações pelos pares e a percepção de segurança no contexto escolar.**

**H<sub>a</sub>: Há associação entre o número de vitimizações pelos pares e a percepção de segurança no contexto escolar.**

➤ **Q2 versus Q3**

**Q2 - Desde o início deste ano lectivo, quantas vezes é que foste maltratado ou intimidado por colegas teus? (variável ordinal)**

**Q3 - Se os teus colegas te têm maltratado ou intimidado, quando é que isso começou? (variável ordinal)**

**H<sub>0</sub>: Não há associação entre o número de vitimizações pelos pares e o início desses maus-tratos.**

**H<sub>a</sub>: Há associação entre o número de vitimizações pelos pares e o início desses maus-tratos.**

➤ **Q2 versus Q7**

**Q2 - Desde o início deste ano lectivo, quantas vezes é que foste maltratado ou intimidado por colegas teus? (variável ordinal)**

**Q7 - Maltrataste ou intimidaste algum menino ou menina? (variável ordinal)**

**H<sub>0</sub>:** Não há associação entre ser alvo de maus-tratos por parte dos pares e infligir maus-tratos aos pares.

**H<sub>a</sub>:** Há associação entre ser alvo de maus-tratos por parte dos pares e infligir maus-tratos aos pares.

➤ **Q3 versus MT**

**Q3 - Se os teus colegas te têm maltratado ou intimidado, quando é que isso começou? (variável ordinal)**

**MT - Os maus-tratos e intimidações na tua escola são graves? (variável ordinal)**

**H<sub>0</sub>:** Não há associação entre a persistência do papel de vítima pelos pares e a percepção de gravidade dos maus-tratos ocorrentes no contexto escolar.

**H<sub>a</sub>:** Há associação entre a persistência do papel de vítima pelos pares e a percepção de gravidade dos maus-tratos ocorrentes no contexto escolar.

➤ **Q3 versus SE**

**Q3 - Se os teus colegas te têm maltratado ou intimidado, quando é que isso começou? (variável ordinal)**

**SE - Sentes-te seguro na tua escola? (variável ordinal)**

**H<sub>0</sub>:** Não há associação entre a persistência do papel de vítima pelos pares e o grau de segurança sentido no contexto escolar.

**H<sub>a</sub>:** Há associação entre a persistência do papel de vítima pelos pares e o grau de segurança sentido no contexto escolar.

➤ **Q3 versus Q7**

**Q3 - Se os teus colegas te têm maltratado ou intimidado, quando é que isso começou? (variável ordinal)**



***Q7 - Maltrataste ou intimidaste algum menino ou menina? (variável ordinal)***

**H<sub>0</sub>:** Não há associação entre a persistência do papel de vítima pelos pares e infligir maus-tratos aos pares.

**H<sub>a</sub>:** Há associação entre a persistência do papel de vítima pelos pares e infligir maus-tratos aos pares.

➤ ***Q7 versus MT***

***Q7 - Maltrataste ou intimidaste algum menino ou menina? (variável ordinal)***

***MT - Os maus-tratos e intimidações na tua escola são graves? (variável ordinal)***

**H<sub>0</sub>:** Não há associação entre infligir maus-tratos aos pares e a percepção de gravidade dos maus-tratos ocorrentes no contexto escolar.

**H<sub>a</sub>:** Há associação entre infligir maus-tratos aos pares e a percepção de gravidade dos maus-tratos ocorrentes no contexto escolar.

➤ ***Q7 versus SE***

***Q7 - Maltrataste ou intimidaste algum menino ou menina? (variável ordinal)***

***SE - Sentes-te seguro na tua escola? (variável ordinal)***

**H<sub>0</sub>:** Não há associação entre infligir maus-tratos aos pares e o grau de segurança sentido no contexto escolar.

**H<sub>a</sub>:** Há associação entre infligir maus-tratos aos pares e o grau de segurança sentido no contexto escolar.

➤ ***Q11 versus MT***

***Q11 - Com que frequência é que ocorreram situações de intimidação (chamar nomes, gozar, dar pontapés, empurrar, ameaçar, desprezo, etc) durante este período? (variável ordinal)***

***MT - Os maus-tratos e intimidações na tua escola são graves? (variável ordinal)***

**H<sub>0</sub>:** Não há associação entre a percepção de ocorrência de situações de intimidação durante o trimestre anterior e a percepção de gravidade dos maus-tratos no contexto escolar.

**H<sub>a</sub>:** Há associação entre a percepção de ocorrência de situações de intimidação durante o trimestre anterior e a percepção de gravidade dos maus-tratos no contexto escolar.

➤ **Q11 versus SE**

**Q11 - Com que frequência é que ocorreram situações de intimidação (chamar nomes, gozar, dar pontapés, empurrar, ameaçar, desprezo, etc) durante este período? (variável ordinal)**

**SE - Sentes-te seguro na tua escola? (variável ordinal)**

**H<sub>0</sub>:** Não há associação entre a percepção de ocorrência de situações de intimidação durante o trimestre anterior e o grau de segurança sentido no contexto escolar.

**H<sub>a</sub>:** Há associação entre a percepção de ocorrência de situações de intimidação durante o trimestre anterior e o grau de segurança sentido no contexto escolar.

Graficamente, num desdobramento do diagrama que apresenta o desenho de investigação, podem representar-se as hipóteses anteriores da seguinte forma:

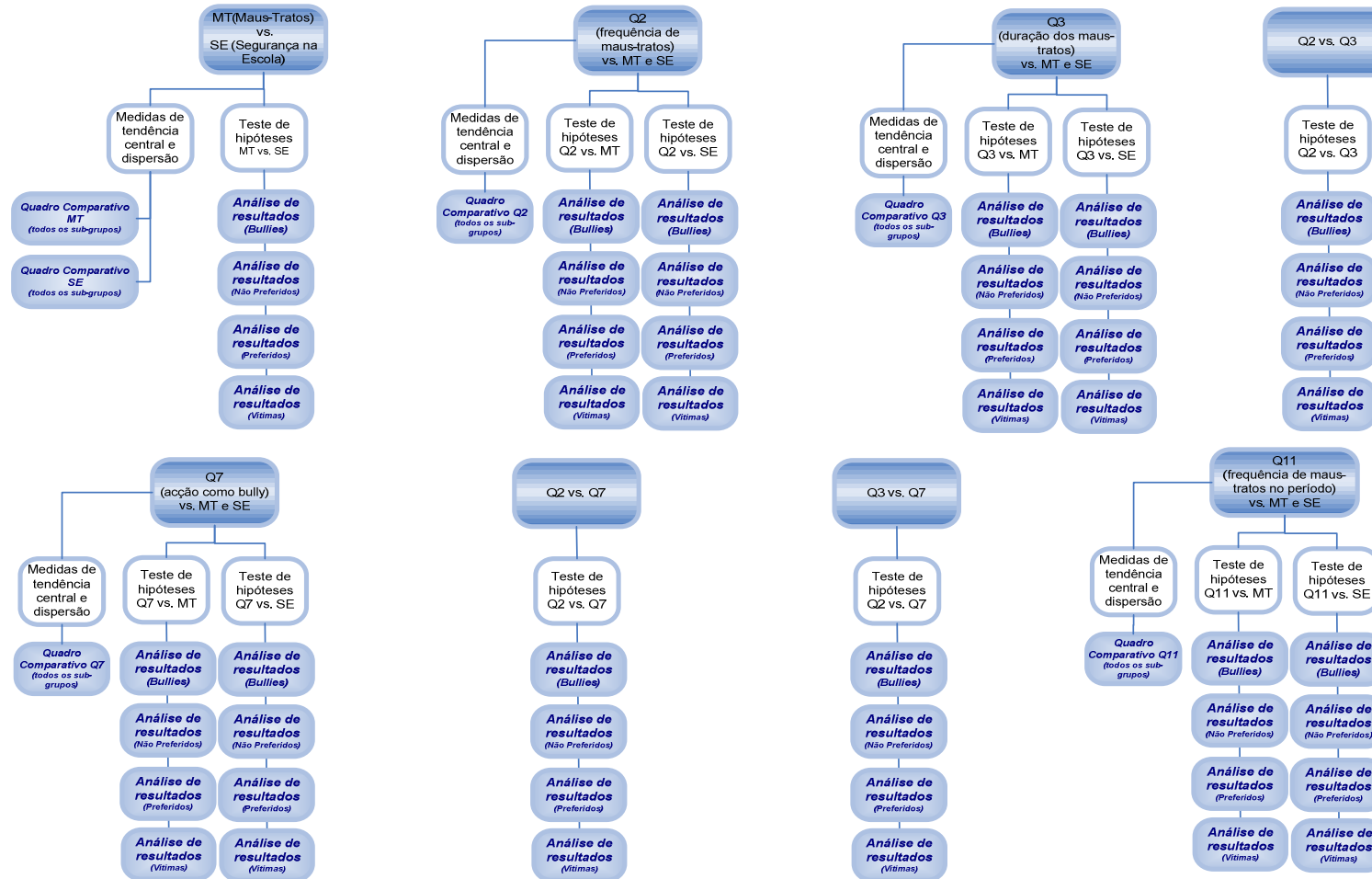


Fig7: Cruzamento de variáveis/Teste de hipóteses

#### 4- Caracterização da População

A população a estudar, representada pela amostra destinatária da investigação realizada nesta suficiência investigadora, é a de alunos de turmas dos estabelecimentos escolares do ensino público do 1º Ciclo (4º ano de escolaridade) português, por professores das referidas turmas, e por encarregados de educação dos alunos integrantes da amostra.

A área geográfica a que se circunscreve o estudo é o distrito de Lisboa (2761 km<sup>2</sup> - 15º maior distrito português, com uma população de 2 203 503 pessoas (2004). Este distrito desdobra-se por 16 concelhos (Alenquer, Amadora, Arruda dos Vinhos, Azambuja, Cadaval, Cascais, Lisboa, Loures, Lourinhã, Mafra, Odivelas, Oeiras, Sintra, Sobral de Monte Agraço, Torres Vedras, Vila Franca de Xira), com uma população de 703 Estabelecimentos de Ensino do 1º Ciclo.

Os estabelecimentos escolares do 1º Ciclo do ensino público do Distrito de Lisboa usualmente têm entre 80 e 160 alunos, distribuídos pelos quatro anos de escolaridade, com um corpo docente aproximado entre 4 e 8 professores e 5/6 auxiliares de acção educativa por estabelecimento, pelo que a presente suficiência investigadora englobará o estudo de sub-amostras (professores/encarregados de educação/alunos) associadas a 7 salas de aula de dois agrupamentos.

A organização dos estabelecimentos de ensino em agrupamentos escolares (por parte do Ministério da Educação) tem como objectivo a minimização de possíveis situações de isolamento em estabelecimentos de ensino, a prevenção da exclusão social e o favorecimento, nos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória, de um percurso sequencial e articulado entre os vários ciclos de ensino.

Com este intuito, é reforçada a capacidade pedagógica dos estabelecimentos que integram o agrupamento e potenciado o aproveitamento racional dos recursos num regime de autonomia relativamente à administração e gestão das escolas que os compõem, numa valorização do enquadramento das experiências educativas em curso.

## 5- Amostra

A amostra constituída por este estudo é proveniente de 7 estabelecimentos de ensino, pertencentes a dois agrupamentos escolares do distrito de Lisboa (abrangendo 103 alunos, 7 professores e 89 encarregados de educação). Estes agrupamentos pertencem a um dos concelhos da região de Lisboa (Vila Franca de Xira), representando os estabelecimentos escolares agrupados geograficamente em duas freguesias (Vialonga – Agrupamento de Escolas de Vialonga; Alverca do Ribatejo – Agrupamento de Escolas Jacques de Magalhães).

Foi solicitado a cada estabelecimento de ensino pertencente aos referidos agrupamentos que elejessem uma sala do 4º ano de escolaridade para a participação no estudo, sem qualquer preocupação que a vontade dos alunos e professor de participarem. Posteriormente, os encarregados de educação das turmas que se voluntariaram para participar foram instados à emissão de autorização para a referida participação dos alunos, após o que se seguiu a aplicação dos instrumentos nas salas de aula (professor e alunos) e em casa (encarregados de educação), a agregação dos questionários pelo professor e a devolução ao investigador.

Aqui, importa fazer uma ligeira reflexão sobre o tipo de amostragem seguido neste trabalho de investigação (não probabilística, por quota), condicionado por factores como a fiabilidade dos dados, a disponibilidade dos recursos e adequação

Se se considerar a amostra como a recolha de dados relativos a uma parcela de uma dada população, com a posterior análise e alargamento de resultados à população a que a amostra pertence, a possibilidade de optar por uma amostra probabilística ou não probabilística é geralmente condicionada pela possibilidade de generalização dos resultados obtidos (ocorrência à partida vedada aos resultados obtidos por meio de amostras definidas de forma não probabilística).

Tendo em conta as diversas condicionantes do trabalho de investigação que presentemente se leva a cabo, este tem efectivamente uma série de especificidades, como a acessibilidade e disponibilidade dos elementos da população e os constrangimentos temporais decorrentes da

realização de uma suficiência investigadora (a que se somam as dificuldades burocráticas associadas à autorização de realização de uma investigação nos moldes em que esta se desenrolou).

Neste sentido a opção por uma amostra probabilística (em que cada elemento da população tem a mesma possibilidade de ser seleccionado) ou não probabilística (na qual a seleção dos elementos da população que farão parte da amostra depende mesmo que parcialmente do investigador) dependerá então da estrutura, dimensão e estratégia de selecção da amostra.

Posto isto, a razão pela qual se optou, nesta investigação, por uma amostra de tipo não probabilístico (apesar da não generalização para toda a população dos resultados) é, essencialmente, a de o presente trabalho ser uma pesquisa exploratória para a obtenção de conhecimentos mais aprofundados sobre a temática do *bullying*.

Adicionalmente, a homogeneidade da população (partilha de muitas características comuns com a população), a particularidade de esta investigação ser a primeira aplicação dos instrumentos utilizados na população portuguesa, a reduzida base de conhecimentos estatísticos nacionais sobre o *bullying* e as exigências de cronograma concorrem para a opção por uma amostra por quotas ou proporcional.

De facto, uma investigação como a que se apresenta, a nosso ver, não sai prejudicada pela definição de constituir uma amostra por quota na medida em que o conhecimento e compreensão do fenómeno do *bullying* é ainda insuficiente e o objectivo último da investigação é constituir-se como uma investigação progressivamente mais direccionada sobre esta problemática e as suas diversas perspectivas.

Visto que uma amostra deste género é semelhante em muitos aspectos com a população de onde provém, a representatividade dos dados necessários encontra-se até certo ponto garantida, situação que se pretende realizar na medida em que se estabeleceu, neste trabalho uma turma por estabelecimento de ensino (aleatoriamente) e, ao recolher os dados correspondentes a apenas uma turma por escola de agrupamento, permite a identificação de tendências de forma relativamente célere.

Finalmente, a relação de estabelecimentos de ensino seleccionados para a presente investigação (após a exclusão da sala EB Brejo nos termos já explicados) é a que se segue (com a participação de uma sala de aula por estabelecimento):

Concelho	Agrupamento	Estabelecimento de Ensino
Vila Franca de Xira	Vialonga	EB n.º 1 de Vialonga (Centenários)
		EB n.º 2 de Vialonga (Icesa)
		EB do Cabo de Vialonga
	Pedro Jacques de Magalhães (Alverca do Ribatejo)	EB n.º 1 de Alverca (Quinta das Drogas)
		EB n.º 2 de Alverca (FCA)
		EB n.º 4 de Alverca (Chasa)

## 6- Recolha e Tratamento de Dados

Com a finalização das fases de construção e análise dos instrumentos, a aplicação do questionário, ainda na fase de elaboração da Suficiência Investigadora, foi complexa mas a aplicação dos instrumentos e posterior recolha dos exemplares foi bem-sucedida, não se tendo identificado qualquer problema.

Após a fase de tratamento dos dados recolhidos junto dos participantes e do seu cruzamento com as estruturas sócio-afectivas obtidas, os dados obtidos através da resposta aos questionários foram agrupados por sub-grupo, tendo sido expurgadas as questões não relevantes para a presente tese de doutoramento.

A fase de tratamento dos dados foi feita, essencialmente, em três tempos:

- 1- Tratamento dos valores constantes da tabela de Windows Excel com sub-agrupamento dos alunos conforme anteriormente referido – Bullies, Vítimas, Preferidos e Não Preferidos - do qual resulta a tabela de respostas em anexo ao presente trabalho de investigação;

- 2- Elaboração da análise estatística descritiva dos sub-grupos de alunos Bullies, Vítimas, Não Preferidos e Preferidos (sexo e idade), com medidas de tendência central e não central, cruzamento de variáveis (crosstabs) e análise de resíduos estandarizados;
- Aplicação de testes estatísticos inferenciais, Teste  $X^2$  de Pearson para uma amostra e medidas simétricas (Kendall tau-b, Kendall tau-c, Gamma e Correlação de Spearman).

Numa pequena reflexão sobre o tratamento estatístico dos dados obtidos, registre-se que o propósito deste estudo não é apenas caracterizar os dados recolhidos através de valores únicos para simplesmente resumir o comportamento das variáveis que se apresentaram.

A verdade é que em Ciências Sociais e Humanas o recurso à Estatística, apesar de moroso e complexo, permite a identificação, numa multiplicidade de possibilidades lógicas, de relações entre os números que por vezes são válidas tanto no cálculo estatístico como no mundo empírico, e é essa conexão que norteia a realização deste trabalho de investigação e a opção pela aplicação de testes estatísticos que permitam inferir acerca de parâmetros populacionais a partir das estimativas amostrais definidas pela nomeação dos pares.

A análise estatística foi efectuada com recurso ao programa de computador "Statistical Pack for Social Sciences - SPSS 12.0" e ao Windows Excel.



## ***CAPÍTULO VI – Caracterização Sócio-Demográfica dos Participantes – amostra e sub-grupos***

No âmbito do trabalho antecessor de investigação, no qual se realizou um diagnóstico da prevalência, características e grau de impacto das práticas de intimidação e vitimização no contexto escolar do 1º ciclo de ensino (mais especificamente no quarto ano de escolaridade), foram aplicados questionários a alunos, encarregados de educação e professores de turmas de dois agrupamentos escolares da região de Lisboa. Os elementos de caracterização sócio-demográfica constantes desses questionários pretendem, na sua leitura conjunta, estabelecer com precisão a caracterização dos respondentes.

### **1- Amostra**

A amostra de alunos que participaram no estudo donde se retiraram as quatro amostras de alunos (4 sub-grupos de alunos Bullies, Vítimas, Preferidos e Não Preferidos) compôs-se por 103 participantes, sendo 54 do sexo masculino e 48 do sexo feminino (um respondente não indicou a que género pertence), provenientes de 7 estabelecimentos de ensino de dois agrupamentos (com 49 alunos do agrupamento de escolas de Vialonga, participante com três estabelecimentos de ensino, e 54 alunos do agrupamento de escolas Jacques de Magalhães, participante com 4 estabelecimentos).

A distribuição etária dos participantes do referido estudo de prevalência, que considerou como válidas 101 respostas em virtude de dois respondentes (1,88%) não terem assinalado a sua idade, apresenta uma preponderância de participantes com 9 anos (51.88%), a que se segue a percentagem de participantes de 10 anos (30.18%).

Os alunos de 11 e 12 anos, com respectivamente 9.43% e 3.77% completam a amostra de alunos, sendo de concluir por um baixo índice de participantes com retenção no mesmo ano escolar e pela relativa consistência, sem qualquer factor (como a existência de crianças com necessidades educativas especiais ou a inconstância da presença do professor, motivada por

razões de saúde ou profissionais) que permitisse prever a possibilidade de se constituir como uma variável estranha ou parasita influente na análise e reflexão sobre os resultados obtidos.

## 2- **Sub-amostras: Estrutura sócio-afectiva**

A estrutura sócio-afectiva das salas de aula participantes no estudo apresenta-se nos 6 diagramas que se seguem (um para cada sala de aula participante neste trabalho de investigação, após exclusão da sala de aula EB Brejo), que incluem não só os resultados agrupados da turma como a correspondente resposta do docente da turma às questões correspondentes no seu questionário (alunos a roxo).

A elaboração de um modelo de representação gráfica da estrutura sócio-afectiva patente na sala de aula de cada uma das turmas que participam neste trabalho de investigação, apoiada por um grafismo que, por cores, dimensões de letra e posição dos sub-grupos que constituem a estrutura sócio-afectiva, permite radiografar o posicionamento de cada aluno da turma e triangulá-lo na interacção mais global dos alunos, encontrando-se assim o peer status dos alunos referidos pelos colegas (para interpretação detalhada dos diagramas ver o trabalho de (Sequeira, 2007).

A simbologia inerente aos diagramas que se seguem é:

- Os grupos de alunos (correspondentes às questões colocadas) estão posicionados no sentido dos ponteiros do relógio, para que na zona direita se localizem os alunos em situação de maior favorecimento (mais fortes – a castanho; mais espertos e causadores de inveja – a azul), num crescendo que culmina (no espaço correspondente às 6 horas) com os alunos preferidos da turma (a azul).
- Na área à esquerda posicionam-se os alunos com menor status na turma (não preferidos, mais fracos – a verde) até que se chega (na zona superior do diagrama) aos alunos envolvidos directamente em episódios de bullying (vítimas e alunos que maltratam – a vermelho).
- É possível encontrar o mesmo aluno em mais de um grupo, o que origina a análise posterior à apresentação dos diagramas e a confirmação das características associadas (para o presente caso) aos participantes em episódios de bullying escolar.

- Em cada sub-grupo, quanto mais tiver sido referido um aluno, maior é o tamanho das letras do seu nome (para que se destaque à medida do seu estatuto dentro desse grupo e na turma), que é acompanhado do número de colegas que o referiram.
- A coloração dos nomes de alunos tem os seguintes significados:
  - A negro: foram referidos apenas pelos colegas
  - A verde: foram referidos apenas pela professora
  - A lilás: foram referidos pelos dois grupos

Num cenário ideal os nomes referidos pela professora serão os mesmos dos alunos (lilás), revelando esta um conhecimento da turma e seus integrantes. Os nomes a verde expressam uma dessincronização entre a percepção da professora e dos alunos.

### 2.1- ***Estruturas sócio-afectivas e respectivos sub-grupos (por sala de aula)***

As zonas circundadas a vermelho correspondem aos alunos nomeados pelos colegas como Bullies, Vítimas, Preferidos e Não Preferidos. Destes, fazem parte dos agrupamentos abaixo analisados os que também preencheram questionários.

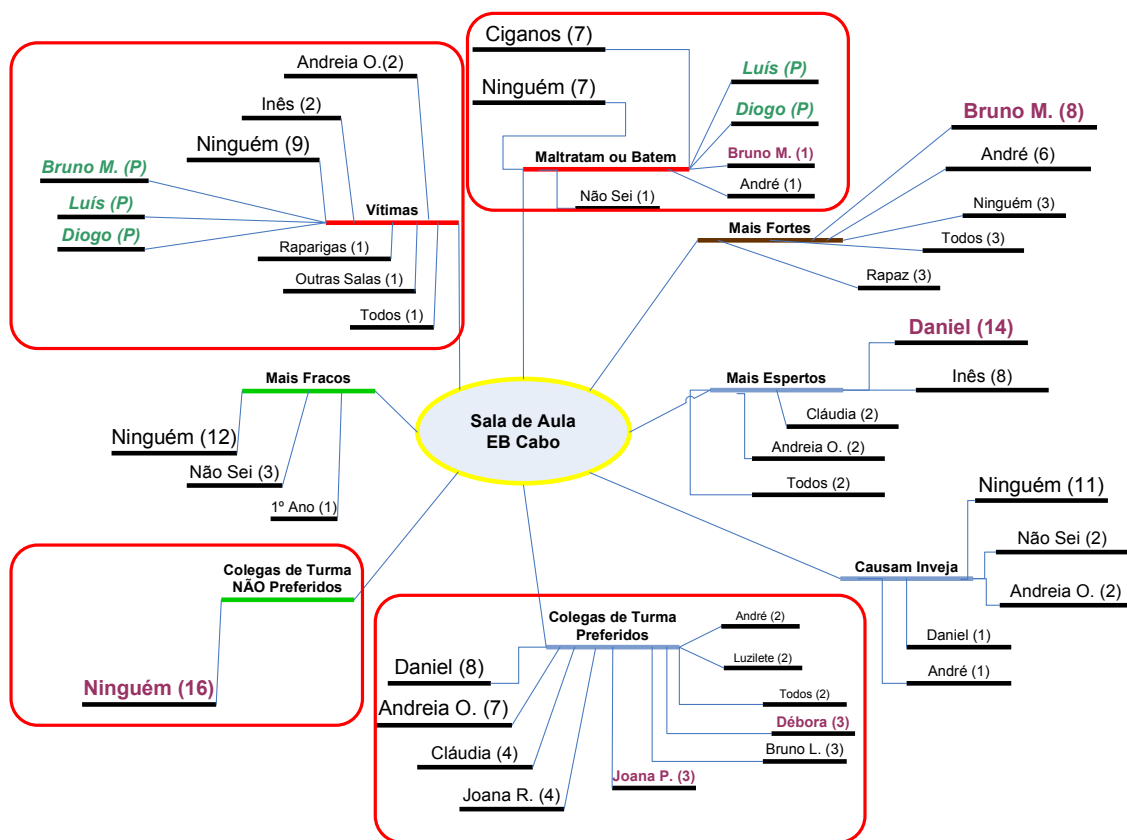


Diagrama 1: Estrutura sócio-afectiva na sala de aula EB Cabo e respectivos sub-grupos (Bullies, Vítimas, Preferidos e Não Preferidos)

A estrutura sócio-afectiva que se resume no diagrama apresentado mostra uma sala de aula em que se verifica alguma influência da professora no preenchimento dos questionários pelos alunos.

Efectivamente, a constatação de que nesta turma nenhum aluno fez qualquer menção a um colega não preferido ou a um colega mais fraco é obviamente indicador de que os alunos terão sido, no âmbito do preenchimento dos questionários (para os quais foi solicitado o apoio do professor) instruídos a não inscrever nenhum dos seus colegas nessa categoria.

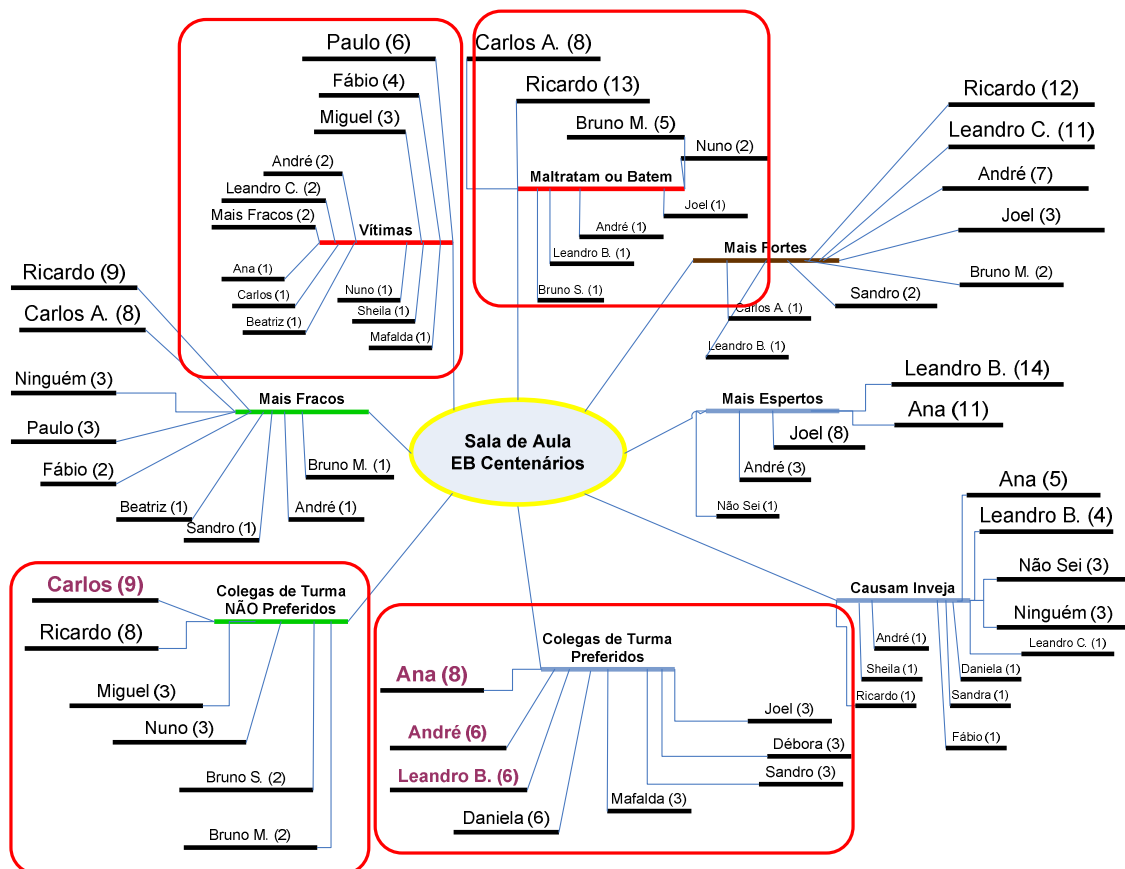


Diagrama 2: Estrutura sócio-afectiva na sala de aula EB Centenários e respectivos sub-grupos (Bullies, Vítimas, Preferidos e Não Preferidos)

A estrutura sócio-afectiva patente na turma que participou neste estudo em representação do estabelecimento de ensino Centenários (Vialonga) é relativamente complexa na sua apresentação, devido à dispersão de respostas dadas pelos alunos a cada uma das questões inscritas nesta fase do questionário e à dimensão da turma, mas nota-se uma clara divisão entre os alunos envolvidos (ou potencialmente) em situações de *bullying*, e os que não têm envolvimento.

Outro aspecto que condiciona, por empobrecimento, a interpretação do diagrama é a reduzida participação da docente da turma no preenchimento do seu questionário (apenas respondeu às categorias “Colegas Preferidos” e “Colegas Não Preferidos”), que permitiria inferir da sua

percepção da estrutura sócio-afectiva e das eventuais ocorrências de episódios de intimidação e vitimização, com a identificação dos alunos intervenientes nos mesmos.

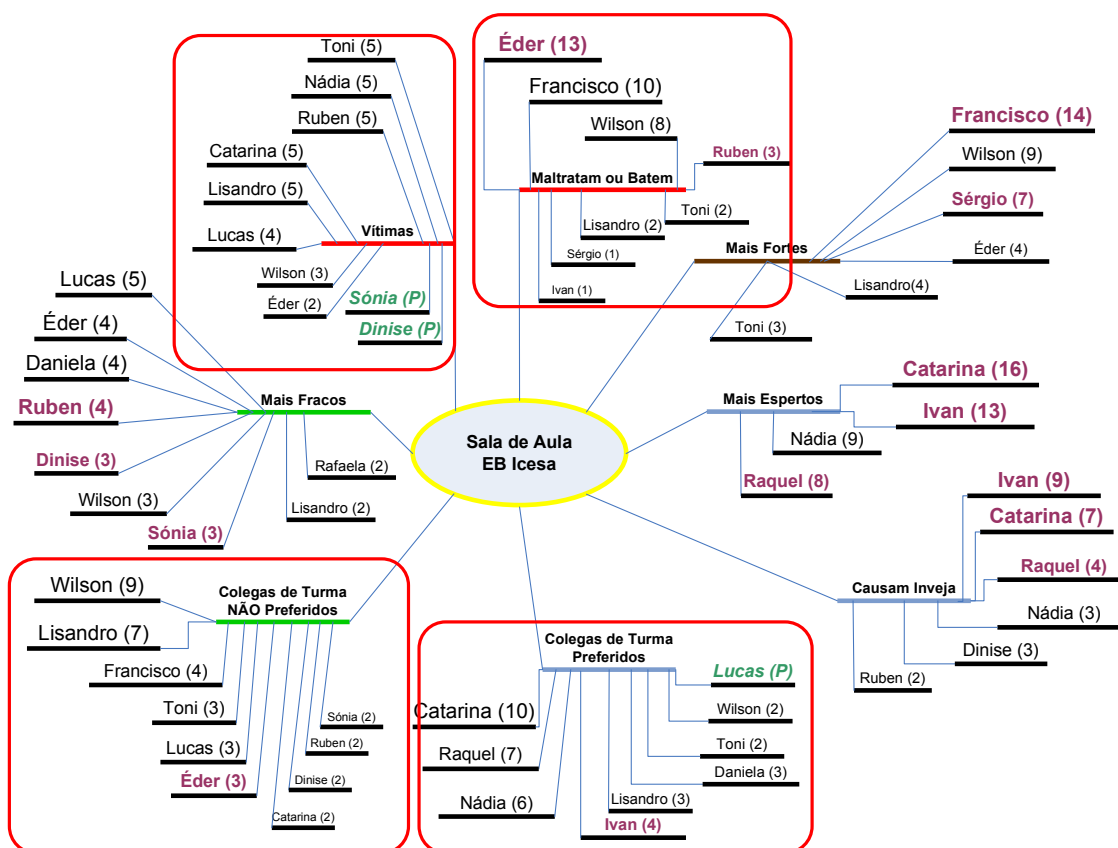


Diagrama 3: Estrutura sócio-afectiva na sala de aula EB Icesa e respectivos sub-grupos (Bullies, Vítimas, Preferidos e Não Preferidos)

A turma representante do estabelecimento de ensino do bairro da Icesa (um dos bairros sociais mais problemáticos do Concelho de Vila Franca de Xira) apresenta aspectos caracterizadores da sua estrutura sócio-afectiva que a destacam no panorama geral de diagramas apresentados.

Um dos aspectos que se destaca é o conhecimento da professora da estrutura sócio-afectiva existente, na medida em que os nomes a roxo (seleccionados simultaneamente por um ou mais alunos e pela professora) são passíveis de serem encontrados na maioria das categorias

do diagrama e o facto de na categoria dos colegas favoritos a professora ter avançado com um nome que não recolheu qualquer escolha dos alunos (“Lucas”) não é necessariamente grave.

Já a questão de a categoria dos alunos vítimas de *bullying* referidos pela professora não serem mencionados por qualquer aluno e de, no sentido oposto, nenhuma das vítimas seleccionadas pelos alunos o ter sido também pela professora é intrigante (nomeadamente porque os alunos mencionados são-no também na categoria dos mais fracos pela professora, sendo também identificados como tal pelos seus colegas).

Isto provavelmente querará dizer que, contrariamente à opinião dos alunos na avaliação específica destes seus dois colegas (que identificaram como fracos mas não necessariamente como vítimas – aspectos que, na verdade, não necessariamente conexos) a professora aparentemente estabeleceu essa associação.

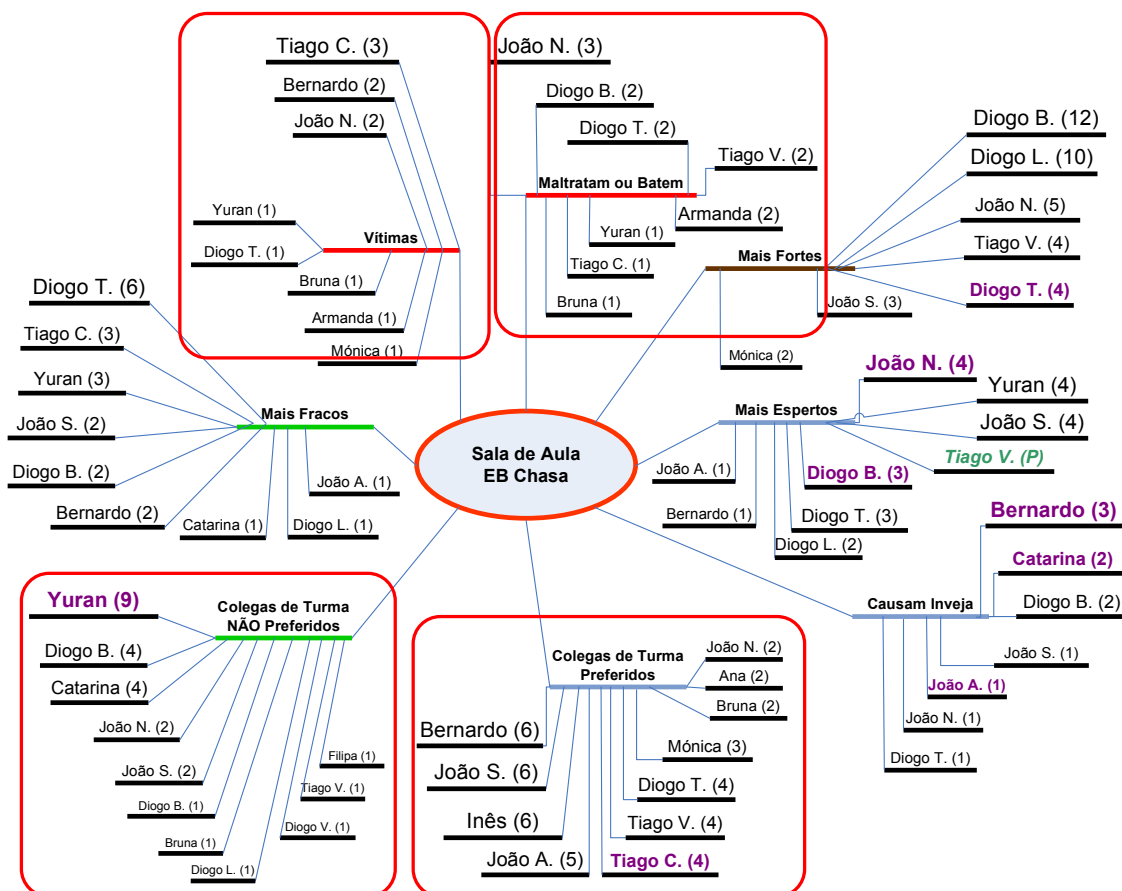


Diagrama 4: Estrutura sócio-afectiva na sala de aula EB Chasa e respectivos sub-grupos (Bullies, Vítimas, Preferidos e Não Preferidos)

Na turma da EB Chasa o aspecto a sublinhar é o facto de a professora, que não assinalou qualquer aluno nas categorias de vítimas, mais fracos ou que maltratam ou batem, demonstrar um conhecimento razoável da estrutura da turma, na medida em que as suas respostas encontram correspondência nas respostas dos alunos.



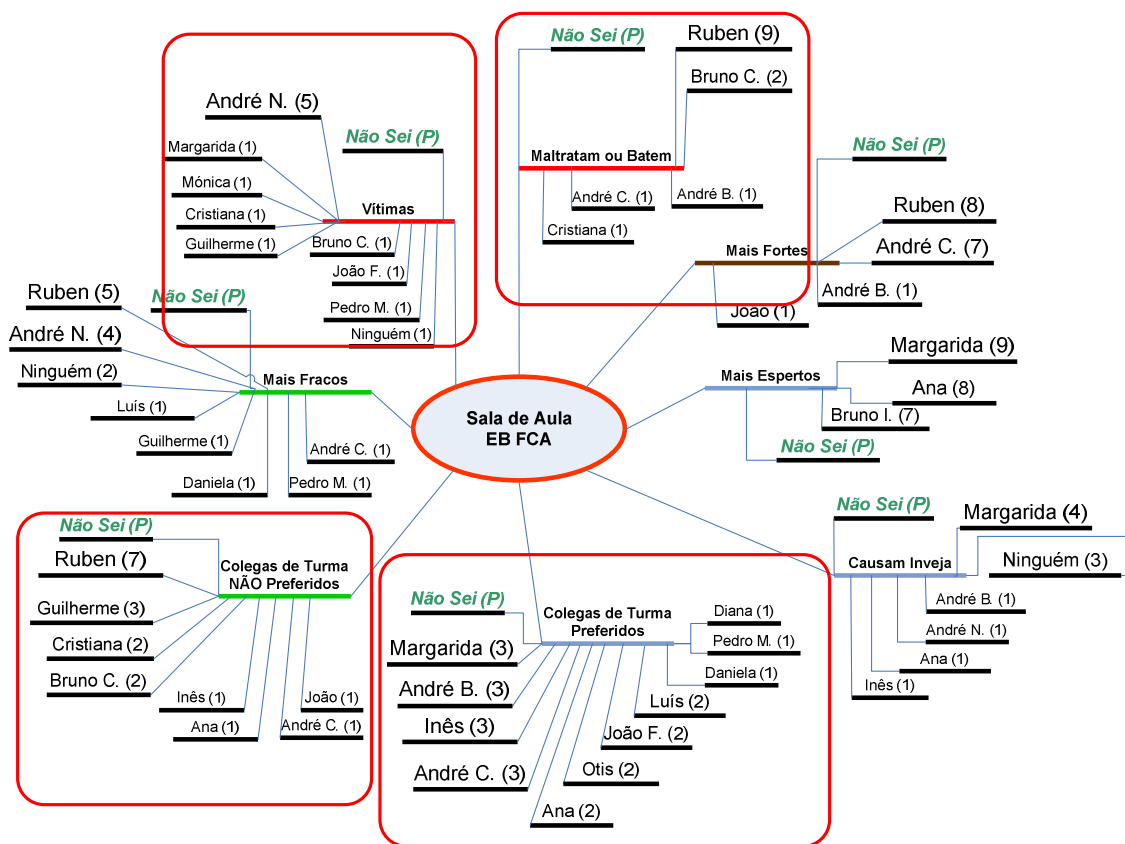


Diagrama 5: Estrutura sócio-afectiva na sala de aula EB FCA  
 e respectivos sub-grupos (Bullies, Vítimas, Preferidos e Não Preferidos)

A observação do diagrama permite identificar claramente a recusa da docente em categorizar qualquer dos alunos (optando pela resposta “Não Sei”, apesar de se encontrar a leccionar neste estabelecimento de ensino nos últimos 6 anos), o que empobrece (mas não impede) a interpretação dos resultados.

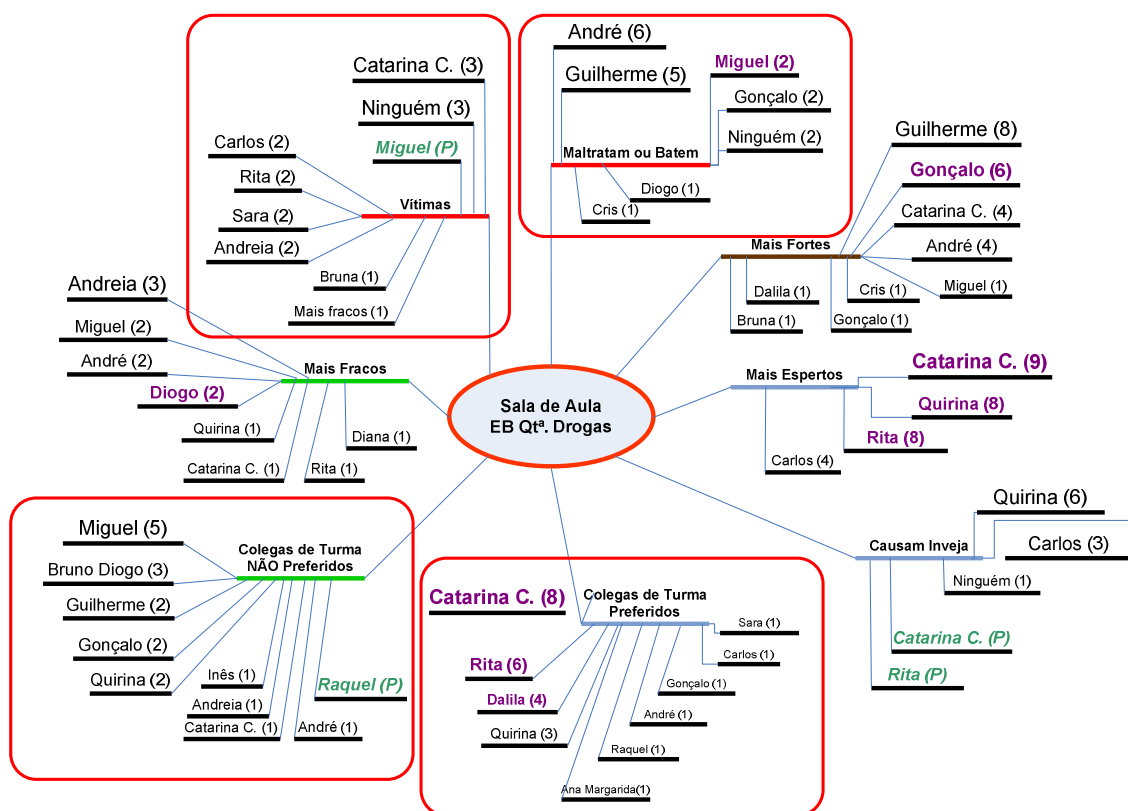


Diagrama 6: Estrutura sócio-afectiva na sala de aula EB Quinta das Drogas e respectivos sub-grupos (Bullies, Vítimas, Preferidos e Não Preferidos)

Na última turma objecto de análise no âmbito da sua estrutura sócio-afectiva, realça-se o número reduzido de alunos integrantes de cada categoria e as escolhas da professora (que, na generalidade, seleccionou alunos referidos pelos colegas na maioria das categorias, exceptuando-se os menos preferidos, as vítimas e os que causam inveja).

## ***CAPÍTULO VII – Análise de Resultados – estatística descritiva***

### ***1 - Bullies, Vítimas, Preferidos e Não Preferidos – constituição e caracterização***

Os alunos participantes neste estudo que foram agrupados pelo método de nomeação pelos pares nas categorias “Bullies”, “Não Preferidos”, “Preferidos” e “Vítimas” e, simultaneamente, participaram no estudo enquanto eles mesmos respondentes são:

- 27 respondentes considerados pelos colegas como Bullies (24 rapazes e três raparigas);
- 26 enquadram-se no grupo de Não Preferidos (16 rapazes e 10 raparigas);
- 42 são referidos como Preferidos (19 rapazes e 23 raparigas);
- 39 são nomeados como Vítimas (21 rapazes e 18 raparigas).

Estes alunos foram retirados de seis dos sete diagramas originais, devido à impossibilidade de recolha de dados que cumprissem os requisitos do presente estudo (os alunos tinham de, cumulativamente, ser referenciados pelos colegas de turma e eles mesmos participarem no estudo, o que não sucedeu na sala de aula “EB Brejo”).

Quanto ao sexo, interessa verificar que é no grupo dos Bullies que há maior proporção de rapazes, valor expresso tanto na média (1,11, sendo que para rapaz o valor é 1 e para rapariga é 2) como na mediana e moda, além da distribuição percentílica (88,9% de rapazes).

Nota-se que todos os outros grupos apresentam uma tendência menor para os participantes do sexo masculino (Não Preferidos com média de 1,38 e 61,5% de rapazes; Preferidos com média de 1,55 e 45,2% de rapazes; Vítimas com média de 1,46 e 53,8% de rapazes), sendo entre os Preferidos (como se intui pelo anterior) que há maior número de raparigas (como se confirma pela mediana e moda: 2).

Quanto à idade, os Bullies (média: 9,77; mediana: 10) e Não Preferidos (média: 9,77; mediana: 9) são ligeiramente mais velhos que os Preferidos (média: 9,54; mediana: 9) e as Vítimas (9,54; mediana: 9), sendo a diferença de idades, por uma coincidência certamente, quase que paralela entre estes e aqueles.

A distribuição de percentagens pelos quatro grupos (tabelas “Idade”) apresentam igualmente resultados interessantes e consistentes com os parágrafos anteriores, na medida em que, para 14,8% dos meninos Bullies com 11 anos e 3,7% com 12 anos e 23,1% de Não Preferidos com 11 anos e 3,8% com 12 anos contrapõe-se uma distribuição etária *inferior* nos grupos de Preferidos (7,1% com 11 anos e 2,4% com 12 anos) e das Vítimas (7,7% com 11 anos e nenhuma criança vítima com 12 anos de idade), percebendo-se aqui uma superioridade (pelo menos ao nível do desenvolvimento físico) dos grupos de Bullies e Não Preferidos sobre os grupos de Preferidos e Vítimas.

### **Bullies**

Sexo

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Rapaz	24	88,9	88,9	88,9
Rapariga	3	11,1	11,1	100,0
Total	27	100,0	100,0	

Idade

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 9	12	44,4	46,2	46,2
10	9	33,3	34,6	80,8
11	4	14,8	15,4	96,2
12	1	3,7	3,8	100,0
Total	26	96,3	100,0	
Missing System	1	3,7		
Total	27	100,0		

Tabelas 5 e 6: Quadros de idades e sexo - sub-grupo de alunos Bullies

### **Não Preferidos**

**Sexo**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Rapaz	16	61,5	61,5	61,5
	Rapariga	10	38,5	38,5	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

**Idade**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	9	14	53,8	53,8	53,8
	10	5	19,2	19,2	73,1
	11	6	23,1	23,1	96,2
	12	1	3,8	3,8	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

Tabelas 7 e 8: Quadros de idades e sexo - sub-grupo de alunos Não Preferidos

**Preferidos**

**Sexo**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Rapaz	19	45,2	45,2	45,2
	Rapariga	23	54,8	54,8	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

**Idade**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	9	24	57,1	58,5	58,5
	10	13	31,0	31,7	90,2
	11	3	7,1	7,3	97,6
	12	1	2,4	2,4	100,0
	Total	41	97,6	100,0	
Missing	System	1	2,4		
	Total	42	100,0		

Tabelas 9 e 10: Quadros de idades e sexo - sub-grupo de alunos Preferidos

**Vítimas**

**Sexo**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Rapaz	21	53,8	53,8	53,8
	Rapariga	18	46,2	46,2	100,0
	Total	39	100,0	100,0	

Idade

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 9	21	53,8	53,8	53,8
10	15	38,5	38,5	92,3
11	3	7,7	7,7	100,0
Total	39	100,0	100,0	

Tabelas 11 e 12: Quadros de idades e sexo - sub-grupo de alunos Vítimas

**Conclusões:**

O sub-grupo de alunos Bullies tem a maior proporção de rapazes, mas só o sub-grupo de Preferidos é que tem a maior proporção de raparigas (os restantes sub-grupos também têm mais rapazes que raparigas).

Os alunos Bullies e Não Preferidos são ligeiramente mais velhos que alunos Preferidos e Vítimas, evidenciando superioridade (pelo menos ao nível do desenvolvimento físico).

## 2 – Bullies, Vítimas, Preferidos e Não Preferidos - Cruzamento de resultados

### 2.1 - Idade e Sexo

O cruzamento de resultados (crosstabulation) entre sexo e idade para os sub-grupos constituídos apresenta-se da seguinte forma:

#### Bullies

**Idade \* Sexo Crosstabulation**

		Sexo		Total	
		Rapaz	Rapariga		
Idade	9	Count	10	2	12
		Expected Count	10,6	1,4	12,0
		% within Idade	83,3%	16,7%	100,0%
		% within Sexo	43,5%	66,7%	46,2%
		Std. Residual	-,2	,5	
		Adjusted Residual	-,8	,8	
10		Count	8	1	9
		Expected Count	8,0	1,0	9,0
		% within Idade	88,9%	11,1%	100,0%
		% within Sexo	34,8%	33,3%	34,6%
		Std. Residual	,0	,0	
		Adjusted Residual	,0	,0	
11		Count	4	0	4
		Expected Count	3,5	,5	4,0
		% within Idade	100,0%	,0%	100,0%
		% within Sexo	17,4%	,0%	15,4%
		Std. Residual	,2	-,7	
		Adjusted Residual	,8	-,8	
12		Count	1	0	1
		Expected Count	,9	,1	1,0
		% within Idade	100,0%	,0%	100,0%
		% within Sexo	4,3%	,0%	3,8%
		Std. Residual	,1	-,3	
		Adjusted Residual	,4	-,4	
Total		Count	23	3	26
		Expected Count	23,0	3,0	26,0
		% within Idade	88,5%	11,5%	100,0%
		% within Sexo	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 13: Quadros de cruzamento de resultados - idades e sexo - Bullies

Como se pode ver, há entre os alunos cujos colegas apontam como agentes de intimidação e vitimização participantes de ambos os sexos. Contudo, as raparigas consideradas Bullies que, cumulativamente, responderam ao questionário, são apenas três (duas com 9 anos e uma com 10 anos) para 23 rapazes.

Dos rapazes, 43,5% têm nove anos (com um resíduo ajustado estandarizado de -0,8), o que nos permite inferir que se esperariam, face à distribuição de respostas, mais rapazes com esta idade, sucedendo o mesmo entre raparigas de 11 e doze anos (com resíduos ajustados estandarizados de, respectivamente, -0,8 e -0,4).

### Não Preferidos

**Idade \* Sexo Crosstabulation**

			Sexo		Total
			Rapaz	Rapariga	
Idade	9	Count	6	8	14
		Expected Count	8,6	5,4	14,0
		% within Idade	42,9%	57,1%	100,0%
		% within Sexo	37,5%	80,0%	53,8%
		Std. Residual	-,9	1,1	
		Adjusted Residual	-2,1	2,1	
10	Count	4	1	5	
	Expected Count	3,1	1,9	5,0	
	% within Idade	80,0%	20,0%	100,0%	
	% within Sexo	25,0%	10,0%	19,2%	
	Std. Residual	,5	-,7		
	Adjusted Residual	,9	-,9		
11	Count	5	1	6	
	Expected Count	3,7	2,3	6,0	
	% within Idade	83,3%	16,7%	100,0%	
	% within Sexo	31,3%	10,0%	23,1%	
	Std. Residual	,7	-,9		
	Adjusted Residual	1,3	-1,3		
12	Count	1	0	1	
	Expected Count	,6	,4	1,0	
	% within Idade	100,0%	,0%	100,0%	
	% within Sexo	6,3%	,0%	3,8%	
	Std. Residual	,5	-,6		
	Adjusted Residual	,8	-,8		
Total	Count	16	10	26	
	Expected Count	16,0	10,0	26,0	
	% within Idade	61,5%	38,5%	100,0%	
	% within Sexo	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabela 14: Quadros de cruzamento de resultados - idades e sexo – Não Preferidos



Entre os alunos referidos como Não Preferidos pelos colegas, o cruzamento de resultados por idade e sexo indica-nos que há bastantes mais raparigas de nove anos indesejadas pelos colegas que rapazes (8 raparigas para 6 rapazes), dado que o resíduo ajustado estandardizado para a célula “rapariga”+”9 anos” (2,1) indique precisamente que não se esperavam tantas referências dos colegas a raparigas desta idade, contrapondo com o valor para “rapaz”+”9 anos” (resíduo ajustado estandardizado de -2,1, significando que se esperavam mais rapazes nestas condições).

De registar também o elevado número de rapazes Não Preferidos com 11 anos (5 respondentes), com resíduo ajustado estandardizado (1,3) enfatizando precisamente o excesso inesperado deste valor.

### Preferidos

**Idade \* Sexo Crosstabulation**

			Sexo		Total
			Rapaz	Rapariga	
Idade 9	Count	9	15	24	
	Expected Count	10,5	13,5	24,0	
	% within Idade	37,5%	62,5%	100,0%	
	% within Sexo	50,0%	65,2%	58,5%	
	Std. Residual	-,5	,4		
	Adjusted Residual	-1,0	1,0		
10	Count	6	7	13	
	Expected Count	5,7	7,3	13,0	
	% within Idade	46,2%	53,8%	100,0%	
	% within Sexo	33,3%	30,4%	31,7%	
	Std. Residual	,1	-,1		
	Adjusted Residual	,2	-,2		
11	Count	3	0	3	
	Expected Count	1,3	1,7	3,0	
	% within Idade	100,0%	,0%	100,0%	
	% within Sexo	16,7%	,0%	7,3%	
	Std. Residual	1,5	-1,3		
	Adjusted Residual	2,0	-2,0		
12	Count	0	1	1	
	Expected Count	,4	,6	1,0	
	% within Idade	,0%	100,0%	100,0%	
	% within Sexo	,0%	4,3%	2,4%	
	Std. Residual	-,7	,6		
	Adjusted Residual	-,9	,9		
Total	Count	18	23	41	
	Expected Count	18,0	23,0	41,0	
	% within Idade	43,9%	56,1%	100,0%	
	% within Sexo	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabela 15: Quadros de cruzamento de resultados - idades e sexo – Preferidos

No único sub-grupo com mais raparigas que rapazes (23 respondentes do sexo feminino para 18 do sexo masculino), apenas há a registar a distribuição inesperada, à luz dos resultados ajustados estandarizados, de resultados nos alunos com 11 anos, visto que se esperavam menos rapazes com esta idade (resíduo ajustado e standartizado de 2,0) e mais raparigas (resíduo ajustado e standartizado de - 2,0).

### Vítimas

**Idade \* Sexo Crosstabulation**

		Sexo		Total	
		Rapaz	Rapariga		
Idade	9	Count	11	10	21
		Expected Count	11,3	9,7	21,0
		% within Idade	52,4%	47,6%	100,0%
		% within Sexo	52,4%	55,6%	53,8%
		Std. Residual	-,1	,1	
		Adjusted Residual	-,2	,2	
10		Count	8	7	15
		Expected Count	8,1	6,9	15,0
		% within Idade	53,3%	46,7%	100,0%
		% within Sexo	38,1%	38,9%	38,5%
		Std. Residual	,0	,0	
		Adjusted Residual	-,1	,1	
11		Count	2	1	3
		Expected Count	1,6	1,4	3,0
		% within Idade	66,7%	33,3%	100,0%
		% within Sexo	9,5%	5,6%	7,7%
		Std. Residual	,3	-,3	
		Adjusted Residual	,5	-,5	
Total		Count	21	18	39
		Expected Count	21,0	18,0	39,0
		% within Idade	53,8%	46,2%	100,0%
		% within Sexo	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 16: Quadros de cruzamento de resultados - idades e sexo – Vítimas

Anteriormente já se tinha referido que entre as Vítimas nenhum respondente tem 12 anos. Nas restantes idades, a distribuição sucede de forma normal e não se constata valores residuais ajustados estandarizados salientes.

**Conclusões:**

O sub-grupo de alunos Bullies tem apenas 3 raparigas consideradas Bullies (que, cumulativamente, responderam ao questionário) para 23 rapazes, dos quais 43,5% têm nove anos (esperavam-se, em termos de distribuição estatística, mais rapazes com esta idade).

Quanto aos alunos Não Preferidos, o cruzamento de resultados indica que há bastantes mais raparigas de nove anos que rapazes (estatisticamente inesperado), e mais rapazes Não Preferidos com 11 anos do que se esperava.

Os alunos Preferidos (único com mais raparigas que rapazes) têm, surpreendentemente, mais rapazes com 11 anos do que o esperado.

Nenhum aluno Vítima tem 12 anos.

### 3 – Cruzamento de resultados - Idade

#### 3.1 - Idade e Frequência Média de Intimidações

Quando submetido a cruzamento de resultados, os sub-grupos estratificados por idades apresentam as seguintes incidências de vitimização:

#### Bullies

**Idade \* Ameaçado Crosstabulation**

		Ameaçado			Total
		Nunca	Poucas vezes	Bastantes vezes	
Idade 9	Count	2	7	3	12
	Expected Count	4,2	6,5	1,4	12,0
	% within Idade	16,7%	58,3%	25,0%	100,0%
	% within Ameaçado	22,2%	50,0%	100,0%	46,2%
	Std. Residual	-1,1	,2	1,4	
	Adjusted Residual	-1,8	,4	2,0	
10	Count	3	6	0	9
	Expected Count	3,1	4,8	1,0	9,0
	% within Idade	33,3%	66,7%	,0%	100,0%
	% within Ameaçado	33,3%	42,9%	,0%	34,6%
	Std. Residual	-,1	,5	-1,0	
	Adjusted Residual	-,1	1,0	-1,3	
11	Count	3	1	0	4
	Expected Count	1,4	2,2	,5	4,0
	% within Idade	75,0%	25,0%	,0%	100,0%
	% within Ameaçado	33,3%	7,1%	,0%	15,4%
	Std. Residual	1,4	-,8	-,7	
	Adjusted Residual	1,8	-1,3	-,8	
12	Count	1	0	0	1
	Expected Count	,3	,5	,1	1,0
	% within Idade	100,0%	,0%	,0%	100,0%
	% within Ameaçado	11,1%	,0%	,0%	3,8%
	Std. Residual	1,1	-,7	-,3	
	Adjusted Residual	1,4	-1,1	-,4	
Total	Count	9	14	3	26
	Expected Count	9,0	14,0	3,0	26,0
	% within Idade	34,6%	53,8%	11,5%	100,0%
	% within Ameaçado	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 17: Quadros de cruzamento de resultados - idades e frequência de intimidações – Bullies

Como o quadro anterior deixa depreender, entre os Bullies nenhum aluno se considerou sempre ameaçado (ausência da coluna “Quase Sempre”), em dissemelhança com os sub-grupos seguintes.

Apenas os alunos deste grupo que têm 9 anos foram ameaçados, verificando-se uma redução significativa de respostas à medida que a idade aumenta (efectivamente, nenhum aluno de 12 anos foi ameaçado e apenas um dos alunos de 11 anos foi ameaçado algumas vezes).

Esta conclusão é reforçada pelo valor do resíduo ajustado estandarizado obtido nos alunos de nove anos que foram ameaçados bastantes vezes (2,0) , revelador que há mais alunos do que os esperados neste campo relativamente à hipótese de independência.

De realçar que, surpreendentemente, há mais alunos Bullies ameaçados poucas vezes (14) que nunca ameaçados (9).

### Não Preferidos

**Idade \* Ameaçado Crosstabulation**

		Ameaçado				Total
		Nunca	Poucas vezes	Bastantes vezes	Quase sempre	
Idade 9	Count	4	7	2	1	14
	Expected Count	5,9	6,5	1,1	,5	14,0
	% within Idade	28,6%	50,0%	14,3%	7,1%	100,0%
	% within Ameaçado	36,4%	58,3%	100,0%	100,0%	53,8%
	Std. Residual	-,8	,2	,9	,6	
	Adjusted Residual	-1,5	,4	1,4	,9	
10	Count	2	3	0	0	5
	Expected Count	2,1	2,3	,4	,2	5,0
	% within Idade	40,0%	60,0%	,0%	,0%	100,0%
	% within Ameaçado	18,2%	25,0%	,0%	,0%	19,2%
	Std. Residual	-,1	,5	-,6	-,4	
	Adjusted Residual	-,1	,7	-,7	-,5	
11	Count	4	2	0	0	6
	Expected Count	2,5	2,8	,5	,2	6,0
	% within Idade	66,7%	33,3%	,0%	,0%	100,0%
	% within Ameaçado	36,4%	16,7%	,0%	,0%	23,1%
	Std. Residual	,9	-,5	-,7	-,5	
	Adjusted Residual	1,4	-,7	-,8	-,6	
12	Count	1	0	0	0	1
	Expected Count	,4	,5	,1	,0	1,0
	% within Idade	100,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
	% within Ameaçado	9,1%	,0%	,0%	,0%	3,8%
	Std. Residual	,9	-,7	-,3	-,2	
	Adjusted Residual	1,2	-,9	-,3	-,2	
Total	Count	11	12	2	1	26
	Expected Count	11,0	12,0	2,0	1,0	26,0
	% within Idade	42,3%	46,2%	7,7%	3,8%	100,0%
	% within Ameaçado	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 18: Quadros de cruzamento de resultados - idades e frequência de intimidações – Não Preferidos

Os alunos considerados Não Preferidos conforme a nomeação dos colegas que foram intimidados têm na sua maioria 9 anos (53,8% da amostra), sendo nesta idade que se verifica o maior número de respostas (7 alunos ameaçados poucas vezes, dois bastantes vezes e um quase sempre).

De resto, apenas há a referir que 12 alunos (7 de nove anos, 3 de dez anos e dois de onze anos) Não Preferidos foram ameaçados poucas vezes, ainda assim mais alunos que os que nunca o foram. Os resíduos estandarizados não trazem valores de realçar.

