



Departamento de Psicologia Social e das Organizações

Experiências de *Bullying* em Idade Escolar: Impacto no Bem-Estar Subjectivo, Auto-Estima e Suporte Social Actuais

Liliana Filipa Dionísio Lobo

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Psicologia Comunitária e Protecção de Menores

Orientadora:

Professora Doutora Susana Fonseca Carvalhosa, Professora Auxiliar,
ISCTE-IUL

Novembro, 2011



Departamento de Psicologia Social e das Organizações

Experiências de *Bullying* em Idade Escolar: Impacto no Bem-Estar Subjectivo, Auto-Estima e Suporte Social Actuais

Liliana Filipa Dionísio Lobo

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Psicologia Comunitária e Protecção de Menores

Orientadora:

Professora Doutora Susana Fonseca Carvalhosa, Professora Auxiliar,
ISCTE-IUL

Novembro, 2011

Infelizmente é necessária a existência de fenômenos como a violência escolar, nomeadamente o *bullying* para que a realização deste tipo de trabalhos de investigação seja possível. Dedico este trabalho a todos os jovens-adultos que amavelmente deram o seu contributo, mas em particular às vítimas de *bullying*, que aqui partilharam as suas recordações, sendo que a estas deixo a seguinte mensagem: “*Nenhum de nós pode mudar o passado, mas todos nós podemos mudar o futuro.*” (Colin Powell)

Mas dedico este trabalho de forma ainda mais especial e profunda à minha prima Vânia Zurga, que partiu muito precocemente (aos 23 anos), pondo termo à sua vida durante a realização do mesmo... “Também tu minha querida, foste uma mártir à revelia dos teus colegas de escola e talvez os efeitos dessas agressões tenham permanecido contigo e em ti, até ao fim... Descansa em Paz!”

Agradecimentos

Nenhum trabalho é possível sem a colaboração e a participação, directa ou indirecta de todos os implicados, por isso desejo expressar os meus sinceros agradecimentos às pessoas cujos contributos permitiram não só a realização desta Dissertação, mas também experimentar diversas situações e adquirir inúmeros conhecimentos.

O meu primeiro agradecimento dirige-se à minha Orientadora, a Professora Doutora Susana Fonseca Carvalhosa, não apenas pela orientação proporcionada, apoio e interesse demonstrado, mas também pelas críticas e sugestões apresentadas, sempre numa perspectiva de inovação e melhoria. É de louvar a sua abertura de espírito, dedicação e profissionalismo. Obrigada por não me deixar desistir, mesmo nos momentos mais críticos... fez com que eu nunca deixasse de acreditar que era possível.

Mas esta investigação não teria sido viável sem o contributo dos jovens-adultos (a quem dediquei este trabalho), que voluntariamente se dispuseram a participar neste estudo pioneiro em Portugal, partilhando as suas recordações. Foram eles que possibilitaram a elaboração desta dissertação, por isso um enorme obrigada.

Há ainda muitas outras pessoas a quem não posso também, de forma alguma, deixar de agradecer:

A todos os que divulgaram o questionário junto dos seus contactos, independentemente de terem ou não respondido ao mesmo, permitindo o aumento do número de participantes.

Às Coordenadoras do Mestrado em Psicologia Comunitária e Protecção de Menores (Professora Doutora Manuela Calheiros e Professora Doutora Carla Moleiro), pelos comentários, críticas e sugestões apresentadas ao longo das diversas sessões do Seminário de Dissertação de Mestrado, que me fizeram repensar vários pontos do trabalho aqui apresentado. As suas visões complementares sobre um mesmo problema, foram muito relevantes para a realização deste trabalho.

A todos os restantes professores, que ao longo destes dois anos de Mestrado me permitiram aperfeiçoar as bases para chegar até aqui. Por me terem dado uma liberdade criativa que certamente me será muito útil em termos profissionais.

A todos os colegas de Mestrado, que me deram força para percorrer este árduo, mas fascinante caminho. Em especial às colegas que me acompanharam e que vim a conhecer melhor ao longo deste último ano. Fico imensamente grata pelo apoio,

partilha, companheirismo e compreensão, sem dúvida, que o vosso contributo me ajudou a atingir mais facilmente esta meta. Sei que fiz boas amigas, com quem pude e sei que vou continuar a poder contar sempre, quer nos bons quer nos maus momentos.

Aos meus amigos, a todos aqueles que foram ficando, por comigo partilharem preocupações e muitas alegrias e por me apoiarem e me darem ânimo para não desistir dos meus sonhos.

Aos meus pais, irmão e restante família, por estarem sempre presentes na minha vida e por fazerem de mim aquilo que eu sou hoje, o vosso suporte, amor e carinho são sem dúvida uma das melhores coisas que tenho. Tal como dizia o saudoso Papa João Paulo II: " O futuro da humanidade passa pela família".

E por último, mas não menos importante, ao Tiago, o meu namorado, por todo o apoio a nível informático e principalmente pela enorme paciência, motivação e compreensão com que me acompanhou ao longo de todo o processo. Mas, mais do que isso, ele nunca deixa de encontrar a palavra certa quando as coisas se tornam difíceis, quando surgem as adversidades, fazendo-me acreditar em mim e nas minhas capacidades, dando-me coragem para não desistir. Gozo da felicidade de o ter conhecido e dele ter começado a fazer parte da minha vida, enchendo-a de coisas boas.

Mais uma vez e para terminar, a todos os referidos sem distinção, o meu MUITO OBRIGADA!

Lista de Siglas e Abreviaturas

AE – Auto-Estima

AMOS – *Analysis of Moments Structures*

APA - *American Psychological Association*

APAV - Associação Portuguesa de Apoio à Vítima

BES – Bem-Estar Subjectivo

ESE – Estatuto Sócio-Económico

ESSS - Escala de Satisfação com o Suporte Social

RSES - *Rosenberg Self-Esteem Scale*

SPANE - *Scale of Positive and Negative Experience*

SPSS - *Statistical Packages for the Social Sciences*

SS – Suporte Social

SWLS - *Satisfaction With Life Scale*

Resumo

A presente investigação foca-se no *bullying*, que é um tema que tem vindo a ser alvo de grande atenção em meio escolar. Desenvolveu-se um estudo retrospectivo, que pretende contribuir para um maior conhecimento deste fenómeno em Portugal.

O problema de investigação, consiste em averiguar até que ponto os indivíduos dos cinco grupos (não-envolvidos, testemunhas, *bullies*, vítimas e *bully/vítimas*) se sentem satisfeitos com a sua vida actual, através da resposta a um questionário de auto-relato online que inclui quatro dimensões: *bullying* retrospectivo, bem-estar subjectivo, auto-estima e satisfação com o suporte social.

Participaram no estudo 616 jovens-adultos, com idades compreendidas entre os 23 e os 40 anos, que relataram as experiências de *bullying* ocorridas durante o seu período escolar, enquanto testemunhas (39,3%), *bullies* (4,2%), vítimas (23,2%), *bully/vítimas* (4,4%), ou não-envolvidos (28,9%).

Os participantes do sexo masculino referiram um maior envolvimento em situações de *bullying* escolar, quer como *bullies*, quer como *bully/vítimas*, mas não se registaram diferenças significativas em relação à idade.

Nas vítimas encontraram-se diferenças significativas quando comparadas com os não-envolvidos, nomeadamente menor percepção de bem-estar subjectivo (maior presença de afectos negativos e ausência de afectos positivos e menor satisfação com a vida), menor auto-estima e menor satisfação com o suporte social, sendo que as variáveis dependentes em estudo se encontram positivamente relacionadas.

São portanto, extremamente necessários, programas preventivos e de intervenção que reduzam tais consequências, a longo prazo, nos indivíduos que experienciaram situações de *bullying* escolar, sobretudo para as vítimas que mantêm um perfil de risco ao longo dos anos.

Palavras-chave: *Bullying* Retrospectivo, Auto-Estima, Bem-Estar Subjectivo, Suporte Social.

Abstract

The present investigation focuses on bullying, a topic which has been the target of great attention within the school environment. A retrospective study was performed in order to contribute to a better understanding of this phenomenon in Portugal. The focus of the investigation is to determine the extent of self satisfaction and happiness of people within the following five groups; those with no involvement in bullying, those who have witnessed bullying, the bullies themselves, victims of bullying and those who have been both bullies and victims. The subjects were asked to respond to an online questionnaire relating to the following topics; retrospective bullying, subjective well being, self-esteem and satisfaction with social support.

The study consisted of 616 young adult participants aged between 23 and 40 years, who described their experiences of bullying during their school years as belonging to the following categories; bystanders (39.3%), bullies (4.2%), victims (23.2%); bully/victims (4.4%) and uninvolved (28.9%).

A higher proportion of those involved in situations of school bullying, either as bullies or both bullies and victims of bullying, were male participants, with no significant correlation with age observed.

When comparing the responses of the uninvolved to those who were victims of bullying, significant differences were observed. Victims of bullying displayed a lower perception of their subjective well being (as demonstrated by a greater presence of negative emotions, lack of positive emotions and less life satisfaction), less self esteem and a lower satisfaction with social support, and the dependent variables within the study are found to be positively related.

The results of the study therefore show that it is extremely necessary to introduce preventative and intervention programmes in order to reduce the long-term consequences on those who were subjects of bullying during their school years, especially for those who maintain a profile of high risk throughout the years.

Keywords: Retrospective Bullying, Self-Esteem, Subjective Well-Being, Social Support.

PsycINFO Classification Categories and Codes of American Psychology Association

3000 Social Psychology

3020 Group & Interpersonal Processes

Índice

| | |
|---|-------------|
| Resumo | vii |
| Abstract | viii |
| Introdução | 1 |
| I. Revisão de Literatura | 2 |
| 1.1. Violência escolar – uma perspectiva global | 2 |
| 1.2. Definição de <i>Bullying</i> | 3 |
| 1.3. Dados Internacionais e Nacionais acerca do <i>Bullying</i> | 6 |
| 1.4. Papéis assumidos nas situações de <i>Bullying</i> | 8 |
| 1.4.1. Não envolvidos | 10 |
| 1.4.2. Testemunhas ou observadores | 10 |
| 1.4.3. Agressores (« <i>bullies</i> ») | 11 |
| 1.4.4. Vítimas | 14 |
| 1.4.5. <i>Bully</i> /Vítimas (Vítimas-agressivas) | 16 |
| 1.5. Impacto das Experiências de <i>Bullying</i> em Idade Escolar no Bem-Estar Subjectivo, Auto-Estima e Suporte Social Actuais e relação entre estas variáveis | 18 |
| 1.5.1. Relação entre Auto-Estima e Bem-Estar | 19 |
| 1.5.2. Relação entre Suporte Social e Bem-Estar | 22 |
| 1.5.3. Relação entre Auto-Estima e Suporte Social | 23 |
| 1.5.4. <i>Bullying</i> Retrospectivo | 25 |
| 1.5.5. Factores que contribuem para o desenvolvimento de problemas a longo prazo | 27 |
| 1.6. Enquadramento do Problema | 28 |
| 1.6.1. Objectivos | 30 |
| 1.6.2. Questões de investigação | 30 |
| 1.6.3. Hipóteses | 31 |
| II. Método | 33 |
| 2.1. Participantes | 33 |
| 2.2. Instrumento | 34 |
| 2.3. Procedimento | 37 |
| III. Resultados | 42 |
| 3.1. Estatísticas Descritivas da Variável Recordações de <i>Bullying</i> (<i>Bullying</i> Retrospectivo) | 42 |

| | |
|--|-----------|
| 3.2. Análise de interações estabelecidas conforme diferentes variáveis em estudo | 46 |
| 3.2.1. Relação entre Grupos de <i>Bullying</i> e Auto-Estima, Bem-Estar Subjectivo e Suporte Social actuais | 46 |
| 3.2.2. Análise de correlações entre as variáveis dependentes - Auto-Estima, Bem-Estar Subjectivo (Afecto Positivo, Afecto Negativo e Satisfação com a Vida) e Suporte Social | 50 |
| 3.2.3. Análise da distribuição dos participantes de acordo com a sua identificação nos papéis inerentes ao processo de <i>bullying</i> e o sexo e da identificação do sexo dos agressores pelas vítimas e <i>bully/vítimas</i> | 52 |
| 3.2.4. Análise da distribuição dos participantes de acordo com a sua identificação nos papéis inerentes ao processo de <i>bullying</i> e a idade (escalão etário) | 53 |
| IV. Discussão dos Resultados e Conclusões | 54 |
| 4.1. Limitações do Estudo | 59 |
| 4.2. Sugestões para Futuras Investigações | 61 |
| V. Referências Bibliográficas | 65 |
| VI. Anexos | 72 |
| Anexo A. Questionário Final (Versão <i>Online</i>) | 72 |
| Anexo B. Estatísticas Descritivas dos itens: Nacionalidade, Naturalidade, Área de Residência e Município (frequências) | 79 |
| Anexo C. Estatísticas descritivas dos itens: Idade da 1ª Vitimização e Duração das agressões (frequências) | 83 |
| Anexo D. Testes de Normalidade aos Grupos de <i>Bullying</i> com (N<30) | 87 |
| Anexo E. Quadros de apoio ao teste de <i>Kruskal-Wallis</i> | 88 |
| Anexo F. Quadros de apoio aos testes ANOVA <i>one-way</i> | 89 |
| Anexo G. Quadros de Apoio aos testes <i>Qui-Quadrado</i> (χ^2) | 94 |

Índice de Quadros

| | |
|--|----|
| Quadro 1. Caracterização Sócio-demográfica dos participantes | 33 |
| Quadro 2. Constituição dos Grupos de <i>Bullying</i> | 40 |
| Quadro 3. Distribuição dos Participantes pelos Grupos de <i>Bullying</i> | 42 |
| Quadro 4. Anos de Escolaridade em que ocorreram as agressões (frequências) | 43 |
| Quadro 5. Dados acerca das agressões sofridas em idade escolar - recordadas pelas vítimas e pelas <i>bully</i> /vítimas (frequências) | 45 |
| Quadro 6. Valores médios e desvios-padrão da Auto-Estima, BES e Suporte Social consoante o Grupo de <i>Bullying</i> | 47 |
| Quadro 7. Correlações entre as escalas aplicadas para as variáveis dependentes | 50 |

Introdução

A violência “é um acto que provoca, pelo uso da força, um constrangimento físico ou moral” (Guimarães, 1996, p. 73). No âmbito escolar, tem vindo a ser particularmente pesquisada nas últimas décadas, uma das suas três grandes categorias de comportamento agressivo: o fenómeno designado em inglês por *bullying* e cujo perpetrador é designado por *bully* de acordo com Olweus (1993a), investigador pioneiro desta temática.

Alguns autores, tentaram aproximá-lo do termo vitimização, mas sem consenso, por isso mesmo segundo Neto (2005), a adopção universal do termo *bullying* foi decorrente da dificuldade em traduzi-lo para diversas línguas, nomeadamente a língua portuguesa (Pereira, 2002). Assim ao longo deste trabalho optamos por utilizar a terminologia original.