### Preferidos

**Idade \* Ameaçado Crosstabulation**

		Ameaçado				Total
		Nunca	Poucas vezes	Bastantes vezes	Quase sempre	
Idade 9	Count	7	15	2	0	24
	Expected Count	7,0	14,6	1,8	,6	24,0
	% within Idade	29,2%	62,5%	8,3%	,0%	100,0%
	% within Ameaçado	58,3%	60,0%	66,7%	,0%	58,5%
	Std. Residual	,0	,1	,2	-,8	
	Adjusted Residual	,0	,2	,3	-1,2	
10	Count	2	9	1	1	13
	Expected Count	3,8	7,9	1,0	,3	13,0
	% within Idade	15,4%	69,2%	7,7%	7,7%	100,0%
	% within Ameaçado	16,7%	36,0%	33,3%	100,0%	31,7%
	Std. Residual	-,9	,4	,1	1,2	
	Adjusted Residual	-1,3	,7	,1	1,5	
11	Count	2	1	0	0	3
	Expected Count	,9	1,8	,2	,1	3,0
	% within Idade	66,7%	33,3%	,0%	,0%	100,0%
	% within Ameaçado	16,7%	4,0%	,0%	,0%	7,3%
	Std. Residual	1,2	-,6	-,5	-,3	
	Adjusted Residual	1,5	-1,0	-,5	-,3	
12	Count	1	0	0	0	1
	Expected Count	,3	,6	,1	,0	1,0
	% within Idade	100,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
	% within Ameaçado	8,3%	,0%	,0%	,0%	2,4%
	Std. Residual	1,3	-,8	-,3	-,2	
	Adjusted Residual	1,6	-1,3	-,3	-,2	
Total	Count	12	25	3	1	41
	Expected Count	12,0	25,0	3,0	1,0	41,0
	% within Idade	29,3%	61,0%	7,3%	2,4%	100,0%
	% within Ameaçado	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 19: Quadros de cruzamento de resultados - idades e frequência de intimidações – Preferidos

Verifica-se novamente a influência da idade na distribuição de resultados, visto que é entre os alunos de 9 anos que maior incidência de respondentes se consideram ameaçados (15 alunos poucas vezes e dois alunos bastantes vezes).

Nos alunos de 10 anos, um considera-se ameaçado quase sempre, com um valor de resíduo ajustado estandarizado (1,5) que indica ser mais do que estatisticamente seria de esperar.

Podemos aqui afirmar que este resultado faria mais sentido num aluno de 9 anos, o que não sucede pois nenhum respondente desta idade assinalou esta possibilidade de resposta, conduzindo assim ao valor de -1,2 para o resíduo ajustado estandarizado desta célula.

### Vítimas

Idade \* Ameaçado Crosstabulation

		Ameaçado				Total
		Nunca	Poucas vezes	Bastantes vezes	Quase sempre	
Idade 9	Count	5	13	2	1	21
	Expected Count	4,8	13,5	1,6	1,1	21,0
	% within Idade	23,8%	61,9%	9,5%	4,8%	100,0%
	% within Ameaçado	55,6%	52,0%	66,7%	50,0%	53,8%
	Std. Residual	,1	-,1	,3	-,1	
	Adjusted Residual	,1	-,3	,5	-,1	
10	Count	3	10	1	1	15
	Expected Count	3,5	9,6	1,2	,8	15,0
	% within Idade	20,0%	66,7%	6,7%	6,7%	100,0%
	% within Ameaçado	33,3%	40,0%	33,3%	50,0%	38,5%
	Std. Residual	-,2	,1	-,1	,3	
	Adjusted Residual	-,4	,3	-,2	,3	
11	Count	1	2	0	0	3
	Expected Count	,7	1,9	,2	,2	3,0
	% within Idade	33,3%	66,7%	,0%	,0%	100,0%
	% within Ameaçado	11,1%	8,0%	,0%	,0%	7,7%
	Std. Residual	,4	,1	-,5	-,4	
	Adjusted Residual	,4	,1	-,5	-,4	
Total	Count	9	25	3	2	39
	Expected Count	9,0	25,0	3,0	2,0	39,0
	% within Idade	23,1%	64,1%	7,7%	5,1%	100,0%
	% within Ameaçado	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 20: Quadros de cruzamento de resultados - idades e frequência de intimidações – Vítimas

A observação dos valores obtidos junto dos alunos apontados pelos colegas como Vítimas traz a lume resultados que confirmam a formação deste sub-grupo. Como se vê, é neste grupo que menor percentagem de respondentes afirma nunca ser ameaçado (apenas 23,1%, contra 29,3% nos Preferidos, 34,6% nos Bullies e 42,3% nos Não Preferidos).

Em termos de resultados parciais, à constatação de que não há qualquer respondente deste sub-grupo com 12 anos soma-se a distribuição pelas restantes idades, verificando-se dois casos de alunos que se sentem ameaçados quase sempre (apenas, novamente com surpresa, suplantados pelos alunos Bullies, onde se encontram três alunos nestas circunstâncias) e um aluno de dez anos ameaçado bastantes vezes (nesta idade, apenas há a registar mais um aluno, no grupo dos Preferidos).

**Conclusões:**

Entre os Bullies nenhum aluno se considerou sempre ameaçado, ao contrário dos restantes sub-grupos. Só os Bullies de 9 e 10 anos foram ameaçados (nenhum Bully de 12 anos foi ameaçado e apenas um de 11 anos foi ameaçado algumas vezes).

Os alunos Não Preferidos que mais foram intimidados têm na sua maioria 9 anos (7 alunos ameaçados poucas vezes, dois bastantes vezes e um quase sempre) e neste grupo houve mais alunos a sere ameaçados poucas vezesdo que os que nunca o foram.

Nos alunos Preferidos também foi entre os alunos de 9 anos que mais respondentes se consideraram ameaçados, mas um aluno de 10 anos considera-se ameaçado quase sempre (valor estatístico inesperado face à distribuição de respostas).

O sub-grupo de alunos Vítimas foi aquele em que mais alunos foram ameaçados e com maior frequência.



### 3.2 - Idade e Duração das Intimidações

A duração da exposição à intimidação por parte dos pares nos alunos constituintes dos sub-grupos é como segue:

#### Bullies

**Idade \* Início Crosstabulation**

		Nunca me maltrataram ou intimidaram	Início				Total
			Há umas semanas atrás	Há uns meses atrás	Desde o início do ano lectivo	Desde a 1ª Classe	
Idade 9	Count	4	4	2	1	0	11
	Expected Count	5,3	1,8	2,6	,9	,4	11,0
	% within Idade	36,4%	36,4%	18,2%	9,1%	,0%	100,0%
	% within Início	33,3%	100,0%	33,3%	50,0%	,0%	44,0%
	Std. Residual	-,6	1,7	-,4	,1	-,7	
	Adjusted Residual	-,1,0	2,5	-,6	,2	-,9	
10	Count	5	0	2	1	1	9
	Expected Count	4,3	1,4	2,2	,7	,4	9,0
	% within Idade	55,6%	,0%	22,2%	11,1%	11,1%	100,0%
	% within Início	41,7%	,0%	33,3%	50,0%	100,0%	36,0%
	Std. Residual	,3	-,1,2	-,1	,3	1,1	
	Adjusted Residual	,6	-,1,6	-,2	,4	1,4	
11	Count	2	0	2	0	0	4
	Expected Count	1,9	,6	1,0	,3	,2	4,0
	% within Idade	50,0%	,0%	50,0%	,0%	,0%	100,0%
	% within Início	16,7%	,0%	33,3%	,0%	,0%	16,0%
	Std. Residual	,1	-,8	1,1	-,6	-,4	
	Adjusted Residual	,1	-,1,0	1,3	-,6	-,4	
12	Count	1	0	0	0	0	1
	Expected Count	,5	,2	,2	,1	,0	1,0
	% within Idade	100,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
	% within Início	8,3%	,0%	,0%	,0%	,0%	4,0%
	Std. Residual	,8	-,4	-,5	-,3	-,2	
	Adjusted Residual	1,1	-,4	-,6	-,3	-,2	
Total	Count	12	4	6	2	1	25
	Expected Count	12,0	4,0	6,0	2,0	1,0	25,0
	% within Idade	48,0%	16,0%	24,0%	8,0%	4,0%	100,0%
	% within Início	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 21: Quadros de cruzamento de resultados - idades e duração de intimidações – Bullies

Havendo a realçar que 48% dos alunos Bullies afirmam nunca terem sido maltratados ou ameaçados, um valor superior aos restantes sub-grupos (Não Preferidos: 44%; Vítimas: 34,2%; Preferidos: 32,5%), salienta-se paralelamente que dois alunos afirmam serem maltratados desde o início do ano lectivo e um aluno desde a 1ª classe.

Relativamente a este último aluno, de dez anos, a conjugação da sua idade com a elevada duração dos maus-tratos sentidos resulta num valor de resíduo ajustado estandarizado de 1,4, aventando-se assim que este é um resultado inesperado (esperar-se-ia encontrar eventualmente esta resposta num aluno de 9 anos de idade, onde o resultado correspondente foi de -0,9).

### Não Preferidos

**Idade \* Início Crosstabulation**

		Início				Total
		Nunca me maltrataram ou intimidaram	Há umas semanas atrás	Há uns meses atrás	Desde a 1ª Classe	
Idade 9	Count	5	3	4	1	13
	Expected Count	5,7	2,1	4,2	1,0	13,0
	% within Idade	38,5%	23,1%	30,8%	7,7%	100,0%
	% within Início	45,5%	75,0%	50,0%	50,0%	52,0%
	Std. Residual	-,3	,6	-,1	,0	
	Adjusted Residual	-,6	1,0	-,1	-,1	
10	Count	2	0	2	1	5
	Expected Count	2,2	,8	1,6	,4	5,0
	% within Idade	40,0%	,0%	40,0%	20,0%	100,0%
	% within Início	18,2%	,0%	25,0%	50,0%	20,0%
	Std. Residual	-,1	-,9	,3	,9	
	Adjusted Residual	-,2	-1,1	,4	1,1	
11	Count	3	1	2	0	6
	Expected Count	2,6	1,0	1,9	,5	6,0
	% within Idade	50,0%	16,7%	33,3%	,0%	100,0%
	% within Início	27,3%	25,0%	25,0%	,0%	24,0%
	Std. Residual	,2	,0	,1	-,7	
	Adjusted Residual	,3	,1	,1	-,8	
12	Count	1	0	0	0	1
	Expected Count	,4	,2	,3	,1	1,0
	% within Idade	100,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
	% within Início	9,1%	,0%	,0%	,0%	4,0%
	Std. Residual	,8	-,4	-,6	-,3	
	Adjusted Residual	1,2	-,4	-,7	-,3	
Total	Count	11	4	8	2	25
	Expected Count	11,0	4,0	8,0	2,0	25,0
	% within Idade	44,0%	16,0%	32,0%	8,0%	100,0%
	% within Início	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 22: Quadros de cruzamento de resultados - idades e duração de intimidações – Não Preferidos

O quadro de cruzamento de resultados para os alunos Não Preferidos apresenta, na percentagem de alunos ameaçados com alguma persistência (“Há uns meses atrás”), um valor muito superior aos restantes sub-grupos formados, 32% (Bullies: 8%; Preferidos: 10%; Vítimas: 7,9%).

É interessante também constatar que, nos alunos de 12 anos (havendo apenas um aluno com essa idade neste sub-grupo), estatisticamente se esperaria, face à distribuição de resultados nas idades anteriores, que fosse também alvo de ameaças (mesmo que iniciadas recentemente), o que não acontece e resulta na obtenção de um resíduo ajustado estandarizado de 1,2.

### Preferidos

**Idade \* Início Crosstabulation**

		Início					Total
		Nunca me maltrataram ou intimidaram	Há umas semanas atrás	Há uns meses atrás	Desde o início do ano lectivo	Desde a 1ª Classe	
Idade 9	Count	8	5	7	2	1	23
	Expected Count	7,5	2,9	6,9	2,3	3,5	23,0
	% within Idade	34,8%	21,7%	30,4%	8,7%	4,3%	100,0%
	% within Início	61,5%	100,0%	58,3%	50,0%	16,7%	57,5%
	Std. Residual	,2	1,3	,0	-,2	-,3	
	Adjusted Residual	,4	2,1	,1	-,3	-,2	
10	Count	3	0	4	2	4	13
	Expected Count	4,2	1,6	3,9	1,3	2,0	13,0
	% within Idade	23,1%	,0%	30,8%	15,4%	30,8%	100,0%
	% within Início	23,1%	,0%	33,3%	50,0%	66,7%	32,5%
	Std. Residual	-,6	-,1	,1	,6	1,5	
	Adjusted Residual	-,9	-,7	,1	,8	1,9	
11	Count	2	0	1	0	0	3
	Expected Count	1,0	,4	,9	,3	,5	3,0
	% within Idade	66,7%	,0%	33,3%	,0%	,0%	100,0%
	% within Início	15,4%	,0%	8,3%	,0%	,0%	7,5%
	Std. Residual	1,0	-,6	,1	-,5	-,7	
	Adjusted Residual	1,3	-,7	,1	-,6	-,8	
12	Count	0	0	0	0	1	1
	Expected Count	,3	,1	,3	,1	,2	1,0
	% within Idade	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%	100,0%
	% within Início	,0%	,0%	,0%	,0%	16,7%	2,5%
	Std. Residual	-,6	-,4	-,5	-,3	2,2	
	Adjusted Residual	-,7	-,4	-,7	-,3	2,4	
Total	Count	13	5	12	4	6	40
	Expected Count	13,0	5,0	12,0	4,0	6,0	40,0
	% within Idade	32,5%	12,5%	30,0%	10,0%	15,0%	100,0%
	% within Início	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 23: Quadros de cruzamento de resultados - idades e duração de intimidações – Preferidos

Os alunos Preferidos obtiveram um resultado surpreendente: a percentagem mais elevada de respondentes ameaçados ou intimidados desde a 1ª classe (15%, contra 10,5% nas Vítimas, 8% nos Não Preferidos e 4% nos Bullies).

Paralelamente, este resultado encontra-se distribuído por idades de uma forma que não se esperaria estatisticamente e que, como tal, conduz a valores residuais ajustados estandarizados elevados nos alunos de 9 anos (onde se esperavam mais respondentes ameaçados desde a 1ª classe: -2,2) e nos de 10 e 12 anos, onde se obtiveram mais respostas do que as que se esperaria (com valores de resíduo ajustado estandarizado de, respectivamente, 1,9 e 2,4).

É motivo de reflexão a distribuição de resultados entre os alunos de 10 anos: o facto de nenhum aluno referir ser ameaçado desde “há umas semanas atrás” mas quatro alunos o serem “há uns meses”, dois alunos serem-no “desde o início do ano lectivo” e quatro se sentirem ameaçados “desde a 1ª classe” diz muito sobre a persistência da intimidação pelos pares no contexto escolar.

### Vítimas

**Idade \* Início Crosstabulation**

		Início					Total
		Nunca me maltrataram ou intimidaram	Há umas semanas atrás	Há uns meses atrás	Desde o início do ano lectivo	Desde a 1ª Classe	
Idade 9	Count	8	6	5	0	1	20
	Expected Count	6,8	3,7	5,8	1,6	2,1	20,0
	% within Idade	40,0%	30,0%	25,0%	,0%	5,0%	100,0%
	% within Início	61,5%	85,7%	45,5%	,0%	25,0%	52,6%
	Std. Residual	,4	1,2	-,3	-1,3	-,8	
	Adjusted Residual	,8	1,9	-,6	-1,9	-1,2	
10	Count	4	0	6	2	3	15
	Expected Count	5,1	2,8	4,3	1,2	1,6	15,0
	% within Idade	26,7%	,0%	40,0%	13,3%	20,0%	100,0%
	% within Início	30,8%	,0%	54,5%	66,7%	75,0%	39,5%
	Std. Residual	-,5	-1,7	,8	,7	1,1	
	Adjusted Residual	-,8	-2,4	1,2	1,0	1,5	
11	Count	1	1	0	1	0	3
	Expected Count	1,0	,6	,9	,2	,3	3,0
	% within Idade	33,3%	33,3%	,0%	33,3%	,0%	100,0%
	% within Início	7,7%	14,3%	,0%	33,3%	,0%	7,9%
	Std. Residual	,0	,6	-,9	1,6	-,6	
	Adjusted Residual	,0	,7	-1,2	1,7	-,6	
Total	Count	13	7	11	3	4	38
	Expected Count	13,0	7,0	11,0	3,0	4,0	38,0
	% within Idade	34,2%	18,4%	28,9%	7,9%	10,5%	100,0%
	% within Início	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 24: Quadros de cruzamento de resultados - idades e duração de intimidações – Vítimas

A leitura das interpretações dos quadros anteriores conduz, necessariamente, à conclusão de que, nesta resposta específica, os resultados dos alunos considerados pelos colegas como Vítimas não os distancia significativamente dos restantes sub-grupos constituídos.

Assim, realce apenas para a baixa percentagem de alunos que não foram de todo ameaçados (34,2%), ainda assim ligeiramente ao número de alunos Preferidos (32,5%).

Em semelhança aos resultados obtidos junto dos alunos Preferidos, a distribuição de resultados entre os alunos de 10 anos também não contempla nenhuma resposta na opção “há umas semanas atrás”, mas seis alunos sentem-se ameaçados desde “há uns meses” e dois alunos são-no “desde o início do ano lectivo.

**Conclusões:**

O grupo onde maior percentagem de alunos afirma nunca terem sido maltratados é o dos Bullies (48% contra 44% de Não Preferidos, 34,2% das Vítimas e 32,5% dos Preferidos), apesar de também haver neste grupo casos de maus-tratos desde o início do ano lectivo e desde a 1ª classe (um aluno).

Os alunos Não Preferidos são os que têm maior percentagem de alunos ameaçados com alguma persistência (“Há uns meses atrás”), com 32% de respondentes face a 8% dos Bullies, 10% dos Preferidos e 7,9% das Vítimas.

Os alunos Preferidos obtiveram um resultado surpreendente: a percentagem mais elevada de respondentes ameaçados ou intimidados desde a 1ª classe (15%, contra 10,5% nas Vítimas, 8% nos Não Preferidos e 4% nos Bullies).

Os alunos Vítimas e Preferidos são aqueles que há mais tempo se sentem ameaçados ou intimidados, e aqueles em que mais respondentes foram maltratados.

### 3.3 - Idade e Adopção de Comportamentos Intimidatórios

Numa questão de relevo para o presente estudo, na medida em que permitirá depreender da disponibilidade para assumir a adopção de comportamentos como os que se encontram inscritos no instrumento aplicado, antes de passar à análise de resultados há um aspecto que se salienta: apenas nos grupos de alunos bullies e vítimas a opção de resposta “Quase todos os dias” teve respostas.

#### Bullies

Idade \* Maltrata Crosstabulation

		Maltrata				Total
		Nunca me meto com ninguém	Uma vez	Algumas vezes	Quase todos os dias	
Idade 9	Count	4	5	3	0	12
	Expected Count	5,1	2,8	3,7	,5	12,0
	% within Idade	33,3%	41,7%	25,0%	,0%	100,0%
	% within Maltrata	36,4%	83,3%	37,5%	,0%	46,2%
	Std. Residual	-,5	1,3	-,4	-,7	
	Adjusted Residual	-,9	2,1	-,6	-,9	
10	Count	4	0	4	1	9
	Expected Count	3,8	2,1	2,8	,3	9,0
	% within Idade	44,4%	,0%	44,4%	11,1%	100,0%
	% within Maltrata	36,4%	,0%	50,0%	100,0%	34,6%
	Std. Residual	,1	-1,4	,7	1,1	
	Adjusted Residual	,2	-2,0	1,1	1,4	
11	Count	2	1	1	0	4
	Expected Count	1,7	,9	1,2	,2	4,0
	% within Idade	50,0%	25,0%	25,0%	,0%	100,0%
	% within Maltrata	18,2%	16,7%	12,5%	,0%	15,4%
	Std. Residual	,2	,1	-,2	-,4	
	Adjusted Residual	,3	,1	-,3	-,4	
12	Count	1	0	0	0	1
	Expected Count	,4	,2	,3	,0	1,0
	% within Idade	100,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
	% within Maltrata	9,1%	,0%	,0%	,0%	3,8%
	Std. Residual	,9	-,5	-,6	-,2	
	Adjusted Residual	1,2	-,6	-,7	-,2	
Total	Count	11	6	8	1	26
	Expected Count	11,0	6,0	8,0	1,0	26,0
	% within Idade	42,3%	23,1%	30,8%	3,8%	100,0%
	% within Maltrata	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 25: Quadros de cruzamento de resultados - idades e adopção de comportamentos intimidatórios – Bullies

Os Bullies, como seria de esperar pela própria indicação dos colegas que dá origem à constituição deste sub-grupo de respondentes, são os alunos que mais enveredam por maus-tratos junto dos seus pares. Apenas 42,3% dos alunos afirmam “nunca se meterem com ninguém”, percentagem que é a mais reduzida dos quatro sub-grupos (Não Preferidos: 50%; Preferidos, 51,2%; Vítimas: 46,2%) e é neste grupo que mais alunos enveredam “algumas vezes” por estes comportamentos (30,8%, contra 26,9% dos Não Preferidos, 22% dos Preferidos e 23,1% das Vítimas).

Quanto à estratificação etária, há a assinalar que este grupo tem respondentes entre os 9 e os 12 anos, verificando-se que quanto menor a idade maior a propensão para a adopção destes comportamentos. Efectivamente, se nos 9 anos há 36,4% de alunos que não se metem com ninguém, nos 10 anos sobe para 44,4%, nos 11 anos para 50% e nos 12 anos o único participante não se considera bully. Em termos de resíduos ajustados estandarizados, esta distribuição implica valores que sobressaem nos alunos de 9 anos que maltrataram “uma vez” (2,1) e nos alunos de 12 anos que nunca maltrataram (1,2), sendo que em ambos os casos se esperaria estatisticamente menos respostas a estas opções relativamente à hipótese de independência.

Por outro lado, na célula correspondente aos alunos de 10 anos que afirmam que apenas maltrataram “uma vez” os seus colegas, a inexistência de respostas conduziu a um resíduo ajustado estandarizado de -2,0 (ou seja, esperavam-se que mais alunos seleccionassem esta opção).

Adicionalmente, os alunos que confirmam maltratarem os seus colegas “algumas vezes” concentram-se nos 9 anos (37,5%) e 10 anos (50%).

### ***Não Preferidos***

Idade \* Maltrata Crosstabulation

		Maltrata			Total
		Nunca me meto com ninguém	Uma vez	Algumas vezes	
Idade 9	Count	6	4	4	14
	Expected Count	7,0	3,2	3,8	14,0
	% within Idade	42,9%	28,6%	28,6%	100,0%
	% within Maltrata	46,2%	66,7%	57,1%	53,8%
	Std. Residual	-,4	,4	,1	
	Adjusted Residual	-,8	,7	,2	
10	Count	3	0	2	5
	Expected Count	2,5	1,2	1,3	5,0
	% within Idade	60,0%	,0%	40,0%	100,0%
	% within Maltrata	23,1%	,0%	28,6%	19,2%
	Std. Residual	,3	-1,1	,6	
	Adjusted Residual	,5	-1,4	,7	
11	Count	3	2	1	6
	Expected Count	3,0	1,4	1,6	6,0
	% within Idade	50,0%	33,3%	16,7%	100,0%
	% within Maltrata	23,1%	33,3%	14,3%	23,1%
	Std. Residual	,0	,5	-,5	
	Adjusted Residual	,0	,7	-,6	
12	Count	1	0	0	1
	Expected Count	,5	,2	,3	1,0
	% within Idade	100,0%	,0%	,0%	100,0%
	% within Maltrata	7,7%	,0%	,0%	3,8%
	Std. Residual	,7	-,5	-,5	
	Adjusted Residual	1,0	-,6	-,6	
Total	Count	13	6	7	26
	Expected Count	13,0	6,0	7,0	26,0
	% within Idade	50,0%	23,1%	26,9%	100,0%
	% within Maltrata	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 26: Quadros de cruzamento de resultados - idades e adopção de comportamentos intimidatórios – Não Preferidos

Destacando-se, no grupo Não Preferidos, a inexistência de respostas na opção “Quase todos os dias”, que levou à inexistência dessa coluna na tabela de cruzamento de resultados, registre-se que, à semelhança dos Bullies, também é entre os alunos mais novos (9 a 11 anos) que se encontram respostas às opções “uma vez” e “algumas vezes”.

Já se tinha dito anteriormente que ninguém mencionou ser agente de maus-tratos “quase todos os dias”, e o aluno de 12 anos considera que nunca se mete com os colegas (situação que estatisticamente não se esperava, observando-se o valor do resíduo ajustado estandarizado de 1,0).



Já entre os alunos que maltratam os seus colegas algumas vezes, 57,1% dos que o fazem têm nove anos, 28,6% têm 10 anos e, confirmando a tendência para o decréscimo desta tendência com a idade, 14,3% têm onze anos e nenhum aluno de doze anos o faz (ou diz fazer).

### Preferidos

Idade \* Maltrata Crosstabulation

		Maltrata			Total	
		Nunca me meto com ninguém	Uma vez	Algumas vezes		
Idade	9	Count	12	7	5	24
		Expected Count	12,3	6,4	5,3	24,0
		% within Idade	50,0%	29,2%	20,8%	100,0%
		% within Maltrata	57,1%	63,6%	55,6%	58,5%
		Std. Residual	-,1	,2	-,1	
		Adjusted Residual	-,2	,4	-,2	
10		Count	6	3	4	13
		Expected Count	6,7	3,5	2,9	13,0
		% within Idade	46,2%	23,1%	30,8%	100,0%
		% within Maltrata	28,6%	27,3%	44,4%	31,7%
		Std. Residual	-,3	-,3	,7	
		Adjusted Residual	-,4	-,4	,9	
11		Count	2	1	0	3
		Expected Count	1,5	,8	,7	3,0
		% within Idade	66,7%	33,3%	,0%	100,0%
		% within Maltrata	9,5%	9,1%	,0%	7,3%
		Std. Residual	,4	,2	-,8	
		Adjusted Residual	,6	,3	-1,0	
12		Count	1	0	0	1
		Expected Count	,5	,3	,2	1,0
		% within Idade	100,0%	,0%	,0%	100,0%
		% within Maltrata	4,8%	,0%	,0%	2,4%
		Std. Residual	,7	-,5	-,5	
		Adjusted Residual	1,0	-,6	-,5	
Total		Count	21	11	9	41
		Expected Count	21,0	11,0	9,0	41,0
		% within Idade	51,2%	26,8%	22,0%	100,0%
		% within Maltrata	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 27: Quadros de cruzamento de resultados - idades e adopção de comportamentos intimidatórios – Preferidos

Novamente, os alunos nomeados como preferidos pelos colegas também não assumem comportamentos de intimidação face aos seus pares “quase todos os dias, inexistindo na tabela a coluna correspondente.

É neste grupo que os resultados se distribuem de forma mais uniforme, evidenciando contudo uma particularidade: também entre os alunos Preferidos há quem enverede por maus-tratos, inclusivamente com alguma preponderância (50% dos alunos de 9 anos, 53,8% dos alunos de 10 anos e 33,3% dos alunos de 11 anos maltrataram os colegas “uma vez” e “algumas vezes”).

Novamente e de forma idêntica aos dois grupos anteriores, também entre os preferidos o único participante com doze anos afirma não se meter com os colegas, socedendo o mesmo que nos casos anteriormente descritos: obtenção nesta célula de um resíduo ajustado estandardizado de 1,0, evidência de que não se esperaria estatisticamente esta resposta.

Já nos alunos de 11 anos, houve menos respostas do que se esperava à opção “algumas vezes” (nenhum participante respondeu), com resíduo ajustado estandardizado de -1,0.

### Vítimas

Idade \* Maltrata Crosstabulation

		Maltrata				Total
		Nunca me meto com ninguém	Uma vez	Algumas vezes	Quase todos os dias	
Idade 9	Count	10	7	4	0	21
	Expected Count	9,7	5,9	4,8	,5	21,0
	% within Idade	47,6%	33,3%	19,0%	,0%	100,0%
	% within Maltrata	55,6%	63,6%	44,4%	,0%	53,8%
	Std. Residual	,1	,4	-,4	-,7	
	Adjusted Residual	,2	,8	-,6	-1,1	
10	Count	7	3	4	1	15
	Expected Count	6,9	4,2	3,5	,4	15,0
	% within Idade	46,7%	20,0%	26,7%	6,7%	100,0%
	% within Maltrata	38,9%	27,3%	44,4%	100,0%	38,5%
	Std. Residual	,0	-,6	,3	1,0	
	Adjusted Residual	,1	-,9	,4	1,3	
11	Count	1	1	1	0	3
	Expected Count	1,4	,8	,7	,1	3,0
	% within Idade	33,3%	33,3%	33,3%	,0%	100,0%
	% within Maltrata	5,6%	9,1%	11,1%	,0%	7,7%
	Std. Residual	-,3	,2	,4	-,3	
	Adjusted Residual	-,5	,2	,4	-,3	
Total	Count	18	11	9	1	39
	Expected Count	18,0	11,0	9,0	1,0	39,0
	% within Idade	46,2%	28,2%	23,1%	2,6%	100,0%
	% within Maltrata	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 28: Quadros de cruzamento de resultados - idades e adopção de comportamentos intimidatórios – Vítimas

No grupo Vítimas, havendo a salientar que há menos alunos que nunca se meteram com os colegas que nos grupos Não Preferidos e Preferidos (46,2%, contra 50% de Não Preferidos e 51,2% de Preferidos), e que apenas neste grupo e no dos Bullies houve quem seleccionasse a resposta “quase todos os dias”. Interessante é também descobrir que nos alunos que maltratam “algumas vezes” a percentagem dos que o fazem entre quem tem nove anos e dez anos é semelhante (44,4% nas duas células), sem a tendência para a redução deste comportamento que se encontrou nos restantes grupos.

Finalmente, em termos de resíduos ajustados estandarizados, esperar-se-ia encontrar mais quem maltratasse os colegas “quase todos os dias” entre os alunos de 9 anos (-1,1) e menos entre quem tem 10 anos (1,3).

#### **Conclusões:**

Os Bullies são os alunos que mais enveredam por maus-tratos junto dos seus pares (só 42,3% dos alunos deste sub-grupo afirmaram “nunca se meterem com ninguém”) e quanto menor a idade maior a propensão para a adopção destes comportamentos (9 anos: 36,4% de alunos não se metem com ninguém; 10 anos: 44,4% de alunos; 11 anos: 50% de alunos; 12 anos: 100%).

Os Não Preferidos e Preferidos também demonstram a mesma tendência para a redução dos comportamentos conforme o aumento da idade, mas nas Vítimas não se verificou esta tendência.

Os Preferidos, apesar da sua composição maioritariamente feminina, também tem respondentes que enveredam por maus-tratos, inclusivamente com alguma preponderância (50% dos alunos de 9 anos, 53,8% dos alunos de 10 anos e 33,3% dos alunos de 11 anos maltrataram os colegas “uma vez” e “algumas vezes”).

No sub-grupo Vítimas há mais alunos a meterem-se com os colegas do que nos grupos Não Preferidos e Preferidos, e só neste grupo e no dos Bullies é que se seleccionou a resposta “quase todos os dias”, demonstrando-se alguma semelhança de respostas entre Vítimas e Bullies.

### 3.4 - Idade e Frequência da Intimidação na Escola (período lectivo)

Quando questionados sobre a sua percepção da frequência das situações de intimidação no contexto escolar no período lectivo em que foi aplicado o questionário (2.º período), os sub-grupos de Bullies, Não Preferidos, Preferidos e Vítimas deram as seguintes respostas:

#### Bullies

**Idade \* FreqIntimid Crosstabulation**

		FreqIntimid						Total
		Nunca	Menos de 5 vezes	Entre 5 e 10 vezes	Entre 10 e 20 vezes	Mais de vinte vezes	Todos os dias	
Idade 9	Count	2	3	3	1	1	2	12
	Expected Count	3,2	3,2	1,4	1,4	1,8	,9	12,0
	% within Idade	16,7%	25,0%	25,0%	8,3%	8,3%	16,7%	100,0%
	% within FreqIntimid	28,6%	42,9%	100,0%	33,3%	25,0%	100,0%	46,2%
	Std. Residual	-,7	-,1	1,4	-,3	-,6	1,1	
	Adjusted Residual	-,1	-,2	2,0	-,5	-,9	1,6	
10	Count	3	2	0	2	2	0	9
	Expected Count	2,4	2,4	1,0	1,0	1,4	,7	9,0
	% within Idade	33,3%	22,2%	,0%	22,2%	22,2%	,0%	100,0%
	% within FreqIntimid	42,9%	28,6%	,0%	66,7%	50,0%	,0%	34,6%
	Std. Residual	,4	-,3	-1,0	,9	,5	-,8	
	Adjusted Residual	,5	-,4	-1,3	1,2	,7	-1,1	
11	Count	1	2	0	0	1	0	4
	Expected Count	1,1	1,1	,5	,5	,6	,3	4,0
	% within Idade	25,0%	50,0%	,0%	,0%	25,0%	,0%	100,0%
	% within FreqIntimid	14,3%	28,6%	,0%	,0%	25,0%	,0%	15,4%
	Std. Residual	-,1	,9	-,7	-,7	,5	-,6	
	Adjusted Residual	-,1	1,1	-,8	-,8	,6	-,6	
12	Count	1	0	0	0	0	0	1
	Expected Count	,3	,3	,1	,1	,2	,1	1,0
	% within Idade	100,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
	% within FreqIntimid	14,3%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	3,8%
	Std. Residual	1,4	-,5	-,3	-,3	-,4	-,3	
	Adjusted Residual	1,7	-,6	-,4	-,4	-,4	-,3	
Total	Count	7	7	3	3	4	2	26
	Expected Count	7,0	7,0	3,0	3,0	4,0	2,0	26,0
	% within Idade	26,9%	26,9%	11,5%	11,5%	15,4%	7,7%	100,0%
	% within FreqIntimid	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 29: Quadros de cruzamento de resultados - idades e frequência de intimidação – Bullies

Em comparação com os restantes sub-grupos, os alunos Bullies são dos que em maior percentagem consideram não haver situações de intimidação e maus-tratos na escola (26,9% da totalidade de alunos deste grupo). De facto, apenas os Não Preferidos (30,8%) consideram não haver intimidação em número superior, sendo que os Preferidos, com 19,5% das respostas

e as Vítimas com 17,9%, têm uma maior percepção da ocorrência deste fenómeno no contexto escolar.

Verifica-se, na distribuição de respostas às opções “Menos de 5 vezes”, “Entre 5 e 10 vezes”, “Entre 10 e 20 vezes” e “Mais de vinte vezes” uma concentração de respostas totais superior nas opções “Menos de 5 vezes” (26,9%) e “Mais de vinte vezes” (15,4%), tendência que revela o extremar de perspectivas sobre esta matéria.

Não podemos, contudo, excluir da análise a opção “Todos os dias”, que obteve neste sub-grupo um valor inferior ao de todos os outros (ou seja, os bullies são o grupo que menos identifica as situações de maus-tratos como diárias).

Em termos de idades, é nos 9 anos que se constata a percentagem superior de alunos a identificar estas situações (apenas 16,7% dos alunos de nove anos dizem nunca ocorrerem situações de intimidação, o que conduziu a um resíduo ajustado estandardizado correspondente de -1,1), havendo contudo, ainda nesta idade, mais alunos do que estatisticamente se esperaria a considerar que todos os dias ocorrem situações de intimidação (aliás, só nesta idade é que alunos Bullies assinalaram esta opção de resposta).

### ***Não Preferidos***

Idade \* FreqIntimid Crosstabulation

		FreqIntimid						Total
		Nunca	Menos de 5 vezes	Entre 5 e 10 vezes	Entre 10 e 20 vezes	Mais de vinte vezes	Todos os dias	
Idade 9	Count	3	2	4	0	2	3	14
	Expected Count	4,3	3,2	2,2	,5	1,6	2,2	14,0
	% within Idade	21,4%	14,3%	28,6%	,0%	14,3%	21,4%	100,0%
	% within FreqIntimid	37,5%	33,3%	100,0%	,0%	66,7%	75,0%	53,8%
	Std. Residual	-,6	-,7	1,3	-,7	,3	,6	
	Adjusted Residual	-1,1	-1,1	2,0	-1,1	,5	,9	
10	Count	2	1	0	1	0	1	5
	Expected Count	1,5	1,2	,8	,2	,6	,8	5,0
	% within Idade	40,0%	20,0%	,0%	20,0%	,0%	20,0%	100,0%
	% within FreqIntimid	25,0%	16,7%	,0%	100,0%	,0%	25,0%	19,2%
	Std. Residual	,4	-,1	-,9	1,8	-,8	,3	
	Adjusted Residual	,5	-,2	-1,1	2,1	-,9	,3	
11	Count	2	3	0	0	1	0	6
	Expected Count	1,8	1,4	,9	,2	,7	,9	6,0
	% within Idade	33,3%	50,0%	,0%	,0%	16,7%	,0%	100,0%
	% within FreqIntimid	25,0%	50,0%	,0%	,0%	33,3%	,0%	23,1%
	Std. Residual	,1	1,4	-1,0	-,5	,4	-1,0	
	Adjusted Residual	,2	1,8	-1,2	-,6	,4	-1,2	
12	Count	1	0	0	0	0	0	1
	Expected Count	,3	,2	,2	,0	,1	,2	1,0
	% within Idade	100,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
	% within FreqIntimid	12,5%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	3,8%
	Std. Residual	1,2	-,5	-,4	-,2	-,3	-,4	
	Adjusted Residual	1,5	-,6	-,4	-,2	-,4	-,4	
Total	Count	8	6	4	1	3	4	26
	Expected Count	8,0	6,0	4,0	1,0	3,0	4,0	26,0
	% within Idade	30,8%	23,1%	15,4%	3,8%	11,5%	15,4%	100,0%
	% within FreqIntimid	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 30: Quadros de cruzamento de resultados - idades e frequência de intimidação – Não Preferidos

Como já se disse, os Não Preferidos são os que menos identificam a ocorrência de situações de intimidação e vitimização (30,8%). Quanto aos que identificam esta frequência, verifica-se, em termos de resultados globais, uma distribuição concentrada nas respostas “Menos de 5 vezes” (23,1%) e “Entre 5 e 10 vezes” (15,4%), por um lado, e nas respostas “Mais de vinte vezes” (11,5%) e “Todos os dias” (15,4%), tendendo para os extremos (os alunos Não Preferidos ora consideram ser estas ocorrências muito pouco frequentes ora as consideram quase sistemáticas).

Estatisticamente, os valores de resíduos ajustados estandarizados apresentam os seus resultados mais destacados na célula dos alunos de nove anos que consideram nunca existir intimidação, existir menos de 5 vezes e entre 10 e 20 vezes (em todas estas células o resultado foi de -1,1) – esperar-se-iam mais alunos desta idade a seleccionar estas respostas, relativamente à hipótese de independência.

Por outro lado, houve mais alunos de 9 anos a responder à opção “Entre 5 e dez vezes” do que o esperado (2,0) – aliás, só nesta idade é que se obtiveram respostas a esta opção - e mais alunos de 12 anos que o que se esperaria a afirmar nunca existem situações de intimidação (1,5).

Resta dizer que, com o aumento da idade, os alunos afirmaram existirem situações de intimidação e vitimização com menor frequência (como se pode verificar pela observação das respostas na tabela), situação que igualmente se verifica na tabela dos alunos Bullies e Preferidos mas não é tão evidente nas Vítimas.

### Preferidos

**Idade \* FreqIntimid Crosstabulation**

		FreqIntimid					Total	
		Nunca	Menos de 5 vezes	Entre 5 e 10 vezes	Entre 10 e 20 vezes	Mais de vinte vezes		Todos os dias
Idade 9	Count	5	9	6	2	0	2	24
	Expected Count	4,7	7,6	5,9	2,3	2,3	1,2	24,0
	% within Idade	20,8%	37,5%	25,0%	8,3%	,0%	8,3%	100,0%
	% within FreqIntimid	62,5%	69,2%	60,0%	50,0%	,0%	100,0%	58,5%
	Std. Residual	,1	,5	,1	-,2	-,15	,8	
	Adjusted Residual	,3	,9	,1	-,4	-,25	1,2	
10	Count	2	1	4	2	4	0	13
	Expected Count	2,5	4,1	3,2	1,3	1,3	,6	13,0
	% within Idade	15,4%	7,7%	30,8%	15,4%	30,8%	,0%	100,0%
	% within FreqIntimid	25,0%	7,7%	40,0%	50,0%	100,0%	,0%	31,7%
	Std. Residual	-,3	-,15	,5	,6	2,4	-,8	
	Adjusted Residual	-,5	-,23	,6	,8	3,1	-,10	
11	Count	1	2	0	0	0	0	3
	Expected Count	,6	1,0	,7	,3	,3	,1	3,0
	% within Idade	33,3%	66,7%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
	% within FreqIntimid	12,5%	15,4%	,0%	,0%	,0%	,0%	7,3%
	Std. Residual	,5	1,1	-,9	-,5	-,5	-,4	
	Adjusted Residual	,6	1,4	-,10	-,6	-,6	-,4	
12	Count	0	1	0	0	0	0	1
	Expected Count	,2	,3	,2	,1	,1	,0	1,0
	% within Idade	,0%	100,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
	% within FreqIntimid	,0%	7,7%	,0%	,0%	,0%	,0%	2,4%
	Std. Residual	-,4	1,2	-,5	-,3	-,3	-,2	
	Adjusted Residual	-,5	1,5	-,6	-,3	-,3	-,2	
Total	Count	8	13	10	4	4	2	41
	Expected Count	8,0	13,0	10,0	4,0	4,0	2,0	41,0
	% within Idade	19,5%	31,7%	24,4%	9,8%	9,8%	4,9%	100,0%
	% within FreqIntimid	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 31: Quadros de cruzamento de resultados - idades e frequência de intimidação – Preferidos

Os alunos identificados como Preferidos pelos colegas têm muito menor percentagem de respostas à opção “Nunca” (19,5% da totalidade das respostas), querendo isto dizer que são, a par das Vítimas, o sub-grupo que identifica mais preponderantemente a ocorrência de bullying no seu contexto educacional.

Ainda assim, e surpreendentemente, é entre os alunos de 9 anos que mais participantes afirmaram não existirem situações de intimidação (62,5% das respostas “Nunca” dadas).

Entre os que optaram por seleccionar uma das restantes opções de resposta, há a constatar que, ao contrário da distribuição de resultados identificada nos Não Preferidos (tendencialmente concentrada nos extremos), os Preferidos escolhem, em valores totais, mais vezes a opção “Menos de 5 vezes” (31,7%), decrescendo as percentagens conforme observamos as restantes opções (“Entre 5 e 10 vezes”: 24,4%; “Entre 10 e 20 vezes”: 9,8%; “Mais de vinte vezes”: 9,8%; “Todos os dias”: 4,9%).

Em termos de resíduos ajustados estandarizados, salienta-se apenas que nos alunos de 9 anos há menos alunos que consideram haver intimidação na escola no último período “Mais de vinte vezes” (-2,5) e mais alunos que consideram haver “Todos os dias” (1,2) do que se esperaria face à distribuição geral dos resultados.

Nos antípodas do parágrafo anterior, entre os alunos de 10 anos há mais alunos do que se esperaria a responder à opção “Mais de vinte vezes” (3,1) e menos do que estatisticamente se esperaria a responder à opção “Menos de 5 vezes” (-2,3).

Entre os alunos de 12 anos há mais alunos do que se esperaria a responder à opção “Menos de 5 vezes” (1,5), correspondendo ao único participante desta idade neste sub-grupo de respondentes.

## **Vítimas**



Idade \* FreqIntimid Crosstabulation

		FreqIntimid						Total
		Nunca	Menos de 5 vezes	Entre 5 e 10 vezes	Entre 10 e 20 vezes	Mais de vinte vezes	Todos os dias	
Idade 9	Count	4	3	5	3	2	4	21
	Expected Count	3,8	4,3	5,4	2,2	2,7	2,7	21,0
	% within Idade	19,0%	14,3%	23,8%	14,3%	9,5%	19,0%	100,0%
	% within FreqIntimid	57,1%	37,5%	50,0%	75,0%	40,0%	80,0%	53,8%
	Std. Residual	,1	-,6	-,2	,6	-,4	,8	
	Adjusted Residual	,2	-1,0	-,3	-,9	-,7	1,3	
10	Count	3	3	4	1	3	1	15
	Expected Count	2,7	3,1	3,8	1,5	1,9	1,9	15,0
	% within Idade	20,0%	20,0%	26,7%	6,7%	20,0%	6,7%	100,0%
	% within FreqIntimid	42,9%	37,5%	40,0%	25,0%	60,0%	20,0%	38,5%
	Std. Residual	,2	,0	,1	-,4	,8	-,7	
	Adjusted Residual	,3	-,1	,1	-,6	1,1	-,9	
11	Count	0	2	1	0	0	0	3
	Expected Count	,5	,6	,8	,3	,4	,4	3,0
	% within Idade	,0%	66,7%	33,3%	,0%	,0%	,0%	100,0%
	% within FreqIntimid	,0%	25,0%	10,0%	,0%	,0%	,0%	7,7%
	Std. Residual	-,7	1,8	,3	-,6	-,6	-,6	
	Adjusted Residual	-,8	2,1	,3	-,6	-,7	-,7	
Total	Count	7	8	10	4	5	5	39
	Expected Count	7,0	8,0	10,0	4,0	5,0	5,0	39,0
	% within Idade	17,9%	20,5%	25,6%	10,3%	12,8%	12,8%	100,0%
	% within FreqIntimid	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 32: Quadros de cruzamento de resultados - idades e frequência de intimidação – Vítimas

Quanto aos alunos nomeados pelos colegas como Vítimas, efectivamente são o sub-grupo que mais identifica a existência (e, nesta questão, a frequência) de episódios de bullying escolar.

Apenas 17,9% dos alunos consideram não terem existido maus-tratos no último período lectivo, e constata-se que, entre os que referiram uma opção das restantes, apesar de haver uma concentração de respostas nas opções “Entre 5 e 10 vezes” (25,6%) e “Menos de 5 vezes” (20,5%), a verdade é que as respostas associadas a uma maior frequência destes comportamentos obtiveram também resultados significativos.

Tal pode ser observado na tabela de resultados, nomeadamente nas respostas totais às opções “Entre 10 e 20 vezes” com 10,3%, bem como “Mais de vinte vezes” e “Todos os dias”, ambas com uma percentagem geral de 12,8% (ou seja, mais de 25% dos alunos Vítimas percebem a intimidação escolar como quase permanente, valor a que só os Não Preferidos se aproximaram).

Em número de respostas, pode-se afirmar que se, nos alunos de 9 anos, dos 21 respondentes apenas 4 afirmaram não ter existido intimidação na escola, nos alunos de 10 anos (15 respondentes) foram 3 a dar esta resposta e, nos de 11 anos, em 3 respondentes, nenhum o fez.

Por idade, é nos alunos de 9 anos que mais se percebe a intimidação escolar como ocorrendo “Todos os dias” (80% das respostas a esta opção nesta idade), com resíduo ajustado estandarizado de 1,3 (ou seja, mais participantes com esta idade do que se esperaria estatisticamente).

Situação semelhante ocorre entre os alunos de 11 anos que identificam este fenómeno como de ocorrência esporádica (“Menos de 5 vezes”), pois, com 25% do total de respostas dadas a esta opção, os alunos desta idade que o fizeram foram mais do que os esperados, como decorre da observação do resíduo ajustado estandarizado (2,1). Aliás, diga-se que, dos três participantes com esta idade, nenhum afirmou não terem existido maus-tratos na escola no último período lectivo.

**Conclusões:**

A seguir aos Preferidos os Bullies são os que mais acham que não há situações de intimidação e maus-tratos na escola.

Os Bullies são os alunos que menos identifica as situações de maus-tratos como diárias, mas os Bullies de 9 anos são os que constata mais estas situações e mais as identificam como de ocorrência muito frequente, diminuindo esta percepção com a idade.

Os Não Preferidos são os que menos identificam a ocorrência de situações de intimidação e vitimização mas ora consideram ser estas ocorrências muito pouco frequentes ora as consideram quase sistemáticas.

Houve mais alunos Não Preferidos de 9 anos a responder à opção “Entre 5 e dez vezes” do que o esperado mas os alunos deste sub-grupo com mais idade afirmaram (tal como entre os Bullies e Preferidos) existirem situações de intimidação e vitimização progressivamente com menor frequência.

Os alunos Vítimas são o sub-grupo que identifica mais preponderantemente a ocorrência de bullying no seu contexto educacional e com maior frequência, pois apenas 17,9% dos alunos consideram não terem existido maus-tratos no último período lectivo.

### 3.5 - Idade e Gravidade dos Maus-Tratos

A gravidade que os alunos, repartidos conforme nomeação pelos seus pares, associam aos episódios de intimidação e vitimização no seio da escola é como segue:

#### Bullies

Idade \* Gravidade Crosstabulation

		Gravidade				Total
		Não são nada graves	Às vezes são	Normalmente sim	Sempre	
Idade 9	Count	5	3	3	0	11
	Expected Count	4,4	4,0	2,2	,4	11,0
	% within Idade	45,5%	27,3%	27,3%	,0%	100,0%
	% within Gravidade	50,0%	33,3%	60,0%	,0%	44,0%
	Std. Residual	,3	-,5	,5	-,7	
	Adjusted Residual	,5	-,8	,8	-,9	
10	Count	3	3	2	1	9
	Expected Count	3,6	3,2	1,8	,4	9,0
	% within Idade	33,3%	33,3%	22,2%	11,1%	100,0%
	% within Gravidade	30,0%	33,3%	40,0%	100,0%	36,0%
	Std. Residual	-,3	-,1	,1	1,1	
	Adjusted Residual	-,5	-,2	,2	1,4	
11	Count	2	2	0	0	4
	Expected Count	1,6	1,4	,8	,2	4,0
	% within Idade	50,0%	50,0%	,0%	,0%	100,0%
	% within Gravidade	20,0%	22,2%	,0%	,0%	16,0%
	Std. Residual	,3	,5	-,9	-,4	
	Adjusted Residual	,4	,6	-1,1	-,4	
12	Count	0	1	0	0	1
	Expected Count	,4	,4	,2	,0	1,0
	% within Idade	,0%	100,0%	,0%	,0%	100,0%
	% within Gravidade	,0%	11,1%	,0%	,0%	4,0%
	Std. Residual	-,6	1,1	-,4	-,2	
	Adjusted Residual	-,8	1,4	-,5	-,2	
Total	Count	10	9	5	1	25
	Expected Count	10,0	9,0	5,0	1,0	25,0
	% within Idade	40,0%	36,0%	20,0%	4,0%	100,0%
	% within Gravidade	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 33: Quadros de cruzamento de resultados - idades e gravidade dos maus-tratos – Bullies

Os alunos Bullies consideram, de forma destacada em relação aos restantes sub-grupos, que os episódios de intimidação e vitimização ocorrentes na escola não são nada graves. Nos totais obtidos para esta resposta, 40% dos Bullies afirma que os maus-tratos não são nada graves, contrapondo com 20% de respostas dos Não Preferidos, 19,5% dos Preferidos e 21,1% das Vítimas.

Relativamente aos alunos deste sub-grupo que acham que as situações se revestem de alguma gravidade, 36% acha que “Às vezes são” (principalmente nos 9 e 10 anos, apesar de haver respostas em todas as idades), 20% acha que “Normalmente sim” (aqui apenas se obtiveram respostas nos 9 e 10 anos) e um respondente de 10 anos (correspondente a 4% de resultados totais) considera que os maus-tratos entre colegas são sempre graves.

Em termos de resíduos ajustados estandarizados e sua relação com a hipótese de independência na distribuição, de referir apenas que tanto nos alunos de 10 anos que responderam “Sempre” (o já mencionado aluno que correspondeu a 4% dos resultados totais) como nos alunos de 12 anos que responderam “Às vezes são” (também um respondente), os valores de resíduo ajustado estandarizado (1,4 em ambas as células) indicam que se esperaríamos obter, em termos probabilísticos, menor número de respostas.

### ***Não Preferidos***

Idade \* Gravidade Crosstabulation

		Gravidade				Total
		Não são nada graves	Às vezes são	Normalmente sim	Sempre	
Idade 9	Count	3	6	4	0	13
	Expected Count	2,6	6,2	2,6	1,6	13,0
	% within Idade	23,1%	46,2%	30,8%	,0%	100,0%
	% within Gravidade	60,0%	50,0%	80,0%	,0%	52,0%
	Std. Residual	,2	-,1	,9	-1,2	
	Adjusted Residual	,4	-,2	1,4	-1,9	
10	Count	0	2	1	2	5
	Expected Count	1,0	2,4	1,0	,6	5,0
	% within Idade	,0%	40,0%	20,0%	40,0%	100,0%
	% within Gravidade	,0%	16,7%	20,0%	66,7%	20,0%
	Std. Residual	-1,0	-,3	,0	1,8	
	Adjusted Residual	-1,3	-,4	,0	2,2	
11	Count	2	3	0	1	6
	Expected Count	1,2	2,9	1,2	,7	6,0
	% within Idade	33,3%	50,0%	,0%	16,7%	100,0%
	% within Gravidade	40,0%	25,0%	,0%	33,3%	24,0%
	Std. Residual	,7	,1	-1,1	,3	
	Adjusted Residual	,9	,1	-1,4	,4	
12	Count	0	1	0	0	1
	Expected Count	,2	,5	,2	,1	1,0
	% within Idade	,0%	100,0%	,0%	,0%	100,0%
	% within Gravidade	,0%	8,3%	,0%	,0%	4,0%
	Std. Residual	-,4	,8	-,4	-,3	
	Adjusted Residual	-,5	1,1	-,5	-,4	
Total	Count	5	12	5	3	25
	Expected Count	5,0	12,0	5,0	3,0	25,0
	% within Idade	20,0%	48,0%	20,0%	12,0%	100,0%
	% within Gravidade	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 34: Quadros de cruzamento de resultados - idades e gravidade dos maus-tratos – Não Preferidos

Como foi dito antes, a percentagem de alunos Não Preferidos que afirma ser a gravidade dos maus-tratos na escola nada graves é muito inferior à dos Bullies (20% do total de respostas, contra 40% das respostas dos Bullies).

48% dos alunos Não Preferidos considera que os maus-tratos “Às vezes são” graves, 20% acha que “Normalmente sim” e 12% dos respondentes acha que são “Sempre” graves.

Por idades, é interessante constatar que 23,1% dos alunos de 9 anos acha que os maus-tratos na escola não são nada graves e 33,3% dos alunos de 11 anos também assim acha, mas tanto nos 10 anos como nos 12 anos nenhum aluno assim o entende (ou seja, todos os alunos destas últimas idades atribuem alguma gravidade a esta acção).

Também desperta a atenção o facto de quem acha que estas ocorrências são “Sempre” graves serem os alunos de 10 anos (66,7% das respostas a esta opção) e 11 anos (33,3% das respostas a esta opção), não se encontrando respostas nem nos alunos de 9 anos nem nos de 12.

Aliás, o valor de resíduo ajustado estandarizado da célula de respostas dos meninos de 9 anos que responderam “Sempre” (nenhuma resposta) é de -1,9, ou seja, há menos crianças desta idade a achar estes maus-tratos sempre graves que o esperado. Já na célula abaixo (meninos de 10 anos que responderam “Sempre”) há mais alunos a seleccionar esta opção de resposta do que se esperaria (resíduo ajustado estandarizado de 2,2)

Outros valores de resíduo ajustado estandarizado que se destacam face à hipótese de independência são os obtidos na célula dos alunos de 9 anos que responderam “Normalmente sim” (com resíduo ajustado estandarizado de 1,4, há mais alunos do que se esperava) e nos dos alunos de 11 anos que responderam esta mesma resposta (com resíduo ajustado estandarizado de -1,4, há menos alunos do que se esperava).

Finalmente, estatisticamente esperava-se que o único aluno de 12 anos não atribuisse gravidade aos maus-tratos ocorridos na escola (resíduo ajustado estandarizado de 1,1).

### **Preferidos**

Idade \* Gravidade Crosstabulation

		Gravidade				Total
		Não são nada graves	Às vezes são	Normalmente sim	Sempre	
Idade 9	Count	5	15	4	0	24
	Expected Count	4,7	14,6	3,5	1,2	24,0
	% within Idade	20,8%	62,5%	16,7%	,0%	100,0%
	% within Gravidade	62,5%	60,0%	66,7%	,0%	58,5%
	Std. Residual	,1	,1	,3	-1,1	
	Adjusted Residual	,3	,2	,4	-1,7	
10	Count	2	7	2	2	13
	Expected Count	2,5	7,9	1,9	,6	13,0
	% within Idade	15,4%	53,8%	15,4%	15,4%	100,0%
	% within Gravidade	25,0%	28,0%	33,3%	100,0%	31,7%
	Std. Residual	-,3	-,3	,1	1,7	
	Adjusted Residual	-,5	-,6	,1	2,1	
11	Count	0	3	0	0	3
	Expected Count	,6	1,8	,4	,1	3,0
	% within Idade	,0%	100,0%	,0%	,0%	100,0%
	% within Gravidade	,0%	12,0%	,0%	,0%	7,3%
	Std. Residual	-,8	,9	-,7	-,4	
	Adjusted Residual	-,9	1,4	-,7	-,4	
12	Count	1	0	0	0	1
	Expected Count	,2	,6	,1	,0	1,0
	% within Idade	100,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
	% within Gravidade	12,5%	,0%	,0%	,0%	2,4%
	Std. Residual	1,8	-,8	-,4	-,2	
	Adjusted Residual	2,1	-1,3	-,4	-,2	
Total	Count	8	25	6	2	41
	Expected Count	8,0	25,0	6,0	2,0	41,0
	% within Idade	19,5%	61,0%	14,6%	4,9%	100,0%
	% within Gravidade	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 35: Quadros de cruzamento de resultados - idades e gravidade dos maus-tratos –Preferidos

Os alunos Preferidos, com percentagem de respostas à opção “Não, não são nada graves” quase idêntica aos Não Preferidos e Vítimas (todos inferiores aos Bullies), são contudo o grupo que menor gravidade atribui aos maus-tratos entre pares na escola.

De facto, 61% destes alunos considera que “Às vezes são” graves, contrastando com os Bullies (36%) Não Preferidos (48%) e Vítimas (44,7%), distribuindo-se (no sub-grupo em análise) esta tendência por todas as idades

Há a registar, no entanto, um dado curioso: para 20,8% de alunos de 9 anos, 15,4% de alunos de 10 anos e 100% dos alunos de 12 anos (1 resposta) que responderam “Não, não são nada



graves”, constata-se que não se obteve qualquer resposta a esta opção nos alunos de 11 anos (apesar de haver três respondentes, 7,3% deste sub-grupo de participantes).

Aliás, as respostas dos alunos desta idade foram todas “Às vezes são”, com valor de resíduo ajustado estandarizado de 1,4, expressando precisamente esta inesperada concentração de respostas e, inclusivamente, influenciando a probabilidade de se encontrarem respostas a esta opção nos alunos de 12 anos (o que levou a que o valor de resíduo ajustado estandarizado para a célula de alunos de 12 anos que não acham nada graves os maus-tratos seja de 2,1).

Ainda debruçando-nos sobre os valores de resíduo ajustado estandarizado, esperavam-se, estatisticamente, que existissem mais alunos de 9 anos a considerar que os maus-tratos na escola são sempre graves (-1,7) e menos alunos de 10 anos a considerá-lo (2,1).

### Vítimas

Idade \* Gravidade Crosstabulation

		Gravidade				Total
		Não são nada graves	Às vezes são	Normalmente sim	Sempre	
Idade 9	Count	4	8	8	0	20
	Expected Count	4,2	8,9	5,8	1,1	20,0
	% within Idade	20,0%	40,0%	40,0%	,0%	100,0%
	% within Gravidade	50,0%	47,1%	72,7%	,0%	52,6%
	Std. Residual	-,1	-,3	,9	-1,0	
	Adjusted Residual	-,2	-,6	1,6	-1,5	
10	Count	4	6	3	2	15
	Expected Count	3,2	6,7	4,3	,8	15,0
	% within Idade	26,7%	40,0%	20,0%	13,3%	100,0%
	% within Gravidade	50,0%	35,3%	27,3%	100,0%	39,5%
	Std. Residual	,5	-,3	-,6	1,4	
	Adjusted Residual	,7	-,5	-1,0	1,8	
11	Count	0	3	0	0	3
	Expected Count	,6	1,3	,9	,2	3,0
	% within Idade	,0%	100,0%	,0%	,0%	100,0%
	% within Gravidade	,0%	17,6%	,0%	,0%	7,9%
	Std. Residual	-,8	1,4	-,9	-,4	
	Adjusted Residual	-,9	2,0	-1,2	-,4	
Total	Count	8	17	11	2	38
	Expected Count	8,0	17,0	11,0	2,0	38,0
	% within Idade	21,1%	44,7%	28,9%	5,3%	100,0%
	% within Gravidade	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 36: Quadros de cruzamento de resultados - idades e gravidade dos maus-tratos –Vítimas

O sub-grupo de alunos nomeados como Vítimas não apresenta uma maior proporção que os restantes sub-grupos de alunos a considerar os maus-tratos no contexto escolar graves. Contudo, estes alunos são os que (somando-se as percentagens totais de resposta às opções “Normalmente sim” e “Sempre”) mais participantes têm considerando estas ocorrências como de gravidade ( $28,9\%+5,3\%=34,2\%$ , contra resultados homólogos de 24% nos Bullies, 32% nos Não Preferidos e 19,5% nos Preferidos).

Por idade, os alunos de 9 anos têm mais participantes a considerar “Normalmente sim” (os maus-tratos são graves) que o estatisticamente esperado (resíduo ajustado estandarizado de 1,6) e menos do que o esperado a considerar que esta ocorrência é “Sempre” grave (resíduo ajustado estandarizado de -1,5).

Já entre os alunos de 10 anos que responderam “Sempre”, foram mais do que o esperado (resíduo ajustado estandarizado de 1,8).

**Conclusões:**

Os alunos Bullies consideram destacadamente que o bullying na escola não é nada grave (40% dos Bullies afirma que os maus-tratos não são nada graves, contra 20% de respostas dos Não Preferidos, 19,5% dos Preferidos e 21,1% das Vítimas). Os Bullies que acham que estas situações têm alguma gravidade têm maioritariamente 9 e 10 anos.

Os alunos Não Preferidos com 10, 11 e 12 anos atribuem mais gravidade a este fenómeno na escola, contrariamente aos alunos de 9 anos, dos quais era esperado estatisticamente que considerassem o bullying sempre grave (aconteceu o mesmo no sub-grupo dos Preferidos).

Entre os alunos dos quatro sub-grupos que atribuem alguma gravidade aos episódios de bullying no seu estabelecimento de ensino, os Preferidos são o grupo que mais desvaloriza este problema, distribuindo-se esta tendência por todas as idades dos participantes deste sub-grupo.

Não há maior proporção de alunos Vítimas a considerar os maus-tratos no contexto escolar graves comparando com os outros sub-grupos, mas são os alunos deste sub-grupo que consideram estas ocorrências mais graves.

### **3.6 - Idade e Sentimento de Segurança no Contexto Escolar**

O grau de segurança sentido pelos alunos participantes neste estudo nos contextos escolares em que se inserem (enquanto amostra de dois agrupamentos escolares) é distinto conforme o posicionamento destes na estrutura sócio-afectiva. Assim:

#### **Bullies**

Idade \* Segurança Crosstabulation

		Segurança				Total
		Não	Às vezes	Normalmente sim	Sempre	
Idade 9	Count	1	5	3	3	12
	Expected Count	1,4	3,2	2,3	5,1	12,0
	% within Idade	8,3%	41,7%	25,0%	25,0%	100,0%
	% within Segurança	33,3%	71,4%	60,0%	27,3%	46,2%
	Std. Residual	-,3	1,0	,5	-,9	
	Adjusted Residual	-,5	1,6	,7	-1,7	
10	Count	1	1	2	5	9
	Expected Count	1,0	2,4	1,7	3,8	9,0
	% within Idade	11,1%	11,1%	22,2%	55,6%	100,0%
	% within Segurança	33,3%	14,3%	40,0%	45,5%	34,6%
	Std. Residual	,0	-,9	,2	,6	
	Adjusted Residual	,0	-1,3	,3	1,0	
11	Count	1	1	0	2	4
	Expected Count	,5	1,1	,8	1,7	4,0
	% within Idade	25,0%	25,0%	,0%	50,0%	100,0%
	% within Segurança	33,3%	14,3%	,0%	18,2%	15,4%
	Std. Residual	,8	-,1	-,9	,2	
	Adjusted Residual	,9	-,1	-1,1	,3	
12	Count	0	0	0	1	1
	Expected Count	,1	,3	,2	,4	1,0
	% within Idade	,0%	,0%	,0%	100,0%	100,0%
	% within Segurança	,0%	,0%	,0%	9,1%	3,8%
	Std. Residual	-,3	-,5	-,4	,9	
	Adjusted Residual	-,4	-,6	-,5	1,2	
Total	Count	3	7	5	11	26
	Expected Count	3,0	7,0	5,0	11,0	26,0
	% within Idade	11,5%	26,9%	19,2%	42,3%	100,0%
	% within Segurança	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 37: Quadros de cruzamento de resultados - idades e sentimento de segurança –Bullies

Os alunos Bullies apresentam uma das mais elevadas percentagem de participantes que se sentem sempre “Seguros” na escola (42,3%, contra 46,2% dos Não Preferidos, 41,5% dos Preferidos e 35,9% das Vítimas). Também se constata que este sub-grupo apresenta a segunda percentagem de participantes mais baixa a “Não” se sentirem seguros (11,5%, contra 15,4% dos Não Preferidos, 9,8% dos Preferidos e 12,8% das Vítimas).

Agora, constata-se um resultado singular, expresso na tabela abaixo. A soma das percentagens de resposta dadas por todos os sub-grupos às opções “Não” e “Às vezes” (respostas correspondentes aos alunos que maior insegurança sentem no contexto escolar) revela que os Bullies e as Vítimas são os dois sub-grupos que mais inseguros se sentem na escola:

Opção de resposta Sub-grupo	Não	Às vezes	Total
<i>Bullies</i>	11,5%	26,9%	38,4%
<i>Não Preferidos</i>	15,4%	15,4%	30,8%
<i>Preferidos</i>	9,8%	26,8%	36,6%
<i>Vítimas</i>	12,8%	25,6%	38,4%

Tabela 38: Percentagem de respostas - idades e sentimento de segurança (parcial)

Quanto aos resultados por idade, se se observassem apenas os valores de percentagem poder-se-ia considerar que quanto maior a idade maior é o número de alunos Bullies que se sentem sempre inseguros (respostas à opção “Não”): enquanto, entre os alunos de 9 anos, 8,3% nunca se sentem seguros, nos 10 anos a percentagem sobre para 11,1% dos alunos e nos 11 anos ascende aos 25% dos alunos Bullies desta idade (nos alunos de 12 anos, o único participante desta idade sente-se sempre seguro).

No entanto, estes valores não são os que melhor interpretam os resultados, pois constata-se que correspondem a três respostas, dadas respectivamente por um aluno de 9 anos, um de 10 anos e um de 11 anos, o que conduz a representatividades percentílicas diferentes mas não necessariamente a um aumento do número de participantes a sentirem-se completamente inseguros conforme a idade.

Relativamente à distribuição estatística dos resultados, os valores de resíduo ajustado estandarizado mais salientes (ou seja, indicadores de resultados mais inesperados nas respectivas células) foram os obtidos nos alunos de 9 anos que se consideram “Sempre” em segurança (-1,7), pois esperavam-se mais alunos desta idade a sentir este grau de segurança. Na mesma idade, houve mais alunos do que o esperado (resíduo ajustado estandarizado de 1,6) a sentirem-se seguros apenas “Às vezes”.

Nos dez anos, para as mesmas células, o resultado inverteu-se, na medida em que se esperavam menos alunos a sentirem-se “Sempre” em segurança (resíduo ajustado

estandardizado de 1,0) e mais a sentirem-se seguros “Às vezes” (resíduo ajustado estandardizado de -1,3).

### Não Preferidos

Idade \* Segurança Crosstabulation

		Segurança				Total
		Não	Às vezes	Normalmente sim	Sempre	
Idade 9	Count	3	2	4	5	14
	Expected Count	2,2	2,2	3,2	6,5	14,0
	% within Idade	21,4%	14,3%	28,6%	35,7%	100,0%
	% within Segurança	75,0%	50,0%	66,7%	41,7%	53,8%
	Std. Residual	,6	-,1	,4	-,6	
	Adjusted Residual	,9	-,2	,7	-1,2	
10	Count	0	1	1	3	5
	Expected Count	,8	,8	1,2	2,3	5,0
	% within Idade	,0%	20,0%	20,0%	60,0%	100,0%
	% within Segurança	,0%	25,0%	16,7%	25,0%	19,2%
	Std. Residual	-,9	,3	-,1	,5	
	Adjusted Residual	-1,1	,3	-,2	,7	
11	Count	1	1	1	3	6
	Expected Count	,9	,9	1,4	2,8	6,0
	% within Idade	16,7%	16,7%	16,7%	50,0%	100,0%
	% within Segurança	25,0%	25,0%	16,7%	25,0%	23,1%
	Std. Residual	,1	,1	-,3	,1	
	Adjusted Residual	,1	,1	-,4	,2	
12	Count	0	0	0	1	1
	Expected Count	,2	,2	,2	,5	1,0
	% within Idade	,0%	,0%	,0%	100,0%	100,0%
	% within Segurança	,0%	,0%	,0%	8,3%	3,8%
	Std. Residual	-,4	-,4	-,5	,8	
	Adjusted Residual	-,4	-,4	-,6	1,1	
Total	Count	4	4	6	12	26
	Expected Count	4,0	4,0	6,0	12,0	26,0
	% within Idade	15,4%	15,4%	23,1%	46,2%	100,0%
	% within Segurança	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 39: Quadros de cruzamento de resultados - idades e sentimento de segurança –Não Preferidos

Os alunos Não Preferidos constituem o sub-grupo de participantes que mais segurança sente na escola, como decorre da análise da tabela comparativa de respostas aos quatro grupos atrás apresentada, pois com a menor percentagem de participantes (30,8%) a afirmar que se sentem muito inseguros (no somatório das respostas “Não” e “Às vezes”), destacam-se nesta questão.

No entanto, não é de desprezar o aparente paradoxo de ser este *o grupo em que maior percentagem de alunos “Não” se sente seguro* (15,4% dos participantes, contra 11,5% de Bullies, 9,8% de Preferidos e 12,8% de Vítimas), a par de *serem também os alunos Não Preferidos os que se sentem sempre seguros na escola* (46,2% dos participantes, contra 42,3% dos Bullies, 41,5% dos Preferidos e 35,9% das Vítimas).

Contrariamente ao sub-grupo dos alunos Bullies, os Não Preferidos concentram as respostas à opção “Não” nos 9 e 11 anos (com, respectivamente, 21,4% e 16,7% dos participantes destas idades a seleccionar esta opção), e contrariam a tendência dos Bullies para, quanto maior a idade, maior número de alunos a sentirem-se sempre inseguros. Neste sub-grupo, efectivamente se constata que as percentagens correspondem mais aos resultados obtidos, na medida em que são correspondentes a três respostas dadas por alunos de 9 anos e a uma resposta de um aluno de 11 anos.

Ao nível dos resíduos ajustados estandarizados obtidos, destacam-se apenas os alunos de 9 anos e de 12 anos que se sentem “Sempre” seguros (menos do que se esperavam nos primeiros e mais do que se esperavam nos segundos).

### **Preferidos**

Idade \* Segurança Crosstabulation

		Segurança				Total
		Não	Às vezes	Normalmente sim	Sempre	
Idade 9	Count	2	8	5	9	24
	Expected Count	2,3	6,4	5,3	10,0	24,0
	% within Idade	8,3%	33,3%	20,8%	37,5%	100,0%
	% within Segurança	50,0%	72,7%	55,6%	52,9%	58,5%
	Std. Residual	-,2	,6	-,1	-,3	
	Adjusted Residual	-,4	1,1	-,2	-,6	
10	Count	2	2	3	6	13
	Expected Count	1,3	3,5	2,9	5,4	13,0
	% within Idade	15,4%	15,4%	23,1%	46,2%	100,0%
	% within Segurança	50,0%	18,2%	33,3%	35,3%	31,7%
	Std. Residual	,6	-,8	,1	,3	
	Adjusted Residual	,8	-1,1	,1	,4	
11	Count	0	1	1	1	3
	Expected Count	,3	,8	,7	1,2	3,0
	% within Idade	,0%	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%
	% within Segurança	,0%	9,1%	11,1%	5,9%	7,3%
	Std. Residual	-,5	,2	,4	-,2	
	Adjusted Residual	-,6	,3	,5	-,3	
12	Count	0	0	0	1	1
	Expected Count	,1	,3	,2	,4	1,0
	% within Idade	,0%	,0%	,0%	100,0%	100,0%
	% within Segurança	,0%	,0%	,0%	5,9%	2,4%
	Std. Residual	-,3	-,5	-,5	,9	
	Adjusted Residual	-,3	-,6	-,5	1,2	
Total	Count	4	11	9	17	41
	Expected Count	4,0	11,0	9,0	17,0	41,0
	% within Idade	9,8%	26,8%	22,0%	41,5%	100,0%
	% within Segurança	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 40: Quadros de cruzamento de resultados - idades e sentimento de segurança – Preferidos

Os alunos Preferidos, que apresentam a menor percentagem de respostas totais à opção “Não” (ou seja, os que nunca se sentem seguros na escola) com 9,8% de participantes deste sub-grupo, são no entanto dos que menor segurança sentem na escola (quando se somam os resultados das respostas “Não” e “Às vezes”), perfazendo 36,6%.

Por idades, apenas os alunos de 9 e 10 anos afirmam “Não” se sentirem seguros na escola (com, respectivamente 8,3% e 15,4%), numa tendência aparente para a diminuição da insegurança com a idade, que vai contra a tendência de resposta dos Bullies.



Há apenas a realçar que a opção de resposta “Às vezes” obteve uma percentagem significativa nos alunos de 9 anos, com 72,7% de respostas (8 alunos), resultado que se destaca como inesperado, à luz do correspondente resíduo ajustado estandarizado (1,1). Aliás, a mesma resposta nos alunos de 10 anos (com percentagem de 18,2%) obteve resíduo ajustado estandarizado precisamente oposto (-1,1), ou seja, esperavam-se mais alunos desta idade a seleccionar esta resposta.

Finalmente, assinala-se que os alunos de 12 anos dos três sub-grupos (nas Vítimas nenhum participante tem esta idade) até agora analisados (um participante em cada sub-grupo) responderam todos que se sentem “Sempre” seguros no contexto escolar (obtendo assim em todas respectivas células resíduos ajustados estandarizados positivos e significativos).

### Vítimas

Idade \* Segurança Crosstabulation

		Segurança				Total
		Não	Às vezes	Normalmente sim	Sempre	
Idade 9	Count	3	8	5	5	21
	Expected Count	2,7	5,4	5,4	7,5	21,0
	% within Idade	14,3%	38,1%	23,8%	23,8%	100,0%
	% within Segurança	60,0%	80,0%	50,0%	35,7%	53,8%
	Std. Residual	,2	1,1	-,2	-,9	
	Adjusted Residual	,3	1,9	-,3	-1,7	
10	Count	2	2	4	7	15
	Expected Count	1,9	3,8	3,8	5,4	15,0
	% within Idade	13,3%	13,3%	26,7%	46,7%	100,0%
	% within Segurança	40,0%	20,0%	40,0%	50,0%	38,5%
	Std. Residual	,1	-,9	,1	,7	
	Adjusted Residual	,1	-1,4	,1	1,1	
11	Count	0	0	1	2	3
	Expected Count	,4	,8	,8	1,1	3,0
	% within Idade	,0%	,0%	33,3%	66,7%	100,0%
	% within Segurança	,0%	,0%	10,0%	14,3%	7,7%
	Std. Residual	-,6	-,9	,3	,9	
	Adjusted Residual	-,7	-1,1	,3	1,2	
Total	Count	5	10	10	14	39
	Expected Count	5,0	10,0	10,0	14,0	39,0
	% within Idade	12,8%	25,6%	25,6%	35,9%	100,0%
	% within Segurança	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 41: Quadros de cruzamento de resultados - idades e sentimento de segurança – Vítimas

Os alunos nomeados pelos colegas como Vítimas, que, como se disse anteriormente, partilham com os Bullies a maior percentagem de insegurança na escola (com os já citados 38,4%, resultantes da soma das percentagens totais às respostas “Não” – 12,8%- e “Às vezes” – 25,6%), são também os que obtiveram a segunda percentagem mais elevada de participantes que “Não” sentem segurança de todo no contexto educacional (12,8%, só suplantados pelos Não Preferidos com 15,4% dos participantes).

São também (como se esperaria) os alunos que menos se sentem “Sempre” em segurança (35,9%, contra 42,3% dos Bullies, 46,2% dos Não Preferidos e 41,5% dos Preferidos).

É interessante reparar que, por idade, nos alunos de 9 anos há mais participantes a sentirem-se em insegurança (respostas “Não” e “Às vezes”, com 11 respostas) que seguros (10 respostas às opções “Normalmente sim” e “Sempre”), o que já não acontece nos alunos de 10 anos (4 respostas a “Não” e “Às vezes”, contra 11 respostas às opções “Normalmente sim” e “Sempre”) e nos de 11 anos (três respostas às opções “Normalmente sim” e “Sempre”).

Ao nível da distribuição dos resultados e à hipótese de independência, as anteriormente citadas oito respostas dos alunos de 9 anos à opção “Às vezes” obtiveram um resíduo ajustado estandarizado correspondente de 1,9 (mais alunos do que se esperavam), tendo havido menos alunos de 10 anos (resíduo ajustado estandarizado: -1,4) e 11 anos (resíduo ajustado estandarizado: -1,1) do que o esperado a dar esta resposta.

Noutra perspectiva, há menos alunos de 9 anos do que se esperava a sentirem-se “Sempre” em segurança (resíduo ajustado estandarizado: -1,7) mas mais alunos de 10 anos (resíduo ajustado estandarizado: 1,1) e 11 anos (resíduo ajustado estandarizado: 1,2).

**Conclusões:**

Os alunos Bullies apresentam uma das mais elevadas percentagem de participantes que se sentem sempre seguros na escola, apesar dos resultados próximos dos obtidos pelos Não Preferidos (o sub-grupo em que maior percentagem de alunos se sentem sempre seguros) e pelos Preferidos.

No entanto, observada a soma das percentagens de resposta dadas por todos os sub-grupos às opções de resposta correspondentes aos alunos que maior insegurança sentem no contexto escolar, os Bullies e as Vítimas são os dois sub-grupos que mais inseguros se sentem na escola (nos Bullies essa percentagem aumenta com a idade).

Os alunos Não Preferidos são, paradoxalmente, os que se sentem proporcionalmente sempre seguros e menos seguros em maior percentagem, com a distribuição dos seus participantes pelos dois extremos das respostas.

Por idades, apenas os alunos Preferidos de 9 e 10 anos afirmam “Não” se sentirem seguros na escola (com, respectivamente 8,3% e 15,4%), numa tendência aparente para a diminuição da insegurança com a idade, que vai contra a tendência de resposta dos Bullies.

Os alunos de 12 anos dos três sub-grupos com alunos desta idade (nas Vítimas nenhum participante tem esta idade) responderam todos que se sentem “Sempre” seguros no contexto escolar .

Os alunos Vítimas partilham com os Bullies a maior percentagem de insegurança na escola e são também os alunos que menos se sentem sempre em segurança (35,9%, contra 42,3% dos Bullies, 46,2% dos Não Preferidos e 41,5% dos Preferidos), principalmente os alunos Vítimas com 9 anos.

#### 4- Cruzamento de resultados - Sexo

##### 4.1 - Sexo e Frequência Média de Intimidações

Por sexo, os sub-grupos estratificados apresentam as seguintes frequências médias de vitimização:

#### Bullies

Sexo \* Ameaçado Crosstabulation

			Ameaçado			Total
			Nunca	Poucas vezes	Bastantes vezes	
Sexo	Rapaz	Count	9	12	3	24
		Expected Count	8,9	12,4	2,7	24,0
		% within Sexo	37,5%	50,0%	12,5%	100,0%
		% within Ameaçado	90,0%	85,7%	100,0%	88,9%
		Std. Residual	,0	-,1	,2	
		Adjusted Residual	,1	-,5	,6	
	Rapariga	Count	1	2	0	3
		Expected Count	1,1	1,6	,3	3,0
		% within Sexo	33,3%	66,7%	,0%	100,0%
		% within Ameaçado	10,0%	14,3%	,0%	11,1%
		Std. Residual	-,1	,4	-,6	
Total	Count	10	14	3	27	
	Expected Count	10,0	14,0	3,0	27,0	
	% within Sexo	37,0%	51,9%	11,1%	100,0%	
	% within Ameaçado	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabela 42: Quadros de cruzamento de resultados - sexo e frequência de intimidações – Bullies

Os Bullies, grupo que, como se disse anteriormente, tem a maior proporção de rapazes (24 participantes) para raparigas (3 participantes), apresentam como resultado mais significativo (quanto à discriminação por sexo), 11,1% dos participantes (de ambos os sexos) a afirmar

serem vítimas de intimidação “Bastantes vezes” (contra 7,7% dos Não Preferidos, 7,1% dos Preferidos e 7,7% das Vítimas).

Contudo, não é de desprezar o facto de que apenas neste sub-grupo não foram dadas respostas à opção “Quase sempre” (que consta das restantes tabelas), ou seja, só os Bullies é que não são ameaçados sistematicamente.

Quanto aos alunos Bullies que “Nunca” foram ameaçados, apenas os Não Preferidos (42,3%) obtiveram percentagem superior, pois 37% dos Bullies não se sentiu alvo de bullying na escola, contra 31% dos Preferidos e 23,1% das Vítimas (neste último sub-grupo era esperado este valor, pela própria condição de exposição ao bullying identificada pelos colegas).

Por sexo, importa referir que as raparigas Bullies não se sentiram ameaçadas “Bastantes vezes”, e que, nas restantes opções de resposta, há uma maior percentagem de rapazes a não se considerarem de todo ameaçados (37,5%), mas este resultado pode ser algo enganador, face ao reduzido número de respondentes do sexo feminino (33,3% das raparigas deram esta resposta, mas tal corresponde apenas a uma respondente).

Ainda na opção “Bastantes vezes” (única opção de resposta indiciadora de uma exposição gravosa comparável entre sub-grupos), registe-se que os Bullies rapazes são os alunos que mais se sentem ameaçados com esta frequência específica (12,5%, contra 6,3% dos Não Preferidos rapazes, 10,5% dos Preferidos rapazes e 9,5% das Vítimas rapazes), repercutindo-se mesmo ao nível do número de respostas (3 alunos Bullies, 1 aluno Não Preferido, 2 alunos Preferidos e 2 alunos Vítimas).

Finalmente, nenhuma rapariga, em qualquer dos sub-grupos constituídos, afirma ser vítima “Quase sempre” de episódios de intimidação, e apenas uma aluna em cada um dos sub-grupos que se seguem (Não Preferidos, Preferidos e Vítimas) afirmou ser afectada “Bastantes vezes” por estas situações.

### ***Não Preferidos***

Sexo \* Ameaçado Crosstabulation

			Ameaçado				Total
			Nunca	Poucas vezes	Bastantes vezes	Quase sempre	
Sexo	Rapaz	Count	8	6	1	1	16
		Expected Count	6,8	7,4	1,2	,6	16,0
		% within Sexo	50,0%	37,5%	6,3%	6,3%	100,0%
		% within Ameaçado	72,7%	50,0%	50,0%	100,0%	61,5%
		Std. Residual	,5	-,5	-,2	,5	
		Adjusted Residual	1,0	-1,1	-,3	,8	
Rapariga	Rapariga	Count	3	6	1	0	10
		Expected Count	4,2	4,6	,8	,4	10,0
		% within Sexo	30,0%	60,0%	10,0%	,0%	100,0%
		% within Ameaçado	27,3%	50,0%	50,0%	,0%	38,5%
		Std. Residual	-,6	,6	,3	-,6	
		Adjusted Residual	-1,0	1,1	,3	-,8	
Total	Total	Count	11	12	2	1	26
		Expected Count	11,0	12,0	2,0	1,0	26,0
		% within Sexo	42,3%	46,2%	7,7%	3,8%	100,0%
		% within Ameaçado	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 43: Quadros de cruzamento de resultados - sexo e frequência de intimidações – Não Preferidos

O sub-grupo de Não Preferidos apresenta resultados singulares: além de terem a maior percentagem de alunos que “Nunca” se sentem ameaçados (42,3% dos alunos deste sub-grupo, contra 37% dos Bullies, 31% dos Preferidos e 23,1% das Vítimas), também são (com resultados muito próximos de todos os sub-grupos menos os Bullies) dos que menos foram ameaçados “Bastantes Vezes” (7,7% do total de respostas neste grupo, contra 11,1% de Bullies, 7,7% das Vítimas e 7,1% dos Preferidos).

Este grupo tem uma resposta à opção “Quase sempre”, no que é acompanhado dos Preferidos (uma resposta) e das Vítimas (2 respostas), todos rapazes.

Por sexo, os rapazes Não Preferidos sentem-se ameaçados em menor percentagem que em qualquer outro grupo (50% dos rapazes deste grupo diz “Nunca” ser ameaçado, contra 37,5% dos rapazes Bullies, 21,1% dos rapazes Preferidos e 23,8% dos rapazes Vítimas), sendo o resíduo ajustado estandardizado correspondente a esta célula indicador de que se esperavam menos respostas a esta opção (1,0) e mais respostas à opção “Poucas vezes (-1,1).

Já entre as raparigas Não Preferidas, sucede o inverso, pois os 30% de respondentes do sexo feminino que “Nunca” se sentem ameaçadas é um valor inferior ao estatisticamente esperado (resíduo ajustado estandardizado de -1,0) e 60% de raparigas ameaçadas “Poucas vezes” é mais do que o esperado (resíduo ajustado estandardizado de 1,1%).

### Preferidos

Sexo \* Ameaçado Crosstabulation

			Ameaçado				Total
			Nunca	Poucas vezes	Bastantes vezes	Quase sempre	
Sexo	Rapaz	Count	4	12	2	1	19
		Expected Count	5,9	11,3	1,4	,5	19,0
		% within Sexo	21,1%	63,2%	10,5%	5,3%	100,0%
		% within Ameaçado	30,8%	48,0%	66,7%	100,0%	45,2%
		Std. Residual	-,8	,2	,6	,8	
		Adjusted Residual	-1,3	,4	,8	1,1	
Rapariga	Rapariga	Count	9	13	1	0	23
		Expected Count	7,1	13,7	1,6	,5	23,0
		% within Sexo	39,1%	56,5%	4,3%	,0%	100,0%
		% within Ameaçado	69,2%	52,0%	33,3%	,0%	54,8%
		Std. Residual	,7	-,2	-,5	-,7	
		Adjusted Residual	1,3	-,4	-,8	-1,1	
Total	Total	Count	13	25	3	1	42
		Expected Count	13,0	25,0	3,0	1,0	42,0
		% within Sexo	31,0%	59,5%	7,1%	2,4%	100,0%
		% within Ameaçado	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 44: Quadros de cruzamento de resultados - sexo e frequência de intimidações – Preferidos

Os rapazes Preferidos destacam-se por serem os que mais são protagonistas de episódios de intimidação, pois apenas 21,1% afirma “Nunca” o ser (menos alunos rapazes do que o que se esperaria, pelo resíduo ajustado estandardizado correspondente: -1,3), sucedendo precisamente o inverso nas raparigas deste grupo, as quais são as que menos se envolvem nestas situações (39,1% das raparigas “Nunca” é ameaçada, correspondendo a um resíduo ajustado estandardizado de 1,3).

Outro aspecto que se destaca neste sub-grupo é o de que, como antes mencionado, ser o único com mais raparigas que rapazes (19 contra 23), podendo esta questão estar relacionada com o facto de, em termos de percentagens gerais, apenas as Vítimas (23,1%, resultado que se anteciparia) terem menor percentagem de participantes a “Nunca” serem ameaçados (este grupo apresenta 31% de participantes, contra 37% dos Bullies e 42,3% dos Não Preferidos).

A distribuição de respostas pelas restantes opções revela que os rapazes deste grupo são os ameaçados em menor percentagem, suplantados apenas pelas Vítimas, na medida em que, na soma das respostas às opções “Bastantes vezes” e “Quase sempre” dos rapazes de todos os grupos, os rapazes Bullies obtêm 12,5%, os rapazes Não Preferidos 12,6%, este sub-grupo atinge os 15,8% de rapazes vítimas de forma consistente, e as Vítimas ascendem a 19%.

Por sexo, os rapazes Preferidos obtiveram valores de resíduo ajustado estandardizado correspondentes às células “Nunca” e “Quase sempre” indiciador de que se esperavam mais respostas à primeira opção (-1,3) e menos respostas à segunda opção (1,1). As raparigas Preferidas apresentam resultados precisamente inversos aos anteriores (mais raparigas do que se esperava a “Nunca” serem ameaçadas e menos do que se esperava a serem ameaçadas “Quase sempre”).

### **Vítimas**



Sexo \* Ameaçado Crosstabulation

			Ameaçado				Total
			Nunca	Poucas vezes	Bastantes vezes	Quase sempre	
Sexo	Rapaz	Count	5	12	2	2	21
		Expected Count	4,8	13,5	1,6	1,1	21,0
		% within Sexo	23,8%	57,1%	9,5%	9,5%	100,0%
		% within Ameaçado	55,6%	48,0%	66,7%	100,0%	53,8%
		Std. Residual	,1	-,4	,3	,9	
		Adjusted Residual	,1	-1,0	,5	1,3	
Rapariga	Rapariga	Count	4	13	1	0	18
		Expected Count	4,2	11,5	1,4	,9	18,0
		% within Sexo	22,2%	72,2%	5,6%	,0%	100,0%
		% within Ameaçado	44,4%	52,0%	33,3%	,0%	46,2%
		Std. Residual	-,1	,4	-,3	-1,0	
		Adjusted Residual	-,1	1,0	-,5	-1,3	
Total	Total	Count	9	25	3	2	39
		Expected Count	9,0	25,0	3,0	2,0	39,0
		% within Sexo	23,1%	64,1%	7,7%	5,1%	100,0%
		% within Ameaçado	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 45: Quadros de cruzamento de resultados - sexo e frequência de intimidações – Vítimas

No quadro que se segue, comprova-se que fazendo a soma de respostas dadas às opções “Bastantes vezes” e “Quase sempre”, este sub-grupo é o que resultados mais negativos obtêm em termos percentílicos:

Opção de resposta Sub-grupo	Bastantes vezes	Quase sempre	Total
<b>Bullies</b>	11,1%	-	11,1%
<b>Não Preferidos</b>	7,7%	3,8%	11,5%
<b>Preferidos</b>	7,1%	2,4%	9,5%
<b>Vítimas</b>	7,7%	5,1%	12,8%

Tabela 46: Percentagem de respostas – sexo e frequência de intimidações (parcial)

Efectivamente, o grupo das Vítimas destaca-se dos restantes (em diversas perspectivas já descritas) e revela uma incidência de vitimização esperada, mas ainda assim preocupante.

Desde ser o único grupo em que dois respondentes afirmaram serem ameaçados “Quase sempre”, passando pela menor percentagem de alunos a “Nunca” serem ameaçados (23,1%), os alunos nomeados pelos colegas como Vítimas consideram-se como tal.

De realçar apenas que, neste sub-grupo como nos restantes, é entre os participantes do sexo masculino que se destaca a exposição ao bullying, pois 19% dos rapazes são vítimas “Bastantes vezes” ou “Quase sempre”, contra 5,6% das raparigas (situação que, com percentagens distintas, sucede nos restantes sub-grupos constituídos).

Em termos de distribuição estatística, há apenas a referir os valores de resíduo ajustado estandardizado obtidos pelos rapazes nas opções “Poucas vezes” e “Quase sempre” (respectivamente -1,0 e 1,3), pois esperavam-se menos rapazes a serem vítimas sistematicamente. Nas raparigas, as células correspondentes obtiveram resultados precisamente opostos.

**Conclusões:**

Os alunos Bullies (sub-grupo com a maior proporção de rapazes para raparigas), apresentam como resultado mais significativo o facto de serem proporcionalmente vítimas de intimidação bastantes vezes em maior percentagem (e mesmo em termos de número de respostas) face aos restantes sub-grupos mas serem o único grupo onde nenhum participante é vítima de bullying quase sempre.

Só nos alunos Não Preferidos é que houve percentagem de respondentes nunca ameaçados superior aos alunos Bullies, e os alunos Vítimas são os mais ameaçados.

Por sexo, nenhuma rapariga Bully se sentiu ameaçada bastantes vezes e nenhuma rapariga de qualquer dos sub-grupos afirmou ser vítima quase sempre de intimidação, contra quatro rapazes (um Não Preferido, um Preferido e dois rapazes Vítimas).

Os alunos Não Preferidos são dos que menos foram ameaçados bastantes vezes e os rapazes deste sub-grupo sentem-se ameaçados em menor percentagem que em qualquer outro grupo.

Os rapazes Preferidos são os que mais protagonizam episódios de intimidação de forma consistente, contrariamente às raparigas deste sub-grupo, as quais são as que menos se envolvem nestas situações.

Os alunos Vítimas destacam-se dos restantes com uma incidência de vitimização expressa nos facto de ser o único grupo em que dois respondentes afirmaram serem ameaçados “Quase sempre”, e terem a menor percentagem de alunos que nunca foram ameaçados.

Nas Vítimas (como nos outros sub-grupos) é entre os participantes do sexo masculino que se destaca a exposição ao bullying, pois 19% dos rapazes são vítimas bastantes vezes ou quase sempre, contra 5,6% das raparigas.

#### 4.2 - Sexo e Duração das Intimidações

A exposição à intimidação por parte dos pares nos alunos constituintes dos sub-grupos tem, por sexo, as seguintes distribuições em termos de duração:

##### Bullies

**Sexo \* Início Crosstabulation**

			Início					Total
			Nunca me maltrataram ou intimidaram	Há umas semanas atrás	Há uns meses atrás	Desde o início do ano lectivo	Desde a 1ª Classe	
Sexo	Rapaz	Count	12	3	5	2	1	23
		Expected Count	11,5	3,5	5,3	1,8	,9	23,0
		% within Sexo	52,2%	13,0%	21,7%	8,7%	4,3%	100,0%
		% within Início	92,3%	75,0%	83,3%	100,0%	100,0%	88,5%
		Std. Residual	,1	-,3	-,1	,2	,1	
		Adjusted Residual	,6	-,9	-,4	,5	,4	
	Rapariga	Count	1	1	1	0	0	3
		Expected Count	1,5	,5	,7	,2	,1	3,0
		% within Sexo	33,3%	33,3%	33,3%	,0%	,0%	100,0%
		% within Início	7,7%	25,0%	16,7%	,0%	,0%	11,5%
Total	Count	13	4	6	2	1	26	
	Expected Count	13,0	4,0	6,0	2,0	1,0	26,0	
	% within Sexo	50,0%	15,4%	23,1%	7,7%	3,8%	100,0%	
	% within Início	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabela 47: Quadros de cruzamento de resultados - sexo e duração das intimidações – Bullies

Como seria de esperar, os alunos Bullies são aqueles em que, em proporção, menos participantes se sentiram ameaçados (50%), contra 44% dos Não Preferidos, 34,1% dos Preferidos e 34,2% das Vítimas.

A razão pela qual nesta tabela a percentagem de Bullies sobe para os 50% (quando na tabela de cruzamento entre “Idade” e “Início” o mesmo valor se cifrou nos 48%) deve-se ao facto de, no cruzamento de resultados “Idade”+“Início” dois participantes não terem seleccionado que idade tinham (N: 25 alunos; 2 Case missing), o que impossibilita estatisticamente, no quadro mencionado, a colocação da opção de resposta respectiva. Como nesta tabela (N: 26 alunos; 1

Case missing), ao preencher o questionário, um aluno não seleccionou uma das respostas (“Sexo” ou “Início”), daí deriva a proporção de resultados para a mesma resposta neste grupo de alunos.

Novamente, apesar da elevada discrepância entre rapazes e raparigas evidente neste grupo (que afecta a redacção de ilações relativas à percentagem entre os dois sexos), refira-se que os rapazes Bullies são os que menos são ameaçados ou intimidados: 52,3% dos rapazes deste grupo nunca foi maltratado ou intimidado, contra 50% dos rapazes Não Preferidos, 27,8% dos rapazes Preferidos e 40% dos rapazes Vítimas.

Entre os rapazes que se sentem ameaçados de forma mais consistente, 21,7% é-o desde “Há uns meses atrás”, 8,7% “Desde o início do ano lectivo” e 4,3% “Desde a 1ª Classe”. Comparativamente com os outros sub-grupos os resultados são:

Opção de resposta Sub-grupo/sexo	Há uns meses atrás	Desde o início do ano lectivo	Desde a 1ª Classe	Total
<b>Rapazes Bullies</b>	21,7%	8,7%	4,3%	34,7%
<b>Rapazes Não Preferidos</b>	31,3%	-	6,3%	37,6%
<b>Rapazes Preferidos</b>	27,8%	16,7%	11,1	55,6%
<b>Rapazes Vítimas</b>	20%	10%	10%	40%

Tabela 48: Percentagens de resposta - sexo e duração das intimidações (parcial)

A tabela de soma dos resultados obtidos deixa concluir que os alunos Bullies do sexo masculino são efectivamente os que passam em menor duração por situações de intimidação e vitimização, ao contrário dos rapazes Vítimas (40%) e, destacadamente, dos rapazes Preferidos (55,6%).

Relativamente à resposta mais grave (“Desde a 1ª Classe”), pela constância da exposição ao bullying escolar, é de mencionar que os alunos Bullies são, com 3,8% dos participantes, os que

menos percentagem de respondentes têm nesta situação (relativamente a 8% dos Não Preferidos, 14,6% dos Preferidos e 10,5% das Vítimas).

Por *número de participantes*, os alunos que se sentem vítimas de bullying “Desde a 1ª Classe” são:

<b>Género</b>			
<b>Sub-grupo</b>	<b>Rapazes</b>	<b>Raparigas</b>	<b>Total</b>
<b><i>Bullies</i></b>	1	-	1
<b><i>Não Preferidos</i></b>	1	1	2
<b><i>Preferidos</i></b>	2	4	6
<b><i>Vítimas</i></b>	2	2	4

Tabela 49: Número de resposta - sexo e duração das intimidações (parcial)

Finalmente, quanto às raparigas Bullies, estas distribuem as suas respostas (3 participantes) pelas opções “Nunca me maltrataram ou intimidaram”, “Há umas semanas atrás” e “Há uns meses atrás” (uma resposta cada).

### ***Não Preferidos***

Sexo \* Início Crosstabulation

			Início				Total
			Nunca me maltrataram ou intimidaram	Há umas semanas atrás	Há uns meses atrás	Desde a 1ª Classe	
Sexo	Rapaz	Count	8	2	5	1	16
		Expected Count	7,0	2,6	5,1	1,3	16,0
		% within Sexo	50,0%	12,5%	31,3%	6,3%	100,0%
		% within Início	72,7%	50,0%	62,5%	50,0%	64,0%
		Std. Residual	,4	-,4	-,1	-,2	
		Adjusted Residual	,8	-,6	-,1	-,4	
Rapariga	Rapariga	Count	3	2	3	1	9
		Expected Count	4,0	1,4	2,9	,7	9,0
		% within Sexo	33,3%	22,2%	33,3%	11,1%	100,0%
		% within Início	27,3%	50,0%	37,5%	50,0%	36,0%
		Std. Residual	-,5	,5	,1	,3	
		Adjusted Residual	-,8	,6	,1	,4	
Total	Total	Count	11	4	8	2	25
		Expected Count	11,0	4,0	8,0	2,0	25,0
		% within Sexo	44,0%	16,0%	32,0%	8,0%	100,0%
		% within Início	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 50: Quadros de cruzamento de resultados - sexo e duração das intimidações – Não Preferidos

Os alunos Não Preferidos (cuja proporção de participantes por género já permite algumas comparações) obtiveram resultados que, pelo menos nos rapazes, são bastante aproximados aos Bullies.

Assinala-se também que este sub-grupo foi o único que não deu qualquer resposta à opção “Desde o início do ano lectivo”, e é saliente a percentagem de alunos Não Preferidos que afirmou nunca serem maltratados ou intimidados (44%), valor muito superior aos alunos Preferidos (34,1%) e Vítimas (34,2%).

Por sexo, as raparigas apresentam maior percentagem de exposição a intimidações e vitimizações, na medida em que apenas 33,3% das alunas deste grupo nunca foram maltratadas ou intimidadas na escola (contra 50% dos rapazes) e 44,4% das raparigas foram-no de forma consistente (soma das seguintes percentagens: 33,3% “Há uns meses atrás” e 11,1% “Desde a 1ª Classe”), para 37,6% de soma homóloga nos rapazes deste grupo (soma das seguintes percentagens: 31,3% Há uns meses atrás” e 6,3% “Desde a 1ª Classe”).

**Preferidos**

**Sexo \* Início Crosstabulation**

			Início					Total
			Nunca me maltrataram ou intimidaram	Há umas semanas atrás	Há uns meses atrás	Desde o início do ano lectivo	Desde a 1ª Classe	
Sexo	Rapaz	Count	5	3	5	3	2	18
		Expected Count	6,1	2,2	5,3	1,8	2,6	18,0
		% within Sexo	27,8%	16,7%	27,8%	16,7%	11,1%	100,0%
		% within Início	35,7%	60,0%	41,7%	75,0%	33,3%	43,9%
		Std. Residual	-,5	,5	-,1	,9	-,4	
		Adjusted Residual	-,8	,8	-,2	1,3	-,6	
	Rapariga	Count	9	2	7	1	4	23
		Expected Count	7,9	2,8	6,7	2,2	3,4	23,0
		% within Sexo	39,1%	8,7%	30,4%	4,3%	17,4%	100,0%
		% within Início	64,3%	40,0%	58,3%	25,0%	66,7%	56,1%
Std. Residual		,4	-,5	,1	-,8	,3		
Total	Count	14	5	12	4	6	41	
	Expected Count	14,0	5,0	12,0	4,0	6,0	41,0	
	% within Sexo	34,1%	12,2%	29,3%	9,8%	14,6%	100,0%	
	% within Início	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabela 51: Quadros de cruzamento de resultados - sexo e duração das intimidações – Preferidos

Como é possível constatar, também entre os alunos deste sub-grupo se verifica uma discrepância na distribuição de percentagens (na tabela “Idade”+”Início” a percentagem de alunos que respondeu “Nunca me maltrataram ou intimidaram” foi de 32,5%, enquanto nesta tabela o valor ascende aos 34,1%).

À semelhança do já explicado na análise da tabela “Sexo”+”Início” dos Bullies, esta dissemelhança deve-se ao facto de no cruzamento de resultados “Idade”+”Início” um participante não ter seleccionado que idade tinha (N: 40 alunos; 2 Case missing), o que impossibilita estatisticamente, no quadro mencionado, a colocação da opção de resposta respectiva. Como nesta tabela (N: 41 alunos; 1 Case missing), ao preencher o questionário, um aluno não seleccionou uma das respostas (“Sexo” ou “Início”), daí deriva a proporção de resultados para a mesma resposta neste grupo de alunos.

Quanto às respostas propriamente ditas, os alunos rapazes Preferidos são os mais expostos ao bullying escolar (55,6%, quando somadas as percentagens obtidas nas respostas “Há uns



meses atrás”, “Desde o início do ano lectivo” e “Desde a 1ª Classe”), ultrapassando mesmo os rapazes Vítimas (40% na soma de percentagens anterior).

As raparigas deste sub-grupo (e aqui recorde-se que é este o único sub-grupo em que há mais participantes do sexo feminino que masculino) distribuem as suas respostas com a mesma tendência:

Opção de resposta Sub-grupo/sexo	Há uns meses atrás	Desde o início do ano lectivo	Desde a 1ª Classe	Total
<i>Raparigas Bullies</i>	33,3%	-	-	33,3%
<i>Raparigas Não Preferidas</i>	33,3%	-	11,1%	44,4%
<i>Raparigas Preferidas</i>	30,4%	4,3%	17,4%	52,1%
<i>Raparigas Vítimas</i>	38,9%	5,6%	11,1%	55,6%

Tabela 52: Percentagens de resposta - sexo e duração das intimidações (parcial)

O quadro anterior tem, no entanto uma particularidade. Apesar da análise percentílica revelar haver maior percentagem de raparigas Vítimas expostas ao bullying escolar, esse resultado acaba por ser enganador, pois corresponde na verdade às seguintes respostas, por *número de participantes*:

Opção de resposta Sub-grupo/sexo	Há uns meses atrás	Desde o início do ano lectivo	Desde a 1ª Classe	Total
<i>Raparigas Bullies</i>	1	-	-	1
<i>Raparigas Não Preferidas</i>	3	-	1	4
<i>Raparigas Preferidas</i>	7	1	4	12
<i>Raparigas Vítimas</i>	7	1	2	10

Tabela 53: Número de respostas - sexo e duração das intimidações (parcial)

Se é verdade que, em termos proporcionais, há mais raparigas Vítimas expostas ao bullying de forma continuada e por mais tempo, em termos de número de participantes do sexo feminino sujeitos a situações de intimidação e maus-tratos são as raparigas Preferidas as que, em maior número e com maior constância comportamental, se ressentem desta problemática.

Quanto aos valores de resíduos ajustados estandarizados, estatisticamente há a mencionar apenas que se esperavam menos rapazes Preferidos a afirmarem serem vítimas de bullying “Desde o início do ano lectivo” (1,3) e mais raparigas (-1,3) a dar esta resposta.

### Vítimas

**Sexo \* Início Crosstabulation**

			Início					Total
			Nunca me maltrataram ou intimidaram	Há umas semanas atrás	Há uns meses atrás	Desde o início do ano lectivo	Desde a 1ª Classe	
Sexo	Rapaz	Count	8	4	4	2	2	20
		Expected Count	6,8	3,7	5,8	1,6	2,1	20,0
		% within Sexo	40,0%	20,0%	20,0%	10,0%	10,0%	100,0%
		% within Início	61,5%	57,1%	36,4%	66,7%	50,0%	52,6%
		Std. Residual	,4	,2	-,7	,3	-,1	
		Adjusted Residual	,8	,3	-1,3	,5	-,1	
	Rapariga	Count	5	3	7	1	2	18
		Expected Count	6,2	3,3	5,2	1,4	1,9	18,0
		% within Sexo	27,8%	16,7%	38,9%	5,6%	11,1%	100,0%
		% within Início	38,5%	42,9%	63,6%	33,3%	50,0%	47,4%
Total	Count	13	7	11	3	4	38	
	Expected Count	13,0	7,0	11,0	3,0	4,0	38,0	
	% within Sexo	34,2%	18,4%	28,9%	7,9%	10,5%	100,0%	
	% within Início	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabela 54: Quadros de cruzamento de resultados - sexo e duração das intimidações – Vítimas

De forma relativamente inesperada, o cruzamento de resultados por sexo e início da exposição a comportamentos de intimidação e vitimização pelos pares nos participantes que constituem o sub-grupo Vítimas não destaca este grupo como o mais vulnerável a este problema de interação escolar.

Efectivamente, a análise de resultados já efectuada nos sub-grupos antecedentes permite constatar que, apesar da ainda problemática distribuição de resultados neste sub-grupo (onde apenas 34,2% dos participantes afirmam nunca serem alvo de intimidação e maus-tratos e 10,5% se queixa de o serem “Desde a 1ª Classe”), os resultados (negativos, obviamente) estão a par dos obtidos pelos alunos Preferidos. Esperavam-se, face à hipótese de independência, mais rapazes Vítimas a afirmar serem vítimas de bullying desde “Há uns meses atrás” (-1,3) e menos raparigas a dar esta resposta (1,3).

**Conclusões:**

Comparando os rapazes de todos os sub-grupos, os rapazes Bullies são (seguidos pelos Não Preferidos) os menos ameaçados desde a 1.ª Classe e, no extremo oposto dos rapazes Vítimas, os que menos são ameaçados ou intimidados de todo.

As raparigas Bullies distribuem as suas respostas (3 participantes) pelas opções “Nunca me maltrataram ou intimidaram”, “Há umas semanas atrás” e “Há uns meses atrás” (uma resposta cada).

Os alunos Não Preferidos do sexo feminino obtiveram maior percentagem de exposição a intimidações e vitimizações que os rapazes.

Os alunos rapazes Preferidos são os mais expostos ao bullying escolar ultrapassando mesmo os rapazes Vítimas.

As raparigas Preferidas (e aqui recorde-se que é este o único sub-grupo em que há mais participantes do sexo feminino que masculino) são as que mais se ressentem das situações de bullying (superando inclusivamente as raparigas Vítimas).

Em dissonância com os resultados anteriores, o sub-grupo Vítimas não é o mais vulnerável a este problema de interacção escolar.

### 4.3 - Sexo e Adopção de Comportamentos Intimidatório

Esta questão, que já na idade foi abordada como relevante, pela compreensão da tendência por género para a adopção de comportamentos de intimidação e vitimização, tem a seguinte distribuição:

#### Bullies

Sexo \* Maltrata Crosstabulation

			Maltrata				Total
			Nunca me meto com ninguém	Uma vez	Algumas vezes	Quase todos os dias	
Sexo	Rapaz	Count	12	5	6	1	24
		Expected Count	10,7	5,3	7,1	,9	24,0
		% within Sexo	50,0%	20,8%	25,0%	4,2%	100,0%
		% within Maltrata	100,0%	83,3%	75,0%	100,0%	88,9%
		Std. Residual	,4	-,1	-,4	,1	
		Adjusted Residual	1,6	-,5	-1,5	,4	
	Rapariga	Count	0	1	2	0	3
		Expected Count	1,3	,7	,9	,1	3,0
		% within Sexo	,0%	33,3%	66,7%	,0%	100,0%
		% within Maltrata	,0%	16,7%	25,0%	,0%	11,1%
		Std. Residual	-1,2	,4	1,2	-,3	
		Adjusted Residual	-1,6	,5	1,5	-,4	
Total	Count	12	6	8	1	27	
	Expected Count	12,0	6,0	8,0	1,0	27,0	
	% within Sexo	44,4%	22,2%	29,6%	3,7%	100,0%	
	% within Maltrata	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabela 55: Quadros de cruzamento de resultados - sexo e adopção de comportamentos intimidatórios – Bullies

Depois de confirmar, na análise dos resultados de todos os sub-grupos, que os Bullies são os participantes que mais enveredam por actos de intimidação e vitimização face aos seus colegas, no contexto escolar (apenas 44,4% dos Bullies afirmam não o fazer, para 50% dos Não Preferidos, 52,4% dos Preferidos e 46,2% dos alunos Vítimas) é possível inferir, da tabela que se segue, duas constatações interessantes:

Os alunos do sexo masculino Vítimas metem-se, em proporção, mais com os colegas que os Bullies ou os Não Preferidos.

Apenas alunos Bullies e Vítimas, do sexo masculino, têm participantes que se metem “Quase todos os dias” (um aluno de cada grupo), não havendo nenhuma rapariga participante neste estudo a afirmar enveredar por estes comportamentos.

Opção de resposta Sub-grupo/sexo	Uma vez	Algumas vezes	Quase todos os dias	Total
<i>Rapazes Bullies</i>	20,8%	25%	4,2%	50%
<i>Rapazes Não Preferidos</i>	18,8%	31,3%	-	50% (arred.)
<i>Rapazes Preferidos</i>	21,2%	26,3%	-	47,5%
<i>Rapazes Vítimas</i>	23,8%	23,8%	4,8%	52,4%

Tabela 56: Frequências de resposta - sexo e adoção de comportamentos intimidatórios (parcial)

Relativamente às raparigas Bullies, é curioso constatar que as três alunas do sub-grupo Bullies se metem com os colegas (uma responde que o fez “Uma vez” e duas que o fazem “Algumas vezes”). Comparativamente com os restantes sub-grupos, a distribuição de respostas por percentagem é a seguinte:

Opção de resposta Sub-grupo/sexo	Uma vez	Algumas vezes	Quase todos os dias	Total
<i>Raparigas Bullies</i>	33,3%	66,7%	-	100%
<i>Raparigas Não Preferidas</i>	30%	20%	-	50%
<i>Raparigas Preferidas</i>	30,4%	17,4%	-	47,8%
<i>Raparigas Vítimas</i>	33,3%	22,2%	-	55,5%

Tabela 57: Frequências de resposta - sexo e adoção de comportamentos intimidatórios (parcial)

Em número de participantes, as raparigas que, por grupo, se metem “Algumas vezes” com os seus colegas são 2 Bullies, 2 Não Preferidas, 4 Preferidas e 4 Vítimas, verificando-se novamente uma dissonância entre as percentagens de distribuição e os casos efectivamente constatados (em termos percentílicos as raparigas Bullies são proporcionalmente mais propensas a maus-tratos com frequência, mas em termos reais há mais raparigas Vítimas a assumir estes comportamentos).

Adicionalmente, constata-se, pela observação das tabelas de resultados dos quatro sub-grupos, que as raparigas Bullies são as únicas em que se verificaram mais respostas à opção “Algumas vezes” que à opção “Uma vez”, pois a tendência das raparigas dos restantes sub-grupos é a de se encontrarem menor número de respostas conforme aumenta a gravidade da acção.

Falando dos resíduos ajustados estandardizados obtidos, menção para dois resultados inesperados em termos de distribuição estatística: Houve mais rapazes Bullies (1,6) e menos raparigas Bullies (-1,6) que o esperado a não se meterem com ninguém e menos rapazes Bullies (-1,5) e mais raparigas Bullies (1,5) que o esperado a maltratarem “Algumas vezes” os seus colegas.

### ***Não Preferidos***

**Sexo \* Maltrata Crosstabulation**

			Maltrata			Total
			Nunca me meto com ninguém	Uma vez	Algumas vezes	
Sexo	Rapaz	Count	8	3	5	16
		Expected Count	8,0	3,7	4,3	16,0
		% within Sexo	50,0%	18,8%	31,3%	100,0%
		% within Maltrata	61,5%	50,0%	71,4%	61,5%
		Std. Residual	,0	-,4	,3	
		Adjusted Residual	,0	-,7	,6	
Sexo	Rapariga	Count	5	3	2	10
		Expected Count	5,0	2,3	2,7	10,0
		% within Sexo	50,0%	30,0%	20,0%	100,0%
		% within Maltrata	38,5%	50,0%	28,6%	38,5%
		Std. Residual	,0	,5	-,4	
		Adjusted Residual	,0	,7	-,6	
Total		Count	13	6	7	26
		Expected Count	13,0	6,0	7,0	26,0
		% within Sexo	50,0%	23,1%	26,9%	100,0%
		% within Maltrata	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 58: Quadros de cruzamento de resultados - sexo e adopção de comportamentos intimidatórios – Não Preferidos

Os alunos Não Preferidos coincidiram, nos dois sexos, na percentagem de participantes que não se mete com os colegas (50% de rapazes e 50% de raparigas não o faz), perfazendo um total de 50% de alunos que não envereda por acções de intimidação e vitimização junto dos colegas (apenas os alunos Preferidos suplantam esta percentagem, com 52,4% de participantes).

Entre os alunos que afirma fazê-lo, os rapazes são mais propensos a repetir este comportamento (31,3% mete-se com os colegas “Algumas vezes”, para 20% das raparigas), situação que também se verifica nos restantes sub-grupos, onde se registam menos respostas dos rapazes à opção “Uma vez” que à opção “Algumas vezes” (ver tabela comparativa atrás).

**Preferidos**

**Sexo \* Maltrata Crosstabulation**

			Maltrata			Total
			Nunca me meto com ninguém	Uma vez	Algumas vezes	
Sexo	Rapaz	Count	10	4	5	19
		Expected Count	10,0	5,0	4,1	19,0
		% within Sexo	52,6%	21,1%	26,3%	100,0%
		% within Maltrata	45,5%	36,4%	55,6%	45,2%
		Std. Residual	,0	-,4	,5	
		Adjusted Residual	,0	-,7	,7	
Rapariga	Rapariga	Count	12	7	4	23
		Expected Count	12,0	6,0	4,9	23,0
		% within Sexo	52,2%	30,4%	17,4%	100,0%
		% within Maltrata	54,5%	63,6%	44,4%	54,8%
		Std. Residual	,0	,4	-,4	
		Adjusted Residual	,0	,7	-,7	
Total	Total	Count	22	11	9	42
		Expected Count	22,0	11,0	9,0	42,0
		% within Sexo	52,4%	26,2%	21,4%	100,0%
		% within Maltrata	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 59: Quadros de cruzamento de resultados - sexo e adopção de comportamentos intimidatórios – Preferidos

Analisando as percentagens totais de alunos que opta por responder “Nunca me meto com ninguém”, verifica-se que para 44,4% dos Bullies que o afirma se contrapõe 50% de Não Preferidos, 52,4% de Preferidos e 46,2% de Vítimas. Assim, conclui-se que os alunos Preferidos são, simultaneamente, aqueles que há mais tempo são vítimas de intimidação e vitimização pelos colegas (ver Ponto 9) e os que menos optam por desenvolver eles mesmos este tipo de acções.

Por sexo, as raparigas e rapazes nunca se metem com ninguém na mesma proporção (52,2% e 52,6%, respectivamente) mas, quanto aos alunos Preferidos que se metem com os colegas, as raparigas fazem-no principalmente “Uma vez” (30,4%) e os rapazes “Algumas vezes” (26,3%).



## Vítimas

Sexo \* Maltrata Crosstabulation

			Maltrata				Total
			Nunca me meto com ninguém	Uma vez	Algumas vezes	Quase todos os dias	
Sexo	Rapaz	Count	10	5	5	1	21
		Expected Count	9,7	5,9	4,8	,5	21,0
		% within Sexo	47,6%	23,8%	23,8%	4,8%	100,0%
		% within Maltrata	55,6%	45,5%	55,6%	100,0%	53,8%
		Std. Residual	,1	-,4	,1	,6	
		Adjusted Residual	,2	-,7	,1	,9	
Rapariga	Rapariga	Count	8	6	4	0	18
		Expected Count	8,3	5,1	4,2	,5	18,0
		% within Sexo	44,4%	33,3%	22,2%	,0%	100,0%
		% within Maltrata	44,4%	54,5%	44,4%	,0%	46,2%
		Std. Residual	-,1	,4	-,1	-,7	
		Adjusted Residual	-,2	,7	-,1	-,9	
Total	Total	Count	18	11	9	1	39
		Expected Count	18,0	11,0	9,0	1,0	39,0
		% within Sexo	46,2%	28,2%	23,1%	2,6%	100,0%
		% within Maltrata	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 60: Quadros de cruzamento de resultados - sexo e adopção de comportamentos intimidatórios – Vítimas

Os resultados obtidos pelos alunos nomeados pelos colegas como Vítimas, quando distribuídos por sexo, demonstram que este sub-grupo se destaca como um dos que menos participantes nunca se metem com ninguém (46,2%, resultado apenas ultrapassado negativamente pelos Bullies, com 44,4%).

Como se disse antes, também entre as Vítimas e os Bullies se encontram os participantes (do sexo masculino) que afirmam maltratar os colegas "Quase todos os dias", mas tal não quer necessariamente dizer que os alunos Vítimas sejam mais agressivos.

Na verdade, quando comparando as percentagens totais de respostas, verifica-se que os participantes Vítimas são mais propensos a se meterem "Uma vez" com os colegas (28,2%, contra 22,2% dos Bullies, 23,1% dos Não Preferidos e 26,2% dos Preferidos).

**Conclusões:**

De todos os sub-grupos os Bullies são os que mais enveredam por actos de intimidação e vitimização face aos seus colegas mas os alunos do sexo masculino do sub-grupo de Vítimas metem-se, em proporção, mais com os colegas que os Bullies ou os Não Preferidos.

Apenas alunos Bullies e Vítimas do sexo masculino têm participantes que se metem quase todos os dias com os seus pares.

Nenhuma rapariga participante (de nenhum dos sub-grupos) afirma enveredar sistematicamente por estes comportamentos, mas todas as raparigas consideradas pelos colegas como Bullies se metem com os seus colegas (e com tendência para o fazerem frequentemente, contrariamente às raparigas dos outros sub-grupos), sendo que em termos reais há maior número de raparigas Vítimas a assumir estes comportamentos por haver também mais raparigas Vítimas que Bullies.

Houve mais rapazes Bullies e menos raparigas Bullies que o esperado a afirmarem não se meterem com ninguém, em termos de distribuição estatística de resultados.

Os alunos Não Preferidos e Preferidos são os participantes que menos se metem com os colegas, mas entre os alunos Não Preferidos que o fazem os rapazes são mais propensos (como sucede nos restantes sub-grupos).

Nos alunos Preferidos as raparigas e rapazes que nunca se metem com ninguém ultrapassa os 50% dos participantes deste sub-grupo (novamente, os alunos que se metem mais vezes com os outros são rapazes) e os alunos Vítimas assumem comportamentos semelhantes aos Bullies, excepto no facto de serem menos sistemáticos a meterem-se com os colegas.

#### 4.4 - Sexo e Frequência da Intimidação na Escola (período lectivo)

Os Bullies, Não Preferidos, Preferidos e Vítimas, relativamente às suas percepções da frequência das situações de intimidação no contexto escolar no período lectivo em que foi aplicado o questionário (2.º período), deram, por género, as seguintes respostas:

##### Bullies

			Sexo * FreqIntimid Crosstabulation						Total
			FreqIntimid						
			Nunca	Menos de 5 vezes	Entre 5 e 10 vezes	Entre 10 e 20 vezes	Mais de vinte vezes	Todos os dias	
Sexo	Rapaz	Count	6	6	3	4	4	1	24
		Expected Count	6,2	6,2	2,7	3,6	3,6	1,8	24,0
		% within Sexo	25,0%	25,0%	12,5%	16,7%	16,7%	4,2%	100,0%
		% within FreqIntimid	85,7%	85,7%	100,0%	100,0%	100,0%	50,0%	88,9%
		Std. Residual	-,1	-,1	,2	,2	,2	-,6	
		Adjusted Residual	-,3	-,3	,6	,8	,8	-1,8	
Rapariga	Count	1	1	0	0	0	1	3	
	Expected Count	,8	,8	,3	,4	,4	,2	3,0	
	% within Sexo	33,3%	33,3%	,0%	,0%	,0%	33,3%	100,0%	
	% within FreqIntimid	14,3%	14,3%	,0%	,0%	,0%	50,0%	11,1%	
	Std. Residual	,3	,3	-,6	-,7	-,7	1,6		
	Adjusted Residual	,3	,3	-,6	-,8	-,8	1,8		
Total	Count	7	7	3	4	4	2	27	
	Expected Count	7,0	7,0	3,0	4,0	4,0	2,0	27,0	
	% within Sexo	25,9%	25,9%	11,1%	14,8%	14,8%	7,4%	100,0%	
	% within FreqIntimid	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabela 61: Quadros de cruzamento de resultados - sexo e frequência de intimidação – Bullies

25% dos Bullies rapazes consideram que as situações de intimidação na escola nunca acontecem, percentagem próxima dos valores homólogos obtidos pelos Preferidos (26,3%) e muito inferior ao dos rapazes Não Preferidos (37,5%) mas muito superior (como os restantes) ao das Vítimas: apenas 19% dos rapazes Vítimas acham que não se verificam episódios de bullying no contexto escolar.

Quanto à distribuição de resultados pelas restantes respostas, assinala-se que 25,9% dos Bullies (ambos os sexos) acham que estas situações ocorrem “Menos de 5 vezes”, proporção

dentro do intervalo de resultados obtidos nos restantes grupos (23,1% dos Não Preferidos; 31% dos Preferidos; 20,5% das Vítimas deram esta resposta).

Relativamente à soma das respostas mais graves dadas (“Entre 10 e 20 vezes”; “Mais de vinte vezes”; “Todos os dias”), os rapazes dos grupos constituídos por nomeação dos colegas deram as seguintes respostas:

<b>Opção de resposta Sub-grupo/sexo</b>	<b>Entre 10 e 20 vezes</b>	<b>Mais de vinte vezes</b>	<b>Todos os dias</b>	<b>Total</b>
<b><i>Rapazes Bullies</i></b>	16,7%	16,7%	4,2%	37,6%
<b><i>Rapazes Não Preferidos</i></b>	6,3%	18,8%	-	25,1%
<b><i>Rapazes Preferidos</i></b>	21,1%	10,5%	-	31,6%
<b><i>Rapazes Vítimas</i></b>	19%	14,3%	4,8%	38,1%

Tabela 62: Percentagens de resposta - sexo e frequência de intimidação (parcial)

Analisando os resultados obtidos constata-se que os rapazes Bullies são, a par das Vítimas, os que mais percebem estes fenómenos na escola, sendo igualmente estes os únicos sub-grupos com respostas à opção “Todos os dias”.

A comparação por sexo neste sub-grupo é pouco expressiva, mas ainda assim pode dizer-se que as três raparigas participantes responderam “Nunca”, “Menos de 5 vezes” e “Todos os dias” (uma resposta cada).

Aqui saliente-se que enquanto nos rapazes houve uma resposta para “Todos os dias” (4,2% do total de respostas dadas pelos rapazes), a resposta da rapariga à mesma opção corresponde a 33,3% das participantes deste grupo, aspecto que também se constata nas raparigas dos restantes sub-grupos, como decorre da análise do quadro abaixo:

<b>Sexo</b> <b>Opção de resposta</b>	<b>Rapazes</b>	<b>Raparigas</b>
<b><i>Todos os dias</i></b>	Bullies – 4,2%	Bullies – 33,3%
	Não Preferidos – 0%	Não Preferidos – 40%
	Preferidos – 0%	Preferidos – 8,7%
	Vítimas – 4,8%	Vítimas – 22,2%

Tabela 63: Percentagens de resposta - sexo e frequência de intimidação (parcial)

Os resultados anteriores sugerem uma maior frequência da percepção da intimidação e vitimização nas raparigas que nos rapazes, que está em consonância com os resultados inversos: há menor percentagem de raparigas em todos os sub-grupos (excepto as Vítimas) a afirmarem “Nunca” haver intimidação na escola, como é possível constar pelo quadro abaixo.

<b>Sexo</b> <b>Opção de resposta</b>	<b>Rapazes</b>	<b>Raparigas</b>
<b><i>Nunca</i></b>	Bullies – 25%	Bullies – 33,3%
	Não Preferidos – 37,5%	Não Preferidos – 20%
	Preferidos – 26,3%	Preferidos – 13%
	Vítimas – 19%	Vítimas – 16,7%

Tabela 64: Percentagens de resposta - sexo e frequência de intimidação (parcial)

### ***Não Preferidos***

Sexo \* FreqIntimid Crosstabulation

			FreqIntimid					Total	
			Nunca	Menos de 5 vezes	Entre 5 e 10 vezes	Entre 10 e 20 vezes	Mais de vinte vezes		Todos os dias
Sexo	Rapaz	Count	6	4	2	1	3	0	16
		Expected Count	4,9	3,7	2,5	,6	1,8	2,5	16,0
		% within Sexo	37,5%	25,0%	12,5%	6,3%	18,8%	,0%	100,0%
		% within FreqIntimid	75,0%	66,7%	50,0%	100,0%	100,0%	,0%	61,5%
		Std. Residual	,5	,2	-,3	,5	,8	-1,6	
		Adjusted Residual	,9	,3	-,5	,8	1,5	-2,8	
Sexo	Rapariga	Count	2	2	2	0	0	4	10
		Expected Count	3,1	2,3	1,5	,4	1,2	1,5	10,0
		% within Sexo	20,0%	20,0%	20,0%	,0%	,0%	40,0%	100,0%
		% within FreqIntimid	25,0%	33,3%	50,0%	,0%	,0%	100,0%	38,5%
		Std. Residual	-,6	-,2	,4	-,6	-1,1	2,0	
		Adjusted Residual	-,9	-,3	,5	-,8	-1,5	2,8	
Total	Count	8	6	4	1	3	4	26	
	Expected Count	8,0	6,0	4,0	1,0	3,0	4,0	26,0	
	% within Sexo	30,8%	23,1%	15,4%	3,8%	11,5%	15,4%	100,0%	
	% within FreqIntimid	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabela 65: Quadros de cruzamento de resultados - sexo e frequência de intimidação – Não Preferidos

Os alunos Não Preferidos são os que menos identificam episódios de intimidação e vitimização na escola (30,8% dos participantes “Nunca” identificam estas situações, contra 25,9% dos Bullies, 19% dos Preferidos e 17,9% das Vítimas), principalmente os rapazes (37,5% dos rapazes Não Preferidos, contra 20% das raparigas Não Preferidas). O quadro abaixo demonstra essas respostas:

Opção de resposta	Sub-grupo	Porcentagem
<b>Nunca</b>	Bullies	25,9%
	Não Preferidos	30,8%
	Preferidos	19%
	Vítimas	17,9%

Tabela 66: Percentagens de resposta - sexo e frequência de intimidação (parcial)

É interessante constatar que, paradoxalmente, é também este o grupo - a par das Vítimas - no qual as raparigas mais frequentemente identificam o bullying como ocorrendo “Todos os dias” (Não Preferidos: 40% de raparigas, correspondendo a 4 participantes; Vítimas: 22,2% de

raparigas, correspondendo a 4 participantes), não havendo qualquer rapaz a dar esta resposta mas ainda assim podendo falar-se de uma concentração de respostas nos extremos.