Olweus (1993a) refere que o *bullying* é exibido sem um motivo aparente, de forma intencional e repetida, manifestada numa relação desigual de poder, em que os rapazes reportam maior envolvimento. Segundo Oliveira (2007) quando não causa sequelas físicas, esse comportamento provoca consequências psicológicas ou emocionais graves nas vítimas, pois as atitudes agressivas não têm um motivo justo e são adoptadas por um ou mais estudantes contra outro(s), gerando dor e angústia. Os agressores ou *bullies* vitimizam pares que têm alguma característica que sirva de foco para as suas agressões, sendo que a presença deste tipo de situações é notada frequentemente no Ensino Básico (2º e 3º ciclos) (Seixas, 2006; Oliveira, 2007), “fase que coincide com a adolescência, onde o indivíduo se encontra em transição física, emocional e psicológica entre a infância e a idade adulta” (Constantini, 2004, cit. in Oliveira, 2007, p.5).

Tal como a maioria das situações que envolvem reacções emocionais fortes, também o *bullying* apresenta consequências que podem ser mais visíveis e imediatas ou mais a longo prazo (Ferreira, 2006). É necessário termos noção destas consequências para ser mais fácil traçar linhas de intervenção adequadas para cada grupo de envolvidos em situações de *bullying* escolar – vítimas, *bullies*, *bully*/vítimas e testemunhas.

Por esse motivo, perspectivou-se a investigação de carácter retrospectivo aqui apresentada, após se constatar que nos estudos sobre *bullying em contexto escolar* é praticamente inexistente um trabalho deste tipo, ou seja, sobre a base das recordações que se conservam sobre as situações de mau-trato e vitimização, incluindo as consequências desta a longo prazo (Reátiga, 2009). Estas são geralmente apontadas como nefastas para os envolvidos, especialmente para a vítima, que pode continuar a sofrer os seus efeitos negativos muito para além do período escolar (Fante, 2005).

I. Revisão de Literatura

1.1. Violência escolar – uma perspectiva global

Cada vez é mais preocupante a violência nas camadas mais jovens da população, sobretudo quando ocorre em contexto escolar, uma vez que a escola deveria ser uma fonte de aprendizagens múltiplas ao nível dos saberes, dos modos de estar e de relacionamento com os outros, dos modos de vida em sociedade; isto, já para não referir o contributo essencial da escola para a formação da identidade do jovem, sobretudo no que esta tem de interiorização de um conjunto de normas e valores (Vale & Costa, 1994).

Os factores que ocasionam esse fenómeno são diversos, tanto externos como internos à escola, caracterizados pelas interações sociais, familiares, sócio-educacionais e pelas expressões comportamentais agressivas manifestadas nas relações interpessoais (Fante, 2005).

Genericamente, a violência escolar é percebida como um fenómeno abrangente e alargado que remete para domínios diversificados, que podem ir desde comportamentos anti-sociais, delinquência, vandalismo, comportamentos de oposição, entre outros, ou seja, comportamentos facilmente observáveis e geralmente denunciados (Batsche & Knoff, 1994; cit. in Vale & Costa, 1998). A pesquisa sobre agressão engloba assim várias subcategorias diferentes, incluindo agressão reactiva, evidente e relacional (Griffin & Gross, 2004).

Segundo Klewin, Tillmann e Weingart (2003), a violência escolar é caracterizada como um fenómeno extenso no seio do qual se podem distinguir três grandes categorias de comportamento violento por parte dos alunos:

- (1) Ofensa e/ou ferimento físico (conflitos entre um ou mais indivíduos no qual pelo menos um deles use a força física ou armas para causar intencionalmente dano, incluindo também o uso da força contra propriedade alheia);
- (2) Agressão verbal ou crueldade psicológica (insultos, ameaças ou humilhações);
- (3) *Bullying* (entendido como uma variação específica da violência escolar, que inclui tanto componentes físicas como psicológicas, envolvendo uma relação entre agressor e vítima em que sujeitos mais fracos são regularmente provocados, oprimidos e insultados, sendo que um ataque agressivo ou uma briga entre dois oponentes de força aproximadamente igual não constitui uma manifestação de *bullying*).

O *bullying* é compreendido como um subconjunto de comportamentos agressivos de um tipo particularmente pernicioso (Smith & Morita, 1999; cit. in Martins, 2005), sendo

caracterizado pela sua natureza repetitiva e por desequilíbrio de poder (Olweus, 1999a), onde a vítima fica impossibilitada de se defender com facilidade (Fante, 2005).

A pesquisa sobre o *bullying* remonta à década de 70 e transformou-se num objecto privilegiado de investigação. Foi Dan Olweus o primeiro autor que nos países nórdicos, se iniciou no estudo do *bullying* de forma mais sistemática (Olweus, 1978). Segundo Fante e Pedra (2008) na década de 80 começou a implementar esforços para estudar mais especificamente esta problemática, desenvolvendo grande pesquisa sobre o tema na Noruega e expandindo os estudos para inúmeros países europeus. Estes trabalhos de investigação, permitiram definir o problema e começar a traçar linhas de orientação e intervenção.

1.2. Definição de *Bullying*

O interesse gradual de diversos investigadores pelo estudo desta temática, levou a que começassem a querer comparar os resultados, tornando-se primeiramente necessário uma definição operacional do conceito de *bullying*. A importância deste aspecto é visível se considerarmos que a utilização de uma vaga definição por parte de alguns investigadores pode conduzir a uma classificação distorcida das crianças envolvidas e, conseqüentemente, a uma errada ou enviesada interpretação dos resultados (Griffin & Gross, 2004).

Definir conceptualmente o fenómeno *bullying* não é uma tarefa fácil, uma vez, que há vários aspectos a considerar, mas genericamente diz respeito a uma forma de afirmação de poder interpessoal de um aluno através da agressão (Neto, 2005), sendo que usualmente uma situação de *bullying* requer o envolvimento de dois protagonistas, o agressor (que exerce o controlo) e a vítima (que acaba submetida e tiranizada) (Seixas, 2006; Raimundo & Seixas, 2009), contudo podem ocorrer igualmente episódios de *bullying* em contexto mais alargado de grupo.

Existem assim alguns critérios básicos, que foram estabelecidos para identificar as condutas de *bullying* e diferenciá-las de outras formas de violência e das brincadeiras próprias da idade. Os critérios estabelecidos são fundamentalmente três (Olweus, 1993a; Smith, 1999):

- (1) Trata-se de uma conduta agressiva intencional;
- (2) Assume um carácter repetitivo e sistemático (não se tratando de um episódio esporádico);
- (3) Implica uma desigualdade de poder entre os alunos envolvidos;

Esta desigualdade tem lugar, precisamente, porque perante as agressões a vítima tende a sentir-se incapaz de se defender (Smith, 1999), devido ao facto de estar em desvantagem numérica, ou só entre muitos, ser mais nova, menos forte, ou simplesmente ser menos auto-confiante, pela falta de assertividade e pouca flexibilidade psicológica perante o agressor ou agressores dos ataques (Fante, 2005; Martins, 2005).

Quando não se verifica uma oposição aos comportamentos em causa, Coloroso (2003) refere existir, ainda, um quarto elemento associado ao *bullying*, neste caso, a presença de um clima de constante terror.

O que também diferencia o *bullying* de outros tipos de violência é a propriedade de causar traumas irreparáveis ao psiquismo das vítimas, comprometendo a sua saúde física e mental e o seu desenvolvimento sócio-educacional (Fante & Pedra, 2008).

O conceito de *bullying* encontra-se definido de diversas formas, por diferentes autores. No entanto, tal como referem Esbeen e Carson (2009), uma das definições que tem vindo a assumir uma grande aceitação perante a comunidade científica diz respeito ao conceito de origem inglesa *bullying* proposto por Olweus (1993a), que define o *bullying* em contexto escolar, com base nos três critérios anteriormente apresentados, ou seja, como a exposição de uma pessoa que é incapaz de se defender, repetidamente e ao longo do tempo, a acções negativas (agressões físicas, verbais ou psicológicas) por parte de uma ou várias outras pessoas.

No que respeita à categorização dos diferentes tipos de comportamento de *bullying*, nomeadamente a sua forma de expressão Olweus (1993a), distingue duas formas de *bullying* – o directo (confronto directo com a vítima) e o indirecto (isolamento social da vítima).

De acordo com o Committee for Children (2002, cit. in Seixas, 2006), o *bullying* directo caracteriza-se por comportamentos de confrontação directa face ao sujeito-alvo, ou seja, ocorre “face a face” (mais frequentemente físicos, verbais, de ameaça ou de intimidação). Neste caso os alunos envolvidos conhecem a identidade um do outro (o *bully* e a vítima) e assume-se como o tipo de *bullying* mais fácil de reconhecer porque, na maioria dos casos, existem sinais observáveis de dano. Já no âmbito do *bullying* indirecto, este ocorre “por trás das costas”, isto é, não envolve uma confrontação directa entre os sujeitos envolvidos e, como tal, é mais difícil de reconhecer porque a vítima pode não se aperceber seja da identidade do agressor seja de quando o comportamento de *bullying* ocorreu.

Quanto aos tipos de comportamento de *bullying*, segundo Coloroso (2003) existem três: o verbal, o físico e o relacional, que podem assumir formas de expressão directas ou indirectas. De acordo com a mesma autora, o primeiro constitui-se como a forma mais comum

de *bullying*, embora muitas das vezes tenda a passar despercebida aos adultos e segundo Seixas (2006), pode expressar-se directamente, por exemplo, através de comportamentos que incluem gozar, chamar nomes, ameaçar verbalmente, rebaixar, admoestação racial e indirectamente através de comportamentos tais como espalhar rumores e/ou mentiras, intrigar, caluniar ou difamar, entre outros.

Coloroso (2003), refere que o *bullying* físico caracteriza-se como sendo a forma de expressão mais facilmente detectável, embora pareça ter menos expressão que os outros tipos de *bullying*. Nesta forma de *bullying* incluir-se-á qualquer tipo de agressão física, sendo que de acordo com Seixas (2006) se pode exprimir directamente através de comportamentos como bater, empurrar, puxar o cabelo, perseguir o colega, entre outros. De forma indirecta exprime-se, por exemplo, através de comportamentos como recrutar um colega para agredir outro, roubar ou esconder objectos dos colegas, partir ou destruir objectos dos colegas.

Já o *bullying* relacional constituir-se-á como o de mais difícil detecção. Este tipo de *bullying* diz, essencialmente, respeito à exclusão do outro das brincadeiras e das actividades levadas a cabo, com grande expressão no período da adolescência, tendo em conta a importância que o grupo de pares assume nesta fase da vida (Coloroso, 2003). Expressa-se assim de forma directa através de comportamentos, tais como, dizer ao colega que ele não pode brincar com eles, evitar/ignorar o colega, dizer ao colega não ser amigo dele ou deixar de ser a não ser que faça o que lhe pede e de forma indirecta através da manipulação de redes de amizades, dizer mentiras sobre o colega para outros não se darem com ele, não convidar propositadamente o colega para festas ou saídas, entre outros (Seixas, 2006).

Coloroso (2003) faz ainda referência, ao *bullying* sexual, que é menos frequente, mas que é uma entidade caracterizada por alguns autores como um dos tipos de *bullying* a considerar. Seixas (2006) refere como formas de expressão directa do *bullying* sexual, comportamentos como exibicionismo, *voyerismo*, apalpar ou agarrar alguém de um modo sexualmente sugestivo, entre outros. De forma indirecta, o *bullying* sexual expressa-se, por exemplo, através de comportamentos como espalhar rumores acerca de actividades sexuais do colega ou da divulgação de comentários ou imagens de carácter sexual.

Outros autores (e.g. Lago, Massa e Piedra, 2006), distinguem ainda uma outra forma de agressão - o *bullying* psicológico, que ocorre de forma directa quando alguém (ou um grupo de pessoas), usam intencionalmente palavras ou acções (e.g. extorsão, coacção, ameaçar gestualmente, chantagear, utilizar gestos obscenos) que causam danos na pessoa alvo da agressão. No que se refere à intimidação electrónica por telemóvel ou internet, que se assume como uma forma de expressão indirecta do *bullying* psicológico e perante a recente

proliferação das novas tecnologias da informação e comunicação, Neto (2005) utiliza o termo *cyberbullying*, que consiste no acto de, intencionalmente, uma criança ou adolescente, fazendo uso dessas mesmas tecnologias, denegrir, ameaçar, humilhar ou executar outro qualquer acto mal intencionado dirigido a outra criança ou adolescente, envolvendo três vectores (*bully* - vítima - novas tecnologias da informação e comunicação).

O *Bullying* pode assumir apenas um tipo e uma forma de expressão, ou uma combinação dos tipos e formas de expressão mencionados (Mestry, van der Merwe & Squelch, 2006). Todas estas acções podem ocorrer entre as diferentes díades - aluno-aluno (onde é mais frequente), professor-aluno e professor-aluno, dentro ou fora das escolas. E até o pessoal escolar, ex-alunos e outras pessoas que não pertencem à escola podem ser envolvidos, quer como vítimas ou como agentes (Carvalhosa, Moleiro & Sales, 2009).

1.3. Dados Internacionais e Nacionais acerca do *Bullying*

No final dos anos 90 nasceram vários movimentos de sensibilização e estudo do fenómeno de *bullying*, juntamente com programas de intervenção e prevenção desenvolvidos por profissionais e académicos das áreas da psicologia e da educação (Smith, 1999).

Apesar da definição do fenómeno e das medidas usadas nas investigações variarem entre si (Espelage & Swearer, 2003), relativamente à prevalência do *bullying*, estima-se que este fenómeno afecta entre 7% e 35% das crianças e adolescentes na Europa, EUA, Canadá, Austrália e Japão (Smith, 1999). A percentagem mais comunmente encontrada, nos estudos em vários países é que e que pelo menos 15% dos estudantes na escola estão envolvidos nesses comportamentos (Sudermann et al., 2000; cit. in, Carvalhosa, Lima e Matos, 2001).

Mas parece-nos importante referir, por exemplo, alguns dados que distinguem os rapazes das raparigas, nomeadamente o facto de que, os rapazes parecem reportar maior envolvimento em situações de *bullying*, relativamente ao que se verifica com as raparigas (Olweus, 1993b; Carvalhosa, Lima & Matos, 2001; Nation, Vieno, Perkins & Sentinello, 2008; Almeida, 1999, Carvalhosa, 2008a, 2008b). Smith (2002), refere que na categoria agressor, o rapaz aparece em maior número e na categoria vítima, o número de rapazes e raparigas equivalem-se e que os rapazes aparecem em menor número do que as raparigas quando se trata de denunciar as intimidações sofridas. Carvalhosa (2008b, p.2), menciona que “os rapazes envolvem-se mais em comportamentos de *bullying* na escola, quer como agressores, quer como vítimas, quer com duplo envolvimento (simultaneamente agressores e vítimas)”. Em relação ao papel de vítimas, esta informação difere da apresentada pelos

autores acima enumerados, uma vez que o número de vítimas não se equivale entre rapazes e raparigas.