Pode também afirmar-se que este sub-grupo foi o que menos identificou as ocorrências de intimidação entre pares na escola “Entre 10 e 20 vezes” (apenas 3,8% do total de participantes, valor muito inferior aos restantes participantes), em concordância com o paragrafo anterior.

Finalmente, menção aos resíduos ajustados estandarizados obtidos pelas raparigas nas respostas “Mais de vinte vezes” (-1,5) e “Todos os dias” (respectivamente 2,8), pois verifica-se que, face à distribuição estatística esperada, esperavam-se mais raparigas a responder à primeira e bastante menos à segunda.

### Preferidos

**Sexo \* FreqIntimid Crosstabulation**

			FreqIntimid					Total	
			Nunca	Menos de 5 vezes	Entre 5 e 10 vezes	Entre 10 e 20 vezes	Mais de vinte vezes		Todos os dias
Sexo	Rapaz	Count	5	6	2	4	2	0	19
		Expected Count	3,6	5,9	4,5	2,3	1,8	,9	19,0
		% within Sexo	26,3%	31,6%	10,5%	21,1%	10,5%	,0%	100,0%
		% within FreqIntimid	62,5%	46,2%	20,0%	80,0%	50,0%	,0%	45,2%
		Std. Residual	,7	,0	-1,2	1,2	,1	-1,0	
		Adjusted Residual	1,1	,1	-1,8	1,7	,2	-1,3	
Rapariga	Count	3	7	8	1	2	2	23	
	Expected Count	4,4	7,1	5,5	2,7	2,2	1,1	23,0	
	% within Sexo	13,0%	30,4%	34,8%	4,3%	8,7%	8,7%	100,0%	
	% within FreqIntimid	37,5%	53,8%	80,0%	20,0%	50,0%	100,0%	54,8%	
	Std. Residual	-,7	,0	1,1	-1,1	-,1	,9		
	Adjusted Residual	-1,1	-,1	1,8	-1,7	-,2	1,3		
Total	Count	8	13	10	5	4	2	42	
	Expected Count	8,0	13,0	10,0	5,0	4,0	2,0	42,0	
	% within Sexo	19,0%	31,0%	23,8%	11,9%	9,5%	4,8%	100,0%	
	% within FreqIntimid	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabela 67: Quadros de cruzamento de resultados - sexo e frequência de intimidação – Preferidos

Os Preferidos são os participantes que, a par das Vítimas, proporcionalmente mais identificam a ocorrência de episódios de intimidação e vitimização no contexto escolar (19% da totalidade dos participantes deste sub-grupo, valor que se aproxima das Vítimas, com 17,9%).

Opção de resposta Sub-grupo	Entre 10 e 20 vezes	Mais de vinte vezes	Todos os dias	Total
<i>Bullies</i>	14,8%	14,8%	7,4%	37%
<i>Não Preferidos</i>	3,8%	11,5%	15,4%	30,7%
<i>Preferidos</i>	11,9%	9,5%	4,8%	26,2%
<i>Vítimas</i>	10,3%	12,8%	12,8%	35,9%

Tabela 68: Percentagens de resposta - sexo e frequência de intimidação (parcial)

Novamente de forma paradoxal, este é o grupo cuja menor percentagem de participantes considera serem estas situações muito frequentes, como a tabela acima demonstra, numa distribuição que confirma essa tendência nas opções de resposta “Mais de vinte vezes” e “Todos os dias”.

Quer isto dizer, por exclusão de partes, que apesar dos alunos Preferidos sentirem em maior proporção a existência de episódios de intimidação e vitimização, afirmam (mais que os restantes sub-grupos) que estes sucedem com pouca frequência (“Menos de 5 vezes” e “Entre 5 e 10 vezes”).

Aqui realça-se que se esperavam, face à distribuição estatística dos resultados e analisando os resíduos ajustados estandarizados, menos raparigas a responder “Entre 5 e 10 vezes” (1,8) e mais a responder “Entre 10 e 20 vezes” (-1,7) e vice-versa nos rapazes.

Igualmente esperavam-se mais rapazes Preferidos a responder “Todos os dias” (-1,3) e menos raparigas (1,3).



## Vítimas

**Sexo \* FreqIntimid Crosstabulation**

			FreqIntimid					Total	
			Nunca	Menos de 5 vezes	Entre 5 e 10 vezes	Entre 10 e 20 vezes	Mais de vinte vezes		Todos os dias
Sexo	Rapaz	Count	4	4	5	4	3	1	21
		Expected Count	3,8	4,3	5,4	2,2	2,7	2,7	21,0
		% within Sexo	19,0%	19,0%	23,8%	19,0%	14,3%	4,8%	100,0%
		% within FreqIntimid	57,1%	50,0%	50,0%	100,0%	60,0%	20,0%	53,8%
		Std. Residual	,1	-,1	-,2	1,3	,2	-1,0	
		Adjusted Residual	,2	-,2	-,3	2,0	,3	-1,6	
Rapariga	Rapariga	Count	3	4	5	0	2	4	18
		Expected Count	3,2	3,7	4,6	1,8	2,3	2,3	18,0
		% within Sexo	16,7%	22,2%	27,8%	,0%	11,1%	22,2%	100,0%
		% within FreqIntimid	42,9%	50,0%	50,0%	,0%	40,0%	80,0%	46,2%
		Std. Residual	-,1	,2	,2	-1,4	-,2	1,1	
		Adjusted Residual	-,2	,2	,3	-2,0	-,3	1,6	
Total	Total	Count	7	8	10	4	5	5	39
		Expected Count	7,0	8,0	10,0	4,0	5,0	5,0	39,0
		% within Sexo	17,9%	20,5%	25,6%	10,3%	12,8%	12,8%	100,0%
		% within FreqIntimid	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 69: Quadros de cruzamento de resultados - sexo e frequência de intimidação – Vítimas

Como seria de esperar, e se confirma pelos resultados dos sub-grupos anteriores, os alunos Vítimas são os que mais percebem situações de intimidação e vitimização no seu contexto escolar e os que se apercebem com maior frequência destas situações. Verifica-se também uma distribuição dos resultados tendente a uma ligeira concentração de respostas nos extremos (exceptuando “Nunca”), pois a resposta “Entre 10 e 20 vezes” foi a que menor percentagem de respondentes escolheu (10,3%).

Quanto à discriminação dos resultados por sexo, tanto os rapazes como as raparigas seguiram a mesma tendência e apresentam resultados em concordância com o parágrafo anterior.

Resta apenas salientar que este sub-grupo foi aquele no qual mais alunos mencionaram ocorrerem estas situações diariamente: 5 participantes (um rapaz e quatro raparigas).

**Conclusões:**

Há maior percentagem de rapazes Bullies a reconhecer a ocorrência de episódios de bullying que entre os rapazes Preferidos e Não Preferidos, mas os alunos Vítimas são os que mais identificam este problema: apenas 19% dos rapazes Vítimas acham que não se verificam episódios de bullying no contexto escolar.

Quanto à frequência, também são os rapazes Bullies e rapazes Vítimas os que percebem este fenómeno de forma mais sistemática na escola.

As raparigas identificam em maior percentagem este problema, relativamente aos rapazes, e afirmam que sucede quase sempre com bastante frequência.

Os alunos rapazes Não Preferidos são os que menos identificam episódios de intimidação e vitimização na escola, mas as raparigas deste sub-grupo são, paradoxalmente, as que mais frequentemente identificam o bullying como ocorrendo todos os dias.

Os Preferidos identificam bastante a ocorrência de episódios de intimidação e vitimização no contexto escolar mas, também é o sub-grupo cuja menor percentagem de participantes considera serem estas situações muito frequentes.

Os alunos Vítimas são os que mais percebem situações de intimidação e vitimização no seu contexto escolar e os que se apercebem com maior frequência destas situações, nos dois sexos.

#### 4.5 - Sexo e Gravidade dos Maus-Tratos

Os alunos participantes neste estudo atribuem, por sexo, a seguinte gravidade aos episódios de intimidação e vitimização no contexto escolar:

#### Bullies

Sexo \* Gravidade Crosstabulation

			Gravidade				Total
			Não são nada graves	Às vezes são	Normalmente sim	Sempre	
Sexo	Rapaz	Count	8	10	5	1	24
		Expected Count	9,2	9,2	4,6	,9	24,0
		% within Sexo	33,3%	41,7%	20,8%	4,2%	100,0%
		% within Gravidade	80,0%	100,0%	100,0%	100,0%	92,3%
		Std. Residual	-,4	,3	,2	,1	
		Adjusted Residual	-1,9	1,2	,7	,3	
	Rapariga	Count	2	0	0	0	2
		Expected Count	,8	,8	,4	,1	2,0
		% within Sexo	100,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
		% within Gravidade	20,0%	,0%	,0%	,0%	7,7%
		Std. Residual	1,4	-,9	-,6	-,3	
		Adjusted Residual	1,9	-1,2	-,7	-,3	
Total	Count	10	10	5	1	26	
	Expected Count	10,0	10,0	5,0	1,0	26,0	
	% within Sexo	38,5%	38,5%	19,2%	3,8%	100,0%	
	% within Gravidade	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabela 70: Quadros de cruzamento de resultados - sexo e gravidade dos maus-tratos – Bullies

Os Bullies são os alunos que, destacadamente, menor gravidade atribuem aos maus-tratos na escola.

Contudo, como se constata, as percentagens são ligeiramente distintas da tabela de cruzamento de resultados "Idade"+"Gravidade", o que sucede devido a um participante deste grupo (do sexo feminino) não ter dado resposta (1 Case Missing), como já antes havia sido dito.

Por sexo, os rapazes Bullies confirmam a tendência anterior, pois são os que em maior percentagem afirmam que os maus tratos “Não são nada graves” (33,3%, contra 25% dos Não Preferidos, 15,8% dos Preferidos e 23,8% das Vítimas).

Quanto à gravidade atribuída às situações que identificam, os rapazes dos quatro sub-grupos constituídos responderam assim:

Opção de resposta Sub-grupo/sexo	Às vezes são (1)	Normalmente sim (2)	Sempre (3)	Total (2)+(3)
<i>Rapazes Bullies</i>	41,7%	20,8%	4,2%	25%
<i>Rapazes Não Preferidos</i>	43,8%	18,8%	12,5%	31,3%
<i>Rapazes Preferidos</i>	57,9%	21,1%	5,3%	26,4%
<i>Rapazes Vítimas</i>	38,1%	33,3%	4,8%	38,1%

Tabela 71: Percentagens de resposta - sexo e gravidade dos maus-tratos (parcial)

Os rapazes Bullies são os que menos gravidade atribuem aos episódios de bullying escolar (25%), a par dos Preferidos (26,4%) e a alguma distância dos Não Preferidos (31,3%) e dos rapazes Vítimas (38,1%), a avaliar pelas respostas dadas às opções “Normalmente sim” e “Sempre”.

Quanto às raparigas, a percentagem obtida para a mesma resposta é elevadíssima (100%) mas enganadora se observada pelo prisma percentílico (corresponde a duas respostas), pelo que não é comparável com as raparigas dos restantes sub-grupos. Aliás, em termos de distribuição estatística, esperavam-se menos raparigas a dar esta resposta (resíduo ajustado estandarizado: 1,9) e mais rapazes (resíduo ajustado estandarizado: -1,9).

### Não Preferidos

Sexo \* Gravidade Crosstabulation

			Gravidade				Total
			Não são nada graves	Às vezes são	Normalmente sim	Sempre	
Sexo	Rapaz	Count	4	7	3	2	16
		Expected Count	3,2	7,7	3,2	1,9	16,0
		% within Sexo	25,0%	43,8%	18,8%	12,5%	100,0%
		% within Gravidade	80,0%	58,3%	60,0%	66,7%	64,0%
		Std. Residual	,4	-,2	-,1	,1	
		Adjusted Residual	,8	-,6	-,2	,1	
Rapariga	Rapariga	Count	1	5	2	1	9
		Expected Count	1,8	4,3	1,8	1,1	9,0
		% within Sexo	11,1%	55,6%	22,2%	11,1%	100,0%
		% within Gravidade	20,0%	41,7%	40,0%	33,3%	36,0%
		Std. Residual	-,6	,3	,1	-,1	
		Adjusted Residual	-,8	,6	,2	-,1	
Total	Total	Count	5	12	5	3	25
		Expected Count	5,0	12,0	5,0	3,0	25,0
		% within Sexo	20,0%	48,0%	20,0%	12,0%	100,0%
		% within Gravidade	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 72: Quadros de cruzamento de resultados - sexo e gravidade dos maus-tratos – Não Preferidos

Os resultados totais dos alunos Não Preferidos estão próximos dos Preferidos e Vítimas em termos de proporção de participantes que acha que os maus-tratos “Não são nada graves” (20%, contra 19% dos Preferidos e 21,1% das Vítimas). Aliás, é de salientar que só no sub-grupo dos Preferidos é que há maior proporção de raparigas que rapazes a seleccionar esta questão.

Em termos da gravidade dos maus-tratos, os resultados dos rapazes deste sub-grupo estão a meio termo entre os do sub-grupo dos alunos Vítimas do sexo masculino (como se pode ver pela tabela de comparação por resultados), e os alunos rapazes Bullies e Preferidos.

As raparigas Não Preferidas acham – comparando com as raparigas dos restantes sub-grupos - em maior percentagem que os maus-tratos na escola têm algum grau de gravidade (apenas 11,1% das raparigas respondeu “Não são nada graves”, contra 17,6% das raparigas Vítimas, 21,7% das raparigas Preferidas e os já mencionados 100% das raparigas Bullies).

A maioria das raparigas deste grupo (55,6%) acha que os maus-tratos “Às vezes são” graves, representando uma tendência: esta é a resposta que obtém, para todos os sub-grupos discriminados por sexo, as maiores concentrações de resposta (exceptuando as raparigas Bullies).

Relativamente à resposta que configura maior gravidade (“Sempre”), os alunos Não Preferidos foram os que, tanto em percentagens como em número de respostas, maiores resultados obtiveram: 12%, correspondendo a 2 rapazes e uma rapariga.

### Preferidos

Sexo \* Gravidade Crosstabulation

			Gravidade				Total
			Não são nada graves	Às vezes são	Normalmente sim	Sempre	
Sexo	Rapaz	Count	3	11	4	1	19
		Expected Count	3,6	11,8	2,7	,9	19,0
		% within Sexo	15,8%	57,9%	21,1%	5,3%	100,0%
		% within Gravidade	37,5%	42,3%	66,7%	50,0%	45,2%
		Std. Residual	-,3	-,2	,8	,1	
		Adjusted Residual	-,5	-,5	1,1	,1	
Rapariga	Rapariga	Count	5	15	2	1	23
		Expected Count	4,4	14,2	3,3	1,1	23,0
		% within Sexo	21,7%	65,2%	8,7%	4,3%	100,0%
		% within Gravidade	62,5%	57,7%	33,3%	50,0%	54,8%
		Std. Residual	,3	,2	-,7	-,1	
		Adjusted Residual	,5	,5	-1,1	-,1	
Total	Total	Count	8	26	6	2	42
		Expected Count	8,0	26,0	6,0	2,0	42,0
		% within Sexo	19,0%	61,9%	14,3%	4,8%	100,0%
		% within Gravidade	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 73: Quadros de cruzamento de resultados - sexo e gravidade dos maus-tratos – Preferidos

Este é o único sub-grupo em que há maior percentagem de raparigas que rapazes a responder “Não são nada graves” (15,8% dos rapazes contra 21,7% das raparigas), certamente influentes no resultado final (resultado da proporção entre participantes dos dois sexos neste grupo), pois

19% da totalidade dos alunos Preferidos seleccionou esta resposta, contra 20% dos Não Preferidos, 21,1% das Vítimas e 38,5% dos Bullies.

É também aquele em que maior percentagem de raparigas escolheram responder “Às vezes são” (65,2%, contra 0% das Bullies, 55,6% das Não Preferidas e 52,9% das Vítimas), com impacto na totalidade de respostas dadas pelos sub-grupos: 38,5% dos alunos Bullies, 44,7% dos alunos Vítimas, 48% dos Não Preferidos são valores muito inferiores aos alunos Preferidos dos dois sexos que (apesar de reconhecerem mais que os restantes participantes a existência deste fenómeno) atribuem pouca gravidade ao bullying escolar, que se cifrou na ordem dos 61,9% dos participantes deste sub-grupo.

Esperavam-se mais raparigas Preferidas a responder “Normalmente sim” (resíduo ajustado estandarizado: -1,1) e menos rapazes (resíduo ajustado estandarizado: 1,1).

### Vítimas

Sexo \* Gravidade Crosstabulation

			Gravidade				Total
			Não são nada graves	Às vezes são	Normalmente sim	Sempre	
Sexo	Rapaz	Count	5	8	7	1	21
		Expected Count	4,4	9,4	6,1	1,1	21,0
		% within Sexo	23,8%	38,1%	33,3%	4,8%	100,0%
		% within Gravidade	62,5%	47,1%	63,6%	50,0%	55,3%
		Std. Residual	,3	-,5	,4	-,1	
		Adjusted Residual	,5	-,9	,7	-,2	
	Rapariga	Count	3	9	4	1	17
		Expected Count	3,6	7,6	4,9	,9	17,0
		% within Sexo	17,6%	52,9%	23,5%	5,9%	100,0%
		% within Gravidade	37,5%	52,9%	36,4%	50,0%	44,7%
		Adjusted Residual	-,5	,9	-,7	,2	
Total	Count	8	17	11	2	38	
	Expected Count	8,0	17,0	11,0	2,0	38,0	
	% within Sexo	21,1%	44,7%	28,9%	5,3%	100,0%	
	% within Gravidade	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabela 74: Quadros de cruzamento de resultados - sexo e gravidade dos maus-tratos – Vítimas

Destacam-se as Vítimas pela negativa, na medida em que por sexo os rapazes deste sub-grupo foram os que mais seleccionaram as opções correspondentes a maior gravidade dos maus-tratos: somando as percentagens, 38,1% dos rapazes seleccionaram as respostas “Normalmente sim” e “Sempre” (já objecto de análise).

As raparigas que deram estas duas respostas neste sub-grupo também se destacam (ver tabela que se segue), pois totalizam 29,4% das raparigas Vítimas, valor que se aproxima das raparigas Não Preferidas (33,3% de valor homólogo) e é muito superior às raparigas Bullies (0%) e Preferidas (13%).

<b>Opção de resposta Sub-grupo/sexo</b>	<b>Às vezes são (1)</b>	<b>Normalmente sim (2)</b>	<b>Sempre (3)</b>	<b>Total (2)+(3)</b>
<b><i>Raparigas Bullies</i></b>	0%	0%	0%	0%
<b><i>Raparigas Não Preferidos</i></b>	55,6%	22,2%	11,1%	33,3%
<b><i>Raparigas Preferidos</i></b>	65,2%	8,7%	4,3%	13%
<b><i>Raparigas Vítimas</i></b>	52,9%	23,5%	5,9%	29,4%

Tabela 75: Percentagens de resposta - sexo e gravidade dos maus-tratos (parcial)



**Conclusões:**

Os rapazes Bullies são os que em mais afirmam que os maus tratos não são nada graves, ao contrário dos alunos Vítimas.

As raparigas Não Preferidas acham em maior percentagem que os maus-tratos na escola têm algum grau de gravidade, e é neste sub-grupo que mais alunos acham que os maus-tratos entre colegas são sempre graves (em maior percentagem que as próprias raparigas Vítimas).

O sub-grupo Preferidos é o único em que há maior percentagem de raparigas que rapazes a afirmar que os maus-tratos entre pares não são nada graves (associado à distribuição de alunos no próprio grupo), resultado estatisticamente inesperado na medida em que se esperavam mais raparigas Preferidas a responder que normalmente são graves.

Os rapazes Vítimas foram os que mais gravidade atribuíram aos maus-tratos: somando as percentagens, 38,1% dos rapazes seleccionaram as respostas “Normalmente sim” e “Sempre”. As raparigas Vítimas são das que mais afirmaram ser este um problema grave (a seguir às Não Preferidas).

#### 4.6 - Sexo e Sentimento de Segurança no Contexto Escolar

O grau de segurança sentido pelos participantes nos contextos escolares em que se inserem, conforme o posicionamento destes na estrutura sócio-afectiva, resulta na seguinte distribuição de respostas:

#### Bullies

Sexo \* Segurança Crosstabulation

			Segurança				Total
			Não	Às vezes	Normalmente sim	Sempre	
Sexo	Rapaz	Count	3	7	4	10	24
		Expected Count	2,7	6,2	5,3	9,8	24,0
		% within Sexo	12,5%	29,2%	16,7%	41,7%	100,0%
		% within Segurança	100,0%	100,0%	66,7%	90,9%	88,9%
		Std. Residual	,2	,3	-,6	,1	
		Adjusted Residual	,6	1,1	-2,0	,3	
	Rapariga	Count	0	0	2	1	3
		Expected Count	,3	,8	,7	1,2	3,0
		% within Sexo	,0%	,0%	66,7%	33,3%	100,0%
		% within Segurança	,0%	,0%	33,3%	9,1%	11,1%
		Std. Residual	-,6	-,9	1,6	-,2	
		Adjusted Residual	-,6	-1,1	2,0	-,3	
Total	Count	3	7	6	11	27	
	Expected Count	3,0	7,0	6,0	11,0	27,0	
	% within Sexo	11,1%	25,9%	22,2%	40,7%	100,0%	
	% within Segurança	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabela 76: Quadros de cruzamento de resultados - sexo e sentimento de segurança – Bullies

Nesta tabela de cruzamento de resultados, na qual os resultados surgem pela ordem inversa (ou seja, da maior insegurança – “Não” - para a menor insegurança – “Sempre”), os alunos Bullies não são os que - ao contrário do que se esperava - mais sentem “Sempre” segurança.

No quadro comparativo abaixo, constata-se que este sub-grupo não se destaca (ao nível dos totais de participantes) dos outros, pois em nenhuma célula se verificam resultados anormalmente elevados ou diminutos face aos restantes sub-grupos.

Opção de resposta Sub-grupo	Não	Às vezes	Normalmente sim	Sempre
<i>Bullies</i>	11,1%	25,9%	22,2%	40,7%
<i>Não Preferidos</i>	15,4%	15,4%	23,1%	46,2%
<i>Preferidos</i>	9,5%	26,2%	23,8%	40,5%
<i>Vítimas</i>	12,8%	25,6%	25,6%	35,9%

Tabela 77: Percentagens de resposta - sexo e sentimento de segurança (parcial)

Como se vê pelo quadro abaixo, os rapazes Bullies não têm percentagens que os distingam significativamente dos restantes participantes.

Opção de resposta Sub-grupo/sexo	Não	Às vezes	Normalmente sim	Sempre
<i>Rapazes Bullies</i>	12,5%	29,2%	16,7%	41,7%
<i>Rapazes Não Preferidos</i>	18,8%	25%	6,3%	50%
<i>Rapazes Preferidos</i>	5,3%	36,8%	26,3%	31,6%
<i>Rapazes Vítimas</i>	14,3%	38,1%	9,5%	38,1%

Tabela 78: Percentagens de resposta - sexo e sentimento de segurança (parcial)

Por género, e excluindo-se aqui a análise aprofundada das raparigas Bullies (as três raparigas respondem “Sempre” – 1 resposta -, e “Normalmente sim” – 2 respostas), os rapazes Bullies estão entre os que em maior percentagem se sentem sempre “Seguros” na escola (41,7%, contra 50% dos Não Preferidos, 31,6% dos Preferidos e 38,1% das Vítimas).

Finalmente, em termos dos resíduos ajustados estandardizados, houve mais raparigas (2,0) que o esperado a afirmar “Normalmente sim” e menos rapazes a fazê-lo (-2,0).

### Não Preferidos

Sexo \* Segurança Crosstabulation

			Segurança				Total
			Não	Às vezes	Normalmente sim	Sempre	
Sexo	Rapaz	Count	3	4	1	8	16
		Expected Count	2,5	2,5	3,7	7,4	16,0
		% within Sexo	18,8%	25,0%	6,3%	50,0%	100,0%
		% within Segurança	75,0%	100,0%	16,7%	66,7%	61,5%
		Std. Residual	,3	1,0	-1,4	,2	
		Adjusted Residual	,6	1,7	-2,6	,5	
	Rapariga	Count	1	0	5	4	10
		Expected Count	1,5	1,5	2,3	4,6	10,0
		% within Sexo	10,0%	,0%	50,0%	40,0%	100,0%
		% within Segurança	25,0%	,0%	83,3%	33,3%	38,5%
		Std. Residual	-4	-1,2	1,8	-,3	
		Adjusted Residual	-6	-1,7	2,6	-,5	
Total	Count	4	4	6	12	26	
	Expected Count	4,0	4,0	6,0	12,0	26,0	
	% within Sexo	15,4%	15,4%	23,1%	46,2%	100,0%	
	% within Segurança	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabela 79: Quadros de cruzamento de resultados - sexo e sentimento de segurança – Não Preferidos

Os alunos Não Preferidos sentem-se em maior proporção permanentemente inseguros na escola (15,4% dos participantes responderam “Não”), mas, numa tendência para a concentração de respostas nos extremos, também são os que na globalidade mais se sentem “Sempre” seguros (46,2%).

Analisando por género, os rapazes seguem a tendência anterior, pois são, comparando com os rapazes dos três sub-grupos restantes, os que maiores percentagens apresentam de insegurança permanente (18,8% responderam “Não”, contra 12,5% dos rapazes Bullies, 5,3% dos rapazes Preferidos e 14,3% dos rapazes Vítimas) e de segurança permanente (50% responderam “Não”, contra 41,7% dos rapazes Bullies, 31,6% dos rapazes Preferidos e 38,1% dos rapazes Vítimas).

Já as raparigas Não Preferidas ficam a meio termo entre as Preferidas e as Bullies, exceptuando-se a elevada concentração de respostas “Normalmente sim” (50%, contra 21,7% das raparigas Preferidas e 44,4% das raparigas Bullies). Aliás, esperava-se, em termos de distribuição estatística, menos raparigas Não Preferidas a seleccionar “Normalmente sim” (resíduo ajustado estandarizado: 2,6) e mais a seleccionar a opção “Às vezes” (resíduo ajustado estandarizado: -1,7).

Analisando os resultados às mesmas respostas dadas pelos rapazes Não Preferidos (em comparação com as raparigas deste sub-grupo) dá-se um agravamento inesperado da insegurança sentida por estes, reflectido nos resíduos ajustados estandarizados (“Normalmente sim”: resíduo ajustado estandarizado: -2,6; “Às vezes”: resíduo ajustado estandarizado: 1,7).

### Preferidos

Sexo \* Segurança Crosstabulation

			Segurança				Total
			Não	Às vezes	Normalmente sim	Sempre	
Sexo	Rapaz	Count	1	7	5	6	19
		Expected Count	1,8	5,0	4,5	7,7	19,0
		% within Sexo	5,3%	36,8%	26,3%	31,6%	100,0%
		% within Segurança	25,0%	63,6%	50,0%	35,3%	45,2%
		Std. Residual	-,6	,9	,2	-,6	
		Adjusted Residual	-,9	1,4	,3	-1,1	
Rapariga	Rapariga	Count	3	4	5	11	23
		Expected Count	2,2	6,0	5,5	9,3	23,0
		% within Sexo	13,0%	17,4%	21,7%	47,8%	100,0%
		% within Segurança	75,0%	36,4%	50,0%	64,7%	54,8%
		Std. Residual	,5	-,8	-,2	,6	
		Adjusted Residual	,9	-1,4	-,3	1,1	
Total	Total	Count	4	11	10	17	42
		Expected Count	4,0	11,0	10,0	17,0	42,0
		% within Sexo	9,5%	26,2%	23,8%	40,5%	100,0%
		% within Segurança	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 80: Quadros de cruzamento de resultados - sexo e sentimento de segurança – Preferidos

Os rapazes preferidos têm resultados interessantes, na medida em que são os que proporcionalmente menos se sentem “Sempre” em segurança (31,6%, contra 41,7% dos Bullies, 50% dos rapazes Não Preferidos e 38,1% dos rapazes Vítimas) mas também são os que menos se sentem permanentemente inseguros (apenas 5,3% dos rapazes responderam “Não”).

Já as raparigas são, comparativamente com as dos restantes sub-grupos, as que mais se sentem “Sempre” seguras (47,8%, contra 33,3% das raparigas Bullies, 40% das raparigas Não Preferidas e 33,3% das Vítimas).

### Vítimas

Sexo \* Segurança Crosstabulation

			Segurança				Total
			Não	Às vezes	Normalmente sim	Sempre	
Sexo	Rapaz	Count	3	8	2	8	21
		Expected Count	2,7	5,4	5,4	7,5	21,0
		% within Sexo	14,3%	38,1%	9,5%	38,1%	100,0%
		% within Segurança	60,0%	80,0%	20,0%	57,1%	53,8%
		Std. Residual	,2	1,1	-1,5	,2	
		Adjusted Residual	,3	1,9	-2,5	,3	
Rapariga	Rapariga	Count	2	2	8	6	18
		Expected Count	2,3	4,6	4,6	6,5	18,0
		% within Sexo	11,1%	11,1%	44,4%	33,3%	100,0%
		% within Segurança	40,0%	20,0%	80,0%	42,9%	46,2%
		Std. Residual	-,2	-1,2	1,6	-,2	
		Adjusted Residual	-,3	-1,9	2,5	-,3	
Total	Total	Count	5	10	10	14	39
		Expected Count	5,0	10,0	10,0	14,0	39,0
		% within Sexo	12,8%	25,6%	25,6%	35,9%	100,0%
		% within Segurança	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 81: Quadros de cruzamento de resultados - sexo e sentimento de segurança – Vítimas

Os alunos nomeados pelos seus pares como Vítimas do sexo masculino não são os que mais se sentem sempre inseguros (14,3% responderam “Não”, tendo os Não Preferidos obtido uma percentagem homóloga superior – 18,8%), sucedendo o mesmo com as raparigas deste sub-grupo quando comparadas com as participantes dos restantes.

No entanto, se não nos cingirmos apenas à opção “Não” e somarmos as respostas “Não” e “Às vezes” (ou seja, as representativas de maior insegurança, comparativamente com as outras duas opções), verificamos, no quadro abaixo, que os rapazes Vítimas sentem-se destacadamente mais inseguros que os seus colegas dos restantes sub-grupos (52,4% de respostas somadas).

Opção de resposta Sub-grupo/sexo	Não	Às vezes	Total
<i>Rapazes Bullies</i>	12,5%	29,2%	41,7%
<i>Rapazes Não Preferidos</i>	18,8%	25%	43,8%
<i>Rapazes Preferidos</i>	5,3%	36,8%	42,1%
<i>Rapazes Vítimas</i>	14,3%	38,1%	52,4%

Tabela 82: Percentagens de resposta - sexo e sentimento de segurança (parcial)

A interpretação anterior não obteve os mesmos resultados nas raparigas Vítimas, pois estas não são as que maior insegurança sentem: as raparigas Preferidas (como se depreende pelos valores abaixo) sentem proporcionalmente - e mesmo em número de participantes - menos segurança na escola que as raparigas Vítimas (7 raparigas Preferidas responderam “Não” ou “Às vezes”, contra 4 raparigas Vítimas, correspondendo às percentagens constantes do quadro seguinte).

Opção de resposta Sub-grupo/sexo	Não	Às vezes	Total
<i>Raparigas Bullies</i>	0%	0%	0%
<i>Raparigas Não Preferidas</i>	10%	0%	10%
<i>Raparigas Preferidas</i>	13%	17,4%	30,4%
<i>Raparigas Vítimas</i>	11,1%	11,1%	22,2%

Tabela 83: Percentagens de resposta - sexo e sentimento de segurança (parcial)

Ao nível da distribuição estatística esperada, destaque para os resíduos ajustados estandarizados obtidos na resposta “Normalmente sim” dada pelos dois sexos, pois esperavam-se menos raparigas (resíduo ajustado estandarizado: 2,5) e mais rapazes (resíduo ajustado estandarizado: -2,5) a seleccionar esta resposta.

**Conclusões:**

Por género as raparigas Bullies sentem-se quase sempre segura, mas os rapazes Bullies, apesar de estarem entre os que em maior percentagem se sentem sempre seguros na escola, são ultrapassados pelos Não Preferidos.

Os alunos Não Preferidos (principalmente os rapazes) são, paradoxalmente, os que em maior percentagem se sentem permanentemente inseguros na escola e mais se sentem sempre seguros.

Os rapazes Preferidos também são os que proporcionalmente menos se sentem sempre em segurança mas também são os que menos se sentem permanentemente inseguros (sentido inverso aos Não Preferidos).

Os alunos nomeados pelos seus pares como Vítimas do sexo masculino são os que mais destacadamente se sentem sempre inseguros se somarmos as respostas representativas de maior insegurança, o que não acontece com as raparigas Vítimas (as raparigas Preferidas são as mais inseguras no contexto escolar).



## ***CAPÍTULO VIII – Análise de Resultados – estatística inferencial***

### ***1 - Bullies, Vítimas, Preferidos e Não Preferidos – teste de hipóteses***

Após a análise das frequências de resposta, em cruzamento com as variáveis “Idade” e “Sexo” para todos os participantes deste estudo, agrupados conforme a nomeação pelos seus pares<sup>910</sup> nas categorias “Bullies”, “Nao Preferidos”, “Preferidos” e “Vítimas”, passaremos agora à aplicação de testes estatísticos, nomeadamente:

- Medidas de tendência central (média, mediana, moda) e dispersão (desvio-padrão, amplitude interquartilica)
- Teste  $X^2$  de Pearson para uma amostra, com testes de suporte Likelihood Ratio, Linear-by-Linear Association
- Medidas simétricas: Kendall tau-b, Kendall tau-c, Gamma e Correlação de Spearman

---

<sup>9</sup> Alguns alunos pertencem a mais de um grupo, devido ao método de agrupamento (estrutura sócio-afectiva, correspondente às respostas dadas às questões ESA1 a ESA10).

<sup>10</sup> Os sub-grupos são constituídos pelos alunos que, cumulativamente, foram nomeados pelos colegas e participaram no estudo preenchendo o seu questionário.

## 1.1 - MT versus SE

*MT - Os maus-tratos e intimidações na tua escola são graves? (variável ordinal)*

1- Não, não são nada graves      2- Às vezes são      3- Normalmente sim      4- Sempre

*SE - Sentes-te seguro na tua escola? (variável ordinal)*

1- Não      2- Às vezes      3- Normalmente sim      4- Sempre

- **Medidas de tendência central (média, mediana, moda) e dispersão (desvio-padrão, amplitude interquartílica)**

As medidas de tendência central e dispersão para as duas variáveis em confronto (média, desvio-padrão, mediana, moda e percentis), para todos os sub-grupos, são os que constam dos dois quadros comparativos:

Sub-grupo	Média	Desvio-Padrão	Mediana	Moda	Percentil		
					25	50	75
<b>B</b>	1,88	,864	2	1	1	2	2
<b>NP</b>	2,24	,926	2	2	2	2	3
<b>P</b>	2,05	,731	2	2	2	2	2
<b>V</b>	2,18	,834	2	2	2	2	3

Tabela 84: Estatística descritiva – Maus-Tratos (MT)

Os Alunos Não Preferidos são os que consideram os maus-tratos no seu contexto escolar mais graves (média de 2,24), mas as Vítimas seguem-se-lhes de perto (média de 2,18).

Como seria de esperar, os alunos Bullies são os que, de longe, menor gravidade atribuem a este género de ocorrências, como se constata pelos valores de média (1,88). Os valores de moda, mediana e percentis confirmam as tendências nos quatro sub-grupos.

Sub-grupo	Média	Desvio-Padrão	Mediana	Moda	Percentil		
					25	50	75
B	2,93	1,072	3	4	2	3	4
NP	3	1,131	3	4	2	3	4
P	2,95	1,035	3	4	2	3	4
V	2,85	1,065	3	4	2	3	4

Tabela 85: Estatística descritiva – Segurança (SE)

Os alunos Vítimas, com média de 2,85, são aqueles que menos segurança sentem no ambiente escolar, no extremo oposto aos Não Preferidos (média de 3). Contudo, visto que os valores de moda, mediana e percentis são semelhantes nos quatro sub-grupos, menção apenas para o desvio-padrão dos Não Preferidos ser também o mais elevado dos quatro sub-grupos (ou seja, há quem se considere muito seguro mas também há que se ache extremamente inseguro).

Em comparação com o quadro comparativo anterior, destaca-se um resultado inusitado: *contrariamente aos restantes sub-grupos, os Não Preferidos são os que acham os maus-tratos mais graves na escola, mas sentem-se, também comparativamente, mais em segurança.*

- **Teste  $X^2$  de Pearson para uma amostra, com testes de suporte Likelihood Ratio, Linear-by-Linear Association; medidas simétricas (Kendall tau-b, Kendall tau-c, Gamma e Correlação de Spearman)**

As hipóteses aventadas são:

$H_0$ : Não há associação entre a gravidade dos maus-tratos identificados na escola e o grau de segurança.

$H_a$ : Há associação entre a gravidade dos maus-tratos identificados na escola e o grau de segurança sentido.

Vamos agora testar as hipóteses por sub-grupo:

### **Bullies**

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	27,863 <sup>a</sup>	9	,001
Likelihood Ratio	34,727	9	,000
Linear-by-Linear Association	11,598	1	,001
N of Valid Cases	49		

a. 12 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,57.

#### Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Kendall's tau-b	-,437	,095	-4,533	,000
	Kendall's tau-c	-,406	,090	-4,533	,000
	Gamma	-,592	,125	-4,533	,000
	Spearman Correlation	-,509	,111	-4,050	,000 <sup>c</sup>
Interval by Interval	Pearson's R	-,492	,104	-3,870	,000 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		49			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Tabelas 86 e 87: Estatística inferencial –MT versus SE - Bullies

Apesar de o teste de  $\chi^2$  de Pearson ter um nível de significância de ,001 (inferior a ,05, e portanto apontando para a rejeição da hipótese nula) o facto de 75% das células terem “expected count less than 5” viola um dos pressupostos para esta conclusão, pelo que tal consideração pode não estar correcta.

Assim, é necessário analisar o quadro “Symmetric Measures” (variáveis ordinais), onde, aí sim, se constata que efectivamente é possível identificar uma associação forte e negativa entre as variáveis em estudo para este sub-grupo.

Ou seja, os testes de Kendall's tau-b, Kendall's tau-c, Gamma e Correlação de Spearman tiveram todos nível de significância de ,000, estatisticamente significativo (independentemente da ocorrência de erro tipo I ou II) e valores fortes e negativos (respectivamente -,437, -,406, -,592, -,509 e -,492), o que quer dizer que, para os Bullies, **há associação entre sentirem-se em segurança e a percepção de maus-tratos, no sentido de que quanto mais graves consideram os maus-tratos (resposta 4) menos seguros se sentem, pelo que se rejeita H<sub>0</sub>.**

### Não Preferidos

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	37,479 <sup>a</sup>	9	,000
Likelihood Ratio	44,519	9	,000
Linear-by-Linear Association	,153	1	,696
N of Valid Cases	56		

a. 13 cells (81,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,80.

#### Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Kendall's tau-b	-,039	,112	-,348	,728
	Kendall's tau-c	-,036	,103	-,348	,728
	Gamma	-,054	,154	-,348	,728
	Spearman Correlation	-,037	,135	-,270	,788 <sup>c</sup>
Interval by Interval	Pearson's R	-,053	,123	-,388	,700 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		56			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Tabelas 88 e 89: Estatística inferencial –MT versus SE – Não Preferidos

Neste grupo o teste de  $\chi^2$  de Pearson também tem um nível de significância reduzido (,000, inferior a ,05, e portanto apontando para a rejeição da hipótese nula) mas 81,3% das células têm “expected count less than 5”, violando-se um dos pressupostos para esta conclusão.

Neste caso, os testes de Kendall’s tau-b, Kendall’s tau-c, Gamma e Correlação de Spearman tiveram todos níveis de significância elevados (oscilando entre ,700 e ,788) o que quer dizer que, a somar aos valores negativos mas fracos dos testes **não rejeitamos  $H_0$ , ou seja, para os Não Preferidos não há associação entre sentirem-se em segurança e a percepção de maus-tratos.**

### Preferidos

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	66,946 <sup>a</sup>	9	,000
Likelihood Ratio	72,568	9	,000
Linear-by-Linear Association	22,330	1	,000
N of Valid Cases	135		

a. 7 cells (43,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,60.

#### Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Kendall's tau-b	-,397	,063	-6,165	,000
	Kendall's tau-c	-,355	,058	-6,165	,000
	Gamma	-,559	,086	-6,165	,000
	Spearman Correlation	-,459	,074	-5,957	,000 <sup>c</sup>
Interval by Interval	Pearson's R	-,408	,075	-5,157	,000 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		135			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Tabelas 90 e 91: Estatística inferencial –MT versus SE –Preferidos

O teste de  $\chi^2$  de Pearson obteve um nível de significância de ,000 (rejeição da hipótese nula), 43,8% das células têm “expected count less than 5, mas no quadro de “Symmetric Measures” constata-se que há uma associação forte e negativa entre as variáveis em estudo para este sub-grupo (valores para: Kendall’s tau-b: -,397; Kendall’s tau-c: -,355; Gamma: -,559; Correlação de Spearman: -,459) com níveis de significância de ,000, estatisticamente significativos (independentemente da ocorrência de erro tipo I ou II) pelo que, nos Preferidos, **há associação forte entre sentirem-se em segurança e a percepção de maus-tratos, no sentido de que quanto mais graves consideram os maus-tratos (resposta 4) menos seguros se sentem, pelo que se rejeita Ho.**

### Vítimas

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	46,219 <sup>a</sup>	9	,000
Likelihood Ratio	59,119	9	,000
Linear-by-Linear Association	10,753	1	,001
N of Valid Cases	83		

a. 8 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,45.

#### Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Kendall's tau-b	-,357	,086	-4,173	,000
	Kendall's tau-c	-,330	,079	-4,173	,000
	Gamma	-,484	,114	-4,173	,000
	Spearman Correlation	-,402	,103	-3,952	,000 <sup>c</sup>
Interval by Interval	Pearson's R	-,362	,099	-3,496	,001 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		83			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Tabelas 92 e 93: Estatística inferencial –MT versus SE – Vítimas

No sub-grupo de alunos Vítimas o teste de  $\chi^2$  de Pearson também obteve um nível de significância de ,000 (rejeição da hipótese nula), com 50% das células têm “expected count less than 5 (violação do pressuposto de rejeição), mas o quadro de “Symmetric Measures” comprova a associação forte e negativa entre as variáveis em estudo para este sub-grupo (valores para: Kendall’s tau-b: -,357; Kendall’s tau-c: -,330; Gamma: -,484; Correlação de Spearman: -,402) com níveis de significância de ,000, estatisticamente significativos (independentemente da ocorrência de erro tipo I ou II). Assim se conclui que, nas Vítimas, **há associação forte entre sentirem-se em segurança e a percepção de maus-tratos rejeitando-se Ho.**

**Conclusões:**

Os Não Preferidos e Vítimas são os que acham os maus-tratos na escola escolar mais graves.

Os Bullies são, de longe, os que menos acham os maus-tratos graves.

As Vítimas, são os que menos segurança sentem no ambiente escolar.

Os Não Preferidos são os que se sentem mais seguros, mas dentro do grupo não são unânimes, pois também são os que, paradoxalmente, acham os maus-tratos mais graves na escola mas sentem-se mais em segurança.

Há associação forte e negativa, em todos os grupos, entre sentir-se em segurança e achar os maus-tratos graves, ou seja, quanto mais se sentem em segurança menos acham graves os maus-tratos entre colegas na escola.



## 1.2 - Q2 versus MT e SE

*Q2 - Desde o início do ano lectivo, quantas vezes foste maltratado ou intimidado por colegas teus? (variável ordinal)*

1- Nunca                      2- Poucas vezes                      3- Bastantes vezes                      4- Quase todos os dias, quase sempre

*MT - Os maus-tratos e intimidações na tua escola são graves? (variável ordinal)*

1- Não, não são nada graves                      2- Às vezes são                      3- Normalmente sim                      4- Sempre

*SE - Sentes-te seguro na tua escola? (variável ordinal)*

1- Não                      2- Às vezes                      3- Normalmente sim                      4- Sempre

- **Medidas de tendência central (média, mediana, moda) e dispersão (desvio-padrão, amplitude interquartílica)**

As medidas de tendência central e dispersão (média, desvio-padrão, mediana, moda e percentis) para a variável Q2, visto que as variáveis MT e SE já foram objecto de análise (ver páginas 259 e 260), são, para todos os sub-grupos, as que constam do quadro comparativo abaixo:

Sub-grupo	Média	Desvio-Padrão	Mediana	Moda	Percentil		
					25	50	75
<b>B</b>	1,74	,656	2	2	1	2	2
<b>NP</b>	1,73	,778	2	2	1	2	2
<b>P</b>	1,81	,671	2	2	1	2	2
<b>V</b>	1,95	,724	2	2	2	2	2

Tabela 94: Estatística descritiva – Q2

Nesta resposta, destacam-se os resultados das Vítimas. De facto, *as Vítimas são os que mais admitem serem vítimas de maus-tratos desde o início do ano* (média de 1,95), apesar de, ainda assim, os referirem como sucedendo “Poucas vezes” (resposta 2), como se infere da observação dos valores de mediana, moda e percentis (sempre 2).

Por outro lado, os *Bullies* e *Não Preferidos* são os que, em média, *menos afirmam terem sido maltratados* por colegas, com valores quase idênticos (médias de 1,74 e 1,73, respectivamente).

Mas aqui interessa observar o desvio-padrão, que nos diz que os *Bullies* são mais consistentes nesta resposta (ou seja, *serão o sub-grupo em que mais alunos terão respondido “Nunca”*), o que já não acontece com os *Não Preferidos* (onde o desvio-padrão é o maior dos quatro sub-grupos).

Segue-se a análise dos testes estatísticos para o cruzamento entre **Q2 e MT** e **Q2 e SE**.

- **Teste  $X^2$  de Pearson para uma amostra, com testes de suporte Likelihood Ratio, Linear-by-Linear Association; medidas simétricas (Kendall tau-b, Kendall tau-c, Gamma e Correlação de Spearman)**

## **Q2 versus MT**

As hipóteses em análise são:

*H<sub>0</sub>: Não há associação entre o número de vitimizações pelos pares desde o início do ano lectivo e a percepção de gravidade dos maus-tratos ocorrentes no contexto escolar.*

*H<sub>a</sub>: Há associação entre o número de vitimizações pelos pares desde o início do ano lectivo e a percepção de gravidade dos maus-tratos ocorrentes no contexto escolar.*

Testando por sub-grupo:

### ***Bullies***

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	15,831 <sup>a</sup>	6	,015
Likelihood Ratio	17,061	6	,009
Linear-by-Linear Association	1,533	1	,216
N of Valid Cases	45		

a. 9 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,40.

#### Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Kendall's tau-b	,137	,131	1,034	,301
	Kendall's tau-c	,129	,125	1,034	,301
	Gamma	,207	,193	1,034	,301
	Spearman Correlation	,166	,149	1,103	,276 <sup>c</sup>
Interval by Interval	Pearson's R	,187	,132	1,246	,219 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		45			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Tabelas 95 e 96: Estatística inferencial –Q2 versus MT – Bullies

Os valores obtidos no teste de  $\chi^2$  de Pearson (nível de significância de ,015, o que não permite a rejeição da hipótese nula), o facto de 75% das células terem “expected count less than 5” e os valores do quadro “Symmetric Measures” (variáveis ordinais) concorrem para a crença de que não é possível rejeitar a hipótese nula.

É que os testes de Kendall's tau-b, Kendall's tau-c, Gamma e Correlação de Spearman tiveram todos níveis de significância superiores a 0,05 (ou seja, não são estatisticamente significativos) e valores positivos mas fracos. Assim, para os Bullies **não há associação entre o número de vitimizações pelos pares desde o início do ano lectivo e a percepção de gravidade dos maus-tratos ocorrentes no contexto escolar, pelo que se não se rejeita  $H_0$ .**

#### Não Preferidos

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	23,660 <sup>a</sup>	9	,005
Likelihood Ratio	24,998	9	,003
Linear-by-Linear Association	2,263	1	,132
N of Valid Cases	43		

a. 14 cells (87,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,47.

#### Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Kendall's tau-b	,194	,094	2,006	,045
	Kendall's tau-c	,175	,087	2,006	,045
	Gamma	,273	,131	2,006	,045
	Spearman Correlation	,240	,117	1,584	,121 <sup>c</sup>
Interval by Interval	Pearson's R	,232	,100	1,528	,134 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		43			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Tabelas 97 e 98: Estatística inferencial –Q2 versus MT – Não Preferidos

A aplicação dos testes estatísticos de  $\chi^2$  de Pearson aos Não Preferidos obteve conclusões semelhantes às obtidas nos Bullies. Apesar do nível de significância ser reduzido (,005), permitindo a partida a rejeição da hipótese nula, 87,5% das células têm “expected count less than 5”, violando-se um dos pressupostos para esta possibilidade.

Os testes de Kendall's tau-b, Kendall's tau-c, Gamma e Correlação de Spearman tiveram todos níveis de significância superiores a 0,05 (ou seja, não são estatisticamente significativos) e valores positivos mas fracos, do que se conclui que para os Não Preferidos **não há associação entre o número de vitimizações pelos pares desde o início do ano lectivo e a percepção de gravidade dos maus-tratos ocorrentes no contexto escolar, pelo que não se rejeita Ho.**

### Preferidos

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,672 <sup>a</sup>	9	,232
Likelihood Ratio	15,993	9	,067
Linear-by-Linear Association	,325	1	,569
N of Valid Cases	76		

a. 11 cells (68,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,21.

#### Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Kendall's tau-b	,090	,088	1,025	,305
	Kendall's tau-c	,066	,065	1,025	,305
	Gamma	,167	,161	1,025	,305
	Spearman Correlation	,101	,100	,872	,386 <sup>c</sup>
Interval by Interval	Pearson's R	,066	,078	,567	,572 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		76			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Tabelas 99 e 100: Estatística inferencial –Q2 versus MT –Preferidos

Também entre os Preferidos parece não haver a associação entre as variáveis Q2 e MT. No teste de  $\chi^2$  de Pearson os valores obtidos (nível de significância de ,232 e 68,8% das células com “expected count less than 5”), conjugados com os valores dos testes de Kendall's tau-b, Kendall's tau-c, Gamma e Correlação de Spearman (com níveis de significância superiores a 0,05 e valores positivos mas fracos permitem afirmar que, entre os Preferidos, também **não há associação entre o número de vitimizações pelos pares desde o início do ano lectivo e a percepção de gravidade dos maus-tratos ocorrentes no contexto escolar, pelo que não se rejeita Ho.**

### Vítimas

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,430 <sup>a</sup>	9	,491
Likelihood Ratio	11,357	9	,252
Linear-by-Linear Association	,870	1	,351
N of Valid Cases	74		

a. 13 cells (81,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,43.

#### Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Kendall's tau-b	,098	,085	1,139	,255
	Kendall's tau-c	,079	,069	1,139	,255
	Gamma	,165	,143	1,139	,255
	Spearman Correlation	,113	,099	,968	,336 <sup>c</sup>
Interval by Interval	Pearson's R	,109	,088	,932	,354 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		74			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Tabelas 101 e 102: Estatística inferencial –Q2 versus MT – Vítimas

Finalmente, as Vítimas revelam o mesmo desempenho dos restantes sub-grupos na aplicação dos testes estatísticos de  $\chi^2$  de Pearson. Nível de significância elevado, percentagem elevada de células com “expected count less than 5” e testes de Kendall's tau-b, Kendall's tau-c, Gamma e Correlação de Spearman com níveis de significância não estatisticamente significativos.

É de concluir que para os alunos Vítimas **não há associação entre o número de vitimizações pelos pares desde o início do ano lectivo e a percepção de gravidade dos maus-tratos ocorrentes no contexto escolar, não se rejeitando  $H_0$ .**

## Q2 versus SE

As hipóteses em análise são:

***H<sub>0</sub>: Não há associação entre o número de vitimizações pelos pares desde o início do ano lectivo e a percepção de segurança no contexto escolar.***

***H<sub>a</sub>: Há associação entre o número de vitimizações pelos pares desde o início do ano lectivo e a percepção de segurança no contexto escolar.***

## Bullies

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,536 <sup>a</sup>	6	,201
Likelihood Ratio	11,121	6	,085
Linear-by-Linear Association	4,525	1	,033
N of Valid Cases	47		

a. 9 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,34.

### Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Kendall's tau-b	-,275	,128	-2,088	,037
	Kendall's tau-c	-,263	,126	-2,088	,037
	Gamma	-,424	,188	-2,088	,037
Interval by Interval	Spearman Correlation	-,305	,142	-2,146	,037 <sup>c</sup>
	Pearson's R	-,314	,138	-2,216	,032 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		47			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Tabelas 103 e 104: Estatística inferencial –Q2 versus SE – Bullies

Os valores obtidos no teste de  $\chi^2$  de Pearson (nível de significância de ,201), não permitem a rejeição da hipótese nula. Além disso, 75% das células têm “expected count less than 5” e os níveis de significância dos testes de Kendall's tau-b, Kendall's tau-c, Gamma e Correlação de Spearman não são estatisticamente significativos.

Contudo, apesar de tais considerações conduzirem à impossibilidade de rejeitar a hipótese nula, salienta-se que os valores destes testes foram negativos e fortes.

Portanto, na amostra de alunos Bullies em estudo **não há associação entre o número de vitimizações pelos pares desde o início do ano lectivo e a percepção de segurança no contexto escolar, pelo que se não se rejeita  $H_0$** , mas tal conclusão poderia ser diferente com uma amostra superior em número de participantes.

### Não Preferidos

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	24,536 <sup>a</sup>	9	,004
Likelihood Ratio	28,165	9	,001
Linear-by-Linear Association	14,391	1	,000
N of Valid Cases	45		

a. 13 cells (81,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,53.

#### Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Kendall's tau-b	-,469	,095	-4,466	,000
	Kendall's tau-c	-,421	,094	-4,466	,000
	Gamma	-,661	,123	-4,466	,000
	Spearman Correlation	-,535	,105	-4,155	,000 <sup>c</sup>
Interval by Interval	Pearson's R	-,572	,092	-4,572	,000 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		45			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Tabelas 105 e 106: Estatística inferencial –Q2 versus SE – Não Preferidos



No sub-grupo de alunos Não Preferidos o teste de  $\chi^2$  de Pearson já obteve um nível de significância relativamente significativo, de ,004 (apontando para a rejeição da hipótese nula), mas 81,3% das células têm “expected count less than 5” (violação do pressuposto de rejeição).

Assim, atente-se na associação forte e negativa entre as variáveis em estudo para este sub-grupo (valores para: Kendall's tau-b: -,469; Kendall's tau-c: -,421; Gamma: -,661; Correlação de Spearman: -,535) com níveis de significância de ,000, estatisticamente significativos (independentemente da ocorrência de erro tipo I ou II), o que nos leva a concluir que entre os Não Preferidos ***há associação forte e negativa entre o número de vitimizações pelos pares desde o início do ano lectivo e a percepção de segurança no contexto escolar rejeitando-se Ho.***

### Preferidos

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	17,768 <sup>a</sup>	9	,038
Likelihood Ratio	19,625	9	,020
Linear-by-Linear Association	3,856	1	,050
N of Valid Cases	76		

a. 12 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,42.

#### Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Kendall's tau-b	-,197	,089	-2,162	,031
	Kendall's tau-c	-,161	,074	-2,162	,031
	Gamma	-,323	,142	-2,162	,031
	Spearman Correlation	-,224	,101	-1,976	,052 <sup>c</sup>
Interval by Interval	Pearson's R	-,227	,087	-2,003	,049 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		76			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Tabelas 107 e 108: Estatística inferencial –Q2 versus SE – Preferidos

Na amostra de alunos Preferidos os valores de  $\chi^2$  de Pearson (nível de significância de ,038), não permitem a rejeição da hipótese nula. Além disso, 75% das células têm “expected count less than 5” e os níveis de significância dos testes de Kendall’s tau-b, Kendall’s tau-c, Gamma e Correlação de Spearman são reduzidos mas não estatisticamente significativos (respectivamente ,031 nos três primeiros testes e ,052 no teste de Correlação de Spearman).

No entanto, tal como sucedeu com os Bullies, os valores destes testes foram negativos e relativamente fortes (respectivamente -,197; -,161; -,323 e -,224), pelo que na amostra de alunos Preferidos **não há associação entre o número de vitimizações pelos pares desde o início do ano lectivo e a percepção de segurança no contexto escolar, pelo que não se rejeita  $H_0$** , mas poderíamos ter chegado a uma conclusão distinta na eventualidade de uma amostra de dimensão superior.

### Vítimas

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	19,567 <sup>a</sup>	9	,021
Likelihood Ratio	25,351	9	,003
Linear-by-Linear Association	11,548	1	,001
N of Valid Cases	76		

a. 12 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,37.

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Kendall's tau-b	-,301	,090	-3,136	,002
	Kendall's tau-c	-,251	,080	-3,136	,002
	Gamma	-,469	,131	-3,136	,002
	Spearman Correlation	-,349	,102	-3,202	,002 <sup>c</sup>
Interval by Interval	Pearson's R	-,392	,090	-3,670	,000 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		76			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Tabelas 109 e 110: Estatística inferencial –Q2 versus SE – Vítimas

No sub-grupo de alunos caracterizados pelos colegas como Vítimas, o teste de  $\chi^2$  de Pearson já obteve um nível de significância relativamente significativo, na ordem dos ,021 (rejeição da hipótese nula). No entanto, 75% das células têm “expected count less than 5” (violação do pressuposto de rejeição), o que nos conduz ao quadro “Symmetric Measures”.

Aí constata-se que há uma associação forte e negativa entre as variáveis em estudo para este sub-grupo (valores para: Kendall's tau-b: -,301; Kendall's tau-c: -,251; Gamma: -,469; Correlação de Spearman: -,349) com níveis de significância estatisticamente significativos (independentemente da ocorrência de erro tipo I ou II), o que nos leva a concluir que entre os alunos Vítimas ***há associação forte e negativa entre o número de vitimizações pelos pares desde o início do ano lectivo e a percepção de segurança no contexto escolar rejeitando-se Ho.***

**Conclusões:**

Os alunos assinalados pelos colegas como Vítimas são de facto os que mais admitem serem vítimas de maus-tratos desde o início do ano, mas na maioria afirmam que aconteceu “Poucas vezes”.

Os alunos *Bullies* e *Não Preferidos* são os que menos afirmam terem sido maltratados por colegas.

Em todos os sub-grupos verificou-se que a ausência de associação entre *o número de vitimizações pelos pares desde o início do ano lectivo e a percepção de gravidade dos maus-tratos ocorrentes no contexto escolar*.

Nos alunos *Bullies* e *Preferidos* não há associação entre *o número de vitimizações pelos pares desde o início do ano lectivo e a percepção de segurança no contexto escolar*.

Nos alunos *Não Preferidos* e *Vítimas* *há associações fortes e negativas entre o número de vitimizações pelos pares desde o início do ano lectivo e a percepção de segurança no contexto escolar, o que quer dizer que para estes alunos quanto mais são vitimizados menos segurança sentem na escola*.

### 1.3 - Q2 versus Q3

*Q2 - Desde o início do ano lectivo, quantas vezes foste maltratado ou intimidado por colegas teus? (variável ordinal)*

1- Nunca                      2- Poucas vezes                      3- Bastantes vezes                      4- Quase todos os dias, quase sempre

*Q3 - Se os teus colegas te têm maltratado ou intimidado, quando é que isso começou? (variável ordinal)*

1- Nunca me maltrataram ou intimidaram                      2- Há umas semanas atrás                      3- Há uns meses atrás  
4- Desde o início deste ano lectivo                      5- Desde a 1ª Classe

➤ **Medidas de tendência central (média, mediana, moda) e dispersão (desvio-padrão, amplitude interquartílica)**

No quadro abaixo apresentam-se apenas os valores de tendência central e dispersão para a variável Q3 (Início dos Maus Tratos), na medida em que já foi apresentado anteriormente quadro homólogo para a variável Q2:

Sub-grupo	Média	Desvio-Padrão	Mediana	Moda	Percentil		
					25	50	75
<b>B</b>	2	1,2	1,5	1	1	1,5	3
<b>NP</b>	2,12	1,236	2	2	1	2	3
<b>P</b>	2,59	1,431	3	1	1	3	3,5
<b>V</b>	2,42	1,328	2	1	1	2	3

Tabela 111: Estatística descritiva – Q3

Os Bullies são os alunos que mais recentemente têm sido vitimizados (média de 2: “Há umas semanas atrás”), e assinalam-no de forma consistente pois são o sub-grupo que menor valor de desvio-padrão apresenta (1,2), além da própria distribuição dos percentis quando em comparação com os seus colegas.

Os Alunos Preferidos (média de 2,59) e Vítimas (média de 2,42) são os se consideram maltratados há mais tempo, mas os valores de desvio-padrão elevados (respectivamente 1,431 e 1,328) e de percentis (aqui principalmente nos Preferidos) transmitem a ideia de inconsistência nas respostas (ou seja, haverão alunos destes dois sub-grupos cuja permanência de episódios de maus-tratos pelos colegas virá desde o início do ano lectivo, e outros que não se consideram maltratados ou que apenas recentemente se sentiram como tal).

No entanto, realça um aspecto: todos os sub-grupos têm pelo menos 25% dos seus integrantes (percentil 75) manifestando-se vítimas de bullying “há uns meses” (resposta 3).

Em comparação com o quadro comparativo de valores de estatística descritiva para a variável Q2 (ver Q2 versus MT e SE), realce para a semelhança da tendência dos grupos, pois em ambos os grupos foram os Bullies os que menos vezes foram intimidados (Q2) e os que menos tempo têm nessa circunstância (Q3).

No plano oposto, os Preferidos e as Vítimas consideram-se mais vezes alvo de maus-tratos pelos colegas, e há mais tempo.

- **Teste  $X^2$  de Pearson para uma amostra, com testes de suporte Likelihood Ratio, Linear-by-Linear Association; medidas simétricas (Kendall tau-b, Kendall tau-c, Gamma e Correlação de Spearman)**

As hipóteses nula e alternativa são:

***H<sub>0</sub>: Não há associação entre o número de vitimizações pelos pares e o início desses maus-tratos.***

***H<sub>a</sub>: Há associação entre o número de vitimizações pelos pares e o início desses maus-tratos.***

Por sub-grupo:

### ***Bullies***

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	20,584 <sup>a</sup>	8	,008
Likelihood Ratio	20,924	8	,007
Linear-by-Linear Association	4,755	1	,029
N of Valid Cases	44		

a. 13 cells (86,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,27.

#### Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Kendall's tau-b	,315	,136	2,225	,026
	Kendall's tau-c	,288	,130	2,225	,026
	Gamma	,497	,199	2,225	,026
	Spearman Correlation	,342	,149	2,361	,023 <sup>c</sup>
Interval by Interval	Pearson's R	,333	,141	2,285	,027 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		44			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Tabelas 112 e 113: Estatística inferencial –Q2 versus Q3 – Bullies

O teste de  $\chi^2$  de Pearson obteve um nível de significância de ,008 (inferior a 0,05, e apontando para a rejeição da hipótese nula) mas 86,7% das células têm “expected count less than 5”, pelo que é necessário recorrer ao quadro “Symmetric Measures”.

Aí se constata que efectivamente é possível identificar uma associação forte e positiva entre as variáveis em estudo para este sub-grupo.

Ao nível do teste cabal das hipóteses, os testes de Kendall's tau-b, Kendall's tau-c, Gamma e Correlação de Spearman tiveram todos nível de significância abaixo de 0,05, ou seja, verifica-se efectivamente a possibilidade de associação entre estas duas variáveis os Bullies, no

sentido de que **há associação entre o jovem se considerar vítima de bullying e sê-lo há mais tempo, rejeitando-se Ho.**

### Não Preferidos

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	63,351 <sup>a</sup>	9	,000
Likelihood Ratio	61,951	9	,000
Linear-by-Linear Association	16,971	1	,000
N of Valid Cases	42		

a. 14 cells (87,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,43.

#### Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Kendall's tau-b	,527	,153	3,336	,001
	Kendall's tau-c	,458	,137	3,336	,001
	Gamma	,646	,174	3,336	,001
	Spearman Correlation	,578	,157	4,482	,000 <sup>c</sup>
Interval by Interval	Pearson's R	,643	,131	5,315	,000 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		42			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Tabelas 114 e 115: Estatística inferencial –Q2 versus Q3 – Não Preferidos

Neste grupo o teste de  $\chi^2$  de Pearson também obteve um nível de significância reduzido (,000, inferior a ,05, e portanto apontando para a rejeição da hipótese nula) mas 87,5% das células têm “expected count less than 5”, violando-se um dos pressupostos para esta conclusão.

Neste caso, os testes de Kendall's tau-b, Kendall's tau-c, Gamma e Correlação de Spearman, que suportam a decisão de rejeição ou não da hipótese nula são conclusivos: com níveis de significância estatisticamente significativos e valores fortes e positivos, **não rejeitamos Ho, ou**



seja, para os Não Preferidos há uma elevada probabilidade de associação entre serem vítimas frequentes de bullying e serem-no há mais tempo.

### Preferidos

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	91,845 <sup>a</sup>	12	,000
Likelihood Ratio	69,836	12	,000
Linear-by-Linear Association	26,230	1	,000
N of Valid Cases	73		

a. 15 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,55.

#### Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Kendall's tau-b	,562	,081	5,506	,000
	Kendall's tau-c	,462	,084	5,506	,000
	Gamma	,805	,090	5,506	,000
	Spearman Correlation	,610	,087	6,485	,000 <sup>c</sup>
Interval by Interval	Pearson's R	,604	,079	6,379	,000 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		73			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Tabelas 116 e 117: Estatística inferencial –Q2 versus Q3 – Preferidos

O teste de  $\chi^2$  de Pearson obteve um nível de significância de ,000 (rejeição da hipótese nula), 75% das células obtiveram “expected count less than 5”, mas no quadro de “Symmetric Measures” constata-se que há uma associação forte e positiva entre as duas variáveis em estudo para este sub-grupo com níveis de significância de ,000 (estatisticamente significativos independentemente da ocorrência de erro tipo I ou II).

Assim se conclui pela **rejeição de Ho**, considerando-se que nos Preferidos, **há associação forte e positiva entre serem vítimas há mais tempo e serem-no mais vezes.**

### Vítimas

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	83,512 <sup>a</sup>	12	,000
Likelihood Ratio	70,240	12	,000
Linear-by-Linear Association	28,573	1	,000
N of Valid Cases	73		

a. 16 cells (80,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,58.

#### Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Kendall's tau-b	,519	,099	4,485	,000
	Kendall's tau-c	,429	,096	4,485	,000
	Gamma	,742	,122	4,485	,000
	Spearman Correlation	,569	,104	5,835	,000 <sup>c</sup>
Interval by Interval	Pearson's R	,630	,085	6,835	,000 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		73			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Tabelas 118 e 119: Estatística inferencial –Q2 versus Q3 – Vítimas

No sub-grupo de alunos Vítimas o teste de  $\chi^2$  de Pearson também obteve um nível de significância de ,000 (no sentido de rejeição da hipótese nula), com 80% das células assinaladas como “expected count less than 5 (violação do pressuposto de rejeição).

Então, é na a observação do quadro de “Symmetric Measures” que se comprova a associação forte e positiva entre as variáveis em estudo para este sub-grupo, espelhada nos valores para Kendall's tau-b, Kendall's tau-c, Gamma e Correlação de Spearman. Tendo os respectivos

níveis de significância sido de ,000, estatisticamente significativos (independentemente da ocorrência de erro tipo I ou II), conclui-se que, também para os alunos Vítimas, **há associação forte entre serem vítimas mais vezes e serem-no há mais tempo, rejeitando-se Ho.**

**Conclusões:**

Os Bullies são os alunos vitimizados há menos tempo e menos vezes, e afirmam-no de forma consistente enquanto grupo. Os Alunos Preferidos e Vítimas são os se consideram maltratados há mais tempo, e mais vezes, mas os respectivos valores de desvio-padrão são elevados.

Todos os sub-grupos têm pelo menos 25% dos seus integrantes manifestando-se vítimas de bullying “há uns meses”, apontando para a existência e estabilidade de ocorrência deste fenómeno no contexto escolar.

Em todos os sub-grupos se rejeitou  $H_0$ , pelo que se concluir que há de facto a elevada probabilidade de associação positiva entre ser vítima mais vezes e ser vítima há mais tempo.

## 1.4 - Q2 versus Q7

*Q2 - Desde o início do ano lectivo, quantas vezes foste maltratado ou intimidado por colegas teus? (variável ordinal)*

1- Nunca                      2- Poucas vezes                      3- Bastantes vezes                      4- Quase todos os dias, quase sempre

*Q7 - Maltrataste ou intimidaste algum menino ou menina? (variável ordinal)*

1- Nunca me meto com ninguém                      2- uma vez                      3- Algumas vezes                      4- Quase todos os dias

### ➤ **Medidas de tendência central (média, mediana, moda) e dispersão (desvio-padrão, amplitude interquartílica)**

No quadro abaixo apresentam-se apenas os valores de tendência central e dispersão para a variável Q7 (Mau-trato), na medida em que já foi apresentado anteriormente quadro homólogo para a variável Q2:

Sub-grupo	Média	Desvio-Padrão	Mediana	Moda	Percentil		
					25	50	75
<b>B</b>	1,93	,958	2	1	1	2	3
<b>NP</b>	1,77	,863	1,5	1	1	1,5	3
<b>P</b>	1,69	,811	1	1	1	1	2
<b>V</b>	1,82	,885	2	1	1	2	3

Tabela 120: Estatística descritiva – Q7

Os Bullies são os alunos que mais reconhecem maltratar ou intimidar os colegas (média de 1,93), mas, de forma algo surpreendentemente, são secundados pelos alunos Vítimas (média de 1,82), apresentando estes dois sub-grupos desempenho semelhante em termos de moda, mediana e percentis.

Os alunos Preferidos são os que menos afirmam enveredar por este tipo de comportamentos, mas de uma forma geral nenhum dos sub-grupos de participantes constituídos no âmbito desta investigação assumem maltratar em média mais de “Uma vez” (resposta 2), apesar de todos os sub-grupos – menos o dos alunos Preferidos - terem pelo menos 25% dos seus integrantes (percentil 75) a afirmar que o fazem “Algumas vezes” (resposta 3).

- **Teste  $X^2$  de Pearson para uma amostra, com testes de suporte Likelihood Ratio, Linear-by-Linear Association; medidas simétricas (Kendall tau-b, Kendall tau-c, Gamma e Correlação de Spearman)**

As hipóteses nula e alternativa são:

***H<sub>0</sub>: Não há associação entre ser alvo de maus-tratos por parte dos pares e infligir maus-tratos aos pares.***

***H<sub>a</sub>: Há associação entre ser alvo de maus-tratos por parte dos pares e infligir maus-tratos aos pares.***

Analisando por sub-grupo de participantes:

### **Bullies**

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,367 <sup>a</sup>	6	,762
Likelihood Ratio	4,021	6	,674
Linear-by-Linear Association	,000	1	,984
N of Valid Cases	47		

a. 9 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,38.

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Kendall's tau-b	,003	,124	,024	,981
	Kendall's tau-c	,003	,114	,024	,981
	Gamma	,005	,198	,024	,981
	Spearman Correlation	,002	,140	,011	,991 <sup>c</sup>
Interval by Interval	Pearson's R	-,003	,133	-,020	,984 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		47			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Tabelas 121 e 122: Estatística inferencial –Q2 versus Q7 – Bullies

O teste de  $\chi^2$  de Pearson obteve um nível de significância muito superior a 0,05 (o que indicia a aceitação da hipótese nula), além de 86,7% das células apresentarem “expected count less than 5”.

O quadro “Symmetric Measures”, confirma a impossibilidade de rejeição da hipótese nula, tanto pelos valores de significância muito superiores a 0,05 (oscilando entre os ,981 e os ,984) como pela associação praticamente residual entre as variáveis em estudo (Kendall's tau-b: ,003; Kendall's tau-c: ,003; Gamma: ,005; Correlação de Spearman: ,002), portanto não se verifica a possibilidade de associação entre estas duas variáveis nos Bullies, no sentido de que **não há associação entre o jovem ser alvo de maus-tratos e por seu turno infligir maus-tratos aos seus pares, não se rejeitando Ho.**

**Não Preferidos**

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	16,950 <sup>a</sup>	6	,009
Likelihood Ratio	19,855	6	,003
Linear-by-Linear Association	8,378	1	,004
N of Valid Cases	45		

a. 9 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,98.

#### Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Kendall's tau-b	,351	,129	2,615	,009
	Kendall's tau-c	,336	,129	2,615	,009
	Gamma	,510	,178	2,615	,009
	Spearman Correlation	,383	,144	2,716	,009 <sup>c</sup>
Interval by Interval	Pearson's R	,436	,126	3,180	,003 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		45			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Tabelas 123 e 124: Estatística inferencial –Q2 versus Q7 – Não Preferidos

Neste grupo o teste de  $\chi^2$  de Pearson já apontou para um sentido bastante diferente. Enquanto que o nível de significância se apresenta como reduzido (,009, portanto apontando para a rejeição da hipótese nula) mas 75% das células têm “expected count less than 5” (violando-se um dos pressuposto para esta conclusão), os testes de Kendall's tau-b, Kendall's tau-c, Gamma e Correlação de Spearman, suportam a decisão de rejeição da hipótese nula.

De facto, aos níveis de significância estatisticamente significativos obtidos em todos os testes somam-se valores fortes e positivos, pelo que **rejeitamos Ho, ou seja, para os Não Preferidos há uma elevada probabilidade de associação positiva e forte entre serem alvos de maus-tratos e maltratarem por seu turno os colegas (quanto mais maltratados são mais maltratam).**

**Preferidos**

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,328 <sup>a</sup>	6	,292
Likelihood Ratio	9,345	6	,155
Linear-by-Linear Association	,000	1	,983
N of Valid Cases	76		

a. 8 cells (66,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,95.

**Symmetric Measures**

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Kendall's tau-b	,052	,098	,538	,591
	Kendall's tau-c	,045	,083	,538	,591
	Gamma	,093	,173	,538	,591
	Spearman Correlation	,058	,108	,496	,621 <sup>c</sup>
Interval by Interval	Pearson's R	,002	,104	,021	,984 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		76			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Tabelas 125 e 126: Estatística inferencial –Q2 versus Q7 –Preferidos

O teste de  $\chi^2$  de Pearson obteve, como nos Bullies um nível de significância muito superior a 0,05 (,292) e 66,7% das células apresentam “expected count less than 5”.

A análise do quadro “Symmetric Measures” confirma então que a rejeição da hipótese nula não se pode concretizar. Os valores de significância muito superiores a 0,05 (entre os ,591 e os ,621), a associação positiva mas reduzida entre as variáveis em estudo conduzem à não verificação da possibilidade de associação entre estas duas variáveis nos Preferidos, no sentido de que **não há associação entre ser alvo de maus-tratos e por seu turno infligir maus-tratos aos seus pares, não se rejeitando Ho.**



## Vítimas

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	13,678 <sup>a</sup>	9	,134
Likelihood Ratio	16,709	9	,053
Linear-by-Linear Association	,025	1	,874
N of Valid Cases	76		

a. 13 cells (81,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,21.

### Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Kendall's tau-b	,008	,107	,071	,943
	Kendall's tau-c	,006	,084	,071	,943
	Gamma	,013	,179	,071	,943
	Spearman Correlation	,006	,118	,054	,957 <sup>c</sup>
Interval by Interval	Pearson's R	,018	,122	,158	,875 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		76			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Tabelas 127 e 128: Estatística inferencial –Q2 versus Q7 – Vítimas

Também no sub-grupo dos participantes considerados pelos colegas como Vítimas o teste de  $\chi^2$  de Pearson obteve um nível de significância elevado, além de 81,3% das células assinaladas como “expected count less than 5”.

Na complementaridade da observação do quadro de “Symmetric Measures”, comprova-se então que a associação entre estas duas variáveis é residual e os respectivos níveis de significância não são de todo estatisticamente significativos, do que se conclui que, também neste sub-grupo, **não se verifica estatisticamente associação entre serem vítimas de maus-tratos ou intimidação e agirem como bullies perante os colegas, não se rejeitando Ho**.

**Conclusões:**

Os Bullies e as Vítimas são os alunos que mais reconhecem maltratar ou intimidar os colegas com valores estatísticos descritivos semelhantes.

Os alunos Preferidos são os que menos afirmam enveredar por este tipo de comportamentos, mas nenhum dos sub-grupos assumem maltratar em média mais de “Uma vez”.

Todos os sub-grupos menos os Preferidos têm pelo menos 25% dos seus integrantes a afirmar que maltratam os colegas “Algumas vezes”.

Nos Bullies, Preferidos e Vítimas não se encontrou associação entre ser vítima de maus-tratos pelos colegas e ser intimidador ou maltratar os colegas.

Nos alunos Não Preferidos essa associação é forte e positiva, comprovada estatisticamente, ou seja, quanto mais os alunos deste sub-grupo são vítimas de bullying mais tendem para desenvolver comportamentos similares.

### 1.5 - Q3 versus Q7

*Q3 - Se os teus colegas te têm maltratado ou intimidado, quando é que isso começou? (variável ordinal)*

- 1- Nunca me maltrataram ou intimidaram                      2- Há umas semanas atrás                      3- Há uns meses atrás  
4- Desde o início deste ano lectivo                      5- Desde a 1ª Classe

*Q7 - Maltrataste ou intimidaste algum menino ou menina? (variável ordinal)*

- 1- Nunca me meto com ninguém                      2- uma vez                      3- Algumas vezes                      4- Quase todos os dias

- **Medidas de tendência central (média, mediana, moda) e dispersão (desvio-padrão, amplitude interquartílica)**

As medidas de tendência central e dispersão (média, desvio-padrão, mediana, moda e percentis) para as variáveis Q3 e Q7 já foram objecto de análise (ver páginas 279 e 286, respectivamente).

Segue-se então a análise dos testes estatísticos para o cruzamento entre **Q3 e Q7**.

- **Teste  $X^2$  de Pearson para uma amostra, com testes de suporte Likelihood Ratio, Linear-by-Linear Association; medidas simétricas (Kendall tau-b, Kendall tau-c, Gamma e Correlação de Spearman)**

As hipóteses em análise são:

***H<sub>0</sub>: Não há associação entre a persistência do papel de vítima dos seus pares e infligir maus-tratos aos pares.***

***H<sub>a</sub>: Há associação entre a persistência do papel de vítima dos seus pares e infligir maus-tratos aos pares.***

A análise por sub-grupo traz-nos os seguintes resultados:

#### **Bullies**

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,648 <sup>a</sup>	12	,880
Likelihood Ratio	7,343	12	,834
Linear-by-Linear Association	,030	1	,862
N of Valid Cases	26		

a. 19 cells (95,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,04.

#### Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Kendall's tau-b	,009	,187	,047	,962
	Kendall's tau-c	,008	,167	,047	,962
	Gamma	,013	,275	,047	,962
	Spearman Correlation	,010	,207	,051	,960 <sup>c</sup>
Interval by Interval	Pearson's R	,035	,206	,170	,866 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		26			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Tabelas 129 e 130: Estatística inferencial –Q3 versus Q7 – Bullies

O valor obtido no teste de  $\chi^2$  de Pearson está muito acima do nível de significância de ,000 (o qual permitiria a rejeição da hipótese nula), a que se soma 95% das células terem “expected count less than 5”. Como o quadro de valores “Symmetric Measures” e respectivos valores e níveis de significância obtidos apontam claramente para a não rejeição de  $H_0$  (níveis de significância não estatisticamente significativos e valores positivos mas fracos em todos os testes estatísticos mencionados) para os Bullies podemos afirmar que **não há associação entre a persistência do papel de vítima dos seus pares e a tendência para infligir maus-tratos aos colegas, pelo que não se rejeita portanto  $H_0$** .

**Não Preferidos**

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,779 <sup>a</sup>	6	,095
Likelihood Ratio	12,322	6	,055
Linear-by-Linear Association	,158	1	,691
N of Valid Cases	53		

a. 7 cells (58,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,81.

**Symmetric Measures**

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Kendall's tau-b	-,013	,138	-,095	,924
	Kendall's tau-c	-,013	,134	-,095	,924
	Gamma	-,019	,203	-,095	,924
	Spearman Correlation	-,008	,153	-,055	,956 <sup>c</sup>
Interval by Interval	Pearson's R	,055	,156	,394	,695 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		53			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Tabelas 131 e 132: Estatística inferencial –Q3 versus Q7 – Não Preferidos

O sub-grupo de alunos Não Preferidos obteve, pela aplicação dos testes estatísticos de  $\chi^2$  de Pearson, conclusões relativamente semelhantes aos Bullies, na medida em que o nível de significância de  $\chi^2$  é também relativamente elevado, não permitindo a rejeição da hipótese nula, com 58,3%% das células obtiveram “expected count less than 5”, pelo que se violou também neste sub-grupo um dos pressupostos de rejeição.

Em consonância com o anterior, os resultados obtidos nos testes de Kendall's tau-b, Kendall's tau-c, Gamma e Correlação de Spearman contém níveis de significância estatisticamente irrelevantes (muito superiores a 0,05) e valores negativos e pouco sólidos, pelo que, para os Não Preferidos, também se conclui que **não há associação entre a persistência do papel de vítima dos seus pares e infligir maus-tratos aos colegas, não se rejeitando  $H_0$ .**

### Preferidos

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	24,463 <sup>a</sup>	8	,002
Likelihood Ratio	31,339	8	,000
Linear-by-Linear Association	4,976	1	,026
N of Valid Cases	106		

a. 7 cells (46,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,55.

#### Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Kendall's tau-b	,172	,089	1,930	,054
	Kendall's tau-c	,180	,093	1,930	,054
	Gamma	,240	,122	1,930	,054
	Spearman Correlation	,191	,100	1,982	,050 <sup>c</sup>
Interval by Interval	Pearson's R	,218	,095	2,275	,025 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		106			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Tabelas 133 e 134: Estatística inferencial –Q3 versus Q7 – Preferidos

Os testes estatísticos aplicados ao sub-grupo de alunos Preferidos obteve conclusões diferentes dos dois sub-grupos anteriores, Bullies e Não Preferidos.

Neste sub-grupo, o teste de  $\chi^2$  de Pearson obteve um nível de significância de ,002 e apenas 46,7% das células com “expected count less than 5”, e os os valores dos testes constantes do quadro “Symmetric Measures” (Kendall’s tau-b, Kendall’s tau-c, Gamma e Correlação de Spearman) suportam a possibilidade de associação entre as duas variáveis (níveis de significância estatística consideráveis e valores de associação positiva relativamente forte).

Assim, podemos concluir que, entre os Preferidos, **há associação forte e positiva entre a persistência do papel de vítima dos seus pares e infligir maus-tratos aos colegas (quanto mais são vítimas mais tendem para desenvolver actos como bullies), pelo que se rejeita Ho.**

### Vítimas

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	29,860 <sup>a</sup>	12	,003
Likelihood Ratio	31,699	12	,002
Linear-by-Linear Association	,053	1	,817
N of Valid Cases	92		

a. 11 cells (55,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,13.

#### Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Kendall's tau-b	,008	,104	,082	,935
	Kendall's tau-c	,008	,097	,082	,935
	Gamma	,012	,141	,082	,935
	Spearman Correlation	,016	,118	,147	,883 <sup>c</sup>
Interval by Interval	Pearson's R	,024	,120	,230	,819 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		92			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Tabelas 135 e 136: Estatística inferencial –Q3 versus Q7 – Vítimas

Finalmente, as Vítimas apresentam resultados relativamente similares aos alunos Bullies e Não Preferidos, pois a aplicação do  $\chi^2$  de Pearson obteve um nível de significância reduzido 55% de células com “expected count less than 5”, o que viola um dos pressupostos para a rejeição da hipótese nula.

Contudo, os testes de Kendall's tau-b, Kendall's tau-c, Gamma e Correlação de Spearman permitiram inferir que, com níveis de significância estatisticamente irrelevantes e valores positivos mas muito ténues, conduzem à conclusão de que, para os alunos Vítimas, **também não há associação entre a persistência do papel de vítima dos seus pares e infligir maus-tratos aos colegas, pelo que se não se rejeita Ho.**

**Conclusões:**

Nos sub-grupos de Bullies, Não Preferidos e Vítimas não se encontrou associação entre maltratar ou intimidar os colegas e, por seu turno, infligir também maus-tratos aos seus pares.

Já nos alunos Preferidos se identifica uma associação forte e positiva entre estas duas variáveis, no sentido de que quanto maior a exposição a episódios de vitimização maior a tendência para também assumirem o papel de bullies.



## 1.6 - Q3 versus MT e SE

*Q3 - Se os teus colegas te têm maltratado ou intimidado, quando é que isso começou? (variável ordinal)*

- 1- Nunca me maltrataram ou intimidaram                      2- Há umas semanas atrás                      3- Há uns meses atrás  
4- Desde o início deste ano lectivo                      5- Desde a 1ª Classe

*MT - Os maus-tratos e intimidações na tua escola são graves? (variável ordinal)*

- 1- Não, não são nada graves                      2- Às vezes são                      3- Normalmente sim                      4- Sempre

*SE - Sentes-te seguro na tua escola? (variável ordinal)*

- 1- Não                      2- Às vezes                      3- Normalmente sim                      4- Sempre

- **Medidas de tendência central (média, mediana, moda) e dispersão (desvio-padrão, amplitude interquartílica)**

As medidas de tendência central e dispersão (média, desvio-padrão, mediana, moda e percentis) para as variáveis Q3, MT e SE já foram objecto de análise (ver páginas 259, 260 e 278, respectivamente).

Segue-se então a análise dos testes estatísticos para o cruzamento entre **Q3 e MT** e **Q3 e SE**.

- **Teste  $X^2$  de Pearson para uma amostra, com testes de suporte Likelihood Ratio, Linear-by-Linear Association; medidas simétricas (Kendall tau-b, Kendall tau-c, Gamma e Correlação de Spearman)**

## Q3 versus MT

As hipóteses em análise são:

***H<sub>0</sub>: Não há associação entre a persistência do papel de vítima dos seus pares e a percepção de gravidade dos maus-tratos ocorrentes no contexto escolar.***

***H<sub>a</sub>: Há associação entre a persistência do papel de vítima dos seus pares e a percepção de gravidade dos maus-tratos ocorrentes no contexto escolar.***

A análise por sub-grupo traz-nos os seguintes resultados:

### **Bullies**

#### **Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	45,967 <sup>a</sup>	12	,000
Likelihood Ratio	48,173	12	,000
Linear-by-Linear Association	,182	1	,670
N of Valid Cases	49		

a. 18 cells (90,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,31.

#### **Symmetric Measures**

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Kendall's tau-b	,065	,121	,537	,591
	Kendall's tau-c	,063	,118	,537	,591
	Gamma	,083	,153	,537	,591
	Spearman Correlation	,077	,149	,529	,600 <sup>c</sup>
Interval by Interval	Pearson's R	,062	,133	,423	,674 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		49			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Tabelas 137 e 138: Estatística inferencial –Q3 versus MT – Bullies

O valor obtido no teste de  $\chi^2$  de Pearson (nível de significância de ,000, que permite a rejeição da hipótese nula) é contrariado pelo facto de 90% das células terem “expected count less than 5”. Assim, é do quadro de valores “Symmetric Measures” (variáveis ordinais) que nos socorremos.

Aí, claramente os valores e respectivos níveis de significância dos testes de Kendall's tau-b, Kendall's tau-c, Gamma e Correlação de Spearman apontam para a não rejeição de Ho. De facto, a somar ao níveis de significância não estatisticamente significativos, encontramos valores positivos mas fracos em todos os testes estatísticos mencionados. Assim, para os Bullies podemos afirmar que **não há associação entre a persistência do papel de vítima dos seus pares e a percepção de gravidade dos maus-tratos ocorrentes no contexto escolar, não se rejeitando portanto Ho.**

### Não Preferidos

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	25,705 <sup>a</sup>	9	,002
Likelihood Ratio	31,414	9	,000
Linear-by-Linear Association	10,721	1	,001
N of Valid Cases	50		

a. 14 cells (87,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,44.

#### Symmetric Measures

	Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal Kendall's tau-b	,359	,102	3,440	,001
Kendall's tau-c	,346	,100	3,440	,001
Gamma	,474	,131	3,440	,001
Spearman Correlation	,443	,118	3,421	,001 <sup>c</sup>
Interval by Interval Pearson's R	,468	,104	3,667	,001 <sup>c</sup>
N of Valid Cases	50			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Tabelas 139 e 140: Estatística inferencial –Q3 versus MT – Não Preferidos

A aplicação dos testes estatísticos de  $\chi^2$  de Pearson aos Não Preferidos já obteve conclusões divergentes, quando comparadas com as obtidas nos Bullies. Efectivamente, constata-se que o nível de significância de  $\chi^2$  é também reduzido, permitindo a partida a rejeição da hipótese nula,

com 87,5% das células com “expected count less than 5”, pelo que se violou também neste sub-grupo um dos pressupostos para esta possibilidade.

No entanto, quando verificados os resultados obtidos nos testes de Kendall’s tau-b, Kendall’s tau-c, Gamma e Correlação de Spearman, todos tiveram todos níveis de significância estatisticamente significativos (inferiores a 0,05) e valores positivos e fortes.

Assim, é de concluir que, contrariamente aos alunos Bullies, para os Não Preferidos **há associação entre a persistência do papel de vítima dos seus pares e a percepção de gravidade dos maus-tratos ocorrentes no contexto escolar, pelo que se rejeita  $H_0$ .**

### Preferidos

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	49,852 <sup>a</sup>	12	,000
Likelihood Ratio	61,692	12	,000
Linear-by-Linear Association	,073	1	,787
N of Valid Cases	106		

a. 11 cells (55,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,75.

#### Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Kendall's tau-b	-,025	,088	-,280	,780
	Kendall's tau-c	-,022	,080	-,280	,780
	Gamma	-,034	,122	-,280	,780
	Spearman Correlation	-,041	,103	-,417	,678 <sup>c</sup>
Interval by Interval	Pearson's R	,026	,096	,268	,789 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		106			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Tabelas 141 e 142: Estatística inferencial –Q3 versus MT – Preferidos

Os testes estatísticos aplicados ao sub-grupo de alunos Preferidos obteve conclusões parecidas com as dos alunos Bullies.

No teste de  $\chi^2$  de Pearson os valores obtidos são reduzidos (nível de significância de ,000 e 55% das células com “expected count less than 5”), mas os valores dos testes de Kendall’s tau-b, Kendall’s tau-c, Gamma e Correlação de Spearman não permitem rejeitar a hipótese nula.

É que não só os níveis de significância são demasiado elevados em todos os testes para poderem ser considerados como estatisticamente relevantes (,780 em todos os testes) mas os próprios valores são negativos mas residuais.

Em face do exposto, podemos concluir que, entre os Preferidos, também **não há associação entre a persistência do papel de vítima dos seus pares e a percepção de gravidade dos maus-tratos ocorrentes no contexto escolar, pelo que se não se rejeita Ho.**

### Vítimas

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	24,104 <sup>a</sup>	12	,020
Likelihood Ratio	30,035	12	,003
Linear-by-Linear Association	7,935	1	,005
N of Valid Cases	89		

a. 13 cells (65,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,08.

#### Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Kendall's tau-b	,224	,077	2,838	,005
	Kendall's tau-c	,215	,076	2,838	,005
	Gamma	,307	,102	2,838	,005
	Spearman Correlation	,269	,092	2,602	,011 <sup>c</sup>
Interval by Interval	Pearson's R	,300	,085	2,936	,004 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		89			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Tabelas 143 e 144: Estatística inferencial –Q3 versus MT – Vítimas

Finalmente, as Vítimas apresentam resultados assemelhados aos dos alunos Não Preferidos.

Tal como nos Não Preferidos, também aqui a aplicação do  $\chi^2$  de Pearson obteve um nível de significância reduzido mas percentagem elevada de células com “expected count less than 5”, o que nos levou à observação dos testes de Kendall's tau-b, Kendall's tau-c, Gamma e Correlação de Spearman.

Estes, por seu turno, com níveis de significância estatisticamente significativos e valores fortes e positivos, conduzem à conclusão de que, para os alunos Vítimas, **há associação entre a persistência do papel de vítima dos seus pares e a percepção de gravidade dos maus-tratos ocorrentes no contexto escolar, pelo que se rejeita H<sub>0</sub>.**

### Q3 versus SE

As hipóteses em análise são:

***H<sub>0</sub>: Não há associação entre a persistência do papel de vítima dos seus pares e a percepção de segurança no contexto escolar.***

***H<sub>a</sub>: Há associação entre a persistência do papel de vítima dos seus pares e a percepção de segurança no contexto escolar.***

**Bullies**

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	33,753 <sup>a</sup>	12	,001
Likelihood Ratio	35,330	12	,000
Linear-by-Linear Association	4,817	1	,028
N of Valid Cases	52		

a. 18 cells (90,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,77.

**Symmetric Measures**

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Kendall's tau-b	-,272	,100	-2,724	,006
	Kendall's tau-c	-,271	,100	-2,724	,006
	Gamma	-,349	,127	-2,724	,006
	Spearman Correlation	-,337	,117	-2,531	,015 <sup>c</sup>
Interval by Interval	Pearson's R	-,307	,114	-2,284	,027 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		52			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Tabelas 145 e 146: Estatística inferencial –Q3 versus SE – Bullies

Os valores obtidos no teste de  $\chi^2$  de Pearson (nível de significância de ,001) permitem a rejeição da hipótese nula, mas 90% das células têm “expected count less than 5”. Então, é na análise dos valores e respectivos níveis de significância dos testes de Kendall's tau-b, Kendall's tau-c, Gamma e Correlação de Spearman que iremos abordar a rejeição ou não rejeição de  $H_0$ .

O quadro “Symmetric Measures” aponta efectivamente para a rejeição da hipótese nula e aceitação da hipótese alternativa, pois não apenas os valores destes testes foram negativos e fortes como os níveis de significância estão no domínio do estatisticamente significativo

(inferior a 0,05), pelo que se pode afirmar que, na amostra de alunos Bullies em estudo **há associação forte e negativa entre a persistência do papel de vítima dos seus pares e a percepção de segurança no contexto escolar, pelo que rejeita-se Ho.**

### **Não Preferidos**

#### **Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	18,464 <sup>a</sup>	9	,030
Likelihood Ratio	21,241	9	,012
Linear-by-Linear Association	2,922	1	,087
N of Valid Cases	53		

a. 14 cells (87,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,36.

#### **Symmetric Measures**

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Kendall's tau-b	-,204	,126	-1,596	,111
	Kendall's tau-c	-,190	,119	-1,596	,111
	Gamma	-,285	,173	-1,596	,111
	Spearman Correlation	-,218	,143	-1,594	,117 <sup>c</sup>
Interval by Interval	Pearson's R	-,237	,142	-1,742	,087 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		53			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Tabelas 147 e 148: Estatística inferencial –Q3 versus SE – Não Preferidos

No sub-grupo de alunos Não Preferidos os valores estatísticos inferenciais já seguem uma trajetória distinta.

O teste de  $\chi^2$  de Pearson obteve um nível de significância pouco significativo, (,030), 87,5% das células têm “expected count less than 5”, há uma associação forte e negativa entre as variáveis



em estudo para este sub-grupo, expressa nos valores para os testes de Kendall's tau-b, Kendall's tau-c, Gamma e Correlação de Spearman, mas com níveis de significância estatisticamente pouco significativos.

Assim, concluímos que entre os Não Preferidos **não há associação entre a persistência do papel de vítima dos seus pares e a percepção de segurança no contexto escolar, não se rejeitando Ho.**

### Preferidos

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	33,994 <sup>a</sup>	12	,001
Likelihood Ratio	42,034	12	,000
Linear-by-Linear Association	,905	1	,342
N of Valid Cases	106		

a. 14 cells (70,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,23.

#### Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Kendall's tau-b	-,055	,077	-,710	,478
	Kendall's tau-c	-,054	,076	-,710	,478
	Gamma	-,072	,102	-,710	,478
	Spearman Correlation	-,071	,095	-,731	,467 <sup>c</sup>
Interval by Interval	Pearson's R	-,093	,087	-,951	,344 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		106			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Tabelas 149 e 150: Estatística inferencial –Q3 versus SE – Preferidos

Na amostra de alunos Preferidos o valor de  $\chi^2$  de Pearson (nível de significância de ,001) permite ponderar a rejeição da hipótese nula. Contudo, 70% das células têm "expected count

less than 5”, pelo que serão os níveis de significância dos testes de Kendall’s tau-b, Kendall’s tau-c, Gamma e Correlação de Spearman a trazer luz sobre esta questão.

Aqui encontramos níveis de significância muito elevados para poderem ser considerados estatisticamente significativos (.478 em todos os testes) além de uma associação negativa fraca.

Portanto na amostra de alunos Preferidos **não há associação entre a persistência do papel de vítima dos seus pares e a percepção de segurança no contexto escolar, não se rejeitando Ho.**

### Vítimas

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	18,393 <sup>a</sup>	12	,104
Likelihood Ratio	21,872	12	,039
Linear-by-Linear Association	1,506	1	,220
N of Valid Cases	92		

a. 14 cells (70,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,09.

#### Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Kendall's tau-b	-,088	,084	-1,044	,296
	Kendall's tau-c	-,088	,084	-1,044	,296
	Gamma	-,116	,110	-1,044	,296
	Spearman Correlation	-,108	,102	-1,030	,306 <sup>c</sup>
Interval by Interval	Pearson's R	-,129	,100	-1,231	,222 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		92			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Tabelas 151 e 152: Estatística inferencial –Q3 versus SE – Vítimas

No sub-grupo de alunos caracterizados pelos colegas como Vítimas, o teste de  $\chi^2$  de Pearson obteve um nível de significância estatisticamente pouco significativo, conduzindo, portanto, à não rejeição da hipótese nula, no que é secundado por 70% das células terem “expected count less than 5”.

O quadro “Symmetric Measures” mostra que esta consideração está correcta, pois tanto os níveis de significância dos testes Kendall’s tau-b, Kendall’s tau-c, Gamma e Correlação de Spearman (todos ,296) como os valores (fracos e negativos) nos levam a concluir que entre os alunos Vítimas ***não há associação entre a persistência do papel de vítima dos seus pares e a percepção de segurança no contexto escolar, não se rejeitando Ho.***

### ***Conclusões:***

Nos alunos assinalados pelos colegas como Não Preferidos e Vítimas a persistência do papel de vítima dos seus pares e a percepção de gravidade dos maus-tratos ocorrentes no contexto escolar estão estatisticamente associados. Isto quer dizer que quanto mais são vitimizados pelos seus pares mais graves considerarão os episódios de vitimização no meio escolar.

Os Bullies e Preferidos não apresentam resultados que permitam concluir pela associação entre estas duas variáveis.

No entanto, quanto à associação entre a persistência do papel de vítima dos seus pares e a percepção de segurança no contexto escolar, só os Bullies é que revelam uma tendência forte e negativa para tal.

Quer isto dizer que só os alunos Bullies é que acham que quanto mais se sentem vítimas dos colegas menos segurança há na escola, conexão estatística que nenhum dos outros sub-grupos revela.

## 1.7 - Q7 versus MT e SE

*Q7 - Maltrataste ou intimidaste algum menino ou menina? (variável ordinal)*

1- Nunca me meto com ninguém                      2- uma vez                      3- Algumas vezes                      4- Quase todos os dias

*MT - Os maus-tratos e intimidações na tua escola são graves? (variável ordinal)*

1- Não, não são nada graves                      2- Às vezes são                      3- Normalmente sim                      4- Sempre

*SE- Sentes-te seguro na tua escola? (variável ordinal)*

1- Não                      2- Às vezes                      3- Normalmente sim                      4- Sempre

- **Medidas de tendência central (média, mediana, moda) e dispersão (desvio-padrão, amplitude interquartílica)**

As medidas de tendência central e dispersão (média, desvio-padrão, mediana, moda e percentis) para as variáveis Q7, MT e SE já foram objecto de análise (ver páginas 259, 260 e 285, respectivamente), pelo que se segue a análise dos testes estatísticos para o cruzamento entre **Q7 e MT** e **Q7 e SE**.

- **Teste  $X^2$  de Pearson para uma amostra, com testes de suporte Likelihood Ratio, Linear-by-Linear Association; medidas simétricas (Kendall tau-b, Kendall tau-c, Gamma e Correlação de Spearman)**

### Q7 versus MT

As hipóteses em análise são:

***H<sub>0</sub>: Não há associação entre infligir maus-tratos aos pares e a percepção da gravidade dos maus-tratos ocorrentes no contexto escolar.***

***H<sub>a</sub>: Há associação entre infligir maus-tratos aos pares e a percepção da gravidade dos maus-tratos ocorrentes no contexto escolar.***

Os testes estatísticos por sub-grupo têm os seguintes resultados:

## Bullies

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	13,264 <sup>a</sup>	9	,151
Likelihood Ratio	14,047	9	,121
Linear-by-Linear Association	5,427	1	,020
N of Valid Cases	50		

a. 13 cells (81,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,08.

### Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Kendall's tau-b	-,307	,114	-2,642	,008
	Kendall's tau-c	-,268	,101	-2,642	,008
	Gamma	-,454	,159	-2,642	,008
	Spearman Correlation	-,343	,128	-2,532	,015 <sup>c</sup>
Interval by Interval	Pearson's R	-,333	,126	-2,445	,018 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		50			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Tabelas 153 e 154: Estatística inferencial –Q7 versus MT – Bullies

Os resultados estatísticos obtidos pelos alunos Bullies são interessantes. Enquanto que o nível de significância do teste de  $\chi^2$  de Pearson ( $,151$ ) e a percentagem de células com “expected count less than 5” (81,3%) apontariam para a não rejeição da hipótese nula, os valores do quadro “Symmetric Measures” seguem noutro sentido.

De facto, os testes de Kendall’s tau-b, Kendall’s tau-c, Gamma e Correlação de Spearman obtiveram todos níveis de significância inferiores a 0,05 (ou seja, estatisticamente significativos) e valores negativos e fortes.

Do anterior se conclui que para os alunos Bullies **há uma associação forte e negativa entre infligir maus-tratos aos pares e perceber a gravidade dos maus-tratos ocorrentes no contexto escolar (ou seja, quanto menos bully é o jovem mais graves considerará os maus-tratos que ocorrem na sua escola), pelo que se rejeita Ho.**

### Não Preferidos

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,859 <sup>a</sup>	6	,182
Likelihood Ratio	9,078	6	,169
Linear-by-Linear Association	5,130	1	,024
N of Valid Cases	44		

a. 9 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,68.

#### Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Kendall's tau-b	-,267	,133	-1,949	,051
	Kendall's tau-c	-,254	,130	-1,949	,051
	Gamma	-,408	,196	-1,949	,051
	Spearman Correlation	-,297	,147	-2,012	,051 <sup>c</sup>
Interval by Interval	Pearson's R	-,345	,140	-2,385	,022 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		44			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Tabelas 155 e 156: Estatística inferencial –Q7 versus MT – Não Preferidos

Nos alunos Não Preferidos a aplicação dos testes estatísticos previstos nesta investigação não chegaram a resultados conclusivos.

Além do  $\chi^2$  de Pearson ter um nível de significância que não permite a rejeição da hipótese nula, 87,5% das células têm “expected count less than 5”, violando-se igualmente um dos pressupostos para esta possibilidade.

Como os testes de Kendall's tau-b, Kendall's tau-c, Gamma e Correlação de Spearman tiveram todos níveis de significância no limite de poderem ser considerados estatisticamente relevantes (0,051), apesar dos valores negativos e fortes, **não se pode concluir pela identificação inegável de uma associação entre infligir maus-tratos aos pares e perceber a gravidade dos maus-tratos ocorrentes no contexto escolar, sob pena de podermos incorrer num erro de Tipo 1 (rejeitar  $H_0$  sabendo que é verdadeira) ou Tipo 2 (rejeitar  $H_a$  sabendo que esta é verdadeira).**

### Preferidos

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,190 <sup>a</sup>	6	,402
Likelihood Ratio	6,871	6	,333
Linear-by-Linear Association	,248	1	,618
N of Valid Cases	71		

a. 8 cells (66,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,24.

#### Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Kendall's tau-b	,031	,105	,291	,771
	Kendall's tau-c	,029	,098	,291	,771
	Gamma	,049	,168	,291	,771
	Spearman Correlation	,032	,118	,265	,792 <sup>c</sup>
Interval by Interval	Pearson's R	,060	,121	,496	,622 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		71			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Nos alunos Preferidos parece não haver a associação entre as variáveis Q7 e MT. No teste de  $\chi^2$  de Pearson os valores obtidos, conjugados com os valores dos testes de Kendall's tau-b, Kendall's tau-c, Gamma e Correlação de Spearman (com níveis de significância muito superiores a 0,05 e valores positivos mas fracos permitem afirmar que, entre os Preferidos, **não há associação entre infligir maus-tratos aos pares e perceber a gravidade dos maus-tratos ocorrentes no contexto escolar, pelo que se não se rejeita Ho.**

### Vítimas

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	25,523 <sup>a</sup>	9	,002
Likelihood Ratio	24,135	9	,004
Linear-by-Linear Association	10,329	1	,001
N of Valid Cases	69		

a. 11 cells (68,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,12.

#### Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Kendall's tau-b	-,334	,100	-3,211	,001
	Kendall's tau-c	-,298	,093	-3,211	,001
	Gamma	-,473	,135	-3,211	,001
	Spearman Correlation	-,368	,112	-3,236	,002 <sup>c</sup>
Interval by Interval	Pearson's R	-,390	,108	-3,464	,001 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		69			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Tabelas 159 e 160: Estatística inferencial –Q7 versus MT – Vítimas

Já as Vítimas apresentam uma tendência relativamente idêntica à dos alunos Bullies. Com nível de significância reduzido e, portanto, estatisticamente significativo, no teste de  $\chi^2$  de



Pearson, e 68,8% de células com “expected count less than 5”, os testes de Kendall’s tau-b, Kendall’s tau-c, Gamma e Correlação de Spearman suportam a decisão de rejeitar  $H_0$ , tanto pelos níveis de significância estatisticamente significativos como pelos seus valores negativos e fortes.

É de concluir que para os alunos Vítimas **há uma associação forte e negativa entre infligir maus-tratos aos pares e perceber a gravidade dos maus-tratos ocorrentes no contexto escolar (ou seja, quanto menos bully for o jovem mais graves considerará os maus-tratos que ocorrem na sua escola), pelo que se rejeita  $H_0$ .**

### Q7 versus SE

As hipóteses em análise são:

**$H_0$ : Não há associação entre infligir maus-tratos aos pares e a percepção de segurança no contexto escolar.**

**$H_a$ : Há associação entre infligir maus-tratos aos pares e a percepção de segurança no contexto escolar.**

### Bullies

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	17,302 <sup>a</sup>	9	,044
Likelihood Ratio	19,804	9	,019
Linear-by-Linear Association	2,926	1	,087
N of Valid Cases	52		

a. 13 cells (81,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,31.

**Symmetric Measures**

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Kendall's tau-b	,225	,124	1,778	,075
	Kendall's tau-c	,205	,115	1,778	,075
	Gamma	,317	,172	1,778	,075
	Spearman Correlation	,239	,142	1,742	,088 <sup>c</sup>
Interval by Interval	Pearson's R	,240	,136	1,745	,087 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		52			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Tabelas 161 e 162: Estatística inferencial –Q7 versus SE – Bullies

Os valores obtidos no teste de  $\chi^2$  de Pearson permitiriam à partida a rejeição da hipótese nula, mas a percentagem elevada de células com “expected count less than 5” e os níveis de significância dos testes de Kendall's tau-b, Kendall's tau-c, Gamma e Correlação de Spearman não são estatisticamente significativos.

Assim, tais considerações levam à rejeição da hipótese alternativa, apesar dos valores fortes e positivos, do que se conclui que na amostra de alunos Bullies **não há associação entre infligir maus-tratos aos pares e a percepção de segurança no contexto escolar, pelo que se não se rejeita Ho.**

**Não Preferidos**

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,486 <sup>a</sup>	6	,074
Likelihood Ratio	15,131	6	,019
Linear-by-Linear Association	,752	1	,386
N of Valid Cases		46	

a. 10 cells (83,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,83.

**Symmetric Measures**

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Kendall's tau-b	-,144	,144	-1,003	,316
	Kendall's tau-c	-,146	,146	-1,003	,316
	Gamma	-,202	,200	-1,003	,316
	Spearman Correlation	-,167	,160	-1,126	,266 <sup>c</sup>
Interval by Interval	Pearson's R	-,129	,155	-,865	,392 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		46			

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.
- c. Based on normal approximation.

Tabelas 163 e 164: Estatística inferencial –Q7 versus SE – Não Preferidos

Tal como no sub-grupo anterior, também nos alunos Não Preferidos o teste de  $\chi^2$  de Pearson e os testes de Kendall's tau-b, Kendall's tau-c, Gamma e Correlação de Spearman não permitem inferir pela rejeição da hipótese nula.

Então, somos levados a concluir que, apesar dos valores relativamente fortes e negativos do quadro "Symmetric Measures", nos alunos Não Preferidos ***não há associação entre infligir maus-tratos aos pares e a percepção de segurança no contexto escolar, não se rejeitando Ho.***

**Preferidos**

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,974 <sup>a</sup>	6	,240
Likelihood Ratio	9,628	6	,141
Linear-by-Linear Association	,052	1	,820
N of Valid Cases		71	

- a. 3 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,86.

#### Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Kendall's tau-b	-,036	,102	-,351	,726
	Kendall's tau-c	-,037	,105	-,351	,726
	Gamma	-,052	,147	-,351	,726
	Spearman Correlation	-,045	,119	-,376	,708 <sup>c</sup>
Interval by Interval	Pearson's R	-,027	,114	-,225	,822 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		71			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Tabelas 165 e 166: Estatística inferencial –Q7 versus SE – Preferidos

A amostra de alunos Preferidos obtém, apesar da baixa percentagem (25%) das células têm “expected count less than 5”, valores tendencialmente concordantes com os sub-grupos que antecederam, nomeadamente o valor de  $\chi^2$  de Pearson (nível de significância de ,240), e os níveis de significância dos testes de Kendall's tau-b, Kendall's tau-c, Gamma e Correlação de Spearman, não são estatisticamente significativos.

Como nestes últimos os valores foram negativos e fracos, na amostra de alunos Preferidos ***não há associação entre infligir maus-tratos aos pares e a percepção de segurança no contexto escolar, não se rejeitando Ho.***

#### Vítimas

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	19,865 <sup>a</sup>	9	,019
Likelihood Ratio	23,288	9	,006
Linear-by-Linear Association	3,471	1	,062
N of Valid Cases		71	

a. 9 cells (56,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,51.

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Kendall's tau-b	,208	,109	1,902	,057
	Kendall's tau-c	,196	,103	1,902	,057
	Gamma	,286	,148	1,902	,057
	Spearman Correlation	,232	,124	1,984	,051 <sup>c</sup>
Interval by Interval	Pearson's R	,223	,117	1,897	,062 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		71			

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.
- c. Based on normal approximation.

Tabelas 167 e 168: Estatística inferencial –Q7 versus SE – Vítimas

No sub-grupo de alunos caracterizados pelos colegas como Vítimas, o nível de significância do teste de  $\chi^2$  de Pearson é relativamente significativo (,019) mas 56,3% das células têm “expected count less than 5” (violação do pressuposto de rejeição).

Pela leitura do quadro “Symmetric Measures” é constatável que há uma associação forte e positiva entre as variáveis em estudo para este sub-grupo mas os respectivos níveis de significância não são conclusivos (,057).

Assim, podendo dar-se a ocorrência de erro Tipo I ou II, não é possível concluir pela rejeição ou não da hipótese nula o que nos leva a concluir que entre os alunos Vítimas ***não há associação entre infligir maus-tratos aos pares e a percepção de segurança no contexto escolar, não se rejeitando Ho.***

**Conclusões:**

Tanto nos Bullies como nas Vítimas quanto mais estes alunos agem como agentes de bullying junto dos seus colegas, menos graves consideram os maus-tratos ocorrentes no seu contexto escolar (ou, em sentido inverso, quanto menos bullies são, mais graves considerarão os maus-tratos que ocorrem na sua escola).

Nos alunos Preferidos não se encontra esta associação, e nos alunos Não Preferidos não foi possível estabelecer uma interpretação cabal, por probabilidade de erro de Tipo 1 ou Tipo 2.

Não se encontrou associação, em nenhum dos sub-grupos, entre infligir maus-tratos aos pares e a percepção de segurança no contexto escolar, apesar de os resultados indicarem a probabilidade de quanto mais os alunos maltratarem os colegas mais seguros se sentirem na escola (pelo seu próprio estatuto no seio dos seus pares).

## 1.8 - Q11 versus MT e SE

*Q11 - Com que frequência é que ocorreram situações de intimidação (chamar nomes, gozar, dar pontapés, empurrar, ameaçar, desprezo, etc) durante este período? (variável ordinal)*

1- Nunca      2- Menos de cinco vezes      3- Entre cinco e dez vezes      4- Entre dez e vinte vezes  
5- Mais de vinte vezes      6- Todos os dias

*MT - Os maus-tratos e intimidações na tua escola são graves? (variável ordinal)*

1- Não, não são nada graves      2- Às vezes são      3- Normalmente sim      4- Sempre

*SE - Sentes-te seguro na tua escola? (variável ordinal)*

1- Não      2- Às vezes      3- Normalmente sim      4- Sempre

- **Medidas de tendência central (média, mediana, moda) e dispersão (desvio-padrão, amplitude interquartílica)**

As medidas de tendência central e dispersão para a variável Q11 (média, desvio-padrão, mediana, moda e percentis), para todos os sub-grupos, é a que consta do quadro abaixo:

Sub-grupo	Média	Desvio-Padrão	Mediana	Moda	Percentil		
					25	50	75
<b>B</b>	2,89	1,672	2	1 <sup>a</sup>	1	2	4
<b>NP</b>	2,88	1,862	2	1	1	2	5
<b>P</b>	2,76	1,411	2,5	2	2	2,5	4
<b>V</b>	3,18	1,652	3	3	2	3	5

<sup>a</sup> Há mais de um valor de moda. É apresentado o menor valor.

Tabela 169: Estatística descritiva – Q11

Os alunos Vítimas são os acham que há mais situações de maus-tratos entre colegas na escola, como se pode ver pelos valores do quadro comparativo dos sub-grupos.

O desvio padrão é bastante elevado nos quatro sub-grupos, o que nos leva a crer, quando complementado pela observação da distribuição pelos percentis, que dentro de cada sub-grupo

há pelo menos 25% dos alunos a considerarem que os maus-tratos no seu contexto escolar aconteceram “Entre dez e vinte vezes” no último período.

No entanto, é de referir que os Preferidos são o sub-grupo mais homogéneo, pois é onde a amplitude das respostas dadas é menor entre extremos.

A análise dos testes estatísticos para o cruzamento entre **Q11 e MT** e **Q11 e SE** é a seguinte:

- **Teste  $X^2$  de Pearson para uma amostra, com testes de suporte Likelihood Ratio, Linear-by-Linear Association; medidas simétricas (Kendall tau-b, Kendall tau-c, Gamma e Correlação de Spearman)**

### **Q11 versus MT**

As hipóteses em análise são:

***H<sub>0</sub>: Não há associação entre a percepção da ocorrência de situações de intimidação durante o trimestre lectivo e a percepção de gravidade dos maus-tratos ocorrentes no contexto escolar.***

***H<sub>a</sub>: Há associação entre a percepção da ocorrência de situações de intimidação durante o trimestre lectivo e a percepção de gravidade dos maus-tratos ocorrentes no contexto escolar.***

A análise por sub-grupo apresenta as seguintes conclusões:

### **Bullies**



#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	64,810 <sup>a</sup>	15	,000
Likelihood Ratio	75,078	15	,000
Linear-by-Linear Association	4,409	1	,036
N of Valid Cases	76		

a. 18 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,09.

#### Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Kendall's tau-b	-,225	,107	-2,114	,034
	Kendall's tau-c	-,217	,103	-2,114	,034
	Gamma	-,287	,137	-2,114	,034
	Spearman Correlation	-,286	,120	-2,564	,012 <sup>c</sup>
Interval by Interval	Pearson's R	-,242	,119	-2,150	,035 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		76			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Tabelas 170 e 171: Estatística inferencial –Q11 versus MT – Bullies

O valor obtido no teste de  $\chi^2$  de Pearson (nível de significância de ,000, que permite a rejeição da hipótese nula) seria considerado como em contraste com 75% das células terem resultado “expected count less than 5”. No entanto, os resultados constantes do quadro de valores “Symmetric Measures” são elucidativos.

Efectivamente, encontramos valores fortes e negativos nos testes de Kendall's tau-b, Kendall's tau-c, Gamma e Correlação de Spearman e níveis de significância estatisticamente significativos, apontando para a rejeição da hipótese nula.

Assim, nos alunos caracterizados pelos colegas como Bullies, podemos afirmar que há **associação forte e negativa entre a percepção da ocorrência de situações de intimidação durante o trimestre lectivo e a percepção de gravidade dos maus-tratos ocorrentes no**

contexto escolar, (ou seja, quanto estes alunos presenciaram – provavelmente como agentes – situações de bullying – menos gravidade atribuem aos maus-tratos entre colegas, provavelmente por desvalorizarem o impacto das suas próprias acções), pelo que se rejeita  $H_0$ .

**Não Preferidos**

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	60,841 <sup>a</sup>	15	,000
Likelihood Ratio	79,716	15	,000
Linear-by-Linear Association	5,399	1	,020
N of Valid Cases	73		

a. 20 cells (83,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,44.

**Symmetric Measures**

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Kendall's tau-b	,274	,110	2,516	,012
	Kendall's tau-c	,275	,109	2,516	,012
	Gamma	,340	,136	2,516	,012
	Spearman Correlation	,317	,130	2,815	,006 <sup>c</sup>
Interval by Interval	Pearson's R	,274	,124	2,399	,019 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		73			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Tabelas 172 e 173: Estatística inferencial –Q11 versus MT – Não Preferidos

A aplicação do  $\chi^2$  de Pearson aos alunos Não Preferidos, em complementaridade com os testes de Kendall's tau-b, Kendall's tau-c, Gamma e Correlação de Spearman, já obteve conclusões divergentes.

Enquanto que, ao nível da identificação de uma associação entre variáveis, esta efectivamente está identificada, a associação é, contrariamente ao sub-grupo anterior, forte e positiva.

Quer isto dizer que, para os Não Preferidos, **há associação forte e positiva entre a percepção da ocorrência de situações de intimidação durante o trimestre lectivo e a percepção de gravidade dos maus-tratos ocorrentes no contexto escolar (ou seja, quanto mais observaram maus-tratos na escola no trimestre lectivo mais graves os consideram em termos gerais), pelo que se rejeita Ho.**

### Preferidos

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	56,189 <sup>a</sup>	15	,000
Likelihood Ratio	70,462	15	,000
Linear-by-Linear Association	,795	1	,373
N of Valid Cases	116		

a. 15 cells (62,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,28.

#### Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Kendall's tau-b	,120	,095	1,272	,203
	Kendall's tau-c	,113	,088	1,272	,203
	Gamma	,162	,128	1,272	,203
	Spearman Correlation	,131	,111	1,410	,161 <sup>c</sup>
Interval by Interval	Pearson's R	,083	,107	,891	,375 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		116			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Tabelas 174 e 175: Estatística inferencial – Q11 versus MT – Preferidos

Os testes estatísticos aplicados ao sub-grupo de alunos Preferidos obtiveram conclusões parecidas com as dos alunos Não Preferidos (indícios de associação forte e positiva entre as variáveis em estudo), mas não foram, apesar do nível de significância do  $\chi^2$  de Pearson ( $,000$ ), comprovados estatisticamente, dado o nível de significância dos testes de Kendall's tau-b, Kendall's tau-c, Gamma e Correlação de Spearman serem demasiado elevados para garantir a sua relevância estatística.

No entanto, podemos concluir que, apesar de **não podermos rejeitar  $H_0$** , entre os Preferidos, também **há indícios de associação forte e positiva entre a percepção da ocorrência de situações de intimidação durante o trimestre lectivo e a percepção de gravidade dos maus-tratos ocorrentes no contexto escolar.**

### Vítimas

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	85,006 <sup>a</sup>	15	,000
Likelihood Ratio	104,697	15	,000
Linear-by-Linear Association	8,545	1	,003
N of Valid Cases	122		

a. 11 cells (45,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,40.

#### Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Kendall's tau-b	,268	,088	3,051	,002
	Kendall's tau-c	,266	,087	3,051	,002
	Gamma	,334	,110	3,051	,002
	Spearman Correlation	,290	,104	3,315	,001 <sup>c</sup>
Interval by Interval	Pearson's R	,266	,100	3,020	,003 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		122			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Tabelas 176 e 177: Estatística inferencial –Q11 versus MT – Vítimas

As Vítimas apresentam resultados semelhantes aos Não Preferidos, inclusivamente com valores de  $\chi^2$  de Pearson mais sólidos (apenas 45,8% das células com “expected count less than 5”), o que nos levou à observação dos testes de Kendall’s tau-b, Kendall’s tau-c, Gamma e Correlação de Spearman.

Aí, com níveis de significância estatisticamente significativos e valores fortes e positivos, os resultados estatísticos permitem concluir que, para os alunos Vítimas, **há associação forte e positiva entre a percepção da ocorrência de situações de intimidação durante o trimestre lectivo e a percepção de gravidade dos maus-tratos ocorrentes no contexto escolar, pelo que se rejeita  $H_0$ .**

### Q11 versus SE

As hipóteses em análise são:

**$H_0$ : Não há associação entre a percepção da ocorrência de situações de intimidação durante o trimestre lectivo e a percepção de segurança no contexto escolar.**

**$H_a$ : Há associação entre a percepção da ocorrência de situações de intimidação durante o trimestre lectivo e a percepção de segurança no contexto escolar.**

### Bullies

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	138,959 <sup>a</sup>	15	,000
Likelihood Ratio	134,213	15	,000
Linear-by-Linear Association	6,716	1	,010
N of Valid Cases	78		

a. 21 cells (87,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,26.

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Kendall's tau-b	-,250	,077	-3,300	,001
	Kendall's tau-c	-,258	,078	-3,300	,001
	Gamma	-,288	,089	-3,300	,001
	Spearman Correlation	-,319	,099	-2,939	,004 <sup>c</sup>
Interval by Interval	Pearson's R	-,295	,084	-2,695	,009 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		78			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Tabelas 178 e 179: Estatística inferencial –Q11 versus SE – Bullies

Os valores obtidos no teste de  $\chi^2$  de Pearson (nível de significância de ,000) permitem a rejeição da hipótese nula, mas 87,5% das células têm “expected count less than 5”.

A análise complementar dos valores e respectivos níveis de significância dos testes de Kendall's tau-b, Kendall's tau-c, Gamma e Correlação de Spearman do quadro “Symmetric Measures” aponta efectivamente para a rejeição da hipótese nula e aceitação da hipótese alternativa.

É que não só os valores dos testes constantes do quadro são negativos e fortes como os níveis de significância são estatisticamente significativos (inferiores a 0,05), pelo que se pode afirmar que, na amostra de alunos Bullies em estudo **há associação forte e negativa entre a percepção da ocorrência de situações de intimidação durante o trimestre lectivo e a percepção de segurança no contexto escolar, pelo que se rejeita  $H_0$** . Ou seja, quanto mais situações de intimidação e maus-tratos presenciaram (novamente com elevada probabilidade de serem eles próprios os agentes dessas situações) menos seguros se sentiram no seu meio escolar.

**Não Preferidos**

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	75,031 <sup>a</sup>	15	,000
Likelihood Ratio	85,023	15	,000
Linear-by-Linear Association	5,428	1	,020
N of Valid Cases	75		

a. 20 cells (83,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,37.

#### Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Kendall's tau-b	-,154	,096	-1,597	,110
	Kendall's tau-c	-,154	,096	-1,597	,110
	Gamma	-,190	,117	-1,597	,110
	Spearman Correlation	-,168	,117	-1,453	,151 <sup>c</sup>
Interval by Interval	Pearson's R	-,271	,098	-2,404	,019 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		75			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Tabelas 180 e 181: Estatística inferencial –Q11 versus SE – Não Preferidos

O sub-grupo de alunos Não Preferidos tem valores estatísticos com uma tendência semelhante à dos Bullies, com  $\chi^2$  de Pearson obtendo um nível de significância estatisticamente significativo ( $,000$ ), mas 83,3% das células com “expected count less than 5”.

No quadro complementar verifica-se uma associação negativa entre as variáveis em estudo para este sub-grupo, expressa nos valores para os testes de Kendall's tau-b, Kendall's tau-c, Gamma e Correlação de Spearman, mas a divergência face ao grupo anterior está na impossibilidade de rejeição da hipótese nula pela pouca relevância dos níveis de significância associados.

Assim, concluímos que entre os Não Preferidos há indícios de associação negativa entre a percepção da ocorrência de situações de intimidação durante o trimestre lectivo e a percepção de segurança no contexto escolar, mas não se rejeita  $H_0$  por probabilidade de erro de Tipo I ou II. Ainda assim, os resultados dizem que provavelmente quanto mais situações de intimidação e maus-tratos presenciaram menos seguros se sentem no seu meio escolar.

### Preferidos

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	66,190 <sup>a</sup>	15	,000
Likelihood Ratio	82,833	15	,000
Linear-by-Linear Association	19,432	1	,000
N of Valid Cases	116		

a. 14 cells (58,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,31.

#### Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Kendall's tau-b	-,327	,066	-4,893	,000
	Kendall's tau-c	-,336	,069	-4,893	,000
	Gamma	-,409	,081	-4,893	,000
	Spearman Correlation	-,399	,079	-4,648	,000 <sup>c</sup>
Interval by Interval	Pearson's R	-,411	,074	-4,815	,000 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		116			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Tabelas 182 e 183: Estatística inferencial –Q11 versus SE – Preferidos

Na amostra de alunos Preferidos o valor de  $\chi^2$  de Pearson (nível de significância de ,000) permite ponderar a rejeição da hipótese nula. No entanto, como 58,3% das células têm “expected count less than 5”, serão os níveis de significância dos testes de Kendall's tau-b,



Kendall's tau-c, Gamma e Correlação de Spearman a esclarecer a existência ou não de associação entre as variáveis.

Nestes testes encontramos níveis de significância estatisticamente significativos (,000 em todos os testes) além de uma associação negativa e forte, do que se conclui que na amostra de alunos Preferidos **há associação forte e negativa entre a percepção da ocorrência de situações de intimidação durante o trimestre lectivo e a percepção de segurança no contexto escolar, pelo que se rejeita Ho.**

### Vítimas

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	105,237 <sup>a</sup>	15	,000
Likelihood Ratio	120,902	15	,000
Linear-by-Linear Association	5,780	1	,016
N of Valid Cases	124		

a. 11 cells (45,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,30.

#### Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Kendall's tau-b	-,159	,072	-2,197	,028
	Kendall's tau-c	-,163	,074	-2,197	,028
	Gamma	-,195	,087	-2,197	,028
	Spearman Correlation	-,180	,089	-2,022	,045 <sup>c</sup>
Interval by Interval	Pearson's R	-,217	,080	-2,453	,016 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		124			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Tabelas 184 e 185: Estatística inferencial –Q11 versus SE – Vítimas

No sub-grupo de alunos Vítimas, o teste de  $\chi^2$  de Pearson obteve um nível de significância estatisticamente significativo, conduzindo à rejeição preliminar da hipótese nula, mas a violação do pressuposto dessa rejeição que é representada por 45,8% das células terem “expected count less than 5” obriga à observação do quadro “Symmetric Measures”.