Mas os resultados apresentados no âmbito da incidência de comportamentos de *bullying* variam consoante o país, o tamanho da amostra, o local de recolha (regional, nacional, urbano ou rural), a idade ou ano de escolaridade dos sujeitos, o género sexual, os locais do cenário escolar considerados, ou ainda o instrumento utilizado. Apesar desta diversidade, algumas semelhanças podem ser identificadas, nomeadamente o facto do número de alunos vitimizados ser tendencialmente superior ao número de alunos agressores, e o facto do envolvimento em comportamentos de *bullying* tender a aumentar até aproximadamente ao 8º ano de escolaridade e, em seguida, diminuir (Seixas, 2006).

Almeida (1999), num estudo pioneiro, cuja recolha de dados em escolas do Norte do país permitiu consolidar algumas conclusões interessantes, encontrou o seguinte: 21,9% das crianças a frequentarem a escola primária e 21,6% das crianças a frequentarem o 5º e o 6º ano de escolaridade foram vítimas de *bullying* três ou mais vezes, e que 19,6% das crianças a frequentarem a escola primária e 15,4% das crianças a frequentarem o 5º e o 6º ano de escolaridade cometeram *bullying* três ou mais vezes. Enquanto na escola primária as situações de *bullying* são, essencialmente, de carácter físico, no 2º e 3º ciclos assumem maior relevância as situações de *bullying* verbal. Concluiu, ainda, que as situações de *bullying* ocorrem, sobretudo, dentro das imediações da escola, com maior incidência nos espaços de recreio. O estudo em causa foi replicado em escolas de Lisboa, sendo os resultados na sua maioria consistentes com os obtidos no estudo com escolas do Norte do país.

O estudo Carvalhosa, Lima e Matos (2001) pretendeu caracterizar e diferenciar os jovens provocadores e vítimas nas escolas portuguesas. Numa amostra de 6903 alunos, entre os 11 e os 16 anos de idade (6º, 8º e 10º ano de escolaridade), de 191 escolas nacionais, que responderam a um questionário aplicado em 1998 e 2001, sobre comportamentos de saúde, analisaram-se os comportamentos de bullying/provocação em contexto escolar, através do questionário “Comportamento e Saúde em Jovens em Idade Escolar”. A amostra é representativa da população escolar dessas idades, por isso através deste estudo foram apresentados dados representativos do contexto nacional, mostrando que 47,4% dos participantes referem ter sido vítimas de *bullying* e que 36,2% terão provocado colegas mais novos.

Já no estudo internacional *Health Behaviour in School-aged Children* de Currie, Hurrelmann, Settertobulte, Smith, & Todd (2000, cit in. Carvalhosa, 2008b), verifica-se que cerca de 30 % dos jovens entre os 11-15 anos se envolvem em comportamentos de *bullying* e

que os rapazes se encontram mais expostos ao *bullying* directo. O *bullying* indirecto atinge mais as raparigas e elas também optam mais por este.

De acordo com Carvalhosa (2008b), neste estudo encontrou-se que os jovens Portugueses, com 11 e 13 anos de idade (pico dos comportamentos de *bullying*) colocam Portugal em 4º lugar no ranking da vitimização escolar. Os dados dos jovens de 11 anos de Portugal (idade em que se envolvem mais enquanto vítimas) quando comparado com os outros 35 países em relação a provocar os outros, pelo menos 2 ou 3 vezes por mês, nos últimos 2 meses, dão-nos o 6º lugar no ranking do *bullying* escolar. Assim, em investigações com amostras nacionais representativas encontraram-se elevadas taxas de *bullying* escolar que têm vindo a aumentar (Carvalhosa, 2008b).

Mais recentemente, Carvalhosa, Moleiro e Sales (2009) compilaram dados relativos a várias fontes de informação disponíveis, de forma a ser possível caracterizar a situação de *bullying* nas escolas portuguesas, concluindo que, de acordo com a informação disponibilizada pelo Programa “Escola Segura”, entre 2001 e 2006, se registaram 15 ocorrências classificadas como assédio e 14 como injúrias/ameaças nas escolas portuguesas. Para além disso, descobriram que a Associação Portuguesa de Apoio à Vítima [APAV], registou, no ano de 2007, 39 casos de denúncia de vitimização na escola. Tendo como base o trabalho de Currie et al. (2004, 2008), as autoras concluíram, ainda, que cerca de 1 em cada 5 estudantes no ensino básico em Portugal estiveram envolvidos em situações de *bullying* e, através dos dados apresentados por Carvalhosa (2007), que a frequência de ser vítima e de ser agressor uma vez por semana ou mais aumentou entre o ano de 1998 e o ano de 2002.

Posto isto, verifica-se a existência de elevadas taxas referentes à incidência e à prevalência do *bullying*, um pouco por todo o Mundo, o que é deveras inquietante.

Ainda para mais, porque em Portugal estas elevadas taxas não são excepção, como se pode verificar através das posições cimeiras que o nosso país ocupou no estudo internacional de Currie et. al (2000, cit. in Carvalhosa, 2008b). Assim sendo, e uma vez que segundo Raimundo e Seixas (2009) este fenómeno origina consequências nefastas para a saúde e bem-estar das vítimas e dos agressores, salienta-se a necessidade de se implementarem programas de intervenção desde os primeiros anos de escolaridade.

1.4. Papéis assumidos nas situações de *Bullying*

Uma situação de *bullying* conta com a participação de vários intervenientes, os *bullies*, as vítimas, as *bully*/vítimas e as testemunhas (Coloroso, 2003; Botelho & Souza, 2007; Neto, 2005). Coloroso (2003) chama assim a atenção para a importância do *bully* – aquele que inicia

a situação de *bullying* e que tem participação activa na mesma – e da vítima (as vítimas podem variar muito, mas frequentemente, são crianças que são vistas pelos agressores como diferentes de algum modo), mas também de todos os outros alunos, que detêm conhecimento sobre a situação, e que, por uma razão ou por outra, não a divulgam; aquilo que alguns autores consideram como *bystanders* (ou observadores/testemunhas) e que, muitas das vezes, se desresponsabilizam da sua participação, embora de forma colateral, nos comportamentos de *bullying*.

Parece-nos no entanto fundamental, no contexto do presente trabalho referir cinco grupos distintos, de acordo com os papéis assumidos em situações de *bullying* escolar, tendo-se em consideração os quatro grupos de Solberg & Olweus (2003), que fazem a divisão em não envolvidos, *bullies*, vítimas e *bully*/vítimas, mas subdividindo o grupo dos não envolvidos em “não-envolvidos” e “testemunhas”, uma vez que o grupo dos não-envolvidos a que se referem estes autores (Solberg e Olweus, 2003), contemplam as testemunhas, que apresentam características distintas dos não-envolvidos, constituindo-se como um grupo importante, que deve ser levado em consideração nos estudos sobre *bullying* escolar (Mestry, van der Merwe & Squelch, 2006).

Refira-se então os cinco grupos considerados:

- (1) Não envolvidos (aqueles que não observam ou testemunham situações de *bullying* escolar, nem são agressores, nem vítimas);
- (2) Testemunhas ou observadores (os que observam ou testemunharam situações em que outros alunos da escola são vítimas de *bullying*);
- (3) Agressores («*bullies*») (os que levam a cabo acções negativas, repetidas, contra os outros, com a intenção de os intimidar);
- (4) Vítimas (aqueles que sofrem acções negativas, repetidas e intencionais, para humilhar, intimidar ou para causar sofrimento na sua vida diária (pelo menos 2 ou 3 vezes por mês, durante dois meses ou mais seguidos) (Solberg & Olweus, 2003).
- (5) *Bully*-Vítimas (os que são simultaneamente, tanto agressores, como vítimas de *bullying* (2 ou 3 vezes por mês, durante pelo menos dois meses)).

Solberg e Olweus (2003), referem que os estudos podem diferenciar-se em relação ao período de referência "ou período de tempo" utilizado para medição do *bullying*.

Nomeadamente Pereira (2002) refere que a pessoa para ser considerada alvo do *bullying* tem que ter sofrido no período de um ano no mínimo de três a seis agressões, que apresentem um carácter de intencionalidade e repetição.

Ong e Elliot (2010), no seu estudo “*Young Adults’ Recall Of School Bullying*”, consideraram como sendo *bullying*, qualquer comportamento intencional susceptível de causar dano, cometido nos participantes pelo menos duas vezes num mesmo mês durante os seus anos de escola primária e/ou secundária.

O prazo referido pode, por exemplo, ser um ano escolar, todo o tempo escolar, ou os últimos 2 ou 3 meses (quando se está a fazer estudos com crianças/jovens, que ainda frequentam a escola) (Solberg & Olweus, 2003). Mas a forma mais consensual e geralmente adoptada é última referida (2 ou 3 vezes por mês, durante pelo menos dois meses).

1.4.1. Não envolvidos

Garcia e Correia (2010, p.23), consideram os não envolvidos como “aqueles que se mantêm afastados mas têm conhecimento das situações de *bullying*”, no entanto esta definição pode ser facilmente confundida com a de observadores ou testemunhas.

Indo de encontro ao que foi atrás referido, outros autores consideram como não envolvidos, os alunos que não relatam envolvimento em situações de *bullying* num dos principais papéis, ou seja, que respondem «não» às questões de vitimação e de provocação (Solberg & Olweus, 2003; Carvalhosa, Lima & Matos 2001; Ong & Elliot, 2010; Carvalhosa, 2008a).

Mas julga-se que uma definição mais completa de não envolvidos a ser levada em consideração é a que se refere aos não envolvidos, como aqueles alunos que não são nem agressores, nem vítimas, mas que também não observam ou testemunham situações de *bullying* escolar.

Assim no contexto do presente trabalho, são considerados não envolvidos todos aqueles indivíduos que não reportam qualquer tipo de envolvimento em situações de *bullying*, ou seja, que referem nunca ter assistido, agredido ou sido vitimizados.

1.4.2. Testemunhas ou observadores

As testemunhas ou observadores (também designados por espectadores ou *bystanders*) são um grupo muitas vezes esquecido, mas importante. Estes são aqueles alunos que não são nem vítimas nem *bullies*, mas que vêem o *bullying* acontecer com os seus pares (Mestry, van der Merwe & Squelch, 2006).

Segundo Marques (2006), as testemunhas ou observadores são as crianças ou jovens que assumem uma atitude passiva face à agressão, não defendem a vítima e apenas observam as situações, parecem ter prazer e desta forma dão ao agressor força para continuar a agredir,

pois não o impedindo e não agindo contra a situação, estão a apoiar a sua acção. Estes alunos não sofrem nem praticam *bullying*, mas apesar de não se envolvem directamente no *bullying* acabam por conviver num ambiente escolar onde o mesmo tem lugar (Botelho & Souza, 2007), sendo que ao não impedirem e agirem contra a situação em que a vítima se vê envolvida, estão a indicar à mesma que não merece ser ajudada no sentido de ultrapassá-la.

Estes alunos acabam por conviver com a violência, e geralmente adoptam a “lei do silêncio”, pois têm receio de se tornar a próxima vítima do agressor, por não saberem como actuar e por não acreditarem na própria atitude da escola. No entanto muitas vezes as testemunhas sentem simpatia pelas vítimas e percebem que elas não têm a culpa do que lhes está a acontecer, por isso acabam por condenar o comportamento do agressor e desejam que os professores intervenham mais efectivamente nestas situações (Neto, 2005).

É que segundo Fante (2005), mesmo não sofrendo directamente, muitos destes alunos podem sentir-se inseguros e incomodados, mas incapazes de agir, provavelmente porque não sabem o que fazer.

A testemunha ou observador é então aquele que assiste às situações de *bullying*, mas não interfere, sendo que são duas as razões que podem levar o aluno observador a ter este tipo de comportamento: por tornar-se inseguro e temeroso e conseqüentemente sentir medo de sofrer represálias, ou então, porque está a sentir prazer com o sofrimento da vítima e não tem coragem de assumir a identidade de agressor (Santos & Cunha, 2010). Estes alunos que não são nem vítimas, nem agressores, apesar de não se envolverem directamente no *bullying*, acabam por sofrer também as suas conseqüências, porque o seu direito a uma escola segura e saudável vai-se dissipando. O *bullying* pode ainda comprometer as suas relações interpessoais, prejudicando o seu desenvolvimento sócio-educacional.

Mas segundo Fante (2005) apesar das conseqüências dos comportamentos de *bullying* afectarem todos os elementos envolvidos (*bullies*, vítimas, bem como as testemunhas), sendo esta uma percepção consensual entre os autores (eg. Neto, 2005; Rodriguez, 2007), alguns dão mais atenção às conseqüências que atingem a longo prazo os agressores e as vítimas.

1.4.3. Agressores («bullies»)

De uma forma geral o agressor ou agressores (também chamado de *bully* ou *bullies*), são alunos, que adoptam comportamentos agressivos e persistentes com a intenção de causar dano físico ou moral num ou em mais estudantes que são mais fracos e incapazes de se defenderem (Olweus, 1993a).

Os *bullies* aceitam a violência e têm necessidade de dominar os outros, não sentem nada pelas suas vítimas (falta de empatia), “sentem-se bem na sua pele” (Olweus, 1993a, p.35). Também Lago, Massa e Piedra (2006), referem que o principal objectivo de um *bullie* é ter um papel dominante e agressivo, pois os *bullies* acreditam que ao mostrarem-se mais fortes e ao demonstrarem o seu poder aos outros serão melhor aceites.

Rodriguez (2007), refere que os *bullies*, têm uma grande falta de auto-domínio, sendo que segundo Dodge & Coie (1987, cit. in Marques, 2006), o *bully* tende a demonstrar agressividade até com os próprios adultos e encara normalmente a sua própria impulsividade (que fazem dele um agressor reactivo ou hostil), como uma qualidade e costuma apresentar opiniões positivas sobre si próprio (Neto, 2005).

Trata-se de uma reacção de defesa contra frustrações e derrotas sem pensar nas consequências, sendo que os rapazes geram mais respostas agressivas como retaliações a situações ambíguas de hipotéticas provocações, é-lhes difícil perceber as intenções dos outros (Dodge & Coie, 1987; cit. in Marques, 2006). O *bully* tem dificuldade em adaptar-se às normas e não aceita ser contrariado (Fante, 2005).

Segundo Rodriguez (2007), se há algo que o *bully* não aceita é fraquejar, por isso tende a apresentar raciocínios que o desculpabilizem, a utilizar qualquer argumento que salve a sua imagem, a apresentar-se como vítima em vez de agressor. Habitualmente nega as evidências com desculpas, justificações ou mais mentiras, querendo convencer os outros e a si próprio, de que não fez nada pelo qual deva ser repreendido. Assim não são raras as vezes em que estes alunos se apresentam como vítimas em vez de agressores, sendo muito frequente ouvir um *bullie* alegar que não maltrata ninguém, que apenas se defende, mostrando deste modo que o intimidado tem sido ele. Se for repreendido o *bully* pode reagir com mais violência, podendo reagir descontroladamente no sentido de impressionar, pois ele é capaz de tudo para ser popular.

No entanto, muitas vezes os próprios *bullies* são/foram vítimas de maus tratos, sendo que, entendem que perpetuando os seus comportamentos negativos e mantendo a convicção de que prejudicar os outros é a única forma de evitarem um pouco de sofrimento (Fante, 2005). Uma das principais características identificadas nos *bullies* é a grande discrepância entre a imagem que exibem e as propensões e necessidades que se encontram por baixo dessa imagem.

Por outro lado, também existe o agressor proactivo ou comportamental, que se distingue do anterior, porque se comporta deliberadamente de forma agressiva, não necessita de ser provocado. O seu comportamento tem um objectivo, não é uma resposta emocional; é

neste grupo que se encontra o agressor típico de *bullying* (Boulton & Smith, 1994; cit. in Marques 2006).

Os *bullies* são indivíduos geralmente pertencentes a famílias desestruturadas, nas quais há pouco relacionamento afectivo entre os seus membros (Santos & Cunha, 2010; Smith, 2002). São pouco supervisionados pelos pais e vivem em ambientes onde o modelo para solucionar um problema recomenda o uso de comportamento agressivo ou explosivo (Santos & Cunha, 2010). Pais que foram *bullies* no seu tempo de escola, tendem a ver o seu comportamento reproduzido nos seus filhos (Smith, 2002).

Quanto à sua acção, os agressores podem ser divididos em directos, que iniciam as situações e indirectos (ou passivos) que não tomam a iniciativa mas participam nas acções. Os alunos que participam em acções de *bullying* em grupo são influenciados pelos resultados positivos para o agressor: vitória sobre a vítima e nenhuma atitude por parte dos professores; porque não há controlo, não há castigo; quando as acções são em grupo a culpa de cada um perde-se no conjunto, diminuindo o sentido de responsabilidade individual (Olweus, 1993a; Marques, 2006).

Laranjeira, Bartolo e Almeida (2001), referem um estudo que levaram a cabo com uma amostra composta por 59 crianças (33 italianas e 26 portuguesas) de 9 anos de idade, observadas em escolas do 1º ciclo do ensino básico, em que os principais resultados encontrados mostram que as crianças nomeadas como *bullies* manifestam mais comportamentos agressivos do que as restantes crianças.

Relativamente ao grupo dos *bullies* a literatura aponta para as consequências a longo prazo, sendo que Pereira (2002) sintetiza as principais, que se prendem com a crença na força como forma de resolução de problemas; dificuldades em respeitar a lei e os problemas que daí advém; dificuldades na inserção social; problemas de relacionamento afectivo e social; incapacidade ou dificuldade de auto-controlo e comportamentos anti-sociais (quanto mais jovem for a criança *bully*, maior será o risco futuro), bem como estarem envolvidos segundo Graig & Harel (2002, cit. in Ferreira, 2006) em actos de criminalidade. Também podem apresentar dificuldades em ter um emprego estável e em manter as relações afectivas duradouras (Ferreira, 2006) e podem ainda praticar violência doméstica, ou mesmo *bullying* no trabalho.

Carvalhosa, Lima e Matos (2001) referem-se ao facto dos *bullies* se envolverem em mais comportamentos de risco para a saúde e de apresentam maior risco de se envolverem, mais tarde, em comportamentos violentos ou delinquentes, sendo que Olweus (1993a) menciona que o facto dos agressores, aprenderem a recorrer à violência para atingir os seus

fins, apresenta-se como uma aprendizagem perigosa, uma vez que uma grande percentagem de adultos julgados e sujeitos a penas, reportam a crianças agressoras durante o seu percurso escolar.

Assim sendo, pode referir-se que as consequências do bullying escolar podem surtir efeitos a curto e/ou longo prazo, podendo até ser observados na idade adulta (Olweus, 1993a, 1997, 1999a), nomeadamente no que respeita aos *bullies* que podem ter a sua saúde comprometida e crescer perpetuando actos de violência.

1.4.4. Vítimas

No contexto das relações entre pares, a vitimização define-se pelo abuso sistemático do poder durante períodos de tempo de duração variável, conduzindo à fragilização da vítima e a que normalmente não são estranhas as suas dificuldades de relacionamento no grupo (Almeida et. al, 2001).

De acordo com Seixas (2006), a maior parte destes comportamentos ocorre afastada da supervisão dos adultos, e a vítima sente-se frequentemente incapaz de se queixar ou descrever o que aconteceu, devido ao receio de represálias.

Considera-se então vítima, o aluno que é exposto de forma repetida e durante algum tempo, às acções negativas levadas a cabo por um ou mais alunos, que ocorrem de forma continuada. Sendo que podem ser algumas das suas características físicas, comportamentais ou emocionais, que os podem tornar mais vulneráveis às acções dos agressores e dificultar a aceitação dos colegas (Neto, 2005).

Mas Olweus (2006) faz uma ressalva importante ao afirmar que os desvios físicos externos (eg. ser muito baixo, obeso ou muito magro) não são as causas do *bullying*. O *bully* instrumentaliza-se dessas “diferenças” para atormentar e perseguir os seus alvos.

Também Rodriguez (2007), refere que o facto de uma criança ter um pormenor que chame a atenção dos seus colegas, por não corresponder aos padrões físicos impostos por eles (e.g. ter orelhas grandes, usar óculos), não significa, por si só, que isso vai fazer com que seja escolhida pelo *bully*. Pelo contrário, por vezes passam despercebidas aos olhos dos agressores, sobretudo quando se trata de um jovem que se sabe defender.

A vítima típica costuma então ser a pessoa mais frágil, que não dispõe de habilidades físicas e emocionais para reagir; tem um forte sentimento de insegurança, grandes dificuldades em fazer amizades e um retraimento social suficiente para impedi-la de solicitar ajuda. Ela é frequentemente ameaçada, intimidada, isolada, discriminada e agredida (Botelho & Souza, 2007; Santos & Cunha, 2010).

As vítimas caracterizam-se, por tenderem a ser crianças mais passivas, retraídas, infelizes, e que sofrem com a vergonha, medo, ansiedade (Neto 2005). Sendo, que muitas vezes a auto-estima acaba por agravar-se por intervenções críticas a que por vezes são sujeitas, ou pela indiferença dos adultos sobre o sofrimento que estão a ultrapassar (Botelho & Souza, 2007), podendo mesmo acreditar que são merecedoras dos maus-tratos que estão a sofrer (Neto 2005).

De acordo com Laranjeira, Bártolo e Almeida (2001), as crianças nomeadas como vítimas passam muito mais tempo em contactos sociais positivos com os pares, ou então sozinhas envolvendo-se em jogos solitários onde não há manifestação de interação social. Este grupo tende também a estar mais em grupos pequenos, e são menos populares do que as restantes crianças.

Diversos autores (e.g. Fante, 2005; Santos & Cunha, 2010; Laranjeira, Bártolo & Almeida, 2001) defendem a existência no fenómeno de *bullying*, de vítimas agressoras (das quais falaremos de mais à frente, pois são relevantes para o nosso trabalho) e de vítimas provocadoras ou provocativas, pois diferem das vítimas típicas, uma vez que são crianças que provocam os outros e atraem dessa forma reacções agressivas com as quais muitas vezes não sabem lidar eficazmente, tentam responder quando são atacadas, ou insultadas, mas normalmente de maneira ineficaz (Fante, 2005).

De acordo com os dados de um estudo realizado por Esbeen e Carson (2009), as crianças vítimas de *bullying* escolar tendem a apresentar alterações significativas como consequência dessa vitimização. Assim, torna-se visível, sobretudo nas crianças vítimas de *bullying* de forma continuada, menor auto-estima, interações menos positivas com o grupo de pares, menor capacidade de recurso a estratégias de resolução de conflitos, maior receio e maior percepção da escola como um local inseguro. Olweus (1993a, 1997), refere também, que estas crianças tendem a ter maiores índices de depressão. Coloroso (2003) defende que as crianças vítimas de *bullying* tendem a ser mais isoladas, a ter mais problemas de concentração na escola e a tornarem-se, também elas, mais agressivas. A autora chama a atenção para alguns dos casos, que se tornaram mediáticos, de crianças vítimas de *bullying* durante sucessivos anos, que acabaram por cometer crimes sob a forma de massacres nas escolas que frequentavam, suicidando-se em seguida. E os casos de suicídio acontecem, em geral, nas pessoas que não suportaram a grande pressão psicológica do *bullying* e que não conseguem reunir condições para desabafar com alguém (Neto, 2005).

Carvalhosa, Lima e Matos (2001), referem que as crianças sem envolvimento em situações de *bullying* apresentam, na generalidade, melhores níveis de saúde mental, quando

comparadas com as que se encontram, de alguma forma, envolvidas neste tipo de comportamento.

Reijntjes, Kamphuis, Prinzie e Telch (2010) aprofundam a questão, ao defenderem que uma outra alteração presente nas crianças vítimas de *bullying*, são os problemas de internalização; embora os autores acabem por os considerar como possível causa-efeito desta problemática, contribuindo os problemas em causa para a revitimização destas crianças, sob a forma de um ciclo vicioso.

Rosa (2010) alerta para os efeitos psicológicos do *bullying*, que podem deixar uma grande marca: padrões de auto-descrédito e rendimento abaixo do esperado, relações desiguais, dor e raiva, podem por vezes ser transportados até à vida adulta. Rosa (2010), refere ainda que muitos estudos mostram que uma elevada proporção de crianças e jovens em idade escolar refere já ter sido alvo de *bullying* na escola, muitas delas inúmeras vezes. Portanto, muitas crianças estão a sofrer em silêncio, porque a maior parte delas tem vergonha ou medo de assumir que é alvo de *bullying* e muitas famílias estão a lidar com uma criança em sofrimento.

A prevalência de *bullying*, compromete a aprendizagem e influencia o abandono escolar precoce, perturba as relações interpessoais e o desenvolvimento sócio-emocional das crianças e jovens, em que nem os observadores se têm demonstrado isentos ao seu impacto (Carvalhosa, Moleiro & Sales, 2009), apesar de Ong e Elliot (2010), não terem encontrado associação entre as vítimas e o seu nível mais alto de educação alcançado.

A literatura sobre o mau-trato entre pares indica que a experiência de mau-trato também afecta a vida adulta, nomeadamente ao nível da auto-estima (baixa) e da insegurança, particularmente no caso das vítimas (Reátiga, 2009).

A problemática do *bullying* constitui-se assim como uma realidade, que tem consequências nefastas na vida das crianças e adolescentes, aos mais diversos níveis, sobretudo daquelas que se constituem como vítimas desta problemática, não só a curto, mas também a longo prazo. Também na vida adulta, as vítimas de *bullying* manifestam consequências deste período, pois, terminada a frequência da escola, as vítimas revelam uma maior tendência para virem a ser adultos potencialmente mais infelizes e inseguros, com vidas mais deprimidas e com níveis de auto-estima consideravelmente mais reduzidos.

1.4.5. Bully/Vítimas (Vítimas agressivas)

Este grupo (*bully*/vítimas ou vítimas agressivas) raramente é referido devido ao número pouco expressivo de alunos que o constitui e são frequentemente integrados no grupo

das vítimas (Pepler & Craig, 1995; cit. in Marques, 2006). São ansiosos com o comportamento irritante e provocador que leva os outros a reagir agressivamente e frequentemente tendem a perder os confrontos que provocam, apresentam características próprias que não resultam apenas da soma das características dos agressores com as vítimas.

Segundo Seixas (2005, p.98), “uma primeira distinção entre vítimas passivas (inseguras, ansiosas e incapazes de se defender) e *bully*/vítimas (de temperamento exaltado e que retaliam o ataque), foi desde logo proposta nos primeiros trabalhos de Olweus (1978)”.

Os papéis de *bullying* tendem a ser considerados como mutuamente exclusivos, no entanto existe a possibilidade dos estudantes adoptarem papéis secundários, ou até mesmo de assumirem simultaneamente o papel de agressor e de vítima (*bully*/vítimas) (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, & Kaukiainen, 1996; cit. in Garcia & Correia, 2010).

Seixas (2005, p.98), refere que estes alunos que “simultaneamente agredem e são vitimizados, assumem-se assim como um grupo distinto tanto dos agressores como das vítimas ainda que com ambos partilhem algumas características”, ou seja, são vítimas que reproduzem os maus-tratos sofridos (agredem e são vitimizadas).

Vulgarmente, estes alunos, sofrem bastante com a vitimização de que são alvo e tendencialmente procuram indivíduos mais vulneráveis que eles, para transferirem para esses mesmos indivíduos, as agressões sofridas. Estas vítimas são fisicamente mais fortes que as vítimas típicas, são facilmente provocadas e costumam provocar os seus colegas, gerando mensagens de ataques e defesa, poder e submissão (Fante, 2005; Cunha & Santos, 2010).

De acordo com Neto (2005), estes alunos que assumem duplo envolvimento no *bullying* (*bully*/vítimas) podem ser alunos depressivos, inseguros e desapropriados, procurando humilhar os colegas para encobrirem as suas próprias limitações, diferenciando-se vulgarmente dos agressores, por serem impopulares e frequentemente rejeitados pelos seus colegas e, por vezes, até pela turma toda.

Esta tendência (*bully*/vítimas), tem vindo a evidenciar-se cada vez mais, fazendo com que o *bullying* se expanda, aumentando assim o número de vítimas (Fante, 2005).

Holt & Espelage (2007), realizaram um estudo cujo objectivo consistiu em analisar as relações entre o suporte social e o estatuto de *bully* e/ou vítima e o sofrimento psicológico, sendo que o grupo que a investigação apontou, como sendo particularmente de alto-risco foi o das *bully*/vítimas. Neste estudo os jovens não envolvidos reportaram maior suporte social tanto por parte dos pares, como maternal, assim como menos ansiedade/depressão. Os resultados mostraram também uma interacção significativa entre o grupo das *bully*/vítimas e o suporte social dos pares e que os *bullies*, as vítimas, e as *bully*/vítimas, que relataram suporte

social dos pares moderado, indicaram menor nível de ansiedade/depressão. No entanto estes dados mostram apenas o que se passa no presente (pouco tempo após as agressões) e não o que se passará a longo prazo.

De facto a literatura não é muito clara, especialmente no que se refere às consequências a longo prazo para um grupo tão específico como é o das vítimas-agressoras ou *bully/vítimas*, que são frequentemente integradas no grupo das vítimas.

Assim sendo, aspira-se que as consequências nefastas das experiências de *bullying* escolar vividas no papel de *bully/vítima*, a longo prazo afectem a vida desses indivíduos negativamente, de modo semelhante ao que acontece com as vítimas, podendo sofrer consequências graves e abrangentes aos mais diversos níveis, nomeadamente “Prejuízos nas suas relações laborais, na sua futura constituição familiar e educação dos filhos, além de acarretar prejuízo para a sua saúde física e mental” (Fante, 2005, p. 79).