Este por seu turno mostra que a consideração inicial está correcta, pois tanto os níveis de significância dos testes Kendall's tau-b, Kendall's tau-c, Gamma e Correlação de Spearman (todos ,0,28) como os valores e negativos (apesar de fracos) permitem concluir que, nos alunos Vítimas, **há associação negativa entre a percepção da ocorrência de situações de intimidação durante o trimestre lectivo e a percepção de segurança no contexto escolar, pelo que se rejeita  $H_0$**

#### **Conclusões:**

Os alunos Vítimas são os acham que há mais situações de maus-tratos entre colegas na escola, mas que dentro de cada sub-grupo há pelo menos 25% dos alunos a considerarem que os maus-tratos no seu contexto escolar aconteceram “Entre dez e vinte vezes” no último período.

Os Bullies quanto mais vezes presenciaram situações de intimidação menos gravidade atribuem aos maus-tratos entre colegas, provavelmente por serem eles mesmos os agentes dessas situações e desvalorizarem o impacto das suas próprias acções.

Já todos os restantes alunos afirmam o inverso (comprovado estatisticamente nos alunos Não Preferidos e Vítimas), revelando uma associação positiva e forte entre o número de vezes que aconteceram situações de intimidação e a sua ideia da gravidade dessas situações (quanto mais acontecem mais graves são).

Todos os sub-grupos revelam uma associação estatística no sentido de que quanto mais situações de intimidação e maus-tratos presenciaram menos seguros se sentiram na escola.

## ***CAPÍTULO IX – Discussão de Resultados***

Em traços gerais, podemos retirar as seguintes ilações relativamente às respostas que os participantes do estudo deram no que concerne à nomeação dos seus pares:

- Para os participantes no estudo os Bullies são maioritariamente rapazes, sendo os Não Preferidos e Vítimas sub-grupos equilibrados na distribuição por sexo.
- Entre os Preferidos há mais raparigas que rapazes.
- Os Bullies são mais velhos que os restantes colegas, seguindo-se os Não Preferidos.
- Os Preferidos e Vítimas são os mais novos (nenhum aluno Vítima tem 12 anos).
- Os participantes deste estudo apenas assinalaram 3 raparigas como Bullies (que, por seu turno, participaram no estudo) e os colegas assinalaram menos rapazes Bullies de 9 anos do que era esperado estatisticamente.
- As raparigas Não Preferidas de 9 anos são mais indesejadas do que a distribuição estatística faria prever, sendo que acontece o mesmo com rapazes Não Preferidos de 11 anos.

### **1 – Estatística Descritiva e Crosstabs dos Sub-Grupos**

#### **1.1 – Idade, Sexo e Sub-Grupo**

##### **1.1.1 - Frequência Média de Intimidações – Idade e Sexo**

Só os Bullies de 9 e 10 anos foram ameaçados (nenhum Bully de 12 anos foi ameaçado e apenas um de 11 anos foi ameaçado algumas vezes).

Os alunos Não Preferidos que mais foram intimidados têm na sua maioria 9 anos (7 alunos ameaçados poucas vezes, dois bastantes vezes e um quase sempre) e neste grupo houve mais alunos a serem ameaçados poucas vezes do que os que nunca o foram.

Nos alunos Preferidos também foi entre os alunos de 9 anos que mais responderam se consideraram ameaçados, mas um aluno de 10 anos considera-se ameaçado quase sempre (valor estatístico inesperado face à distribuição de respostas).

O sub-grupo de alunos Vítimas foi aquele em que mais alunos foram ameaçados e com maior frequência, e também aqui foram os mais novos (9 e 10 anos) a identificar este problema.

Se é verdade que ambos os sexos podem ser vítimas de intimidação e maus-tratos pelos seus colegas, há de facto características que distinguem a exposição (Sweeting, 2001).

Na amostra donde se extraíram os sub-grupos constituídos para o presente estudo há mais raparigas (40.78%) que rapazes vítimas de *bullying* (33%) resultado que contrastava com investigações realizadas nacional e internacionalmente nas quais os rapazes são identificados como em maior envolvimento no *bullying* (tanto como vítimas como provocadores) que as raparigas (Carvalhosa, 2002; Pateraki, 2001).

A verdade é que, quando cruzados os resultados com a nomeação pelos pares, já nos aproximamos dessa premissa, na medida em que os Bullies são compostos por 24 rapazes e três raparigas e as Vítimas por 21 rapazes e 18 raparigas (em linha com os resultados citados).

Em concordância com os resultados obtidos neste trabalho está a investigação de Baldry (2005), quando conclui que os rapazes se envolvem (em qualquer dos papéis) mais frequentemente que as raparigas em situações de *bullying*, provavelmente devido a questões como a tendência para demonstrarem condutas agressivas e para um menor respeito pelas normas (Granda, 2001), ou a própria influência sócio-cultural (Rigby, 2004; Pateraki, 2001; Xin Ma, 2001).

Os estudos de Pereira et al. (2004), Baldry e Farrington (2000) e Collins et al. (2004) apontam igualmente para uma preponderância de alunos do sexo masculino que se identificam como bullies.

Os resultados obtidos no nosso trabalho de investigação, quando compartimentados por sexo, indicam que os alunos Bullies (sub-grupo com a maior proporção de rapazes para raparigas, aspecto historicamente comprovado (Pateraki, 2001; Xin Ma, 2001), apresentam como resultado mais significativo o facto de serem proporcionalmente vítimas de intimidação bastantes vezes em maior percentagem (e mesmo em termos de número de respostas) face aos restantes sub-grupos mas serem o único grupo onde nenhum participante é vítima de bullying quase sempre (podendo estas situações fazer parte de uma interacção vulgarizada entre estes participantes, numa dinâmica bully/vítima).

Aqui realça-se a possibilidade de alguns alunos serem bully-vítima, numa conjugação de categorias que não são de todo mutuamente exclusivas visto que aproximadamente metade dos bullies relata ser igualmente vítima de *bullying* (Veenstra et al., 2005; Haynie et al., 2001), situação que não foi objecto de análise no contexto desta investigação.

Não quer isto dizer que se desvalorize este papel social, cuja representatividade na turma atinge os seus valores máximos precisamente no 1º ciclo de ensino, em que o número de *bully*-vítimas é pelo menos tão extenso como o grupo de bullies (Wolke et al., 2001), e estes possuem características que os aproximam às vítimas e aos bullies (Andreou et al., 2005).

Por sexo, nenhuma rapariga Bully se sentiu ameaçada bastantes vezes e nenhuma rapariga de qualquer dos sub-grupos afirmou ser vítima quase sempre de intimidação, contra quatro rapazes (um Não Preferido, um Preferido e dois rapazes Vítimas).

Os alunos Não Preferidos são dos que menos foram ameaçados bastantes vezes e os rapazes deste sub-grupo foram menos ameaçados em percentagem que qualquer outro grupo.

Os rapazes Preferidos são os que mais protagonizam episódios de intimidação de forma consistente, contrariamente às raparigas deste sub-grupo, as quais são as que menos se envolvem nestas situações.

Nas Vítimas (como nos outros sub-grupos) é entre os participantes do sexo masculino que se destaca a exposição ao bullying, pois 19% dos rapazes são vítimas bastantes vezes ou quase sempre, contra 5,6% das raparigas.

### 1.1.2 - *Frequência Média de Intimidações – Sub-grupos*

Entre os Bullies nenhum aluno se considerou sempre ameaçado, ao contrário dos restantes sub-grupos.

Na análise dos resultados totais obtidos pelos participantes de todos os sub-grupos, destacam-se os resultados das Vítimas, cujos participantes são os que mais admitem serem vítimas de maus-tratos desde o início do ano (média de 1,95), apesar de “Poucas vezes”.

Ainda assim, os alunos Vítimas são o único sub-grupo com dois respondentes a afirmarem serem ameaçados “Quase sempre”.

Os Bullies e Não Preferidos são os que, em média, menos afirmam terem sido maltratados por colegas, com valores quase idênticos de médias mas com um desvio-padrão distinto, que nos diz que os Bullies são mais consistentes na resposta (ou seja, serão o sub-grupo em que mais alunos terão respondido “Nunca”).

### 1.2.1- *Duração das Intimidações – Idade e Sexo*

Os alunos Não Preferidos são os que têm maior percentagem de alunos ameaçados com alguma persistência (“Há uns meses atrás”), com 32% de respondentes face a 8% dos Bullies, 10% dos Preferidos e 7,9% das Vítimas.

Os alunos Preferidos obtiveram um resultado surpreendente: a percentagem mais elevada de respondentes ameaçados ou intimidados desde a 1ª classe (15%, contra 10,5% nas Vítimas, 8% nos Não Preferidos e 4% nos Bullies).

Os alunos Vítimas e Preferidos são aqueles que há mais tempo se sentem ameaçados ou intimidados, e aqueles em que mais participantes foram maltratados.

Por sexo, comparando os rapazes de todos os sub-grupos, os rapazes Bullies são (seguidos pelos Não Preferidos) os menos ameaçados desde a 1.ª Classe e, no extremo oposto dos rapazes Vítimas, os que menos são ameaçados ou intimidados de todo.

As raparigas Bullies distribuem as suas respostas (3 participantes) pelas opções “Nunca me maltrataram ou intimidaram”, “Há umas semanas atrás” e “Há uns meses atrás” (uma resposta cada).

Os alunos Não Preferidos do sexo feminino obtiveram maior percentagem de exposição a intimidações e vitimizações que os rapazes.

Os alunos rapazes Preferidos são os mais expostos ao bullying escolar ultrapassando mesmo os rapazes Vítimas.

As raparigas Preferidas (e aqui recorde-se que é este o único sub-grupo em que há mais participantes do sexo feminino que masculino) são as que mais se ressentem das situações de bullying (superando inclusivamente as raparigas Vítimas).

Em dissonância com os resultados anteriores, o sub-grupo Vítimas não é o mais vulnerável a este problema de interacção escolar em termos de percentagem, mas as raparigas deste sub-grupo ameaçadas são-no há mais tempo (apesar de serem menos respondentes que as Preferidas).

### **1.2.2- Duração das Intimidações – Sub-grupos**

Haynie et al. (2001) obteve 44.6% de alunos alvo de *bullying* pelo menos última vez no ano imediatamente anterior, 13.7% que relataram mais de uma ocasião de vitimização e 30.9% que se referiram a esta situação como ocorrendo mais de três vezes no período de tempo referido.

Na investigação realizada no âmbito desta tese doutoral, o grupo onde maior percentagem de alunos afirma nunca terem sido maltratados é o dos Bullies (48% contra 44% de Não Preferidos, 34,2% das Vítimas e 32,5% dos Preferidos), apesar de também haver neste grupo casos de maus-tratos desde o início do ano lectivo e desde a 1ª classe (um aluno de 10 anos).

No nosso estudo, os Bullies são os alunos que mais recentemente têm sido vitimizados (média de 2: “Há umas semanas atrás”), e assinalam-no de forma consistente (menor desvio-padrão e percentis).

Os Alunos Preferidos e Vítimas consideram-se maltratados há mais tempo, mas os valores de desvio-padrão elevados e de percentis (principalmente nos Preferidos) transmitem a ideia de inconsistência nas respostas (alguns alunos sofrerão episódios de maus-tratos pelos colegas desde o início do ano lectivo, mas outros não são maltratados).

No entanto, realça um aspecto: todos os sub-grupos têm pelo menos 25% dos seus integrantes auto-declarados como vítimas de bullying “há uns meses”.

Os Bullies são os menos vezes intimidados e os que menos tempo têm nessa circunstância, estando os Preferidos e as Vítimas no pólo oposto (mais vezes alvo de maus-tratos pelos colegas, e há mais tempo).

### **1.3.1- Adopção de Comportamentos Intimidatórios – Idade e Sexo**



Pateraki (2001) obteve, no seu estudo, como reacção mais frequente das vítimas de *bullying* o desprezo pela ocorrência (43.4%), sendo a dos alunos *bully/vítimas* a retaliação (32.7%). Entre as vítimas, os autores constataram que as raparigas pediram mais aos bullies que interrompessem a sua acção ou pediram ajuda aos amigos (33.7% de percentagem para esta), mas estes resultados podem ser considerados à luz das especificidades culturais e respectivos padrões comunicacionais.

Glover (2000) concluiu, pelo trabalho de investigação realizado, que a resposta imediata das vítimas de *bullying* é em 54% dos casos (prevalente nos rapazes) a retaliação, seguindo-se a opção de contar a alguém (37%, prevalente no sexo feminino), preferencialmente ao melhor amigo (61%), aos pais (44%) e ao professor (26%), conclusão chegada por Bentley e Li, citados por Wolke et al. (2001).

Os Bullies são os alunos que mais enveredam por maus-tratos junto dos seus pares (só 42,3% dos alunos deste sub-grupo afirmaram “nunca se meterem com ninguém”) e quanto menor a idade maior a propensão para a adopção destes comportamentos (9 anos: 36,4% de alunos não se metem com ninguém; 10 anos: 44,4% de alunos; 11 anos: 50% de alunos; 12 anos: 100%).

Os Não Preferidos e Preferidos também demonstram a mesma tendência para a redução dos comportamentos conforme o aumento da idade, mas nas Vítimas não se verificou esta tendência.

Os Preferidos, apesar da sua composição maioritariamente feminina, também tem respondentes que enveredam por maus-tratos, inclusivamente com alguma preponderância (50% dos alunos de 9 anos, 53,8% dos alunos de 10 anos e 33,3% dos alunos de 11 anos maltrataram os colegas “uma vez” e “algumas vezes).

Por sexo, os Bullies (em termos gerais) são os que mais enveredam por actos de intimidação e vitimização face aos seus colegas. No entanto, os alunos do sexo masculino do sub-grupo de Vítimas metem-se, em proporção, mais com os colegas que os Bullies ou os Não Preferidos.

Apenas alunos Bullies e Vítimas do sexo masculino têm participantes que se metem quase todos os dias com os seus pares, apesar de as Vítimas serem menos sistemáticas.

Nenhuma rapariga participante (de nenhum dos sub-grupos) afirma enveredar sistematicamente por estes comportamentos, mas todas as raparigas consideradas pelos colegas como Bullies se metem com os seus colegas (e com tendência para o fazerem frequentemente, contrariamente às raparigas dos outros sub-grupos).

Em número de participantes há mais raparigas Vítimas a assumir estes comportamentos (provavelmente por haverem também mais raparigas Vítimas que Bullies).

Houve mais rapazes Bullies e menos raparigas Bullies que o esperado a afirmarem não se meterem com ninguém, em termos de distribuição estatística de resultados.

Os alunos Não Preferidos e Preferidos são os participantes que menos se metem com os colegas, mas entre os alunos Não Preferidos que o fazem os rapazes são mais propensos (como sucede nos restantes sub-grupos).

Nos alunos Preferidos as raparigas e rapazes que nunca se metem com ninguém ultrapassa os 50% dos participantes deste sub-grupo (novamente, os alunos que se metem mais vezes com os outros são rapazes).

### 1.3.2- *Adopção de Comportamentos Intimidatórios – Sub-grupos*

Assim, pela importância desta questão para depreender da disponibilidade para assumir a adopção de comportamentos, realce para o facto de que só nos grupos de alunos Bullies e Vítimas é que a opção de resposta “Quase todos os dias” teve respostas, além de serem nestes dois sub-grupos que mais alunos se metem com os colegas de turma.

Ou seja, os Bullies são os alunos que mais reconhecem maltratar ou intimidar os colegas, mas, de forma algo surpreendentemente, são secundados pelos alunos Vítimas (sub-grupos com desempenho estatístico semelhante).

Os alunos Preferidos são os que menos maltratam ou intimidam, e nenhum dos sub-grupos de participantes maltrata em média mais de “Uma vez”, apesar de todos os sub-grupos (menos os alunos Preferidos) terem pelo menos 25% dos seus integrantes a afirmar que o fazem “Algumas vezes”.

#### 1.4.1- *Frequência da Intimidação na Escola (período lectivo) – Idade e Sexo*

Relativamente à percepção da frequência das situações de intimidação no contexto escolar no período lectivo em que foi aplicado o questionário (2.º período), e considerando que (Katrina Collins et al., 2004) refere uma média de 40% de alunos vítimas de *bullying* nos dois meses anteriores à sua realização, um valor também concentrado no *bullying* ocasional (uma ou duas vezes nos últimos dois meses - 26%), mas com 14% de alunos vítimas de ocorrências frequentes (6% duas ou três vezes por mês; 5% uma vez por semana e 4% várias vezes por semana), as respostas foram as seguintes:

Os Bullies são os alunos que menos identifica as situações de maus-tratos como diárias, mas dentro do sub-grupo os alunos de 9 anos são os que mais constataam estas situações e mais as identificam como muito frequentes, diminuindo esta percepção com a idade.

Houve mais alunos Não Preferidos de 9 anos a responder à opção “Entre 5 e dez vezes” do que o esperado mas os alunos deste sub-grupo com mais idade afirmaram (tal como entre os Bullies e Preferidos) existirem situações de intimidação e vitimização progressivamente com menor frequência.

Os resultados de Carvalhosa (2002) (junto de alunos entre 11 e 16 anos) demostram, no último período lectivo antes da aplicação do questionário, aproximadamente 21% de respondentes vítimas de *bullying*, com uma maior percentagem de alunos mais frequentemente vitimados em alunos de idades inferiores (onde se situa a faixa etária da presente amostra).

Sharp (1999), que reforça a pertinência de avaliação desta dimensão de análise (e da compartimentação por período lectivo tanto por motivos de memorização dos respondentes como pela temporalidade inerente ao construto em estudo) refere que 49% dos participantes no seu estudo se consideraram vítimas de *bullying* no período lectivo anterior.

Por sexo, há maior percentagem de rapazes Bullies a reconhecer a ocorrência de episódios de bullying que entre os rapazes Preferidos e Não Preferidos, mas os alunos Vítimas são os que mais identificam este problema: apenas 19% dos rapazes Vítimas acham que não se verificam episódios de bullying no contexto escolar.

Paradoxalmente, os rapazes Não Preferidos são os que menos se apercebem estas situações e as raparigas Não Preferidas são das que mais identificam este problema.

Quanto à frequência, também são os rapazes Bullies e rapazes Vítimas os que percebem este fenómeno de forma mais frequente na escola, quase todos os dias.

Há menos raparigas que rapazes a considerar que nunca se verificam situações de intimidação, e afirmam que sucede quase sempre com bastante frequência.

Os alunos rapazes Não Preferidos são os que menos identificam episódios de intimidação e vitimização na escola, mas as raparigas deste sub-grupo são, paradoxalmente, as que mais frequentemente identificam o bullying como ocorrendo todos os dias.

Os Preferidos identificam bastante a ocorrência de episódios de intimidação e vitimização no contexto escolar mas também é o sub-grupo cuja menor percentagem de participantes considera serem estas situações muito frequentes.

Os alunos Vítimas são os que mais percebem situações de intimidação e vitimização no seu contexto escolar e os que se apercebem com maior frequência destas situações, nos dois sexos.

#### 1.4.2- *Frequência da Intimidação na Escola (período lectivo) – Sub-Grupos*

Os Preferidos, seguidos de perto pelos Bullies, são os que mais acham que não há situações de intimidação e maus-tratos na escola.

Os Não Preferidos são os que menos identificam a ocorrência de situações de intimidação e vitimização mas no sub-grupo alguns alunos consideram ser estas ocorrências muito pouco frequentes e outros consideram-nas quase sistemáticas.

Os alunos Vítimas são os acham que houve mais situações de maus-tratos entre colegas no período lectivo anterior à aplicação do questionário e, em cada sub-grupo, houve pelo menos 25% dos alunos a considerarem que os maus-tratos no seu contexto escolar aconteceram “Entre dez e vinte vezes” no último período (apenas 17,9% dos alunos consideram não terem existido maus-tratos no último período lectivo).

#### 1.5.1- *Gravidade dos Maus-Tratos – Idade e Sexo*

Os alunos Bullies consideram destacadamente que o bullying na escola não é nada grave, mas os Bullies que acham que estas situações têm alguma gravidade têm maioritariamente 9 e 10 anos.

Os alunos Não Preferidos com 10, 11 e 12 anos atribuem mais gravidade a este fenómeno na escola, contrariamente aos alunos de 9 anos, dos quais era esperado estatisticamente que considerassem o bullying sempre grave (aconteceu o mesmo no sub-grupo dos Preferidos).

Entre os alunos dos quatro sub-grupos que atribuem alguma gravidade aos episódios de bullying no seu estabelecimento de ensino, os Preferidos são o grupo que mais desvaloriza este problema, distribuindo-se esta tendência por todas as idades dos participantes deste sub-grupo.

Não há maior proporção de alunos Vítimas a considerar os maus-tratos no contexto escolar graves comparando com os outros sub-grupos, mas são os alunos deste sub-grupo que, somando as percentagens relativas às opções de resposta mais graves, consideram estas ocorrências mais preocupantes.

Por sexo, os rapazes Bullies são os que em mais afirmam que os maus tratos não são nada graves, ao contrário dos alunos Vítimas (se avaliarmos pelo somatório das respostas dadas às opções “Normalmente sim” e “Sempre”).

As raparigas Não Preferidas acham em maior percentagem que os maus-tratos na escola têm algum grau de gravidade, e é neste sub-grupo que mais alunos acham que os maus-tratos entre colegas são sempre graves (em maior percentagem que as próprias raparigas Vítimas).

O sub-grupo Preferidos é o único em que há maior percentagem de raparigas que rapazes a afirmar que os maus-tratos entre pares não são nada graves (associado à distribuição de alunos no próprio grupo), resultado estatisticamente inesperado na medida em que se esperavam mais raparigas Preferidas a responder que normalmente são graves.

Os rapazes Vítimas foram os que mais gravidade atribuíram aos maus-tratos: somando as percentagens, 38,1% dos rapazes seleccionaram as respostas “Normalmente sim” e “Sempre”.

#### 1.5.2- **Gravidade dos Maus-Tratos – Sub-grupos**

Os Alunos Não Preferidos são os que consideram os maus-tratos no seu contexto escolar mais graves, mas as Vítimas seguem-se-lhes de perto.

Como expectável, os alunos Bullies são os que, de longe, menor gravidade atribuem a este género de ocorrências (40% dos Bullies afirma que os maus-tratos não são nada graves, contra 20% de respostas dos Não Preferidos, 19,5% dos Preferidos e 21,1% das Vítimas).

### 1.6.1- *Sentimento de Segurança no Contexto Escolar – Idade e Sexo*

O grau de segurança sentido pelos alunos participantes neste estudo nos contextos escolares em que se inserem (enquanto amostra de dois agrupamentos escolares) é distinto conforme o posicionamento destes na estrutura sócio-afectiva.

Observada a soma das percentagens de resposta dadas por todos os sub-grupos às *opções de resposta correspondentes aos alunos que maior insegurança sentem no contexto escolar*, os Bullies e as Vítimas são os dois sub-grupos que mais inseguros se sentem na escola (nos Bullies essa percentagem aumenta com a idade).

Por idades, apenas os alunos Preferidos de 9 e 10 anos afirmam “Não” se sentirem seguros na escola (com, respectivamente 8,3% e 15,4%), numa tendência aparente para a diminuição da insegurança com a idade, que vai contra a tendência de resposta dos Bullies.

Os alunos de 12 anos dos três sub-grupos com alunos desta idade (nas Vítimas nenhum participante tem esta idade) responderam todos que se sentem “Sempre” seguros no contexto escolar .

Os alunos Vítimas são também os alunos que menos se sentem sempre em segurança (35,9%, contra 42,3% dos Bullies, 46,2% dos Não Preferidos e 41,5% dos Preferidos), principalmente os alunos Vítimas com 9 anos.

Discutindo-se os resultados por sexo, os rapazes sentem-se menos seguros no ambiente escolar que as raparigas, resultado em consonância com o estudo de (P. Kalliotis, 2000).

Por género as raparigas Bullies sentem-se quase sempre seguras, mas os rapazes Bullies, apesar de estarem entre os que em maior percentagem se sentem sempre seguros na escola, são ultrapassados pelos Não Preferidos.

Os alunos Não Preferidos (principalmente os rapazes) são, paradoxalmente, os que em maior percentagem se sentem permanentemente inseguros na escola e mais se sentem sempre seguros.

Os rapazes Preferidos também são os que proporcionalmente menos se sentem sempre em segurança mas também são os que menos se sentem permanentemente inseguros (sentido inverso aos Não Preferidos).

Os alunos nomeados pelos seus pares como Vítimas do sexo masculino são os que mais destacadamente se sentem sempre inseguros se somarmos as respostas representativas de maior insegurança, o que não acontece com as raparigas Vítimas (as raparigas Preferidas são as mais inseguras no contexto escolar).

#### 1.6.2- *Sentimento de Segurança no Contexto Escolar – Sub-grupos*

Os alunos Vítimas são aqueles que menos segurança sentem no ambiente escolar.

Os alunos Bullies apresentam uma das mais elevadas percentagem de participantes que se sentem sempre seguros na escola, mas os alunos Não Preferidos são o sub-grupo em que maior percentagem de alunos se sentem sempre seguros (no entanto tem alunos que se consideram muito seguros mas também extremamente inseguros).



## 2 – *Associações estatísticas entre variáveis*

Os alunos que constituíram os sub-grupos, construídos com base na nomeação pelos seus pares, emitiram respostas às seguintes dimensões:

- Prevalência/frequência de maus-tratos sentidos: Q1.2
- Duração/intensidade, local de ocorrência e motivação do intimidador: Q1.3
- Papel do aluno face ao *bullying*: Q1.7
- Gravidade da ocorrência de situações de *bullying*: Q2.11
- Grau de segurança sentida na escola: Q2.12

As hipóteses de associação (e respectivo sentido e solidez) entre as dimensões anteriores encontradas pela aplicação dos testes estatísticos apresentam-se no quadro que se segue:

	Gravidade dos Maus-Tratos e Segurança na Escola (MT vs. SE)	Frequência de Maus-Tratos e Gravidade dos Maus-Tratos (Q2 vs. MT)	Frequência de Maus-Tratos e Segurança na Escola (Q2 vs. SE)	Frequência de Maus-Tratos e Duração dos Maus-Tratos (Q2 vs. Q3)	Frequência de Maus-Tratos e Acção como Bully (Q2 vs. Q7)	Duração dos Maus-Tratos e Acção como Bully (Q3 vs. Q7)	Duração dos Maus-Tratos e Gravidade dos Maus-Tratos (Q3 vs. MT)	Duração dos Maus-Tratos e Segurança na Escola (Q3 vs. SE)	Acção como Bully e Gravidade dos Maus-Tratos (Q7 vs. MT)	Acção como Bully e Segurança na Escola (Q7 vs. SE)	Frequência de maus-tratos (período) e Gravidade dos Maus-Tratos (Q11 vs. MT)	Frequência de maus-tratos (período) e Segurança na Escola (Q11 vs. SE)
Bullies	Associação F ↓	Sem associação	Sem associação	Associação F ↑	Sem associação	Sem associação	Sem associação	Associação F ↑	Associação F ↓	Sem associação	Associação F ↓	Associação F ↓
Não Preferidos	Sem associação	Sem associação	Associação F ↓	Sem associação	Associação F ↑	Sem associação	Associação F ↑	Sem associação	Sem associação*	Sem associação	Associação F ↑	Sem associação*
Preferidos	Associação F ↓	Sem associação	Sem associação	Associação F ↑	Sem associação	Associação F ↑	Sem associação	Sem associação	Sem associação	Sem associação	Sem associação	Associação F ↓
Vítimas	Associação F ↓	Sem associação	Associação F ↓	Associação F ↑	Sem associação	Sem associação	Associação F ↑	Sem associação	Associação F ↓	Sem associação	Associação F ↑	Associação F ↓

Fig. 8: Quadro de associações estatísticas

## 2.1- **Bullies**

Verificadas as respostas dos alunos do sub-grupo de Bullies, confirmaram-se as seguintes hipóteses alternativas (existência de associação estatística):

- **Associação forte e negativa entre sentirem-se em segurança e percepcionarem maus-tratos, no sentido de que *quanto mais graves consideram os maus-tratos menos seguros se sentem*;**
- **Associação forte e positiva entre *o jovem se considerar vítima de bullying e ser vítima há mais tempo*;**
- **Associação forte e negativa entre a persistência do papel de vítima dos seus pares e a percepção de segurança no contexto escolar (*quanto mais frequente são vítimas menos segurança sentem na escola*);**
- **Associação forte e negativa entre infligir maus-tratos aos pares e percepcionar a gravidade dos maus-tratos ocorrentes no contexto escolar (ou seja, *quanto menos bully é o jovem mais graves considerará os maus-tratos que ocorrem na sua escola*);**
- **Associação forte e negativa entre a percepção da ocorrência de situações de intimidação durante o trimestre lectivo e a percepção de gravidade dos maus-tratos ocorrentes no contexto escolar, (ou seja, *quanto mais estes alunos presenciaram situações de bullying menos gravidade atribuem aos maus-tratos entre colegas, provavelmente por desvalorizarem o impacto das suas próprias acções*);**
- **Associação forte e negativa entre a percepção da ocorrência de situações de intimidação durante o trimestre lectivo e a percepção de segurança no contexto**

*escolar (quanto mais situações de intimidação e maus-tratos presenciaram menos seguros se sentiram no seu meio escolar).*

## 2.2- Não Preferidos

Nas respostas dos alunos do sub-grupo de Não Preferidos, confirmaram-se as seguintes hipóteses alternativas (existência de associação estatística):

- Associação forte e negativa entre o número de vitimizações pelos pares desde o início do ano lectivo e a percepção de segurança no contexto escolar (*quanto mais foram vitimizados pelos seus pares menos se sentem em segurança*);
- Associação forte e positiva entre serem alvos de maus-tratos e maltratarem por seu turno os colegas (*quanto mais maltratados são mais maltratam*);
- Associação forte e positiva entre a persistência do papel de vítima dos seus pares e a percepção de gravidade dos maus-tratos ocorrentes no contexto escolar (*quanto mais são vítimas mais consideram como graves os maus-tratos*);
- Associação forte e positiva entre a percepção da ocorrência de situações de intimidação durante o trimestre lectivo e a percepção de gravidade dos maus-tratos ocorrentes no contexto escolar (*quanto mais observaram maus-tratos na escola no trimestre lectivo mais graves os consideram em termos gerais*).

## 2.3- Preferidos

Quanto aos alunos do sub-grupo de Preferidos, as seguintes hipóteses alternativas (existência de associação estatística) foram identificadas:

- Associação forte e negativa entre sentirem-se em segurança e a percepção de maus-tratos, no sentido de que *quanto mais graves consideram os maus-tratos menos seguros se sentem*;
- Associação forte e positiva entre *serem vítimas há mais tempo e serem-no mais vezes*.
- Associação forte e positiva entre a persistência do papel de vítima dos seus pares e infligir maus-tratos aos colegas (*quanto mais são vítimas mais tendem para desenvolver actos como bullies*);
- Associação forte e negativa entre a percepção da ocorrência de situações de intimidação durante o trimestre lectivo e a percepção de segurança no contexto escolar (*quanto mais vezes assistiram a situações de bullying menos seguros se sentem*).

#### 2.4- *Vítimas*

Finalmente, os alunos do sub-grupo de Vítimas obtiveram as seguintes hipóteses alternativas (existência de associação estatística):

- Associação forte e negativa entre sentirem-se em segurança e a percepção de maus-tratos no sentido de que *quanto mais graves consideram os maus-tratos menos seguros se sentem*;
- Associação forte e negativa entre o número de vitimizações pelos pares desde o início do ano lectivo e a percepção de segurança no contexto escolar (*quanto mais foram vítimas de bullying menos se sentiram em segurança*);
- Associação forte e positiva entre serem vítimas mais vezes e serem-no há mais tempo (*os alunos mais vitimizados são os que o são consistentemente*);

- Associação forte e positiva entre a persistência do papel de vítima dos seus pares e a percepção de gravidade dos maus-tratos ocorrentes no contexto escolar (*quanto mais são vítimas, mais graves acham os maus-tratos na escola*);
- Associação forte e negativa entre infligir maus-tratos aos pares e perceber a gravidade dos maus-tratos ocorrentes no contexto escolar (ou seja, *quanto menos bully for o jovem mais graves considerará os maus-tratos que ocorrem na sua escola*);
- Associação forte e positiva entre a percepção da ocorrência de situações de intimidação durante o trimestre lectivo e a percepção de gravidade dos maus-tratos ocorrentes no contexto escolar (*quanto mais presenciaram ou vivenciaram situações de bullying mais graves acharam os maus-tratos*);
- Associação negativa entre a percepção da ocorrência de situações de intimidação durante o trimestre lectivo e a percepção de segurança no contexto escolar (*quanto mais perceberam a ocorrência de situações de bullying menos seguros se sentiram*).

Se analisarmos as semelhanças entre os sub-grupos, temos uma interessante rede de partilha de associações entre os vários sub-grupos:

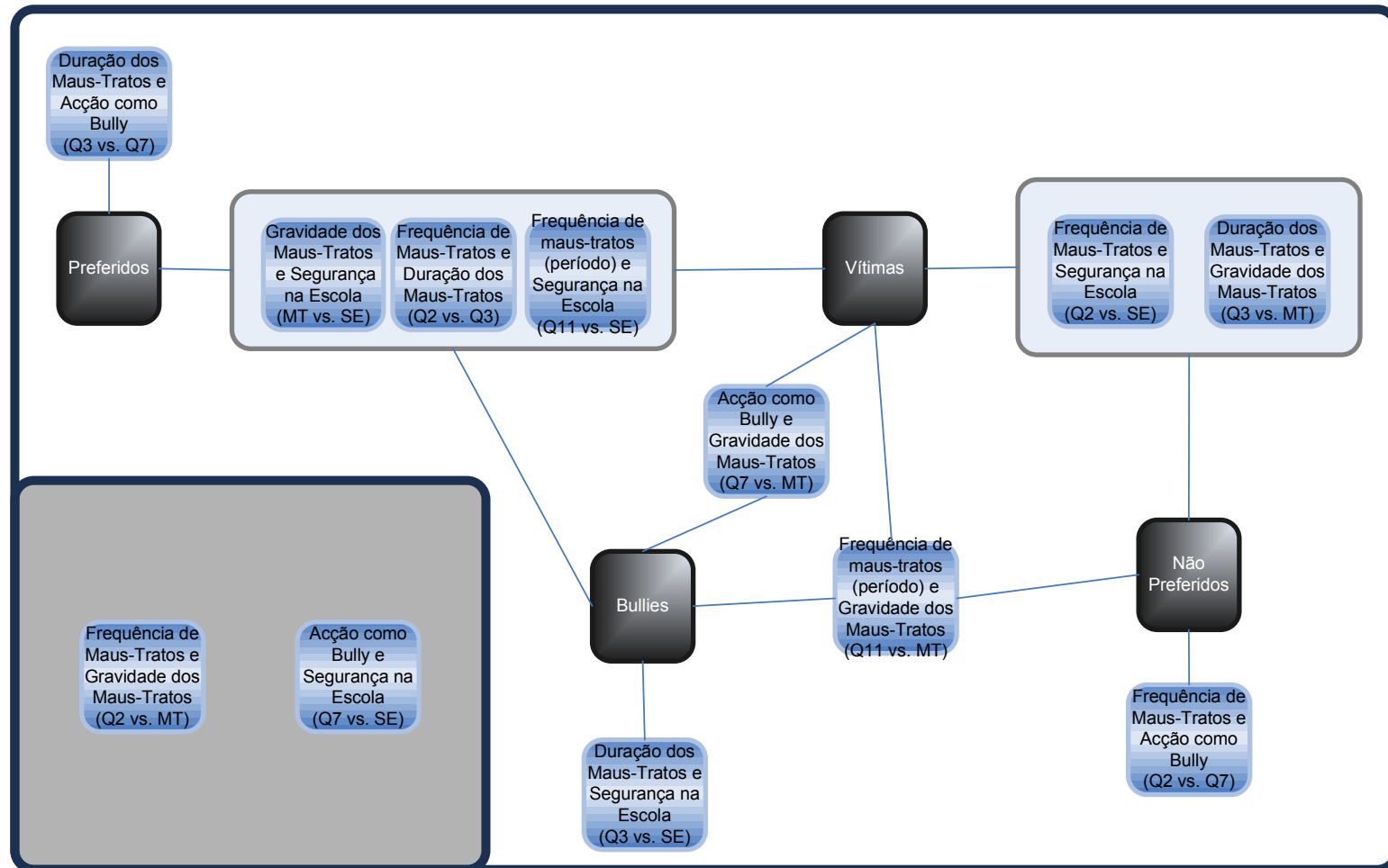


Fig. 9: Partilha de associações estatísticas

As principais ilações a retirar são, para além da evidente existência de uma *identidade grupal distinta* entre cada um dos quatro sub-grupos constituídos:

- A elevada semelhança de comportamento estatístico entre Bullies e Vítimas, visto que, das seis associações estatísticas encontradas nos Bullies, cinco são partilhadas com as Vítimas:
  - Gravidade dos maus-tratos e Segurança na Escola: *quanto mais graves consideram os maus-tratos menos seguros se sentem*
  - Frequência e Duração dos Maus-Tratos: *os alunos mais vitimizados são os que o são consistentemente*
  - Frequência dos Maus-Tratos no período lectivo e Segurança na Escola: *quanto mais foram vítimas de bullying menos se sentiram em segurança*
  - Frequência dos Maus-Tratos no período lectivo e Gravidade dos Maus-Tratos: *quanto mais presenciaram ou vivenciaram situações de bullying mais graves acharam os maus-tratos*
  - Acção como Bully e Gravidade dos Maus-Tratos: *quanto menos bully for o jovem mais graves considerará os maus-tratos que ocorrem na sua escola*
  
- A abissal diferença entre Preferidos e Não Preferidos, na medida em que não partilharam nenhuma associação estatística (confirmando-se assim a compartimentação sócio-afectiva que as turmas fizeram entre os alunos de que mais gostam e menos gostam);
  
- Os alunos Não Preferidos partilham comportamentos estatísticos com as Vítimas:
  - Frequência de Maus-Tratos e Segurança na Escola: *quanto mais foram vítimas de bullying menos se sentiram em segurança*
  - Duração dos Maus-Tratos e Gravidade dos Maus-Tratos: *quanto mais são vítimas, mais graves acham os maus-tratos na escola*



- Os alunos Preferidos partilham com Bullies e Vítimas três associações estatísticas (das seis associações partilhadas entre Bullies e Vítimas, já elencadas):
  - Gravidade dos maus-tratos e Segurança na Escola
  - Frequência e Duração dos Maus-Tratos
  - Frequência dos Maus-Tratos no período lectivo e Segurança na Escola
  
- Em nenhum sub-grupo se verificou associação estatística entre:
  - Frequência de Maus-Tratos e Gravidade dos Maus-Tratos
  - Acção como Bully e Segurança na Escola
  
- Os alunos Não Preferidos, Bullies e Vítimas partilham uma associação estatística:
  - Frequência de Maus-Tratos no período lectivo e Gravidade dos Maus-Tratos
  
- Os Bullies foram o único sub-grupo que obteve uma associação estatística entre Duração dos Maus-Tratos e Segurança na Escola: *quanto mais frequente são vítimas menos segurança sentem na escola*
  
- Os Não Preferidos foram o único sub-grupo que obteve uma associação estatística entre Frequência dos Maus-Tratos e Acção como Bully: *quanto mais maltratados são mais maltratam*
  
- Os Preferidos foram o único sub-grupo que obteve uma associação estatística entre Duração dos Maus-Tratos e Acção como Bully: *quanto mais são vítimas mais tendem para desenvolver actos como bullies*

## **CAPÍTULO X – Conclusões**

A estruturação sócio-afectiva na qual se baseia o presente trabalho de investigação (Sequeira, 2007), na qual o posicionamento dos grupos permitiu a identificação e agrupamento dos alunos por itens associados à nomeação pelos pares (Vítimas, Não Preferido, Preferidos e Bullies), permitiu, efectivamente, desenvolver uma nova abordagem ao estudo do bullying em contexto escolar.

Efectivamente, sendo a categorização sócio-afectiva considerada como um dos métodos mais empregues na análise dos temas da agressão, do *bullying* escolar e da vitimização (Warden, Cheyne, Christie, Fitzpatrick e Reid, 2003), esta técnica de análise sociométrica do estatuto da criança no seio da sua classe ou sala de aula por nomeação pelos pares (*peer nomination*) tal pressuposto revelou-se verdadeiro no decurso desta investigação, enquanto método fiável de mensuração das dinâmicas do contexto de um grupo.

A identificação de aspectos comuns a bullies e vítimas nas respostas dadas por estes ao presente estudo, bem como inúmeras características diferenciadoras entre alunos preferidos e não preferidos, apontam no sentido de investimento na investigação mais aprofundada sobre a forma como o estatuto sociométrico do aluno (principalmente quando este deriva exclusivamente das nomeações pelos seus pares) influencia o seu comportamento.

Pode efectivamente haver uma associação (como se confirma nesta investigação), mas qual dos aspectos é influenciador: ser considerado como bully e, por tal, sê-lo, ou vice versa? Primeiro ser vitimizado frequentemente por um colega mais seguro de si e, na observação e interpretação desses episódios pela turma, ser então posicionado como Vítima (mesmo que posteriormente enverede também por comportamentos semelhantes ao bully)?

Quanto ao ano de escolaridade, o 4º ano de escolaridade como opção faz sentido, na medida em que é o último ano em que a estrutura social de turma se verifica com os pressupostos conhecidos (um professor, maior interacção entre alunos), sem olvidar o trabalho de Reid, Monsen e Rivers (2004) que assinala que precisamente a maioria das crianças não é vítima de

*bullying* por parte de colegas mais velhos, mas sim por alunos da sua sala de aula ou do seu ano escolar (que, nos 1.º Ciclo de ensino, é exactamente o 4.º ano de escolaridade).

A estabilidade das hierarquias construídas de forma grupal e partilhadas pelas crianças das seis salas de aula e a estabilidade, nessas hierarquias, dos papéis sociais foram, assim, aspectos fundamentais para a validade dos resultados obtidos, os quais, realce-se, provieram de dois agrupamentos escolares sem contacto geográfico entre si, reforçando a capacidade de os grupos, partilhando características comuns como serem alunos do mesmo ano lectivo, com idades próximas entre si e em condições de aprendizagem semelhantes, formarem uma estrutura informal no contexto dos seus grupos-turma.

Quanto à construção do marco teórico sobre o fenómeno *bullying* escolar e sua relação com o estatuto sócio-afectivo, podemos concluir que, apesar da existência de um número já significativo de estudos sobre ambas as temáticas, não se encontram ainda estudos relevantes sobre a análise do impacto deste problema relacional na estrutura da turma, cuja sanidade influencia não só o desempenho académico de todos os seus participantes (alunos) mas inclusivamente o clima escolar e a construção das personalidades (com repercussões que se constatarão por toda a vida).

A reflexão sobre o peer status e o bullying tem muitas vertentes ainda por explorar, e a dimensão do problema e suas expressões (exclusão social, estabilidade do estatuto negativo, reacções físicas ou psicológicas, eventual reforço de atitudes negativas instrumentais...), merece indubitavelmente a atenção da comunidade científica e docente interessada.

Um aspecto que merece saliência, por ser pouco reconhecido, é o de que tanto os bullies, (com problemáticas familiares ou comunitárias favorecedoras de comportamentos negativos e eventuais défices ao nível das próprias competências sociais, emocionais, relacionais e desenvolvimentais) como as vítimas (com elementos mediadores do impacto da exposição à vitimização como o apoio familiar e dos colegas, a estrutura psicológica ou a resiliência e o coping) são, à vista desarmada, os principais prejudicados .

No entanto, é claro hoje que isto já não é assim, pois os restantes elementos da estrutura sócio-afectiva ou estabelecimento de ensino, mesmo que se considerem não envolvidos, são

influenciados numa dinâmica geral de interacção relacional na qual o estatuto sócio-afectivo da criança influencia e é influenciado pelo seu envolvimento (independentemente do papel) nesta prática.

Finalmente, numa reflexão menos “académica” e mais vocacionada para o alerta e a intervenção no sentido de melhor gestão desta problemática, deixam-se algumas questões objecto de análise pela Comissão Europeia (Kane, 2008) que, reconhecendo o enorme impacto do bullying e algumas das suas consequências (como o absentismo escolar, o surgimento de tendências depressivas ou para a ansiedade ou consequências ainda mais danosas para os implicados), reconhece inclusivamente que, de acordo com os seus dados estatísticos, esta tem sido a única forma de violência associada ao contexto escolar que tem vindo a aumentar (maioritariamente entre estudantes).

Se a isto associarmos as diferentes interpretações do construto, as diferentes legislações e estratégias governamentais de intervenção, as díspares experiências dos profissionais (conforme o grau de sensibilidade dos seus países à questão e correspondente investimento na formação) e a ausência de dados estatísticos efectivamente representativos dos jovens em cada um dos países da União Europeia...

Daqui se depreende a urgente necessidade de envidar esforços para não apenas realizar trabalhos de investigação mas igualmente passar à acção, num esforço concertado que consiga, por projectos multidimensionais e devidamente desenhados, implimentados e avaiados, chegar simultaneamente ao maior número possível de alunos e não deixar que um só seja esquecido.

## 1 – **Objectivos e hipóteses**

Face ao que esta investigação pretendeu realizar, o objectivo de conhecimento do fenómeno bullying e sua relação com a estrutura sócio-afectiva através da identificação de associações entre *peer status* e *bullying* em crianças em contexto escolar com base no marco teórico subordinado ao *bullying* entre pares em contexto, ao estatuto entre pares (*peer status*) e à nomeação de pares, para o aumento do conhecimento do objecto de estudo e consequente análise multidimensional dos intervenientes no processo de *bullying* entre pares no contexto escolar terá sido efectivamente conseguido.

Desde a constituição dos sub-grupos propostos até à análise dos resultados obtidos com a aplicação de medidas de tendência central e dispersão aos quatro grupos constituídos e os testes das hipóteses de associação para os quatro sub-grupo de alunos identificados como Bullies Vítimas, Preferidos e Não Preferidos, foi possível dar um passo importante na identificação das eventuais associações (já objecto de análise anteriormente) entre o estatuto de cada aluno no seio do seu grupo de pares (neste caso, a turma) e a exposição e interpretação do bullying desse aluno, enquanto parte de um sub-grupo definido pela nomeação pelos seus pares.

Quanto à formulação e verificação das hipóteses formuladas no âmbito da presente investigação, estas basearam-se em variáveis que permitiram não apenas caracterizar os dados recolhidos através de valores únicos mas também preparar para a futura inferência acerca de parâmetros populacionais a partir das estimativas amostrais definidas pela nomeação dos pares (objectivo que não é o do presente trabalho de investigação, o qual pretende apenas constituir-se como estrutura de suporte a eventuais investigações de âmbito mais alargado).

## 2 – **Limitações do estudo**

Relativamente às limitações identificadas na realização deste trabalho de investigação, a impossibilidade de diferentes perspectivas decorrentes das respostas dos sub-grupos,

conforme as questões que foram sendo respondidas no questionário aplicado, é um dos aspectos que se salienta. Tais discrepâncias dever-se-ão à dificuldade ainda existente na identificação e delimitação do construto “*bullying*” e das suas tentativas de adaptação à língua portuguesa (Haynie et al., 2001).

O cariz não anónimo do questionário aplicado aos alunos tem sempre desvantagens (questões sócio-culturais, deseabilidade social, receio de divulgação dos resultados, etc...) que devem ser sempre sopesadas aquando da realização de uma investigação deste género (Warden et al., 2003) concluem que a precisão dos resultados obtidos em questionários anónimos é superior, mas tal opção invalidaria a realização do estudo...).

### 3 – *Linhas de investigação*

As linhas de investigação neste domínio são bastantes, como a realização de estudos de âmbito qualitativo, dada a impossibilidade de a análise quantitativa não permitir a recolha completa de dados sobre a complexa e sofisticada representação das crianças sobre o *bullying* (Gamliel, Hoover, Daughtry e Imbra, 2003), a eventualidade de realização de estudos de cariz observacional como os realizados por Craig, Pepler e Atlas (2000b) ou Costabile (1999).

A pontuação pelos pares (peer rating), enquanto método que permite uma observação do grupo turma em complementaridade com o peer nomination, é também uma ferramenta de investigação a ponderar pois, apesar de unidimensional, a avaliação de cada membro do seu grupo de pares e propicia informação válida sobre os índices de aceitação no grupo.

A suspeita de existência de alunos *bully*-vítima, deve, forçocamente e em face das referências à prevalência e características de personalidade destes alunos ser confirmada para a correcta avaliação dos papéis e estruturação sócio-afectiva.

Finalmente as duas dimensões de segmentação levantam questões como, no agrupamento pela turma via nomeação de pares, a selecção dos alunos bullies e não preferidos maioritariamente entre rapazes mais velhos, a preferência pelas raparigas ou a circunstância de os alunos vítimas e preferidos pelos colegas serem os mais novos.

O facto de os alunos mais novos dos sub-grupos serem os que mais participaram da ocorrência de situações de vitimização, como vítimas ou bullies e a partilha de respostas e comportamentos estatísticos pelos bullies e vítimas, apesar da distribuição diferente de sexo e idade são aspectos que podem ser alvo de investigação mais aprofundada.

Para finalizar este capítulo, renovam-se duas linhas de de reflexão/investigação já antes mencionadas no marco teórico:

- Poderá o estatuto da criança no seio do seu grupo ser influenciado pela semelhança ou divergência entre os seus comportamentos individuais e os comportamentos mais ocorrentes no grupo?
- Poderá a exposição de uma criança a situações de vitimização ter impacto vicariante nos outros elementos desse grupo, os quais percebem essas situações e conseqüentemente experienciam também eles vitimização por proximidade?

Todas estas questões são interessantíssimas, e conduzirão certamente a novas e promissoras linhas de investigação que permitirão, no futuro, dotar todos os intervenientes de um conhecimento adequado à sua intervenção profícua e eficaz sobre esta matéria.

## Referências Bibliográficas

1. Razonamiento Moral y Violencia (Chapter Five). (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia* (pp. 191-280).
2. A. Costabile, L. P. a. F. T. L. B. a. H. C. A. A. a. A. I. B. M. J. L. a. R. O. (1999). An Observational Approach to Study Social and Aggressive Behaviour of Children . ([http://www.gold.ac.uk/tmr/reports/aim2\\_calabria1.html](http://www.gold.ac.uk/tmr/reports/aim2_calabria1.html))
3. A. D. Pellegrini. (2004). Bullying During the Middle School Years. *Implications for the Classroom*, 177-202.
4. A.G. Carney, & K.W. Merrell. (2001). Bullying in Schools: Perspectives on Understanding and Preventing an International Problem. *School Psychology International*, 22(3), 364-382. (<http://ejournals.ebsco.com/direct.asp?ArticleID=WJGEER374TFMP1WG7Q9R>)
5. A. Karatzias, K. G. P. V. S. (2002). Bullying and victimisation in Scottish secondary schools: Same or separate entities? *Aggressive Behavior*, 28, 45-61.
6. A. Soutter, & A. McKenzie. (2000). The Use and Effects of Anti-Bullying and Anti-Harassment Policies in Australian Schools. *School Psychology International*, 21(1), 96-105. (<http://ejournals.ebsco.com/direct.asp?ArticleID=DUF1GYWQBF6BFWUREL59>)
7. Adriana G. McEachern, M. K. E. B. O. A. (2005). Bullying in Schools: International Variations. *Journal of Social Sciences*, (Special Issue 8), 51-58.
8. Adrienne Nishina. (2004). A Theoretical Review of Bullying: Can It Be Eliminated? *Implications for the Classroom*, 35-62.
9. Amelia Ramírez Nieto, J. M. S. B. La violencia escolar: un factor más de la pluralidad del alumnado europeo . *Junta De Extremadura*.
10. American Psychological Association . (2004). APA Resolution on Bullying Among Children and Youth .
11. Ana Almeida, E. M. C. d. B. H. G. A. C. G. L. F. R. O. M. J. L. e. a. (1999). The use of cartoons to assess cognitions, emotions and copying strategies in bullying situations. *Project "Nature and Prevention of Bullying"*. ([http://www.gold.ac.uk/tmr/reports/aim2\\_cartoons.html](http://www.gold.ac.uk/tmr/reports/aim2_cartoons.html))
12. Ana Almeida, J. B. M. J. C. G. B. M. S. e. S. M. Bullying e vitimização entre pares: da realidade ancestral a busca de respostas, passando pela evidência empírica.
13. Ana Paula Marinho Cunha. (2005). *Bullying - Descrição e comparação de Práticas*



*Agressivas em modelos de recreio escolar entre crianças do Primeiro Ciclo.* Unpublished doctoral dissertation, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto, Porto.

14. Anders Garpelin. (2004). Accepted or Rejected in School. *European Educational Research Journal*, 3(4), 729-742.  
(<http://ejournals.ebsco.com/direct.asp?ArticleID=427A9471F38668D37BB2>)
15. Andrea Smorti, E. C. (2000). Narrative strategies in bullies and victims in Italian schools. *Aggressive Behavior*, 26, 33-48.
16. Angela Anthonysamy, M. J. Z.-G. (2007). Peer status and behaviors of maltreated children and their classmates in the early years of school. *Child Abuse & Neglect*, (31), 971-991.
17. Anna C. Baldry. (2005). Bystander Behaviour Among Italian Students. *Pastoral Care in Education*, 23(2), 30-35.  
(<http://ejournals.ebsco.com/direct.asp?ArticleID=4F41B7091057B1493158>)
18. Anna C. Baldry, & David P. Farrington. (2000). Bullies and delinquents: personal characteristics and parental styles. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 10(1), 17-31.  
(<http://ejournals.ebsco.com/direct.asp?ArticleID=KRKB8FMQ4BRVLB08QJC4>)
19. Anna C. Baldry, D. P. F. (2004). Evaluation of an intervention program for the reduction of bullying and victimization in schools. *Aggressive Behavior*, (30), 1-15.
20. Anthony D. Pellegrini. (1995). *Bullying At School*, by Dan Olweus. Cambridge, MA, Blackwell, 1993, ix +, 344 pages. *Aggressive Behavior*.
21. Antonius H.N. Cillessen, L. M. (2007). Expectations and perceptions at school transitions: The role of peer status and aggression. *Journal of School Psychology*, (45), 567-586.
22. Aramis Lopes Neto. (2005). Bullying - comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal De Pediatria*, 81(5), 164-172.
23. Aramis Lopes Neto, I. F. L. S. (2000). Programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes . (<http://www.qdivertido.com.br/verartigo.php?codigo=5>)
24. Astrid Mona O'Moore, S. J. M. (2005). Evaluation of the effectiveness of an anti-bullying programme in primary schools. *Aggressive Behavior*, (31), 609-622.
25. Augusta Maria dos Santos Ribeiro Ferreira. (2000). *As Culturas da Infância - A recuperação do património lúdico para a ocupação do tempo de recreio e o combate ao bullying.* Unpublished doctoral dissertation, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto, Porto.
26. B. Schuster. (1999). Outsiders at School: The Prevalence of Bullying and Its Relation with Social Status. *Group Processes & Intergroup Relations*, 2(2), 175-190.

(<http://ejournals.ebsco.com/direct.asp?ArticleID=1Q551DNRBF4MGULE1HK2>)

27. Bauman, S., & Del Rio, A. (2006). Preservice Teachers' Responses to Bullying Scenarios: Comparing Physical, Verbal, and Relational Bullying. *Journal-of-Educational-Psychology*, Vol.
28. Beatriz Oliveira Pereira. (2002). *Para uma Escola sem Violencia - Estudo e Prevenção das Práticas Agressivas entre Crianças*. Unpublished doctoral dissertation, Universidade do Minho, Lisboa.
29. Beatriz Oliveira Pereira. (2005). *Recreios escolares e prevenção da violência: dos espaços às actividades*.
30. Beatriz Pereira, Denisa Mendonça, Carlos Neto, Lucília Valente, & Peter K. Smith. (2004). Bullying in Portuguese Schools. *School Psychology International*, 25(2), 241-254. (<http://ejournals.ebsco.com/direct.asp?ArticleID=CGQURP7GCVMA2MLJY0TT>)
31. Beatriz Rabasa Sanchis. (2005). *La conflictividad en los centros docentes y la Mediación Escolar*. Granada: Grupo Editorial Universitario - Servicio de Publicaciones del Sector Nacional de Enseñanza de CSI - CSIF.
32. Becky Kochenderfer-Ladd. (2003). Identification of aggressive and asocial victims and the stability of their peer victimization. *Merrill-Palmer Quarterly*. ([http://findarticles.com/p/articles/mi\\_qa3749/is\\_200310/ai\\_n9333215](http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3749/is_200310/ai_n9333215))
33. Becky Kochenderfer-Ladd, M. E. P. (2007). Teachers' views and beliefs about bullying: Influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization. *Journal of School Psychology*, 1-23.
34. Brenda K. Bryant. (1992). Conflict Resolution Strategies in Relation to Children's Peer Relations. *Journal of Applied Developmental Psychology*, (13), 35-50.
35. C. Monks, R. O. R. E. T. V. (2002). Unjustified aggression in preschool. *Aggressive Behavior*, (28), 458-476.
36. Candace Currie, C. R. A. M. R. S. W. S. O. S. V. B. R. (2004). Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2001/2002 survey. *Health Policy for Children and Adolescents*, (4).
37. Carlos Sabino. (1992). *El Proceso de Investigación*. Caracas: Ed. Panapo.
38. Carolee Howes. (1990). Social Status and Friendship From Kindergarten to Third Grade. *Journal of Applied Developmental Psychology*, (11), 321-330.
39. Catherine M. Demosthenous. (2002). Socioeconomic status & youth aggression in Australia. *Youth Studies Australia*, 7. ([http://www.thefreelibrary.com/Socioeconomic+status+%26+youth+aggression+in+Australia.++\(Peer+Reviewed...-a095682526](http://www.thefreelibrary.com/Socioeconomic+status+%26+youth+aggression+in+Australia.++(Peer+Reviewed...-a095682526))

40. Catherine N. Dulmus, M. T. K. S. J. B. (2004). Student Reports of Peer Bullying Victimization in a Rural School. *Stress, Trauma, and Crisis: An International Journal*, 7(1), 1-16. (<http://ejournals.ebsco.com/direct.asp?ArticleID=GC760672YFKE12GUX5EY>)
41. Cheril Sanders. (2004). What is Bullying? *Implications for the Classroom*.
42. Christina Salmivalli. (2002). Is there an age decline in victimization by peers at school? *Educational Research*, 44(3), 269-277. (<http://ejournals.ebsco.com/direct.asp?ArticleID=F7495UG6W27909B91ANQ>)
43. Christina Salmivalli, & Marinus Voeten. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, 28(3), 246-258. (<http://ejournals.ebsco.com/direct.asp?ArticleID=PCA6780GHTWE2C1Q7WMG>)
44. Christina Salmivalli, E. N. (2002). Proactive and reactive aggression among school bullies, victims, and bully-victims. *Aggressive Behavior*, 28, 30-44.
45. Christina Salmivalli, J. K. K. M. J. L. (1996a). How do the victims respond to bullying? *Aggressive Behavior*, 22, 99-109.
46. Christina Salmivalli, K. L. K. B. K. Ö. A. K. (1996b). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
47. Claire F. Garandeanu, A. H. N. C. (2006). From indirect aggression to invisible aggression: A conceptual view on bullying and peer group manipulation. *Aggression and Violent Behavior*, (11), 612-625.
48. Clare Furniss. (2000). Bullying in schools: it's not a crime - is it? *Education and the Law*, 12(1), 9-29. (<http://ejournals.ebsco.com/direct.asp?ArticleID=TEEK1TN1FHP42D4FWL7P>)
49. Clete Bulach, J. P. F. R. W. (2003). Bullying behavior: what is the potential for violence at your school? *Journal of Instructional Psychology*. ([http://www.findarticles.com/p/articles/mi\\_m0FCG/is\\_2\\_30/ai\\_105478985](http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m0FCG/is_2_30/ai_105478985))
50. Cristina del Barrio, A. B. K. v. d. M. H. G. (2003). Las distintas perspectivas de estudiantes y docentes acerca de la violencia escolar. *Estudios De Juventud*, (52), 65-79.
51. Cristina del Barrio, H. G. O. H. A. B. K. v. d. M. A. S. (1999). The Use of Semistructured Interviews and Qualitative Methods for the Study of Peer bullying. *Project "Nature and Prevention of Bullying"*. ([http://www.gold.ac.uk/tmr/reports/aim2\\_madrid1.html](http://www.gold.ac.uk/tmr/reports/aim2_madrid1.html))
52. D.L. Haynie, T. Nansel, P. Eitel, A.D. Crump, K. Saylor, K. Yu, & B. Simmons-Morton. (2001). Bullies, Victims, and Bully/Victims: Distinct Groups of Youth At Risk. *Journal of Early Adolescence*, 21(1), 29-49. (<http://ejournals.ebsco.com/direct.asp?ArticleID=G6AUQDQH1NKG981989AN>)

53. D. Wolke, S. W. L. B. L. K. (2001). Bullying involvement in primary school and common health problems. *Archives of Disease in Childhood*, 85, 197–201.
54. Dan Olweus. (2005). A useful evaluation design, and effects of the Olweus Bullying Prevention Program. *Psychology, Crime and Law*, 11(4), 389-402.  
(<http://ejournals.ebsco.com/direct.asp?ArticleID=4A598E0CC83723864825>)
55. Daneen P. Deptula, R. C. (2004). Aggressive, rejected, and delinquent children and adolescents: a comparison of their friendships. *Aggression and Violent Behavior*, (9), 75-104.
56. David Enríquez Vázquez. (2005). Aspectos Fundamentales del Acoso Escolar. Respuesta Preventiva y Jurídico Penal. *REvista Digital - Investigación y Educación*, 3(20).
57. David Nabuzoka. (2003). Experiences of bullying-related behaviours by English and Zambian pupils: a comparative study. *Educational Research*, 45(1), 95-109.  
(<http://ejournals.ebsco.com/direct.asp?ArticleID=7R9G3J4T76YL8A646CBV>)
58. David Schwartz. (2000). Subtypes of Victims and Aggressors in Children's Peer Groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*.  
([http://findarticles.com/p/articles/mi\\_m0902/is\\_2\\_28/ai\\_64456315](http://findarticles.com/p/articles/mi_m0902/is_2_28/ai_64456315))
59. David Warden, Bill Cheyne, Donald Christie, Helen Fitzpatrick, & Katie Reid. (2003). Assessing children's perceptions of prosocial and antisocial peer behaviour. *Educational Psychology*, 23(5), 547-567.  
(<http://ejournals.ebsco.com/direct.asp?ArticleID=JFD0KTHQEJE08E753WKD>)
60. Debbie M. Warman, R. C. (2000). Stability of Aggressive Behaviors and Children's Peer Relationships. *Aggressive Behavior*, 26, 277-290.
61. Debora Woods Butler. (2005). *Type, prevalence, seriousness and intervention: What teachers believe about student bullying*. Unpublished doctoral dissertation, Georgia Southern University, Georgia. ([www.lib.umi.com/dissertations/preview\\_all/3180997](http://www.lib.umi.com/dissertations/preview_all/3180997))
62. Debra B. Hecht, H. M. I. A. L. B. (1998). The relationship between peer status and depressive symptoms in children and adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*.  
([http://findarticles.com/p/articles/mi\\_m0902/is\\_n2\\_v26/ai\\_20824365](http://findarticles.com/p/articles/mi_m0902/is_n2_v26/ai_20824365))
63. Dennis S. W. Wong (Associate Professor). (2003). Using Restorative Strategies to Tackle Bullying. *Fourth International Conference on Conferencing, Circles and Other Restorative Practices*.
64. Derek Glover, G. G. M. J. N. C. (2000). Bullying in 25 secondary schools: incidence, impact and intervention. *Educational Research*, 42(2), 141-156.

(<http://ejournals.ebsco.com/direct.asp?ArticleID=BR4J8WN4D3NWQ74YBJ8M>)

65. Dieter Wolke, Sarah Woods, Katherine Stanford, & Henrike Schulz. (2001). Bullying and victimization of primary school children in England and Germany: Prevalence and school factors. *British Journal of Psychology*, 92(4), 673-696.  
(<http://ejournals.ebsco.com/direct.asp?ArticleID=UQAAYTWDT4T4JMD01AQB>)
66. Doris Rhea Coy. (2001). Bullying. ERIC/CASS Digest.
67. Drew Nesdale, A. M. J. K. K. D. J. G. a. A. E. (2007). Effects of peer group rejection, group membership, and group norms, on children's outgroup prejudice. *International Journal of Behavioral Development*, 31, 526-537.
68. E. Menesini, M. E. P. K. S. M. L. G. E. G. A. F. A. C. (1997). Cross-national comparison of children's attitudes towards bully/victim problems in school. *Aggressive Behavior*, 23, 245-257.
69. Edward J. Dill, E. M. V. P. F. S. W. T. B. K. G. (2004). Negative Affect in Victimized Children: The Roles of Social Withdrawal, Peer Rejection, and Attitudes Toward Bullying. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32(2), 159-173.  
(<http://ejournals.ebsco.com/direct.asp?ArticleID=M9P8WMYC87M8DGMTEU0J>)
70. Eirini Flouri, A. B. (2002). Life satisfaction in teenage boys: The moderating role of father involvement and bullying. *Aggressive Behavior*, 28, 126-133.
71. Eleni Andreou. (2000). Bully/victim problems and their association with psychological constructs in 8- to 12-year-old Greek schoolchildren. *Aggressive Behavior*, 26, 49-56.
72. Eleni Andreou. (2001). Bully/Victim Problems and their Association with Coping Behaviour in Conflictual Peer Interactions Among School-age Children. *Educational Psychology*, 21(1), 59-66.  
(<http://ejournals.ebsco.com/direct.asp?ArticleID=PV6QEN9DKBYQD5PR6EJF>)
73. Eleni Andreou, Anastasia Vlachou, & Eleni Didaskalou. (2005). The Roles of Self-Efficacy, Peer Interactions and Attitudes in Bully-Victim Incidents: Implications for Intervention Policy-Practices. *School Psychology International*, 26(5), 545-562.  
(<http://ejournals.ebsco.com/direct.asp?ArticleID=4D39B6729A88E1941D41>)
74. Eliza Ahmed. (2005). Pastoral Care to Regulate School Bullying: Shame Management among Bystanders. *Pastoral Care in Education*, 23(2), 23-29.  
(<http://ejournals.ebsco.com/direct.asp?ArticleID=477391B0F1FDF78D305E>)
75. Eliza Ahmed, & Valerie Braithwaite. (2004). "What, Me Ashamed?" Shame Management and School Bullying. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 41(3), 269-294.  
(<http://ejournals.ebsco.com/direct.asp?ArticleID=MFPTLY08LW6WP5198WE7>)

76. Eliza Ahmed, V. B. A multiperspective comparison of bullying status groups: Family and school concerns. J. S. B. Heubeck *School Stress*. Australian National University: Oxford University Press.
77. Elizabeth Wright Litz. (2005). *An analysis of bullying behaviors at E. B. Stanley Middle Schools in Abingdon, Virginia*. Unpublished doctoral dissertation, East Tennessee State University, Tennessee. [www.lib.umi.com/dissertations/preview\\_all/3195379](http://www.lib.umi.com/dissertations/preview_all/3195379).
78. Eric S. Buhs, G. W. L. S. L. H. (2006). Peer Exclusion and Victimization: Processes That Mediate the Relation Between Peer Group Rejection and Children's Classroom Engagement and Achievement? *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 1-13.
79. Erling Roland. (2000). Bullying in School: Three National Innovations in Norwegian Schools in 15 Years. *Aggressive Behaviour*, 26, 135-143.
80. Erling Roland. (2002). Aggression, depression, and bullying others. *Aggressive Behavior*, 28, 198-206.
81. Erling Roland, & David Galloway. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research*, 44(3), 299-312.  
(<http://ejournals.ebsco.com/direct.asp?ArticleID=TM8RH26KE68QNG6KCBG2>)
82. Erling Roland, & David Galloway. (2004). Professional Cultures in Schools With High and Low Rates of Bullying. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(3), 241-260. (<http://ejournals.ebsco.com/direct.asp?ArticleID=W66JYDBXJ256J8T9>)
83. Erling Roland, T. I. (2001). Aggression and bullying. *Aggressive Behavior*, 27, 446-462.
84. Ersilia Menesini, E. C. B. B. H. C. (2003a). Enhancing children's responsibility to take action against bullying: Evaluation of a befriending intervention in Italian middle schools. *Aggressive Behavior*, 29, 1-14.
85. Ersilia Menesini, V. S. A. F. R. O. A. C. G. L. F. (2003b). Moral emotions and bullying: A cross-national comparison of differences between bullies, victims and outsiders. *Aggressive Behavior*, 29, 515-530.
86. Estefania Estévez López. (2005). *Violencia, Victimización y Rechazo Escolar en la Adolescencia*. Valencia: Universitat de Valencia.
87. Eva Hernández Granda. (2001). *Agresividad y relación entre iguales en el contexto de la Enseñanza Primaria. Estudio Piloto*. Oviedo: Universidad de Oviedo. Programa de Doctorado: "Cooperación, Desarrollo Social y Democracia".
88. Fermio Fernandes Sisto. (2005). Aceitação-Rejeição para Estudar e Agressividade na Escola. *Psicologia Em Estudo*, 10(1), 117-125.
89. Fiona Leach. (2003). Learning to be Violent: the role of the school in developing adolescent gendered behaviour. *Compare*, 33(3), 385-400.  
(<http://ejournals.ebsco.com/direct.asp?ArticleID=NPXDLRWTCEDJKGNRVMVV>)



90. Franca Tani, P. S. G. B. H. S. M. F. (2003). Bullying and the Big Five: A Study of Childhood Personality and Participant Roles in Bullying Incidents. *School Psychology International*, 24(2), 131-146.  
(<http://ejournals.ebsco.com/direct.asp?ArticleID=94TR1R9UQ645N9AN711Q>)
91. Frey, K. S., Hirschstein, M. K., Snell, J. L., Edstrom, L. V. S., MacKenzie, E. P., & Broderick, C. J. (2005). Reducing Playground Bullying and Supporting Beliefs: An Experimental Trial of the Steps to Respect Program. *Developmental-Psychology*, Vol.
92. Fuensanta Cerezo, & Manuel Ato. (2005). Bullying in Spanish and English pupils: A sociometric perspective using the BULL-S questionnaire. *Educational Psychology*, 25(4), 353-367. (<http://ejournals.ebsco.com/direct.asp?ArticleID=K804325764740815>)
93. Fuensanta Cerezo Ramirez. (2002). El bullying y su relación con las actitudes de socialización en una muestra de adolescentes . *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 5(1).
94. Fuensanta Cerezo Ramirez. (2006). Comparative analysis of differential socioemotional variables among those involved in bullying. Study of a bully-victim case. *Anuario De Psicología Clínica y De La Salud*, 4(9), 333-352.
95. Fuensanta Cerezo Ramírez. (2001). Variables de personalidad asociadas en la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales De Psicología*, 17(1), 37-43.
96. Fuensanta Cerezo Ramírez (Professora de Psicologia). (2001). *Conduitas agressivas na idade escolar*. Jorge Ávila de Lima (Tradução e revisão técnica). Lisboa: McGraw-Hill.
97. Gerd Karin Natvig, Grethe Albrektsen, Ulla Qvarnstr&oslash;slash, & m. (2001). School-Related Stress Experience as a Risk Factor for Bullying Behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(5), 561-575.  
(<http://ejournals.ebsco.com/direct.asp?ArticleID=UNC4E4GMYVRUMF8APT4T>)
98. Gianluca Gini. (2004a). Bullying in Italian Schools: An Overview of Intervention Programmes. *School Psychology International*, 25(1), 106-116.  
(<http://ejournals.ebsco.com/direct.asp?ArticleID=QHH2Y55CET90E0PJMKYK>)
99. Gianluca Gini. (2004b). Bullying in Italian Schools: An Overview of Intervention Programmes. *School Psychology International*, 25(1), 106-116.  
(<http://ejournals.ebsco.com/direct.asp?ArticleID=QHH2Y55CET90E0PJMKYK>)
100. Helen Cowie. (1998). Perspectives of Teachers and Pupils on the Experience of Peer Support Against Bullying. *Educational Research and Evaluation*, 4(2), 108-125.  
(<http://ejournals.ebsco.com/direct.asp?ArticleID=UCE278FEP7RKQPVYP32Y>)
101. Helen Cowie . (2000). Bystanding or standing by: Gender issues in coping with bullying in English schools. *Aggressive Behavior*, 26, 85-97.

102. Helen Cowie, & Nicky Hutson. (2005). Peer Support: A Strategy to Help Bystanders Challenge School Bullying. *Pastoral Care in Education*, 23(2), 40-44.  
(<http://ejournals.ebsco.com/direct.asp?ArticleID=4C02A64D57628588A54E>)
103. Helen R. Johnson, M. J. J. T. S. W. L. W. J. B. V. W. (2002). Vulnerability to Bullying: Teacher-reported conduct and emotional problems, hyperactivity, peer relationship difficulties, and prosocial behaviour in primary school children. *Educational Psychology*, 22(5).
104. Helen Sweeting, P. W. (2001). Being different: correlates of the experience of teasing and bullying at age 11. *Research Papers in Education*, 16(3), 225-246.  
(<http://ejournals.ebsco.com/direct.asp?ArticleID=A334HH26QK4UXBJD7MMV>)
105. Henrik Andershed, M. K. H. S. (2001). Bullying in School and Violence on the Streets: Are the Same People Involved? *Journal of Scandinavian Studies in Criminology and Crime Prevention*, 2(1), 31-49.  
(<http://ejournals.ebsco.com/direct.asp?ArticleID=KE44U77AY610L07UGAEG>)
106. Holan Liang, A. J. F. C. J. L. (2007). Bullying, violence, and risk behavior in South African school students. *Child Abuse & Neglect*, (31), 161-171.
107. Hélene Lagerlöf. (2004). Bullying in Schools, The Multi Aspect Problem. 46.
108. Informes, E. y. D. (2000). *Violencia Escolar: El Maltrato entre Iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Polígono Igarza. Paracuellos del Jarama.
109. J. Sutton, P. K. S. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behavior*, 25, 97-111.
110. J.V. Carney. (2000). Bullied to Death: Perceptions of Peer Abuse and Suicidal Behaviour during Adolescence. *School Psychology International*, 21(2), 213-223.  
(<http://ejournals.ebsco.com/direct.asp?ArticleID=83GQ11GM5D6UQMQXTJ9Y>)
111. Jaana Juvonen, S. G. a. M. A. S. (2003). Bullying Among Young Adolescents: The Strong, the Weak, and the Troubled 112(6).
112. James D. Unnever. (2005). Bullies, aggressive victims, and victims: Are they distinct groups? *Aggressive Behavior*, 31, 153-171.
113. James D. Unnever, D. G. C. (2004). Middle school victims of bullying: Who reports being bullied? *Aggressive Behavior*, 30, 373-388.
114. James M. Lyznicki, M. A. M. C. B. R. (2004). Childhood bullying: implications for physicians. *American Family Physician*.  
([http://www.findarticles.com/p/articles/mi\\_m3225/is\\_9\\_70/ai\\_n8570436](http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m3225/is_9_70/ai_n8570436))
115. Jane L. Ireland, J. A. (2004). Association between measures of aggression and bullying among juvenile and young offenders. *Aggressive Behavior*, 30, 29-42.



116. Jane L. Ireland, R. M. (2006). Behaviours indicative of bullying among young and juvenile male offenders: a study of perpetrator and victim characteristics. *Aggressive Behavior*, 32, 172-180.
117. Javier Urra . (2003). Adolescencia y violencia. Tópicos y realidades. *Revista De Estudios De Juventud*, 62, 11-20.
118. Jean B. Healey. *Peer Abuse as Child Abuse and Indications for Intervention in Schools*. Unpublished doctoral dissertation, University of Western Sydney, Australia, Sydney.
119. Jennifer Leigh Mongold. (2006). Bullying Behavior in Middle School: The Effects of Gender, Grade Level, Family Relationships, and Vicarious Victimization on Self-Esteem and Attitudes of Bullying. 95. Esta tese tem instrumento interessante e explora a teoria da Vitimização Vicariante (quando outra pessoa sofre bullying, os seus colegas começam a sentir-se "contagiados" com sintomas semelhantes).
120. Jessica Mahdavi, & Peter K. Smith. (2002). The Operation of a Bully Court and Perceptions of its Success: A Case Study. *School Psychology International*, 23(3), 327-341. (<http://ejournals.ebsco.com/direct.asp?ArticleID=FPF6VD7M4TU5FM0547LX>)
121. Jill F. DeVoe, S. K. K. C. (2005). Student Reports of Bullying - Results From the 2001 School Crime Supplement to the National Crime Victimization Survey. *Student Reports of Bullying*.
122. Jina S. Yoon, K. K. (2003). Bullying: Elementary teachers' attitudes and intervention strategies. *Research in Education*. ([http://www.findarticles.com/p/articles/mi\\_qa3765/is\\_200305/ai\\_n9199419](http://www.findarticles.com/p/articles/mi_qa3765/is_200305/ai_n9199419))
123. Jodi L. Viljoen, M. L. O. A. S. (2005). Bullying behaviors in female and male adolescent offenders: prevalence, types, and association with psychosocial adjustment. *Aggressive Behavior*, 31, 521-536.
124. Jodie Lodge, E. F. (2005). The Role of Peer Bystanders in School Bullying: Positive Steps Toward Promoting Peaceful Schools. *Theory into Practice*, 44(4), 329–336.
125. John H. F. Chan. (2006). Systemic Patterns in Bullying and Victimization. *School Psychology International*, 352-369. (<http://spi.sagepub.com>)
126. José Gázquez, A. C. D. P. Á. C. P. P. M. (2005). Assessment by Pupils, Teachers and Parents of School Coexistence Problems in Spain, France, Austria and Hungary: Global Psychometric Data. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy* , 5(2), 101-112.
127. José María Avilés Martínez. (2002). *Bullying: intimidación y maltrato entre el alumnado*. STEE-EILAS.
128. José María Avilés Martínez (Expert em Psicologia). (2005). Un modelo integrado de evaluación del maltrato entre iguales (bullying).
129. José María Avilés Martínez, I. M. C. (Grupo de Investigación de la Facultad de

- Educación). (2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI (Aviléz, 1999) - Cuestionário sobre Intimidación y Maltrato entre Iguales. *Anales De Psicología*, 25(1), 27-41.
130. Juan Besse. (1999). EL Diseño de la Investigación como significativo: Exploraciones sobre el sentido. *Revista Bibliográfica De Geografía y Ciencias Sociales* , 148.
131. Judith Casals Cervós. (2006). Qué nos dicen las encuestas y los estudios? *Cuadernos De Pedagogía*, 359, 44-51.
132. Judith Rich Harris. (1995). Where Is the Child's Environment? A Group Socialization Theory of Development. *Psychological Review*, 102(3), 458-489.
133. Judith Wiener. (2000). Stability of Social Status of Children with and Without Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*.  
(<http://www.thefreelibrary.com/STABILITY+OF+SOCIAL+STATUS+OF+CHILDREN+WIT+H+AND+WITHOUT+LEARNING...-a063652408>)
134. Judith Wiener. (2004). Do peer relationships foster behavioral adjustment in children with learning disabilities? *Learning Disability Quarterly*.
135. Julio Cabrero García, M. R. M. Metodología de la Investigación I - Diseño de la Investigación.
136. Julio Cabrero García, M. R. M. Metodología de la Investigación I - Investigación no experimental, evaluativa e cualitativa.
137. June Kane. (2008). *Daphne Booklets: Issues and experiences in combating violence against children, young people and women - violence and school*. Bruxelas: Comissão Europeia - Daphne Programme.
138. K. Berthold, & J. Hoover. (2000). Correlates of Bullying and Victimization among Intermediate Students in the Midwestern USA. *School Psychology International*, 21(1), 65-78. (<http://ejournals.ebsco.com/direct.asp?ArticleID=W1RYQQUUPVBMJHAN30XP>)
139. Karen J. White, K. J. (2000). Effects of Teacher Feedback on the Reputations and Peer Perceptions of Children with Behavior Problems . *Journal of Experimental Child Psychology*, (76), 302-326.
140. Kathleen Stassen Berger. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten? *Developmental Review*, (27), 90-126. ([www.elsevier.com/locate/dr](http://www.elsevier.com/locate/dr))
141. Katrina Collins, Gerry McAleavy, & Gary Adamson. (2004). Bullying in schools: a Northern Ireland study. *Educational Research*, 46(1), 55-72.  
(<http://ejournals.ebsco.com/direct.asp?ArticleID=AACYFLM4HK6FPKUYRCD3>)
142. Katrina Williams, M. C. S. L. D. R. (1996). Association of common health symptoms with bullying in primary school children . *BMJ Journal*, 313, 17-19.

(<http://bmj.bmjournals.com/cgi/content/full/313/7048/17>)

143. Katy Tapper, M. J. B. (2002). Studying aggression in school children: The use of a wireless microphone and micro-video camera. *Aggressive Behavior*, 28, 356-365.
144. Katy Tapper, M. J. B. (2005). Victim and peer group responses to different forms of aggression among primary school children. *Aggressive Behavior*, 31, 238-253.
145. Ken Rigby. (2000). Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being. *Journal of Adolescence*, 23(1), 57-68.  
(<http://ejournals.ebsco.com/direct.asp?ArticleID=71CAX7JBY5MNB53DBK52>)
146. Ken Rigby. (2002). *New Perspectives on Bullying*. London: Jessica Kingsley Publishers.
147. Ken Rigby (Adjunct Associate Professor). (2003). Bullying among young children - a guide for teachers and carers . ([www.crimeprevention.gov.au](http://www.crimeprevention.gov.au))
148. Ken Rigby. (2004). Addressing Bullying in Schools: Theoretical Perspectives and their Implications. *School Psychology International*, 25(3), 287-300.  
(<http://ejournals.ebsco.com/direct.asp?ArticleID=KJ37YCGAW9FHE91RHB65>)
149. Ken Rigby. (2005). Why Do Some Children Bully at School?: The Contributions of Negative Attitudes Towards Victims and the Perceived Expectations of Friends, Parents and Teachers. *School Psychology International*, 26(2), 147-161.  
(<http://ejournals.ebsco.com/direct.asp?ArticleID=4AF3B768C07C99404271>)
150. Ken Rigby. (2006). Bully/victim students & classroom climate. *Youth Studies Australia*.  
(<http://www.thefreelibrary.com/Bully%2fvictim+students+%26+classroom+climate.-a0152373810>)
151. Ken Rigby, & Bruce Johnson. (2005). Student Bystanders in Australian Schools. *Pastoral Care in Education*, 23(2), 10-16.  
(<http://ejournals.ebsco.com/direct.asp?ArticleID=46AD9A67B1A31180B851>)
152. Ken Rigby, & Bruce Johnson. (2006). Expressed Readiness of Australian Schoolchildren to Act as Bystanders in Support of Children who are Being Bullied. *Educational Psychology*, 26(3), 425-440.  
(<http://ejournals.ebsco.com/direct.asp?ArticleID=4D2A9BAA693D651AAA7D>)
153. Ken Rigby, P. K. S. D. P. (2004). Working to prevent school bullying: key issues. *Cambridge Press*, 1-10.
154. Kirsti Kumpulainen, E. R. I. H. (1999). Children Involved in Bullying: Psychological Disturbance and the persistence of the Involvement. *Child Abuse & Neglect*, 23(12), 1253-1262.

155. Kwan-Chun Lee. (2003). School Bullying in Korea and Christian Educational Approach. *Asia Pacific Education Review*, 4(1), 75-83.
156. L. Laflamme, K. Engström, J. Müller, M. Alldahl, & J. Hallqvist. (2002). Bullying in the school environment: an injury risk factor? *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 106(0), 20-25. (<http://ejournals.ebsco.com/direct.asp?ArticleID=4B029C611A4592B23F03>)
157. Larsen, E. (2003). Violence in U.S. Public Schools: A Summary of Findings. ERIC Digest.
158. Laura Pakaslahti, L. K.-J. (2000). Comparison of Peer, Teacher and Self-Assessments on Adolescent Direct and Indirect Aggression. *Educational Psychology*, 20(2), 177-190. (<http://ejournals.ebsco.com/direct.asp?ArticleID=D8BJP1GEXF5MUH5UC2RG>)
159. Lena Pateraki, A. H. (2001). Bullying Among Primary School Children in Athens, Greece. *Educational Psychology*, 21(2), 167-175. (<http://ejournals.ebsco.com/direct.asp?ArticleID=P0JN8HW7XYG105M3X52K>)
160. Linda D. Voss, J. M. (2000). Bullying in school: are short pupils at risk? - Questionnaire study in a cohort. *BMJ*, 320. ([www.bmjournals.com](http://www.bmjournals.com))
161. Lisa A. Saponaro. (1999). Perceptions of Social Behavior and Peer Acceptance in Kindergarten. *Journal of Research In Childhood Education*. (<http://www.thefreelibrary.com/Perceptions+of+Social+Behavior+and+Peer+Acceptance+in+Kindergarten.-a058090441>)
162. Lisa Pasch. (2005). *School bullying: a consultant's perspective on working with schools and parents*. Unpublished doctoral dissertation, Chicago School of Professional Psychology, Chicago. [wwwlib.umi.com/dissertations/preview\\_all/3196269](http://wwwlib.umi.com/dissertations/preview_all/3196269).
163. Lumsden, L. (2000). Perfilando a los estudiantes en relacion con la violencia (Profiling Students for Violence). ERIC Digest.
164. Lumsden, L. (2002). Preventing Bullying. ERIC Digest.
165. M. Fekkes, F. I. M. P. S. P. V.-V. (2005). Bullying: who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research - Theory & Practice*, 20(1), 81-91.
166. M. O'Moore, C. K. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behaviour. *Aggressive Behavior*, 27, 269-283.
167. M. Pejovic Milovancevic, V. I. R. S. P. D. (2007). Bullying in Serbia elementary schools - facts and future ideas. *European Psychiatry - Abstract for Poster Sessions*, (22), 330.
168. Maite Vallejo. (2002). El diseño de investigación: Una breve revisión metodológica. *Archivos De Cardiología De México*, 72(1), 9-14.
169. Marcel F. van der Wal, C. A. M. d. W. a. R. A. H. (2003). Psychosocial Health Among

- Young Victims and Offenders of Direct and Indirect Bullying. *Pediatrics*, 111(6), 1312-1318.
170. Margarida Gaspar de Matos, C. S. L. C. S. F. (2001a). Saúde e Estilos de Vida nos jovens portugueses. *Aventura Social e Saúde*, 2(1).
171. Margarida Gaspar de Matos, S. C. (2001b). Violência na escola: vítimas, provocadores e outros. *Aventura Social e Saúde*, 2(1).
172. Marian Sigman, E. R. Correlates and Predictors of Peer Interactions In Schools. 88-97.
173. Marina Camodeca, & Frits A. Goossens. (2005). Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry (Formerly Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines)*, 46(2), 186-197. (<http://ejournals.ebsco.com/direct.asp?ArticleID=4460AFBC4FD7F01EBB39>)
174. Marina Camodeca, & Frits Goossens. (2005). Children's opinions on effective strategies to cope with bullying: the importance of bullying role and perspective. *Educational Research*, 47(1), 93-105. (<http://ejournals.ebsco.com/direct.asp?ArticleID=N7WC6JG6PXQB39CEQRE8>)
175. Marjorie L. Wentzel. (2005). *Exploring coping strategies that pre-teens use to to combat the effects of bullying*. Unpublished doctoral dissertation, Wilmington College, Delaware. [www.lib.umi.com/dissertations/preview\\_all/3166205](http://www.lib.umi.com/dissertations/preview_all/3166205).
176. Mark Chapell, D. C. C. D. I. C. J. F. J. F. R. L. M. N. M. S. S. W. (2004). Bullying in college by students and teachers. *Adolescence*. ([http://www.findarticles.com/p/articles/mi\\_m2248/is\\_153\\_39/ai\\_n6143558](http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m2248/is_153_39/ai_n6143558))
177. Marla E. Eisenberg, M. C. A. (2005). Bullying and peer victimization: Position paper of the Society for Adolescent Medicine. *Journal of Adolescent Health*, (36), 88-91.
178. Marleen de Monchy, Sip Jan Pijl, & Tjalling Zandberg. (2004). Discrepancies in judging social inclusion and bullying of pupils with behaviour problems. *European Journal of Special Needs Education*, 19(3), 317-330. (<http://ejournals.ebsco.com/direct.asp?ArticleID=MEKAKBYQUU0B3CH147FD>)
179. Martha López Ruiz, C. S. (2002). Diseño de cuestionarios. (<http://www.monografias.com>)
180. Martha Putallaz, C. L. G. K. J. F. J. B. K. J. D. C. K. D. (2007). Overt and relational aggression and victimization: Multiple perspectives within the school setting. *Journal of School Psychology*, (45), 523-547.
181. Mary E. Gifford-Smith, C. A. B. (2003). Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*, (41), 235-284.
182. Mechthild Scherfer, Stefan Korn, Felix Brodbeck, Dieter Wolke, & Henrike Schulz. (2005). Bullying roles in changing contexts: The stability of victim and bully roles from

primary to secondary school. *International Journal of Behavioral Development*, 29(4), 323-335. (<http://ejournals.ebsco.com/direct.asp?ArticleID=J6F8HFY4NNT0T184>)

183. Mechthild Schäfer, S. K. F. C. B. D. H. S. (2004). Bullying Roles in Changing Contexts: The Stability of Victim and Bully Roles from Primary to Secondary School. *Research Reports*, (165). (<http://lsmandl.emp.paed.uni-muenchen.de>)
184. Melissa E. DeRosier, J. B. K. (1991). Costa Rican Children's Perceptions of Their Social Networks. *Developmental Psychology*, 27(4), 656-662.
185. Michael Boulton. (2005). School peer counselling for bullying services as a source of social support: a study with secondary school pupils. *British Journal of Guidance and Counselling*, 33(4), 485-494. (<http://ejournals.ebsco.com/direct.asp?ArticleID=48729D07A1C27D5254DA>)
186. Michele Mouttapa, T. V. P. G. L. A. R. J. B. U. (2004). Social network predictors of bullying and victimization. *Adolescence*. ([http://www.findarticles.com/p/articles/mi\\_m2248/is\\_154\\_39/ai\\_n6364179](http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m2248/is_154_39/ai_n6364179))
187. Mike Eslea, J. R. (2001). At what age are children most likely to be bullied at school? *Aggressive Behavior*, 27, 419-429.
188. Mike Eslea, P. K. S. (1994). Developmental Trends in Attitudes to Bullying. *Thirteenth Biennial Meetings of the International Society for the Study of Behavioural Development*.
189. Miriam Abramovay et al. (2003). Escolas inovadoras: experiencias bem-sucedidas em escolas públicas. *Edições UNESCO Brasil*, 428.
190. Missy Flemming, K. J. T. S. P. L. R. L. G. M. R. (2002). Youth Bullying. *Educational Forum on Adolescent Health - Youth Bullying*. ([www.ama-assn.org/go/adolescenthealth](http://www.ama-assn.org/go/adolescenthealth))
191. Mitchell J. Prinstein, A. H. N. C. (2003). Forms and functions of adolescent peer aggression associated with high levels of peer status. *Merrill-Palmer Quarterly*. ([http://findarticles.com/p/articles/mi\\_qa3749/is\\_200307/ai\\_n9294540/pg\\_1](http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3749/is_200307/ai_n9294540/pg_1))
192. Mitsuru Taki. (2001). Japanese School Bullying: Ijime .
193. Mona E. Solberg, D. O. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29(239-268).
194. Motoko Akiba. (2004). Nature and correlates of Ijime - Bullying in Japanese middle school. *International Journal of Educational Research*, (41), 216-236. ([www.elsevier.com/locate/ijedures](http://www.elsevier.com/locate/ijedures))
195. Nels Ericson. (2001). Addressing the problem of juvenile bullying. *Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention Fact Sheet*, (27).



196. Norah L. Frederickson, A. F. F. (1998). Sociometric Classification Methods in School Peer Groups: A Comparative Investigation. *39*(6), 921-933.
197. Octavio Ramirez. (2005). *Victims of direct and indirect bullying at a junior high school from a strenghts perspective*. Unpublished doctoral dissertation, Walden University, [www.lib.umi.com/dissertations/preview\\_all/3182627](http://www.lib.umi.com/dissertations/preview_all/3182627).
198. P.K. Smith, & S. Shu. (2000). What Good Schools can do About Bullying: Findings from a survey in English schools after a decade of research and action. *Childhood*, *7*(2), 193-212. (<http://ejournals.ebsco.com/direct.asp?ArticleID=81T3QPWA2F49WBVCF96A>)
199. P. Kalliotis. (2000). Bullying as a Special Case of Aggression: Procedures for Cross-Cultural Assessment. *School Psychology International*, *21*(1), 47-64. (<http://ejournals.ebsco.com/direct.asp?ArticleID=PU4RGLY4WMNUT17KTND5>)
200. Patricia H. Hawley, B. E. V. (2003). Aggression and adaptive functioning: The bright side to bad behavior. *Merrill-Palmer Quarterly*. ([http://findarticles.com/p/articles/mi\\_qa3749/is\\_200307/ai\\_n9294593](http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3749/is_200307/ai_n9294593))
201. Patricia H. Hawley, S. E. J. J. A. M. K. A. M. (2007). Physical attractiveness in preschoolers: Relationships with power, status, aggression and social skills. *Journal of School Psychology*, *(45)*, 499-521.
202. Paul Greeff . (2004). The nature and prevalence of bullying during the intermediate school phase .
203. Paul Horton . (2005). Bullies and the bullied – the construction of a discourse of blame 1-14.
204. Paul O'Connell, D. P. W. C. Peer involvement in bullying: insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, *(22)*, 437-452.
205. Paulo Sequeira. (2007). *Bullying (acoso escolar) em contexto escolar: perspectiva de alunos, professores e encarregados de educação (suficiência investigadora não publicada)*. Lisboa/Málaga: Non published. Examen de Estudios Avanzados y Suficiencia Investigadora.
206. Pedro Rodríguez López. (2006). *Configuración y Determinación de la Violencia en la Escuela y del Acoso Moral. Consecuencias del Acoso Moral*. Barcelona: Editorial Atelier.
207. Pere Marques Graells. (1996). Metodologias de Investigación: Modelo para el Diseño de una Investigación Educativa - A propósito del uso didáctico de un programa multimedia en el aula . F. d. E. U. Departamento de Pedagogía Aplicada .
208. Pereira, C. (1995). Linking Law-Related Education to Reducing Violence by and against Youth. ERIC Digest.
209. Peter K Smith, H. C. R. O. A. L. (2000a). Definitions of Bullying-Related Terms from Children in Different Cultures . ([http://www.gold.ac.uk/tmr/reports/aim1\\_gold1.html](http://www.gold.ac.uk/tmr/reports/aim1_gold1.html))

210. Peter K. Smith, P. B. (2000b). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, 26, 1-9.
211. Peter Sheras. (2006). Identification of school bullies by survey methods. *Professional School Counseling*.  
(<http://www.thefreelibrary.com/Identification+of+school+bullies+by+survey+methods.-a0144762547>)
212. Peter Zettergren. (2007). *Children's Peer Status and Their Adjustment in Adolescence and Adulthood*. Estocolmo: Stockholm University.
213. Philippa Reid, Jeremy Monsen, & Ian Rivers. (2004). Psychology's Contribution to Understanding and Managing Bullying within Schools. *Educational Psychology in Practice*, 20 (3), 241-258.  
(<http://ejournals.ebsco.com/direct.asp?ArticleID=J3XHCREQ1W3WXJNLWFPD>)
214. Phillip T. Slee. (1995). Bullying in the Playground: The Impact of Interpersonal Violence on Australian Children's Perceptions of Their Play Environment. *Children's Environments*, 12(3).
215. Pilar Rodrigo Lacueva, M. R. A. Reflexiones y análisis de la violencia en la educación obligatoria. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 5(2).  
(<http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n2.asp>)
216. R Gofin, H. P. L. G. (2002). Bullying in Jerusalem schools: victims and perpetrators. *Public Health*, (116), 173-178.
217. R. Ortega, M. J. L. (2000). The Seville Anti-Bullying in School Project. *Aggressive Behavior*, 26, 113-123.
218. R. Rodríguez Piedra, A. S. J. L. P. M. *Un Transtorno de Estrés Postraumático Emergente: La Violencia Entre Pares (Bullying)* .
219. Rana Sampson. (2004). Bullying in Schools. *Problem-Oriented Guides for Police - Problem-Specific Guides Series*, 12, 1-53. ([www.cops.usdoj.gov](http://www.cops.usdoj.gov))
220. Rebecca S. Griffin, A. M. G. (2004). Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior*, (9), 379-400.
221. Regione Lombardia - Famiglia e Solidarietà Sociale. (2005). *Il Bullismo Scolastico - Un Fenomeno da Prevenire e Contrastare*. Milano: ABCittá.
222. Richard J. Hazler, D. L. M. J. V. C. S. G. (2001). Adult recognition of school bullying situations. *Educational Research*, 43(2), 133-146.  
(<http://ejournals.ebsco.com/direct.asp?ArticleID=RQL5MT57F7KGMUY09N97>)
223. Riitakerttu Kaltiala-Heino, M. R. P. R. A. R. (2000). Bullying at school—an indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of Adolescence*, (23), 661-674.



(<http://www.idealibrary.com>)

224. Robert Savage. (2005). Friendship and bullying patterns in children attending a language base in a mainstream school. *Educational Psychology in Practice*, 21(1), 23-36.  
(<http://ejournals.ebsco.com/direct.asp?ArticleID=M733422041151460>)
225. Rocío Lleó Fernández . *La Violencia en los Colegios - Una Revisión Bibliográfica*.
226. Ron Banks. (1997). Bullying in Schools. ERIC Digest.
227. Rosalind Murray-Harvey, P. T. S. *Australian and Japanese School Students' Experiences of School Bullying and Victimization: Associations with Stress, Support and School Belonging*. Unpublished doctoral dissertation, School Education - Flinders University.
228. Rosana Maria César del Picchia de Araujo Nogueira (Mestre em Educação e doutoranda em Educação do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação). (2005). A prática de violência entre pares: o Bullying nas escolas. *Revista Iberoamericana De Educación*, (37), 93-102.
229. Rosario Ortega Ruiz. *La Convivencia: un Modelo de Prevención de la Violencia*.
230. Rosario Ortega Ruiz (coordenadora). (2003). *La Convivencia Escolar: qué es y cómo abordarla*. Andalucía: Consejería de Educación y Ciencia .
231. Rosario Ortega, V. S. J. O.-R. R. d. R. R. G. (2005). Violencia Escolar en Nicaragua. *Revista Mexicana De Investigación Educativa*, 10(26), 787-804.
232. Rose Helen Merrell James. (2004). The impact of a Drama Intervention Program on the response of the Bystander to bullying situations. *Persistently Safe Schools: The National Conference of the Hamilton Fish Institute on School and Community Violence*.
233. Runar Normark Olafsen, V. V. (2000). Bully/victim problems and coping with stress in school among 10- to 12-year-old pupils in Lland, Finland. *Aggressive Behavior*, 26, 57-65.
234. Ruth Barral, D. C. (2004). *Prevención y Atención de Violencias - Plan Nacional 2004 - 2007*. Bolívia: Ministerio de Salud y Deportes.
235. S-Y. Chan, & E. Mpofo. (2001). Children's Peer Status in School Settings: Current and Prospective Assessment Procedures. *School Psychology International*, 22(1), 43-52.  
(<http://ejournals.ebsco.com/direct.asp?ArticleID=09MTD5KKN6TF7RRWJG6M>)
236. Salvador Peiró i Gregñri. (2006). Propuestas Respecto a Problemas Convivenciales en Educación. Universidad de Salamanca XXV Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación "Las Emociones y la Formación de la Identidad Humana" (Vol. Adendap. 12). Universidad de Salamanca.
237. Samuel W. Flynt, R. C. M. (2004). Bullying and children with disabilities. *Journal of Instructional Psychology*.  
([http://www.findarticles.com/p/articles/mi\\_m0FCG/is\\_4\\_31/ai\\_n8590245](http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m0FCG/is_4_31/ai_n8590245))

238. Sandie M. Kristensen, & Peter K. Smith. (2003). The use of coping strategies by Danish children classed as bullies, victims, bully/victims, and not involved, in response to different (hypothetical) types of bullying. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44(5), 479-488. (<http://ejournals.ebsco.com/direct.asp?ArticleID=F0VNVUEYT5CPEBVVAA5M>)
239. SARAH WOODS, & DIETER WOLKE. (2003). Does the Content of Anti-Bullying Policies Inform us About the Prevalence of Direct and Relational Bullying Behaviour in Primary Schools? *Educational Psychology*, 23(4), 381-401. (<http://ejournals.ebsco.com/direct.asp?ArticleID=PR8FKU01CV0TWG88BFA5>)
240. Sheri Bauman, & Adrienne Del Rio. (2005). Knowledge and Beliefs about Bullying in Schools: Comparing Pre-Service Teachers in the United States and the United Kingdom. *School Psychology International*, 26(4), 428-442. (<http://ejournals.ebsco.com/direct.asp?ArticleID=4F7DAA6D48A0781D3795>)
241. Shoko Yoneyama, A. N. (2003). Problems with the Paradigm: the school as a factor in understanding bullying (with special reference to Japan). *British Journal of Sociology of Education*, 24(3), 315-330. (<http://ejournals.ebsco.com/direct.asp?ArticleID=JXWDLTV1B9E9Q7JHHU90>)
242. Simon C. Hunter, & James M.E. Boyle. (2002). Perceptions of control in the victims of school bullying: the importance of early intervention. *Educational Research*, 44(3), 323-336. (<http://ejournals.ebsco.com/direct.asp?ArticleID=CRDDWTHTDHVEKKJE20MH>)
243. Simone G. Assis, J. Q. A. N. C. S. J. V. M. R. V. C. O. (2004). Violencia e representação social na adolescência no Brasil. *Revista Panamericana De Salud Publica*, 16(1), 43-51.
244. Sonia Sharp, P. S. (1999). Tackling Bullying in your school: A practical handbook for teachers. *Routledge*.
245. Su-Jeong Kim. (2006). A Study of Personal and Environmental Factors Influencing Bullying. *Ludwig-Maximilians-Universität*, 200. Contém instrumentos importantes para a pesquisa sobre bullying.
246. Susan Gillies-Rezo, & Sandra Bosacki. (2003). Invisible Bruises: kindergartners' perceptions of bullying. *International Journal of Children's Spirituality*, 8(2), 163-177. (<http://ejournals.ebsco.com/direct.asp?ArticleID=DCR93XCM21NYKB6P475U>)
247. Susana Fonseca Carvalhosa, M. G. d. M. (2005). Bullying entre pares: Os comportamentos de provocação nas escolas portuguesas. *Congresso Hispano-Português De Psicologia*. ([scarvalhosa@fmh.utl.pt](mailto:scarvalhosa@fmh.utl.pt))
248. Susana Fonseca de Carvalhosa, L. L. M. G. d. M. (2001). Bullying – A provocação/vitimação entre pares no contexto escolar português. *Análise Psicológica*, XIX (4), 523-537.

249. Susana Fonseca de Carvalhosa, L. L. M. G. d. M. (2002). Bullying – A provocação/vitimação entre pares no contexto escolar português. *Análise Psicológica*, XX (4), 571-585.
250. Sónia Raquel Seixas. (2005). Violência escolar: Metodologias de identificação dos alunos agressores e/ou vítimas. *Análise Psicológica*, XXIII(2), 97-110.
251. The United Nations Children's Fund. (2007). An overview of child well-being in rich countries - Innocenti Report Card 7. 7, 52.
252. Tiram Gamliel, John H. Hoover, Donald W. Daughtry, & Christine M. Imbra. (2003). A Qualitative Investigation of Bullying: The Perspectives of Fifth, Sixth and Seventh Graders in a USA Parochial School. *School Psychology International*, 24(4), 405-420. (<http://ejournals.ebsco.com/direct.asp?ArticleID=VC73QB6V8CMK48B13M2V>)
253. Tomas Austin El Diseño de Investigación .
254. Tracy Vaillancourt, S. H. (2006). Aggression and Social Status: The Moderating Roles of Sex and Peer-Valued Characteristics. *Aggressive Behavior*, 32, 396-408.
255. Trinidad Hormigo Valencia, M. C. Á. G. M. R. d. A. M. J. C. R. G. B. S. V. M. (1999). *Conductas conflictivas en el Centro Escolar*. Andalucía: Proyecto de Investigación Educativa subvencionado por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
256. U.S. Secret Service, N. T. A. C. (2004). Bullying in colleges by students and teachers. *Adolescent Magazine 2004*. (<http://www.highbeam.com/library/search.asp?q=Olweus+Revised+Bully+Victim&FN=AO&ctrlInfo=Round19%3AMode19b%3ADocFree%3ASearchRefineQuery>)
257. Valentín Martínez-Otero Pérez (Doctor en Psicología y en Pedagogía). (2005). Conflictividad escolar y fomento de la convivencia. *Revista Iberoamericana De Educación*, (38), 33-52.
258. Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A. J., De Winter, A. F., Verhulst, F. C., & Ormel, J. (2005). Bullying and Victimization in Elementary Schools: A Comparison of Bullies, Victims, Bully/Victims, and Uninvolved Preadolescents. *Developmental-Psychology*, Vol.
259. Viveca Ostberg, B. M. (2008). Status relations in school and their relevance for health in a life course perspective: Findings from the Aberdeen children of the 1950's cohort study. *Social Science & Medicine*, (66), 835-848.
260. W.M. Craig, D. Pepler, & R. Atlas. (2000a). Observations of Bullying in the Playground and in the Classroom. *School Psychology International*, 21(1), 22-36. (<http://ejournals.ebsco.com/direct.asp?ArticleID=0LTWYF5J9CJ51QWCKGU8>)
261. W.M. Craig, D. Pepler, & R. Atlas. (2000b). Observations of Bullying in the Playground and in the Classroom. *School Psychology International*, 21(1), 22-36. (<http://ejournals.ebsco.com/direct.asp?ArticleID=0LTWYF5J9CJ51QWCKGU8>)

262. W.M. Craig, K. Henderson, & J.G. Murphy. (2000). Prospective Teachers' Attitudes Toward Bullying and Victimization. *School Psychology International*, 21(1), 5-21. (<http://ejournals.ebsco.com/direct.asp?ArticleID=YMLLEQCNWGPFH37A6WVC>)
263. Walker, D. (1995a). Prevencion de la violencia en las escuelas (School Violence Prevention). ERIC Digest.
264. Walker, D. (1995b). School Violence Prevention. ERIC Digest, Number 94.
265. Wendy M. Craig, R. D. P. a. R. K. (1998). Bullying and Victimization Among Canadian School Children .
266. William M. Bukowski. (1907-2003). What does it mean to say that aggressive children are competent or incompetent? *Merrill-Palmer Quarterly*. ([http://findarticles.com/p/articles/mi\\_qa3749/is\\_200307/ai\\_n9294553](http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3749/is_200307/ai_n9294553))
267. Xin Ma. (2002). Bullying in Middle School: Individual and School Characteristics of Victims and Offenders. *School Effectiveness and School Improvement*, 13(1), 63-89. (<http://ejournals.ebsco.com/direct.asp?ArticleID=H2DW04LXEKRCTHV95VWL>)
268. Xin Ma, L. L. S. D. L. M. (2001). Bullying in school: nature, effects and remedies. *Research Papers in Education*, 16(3), 247-270. (<http://ejournals.ebsco.com/direct.asp?ArticleID=60TFLQE3UN6U6KHGNNA4>)
269. Yasemin Karaman Kepenekci, S. C. (2006). Bullying among Turkish high school students. *Child Abuse & Neglect*, (30), 193-204.
270. Yiyuan Xu, J. A. M. F. D. S. L. C. (2003). Identifying aggressive victims in Chinese children's peer groups. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 243-254.
271. Zopito Marini, L. F. R. Z. (2001). Peer harassment in individuals with developmental disabilities: Towards the development of a multi-dimensional bullying identification model . *Developmental Disabilities Bulletin*, 29(2), 170-195 .

INVESTIGAÇÃO SOBRE INTIMIDAÇÃO E MAL-TRATO ENTRE COLEGAS (BULLYING) EM  
CONTEXTO ESCOLAR

**QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS (adaptado de Avilés Martínez, 2005c, 2005b, 2005a, 2002; Fuensanta Cerezo, 2006b, 2006a, 2005, 2002, 2001a, 2001b; Fuensanta Cerezo e Manuel Ato, 2005; Fuensanta Cerezo, 2002)**

---

**Instruções de preenchimento**

O questionário que gostávamos que preenchesse é sobre intimidação e maus-tratos entre colegas da tua sala de aula, e também sobre o que pensas acerca dos teus colegas e da tua escola.

**NENHUM COLEGA TEU VAI SABER O QUE ESCREVESTES (É CONFIDENCIAL), PODES RESPONDER SEM MEDO!**

**Intimidação é quando algum menino ou menina costuma meter medo, ameaçar, chamar nomes feios ou dar alcunhas, bater ou abusar do seu colega menino ou menina. Quando estes meninos fazem isso, os outros ficam tristes e com raiva porque não se conseguem defender.**

- 1- Lê as perguntas com calma. Lê todas as respostas que podes dar e escolhe a resposta que queres.
- 2- Responde com lápis. Se te enganares, podes apagar com a borracha e escrever outra vez.
- 3- Há perguntas em que só podes dar uma resposta e perguntas em que podes dar mais respostas, debes ler bem.
- 4- Em algumas perguntas podes escolher responder “Outros”. Só debes escolher esta resposta quando as outras respostas não forem boas para ti. Se quiseres, podes escrever qual é a resposta que querias dar na linha à frente da palavra “Outros”.
- 5- Quando acabares de responder a página toda, passa para a página seguinte.
- 6- Se quiseres fazer alguma pergunta enquanto estiveres a responder ao questionário, levanta a mão que o professor vai ajudar-te.
- 7- Responde ao teu questionário sozinho, diz o que tu pensas e não copies dos teus colegas.

**Q1**

**1- Quais são para ti as formas de maus-tratos entre os colegas que acontecem mais na escola?**

- a) Insultar, dar alcunhas.
- b) Gozar com os outros.
- c) Bater, empurrar, dar pontapés.
- d) Falar mal dos colegas.
- e) Ameaçar, fazer chantagem, obrigar o menino a fazer alguma coisa.
- f) Desprezar, não deixar o colega participar nas brincadeiras.
- g) Outros: \_\_\_\_\_

**Q2**

**2- Desde o início deste ano lectivo, quantas vezes é que foste maltratado ou intimidado por colegas teus?**

- a) Nunca.
- b) Poucas vezes.
- c) Bastantes vezes.
- d) Quase todos os dias, quase sempre.

**Q3**

**3- Se os teus colegas te têm maltratado ou intimidado, quando é que isso começou?**

- a) Nunca me maltrataram ou intimidaram.
- b) Há umas semanas atrás.
- c) Há uns meses atrás.
- d) Desde o início deste ano lectivo.
- e) Desde a 1ª Classe.

**Q4**

**4- Em que lugares é que isto acontece? (podes escolher mais de uma resposta)**

- a) Na sala de aula quando a professora está a dar aula.
- b) Na sala de aula quando a professora não está.
- c) Nos corredores.
- d) Nas casas de banho.
- e) No recreio, quando está alguém a vigiar.
- f) No recreio, quando não está ninguém a vigiar.
- g) À porta da escola, quando vens para a escola ou vais para casa.
- h) Na rua.

Q5

5- Se algum colega teu te maltrata, falas com alguém sobre isso?

- a) Ninguém me maltrata.
- b) Não falo com ninguém .
- c) Falo com os professores.
- d) Falo com a minha família.
- e) Falo com os meus colegas.

Q6

6- Quem é que costuma parar essas situações de intimidação?

- a) Ninguém.
- b) Algum professor.
- c) Alguma professora.
- d) Outros adultos.
- e) Alguns meninos.
- f) Algumas meninas.
- g) Não sei.

Q7

7- Maltrataste ou intimidaste algum menino ou menina?

- a) Nunca me meto com ninguém.
- b) Uma vez .
- c) Algumas vezes.
- d) Quase todos os dias.

Q8

8- Se algum colega teu te maltratou alguma vez, por que é achas que ele fez isso?

- a) Nunca ninguém me maltratou.
- b) Não sei.
- c) Porque o provoquei.
- d) Porque sou diferente dele.
- e) Porque sou mais fraco.
- f) Para me magoar.
- g) Por piada.
- h) Porque mereço
- i) Outros: \_\_\_\_\_

**Q9**

**9- Se ajudaste a intimidar ou maltratar algum colega teu, por que é que o fizeste? (podes escolher mais de uma resposta)**

- a) Não intimidei ninguém.
- b) Porque me provocaram.
- c) Porque os outros também me fazem o mesmo.
- d) Porque eles são diferentes (ciganos, deficientes, estrangeiros, saloios, de outros sítios...).
- e) Porque são mais fracos.
- f) Para os magoar.
- g) Por piada.
- h) Outros: \_\_\_\_\_

**Q10**

**10- Por que é que achas que alguns meninos maltratam outros? (podes escolher mais de uma resposta)**

- a) Para os magoar.
- b) Para se meterem com eles/elas.
- c) Porque são mais fortes.
- d) Por piada.
- e) Outras razões.

**Q11**

**11- Com que frequência é que ocorreram situações de intimidação (chamar nomes, gozar, dar pontapés, empurrar, ameaçar, desprezo, etc) durante este período?**

- a) Nunca.
- b) Menos de cinco vezes.
- c) Entre cinco e dez vezes.
- d) Entre dez e vinte vezes.
- e) Mais de vinte vezes.
- f) Todos os dias.

**Q12**

**12- O que é que tinha de acontecer para este problema se resolver?**

- a) Não se pode resolver.
- b) Não sei.
- c) Os professores tinham de fazer alguma coisa.
- d) As famílias tinham de fazer alguma coisa.
- e) Os meninos e meninas tinham de fazer alguma coisa.



Nas perguntas seguintes, responde a cada pergunta escrevendo **no máximo TRÊS NOMES** de colegas da tua turma que melhor se ajustem à pergunta.

**ESA1** 1- Quem escolherias para colega de grupo na turma?

\_\_\_\_\_

**ESA2** 2- Quem NÃO escolherias como colega de grupo?

**ESA3** 3- Quem achas que te escolheria a ti?

\_\_\_\_\_

**ESA4** 4- Quem achas que NÃO te escolheria?

\_\_\_\_\_

**ESA5** 5- Quais são os mais fortes da turma?

\_\_\_\_\_

**ESA6** 6- Quais são os que agem como cobardes ou bebés?

\_\_\_\_\_

**ESA7** 7- Quais é que maltratam ou batem nos outros colegas?

\_\_\_\_\_

**ESA8** 8- Quais é que costumam ser as vítimas?

\_\_\_\_\_

**ESA9** 9- De que menino e menina é que os colegas da tua sala têm inveja?

\_\_\_\_\_

**ESA10** 10- Quais são os mais espertos da sala?

\_\_\_\_\_

**MT** Os maus-tratos e intimidações na tua escola são graves?

Não, não são nada graves  Às vezes são  Normalmente sim  Sempre

**SE** Sentes-te seguro na tua escola?

Não  Às vezes  Normalmente sim  Sempre

**Nome**

Nome: \_\_\_\_\_ **Sexo** És Rapaz ou Rapariga? \_\_\_\_\_

**Idade**

Idade: \_\_\_\_\_ Escola: \_\_\_\_\_ Sala: \_\_\_\_\_

OBRIGAD© PELA TUA AJUDA!

Investigação sobre intimidação e maus-tratos entre colegas (Bullying) em contexto escolar  
 Questionário para Alunos  
 Nomeação pelos pares

Agrupamento	Estabelecimento de Ensino	Nome	Sexo	Idade	ESA 1A	ESA 1B	ESA 1C	ESA 2A	ESA 2B	ESA 2C	ESA 3A	ESA 3B	ESA 3C	ESA 4A	ESA 4B	ESA 4C	ESA 5A	ESA 5B	ESA 5C		
Vialonga	EB Cabo	Bruno R.	1	9	Daniel	Diogo	Bruno L.	Ninguém			N/S			N/S			Bruno M.	André			
		Diogo M.	1	9	Bruno M.	André	Bruno L.	Ninguém				Bruno M.			Ninguém			Ninguém			
		Luzilete G.	2	12	Todos				Ninguém			Todos			Ninguém			Todos			
		Débora C.	2	9	Cláudia	Joana P.			Ninguém			Raquel N.			Diogo			Todos			
		Inês	2	9	Cláudia	Joana R.	Daniel		Ninguém			Raquel N.	Andreia O.	Cláudia	N/S			Bruno M.	André	Raquel N.	
		Andreia O.	2	9	Daniel	Joana R.	Bruno L.		Ninguém			Daniel						Bruno M.			
		André P.	1	10	Daniel				Ninguém			N/S			N/S			Rapaz	Rapaz	Rapaz	
		Andreia T.	2	9	Todos				Ninguém			Jessica P.			Ninguém			Ninguém			
		Raquel C.	2	9	Daniel	Joana R.	Débora C.		Ninguém						Diogo			André	Bruno M.		
		Raquel N.	2	10	Inês	Andreia O.	Débora C.		Ninguém			Débora C.						Bruno M.	André		
		Luis S.	1	9	Luzilete G.	Daniel	Andreia O.		Ninguém			Andreia O.						Todos			
		Daniel	1	9	Andreia O.	André	Cláudia		Ninguém			Bruno M.	Andreia O.	André	Cláudia	Joana R.		Bruno M.	André		
	Cláudia	2	10	Daniel	Joana P.	Andreia O.		Ninguém			Joana R	Raquel N.	Débora	Ninguém			Bruno M.	André			
	Joana R.	2	9	Cláudia	Joana P.	Andreia O.		Ninguém			Débora C.	Bruno M.			André		Bruno M.	Luis			
	Joana P.	2	9	Joana R.	Andreia O.	Débora C.		Ninguém			Débora C.				N/S		Ninguém				
	Bruno M.	1	10	Daniel	Luzilete G.	Andreia O.		Ninguém			Todos				Ninguém						
	EB Centenários	Leandro C	1	11	André	Brito	Sandro		Ninguém			Nuno	André	Sandro	Bruno M.	R. Peixoto	Carlos A.	Leandro C.	R. Peixoto		
		Jorge R.	1	11	Ana				Carlos A.			Rafael	Sandro		Beatriz C.			R. Peixoto	Leandro C.	André	
		Leandro B.	1	10	Ana	Daniela	Mafalda	R. Peixoto				André	Paulo	Ana	Joel	Carlos A.	Ricardo	R. Peixoto	Leandro C.		
		Joel	1	9	Ana	Daniela	André	Leandro B.	Beatriz C.	Bruno M.		André				Leandro B.			Ricardo	Sandro	Joel
		André	1	9	Joel				Carlos A.			Bruno S.							André	Leandro C.	
		Sandro	1	11	Leandro B.	Leandro C.	André	Ricardo	Carlos A.	Miguel		N/S				Beatriz C.			Leandro C.	André	
		Ana	2	10	Beatriz C.				Miguel			Beatriz C.				Carlos A.			Ricardo	André	Leandro C.
		Paulo	1	9	André	Sandro	Leandro B.	Nuno	Bruno S.	Carlos A.	André	Ana	Sandro	Nuno	Beatriz	Daniela	Leandro C.	Leandro B.	Ricardo		
		Miguel	1	9	Daniela	Joel	André	Nuno	Ricardo	Carlos A.	Joel	Sandro	Bruno S.	Nuno	Carlos A.	Ricardo	André	Leandro C.	Ricardo		
		Beatriz C.	2	9	Ana				Ricardo	Carlos A.		N/S			Ninguém			André	Leandro C.		
		Sheila	2	10	Mafalda	Daniela	Ana	Ricardo	Miguel		Daniela	Mafalda	Bial	Bruno M.	Ricardo	Carlos A.	Ricardo	Joel	Bruno M.		
		Bruno S.	1	9	André	Paulo	Daniela	Carlos A.	Ricardo	Bruno M.	André	Paulo	Joel	Carlos A.	Daniela	Mafalda	Ricardo	Carlos A.	Leandro C.		
		Daniela	2	9	Mafalda	Ana	Sheila	Ricardo	Carlos A.	Nuno	Mafalda	Ana	Sheila	Ricardo	Carlos A.	Bruno M.	Ricardo				
		Mafalda	2	10	Daniela	Ana	Leandro B.	Outros			Daniela	Sheila			N/S			Ricardo	Sandro		
	Fábio	1	10	Ana	Bruno S.	Leandro B.	R. Peixoto			Ana				Bruno M.	Beatriz	Ricardo	Leandro C.	André			
	Nuno	1	10	Leandro B.	Joel	Sandro	Fábio	Bruno S.	Carlos A.	Ninguém				Miguel			Ricardo	Joel	Bruno M.		
	EB Icesa	Lisandro S.	1	9	Ivan	Toni			Sónia			Wilson	Toni	Ivan	Sónia	Joana	Alexandra	Sérgio	Lisandro	Francisco	
		Daniela M.	2	9	Catarina	Rafaela	Raquel	Wilson	Lisandro	Toni	Raquel	Joana	Alexandra	Wilson	Francisco	Éder	Wilson	Francisco	Lisandro		
		António V.	1	9	Wilson	Lucas	Lisandro	Éder	Dinise		Lucas			Nádia			Toni	Francisco	Wilson		
		Ana E.	2	10	Todos				Catarina	Joana	Daniela	Sónia	Rafaela	Joana	Ivan		Francisco	Wilson	Éder		
Lucas		1	12	Toni	Catarina	Ruben	Ivan	Raquel	Joana	Toni	Ruben	Wilson	Catarina	Ivan		Wilson	Toni	Ruben			
Rafaela		2	9	Alexandra	Sónia	Ana Raquel	Éder	Wilson	Ruben	Sónia	Joana	Nádia	Ruben	Wilson	Lisandro	Francisco	Éder	Wilson			
Francis C.		1	11	Catarina	Ivan	Sérgio	Wilson	Lisandro	Ruben	Sérgio	Raquel	Lucas	Wilson	Lisandro	Ruben	Sérgio	Wilson	Lisandro			
Alexandra S.		2	10	Catarina	Daniela		Lisandro	Wilson		Catarina	Daniela		Ruben			Lucas	Francisco				
Dinise		2	11	Nádia	Raquel	Catarina	Lucas	Francisco	Sérgio	Nádia	Raquel	Alexandra	Wilson	Lisandro		Wilson	Francisco				
Éder		1	10	Wilson	Ruben		Lisandro	Lucas		Catarina	Nádia		Joana	Sónia		Francisco					
Sónia		2	10	Catarina	Nádia	Raquel	Francisco	Daniela	Rafaela	Rafaela	Raquel	Catarina	Joana	Alexandra	Joana	Francisco	Sérgio				
Wilson		1	10	Lisandro	Catarina	Raquel	Lucas	Éder	Dinise	Lisandro	Ivan	Toni	Nádia	Sónia	Daniela	Francisco	Lisandro	Sérgio			
Nádia		2	10	Catarina	Raquel	Daniela	Francisco	Wilson	Catarina	Raquel	Sónia		Ruben	Wilson		Sérgio					
Alexandra Semedo		2	10	Nádia	Ivan	Ana Raquel	Wilson		Lisandro	Daniela	Rafaela		Wilson	Lisandro	Ruben	Francisco	Éder				
Catarina	2	9	Daniela	Nádia	Joana	Wilson		António	Lisandro	Sónia	Daniela	Nádia	Sónia	Sérgio	Éder	Sérgio	Francisco	Éder			
Ivan	1		Lisandro	Catarina	Nádia	Francisco		Wilson	Lisandro	António	Rafaela	Sérgio	Dinise	Francisco	Wilson	Sérgio					
Ruben	1	9	Ivan	Catarina	Nádia	Lisandro		Toni	Wilson		Wilson	Lisandro	Toni	Catarina	Ivan	Nádia	Francisco	Wilson	Toni		

Alverca	EB Chasa	Bernardo	1	10	João A.	Inês		Yuran				Inês			João A.			Diogo B.	Tiago V.	João S.
		Diogo	1	11	Bernardo	João A.	Diogo T.	Yuran				João S.			Catarina			Diogo L.	Diogo B.	Mónica
		Diogo T.	1	9	João A.	Bernardo		João N.				João A.	Bernardo		Tiago V.			Diogo B.	Diogo L.	João N.
		Inês	2	9	Sofia			Yuran				Bruna	Armanda		Diogo B.			Diogo B.	Mónica	
		Tiago C.	1	10	Diogo B.	João S.	Tiago V.	Bruna	Catarina	Filipa		Tiago V.	João N.		Diogo T.	Mónica	Catarina	Diogo L.	João N.	
		Bruna	2	9	Ana	Bernardo	João S.					Inês	Armanda		João S.			Diogo L.	João S.	Diogo B.
		Tiago V.	1	11	Bernardo	João A.	João S.	Yuran				Bernardo	João A.		Inês	Catarina	Armanda	Diogo L.	Diogo B.	
		Ana	2	10	Inês	Mónica	João N.	Yuran	Diogo L.			Inês			Bernardo	João N.	Armanda	Diogo L.	Diogo B.	
		Yuran	1	9	Diogo L.	João S.	Filipa	João N.	Diogo B.	Tiago V.	Diogo L.				João N.	Inês	Rita	Tiago V.	João N.	Diogo B.
		Mónica	2	10	Tiago C.	Tiago V.	Rita	Yuran				Rita			Diogo B.			Diogo T.		
		João A.	1	9	Tiago V.	João S.	Tiago C.	Yuran				Tiago V.	João S.	Diogo T.	Bruna	Armanda	Inês	Diogo B.	Diogo L.	Tiago V.
		Rita	2	10	Mónica			Diogo B.				Mónica	Filipa	Bruna	Diogo B.	João N.	Diogo T.	Diogo L.	Diogo B.	
		João S.	1	9	Bernardo	Diogo T.	João A.	Diogo B.	Yuran			João N.	Tiago V.		Yuran			Diogo L.	Diogo B.	João S.
		Catarina	2	9	Ana	Inês	Mónica	Yuran	Diogo B.			N/S			N/S			Armanda	Catarina	
		João	1	9	Tiago V.	Diogo T.	João S.	Catarina				Bernardo			Diogo B.			Diogo B.	Diogo L.	
		Armanda	2	10	Inês	Bruna		Diogo B.	João S.	Diogo V.		Bruna	Inês		Diogo B.	Yuran		João N.		
		João N.	1	11	Diogo T.	Tiago C.	Bernardo	Catarina				Diogo B.			Inês	Catarina		João A.	Bernardo	Diogo T.
		Ana	2	9	Inês	Tiago C.	Bruna	João S.				Bruna			Catarina			Tiago V.	João N.	Diogo T.
		Diogo	1	12	Tiago	João N.	Inês	Catarina				João S.	Diogo T.		Mónica	Tiago C.		Diogo T.		
		EB FCA	Cristiana F.	2	9	Luis			Ruben			Luis			Guilherme			Ruben	André C.	
			Margarida A.	2	10	Ana	Inês	André C.	Guilherme			Ana	Inês	André C.	André B.			Ruben	André C.	
			André C.	1	10	André B.	João F.	Diana	Ruben			André B.	João F.	Diana	Inês	Sónia	Guilherme	Ruben		
			Diana V.	2	9	Margarida	Inês	Ana	Guilherme	Ruben	João	Margarida	Bruno I.	Ana	Ruben	Guilherme	Mónica	André B.	André C.	João
			Bruno I.	1	9	André B.	André C.	Pedro M.	Ruben			André B.	André C.	Pedro M.	Ruben			André C.	Ruben	
			Sónia A.	2	9	Margarida	Otis	Luis	Ruben	Bruno C.	Guilherme	Otis	Daniela	Mónica	Cristiana	Guilherme		André C.	Ruben	
			Ana C.	2	9	Margarida	Inês	Daniela	Cristiana	Ruben	André C.	Margarida	Inês		Cristiana			Ruben		
			Ruben	1	11	João F.	André B.	André C.	Inês	Ana	Cristiana	João	André B.		Margarida	Cristiana		Ruben	André C.	
				1	10	Otis			Ruben	Bruno C.		Otis			André N.	João		Ruben	André C.	
		EB Quinta das Drogas	Catarina C.	2	9	Rita	Gonçalo	Dallia	Andreia	Bruno Diogo		Margarida	Dallia	Rita	Inês	Guilherme	Diogo	Gonçalo	Guilherme	
			Bruna	2	9	Catarina C.	Carlos	Catarina C.	Gonçalo	Quirina	Inês	Andreia	Carlos		Gonçalo	André	Guilherme	Catarina C.	Bruna	Cris
			Ana O.	2	9	Catarina C.	Dallia		Miguel			N/S			Alguns			Catarina C.	Guilherme	
			Carlos	1	9	Quirina	Rita	André	Miguel			Quirina	Rita	André	Dallia	Ana Rita		Catarina C.	Guilherme	Miguel
			Rita	2	9	Catarina C.			Bruno Diogo			Catarina			Diogo			Guilherme	Gonçalo	André
			Sara	2	9	Rita	Catarina C.	Dallia	Diogo	Quirina	Catarina C.	Rita	Cris	Margarida	Inês	Ana Rita	Quirina	Catarina C.	Dallia	Gonçalo
Dallia	2		9	Margarida	Catarina C.	Raquel	N/S			N/S			N/S			André	Gonçalo	Guilherme		
Inês	2		9	Rita	Dallia	Quirina	Miguel			N/S					Quirina	Guilherme	André	Guilherme		
Andreia	2		9	Quirina	Rita	Catarina C.	Gonçalo	Guilherme	Miguel	Bruna	Catarina C.	Raquel	Guilherme	Gonçalo	André	Guilherme	André	Gonçalo		