Uma ressalva feita por Holt e Espelage (2007) é que os traumas causados pelo *bullying* podem ou não ser superados e essa superação vai depender das suas características individuais, do seu relacionamento consigo mesmo e com a sociedade, principalmente com a sua família. O suporte social representa um mecanismo potencial a que os jovens podem recorrer para lidar com o *bullying*.

1.5. Impacto das Experiências de *Bullying* em Idade Escolar no Bem-Estar Subjectivo, Auto-Estima e Suporte Social Actuais e relação entre estas variáveis

Como tem vindo a ser referido por diversos autores (e.g. Pereira & Pinto, 1999; Rosa, 2010; Ong & Elliot, 2010; Santos & Cunha, 2010), as consequências para as vítimas de *bullying* (embora não só para essas), são graves e abrangentes, destacando-se no entanto para as vítimas: sintomas físicos e emocionais, como dores de cabeça persistentes ou perda de peso, baixa na resistência imunológica e na auto-estima, stress, sintomas psicossomáticos; transtornos psicológicos, tais como sentimentos de tristeza, depressão e em casos extremos até suicídio e; alterações relacionadas com a vida escolar, como desinteresse pela escola, défice de concentração e aprendizagem, decréscimo no desempenho e queda no rendimento, recusa em ir à escola ou absentismo.

Segundo Ballone (2011), as dificuldades emocionais e escolares são as mais imediatas, mas a longo prazo encontramos também frequentemente as dificuldades emocionais, uma vez que estas persistem por muito mais tempo, sendo a depressão e a baixa auto-estima as principais sequela das agressões. Se não houver intervenção, pode haver efeitos do *bullying* para o resto da vida.

Após demorada revisão de literatura, não foram encontrados estudos que relacionem as variáveis Bem-Estar Subjectivo (BES), Auto-Estima e Suporte Social em simultâneo. No entanto há autores que relacionam estas variáveis duas a duas (como veremos de seguida), que nos permitem concluir que a Auto-Estima, o BES e o Suporte Social estão inequivocamente relacionados entre si, ou seja, quando existe uma “boa” rede de Suporte Social o indivíduo sente-se satisfeito, pois sente que tem à sua disposição quando necessário, pessoas que o ajudam a ultrapassar as dificuldades e a acreditar que tem valor e que consegue fazer as coisas bem. Se um indivíduo se encontrar satisfeito com o Suporte Social existente, é “meio caminho andado”, para que apresente uma auto-estima alta e se sinta mais satisfeito com a sua vida, ou seja, que tenha uma sensação de bem-estar, mesmo perante as adversidades que possam surgir, como é o caso da vivência de situações de *bullying* em idade escolar.

1.5.1. Relação entre Auto-Estima e Bem-Estar

De acordo com Baumeister, Gailliot, DeWall & Oaten (2006), a auto-estima é um atributo útil, que melhora a persistência diante do fracasso e facilita a convivência em grupo, já que influencia positivamente as relações interpessoais. Esta começa a construir-se ainda na infância.

Coopersmith (1967), que é segundo Sindik, Franceševic, Vojnovic & Šimunovic (2010) um dos mais importantes autores dos primeiros estudos empíricos sobre os factores que antecedem a auto-estima, que resultaram na interpretação das condições sociais e experiências subjectivas que estão relacionadas com aumento ou diminuição da auto-estima, refere sumariamente, que a auto-estima é uma experiência subjectiva que o indivíduo expõe aos outros por relatos verbais e expressões públicas de comportamentos observáveis.

Para um melhor entendimento da mesma, a auto-estima pode ser avaliada segundo níveis: baixo, médio e alto. A baixa auto-estima caracteriza-se pelo sentimento de incompetência, de inadequação à vida e incapacidade de superação de desafios; a alta expressa um sentimento de confiança e competência; e a média flutua entre o sentimento de adequação ou inadequação, manifestando essa inconsistência no comportamento (Rosenberg, 1956/1989; cit. in Avanci, Assis, dos Santos & Oliveira, 2007).

Note-se que a importância do conceito auto-estima é reconhecida internacionalmente no que diz respeito ao bem-estar do ser humano ao longo da sua vida. Sendo que a auto-estima é importante para o bem-estar social e individual (Ribeiro, 1999). Nos diversos países multiplicam-se os estudos que avaliam a importância da auto-estima, destacando-se dentre os indicadores de saúde mental e nas análises sociais de crescimento e progresso (Mruk, 1995;

cit. in Ribeiro, 1999). A violência familiar, o abuso de drogas, a gravidez precoce, o fraco desempenho escolar, a delinquência, o suicídio, as agressões escolares, a depressão e a prostituição são alguns dos problemas associados à baixa auto-estima (Rosenberg, 1956/1989; cit. in Ribeiro, 1999).

Quanto ao Bem-Estar Subjectivo [BES], Diener (1984) apresentou-o como um constructo que ostenta necessariamente três características fundamentais, que podem distingui-lo de outros conceitos: a subjectividade (reside dentro da experiência do individual), medidas positivas (não é apenas a ausência de factores negativos, mas também a presença de factores positivos) e uma avaliação global (inclui uma medida global ao invés de somente uma medida limitada de um aspecto da vida).

Apesar de várias divergências, a maioria dos investigadores concorda que o BES é composto por três componentes relacionados: presença de afectos positivos; ausência de afectos negativos (que constituem a dimensão afectiva) e presença de satisfação com a vida como um todo (dimensão cognitiva), sendo que o BES não é apenas um estado emocional transitório, curto e totalmente ditado pelas situações ambientais (Galinha & Ribeiro, 2005; Rodrigues & Pereira, 2007). Assim o BES, enquanto perspectiva do Bem-Estar, que diverge do Bem-Estar Psicológico, constitui um campo de estudo, que integra as dimensões de Afecto e Satisfação com a Vida (Galinha & Ribeiro, 2005).

A título de exemplo Watson e Tellegen (1985) encontraram um modelo de dois factores que evidenciam a diferenciação entre as emoções positivas e as emoções negativas (ou afecto positivo e afecto negativo). De acordo com estes autores, as emoções positivas reflectem o nível em que uma pessoa se sente activa e alerta. Novo (2003), refere que as principais emoções positivas encontradas na literatura são o contentamento, o orgulho, a felicidade, o encantamento, a alegria e a afeição.

Pelo contrário, as emoções negativas têm como resultado um sentimento geral de letargia e tristeza (Watson & Tellegen, 1985). De acordo com Albuquerque, de Sousa e Martins (2010) o afecto negativo diz respeito a um estado de distração e engajamento desprazível, que também é transitório, mas que inclui emoções desagradáveis, como ansiedade, depressão, agitação, aborrecimento, pessimismo e outros sintomas psicológicos aflitivos e angustiantes. Pode ser medido por meio de emoções ou sentimentos como desilusão, angústia e tensão (Diener, 1984; Albuquerque, de Sousa & Martins, 2010). Na sua maioria, os estudos relacionados com esse tipo de afecto envolvem constructos como depressão, stress, ansiedade, inveja, tristeza, culpa e vergonha (Novo, 2003; Albuquerque, de Sousa & Martins, 2010).

Albuquerque e Tróccoli (2004) afirmam que a satisfação com a vida é um julgamento cognitivo de algum aspecto específico na vida da pessoa; um processo de juízo e avaliação geral da própria vida; uma avaliação sobre a vida de acordo com um critério. O julgamento da satisfação depende de uma comparação entre as circunstâncias de vida do indivíduo e um padrão por ele escolhido.

Enquanto subjectiva, a avaliação da satisfação com a vida reflecte as expressões de cada pessoa quanto aos seus próprios critérios de satisfação com a vida como um todo e em domínios específicos, como saúde, trabalho, condições de moradia, relações sociais e outros. Assim, reflecte o bem-estar individual, ou seja, o modo e os motivos que levam as pessoas a viverem as suas experiências de vida de maneira positiva (Diogo, 2003; cit. in Resende, Bones, Souza & Guimarães, 2005, 2006).

Muito amplamente, aponta-se que uma pessoa com elevado sentimento de bem-estar apresenta satisfação com a vida, a presença frequente de afecto positivo, e a relativa ausência de afecto negativo (Giacomoni, 2004).

Nas culturas mais individualistas, onde há maior ênfase na importância do *self*, o julgamento da satisfação com a vida pode simplesmente representar felicidade consigo próprio. Embora alguns estudos mostrem que a satisfação com a vida se refere a um julgamento global, ainda há que se determinar quando ela é empiricamente distinguível da auto-estima. Essa importante distinção é necessária, pois existe forte correlação entre auto-estima e satisfação com a vida, ainda que algumas evidências mostrem que não são sinónimas (Lucas, Diener & Such, 1996; cit in. Rodrigues & Pereira, 2007).

Diener e Diener (1995) realizaram um estudo com estudantes universitários de 31 nações (N = 13,118), onde foi avaliada a sua auto-estima, satisfação com a vida e satisfação com domínios específicos (amigos, família e finanças). Neste estudo, a nível individual, encontram uma correlação positiva entre a auto-estima e a satisfação com a vida, apesar desta relação ter sido moderada pelo individualismo da sociedade. As associações de satisfação (com recursos financeiros, amigos e família) com a satisfação com a vida e com a auto-estima variou entre as nações, sendo que por exemplo, a satisfação financeira obteve uma correlação mais forte com a satisfação com a vida nos países mais pobres.

Mas como já foi referido, um resultado relevante deste estudo é a constatação de que a satisfação com a vida e a auto-estima, são claramente constructos distintos e relacionados positivamente entre si.

1.5.2. Relação entre Suporte Social e Bem-Estar

O suporte social é apontado por estudiosos de diversas áreas do conhecimento como um factor capaz de proteger e promover a saúde (Siqueira, 2008). É considerado capaz de gerar efeitos benéficos para a saúde tanto física como mental, guardando uma estreita relação com o bem-estar (Rodriguez & Cohen, 1998; cit. in Resende et. al, 2010).

Cramer, Henderson e Scott (1997, cit. in Ribeiro, 1999), distinguem suporte social percebido *versus* suporte social recebido. O primeiro para se referir ao suporte social que o indivíduo percebe como disponível se precisar dele, e o segundo descreve o suporte social que foi recebido por alguém. Outra distinção feita pelos mesmos autores é entre suporte social descrito *versus* avaliado, o primeiro referindo-se à presença de um tipo particular de comportamento de suporte e o segundo para se referir a uma avaliação de que esse comportamento de suporte é percebido como sendo satisfatório ou que serviu de ajuda.

Vários autores propuseram-se a sistematizar as categorias do suporte social, mas uma das mais referidas, por ser bastante completa e pertinente é a de House (1981), que propõe que o suporte social seja um conjunto de transacções interpessoais envolvendo: preocupações a nível emocional (gostar, amar e empatizar); ajuda instrumental (bens e serviços); informação (sobre o meio envolvente); reconhecimento (informação relevante para uma auto-avaliação), sendo que este conjunto de interacções poderá ser realizado pelos cônjuges, parentes, amigos, vizinhos, supervisores, colegas de trabalho, prestadores de cuidados e outros profissionais.

Tende a haver consenso geral que o domínio de suporte social é multidimensional e que aspectos diferentes do suporte social têm impacto diferente nos indivíduos ou grupos (Ribeiro, 1999). O suporte social deve então ser entendido mais como uma experiência pessoal do que como um conjunto objectivo de interacções ou de trocas, sendo que o fulcral é que o indivíduo se sinta o “mais possível” desejado, respeitado e envolvido (Ornelas, 2008).

Através de estudos realizados na área do suporte social foram encontradas grandes diferenças nas problemáticas apresentadas pelos indivíduos que não têm acesso a relações próximas de confiança e às que têm, pelo menos, uma pessoa (Cohen & MacKay, 1984; cit. in Ornelas, 2008).

O argumento a favor da ideia de que as relações sociais podem, de várias formas, promover melhores condições de saúde tem sido predominante. A ajuda recebida e a ajuda dada contribuem para um senso de controlo pessoal, e isso tem uma influência positiva no bem-estar psicológico (Ramos, 2002), cujo BES, também dá o seu contributo, na medida em que é um componente do bem-estar psicológico (Albuquerque & Trócoli, 2004).

Segundo Novo (2003), podemos considerar que, a ênfase na felicidade, por um lado, e na saúde mental, por outro lado, distingue os dois constructos – Bem-Estar Subjectivo e Bem-Estar Psicológico respectivamente.

Quanto à relação entre suporte social e bem-estar, sabe-se que quando baseadas na reciprocidade e solidariedade, as relações sociais podem proporcionar confiança, ajuda convencional, influenciar o bem-estar global, a saúde psíquica e física das pessoas (Nogueira, 2001; cit. in. Resende et al., 2010). Os contactos sociais permitem engajamento social, que também é uma forma de se vivenciar o desenvolvimento na idade adulta, de maneira bem sucedida.

Assim, o suporte social deve ser compreendido como uma experiência pessoal e subjectiva que leva a um maior senso de satisfação com a vida (Resende et. al, 2010).

Silva et al. (2003) sugerem a existência de uma relação entre suporte social e uma variedade de medidas dependentes: saúde, adaptação psicológica, percepção de bem-estar, redução do mal-estar, longevidade e mortalidade, satisfação com a vida, entre outros. As relações sociais podem ter um papel essencial para manter ou mesmo promover a saúde física e mental (House, 1981, Ramos, 2002).

1.5.3. Relação entre Auto-Estima e Suporte Social

De acordo com Ornelas (2008), podem identificar-se como funções do suporte social, a auto-estima, o status, a informação, a assistência, as relações de amizade e a satisfação. Sendo que em virtude do trabalho que aqui se apresenta interessa-nos perceber sobretudo em que medida o suporte social existente tem impacto na auto-estima dos indivíduos.

O que é certo é que no decurso da vida, os indivíduos deparam-se com diversas ameaças à sua auto-estima, propiciadas pelos mais variados acontecimentos que levantam dúvidas quanto às capacidades pessoais, à atractividade social, à *performance* a nível profissional, entre outras. Neste contexto, o suporte social (ex: recorrer a alguém com quem se possa partilhar um problema, funciona como recurso interpessoal na confrontação de dificuldades, sendo que esta função do suporte também pode ser designada emocional, de ventilação ou de confiança (Ornelas, 2008).

Segundo Ramos (2002), receber e poder dar suporte a outras pessoas beneficiam psicologicamente e enriquecem o sentimento de auto-valorização das mesmas. E de acordo com Silva et al. (2003) é fundamental que não nos esqueçamos que o suporte social se refere à avaliação generalizada que o indivíduo faz dos vários domínios da sua vida em relação aos

quais julga que é querido e que lhe reconhecem valor, à avaliação que faz da disponibilidade dos outros próximos e da possibilidade de a eles recorrer quando precisarem.

Contudo, Ornelas (2008) refere que o mecanismo através do qual a discussão de problemas tem impacto na melhoria da auto-estima não é conhecido pormenorizadamente, prevendo-se ser componente importante deste recurso a experiência de se sentir aceite e valorizado pelos outros. Assim, o suporte e a auto-estima podem definir-se através do binómio aceitação/aprovação, por parte dos outros a quem se atribui significado, criando aumento dos índices de auto-estima. Os estudos realizados sobre a procura de ajuda sugerem que a manutenção da auto-estima é a função prioritariamente procurada pelos indivíduos, quando submetidos a situações graves de stress (Wills, 1983; cit. in Ornelas, 2008).

Apesar de estarem a ser apresentadas as relações entre as variáveis duas a duas (relação entre auto-estima e bem-estar, relação entre suporte social e bem-estar e relação entre auto-estima e suporte social), na verdade estas variáveis encontram-se estreitamente e positivamente relacionadas, pois de acordo com Resende et al. (2006), as pessoas que apresentam maior satisfação com a vida hoje, são aquelas que recebem mais suporte afectivo, as pessoas que contam com outras para suporte instrumental, acreditam que estarão mais satisfeitas no futuro.

Ainda acordo com os mesmos autores (Resende et al., 2006), as relações sociais e o suporte social, seja ele qual for (emocional, instrumental ou informacional), são de grande importância em todos os momentos da vida, e, assim sendo, os comportamentos alteram-se de acordo com as mudanças de metas, de objectivos, de acordo com as motivações implementadas pelas tarefas evolutivas. As redes de relações são importantes fontes de suporte social e estão relacionadas com o senso de bem-estar. As características do indivíduo e da situação influenciam o número, a natureza e os tipos de relações sociais, que por sua vez interferem no bem-estar e na saúde global das pessoas.

Também Cohen e Wills (1985) referem que na literatura sobre o suporte social percebido como disponível por outros significativos (ao contrário das medidas de suporte social efectivo ou recebido), aparece consistentemente relacionado com o bem-estar (relação positiva) e com sintomas de doença física ou psíquica (relação negativa), significando, para a grande maioria dos investigadores, que o suporte social tende a aumentar a auto-estima, o humor positivo, a visão optimista da vida, e tende a diminuir as sensações de stress, os sentimentos de solidão e de fracasso.

Segundo Freire (2000, cit. in Resende et. al, 2005, p.10), “a vida pode ser satisfatória com qualidade e bem-estar, especialmente quando há disposição para enfrentar os desafios

que ela nos dá, lutar pelos direitos dos cidadãos e pôr em prática projectos viáveis dentro das condições pessoais e do meio ambiente em que se vive, particularmente quando a pessoa conta com uma rede de suporte social”.

Concluindo, o suporte social é de extrema importância para o aumento da confiança pessoal, da satisfação com a vida, da capacidade de enfrentar problemas, aumenta a auto-estima e a vontade de viver (Andrade & Vaitsman, 2002; cit. in Resende et al., 2006). As relações sociais contribuem para o senso de bem-estar ao longo do ciclo vital.

1.5.4. *Bullying* Retrospectivo

Embora a temática da violência escolar seja um tema tão importante (nomeadamente no que se refere ao *bullying*), são raras as pesquisas que analisam as consequências para a vida adulta deste tipo de vitimização (Reátiga, 2009).

Schäfer et al. (1999), defendem que há um consistente conjunto de evidências empíricas de que a violência escolar está associada com o bem-estar social reduzido. E a associação entre *bullying* nas escolas e baixa auto-estima na vida adulta é também um achado consistente. No entanto Matsui, Tzuzuki, Kakuyama e Onglatgo (1996) referem que esta associação só é válida para aqueles que relatam baixa auto-estima nos seus primeiros anos de escola. Mas para determinar as consequências do *bullying*, são necessários dados longitudinais, que são escassos, e devido a esta escassez os efeitos do *bullying* sobre aqueles que o experienciaram ainda não foram totalmente determinados.

Como os estudos anteriormente referidos (longitudinais) são muito morosos e dispendiosos, a avaliação retrospectiva pode ser uma boa escolha, segundo o método de exploração das possíveis consequências a longo prazo do *bullying* (Rios, 1999; cit. in Schäfer et al., 1999).

Assim, estudos de carácter retrospectivo têm vindo recentemente a ganhar terreno na área do *bullying*, sendo que os mesmos têm dois objectivos principais: em primeiro lugar, pretendem avaliar as memórias de experiências de *bullying* na escola. Em segundo lugar, estão interessados em associações entre experiências de *bullying* e possíveis efeitos a longo prazo, sendo que as variáveis dependentes, aqui analisadas incluem normalmente a auto-estima, apego, relacionamento de qualidade, experiências sociais, habilidades de vida e assédio moral no local de trabalho, depressão e efeitos traumáticos duradouros (Schäfer et. al. 1999).

Ong e Elliot (2010), referem que no seu estudo, com 600 Singaporences ou residentes permanentes com idades compreendidas entre os 25 e os 29 anos (M=26,8), os quais

estudaram em escolas primárias e/ou secundárias, obtiveram que uma percentagem mínima de inquiridos (N=5), afirmaram ter sido prejudicados pelo *bullying*, e as suas respostas foram consistentes com isso, no entanto, a imagem fornecida pela maior parte dos inquiridos, sugere que quer eles tenham relatado terem sido atingidos ou não, houve de facto uma relação entre ter sido intimidado e menor bem-estar.

Concluíram ainda, que os participantes que pertenciam ao grupo das vítimas tinham em média, baixa auto-estima e pior bem-estar, e encontravam-se mais deprimidos do que aqueles que pertenciam ao grupo não intimidado, podendo-se supor que as diferenças significativas são em parte uma consequência da vitimização. Em parte porque aqueles com baixa auto-estima eram mais propensos a ser intimidados, sendo que o baixo Bem-Estar Psicológico (que tem o BES como um dos seus componentes) se refere a estados mentais que, embora não se considerem angustiantes, contribuem para a infelicidade geral de uma pessoa, daí que investigações nesta área olhem para possíveis sintomas de baixa auto-estima e sentimentos de raiva e tristeza (Ong & Elliot, 2010).

Chambless (2010), realizou um estudo com 211 estudantes universitários, onde propôs um quadro para o entendimento a longo prazo dos efeitos do *bullying* e a sua implicação para um melhor trabalho dos conselheiros clínicos da faculdade. Este autor focou estudos de autores distintos (e.g. Dempsey & Storch, 2008; Hawker & Boulton, 2000; Jantzer, Hoover & Narloch, 2006; Newman, Holden & Delville, 2005; Olweus, 1993a; Schafer et al., 2004; Tritt & Duncan, 1997), para mostrar que as recordações das experiências de *bullying* durante a infância e adolescência, parecem estar associadas a um maior risco para a saúde mental e problemas relacionais durante os anos de faculdade, tal como o próprio veio a confirmar.

Assim, segundo Chambless (2010) para a compreensão dos efeitos a longo prazo do *bullying*, a aplicação de um quadro de resistência informado pela psicologia positiva e pela teoria cognitiva para a experiência de *bullying*, pode melhorar o nosso entendimento sobre os efeitos a longo prazo e os processos que promovem o ajustamento entre as ex-vítimas de *bullying*. Enquanto stressores, como o *bullying* podem representar uma ameaça ao bem-estar subjectivo (Diener, 2000) também é possível que aqueles indivíduos que têm outras fontes que promovem o bem-estar subjectivo sejam menos propensos a desenvolver efeitos negativos a longo prazo.

Já Curwen, McNichol e Sharpe (2011), realizaram um estudo retrospectivo para investigar a história de comportamento de *bullying* de 186 jovens-adultos agressores, uma vez que havia evidências consideráveis, de que adultos agressores também foram *bullies* na

infância e adolescência e que se envolveram em comportamentos de *bullying* similares ao longo do tempo.

Estes estudos retrospectivos vêm mostrar que de facto o *bullying* é um problema grave, que se sabe que pode acarrear consequências mais ou menos preocupantes, tanto para as vítimas, como para os *bullies*, para os observadores e para a sociedade em geral.

Sabe-se também que tais consequências podem surtir efeitos a curto e/ou longo prazo, podendo até ser observados na idade adulta (Olweus, 1993a).

Assim é possível confirmar através dos estudos revisados, que os grupos mais afectados a longo prazo e por consequência também os mais comumente estudados são o dos *bullies* e o das vítimas, mas sobretudo o das vítimas cujas consequências são muito diversas e bastante graves, não é que para os *bullies* (que são afectados precisamente pelas consequências dos seus actos) não sejam, mas são distintas das vítimas, como temos vindo a verificar.

1.5.5. Factores que contribuem para o desenvolvimento de problemas a longo prazo

A frequência, duração e o tempo do *bullying* têm sido identificados como potenciais factores que contribuem para o desenvolvimento de problemas a longo prazo durante os anos de faculdade, ou seja, já enquanto jovens-adultos (Schäfer et al., 2004; Chambless, 2010).

Começando pela duração das agressões, a mesma é referida como um factor que pode influenciar o desenvolvimento dos efeitos a longo prazo do *bullying*, pois estudantes universitários que recordaram ter sido intimidados durante seus anos de escola primária e secundária relataram mais problemas relacionados com o sofrimento psicológico do que aqueles que foram apenas intimidados durante um desses períodos de tempo (Schäfer et al., 2004). Os autores descobriram então, que os jovens-adultos que recordaram apenas ter sido intimidados durante a escola secundária mostraram ter mais receio de manter relações próximas (de apego) e apresentaram menores níveis de auto-estima, do que os indivíduos que recordaram ter apenas sido intimidados durante anos de escola primária.

Assim, há alguma evidência de que o *bullying* durante a escola secundária pode ser mais influente do que o *bullying* durante os anos de escola primária (Chambless, 2010).

De igual forma, a frequência do *bullying* (outro factor apontado) mostrou ser um forte predictor desses problemas detectados na idade adulta, assim como a idade no momento do *bullying*, que tem também vindo a ser apontada como um importante factor associado aos seus efeitos nefastos a longo prazo (Schäfer et al., 2004).

Skrzypiec, Slee, Murray-Harvey e Pereira (2011), referem que consequentemente, a problemática *bullying* remete para uma disfunção psicossocial, referida em diversos estudos e, as suas variações estão associadas a factores como frequência, duração e forma, bem como a capacidade da criança em lidar com estas experiências.

Ou seja, embora o *bullying* tenha efeitos variados entre as crianças e adolescentes, em geral existe uma relação directa das suas consequências (a curto e longo prazo) com a frequência, duração e severidade das agressões (Neto, 2005).

1.6. Enquadramento do Problema

O interesse pela temática do *bullying* e pelo seu estudo, deve-se ao facto deste ser um problema mundial, que pode ocorrer desde o jardim-de-infância até à universidade, em todos os estratos sociais, tanto nas zonas rurais como nas urbanas (Olweus, 1993a), com consequências negativas, nas vítimas e agressores e também nos observadores, sendo que estas consequências podem surtir efeitos a curto e/ou longo prazo, podendo até ser observados na idade adulta. Este é por isso mesmo, um tema muito pertinente e actual.

No entanto existe uma grande escassez de estudos retrospectivos, que são muito importantes, pois têm por base as recordações que se conservam sobre as situações de maus-tratos e vitimização, incluindo as suas consequências a longo prazo, em diversos aspectos da vida diária dos envolvidos em situações de *bullying* escolar, durante a fase da infância e /ou juventude (Reátiga, 2009).

De facto, nos estudos sobre *bullying* em contexto escolar, os trabalhos retrospectivos são escassos e na sua maioria muito recentes (e.g. Rivers, 2001; Ong & Elliot, 2010; Reátiga, 2009; McGuckin, Lewis, Cummins & Cruise, 2011; Curwen, Nichol & Sharpe, 2011; Chambless, 2010; Lund et. al., 2008; Schäfer et. al, 1999; Hunter, Mora-Merchan & Ortega, 2004). E Portugal não é excepção, pois após demorada pesquisa, apercebemo-nos que em território nacional, os estudos sobre a problemática do *bullying* escolar, focam-se em aspectos como a tradução da palavra *bullying* para português, a observação dos comportamentos de *bullying* nos recreios, a caracterização das vítimas, dos *bullies* e das *bully/vítimas* e a prevalência deste tipo de comportamentos e a sua monitorização a nível nacional (Carvalhosa, 2008b), desconhecendo-se até à data qualquer trabalho deste tipo, levado a cabo no nosso país.

Assim, o presente trabalho pretende ser inovador, ao apresentar-se como um estudo retrospectivo, em que pretendemos conhecer as *experiências*, que jovens-adultos, entre os 23

e os 40 anos de idade, podem ter tido, durante o período escolar e a forma como percebem e/ou avaliam diversos aspectos da sua vida actual.

Mas há que ter em conta que na literatura sobre a rejeição e a exclusão escolar para o estudo dos efeitos sobre os efeitos a longo prazo da experiência de intimidação, encontram-se os estudos longitudinais e os retrospectivos, suscitando estes últimas sérias dúvidas e questões acerca da sua confiabilidade. Pois segundo Burbach e Bordium (1986; cit. in Rivers, 2001), as memórias são pouco fiáveis e sofrem o efeito do tempo. No entanto, vários autores (e.g. Brewin, Andrews & Gotlib, 1993; cit in. Rivers, 2001) corroboram esta ideia, pois consideram que mais do que a recordação dos factos objectivos, o que importa é a memória em amplo sentido de reconstrução e interpretação, de esquemas de organização dos factos, pelo que a recordação constitui um elemento válido, confiável para a reconstrução da experiência, sobretudo se estes foram de forte impacto e conteúdo emocional.

Segundo Schäfer et. al (1999) os participantes incluídos nestas investigações retrospectivas, são muitas vezes pessoas no início da idade adulta (20 anos ou pouco mais), que deixaram a escola, por volta de 3-7 anos antes da avaliação retrospectiva de *bullying* (mas alguns autores alargam a idade dos participantes nos seus estudos retrospectivos, de acordo com o que pretendem estudar). Por exemplo, Lund et. al (2008), realizaram um estudo transversal retrospectivo sobre experiências de *bullying* em idade escolar com adultos mais velhos (6.049 homens dinamarqueses, nascidos em 1953), que permitiu descobrir que aqueles que lembraram ter sido vítimas de *bullying* quando eram jovens, possuem um aumento significativo do risco de serem diagnosticados com depressão na meia idade, considerada entre os 31 e 51 anos. Assim também puderam demonstrar que de facto, o *bullying* escolar não é um problema social novo, mas que já existe há muitas décadas e que tem impactos negativos a longo prazo na vida dos indivíduos vitimizados.

Há que ter em conta que os estudos retrospectivos, não devem ser vistos como uma alternativa para a pesquisa longitudinal, onde há uma oportunidade para avaliar a precisão de recordação dos participantes durante um período prolongado, e para traçar o processo de degeneração para certos tipos de recordações (Rivers, 2001).

Contudo, na impossibilidade de se realizarem estudos longitudinais, que são morosos e dispendiosos, tem-se recorrido com cada vez mais frequência a estudos retrospectivos.