ESA 6A	ESA 6B	ESA 6C	ESA 7A	ESA 7B	ESA 7C	ESA 8A	ESA 8B	ESA 8C	ESA 9A	ESA 9B	ESA 9C	ESA 10A	ESA 10B	ESA 10C
Ninguém			Ciganos			Raparigas			Ninguém			Daniel	Inês	
Ninguém			Ninguém			Ninguém			Ninguém			Daniel		
Ninguém			Ciganos						Ninguém			Todos		
Ninguém			Ninguém			Ninguém			Ninguém			Todos		
N/S			Ciganos			Eu	Cláudia	Andreia O.	André	Andreia O.		Daniel	Eu	Cláudia
Ninguém			Ciganos			Alguns			Ninguém			Daniel	Eu	Inês
N/S			Ciganos			Ninguém			Ninguém			Daniel	Andreia O.	Cláudia
Ninguém			Ninguém			Ninguém			Ninguém			Daniel		
Ninguém			Ninguém			Ninguém			Ninguém			Daniel	Inês	
Ninguém			Ninguém			Andreia O.	Inês		Andreia O.			Daniel	Inês	
Ninguém			Ninguém			Ninguém			Ninguém			Daniel		
N/S				Bruno M.		Outras Salas			N/S			Daniel	Inês	
1º ano			Ciganos			Todos			Daniel			Daniel	Inês	
Ninguém			Ciganos			Ninguém			Ninguém			Daniel	Inês	
Ninguém			N/S			Ninguém			N/S			Daniel		
Ninguém			Ninguém			Ninguém			Ninguém			Daniel		
Bia	Fábio		R. Peixoto	Carlos		R. Peixoto	Carlos		Sheila	Fábio		Ana	Brito	
R. Peixoto	André		R. Peixoto	André	Bruno M.	Paulo	Leandro B.		N/S			Joel	Leandro B.	André
R. Peixoto	Carlos A.		R. Peixoto	Bruno S.		Mais fracos			Ana C.	André		Ana C.	Joel	André
Ricardo	Carlos A.	Bruno M.	Ricardo	Carlos A.		Mais fracos			Ana C.			Leandro B.	Ana	Joel
Ricardo	Carlos A.		Joel	Leandro B	Nuno	André	Paulo	Miguel	Ninguém			Leandro B.	Ana	Joel
Ninguém			Ricardo	Carlos A.					Ricardo			Leandro B.	Ana	
Fábio	Paulo		Ricardo			Fábio	Sheila					Leandro B.		
Ninguém			Ricardo	Carlos	Bruno M.	Fábio	Paulo	André	Ninguém			André	Joel	Leandro B.
Ricardo	Carlos A.	Paulo	Bruno M.	Carlos A.	Ricardo	Miguel	Ana	Paulo	Leandro B.	Ana		Leandro B.	Ana	
Ninguém			Ricardo			Ninguém			Ninguém			Leandro B.	Ana	
Sandro			Ricardo	Bruno M.	Carlos A.	Mafalda	Daniela	Bia	Leandro B.	Ana		Leandro B.	Ana	Joel
Ricardo	Carlos A.		Ricardo	Carlos A.		Fábio	Miguel	Leandro C	Sandro	Leandro C.		Leandro B.		
Ricardo			N/S			Daniela			N/S			N/S		
Ricardo	Carlos A.		Ricardo			N/S			N/S			Leandro B.	Ana	Joel
Carlos A.	R. Peixoto		Ricardo			Leandro C.	Paulo		Leandro B.	Daniela		Ana	Joel	Leandro B.
Carlos A.	Paulo		Nuno	Bruno M.	Carlos A.	Nuno	Paulo	Fábio	Leandro B.	Ana		Leandro B.	Ana	
Dinise			Francisco	Wilson	Eder	Toni	Wilson		Catarina	Ivan		Catarina	Nádia	
Wilson	Lisandro	Toni	Wilson	Eder	Francisco	Wilson	Lisandro	Toni	Catarina	Ivan		Catarina	Ivan	Raquel
Eder	Wilson		Eder			Nádia	Catarina		Raquel			Nádia	Ivan	Catarina
Catarina	Francisco		Eder	Francisco	Wilson	Ruben	Nádia	Lisandro	Nádia			Todos		
Daniela			Ruben	Toni	Eder	Toni	Eder	Ruben	Ruben	Dinise		Nádia	Catarina	Ivan
Eder	Sérgio		Eder	Ruben		Daniela	Alexandra		Ana Raquel	Ivan		Ana Raquel	Ivan	Catarina
Lucas	Ruben		Wilson	Ruben	Lisandro	Catarina	Lucas		Catarina	Ivan		Catarina	Ivan	Raquel
Raquel			Wilson	Lisandro	Francisco	Outros			Lucas	Raquel		Catarina	Ivan	Nádia
Eder	Lucas		Eder	Francisco		Lucas			Catarina	Wilson		Catarina	Raquel	Ivan
Daniela	Rafaela		Francisco	Wilson		Toni	Lisandro		Dinise	Ruben		Eder	Nádia	Catarina
Wilson	Lucas	Lisandro	Francisco	Wilson	Eder	Raquel	Nádia	Catarina	Rafaela	Dinise	Daniela	Ivan	Catarina	Raquel
Ruben	Lucas	Dinise	Eder	Toni	Ivan	Ruben	Lucas	Toni	Ivan	Nádia		Ivan	Raquel	Catarina
Eder			Eder			Nádia	Catarina		Catarina	Ivan		Nádia	Catarina	Raquel
Sónia	Lucas	Ruben	Eder	Wilson		Francisco	Wilson	Lisandro	Ivan	Raquel		Catarina	Ivan	Raquel
Ruben	Diogo		Sérgio	Eder	Francisco	Catarina	Nádia		Ivan	Nádia		Catarina	Ivan	Nádia
Dinise	Sónia	Daniela	Francisco	Eder		Ruben	Lisandro		Francisco	Catarina		Catarina	Ivan	Nádia
Daniela	Sónia	Rafaela	Francisco			Ruben	Eder	Lucas	Catarina	Ivan		Catarina	Ivan	Nádia

Tiago C.			Diogo B.			Bernardo			Bernardo			Yuran		
Tiago C.	João A.		Yuran	João N.		Yuran			Bernardo			Yuran		
João S.			João N.			Diogo T.	Tiago C.		Diogo T.	Diogo B.		João N.		
João S.									Diogo B.			João N.		
Diogo B.	Diogo T.		Bruna	Armanda	Tiago V.	Tiago C.	Bruna		N/S			Diogo B.	João S.	
			Diogo T.			Armanda								
Diogo T.												João N.		
Diogo T.	Yuran		Armanda			Bernardo	Mónica		Bernardo	João N.		Diogo T.	Yuran	
			João N.	Tiago V.	Tiago C.	João N.						João N.	Diogo B.	
Diogo B.														
Yuran												Bernardo	Diogo T.	
Diogo T.			Diogo T.						Catarina			Yuran	João S.	
Diogo T.			Ninguém			Ninguém			João A.			João S.		
N/S			N/S			N/S			N/S			N/S		
Bernardo			Diogo B.			João N.						Diogo T.		
Yuran	Diogo L.											Diogo L.		
Catarina									Catarina			João S.	Diogo B.	Diogo L.
Tiago C.	Diogo T.	Bernardo										João A.		
						Tiago C.			João S.					
Ruben			Ruben			Margarida			Ninguém			Margarida	Ana	Bruno I.
André N.	Daniela	Ruben	Ruben	Bruno C.		Mónica	Cristiana	André N.	Margarida	Ana	André N.	Margarida	Ana	Bruno I.
Ruben			Ruben			André N.	João F.		Margarida			Margarida	Ana	Bruno I.
Luis	Guilherme	Pedro M.	Ruben			André N.			André B.			Margarida	Ana	Bruno I.
Ninguém			Ruben			André N.	Bruno C.	Pedro M.	Ninguém			Margarida	Ana	Bruno I.
André N.			Ruben			Os outros			Ninguém			Margarida	Ana	Bruno I.
Ruben	André C.	André N.	Ruben	André C.	André B.	Ninguém			Margarida	Inês		Margarida	Ana	
Ninguém			Ruben	Cristiana	Bruno C.	André N.			N/S			Margarida	Ana	Bruno I.
André N.	Ruben		Ruben			Guilherme			Margarida			Margarida		
Miguel			Diogo	André		Carlos	Ana Rita	Catarina C.	Carlos	Quirina		Carlos	Quirina	Rita
Andreia	Diogo	Diana	André	Crís	Guilherme	Carlos	Sara		Quirina			Quirina	Rita	Catarina C.
N/S			Ninguém			Ninguém			N/S			Rita	Quirina	Catarina C.
Andreia			André O.	Miguel	Guilherme	Andreia	Catarina C.		Quirina			Rita	Quirina	Catarina C.
André	Diogo		André			Ana Rita	Sara		Quirina	Carlos		Quirina	Catarina	
Quirina	Catarina C.		Guilherme	André	Gonçalo	Ninguém			Quirina	Carlos		Rita	Carlos	Catarina C.
Andreia	Ana Rita		Ninguém			Ninguém			N/S			Quirina	Catarina C.	Rita
N/S			N/S			N/S			N/S			Quirina	Rita	Catarina C.
Ninguém			Gonçalo	Guilherme	André	Andreia	Bruna	Catarina C.	Quirina			Quirina	Carlos	Catarina C.

# **Bullying in Spanish and English Pupils: A sociometric perspective using the BULL-S questionnaire**

Fuensanta Cerezo\* and Manuel Ato  
*University of Murcia, Spain*

Most researchers into bullying agree on its social implications and on some inner aspects of the aggressive situations. Methods of identifying bullying among peers used to be very costly in time and effort. In order to simplify the task, the Bull-S questionnaire has been elaborated. After its confirmation as a usable instrument in Spanish schools, we attempted to find out whether it could also be a good tool in foreign schools, by applying it to both an English and a Spanish sample. Results showed very high similarity between samples, which allows us to say that the aspects measured by the questionnaire are the same in both samples. First, we did not find significant differences in the extent of bullying in schools. Second, an item-by-item comparison showed significant differences between means in only: "Leave out of activities and games." From a sociometric perspective, rejection is presented as associated with bullying and especially linked to victimisation, and acceptance is associated with those pupils not involved in bullying. Finally, factorial analyses confirmed that variables conformed to a different structure for bullies, for victims, and for not-involved pupils. These different structures are quite similar in both countries.

Bullying among peers is a common social phenomenon in schools (Debarbieux & Blaya, 2001; Dubet, 1999; Olweus, 1978; Roland, 2000; Spanish Defender Report, 2000). It becomes particularly problematic during early adolescence. The aggressive episodes can persevere for years. However, adults are still poorly informed until the aggression reaches high levels of severity. The victim is alone most of the time and has little or no chance of escaping or informing someone (Boulton, Trueman, Chau, Whitehand & Amatya, 1999; Cerezo, 2001a; Olweus, 1993). Methodological approaches to bullying come from two sources: indirect studies, using teachers' observations or peer reports, and direct observational methods (Pellegrini & Bartini, 2000). The most common instruments used are questionnaires, especially for pupils.

---

\*Corresponding author. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Campus de Espinardo, 30.100 Murcia, Spain. Email: fcerezo@um.es

In general, these questionnaires can be classified into two categories: (1) those that identify bullies and victims through self report; and (2) questionnaires based on peer nomination procedures. The most commonly-used self report is probably the Olweus Student Questionnaire (Olweus, 1986). Several adaptations have been made in many countries. Ortega (1996) made the first Spanish adaptation for a large study in Andalusia. The test consisted of 27 multiple-choice items, related to three categories: friends, aggressions received (victim), and aggressions given (bully). This instrument presents a wide vision of the problem. However, it is difficult to score. It also lacks an element that reveals some essential information for intervention: the social and affective structure of the whole class-group. Other, shorter, instruments are too reduced and they give only partial information about bullying (Smith & Sharp, 1994). The other mentioned method for getting information is by developing different peer nomination procedures (Floyd, 1989; Leckie, 1998; Perry, Williard, & Perry, 1990; Rigby & Slee, 1999; Tomada & Schneider, 1997).

Bullying is considered a social phenomenon from the moment that it appears in the relational and affective structure of the peer group and it is largely enabled and maintained by the members of the school (Dodge, Coie, Pettit & Price, 1990; Leckie, 1998; Salmivalli, 1999; Sutton & Smith, 1999). Peers can be involved in bullying as the victim, the bully, or assistant to or reinforcer of the bully. From a sociometric perspective, friendship is an important element for decreasing victimisation (Boulton et al., 1999; Schwartz & Chang, 2001) and peer rejection. It can also be linked to negative school attitudes (Bush & Ladd, 2001; Rigby, 2000). Thus, researchers assume that sociometric aspects must be included when measuring bullying.

We attempted to develop an instrument for measuring bullying among peers that also investigated the relational structure of the group and that would be fairly simple in its application and scoring. After several approaches (Cerezo, 1996; Cerezo & Esteban, 1994), the Bull-S questionnaire was elaborated and validated for Spanish pupils (Cerezo, 1997, 2000, 2001b, 2002). It is based on sociometric methodology and looks for group organisation through the analysis of the status of each member in the group. It reveals the inner structure of the group-class using acceptance–rejection criteria. Bullying dynamics are defined by the individual’s perception of his or her experiences in aggressiveness–victimisation. The questionnaire comes in two versions: Form A for pupils and Form P for teachers.

The Form A questionnaire (see Appendix) consists of 15 items divided into three sections. Through peer nomination, the first part (Items 1–10) is a way of ascertaining the extent of the phenomenon in each group, who is involved (Leckie, 1998; Rigby & Slee, 1999; Tomada & Schneider, 1997) and some social, personal, and physical characteristics associated with bullying. The second part (Items 11 and 12) concerns the nature of bullying: ways of bullying and places where it usually happens. In this section the items must be answered using a scale of 1–4 in order of preference. The third part refers to bullying circumstances such as frequency, severity, and safety (Items 13 to 15). These are answered by choosing one of four possibilities from “not at all” to “always.”

The Bull-S questionnaire was designed to measure three general aspects of bullying: (1) sociometric position; (2) bullying characteristics; and (3) situational properties.

1. 1) Sociometric position: Items 1–4 evaluate how each person in the group is positioned by his or her status and what the social and affective structure of the group is like. These items must be answered by nominating a maximum of three classmates. The scores were coded by using random theoretical probability, which indicates the limits (high and low) to statistical significance. Every direct choice is transformed into a weighted score depending on the position given, so that the first choice is given three points, the second two points, and the third one point. We adapted Bronfenbrenner's (1976) table to simplify the calculations, then we distributed the pool into quartiles (Q1: 1–3; Q2: 4–6; Q3: 7–14; Q4:  $\geq 15$ ).
2. 2) Bullying characteristics: Items 5–10 assess some physical and personal aspects of bullies or to victims. These items were measured by nominating three classmates. The scores were coded using percentage nomination (Q1: 1–24; Q2: 25–45; Q3: 46–74; Q4:  $\geq 75$ ).
3. 3) Situational properties: Items 11–15 use a peer report procedure to estimate the type, place, and frequency of the aggressions, as well as the degree of severity that pupils confer on this behaviour and how safe they feel at school. Percentages for each item were calculated.

Application and scoring of results was completed with ease using the software that accompanies the questionnaire.

The teachers' form (Form P) consists of 10 items that correspond to the first two aspects of the pupils' form: (1) sociometric position is investigated by Items 1–4, which ask teachers how friendly they consider their pupils; and (2) bullying characteristics are investigated by Items 5–10, where teachers report attributes of pupils related to bullying. The aim of the teachers' questionnaire is to compare their observations with those of pupils, in order to know the concordance between them (Tomada & Schneider, 1977).

The Bull-S Spanish version showed satisfactory levels of reliability (Cerezo, 2000, 2002). Using variables related to aggression and victimisation, Cronbach's alpha for the total sample (322 cases) was .73; for different groups (age levels, sex, and classrooms) was within the range .69 to .75. Cronbach's alpha increased considerably when we separated aggression items (Items 5, physical strength; 7, aggressive; and 9, provoke) from victimisation items (Items 6, coward; 8, victim; and 10, leave out). For aggression the estimated alpha was .82, and for victimisation the estimated alpha was .83.

Factorial validity was assessed for bullying characteristics by using principal components with varimax rotation. It explained 75.6 % of total variance and showed two polarized components, one for coward, victim, and leave out (loading .86 on average), and one for physical strength, provoke, and aggressive (loading .84 on average). Linking bullying characteristics and sociometric position, Cronbach's



alpha was .68. Factorial validity explained 76.8% of total variance and showed three components: the first one was clearly associated to victim and included rejection, coward, victim, and leave out (loading .78 on average); the second was associated to bully and included physical strength, aggressive, and provoke (loading .85 on average); and the third component loaded only on acceptance (−.96). This factorial structure was also obtained using sex grouping.

After several studies in Spanish schools, the researchers wanted to know if the Bull-S would result in similar findings in other European countries. We collaborated with the Family Studies Unit of the Psychology Department at Goldsmith's College in London, and with its Head of Unit, Professor Peter K. Smith.

The present study reports the findings for sociometric position (acceptance–rejection) and bullying dynamics (aggression–victimisation) obtained using the Bull-S questionnaire (Form A) with a Spanish sample and an English sample over the same period of time, with five groups of pupils of the same age and grade in each country. Researchers wanted to know if the Bull-S questionnaire identifies bullying in English schools as well as in Spanish schools. The research aimed to discover how widespread bullying is in each group-class, the sociometric position of the students involved, and some of the main characteristics that pupils associate with bullies and victims, by comparing the Spanish and English samples. We established three phases. First, we compared the magnitude of bullying in both samples; second, we examined the status of bullies, victims, and not-involved pupils in each group; and third, we compared the personal characteristics that pupils linked to bullies and victims in each subset.

## **Method**

### *Participants*

The youngsters participating in this study were Spanish and English pupils. The sample of 212 students consisted of 10 groups (5 from each country). The Spanish sample was made up of 120 pupils, 51 girls and 69 boys (Grades 5 and 6) from the city of Murcia. The English sample consisted of 92 pupils, 39 girls and 53 boys (Grades 5 to 7) from the London metropolitan area and from Bournemouth. Ages ranged from 10 to 12 years. Due to the fact that bullying is a common phenomenon in schools, we selected the sample from those that were not considered to have special bullying problems. Teachers and students were informed about the nature of bullying and parental consent was obtained for all participants.

### *Procedure*

In both cases, samples were randomly selected. Then several meetings were held with the staff at each school in order to ensure questions were understood and to prepare for the test administration session. We applied the questionnaire to the Spanish sample. For the English sample we translated the questionnaire into English. To this

end the questionnaire was revised by eight members of the Unit of School and Family Studies at Goldsmith's and six teachers (three school staff members and three secondary school teachers).

**Results**

The results relating to the three objectives of the study are presented in turn. The descriptive statistics of bullying and victimisation are given in Table 1. This table shows the bullying incidence in each sample. Pupils are classified in three subgroups: not involved or others, bullies, and victims. To compare the sociometric position and the personal characteristics of the implicated students, two t-tests were applied (see Table 2). Correlation analyses showed how the items of the questionnaire were interconnected in each sample, using 1 for Spain and 2 for England (see Table 3). Factorial analyses were conducted to confirm the structural similarity of both samples (see Table 4).

*Ratings of Bullying for Age and Gender*

The first step was to classify each group into the three pupil types: not involved or other, bully, and victim. For this purpose we selected two of the items, one for detecting bully pupils ("Which ones are cruel or fight others?"), and one for victims ("Which ones are usually the victims?"). For both items the cases selected were

Table 1. Frequencies by age and gender

Country		Others		Bullies		Victims		Total <i>n</i>
		%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	
<i>Age</i>								
Spain	10	75	9	16.7	2	8.3	1	12
	11	89.9	53	3.3	2	9.8	6	61
	12	80.9	38	14.9	7	4.3	2	47
	Total	83.3	100	9.2	11	7.5	9	120
England	10	68.2	15	18.2	4	13.6	3	22
	11	75.0	21	10.7	3	14.3	4	28
	12	88.1	37	7.1	3	4.8	2	42
	Total	79.3	73	10.9	10	9.8	9	92
<i>Gender</i>								
Spain	F	36.7	44	1.7	2	4.7	5	51
	M	46.6	56	7.5	9	3.3	4	69
England	F	39.1	36	2.3	2	1.2	1	39
	M	40.2	37	8.6	8	8.6	8	53

Table 2. T-test differences among pupils (1 = Spain; 2 = England)

Country	Others/bullies			Others/victims			Bullies/victims		
	df	t	MD	df	t	MD	df	t	MD
Acceptance	1	1.27	-.16	107	1.56	.49	18	.29	.34
	2	.64	.40	80	1.58	.49	17	.72	.30
Rejection	1	-2.91***	-.93	107	-3.11***	-1.07	18	-.52	.56
	2	-3.98***	-.92	80	-3.54***	-1.01	17	-.27	.32
Phys. strength	1	-5.93***	-1.5	107	2.43*	.33	18	4.75***	1.9
	2	-3.37***	-1.3	80	.97	.27	17	3.80***	1.8
Coward	1	-1.19	-.23	107	-5.29***	-1.17	18	-3.10**	-.94
	2	.27	5.75E-02	80	-3.98***	-.90	17	-2.92**	-.96
Provoke	1	-5.52***	-1.6	107	-2.50*	-.47	18	3.02**	1.13
	2	-5.30***	-1.36	80	-.63	-.12	17	3.99***	1.24
Leave out	1	-4.02***	-.58	107	-6.72***	-1.25	18	-.2.45**	-.67
	2	-.69	-.14	80	-4.88***	-1.75	17	-4.28***	-1.61

\*p < .05; \*\*p < .01; \*\*\*p < .005

Table 3. Intercorrelations between measurements of BULL-S (1 = Spain; 2 = England)

Variables	Country	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Acceptance	1	–							
	2								
2. Rejection	1	-.19*	–						
	2	-.30**							
3. Ph. Strength	1	.22*	.20*	–					
	2	.20	.053						
4. Coward	1	-.15	.36***	-.11	–				
	2	-.03	.32**	-.11					
5. Aggressive	1	.01	.30***	.58***	.06	–			
	2	-.002	.27**	.59***	-.04				
6. Victim	1	-.15	.27**	-.68	.56***	.28*	–		
	2	-.22*	.36***	-.05	.35***	.01			
7. Provoke	1	-.08	.40***	.61***	.13	.73***	.22*	–	
	2	-.006	.43***	.49***	.07	.80***	.12		
8. Leave out	1	-.23*	.54***	.09	.47***	.28**	.56***	.38***	–
	2	-.32*	.41***	-.24*	.37***	-.10	.55***	-.03	
<i>M</i>	1	1.20	.88	.56	.61	.50	.64	.49	.57
	2	1.42	1.08	.74	.74	.70	.77	.60	.54
<i>SD</i>	1	.91	1.07	.92	.69	.74	.67	.74	.63
	2	.89	1.02	.98	.69	.89	.74	.70	.84

\**p* < .05; \*\**p* < .01; \*\*\**p* < .005.

those that scored at least 25%. Those who did not appear in any of these items were considered not-involved pupils (others). In this study we found one provocative victim (Olweus, 1993), who scored simultaneously in both items. As there was only one case, it was deleted from our analysis.

The incidence of bullying in both samples can be seen in Table 1, which shows that most of the pupils are not involved in bullying. The difference between samples is 4.0% (Spain, 83.3%; England, 79.3%). This was not statistically significant. Pupils involved in bullying represent 16.7 % and 20.7% of the samples, respectively. When we compared the percentages in bully and victim cells we found some differences: for bullies, Spain reaches 9.2%, while England reaches 10.9%; for victims, Spain reaches 7.5% and England 9.8%. However, the global figures were quite similar: 11 bullies and 9 victims in the Spanish sub-set versus 10 bullies and 9 victims in the English sub-set. In no case was the difference statistically significant: for other,  $\chi^2(1) = .32$  and *p* = .57; for bullies,  $\chi^2$  and *p* = .89; and for victims,  $\chi^2(1) = .09$  and *p* = .77. We also found similar distributions of bullying by age. The most representative age for bullies is 10 years old, and the for victims it is 11 years old. Differences were found in distribution by gender: in Spain more bullies were boys (7.5 boys versus 1.7 girls) and more victims are girls (4.7 girls versus 3.3 boys), whereas the English sample figures were quite different: more bullies and more victims were boys (8.6% in both cases) and few girls were bullies or victims (2.3 bullies; 1.2 victims). In general, there

Table 4. Rotated components matrix for countries (1 = Spain; 2= England; three components extracted)

Country		Components		
		1	2	3
1. Acceptance	1	–	–	.953
	2	–	–	.913
2. Rejection	1	–	.510	–
	2	–	.575	–
3. Ph. strength	1	.849	–	–
	2	.759	–	–
4. Coward	1	–	.853	–
	2	–	.799	–
5. Aggressive	1	.857	–	–
	2	.917	–	–
6. Victim	1	–	.834	–
	2	–	.747	–
7. Provoke	1	.875	–	–
	2	.899	–	–
8. Leave out	1	–	.750	–
	2	–	.740	–
% cumulative variance	1	30.826	59.963	74.361
	2	31.002	60.180	72.613

were more pupils involved in bullying in England than in Spain (20.7% versus 16.7%). This may have been due to different sample sizes.

#### *Sociometric Position of Bullies and Victims*

In the next analysis, we attempted to identify differences in the status of pupils involved in bullying (bully or victim) and not-involved pupils (others). This analysis was performed to investigate whether pupils not involved in bullying were better considered by their classmates (Salmivalli, 1999; Sutton & Smith, 1999), and if bullies were better considered than victims (Rigby, 2000). To this end, two *t*-test analysis was carried out, using Items 1 (acceptance) and 2 (rejection), comparing two by two the three pupil types: other/bully; other/victim; and bully/victim. The first analysis compared the values within each country. Measures of acceptance were not significantly different in any comparison. However, statistical differences were found for rejection when bullies or victims were compared with others. In all cases, other presented better status, as can be seen in Table 2. We did not find statistical differences in status between bullies and victims, either in acceptance or rejection.

The second *t*-test analysis was conducted by comparing the means for acceptance and rejection in the sub-sets. Values were very similar in both countries: there were no differences in acceptance and they were equally significant in rejection.

*Comparative Study of the Special Characteristics Linked to Bullies and to Victims*

We compared the bullying dynamics (Items 5–10) for the three pupil types two by two, for each sample and between both samples. *T*-test, correlational, and factorial analysis were performed.

*T*-test analyses showed that the characteristics linked to bullies in both samples were physical strength and provoke, as can be seen in Table 2. When comparing others to bullies: using 1 for Spain and 2 for England, physical strength ( $p_1 = .002$ ;  $p_2 = .007$ ) and provoke ( $p_1 = .000$ ;  $p_2 = .000$ ) are significantly related to bullies. When comparing bullies and victims: physical strength ( $p_1 = .000$ ;  $p_2 = .002$ ) and provoke ( $p_1 = .006$ ;  $p_2 = .001$ ) are also significant. The item “Leave out of activities and games” compared others to bullies it was only significant for the Spanish sub-set ( $p_1 = .001$ ). However when we compared bullies and victims the difference was statistically significant in both countries ( $p_1 = .019$ ;  $p_2 = .029$ )

Characteristics related to victim pupils were coward and leave out of activities in both samples. Comparing others and victims, coward ( $p_1 = .004$ ;  $p_2 = .006$ ) and leave out ( $p_1 = .001$ ;  $p_2 = .000$ ) showed significant differences, and when we compared bullies and victims, coward ( $p_1 = .013$ ;  $p_2 = .010$ ) and leave out ( $p_1 = .019$ ;  $p_2 = .001$ ) were also significant.

Correlation analysis was conducted on all items in both samples, using 1 for the Spanish sample and 2 for the English sample. The coefficients ( $p < .01$ ) sorted out a very similar pattern in both sub-sets and a specific pattern for bullies and for victims. As can be seen in Table 3, aggressive correlates significantly with rejection ( $r_1 = .30$ ;  $r_2 = .27$ ), physical strength ( $r_1 = .58$ ;  $r_2 = .59$ ), and provoke ( $r_1 = .73$ ;  $r_2 = .79$ ) in both sub-sets. The Spanish sub-set also correlated significantly with “Leave out of activities and games” ( $r_1 = .28$ ). The pattern for victimisation in both countries is even more similar. We found significant differences in three items: rejection ( $r_1 = .27$ ;  $r_2 = .27$ ), coward ( $r_1 = .56$ ;  $r_2 = .35$ ), and leave out ( $r_1 = .56$ ;  $r_2 = .55$ ) among others, bullies and pupil victims.

In the final analysis we attempted to identify which items in the Bull-S questionnaire are associated with bullies and which ones with victims, how they were grouped, and if these structures were similar in both samples. To this end, factorial analyses were conducted for each sample. Table 4 shows the summary results of the two analyses, using 1 for the Spanish sub-set and 2 for the English sub-set.

Results confirm a structure with three principal components in both sub-sets with very similar loadings and explained global variance (74.36% in the Spanish sub-set and 72.61% in the English sub-set). The first component associated aggressiveness with physical strength and provoke (loadings .85 on average) and explains more than 30% of the variance in both samples. The second component associated victimisation with coward and leave out (loadings .78 on average) and rejection (loadings .54 on average) and explains more than 24% of the variance. The third factor contains only one variable, acceptance (loadings .92 on average), and explains more than 12% of the variance.

## Discussion

The present study confirms that bullying is a fact in our schools and that aggression and victimisation are related to peer status in pupil groups (Dodge et al., 1990; Salmivalli, 1999).

The incidence of bullying was slightly different in the two samples: bullying reaches 16.7% in the Spanish sample and 20.7% in the English sample (but differences are not statistically significant) which confirms that bullying is an increasing phenomenon (Cerezo, 2001a; Debarbieux & Blaya, 2001; Dubet, 1999; Smith & Sharp, 1994).

Frequency study reveals that, in general, there are more bullies (9.2% in Spain versus 10.9% in England) than victims (7.5% in Spain versus 9.8% in England) in every school (see Olweus, 1993; Roland, 2000). As regards incidence by gender: more boys than girls are involved as bullies in both samples: 13% in Spain and 15.1% in England (Dodge et al., 1990; Olweus, 1993); and more girls are involved as victims in the Spanish (5.8%) (Cerezo, 1996; Ortega, 1994) than in the English sample (1.2%), where the rate of victim boys is the same as the rate of bully boys (15.1%). These differences are highly dependent on the small sample used. In both countries bullies are more common the younger the pupils are, and the most representative age for victims is 11 years.

Sociometric analysis reveals that others are better considered than bullies or victims (Bush & Ladd, 2001; Dodge et al., 1990). Victims are more rejected than bullies, which confirms that victims are alone in the group (Boulton et al., 1999; Perry et al., 1990; Salmivalli, 1999; Rigby & Slee, 1999; Tomada & Schneider, 1997). Our results take this further: victims are even more poorly social considered than bullies, in fact victims are the least chosen pupils in the group-class.

Correlational analyses revealed that some characteristics are associated specifically with bullies and some with victims, and they are statistically different to other pupils (Cerezo, 1996; Floyd, 1989; Schwartz & Chang, 2001). Furthermore, these analyses showed that pupils from England and pupils from Spain present very similar characteristics, not only in variables but also in the level of statistical significance. Considering the whole sample, between others and bullies the items that constitute the difference are: rejection, physical strength, and provoke. Only one item was not consistent between the English and Spanish pupils: "Leave out of activities and games," was significant for the Spanish sample (0.03) but not for the English sample. Sample sizes must be considered again.

The comparison between others and victims revealed clear similarities between both countries. Items associated with victims are rejection, coward, and leave out of activities and games. When we compared bullies and victims in both samples, the items that appeared as significant are physical strength, coward, provoke, and leave out of activities and games, and these items not only are the same but also show a high degree of coincidence in both samples.

Factorial analyses confirm a very similar structure in both samples and reveal three components. The first component is clearly associated with bullies and includes aggressiveness, physical strength, and provoke; the second component is

related to victim and includes coward, leave out of activities and games, and rejection (Boulton et al., 1999; Dodge et al., 1990; Schwartz & Chang, 2001). Finally, the third component was associated with not-involved pupils (others) and only contains one item, acceptance (Sutton & Smith, 1999).

To summarise, comparison of the results in both samples (English and Spanish) reveals that the sociometric positions of bullies and victims in both countries are quite different from the position of not-involved pupils. Rejection was associated with pupils involved in bullying, especially with victims, and acceptance was associated with not-involved pupils. Characteristics linked to bullying were very similar in both countries and quite different for bullies and for victims. Principal component analyses revealed the same construct in both samples: the first component associates aggressiveness with physical strength and provoke; the second component associates victimisation with coward, leave out of activities, and rejection; and a third component associates not-involved pupils with acceptance.

## **Conclusions**

Bullying is confirmed as a widespread phenomenon in Spanish and English schools, where more than 16% of pupils are involved. Girls do take part as bullies but when they are involved most of them are victims. Characteristics linked to bullying are different and specific for each pupil type (bully, victim, observer/other) and they are strongly associated with sociometric status.

We found the same factorial structure in the two samples, showing that there are two polarised components explaining the bullying dynamic (Cerezo, 2000, 2002) and a third factor for pupils not involved in bullying. This work confirms that the variables linked to each sub-group (others, bullies, victims) are the same in both countries: physical strength and provoke are linked to bullies; coward, leave out of activities, and rejection are linked to victims; and acceptance is associated with those pupils not involved in bullying. That is, pupils not involved in bullying are the most accepted pupils in every school. Our study reveals that victims are the most rejected pupils in the group, even more rejected than bullies. That is, victim pupils are the least accepted pupils in schools. This last point could probably contribute to explaining why bullying is maintained and why victims are so isolated.

Finally, this study also shows, in response to the need for early detection of bullying in our schools, that the Bull-S questionnaire could be considered a suitable instrument for measuring the incidence of bullying in a group-class and some characteristics linked to those that are involved in it, paying special attention to the social structure of the group. Further studies can contribute to our understanding of how pupils support bullying; the present study is only a first approach to this end.

## **References**

- Boulton, M. J., Trueman, M., Chau, C., Whitehand, C. & Amatya, K. (1999). Concurrent and longitudinal links between friendship and peer victimization: Implications for befriending interventions. *Journal of Adolescence*, 22, 461–466.



- Bronfenbrenner, U. (1976). The experimental ecology of education. *Educational Researcher*, 5, 5–15.
- Bush, E. S. & Ladd, G. W. (2001). Peer rejection as an antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating processes. *Developmental Psychology*, 37, 550–560.
- Cerezo, F. (1996). *Agresividad social entre escolares. La dinámica bullying* [Social aggressiveness among peers. The bullying dynamic]. Doctoral dissertation. Murcia, Spain: Servicio de publicaciones de la Universidad.
- Cerezo, F. (1997). *Conductas agresivas en la edad escolar* [Aggressive behaviour in school age]. Madrid, Spain: Pirámide.
- Cerezo, F. (2000). *Bull-S. Test de evaluación de la agresividad entre escolares* [Bull-S. A questionnaire for measuring aggressiveness among peers]. Madrid, Spain: Albor-Cohs.
- Cerezo, F. (2001a). *La violencia en las aulas* [Violence in schools]. Madrid, Spain: Pirámide.
- Cerezo, F. (2001b). *The Bull-S questionnaire. A tool for measuring bullying in schools*. Paper presented at the International Conference on Violence in Schools and Public Policies, Paris March, 5–7, 2001, France.
- Cerezo, F. (2002). *Bull-S revisado. Test de evaluación de la agresividad entre escolares* [Bull-S revised. A questionnaire for measuring aggressiveness among peers]. Madrid, Spain: Albor-Cohs.
- Cerezo, F. & Esteban, M. (1994). *El cuestionario BULL. Un procedimiento para la evaluación de la agresividad social entre los escolares* [The Bull questionnaire: A way of evaluating social aggressiveness among peers]. Paper presented to the Congress of Psychological Evaluation, Santiago de Compostela, Spain. September, 21–24, 1994
- Debarbieux, E. & Blaya, C. (2001). *Violence in schools. Ten approaches in Europe*. Issyles-Moulineaux: E.S.F.
- Dodge, K., Coie, J., Pettit, G. & Priece, J. (1990). Peer status and aggression in boys' groups: Developmental and contextual analysis. *Child Development*, 61, 1289–1309.
- Dubet, F. (1999). *Violence in schools. Awareness-raising, prevention, penalties*. Brussels Council of Europe.
- Floyd, N. M. (1989). Characteristics of bullies and victims in adolescent aggression. *Dissertation Abstracts International* (UMI No). 313/761–4700
- Leckie, B. (1998). *Girls, bullying behaviours and peer relationships: The double edged sword of exclusion and rejection*. Paper presented to the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education, Brisbane, Australia, December 1997.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington, DC: Wiley.
- Olweus, D. (1986). *The Olweus Bully/victim Questionnaire*. Mimeo. Bergen, Norway: University of Bergen.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Ortega, R. (1994). *Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre el maltrato y la intimidación entre compañeros* [Interpersonal violence in secondary schools. A study about abuse and intimidation among peers]. *Revista de Educación*, 304, 55–67.
- Pellegrini, A. D., & Bartini, M. (2000). An empirical comparison of methods of sampling aggression and victimization in school settings. *Journal of Educational Psychology*, 92, 360–366.
- Perry, D., Williard, J. & Perry, L. (1990). Peers' perceptions of the consequences that victimized children provide aggressors. *Child Development*, 61, 1310–1325.
- Rigby, K. (2000). Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being. *Journal of Adolescence*, 23, 57–68.
- Rigby, K. & Slee, P. (1999). Suicidal ideation among adolescent school children, involvement in bully–victim problems, and perceived social support. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 12, 119–130.
- Roland, E. (2000). Bullying in school: Three national innovations in Norwegian schools in 15 years. *Aggressive Behavior*, 26, 135–143.
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for intervention. *Journal of Adolescence*, 22, 453–459.

- Schwartz, D. & Chang, L. (2001). Correlates of victimization in Chinese children's peer groups. *Developmental Psychology, 37*, 520–532.
- Smith, P. K. & Sharp, S. (1994). *School bullying. Insights and perspectives*. London. Routledge.
- Spanish Defender Report. (2000). *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria. Informe del Defensor del Pueblo* [School violence: Abuse among peers in obligatory secondary school. People defender report]. Madrid, Spain: Oficina del Defensor del Pueblo Español.
- Sutton, J. & Smith, P. K. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the Participant Role Scale approach. *Aggressive Behavior, 25*, 97–111.
- Tomada, G. & Schneider, B. H. (1997). Relational aggression, gender, and peer acceptance: Invariance across culture, stability over time, and concordance among informants. *Developmental Psychology, 33*, 601–609.

## **Appendix**

### **BULL-S QUESTIONNAIRE**

#### **SOCIO-AFFECTIVE RELATIONSHIPS AMONG PEERS IN SCHOOL.**

F. Cerezo, Ph.D. University of Murcia. Spain

### **INTRODUCTION**

The following questions have to do with how you think about your relationships with your classmates and how you feel at school.

All your answers will be treated confidentially and nobody but me will see them.

You can complete this short questionnaire in no more than 20 or 25 minutes.

Try to say what you think about and do not look at others students' questionnaires.

### **INSTRUCTIONS**

The questionnaire has three parts, and each should be answered in a different way.

**FIRST PART:** (Items 1–10). By looking at your class register choose **NO MORE THAN THREE** classmates who best fit each question. Then look at their numbers and write them down. (Question five on, you could even include yourself).

**SECOND PART:** (Items 11 and 12). Now, you just have to fill in the boxes by writing 1 to 4 in order of preference, that is to say: 1 for the first choice and 4 for the last one.

**THIRD PART:** (Items 13–15). You have to tick only the box that fits you best and only one box for each question.

### SOCIO-AFFECTIVE RELATIONSHIPS AMONG PEERS IN SCHOOL.

F. Cerezo, Ph.D. University of Murcia. Spain

#### Pupils Form

Name..... Gender: M F Age..... No.....

School.....Year Group..... Date .....

The questions below have to do with how you think about your classmates and how you feel at school. All your answers will be confidential.

#### FIRST PART:

Answer each question by writing no more than THREE names/numbers of boys or girls in your class who best fit the question.

1. Which of your classmates would you choose to be with?

---

2. Which of your classmates would you **not** choose to be with?

---

3. Which ones would choose you?

---

4. Which ones would **not** choose you?

---

5. Which ones are the strongest in your class?

---

6. Which ones act like a silly or a baby?

---

7. Which ones are cruel or fight others?

---

8. Which ones are usually the victims?

---

9. Which ones start fights over nothing?

---

10. Which ones are left out of games and activities?

---

#### **SECOND PART:** Put 1, 2, 3, or 4 in the boxes. **IN ORDER OF FREQUENCY**

11. What kind of bullying happens more often in school?

Insults and threats       Physical       Rejection  Other (e.g.) \_\_\_\_\_

12. Where does bullying usually take place?

Classroom       Playground       Corridor  Other (e.g.) \_\_\_\_\_

**THIRD PART: Tick ONLY ONE BOX**

13. How often does bullying take place?  
 Every day       1 or 2 times a week       Rarely       Never
14. Is this bullying severe?  
 Not at all       Sometimes       Usually       Always
15. Do you feel safe at school?  
 Not at all       Sometimes       Usually       Always

**Cuestionario sobre Preconcepciones de Intimidación y Maltrato Entre Iguales****INSTRUCCIONES DE APLICACIÓN** (Adaptado de Ortega, Mora-Merchán y Mora-Fernández)**INSTRUCCIONES PARA RESPONDER AL CUESTIONARIO**

0. Si te surge alguna pregunta mientras rellenas el cuestionario levanta la mano y te responderemos.
1. El cuestionario es anónimo, pero, si lo crees oportuno puedes poner tu nombre al contestar la pregunta nº 12.
2. Lee las preguntas detenidamente. Revisa todas las opciones y elige la respuesta que prefieres.
3. Anota tu respuesta en la HOJA DE RESPUESTAS, que tienes aparte, haciendo una cruz en la opción que eliges. Algunas preguntas tienen opciones que te permiten escribir texto. Hazlo siempre en la hoja de respuestas.
4. La mayoría de preguntas te piden que elijas sólo una respuesta. Sin embargo, ATENCIÓN, hay preguntas donde puedes responder seleccionando más de una opción. En todo caso se te indica en la misma pregunta.
5. En algunas preguntas aparece una opción que pone “otros”. Esta se elige cuando lo que tú responderías no se encuentra dentro de las otras opciones. Si eliges esta opción táchala en la hoja de respuestas y sobre la línea de puntos, escribe tu respuesta.
6. Cuando termines de contestar la primera página del cuestionario pasa a la vuelta.
7. Escribe con un lápiz. Si te equivocas al responder puedes corregir borrando, no taches.
8. El cuestionario que te presentamos ahora es sobre INTIMIDACIÓN Y MALTRATO ENTRE COMPAÑEROS.

Hay intimidación cuando algún chico o chica cogen por costumbre meter miedo, amenazar o abusar de sus compañeros. Estas situaciones producen rabia y miedo en las personas que las sufren por no poder defenderse.

**HOJA DE PREGUNTAS PARA EL ALUMNADO** (Adaptado de Ortega, Mora-Merchán y Mora-Fernández)

1. ¿CUÁLES SON EN TU OPINIÓN LAS FORMAS MÁS FRECUENTES DE MALTRATO ENTRE COMPAÑEROS/AS?
  - a. Insultar, poner motes.
  - b. Reírse de alguien, dejar en ridículo.
  - c. Hacer daño físico (pegar, dar patadas, empujar).
  - d. Hablar mal de alguien.
  - e. Amenazar, chantajear, obligar a hacer cosas.
  - f. Rechazar, aislar, no juntarse con alguien, no dejar participar.
  - g. Otros.
2. ¿CUÁNTAS VECES, EN ESTE CURSO, TE HAN INTIMIDADO O MALTRATADO ALGUNOS DE TUS COMPAÑEROS?
  - a. Nunca.
  - b. Pocas veces.
  - c. Bastantes veces.
  - d. Casi todos los días, casi siempre.
3. SI TUS COMPAÑEROS TE INTIMIDARON EN ALGUNA OCASIÓN ¿DESDE CUÁNDO SE PRODUCE ESTO?
  - a. Nadie me ha intimidado nunca.
  - b. Desde hace poco, unas semanas.
  - c. Desde hace unos meses.
  - d. Durante todo el curso.
  - e. Desde siempre.
4. ¿EN QUÉ LUGARES SE SUELEN PRODUCIR ESTAS SITUACIONES DE INTIMIDACIÓN? (Puedes elegir más de una respuesta).
  - a. En la clase cuando está algún profesor/a.
  - b. En la clase cuando no hay ningún profesor/a.
  - c. En los pasillos del Instituto.
  - d. En los aseos.
  - e. En el patio cuando vigila algún profesor/a.
  - f. En el patio cuando no vigila ningún profesor/a.
  - g. Cerca del Instituto, al salir de clase. h. En la calle.
5. SI ALGUIEN TE INTIMIDA ¿HABLAS CON ALGUIEN DE LO QUE TE SUCEDE? (Puedes elegir más de una respuesta).
  - a. Nadie me intimida.
  - b. No hablo con nadie.
  - c. Con los/as profesores/as.
  - d. Con mi familia.
  - e. Con compañeros/as.

6. ¿QUIÉN SUELE PARAR LAS SITUACIONES DE INTIMIDACIÓN?

- a. Nadie.
- b. Algún profesor.
- c. Alguna profesora.
- d. Otros adultos.
- e. Algunos compañeros.
- f. Algunas compañeras.
- g. No lo sé.

7. ¿HAS INTIMIDADO O MALTRATADO A ALGÚN COMPAÑERO O COMPAÑERA?

- a. Nunca me meto con nadie.
- b. Alguna vez.
- c. Con cierta frecuencia.
- d. Casi todos los días.

8. SI TE INTIMIDARON EN ALGUNA OCASIÓN ¿POR QUÉ CREES QUE LO HICIERON?. (Puedes elegir más de una respuesta).

- a. Nadie me ha intimidado nunca.
- b. No lo sé.
- c. Porque los provoqué.
- d. Porque soy diferente a ellos.
- e. Porque soy más débil.
- f. Por molestarme.
- g. Por gastarme una broma.
- h. Porque me lo merezco.
- i. Otros.

9. SI HAS PARTICIPADO EN SITUACIONES DE INTIMIDACIÓN HACIA TUS COMPAÑEROS ¿POR QUÉ LO HICISTE? (Puedes elegir más de una respuesta).

- a. No he intimidado a nadie.
- b. Porque me provocaron.
- c. Porque a mí me lo hacen otros/as.
- d. Porque son diferentes (gitanos, deficientes, extranjeros, payos, de otros sitios...)
- e. Porque eran más débiles.
- f. Por molestar.
- g. Por gastar una broma.
- h. Otros.

10. ¿POR QUÉ CREES QUE ALGUNOS CHICOS/AS INTIMIDAN A OTROS/AS? (Puedes elegir más de una respuesta).

- a. Por molestar.
- b. Porque se meten con ellos/as.
- c. Por que son más fuertes.
- d. Por gastar una broma.
- e. Otras razones.

11. ¿CON QUÉ FRECUENCIA HAN OCURRIDO INTIMIDACIONES (PONER MOTES, DEJAR EN RIDÍCULO, PEGAR, DAR PATADAS, EMPUJAR, AMENAZAS, RECHAZOS, NO JUNTARSE, ETC.) EN TU INSTITUTO DURANTE EL TRIMESTRE?

- a. Nunca.
- b. Menos de cinco veces.
- c. Entre cinco y diez veces.
- d. Entre diez y veinte veces.
- e. Más de veinte veces.
- f. Todos los días

12. ¿QUÉ TENDRÍA QUE SUCEDER PARA QUE SE ARREGLASE ESTE PROBLEMA?

- a. No se puede arreglar.
- b. No sé.
- c. Que hagan algo los/as profesores/as.
- d. Que hagan algo las familias.
- e. Que hagan algo los/as compañeros/as.

*Si lo crees oportuno, si piensas que este problema hay que solucionarlo, escribe tu nombre en la hoja de respuestas. Sólo así, entre todos conseguiremos acabar con los abusos, el "matonismo" y los fanfarrones . Gracias*

## CUESTIONARIO PARA EL ALUMNADO

Instituto:

Curso:

Letra:

Soy:  Chico

Chica

Edad:

Año de Nacimiento:

Localidad:

Los/as Profesores/as:

1	a	b	c	d	e	f	g	
2	a	b	c	d				
3	a	b	c	d	e			
4	a	b	c	d	e	f	g	h
5	a	b	c	d	e			

Las Familias:

6	a	b	c	d	e	f	g		
7	a	b	c	d					
8	a	b	c	d	e	f	g	h	i

Los/as compañeros/as:

9	a	b	c	d	e	f	g	h
10	a	b	c	d	e			
11	a	b	c	d	e	f		
12	a	b	c	d	e			

Si tienes que añadir algo sobre el tema que no te hayamos preguntado, puedes escribirlo ahora: .....

*Si lo crees oportuno, si piensas que este problema hay que solucionarlo, escribe tu nombre en la hoja de respuestas. Sólo así, entre todos conseguiremos acabar con los abusos, el "matonismo" y los fanfarrones. Gracias*

Nombre: ..... Gracias por tu colaboración.



## CUESTIONARIO PARA EL ALUMNADO

Instituto:

Curso:

Letra:

Soy:  Chico

Chica

Edad:

Año de Nacimiento:

Localidad:

Los/as Profesores/as:

1	a	b	c	d	e	f	g	
2	a	b	c	d				
3	a	b	c	d	e			
4	a	b	c	d	e	f	g	h
5	a	b	c	d	e			

Las Familias:

6	a	b	c	d	e	f	g		
7	a	b	c	d					
8	a	b	c	d	e	f	g	h	i

Los/as compañeros/as:

9	a	b	c	d	e	f	g	h
10	a	b	c	d	e			
11	a	b	c	d	e	f		
12	a	b	c	d	e			

Si tienes que añadir algo sobre el tema que no te hayamos preguntado, puedes escribirlo ahora: .....

*Si lo crees oportuno, si piensas que este problema hay que solucionarlo, escribe tu nombre en la hoja de respuestas. Sólo así, entre todos conseguiremos acabar con los abusos, el "matonismo" y los fanfarrones. Gracias*

Nombre: ..... Gracias por tu colaboración.

**Cuestionario sobre Preconcepciones de Intimidación y Maltrato Entre Iguales**

(Adaptado de Ortega, Mora-Merchán, Mora- Fernández)

**HOJA DE PREGUNTAS PARA EL PROFESORADO**

Valora entre 1 (Muy en Desacuerdo) y 5 (Muy de Acuerdo) las siguientes frases según tu opinión:

<b>HOJA DE PREGUNTAS PARA EL PROFESORADO</b>	1	2	3	4	5
a. Las relaciones interpersonales son uno de los objetivos más importantes del desarrollo del curriculum.					
b. Las agresiones y situaciones violentas son un grave problema en mi Centro.					
c. El profesorado se encuentra indefenso ante los problemas de disciplina y agresiones del alumnado.					
d. El propio profesorado es en ocasiones el objeto de ataque del alumnado.					
e. Los padres y madres del alumnado a menudo empeoran las situaciones de conflicto.					
f. La intervención del profesorado en los casos de violencia y de conflicto creo que es parte de mi labor educativa.					
g. En mi clase, suelo controlar y atajar los conflictos y agresiones, no llegando a ser un problema.					
h. El profesorado, sin ayuda de otros profesionales, no está preparado para resolver los problemas de malas relaciones y violencia en el Instituto.					
i. Para eliminar los problemas de violencia es necesario que el equipo completo de profesorado tome conciencia y se decida a actuar.					
j. Para eliminar los problemas de violencia entre el alumnado que se producen en el Instituto, hay que implicar a las familias.					
k. La carga lectiva e instruccional actúa como una exigencia que impide dedicarse a asuntos como los problemas de relaciones interpersonales.					
l. Para eliminar los problemas de violencia y mejorar las relaciones interpersonales hay que modificar el curriculum escolar.					
ll. Considero que comenzar un proyecto de intervención sobre las agresiones y violencia en mi Centro sería una buena idea.					
m. Como profesor/a, considero tan importantes los problemas de violencia e intimidación como los que tienen que ver con el rendimiento académico del alumnado.					

Gracias por tu colaboración



**Cuestionario sobre Preconcepciones de Intimidación y Maltrato Entre Iguales**

(Adaptado de Ortega, Mora-Merchán, Mora- Fernández)

**HOJA DE PREGUNTAS PARA PADRES Y MADRES**

Este cuestionario trata de saber cómo son las relaciones entre chicos y chicas del Instituto qué problemas suceden entre ellos. Con la información que obtengamos podremos tratar mejor esos problemas. Uno de ellos es LA VIOLENCIA Y EL MALTRATO ENTRE CHICOS Y CHICAS.

Hay maltrato e intimidación cuando algún chico o chica cogen por costumbre meter miedo o abusar de sus compañeros o compañeras. Estas situaciones producen rabia y miedo en las personas que las sufren por no poder defenderse.

Este cuestionario es anónimo. Su sinceridad al contestarlo nos ayudará a buscar las soluciones adecuadas a esos problemas.

ROGAMOS MÁXIMA SINCERIDAD EN LAS RESPUESTAS. GARANTIZAMOS EL MÁS ABSOLUTO ANONIMATO.

Valoren entre 1 (desacuerdo) y 5 (acuerdo) las siguientes frases según su opinión:

<b>HOJA DE PREGUNTAS PARA PADRES Y MADRES</b>	1	2	3	4	5
1. En el Instituto en que cursa estudios mi hijo/a existe violencia e intimidación.					
2. Tengo confianza con los profesores/as del Instituto.					
3. El profesorado del centro intenta atajar los problemas de violencia e intimidación.					
4. Estoy satisfecho/a de mi trato con el profesorado del Centro.					
5. Estoy dispuesto a participar más en el Centro para ayudar al profesorado a resolver estos problemas.					
6. Tengo confianza en mi hijo/a.					
7. Creo que mi hijo/a no podrá participar nunca en actos de violencia o intimidación.					
8. Si mi hijo/a tuviera algún problema de violencia o intimidación me lo contaría.					
9. La causa de los problemas de violencia e intimidación reside en el clima de relación que se viva en la familia.					
10. La causa de los problemas de violencia e intimidación reside en el clima de relación que se viva en el Centro Educativo.					
11. La causa de los problemas de violencia e intimidación reside en el clima de relación que se viva en la sociedad.					
12. Los programas televisivos que los chicos y chicas ven favorecen que puedan haber problemas de violencia e intimidación.					
13. En el seno de la familia, alguna vez, he tenido que utilizar el daño físico (pegar) a mi hijo/a para resolver algún problema de conducta.					
14. Cuando conozco casos de violencia o intimidación lo comunico en el Instituto al tutor/a de mi hijo/a.					
15. Estaría dispuesto/a a participar en el Instituto en algún programa que ataje los problemas de violencia e intimidación entre los chicos y chicas.					
16. Los problemas de violencia e intimidación los considero tan importantes como los de rendimiento académico.					

Gracias por su colaboración.

# CUESTIONARIO PARA MEJORAR EL CONOCIMIENTO SOBRE UNO MISMO Y SOBRE LAS RELACIONES CON LOS DEMÁS Collell y Escudé (2003)

Con este cuestionario tratamos de ayudaros a mejorar el conocimiento sobre vuestras acciones y reacciones con los demás. También queremos saber como van las cosas y qué podemos hacer entre todos para mejorar. Por esto os pedimos que contestéis con sinceridad. Este cuestionario es anónimo pero nos gustaría poder ayudarte a ti y a los demás. Si sufres alguna de estas situaciones de abuso, no dudes en poner tu nombre o decirlo.

Nombre del I.E.S. .... CURSO: .....  
Eres:  chico,  chica. Fecha: ..... ¿Cuántos años tienes? .....

EN EL I.E.S.	Siempre	A menudo	Alguna vez	Nunca
3. Estas bien				
4. Te sientes solo/sola				
5. Te gusta salir al patio				
6. Piensas que alguno/a de tus compañeros/as no te quiere bien				
7. Piensas que ya se trabaja para mejorar la convivencia				
DURANTE ESTE MES EN EL I.E.S.:	Siempre	A menudo	Alguna vez	Nunca
8. ¿Has insultado o te has burlado de un compañero/a?				
9. ¿Has hablado mal o has dicho mentiras de un compañero/a?				
10. ¿Has cogido o has roto algún objeto de un compañero/a?				
11. ¿Has pegado, empujado o dado collejas a un compañero/a?				
12. ¿Has ignorado a alguien en una actividad o no le has hecho caso?				
13. ¿Has excluido o impedido que alguien participe en una actividad?				
DURANTE ESTE MES EN EL I.E.S.:	Siempre	A menudo	Alguna vez	Nunca
14. ¿Te han insultado o se han burlado de ti?				
15. ¿Han hablado mal o han dicho mentiras sobre ti?				
16. ¿Te han cogido, escondido o te han roto alguna cosa?				
17. ¿Te han pegado o te han dado empujones o "collejas"?				
18. ¿Te han ignorado en una actividad o no te han hecho caso?				
19. ¿Te han excluido o impedido participar en alguna actividad?				
DONDE DIRÍAS QUE PASAN ESTAS COSAS?	Siempre	A menudo	Alguna vez	Nunca
20. En clase				
21. En el patio				
22. En los pasillos				
23. Otros lugares (di cuales ..... )				
SI SUFRISTE O VISTE QUE ALGUIEN SUFRÍA COSAS DE ÉSTAS ¿A QUIEN LO HAS DICHO?	Siempre	A menudo	Alguna vez	Nunca
24. A mi madre y/o a mi padre				
25. A los profesores				
26. A un compañero o compañera				
27. A otros (di a quien ..... )				

Si tienes que añadir algo sobre el tema que no te hayamos preguntado, puedes escribirlo ahora: .....

*Si lo crees oportuno, si piensas que este problema hay que solucionarlo, escribe tu nombre en la hoja de respuestas. Sólo así, entre todos conseguiremos acabar con los abusos, el "matonismo" y los fanfarrones. Gracias*

Nombre: .....

# LISTA DE CHEQUEO

MI VIDA EN LA ESCUELA (ARORA, 1989)

Soy:  Chico  Chica

Edad: \_\_\_\_\_ Año de Nacimiento: \_\_\_\_\_

<b>LISTA DE CHEQUEO: MI VIDA EN LA ESCUELA</b> DURANTE ESTA SEMANA EN EL COLEGIO/INSTITUTO ALGÚN CHICO O CHICA:	Nunca	A veces	Más de una vez	Bastante
1. Me ha dicho motes				
2. Me ha dicho algo bonito				
3. Fue malintencionado/a con mi familia				
4. Intentó darme patadas				
5. Fue muy amable conmigo				
6. Fue desagradable porque yo soy diferente				
7. Me dio un regalo				
8. Me dijeron que me darían una paliza				
9. Me dieron algo de dinero				
10. Intentó que le diera dinero				
11. Intentó asustarme				
12. Me hizo una pregunta estúpida				
13. Me ha prestado alguna cosa				
14. Me interrumpió cuando jugaba				
15. Fue desagradable respecto a algo que hice				
16. Conversó a cerca de ropa conmigo				
17. Me dijo una broma				
18. Me dijo una mentira				
19. Una pandilla se metió conmigo				
20. Gente intentó hacerme daño				
21. Me ha sonreído				
22. Intentó meterme en problemas				
23. Me ayudó a llevar algo				
24. Intentó hacerme daño				
25. Me ayudó con mi trabajo				
26. Me hizo hacer algo que no quería hacer				
27. Conversó conmigo de cosas de la tele				
28. Me ha quitado alguna cosa				
29. Ha compartido algo conmigo				
30. Ha sido grosero/a acerca del color de mi piel				
31. Me gritó				
32. Jugó conmigo				
33. Trataron de que metiera la pata				
34. Me habló sobre cosas que me gustan				
35. Se rió de mí horriblemente				
36. Me dijeron que se chivarían				
37. Trataron de romperme algo mío				
38. Dijeron una mentira a cerca de mí				
39. Intentaron pegarme				

Gracias por tu colaboración

Si tienes que añadir algo sobre el tema que no te hayamos preguntado, puedes escribirlo ahora: .....

.....

(Si lo crees oportuno, puedes escribir tu nombre). Nombre: .....

# Reliability

## Warnings

The covariance matrix is calculated and used in the analysis.

### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	781	95,5
	Excluded <sup>a</sup>	37	4,5
	Total	818	100,0

Weighted by the variable Idade

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,618	,638	6

### Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Gravidade	2,07	,846	781
Segurança	1,97	1,037	781
Ameaçado	1,82	,626	781
Início	2,40	1,333	781
Maltrata	1,78	,865	781
FreqIntimid	2,78	1,580	781

### Inter-Item Correlation Matrix

	Gravidade	Segurança	Ameaçado	Início	Maltrata	FreqIntimid
Gravidade	1,000	,327	,228	,179	-,110	,161
Segurança	,327	1,000	,400	,177	,051	,417
Ameaçado	,228	,400	1,000	,534	,129	,368
Início	,179	,177	,534	1,000	,099	,334
Maltrata	-,110	,051	,129	,099	1,000	,114
FreqIntimid	,161	,417	,368	,334	,114	1,000

The covariance matrix is calculated and used in the analysis.

### Inter-Item Covariance Matrix

	Gravidade	Segurança	Ameaçado	Início	Maltrata	FreqIntimid
Gravidade	,715	,286	,121	,202	-,080	,214
Segurança	,286	1,075	,259	,244	,045	,684
Ameaçado	,121	,259	,392	,446	,070	,364
Início	,202	,244	,446	1,777	,114	,703
Maltrata	-,080	,045	,070	,114	,748	,156
FreqIntimid	,214	,684	,364	,703	,156	2,496

The covariance matrix is calculated and used in the analysis.

### Summary Item Statistics

	Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum / Minimum
Item Means	2,136	1,777	2,778	1,001	1,563
Item Variances	1,200	,392	2,496	2,104	6,371
Inter-Item Covariances	,255	-,080	,703	,784	-8,758
Inter-Item Correlations	,227	-,110	,534	,644	-4,865

The covariance matrix is calculated and used in the analysis.

### Summary Item Statistics

	Variance	N of Items
Item Means	,149	6
Item Variances	,624	6
Inter-Item Covariances	,047	6
Inter-Item Correlations	,027	6

The covariance matrix is calculated and used in the analysis.

### Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Gravidade	10,75	12,657	,247	,145	,609
Segurança	10,84	10,746	,447	,304	,537
Ameaçado	11,00	11,947	,582	,396	,538
Início	10,41	9,663	,412	,322	,548
Maltrata	11,04	13,501	,096	,046	,652
FreqIntimid	10,04	8,120	,471	,257	,526

### Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
12,82	14,858	3,855	6

>Warning # 3211

>On at least one case, the value of the weight variable was zero, negative, or missing. Such cases are invisible to statistical procedures and graphs which need positively weighted cases, but remain on the file and are processed by non-statistical facilities such as LIST and SAVE.