Segundo Ong e Elliot (2010), é preciso ter em conta também, que os resultados de estudos retrospectivos, não mostram necessariamente uma relação causal entre a violência escolar e os efeitos indesejáveis a longo prazo. Os resultados de tais estudos, por vezes só mostram uma associação, e a direcção de causalidade não é certa. Não sabemos, por exemplo,

se ser intimidado na escola levou os inquiridos a tornarem-se tímidos e solitários ou se a sua timidez característica levou-os a serem vítimas. Também é possível que um factor desconhecido tenha resultado na sua correlação.

Mas estudos longitudinais sobre os efeitos a longo prazo do *bullying* (Olweus 1993b, 1999a), descobriram que ex-vítimas de *bullying* escolar tiveram significativamente maiores níveis de depressão e baixa auto-estima (Olweus 1993b, 1997, 1999a) do que aqueles que não foram (depois de segui-los na idade adulta), sendo o efeito causal claro. Assim os estudos longitudinais de Olweus, tal como o estudo transversal de Lund et al. (2008), vêm dar alguma confiança a uma interpretação do *bullying* como sendo a causa das diferenças mais tarde, e fornecer alguma confiança de que os resultados de outros estudos retrospectivos podem ser interpretado do mesmo modo.

A auto-estima é uma variável dependente frequentemente analisada nos estudos retrospectivos, sobre experiências de *bullying* em idade escolar (Schäfer et. al. 1999).

Contudo, pareceu-nos interessante estudar, para além da auto-estima, o bem-estar subjectivo e o suporte social actuais das pessoas que experienciaram situações de *bullying* escolar (como vítimas, *bullies* ou ambos), por serem variáveis intimamente e positivamente relacionadas, que nos permitem perceber de uma forma mais englobante como é que os percebem e/ou avaliam a sua vida actual. Assim, passa-se de seguida a apresentar os objectivos, questões de investigação e hipóteses que guiam o presente estudo.

1.6.1. Objectivos

Face ao exposto, este estudo delineou objectivos de natureza exploratória e descritiva:

- Perceber se as Experiências de *Bullying* em idade escolar (seja como testemunhas, *bullies*, vítimas, *bullies*/vítimas ou ainda como não-envolvidos), afectam actualmente a vida de jovens-adultos, em termos de Bem-Estar Subjectivo, Auto-estima e Suporte Social, diferenciando os grupos entre si;
- Perceber se as variáveis dependentes (Suporte Social, Auto-Estima e Bem-Estar Subjectivo) estão relacionadas entre si e qual o sentido dessa relação;
- Saber se as variáveis sócio-demográficas (nomeadamente o sexo e a idade), estão relacionadas com as experiências de *bullying* em idade escolar.

1.6.2. Questões de investigação

Considerando a natureza exploratória e descritiva dos objectivos, as questões de investigação elaboradas são as seguintes:

- “Será que existe relação entre as experiências de *bullying* em idade escolar (como observadores, *bullies*, vítimas, *bullies*/vítimas ou ainda como não-envolvidos) e a percepção de Bem-Estar Subjectivo, Auto-Estima e satisfação com o Suporte Social actuais?”
- “Será que as variáveis Suporte Social, Auto-Estima e Bem-Estar Subjectivo se encontram positivamente relacionadas?”
- “Será que existem diferenças de sexo e de idade relativamente à variável independente (*bullying* retrospectivo)”?

1.6.3. Hipóteses

Tendo em consideração os modelos teóricos e as evidências empíricas, conclui-se, após a revisão de literatura efectuada, que alguns aspectos ficaram por explorar ou aprofundar nesta temática do *bullying* retrospectivo. Por um lado, a falta de estudos acerca desta problemática específica, nomeadamente na distinção dos diferentes grupos, de acordo com o seu papel no *bullying*, ou seja de acordo com o seu grau de envolvimento em situações de *bullying* escolar. Por outro lado, as variáveis que a longo prazo são afectadas devido às experiências de *bullying* escolar são inúmeras, mas muito pouco estudadas, nomeadamente no respeitante à relação entre elas.

Posto isto, estamos em posição de definir e explicitar as hipóteses orientadoras do presente estudo:

H1: As vítimas e as *bully*/vítimas têm actualmente uma auto-estima mais baixa do que os restantes grupos.

H2: As vítimas, os *bullies* e as *bully*/vítimas apresentam na actualidade menor percepção positiva de BES (*afecto positivo e satisfação com a vida*) do que os restantes grupos.

H3: As vítimas, os *bullies* e as *bully*/vítimas apresentam actualmente maior percepção negativa de BES (*afecto negativo*) do que os restantes grupos.

H4: As vítimas, os *bullies* e as *bully*/vítimas encontram-se actualmente mais insatisfeitas o suporte social existente do que os restantes grupos.

H5: A satisfação com o Suporte Social existente está positivamente relacionada com a percepção de Bem-Estar Subjectivo e de Auto-Estima, estando também estas duas últimas variáveis positivamente relacionadas.

H6: Os participantes do sexo masculino reportam maior envolvimento em situações de *bullying* escolar, quer como *bullies*, vítimas, ou como *bully*/vítimas.

H7: Os participantes mais novos (escalão etário dos [23-30 anos]) reportam maior envolvimento em situações de *bullying* escolar, quer como *bullies*, vítimas, ou como *bully*/vítimas.

Em suma, este trabalho consiste em averiguar até que ponto os indivíduos dos cinco grupos distintos, se sentem satisfeitos com a sua vida actual (avaliada através do bem-estar subjectivo, auto-estima e suporte social), sendo que importa também verificar a relação entre estas três últimas variáveis referidas, que se constituem como as variáveis dependentes do nosso estudo.

Interessa-nos também perceber se as variáveis sexo e idade, estão relacionadas com as experiências de *bullying* em idade escolar recordadas (*bullying* retrospectivo).

De seguida apresenta-se o estudo empírico que serve de base ao teste das hipóteses anteriormente enumeradas.

II. Método

2.1. Participantes

A amostra deste estudo é uma amostra acidental ou por conveniência voluntária (não-probabilística), constituída por 616 jovens-adultos, dos quais 427 (69,3%) são do sexo feminino e os restantes 189 (30,7%) são do sexo masculino.

Para participarem neste estudo os indivíduos tiveram que obedecer a dois critérios de inclusão: terem acesso à Internet e idades compreendidas entre os 23 e 40 anos (inclusive) ($M=28,70$; $DP=4,79$). E ao dividirmos os participantes em dois escalões etários distintos verificamos que a maioria dos participantes têm entre 23 e 30 anos de idade (68,5%); os restantes têm idades compreendidas entre os 31 e os 40 anos (31,5%).

Ao analisarmos o ESE podemos verificar que o nível mais representado é o II, ou seja, o Médio Alto (60,6%).

A maioria dos participantes (98,5%) são de nacionalidade Portuguesa, sendo que destes, 2 têm dupla nacionalidade (Brasileira/Portuguesa e Portuguesa/Sueca, respectivamente). Apenas 9 participantes (1,5%) são Estrangeiros.

Em relação à naturalidade, 60,6% dos participantes são naturais da região de Lisboa. Seguem-se por ordem de representatividade na amostra, os que são de Outras naturalidades - naturalidade Portuguesa não especificando a Região do País ou naturais de outros países (15,1%), os da região Centro (11,7%), os do Alentejo (4,6%), os da região Norte (3,4%), os das Regiões Autónomas - Açores e Madeira (3,3%) e por fim os do Algarve (1,3%). Dois dos participantes não responderam a esta questão, constituindo-se como *missing values*.

No Quadro 1 apresenta-se os dados relativos a esta breve descrição da amostra e no *Anexo B* pode-se encontrar informação mais completa e detalhada acerca da mesma.

Quadro 1. *Caracterização Sócio-demográfica dos participantes*

| | | N | % |
|-----------------------|--------------|-----|------|
| Sexo | Feminino | 427 | 69,3 |
| | Masculino | 189 | 30,7 |
| Escalão Etário | 23 a 30 anos | 422 | 68,5 |
| | 31 a 40 anos | 194 | 31,5 |

| | | | |
|---------------------------------------|-------------|-----|------|
| Estatuto Sócio-Económico (ESE) | Alto | 134 | 21,8 |
| | Médio Alto | 373 | 60,6 |
| | Médio | 100 | 16,2 |
| | Médio Baixo | 8 | 1,3 |
| | Baixo | 1 | ,2 |
| Nacionalidade | Portuguesa | 607 | 98,5 |
| | Outras | 9 | 1,5 |
| Naturalidade - Região | Norte | 21 | 3,4 |
| | Centro | 72 | 11,7 |
| | Lisboa | 372 | 60,6 |
| | Alentejo | 28 | 4,6 |
| | Algarve | 8 | 1,3 |
| | Ilhas | 20 | 3,3 |
| | Outras | 93 | 15,1 |

2.2. Instrumento

Este estudo enquadra-se numa metodologia quantitativa, pelo que os dados recolhidos provêm de um inquérito *online*, sob a forma de questionário de auto-relato, anónimo e de carácter voluntário, denominado “ Experiências de *Bullying* em Idade Escolar e Satisfação com a Vida Actual”, que é constituído por 6 secções:

A. Recordar as situações de Bullying em idade escolar (Bullying Retrospectivo).

Neste primeiro grupo de questões pretendeu-se identificar os diferentes papéis assumidos nas situações de *bullying* escolar recordadas (como testemunhas, *bullies* e ou vítimas) e o(s) anos(s) de escolaridade em as mesmas ocorreram, tendo sido disponibilizadas 5 opções de resposta (que vão desde o 1ºCiclo (1º-4ºano), ao Universitário), podendo ser seleccionadas simultaneamente várias opções. Os participantes que disseram ter sido vítimas, responderam para além desta questão relativa aos anos de escolaridade em que tiveram lugar as situações de *bullying*, a outras questões relevantes (umas de resposta aberta, outras de resposta fechada): idade com que foram vítimas pela 1ª vez, durante quanto tempo e sobre quem era(m) geralmente o(s) seu(s) agressor(es)/*bully(ies)* - Rapaz(es) , Rapariga(s) ou Ambos?

Foram ainda utilizados dois itens de Ong e Elliot (2010) para os participantes que se identificaram como vítimas, com opções de resposta (sim ou não), sendo eles respectivamente: “Acha que ter sido vítima de *bullying*, na escola, afecta a sua vida, actualmente?”; e “Quando você foi vítima na escola, procurou ajuda de alguma pessoa ou instituição?”. Na última questão, no caso da resposta ser “sim”, perguntou-se ainda “De quem?”.

B. Bem-Estar Subjectivo. Foi medido através da *Scale of Positive and Negative Experience (SPANE)* (Diener et. al.,2010). Esta escala avalia a dimensão afectiva do BES e é constituída por seis itens com valência positiva ($\alpha=0,87$) e outros seis com valência negativa ($\alpha=0,81$). Cada item é cotado numa escala tipo *Likert* com opções de resposta de 1(nunca) a 5 (sempre). Para ambos os conjuntos de itens, positivos e negativos, três deles são gerais (e.g. bem) e três são mais específicos (e.g. triste).

As qualidades psicométricas da escala apresentam um valor de $\alpha=0,89$, sendo este valor de 0,87 para a subescala positiva e de 0,81 para a subescala negativa. Nesta investigação foram identificados valores de consistência interna de 0,85 para a subescala de afecto positivo e de 0,91 para a de afecto negativo.

Já a dimensão cognitiva do BES (*Satisfação com a vida - Secção E* do questionário), foi medida através da *Satisfaction With Life Scale (SWLS)* de Diener, Emmons, Larsen & Griffin (1985, adaptada e validada por Neto, 1993). Esta escala é constituída por cinco itens, que avaliam a componente cognitiva do BES (julgamentos de satisfação com a vida (e.g. “Estou satisfeito(a) com a minha vida”). Os itens são cotados numa escala tipo *Likert* (entre 1 (discordo totalmente) e 5 (concordo totalmente)). A SWLS apresenta uma consistência interna forte, com um valor de $\alpha=0,87$ e Neto (1993) encontrou um alpha de *Cronbach* igual a 0,78. No estudo aqui apresentado, encontrou-se um valor de coeficiente de consistência interna superior ao da escala validada e adaptada, mas inferior ao da escala original ($\alpha=0,85$). Sendo o BES=Afecto Positivo + Afecto Negativo + Satisfação com a Vida.

C. Auto-estima. Foi medida através da *Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES)* (1965, transculturalmente adaptada para adolescentes brasileiros, por Avanci et. al, 2007), mas que é indicada para utilizar com jovens-adultos, pois também Ong e Elliot (2010), a utilizaram no seu estudo retrospectivo sobre *bullying*. A Escala é do tipo *Likert*, com dez questões fechadas, sendo que cinco apontam para níveis altos de auto-estima (e.g. no geral, estou satisfeito(a) comigo) e as outras cinco para baixos níveis (e.g. às vezes, acho que não presto

para nada). Por uma questão de congruência com as restantes escalas utilizadas, acrescentou-se nesta escala a opção de resposta 3 (não concordo nem discordo), ficando assim com cinco opções de resposta, em vez das quatro opções originais (concordo totalmente, concordo, discordo e discordo totalmente), sendo que maior o score, maior o “nível” da auto-estima.

No estudo de Avanci et. al (2007), a consistência interna foi de 0.71, dizendo este valor respeito ao alpha de *Cronbach* e no presente estudo foi bastante superior ($\alpha = 0.90$).

D. Satisfação com o Suporte Social. Utilizou-se a *Escala de Satisfação com o Suporte Social (ESSS)*, de Ribeiro (1999). A ESSS foi construída para medir a satisfação com o suporte social existente, assumindo, como defendem Wethingson e Kessler (1986, cit. in Ribeiro, 1999, p.552), “que as medidas de percepção de suporte social explicam melhor a saúde do que as de suporte social tangível”. Os itens seleccionados para a ESSS espelham assim a satisfação dos indivíduos com a sua vida social, nomeadamente com a que têm com os actores sociais com quem interagem, tais como familiares e amigos, e com as actividades sociais que desenvolvem, ou seja, avaliam a satisfação a quatro níveis (SA – *Satisfação com amizades* ($\alpha=0,83$); IN – *Intimidade* ($\alpha=0,74$); SF – *Satisfação com família* ($\alpha=0,74$); AS – *Actividades sociais* ($\alpha=0,64$) (Ribeiro, 1999), mas no âmbito do nosso estudo pretendemos apenas estudar a satisfação com o Suporte Social existente como um todo, não sendo nossa prioridade estudar detalhadamente cada uma destas subescalas. A ESSS é então constituída por 15 itens, onde o sujeito deve assinalar o grau em que concorda com a afirmação (se ela se aplica a ele), numa escala de *Likert* com cinco opções de resposta, entre 1 (discordo totalmente) e 5 (concordo totalmente), sendo que algumas das afirmações apresentadas são, por exemplo, “Os amigos não me procuram tantas vezes quantas eu gostaria” e “Estou satisfeito(a) com o que faço em conjunto com a minha família”.

No estudo de Ribeiro (1999), a consistência interna da ESSS foi de 0.85 e no presente estudo foi superior ($\alpha=0.88$).

E. Satisfação com a vida, que já foi acima referida e descrita.

F. Caracterização Sócio-Demográfica. Esta secção é constituída por um código referente à data de nascimento (para assegurar que cada participante preenchia apenas vez o questionário e para garantir a sua pertença à faixa etária pretendida), Sexo, Idade, Estatuto Sócio- Económico (escala de *Graffar*), Nacionalidade, Naturalidade, Área de Residência e Município.

Como referido, para se obter o Estatuto Sócio-Económico (ESE) dos inquiridos recorreu-se à Escala de *Graffar*, criada pelo Professor Graffar e adaptada para a população Portuguesa por Amaro (1990).

Esta escala é constituída por cinco níveis que caracterizam o ESE do indivíduo, a saber: profissão, instrução, fontes de rendimento familiar, conforto do alojamento e aspecto do bairro habitado (Moniz, 2008). Em cada nível, são apresentadas cinco categorias de resposta, sendo atribuído, a cada uma, um valor de um (1) (valor mais alto) a cinco (5) (valor mais baixo). A soma total dos pontos varia, deste modo, entre 5 e 25, sendo dividida em cinco níveis que correspondem ao ESE dos indivíduos, conforme a classificação que se segue (Moniz, 2008): (a) nível I, que corresponde ao nível mais alto (5 a 9 pontos); (b) nível II, corresponde ao nível médio alto (10 a 13 pontos); (c) nível III, corresponde ao nível médio (14 a 17 pontos); (d) nível IV, o nível médio baixo (18 a 21 pontos) e, por fim, (e) nível V, corresponde ao nível mais baixo (22 a 25 pontos).

Mas no nosso estudo no item “Profissão” da escala de *Graffar*, em vez de se apresentar ao indivíduo cinco opções de resposta, optámos pela pergunta directa “Qual a sua profissão?”, sendo que no caso do indivíduo estar desempregado teria que responder à questão “Qual a última profissão que exerceu?” e quisemos saber ainda o “Local de trabalho”, pois consultámos outros estudos, nomeadamente o de Morais (2010), em que é referido, que muitas vezes há dificuldade por parte dos participantes em compreender as opções de resposta, não sabendo como se posicionar. Desta forma, a classificação foi realizada a posteriori para cada indivíduo a partir da profissão descrita.

Também nos restantes níveis da escala de *Graffar*, as opções de resposta foram reformuladas para uma linguagem mais simples. Por fim, na dimensão do nível sócio-económico, foi pedido aos inquiridos que, caso dependessem dos pais, respondessem às questões referindo-se a um deles (aquele que auferia maior rendimento), de forma a ser possível obter o ESE do indivíduo a partir do ESE do grupo familiar a que pertence, à semelhança com o que foi feito por Morais (2010).

2.3.Procedimento

Numa fase inicial (entre Outubro e Novembro de 2010), foi realizado um estudo piloto (versão em papel), para avaliar a pertinência de se levar a cabo um estudo retrospectivo em relação ao *bullying* escolar em Portugal. Tentou-se perceber com este estudo a capacidade de resposta dos participantes às questões sobre situações passadas de envolvimento em *bullying* escolar, ou seja, a sua capacidade em recordá-las.

Após constatar-se que de facto seria de extrema importância realizar um estudo deste tipo, até porque as situações foram de facto recordadas e relatadas pelos participantes, decidiu-se avançar com o estudo.

Entretanto por uma questão de agilidade, decidiu-se utilizar o mesmo questionário, que tinha sido usado no estudo piloto, mas desta feita o preenchimento do questionário foi Online, em vez de ser em papel, sendo que no mesmo foram feitos apenas alguns ajustes necessários, a saber-se:

(1) Colocou-se obrigatoriedade de resposta nas questões e foram dadas indicações acerca da questão ou grupo de questões a responder de seguida;

(2) Na questão da secção A “Durante quanto tempo recorda ter sido vítima de *bullying*?”, por uma questão de clareza e uniformidade acrescentou-se à frente da palavra tempo “(em meses)” e no final da questão a indicação: “No caso de anos, coloque o nº de anos seguido da palavra anos na sua resposta, sff (Exemplo: 5 anos)”;

(3) Nas variáveis de caracterização sócio-demográfica, foi introduzido um item inicial referente a um código numérico de controlo das respostas, que não serviu senão para garantir que cada participante respondia uma só vez ao questionário, não sendo por isso mesmo necessário para efeitos de análise, ora leia-se: “Deve colocar a sua data de nascimento completa (Por exemplo, supondo que nasceu no dia 11 de Agosto de 1985, o código deverá ser escrito da seguinte forma: 11081985)”;

(4) Na escala de *Graffar*, no item “Tipo de Habitação”, na opção “Habitação Imprópria”, foi necessário acrescentar na frente “(muito degradada)”, pois pareceu-nos que esta questão levantou algumas dúvidas e foi em alguns casos confundida e acabou mesmo por ser entendida como “habitação própria”, ou como “habitação não própria” (e.g: de familiares ou alugada).

O questionário em questão rege-se pelo Código de Ética da *American Psychological Association* – APA (2002), sendo que os participantes foram devidamente esclarecidos acerca da natureza voluntária da participação, assegurando o total direito à confidencialidade e anonimato das respostas, ou seja, os dados só foram recolhidos após o consentimento informado dos participantes, aceitando os mesmos colaborar após terem sido devidamente informados quanto à natureza do estudo e ao carácter exclusivo das respostas apenas utilizadas para esse fim.

Este instrumento de recolha de dados esteve disponível *Online* durante 2 meses (de 24 de Fevereiro a 24 de Abril de 2011), recorrendo-se a uma funcionalidade do *Gmail* (*Google Doc`s*). A divulgação foi feita através de e-mail e da rede social *Facebook*, tendo sido

colocado à disposição um *email* para esclarecimento de dúvidas no preenchimento (cuja duração é de cerca de 10 minutos a 20 minutos, consoante o ritmo dos inquiridos) e para solicitação de *feedback*, pelos interessados.

Importa referir, que o número elevado de questionários preenchidos, resultou precisamente do facto deste ter circulado via *Online*, tendo havido uma grande divulgação por parte da investigadora e por sua vez, também por parte dos participantes do estudo (e até mesmo daqueles que não participaram, mas tiveram acesso ao mesmo), que também o divulgaram por sua vez para os seus contactos. Este procedimento teve ainda a vantagem dos questionários, após o preenchimento e submissão terem ficado automaticamente registados numa base de dados em *Excel*, que os foi contabilizando. Recebemos 652 respostas ao questionário e foram validados 616. Os excluídos encontravam-se fora da faixa etária pretendida e/ ou apresentavam falta de informação essencial nas suas respostas (as de resposta aberta). Já nas questões de resposta fechada averiguou-se a inexistência de *missing values*, devido ao seu carácter de preenchimento obrigatório.

Após a recolha dos dados, o tratamento estatístico, implicou em 1º lugar a divisão dos participantes em cinco grupos distintos, de acordo com os papéis assumidos pelos mesmos em situações de *bullying* escolar (observadores, *bullies*, vítimas, *bully/vítimas* e não-envolvidos), e para isso foi necessário filtrar em primeiro lugar a duração das agressões, ou seja das situações de vitimização, só tendo sido considerados como vítimas ou eventualmente *bully/vítimas*, aqueles jovens-adultos, que relataram que durante os seus anos de escola foram vitimizados consecutivamente durante dois meses ou mais. De seguida, foi calculado o indicador resultante dos valores de duas ou mais variáveis, como nos indicam Laureano e Botelho (2010). Assim atendendo aos códigos das categorias de cada uma das variáveis originais (1-sim, 2-não), obteve-se a seguinte tabela de correspondências, com base nas combinações das respostas às três questões colocadas: 1. “Sente que foi testemunha/observador(a) de *bullying*, na escola?”; 2. “Sente que foi agressor(a)/*bully* na escola?” e 3. “Sente que foi vítima de *bullying*, na escola?”):

Quadro 2. *Constituição dos Grupos de Bullying*

| Testemunha de <i>bullying</i> (<i>Testemunha</i>) | Variáveis originais | | Nova variável |
|---|---|--|---|
| | <i>Bully/Agressor</i> (<i>Bully</i>) | Vítima de <i>bullying</i> (<i>Vítima</i>) | Grupos de <i>bullying</i> (<i>Grupos_bullying</i>) |
| 1-sim | 1-sim | 1-sim | 5- <i>bully</i> /vítima |
| 1-sim | 1-sim | 2-não | 3- <i>bully</i> |
| 1-sim | 2-não | 1-sim | 4- vítima |
| 1-sim | 2-não | 2-não | 2- testemunha |
| 2-não | 1-sim | 1-sim | 5- <i>bully</i> /vítima |
| 2-não | 1-sim | 2-não | 3- <i>bully</i> |
| 2-não | 2-não | 1-sim | 4- vítima |
| 2-não | 2-não | 2-não | 1- não envolvido |

Note-se que se considerou a proposta de Solberg e Olweus (2003), em relação ao período de referência utilizado para medição do *bullying*, que contabilizam como situações de agressão e/ou vitimação, aquelas que ocorreram do mínimo 2 ou 3 vezes por mês durante pelo menos dois meses. Mas, no âmbito do presente estudo reportou-se a duração das agressões, mas não sua frequência. Tal posição por nós assumida, prende-se com o facto da natureza das acções ao ocorrerem durante pelo menos dois meses, constituir já de si, sinal de alerta e também devido ao facto de não ter sido encontrado nenhum instrumento que a posteriori permitisse fazer estes cruzamentos (entre a duração e a frequência das agressões) e as respostas a ter sido testemunha/observador(a), agressor(a)/*bully* e/ou vítima de *bullying* na escola, com a finalidade de se constituírem os cinco grupos de *bullying* distintos.

O tratamento estatístico dos dados foi realizado com base no *software* SPSS (*Statistical Packages for the Social Sciences*) (versão 17.0), que possibilita a utilização de testes paramétricos e não-paramétricos. Este *software*, permitiu-nos realizar análises descritivas para caracterização da amostra e para descrever e resumir o conjunto de dados relativos à variável independente (*bullying* retrospectivo), através do cálculo das médias, desvios-padrão, entre outros. Realizou-se também a análise da consistência interna das escalas através do coeficiente alfa de *Cronbach*, encontrando-se uma boa consistência interna em todas elas. Assim seguidamente e de forma a analisar a relação entre variáveis quantitativas utilizou-se o coeficiente de correlação de *Pearson*. Para comparar as médias entre mais de dois grupos

independentes (neste caso os grupos de *bullying*), procedeu-se ao cálculo da Análise de Variâncias Simples (ANOVA *one-way*). Mas quando não foi possível assumir a distribuição normal em todos os grupos de *bullying*, utilizou-se o teste de *Kruskal-Wallis* (alternativa não-paramétrica à ANOVA *one-way*), que faz uma comparação múltipla de médias das ordens.

Para se determinar os valores da *dispersão* para duas variáveis nominais e avaliar a *associação* existente entre variáveis qualitativas, utilizou-se o teste de *Qui-Quadrado* (χ^2).

III. Resultados

3.1. Estatísticas Descritivas da Variável Recordações de *Bullying* (*Bullying Retrospectivo*)

Com base na análise dos dados, obtiveram-se os resultados apresentados no Quadro abaixo apresentado, relativamente aos grupos de envolvimento em situações de *bullying* escolar recordadas pelos mesmos:

Quadro 3. *Distribuição dos Participantes pelos Grupos de Bullying*

| | | N | % |
|---------------|----------------------|-----|------|
| Grupos | Não Envolvidos | 178 | 28,9 |
| | Testemunhas | 242 | 39,3 |
| | <i>Bullies</i> | 26 | 4,2 |
| | Vítimas | 143 | 23,2 |
| | <i>Bully/Vítimas</i> | 27 | 4,4 |

De acordo com o Quadro 3, verifica-se que 28,9% dos participantes relataram nunca se ter envolvido em situações de *bullying* durante os seus anos de escola, ou seja, não observaram ou testemunharam situações desse tipo, nem foram *bullies*, nem vítimas, pertencendo ao grupo dos não envolvidos. De seguida podemos verificar que o grupo mais representado de entre os cinco apresentados, é o das testemunhas (39,3%), que é constituído por aqueles que observaram ou testemunharam situações de *bullying* contra outros alunos da escola, mas não que não foram nem vítimas nem *bullies*. Por sua vez no grupo *bullies*, que é constituído por aqueles que levaram a cabo acções negativas, repetidas, contra os outros, com a intenção de os intimidar encontramos 4,2% dos participantes. Quanto às vítimas (aqueles que sofreram acções negativas, repetidas e intencionais por parte de outros alunos, com o intuito de os humilhar, intimidar ou para causar sofrimento na sua vida diária, durante dois meses ou mais, representam 23,2% do total da amostra. E por fim as *bully/vítimas*, que dizem respeito aos participantes que foram tanto agressores, como vítimas (durante pelo menos dois meses) de *bullying*, representam 4,4% do total da amostra.

Entretanto ao tentarmos perceber a que anos de escolaridade são reportados estes acontecimentos agressivos, verificamos que em todos os grupos de envolvimento em situações de *bullying*: testemunhas, *bullies*, vítimas e *bully/vítimas* (tanto no papel de *bullies* como no de vítimas), os ciclos de escolaridade mais vezes assinalados nesta questão de múltipla resposta foram os 2º e 3º Ciclos, como se pode ver no Quadro 4.

Quadro 4. *Anos de Escolaridade em que ocorreram as agressões (frequências)*

| | | Ano de Escolaridade | N | % |
|--|--------------------|------------------------|------|------|
| Grupos | Testemunhas | 1ºCiclo | 49 | 20,2 |
| | | 2ºCiclo | 153 | 63,3 |
| | | 3ºCiclo | 160 | 66,1 |
| | | Secundário | 60 | 24,8 |
| | | Universitário | 4 | 1,7 |
| Bullies | 1ºCiclo | 6 | 23,1 | |
| | 2ºCiclo | 12 | 46,2 | |
| | 3ºCiclo | 15 | 57,7 | |
| | Secundário | 9 | 34,6 | |
| | Universitário | 1 | 3,8 | |
| Vítimas | 1ºCiclo | 39 | 27,3 | |
| | 2ºCiclo | 92 | 64,3 | |
| | 3ºCiclo | 80 | 55,9 | |
| | Secundário | 16 | 11,2 | |
| | Universitário | 5 | 3,5 | |
| Bully/Vítimas (no papel de Bullies) | 1ºCiclo | 8 | 29,6 | |
| | 2ºCiclo | 13 | 48,1 | |
| | 3ºCiclo | 19 | 70,4 | |
| | Secundário | 4 | 14,8 | |
| | Universitário | 2 | 7,4 | |
| Bully/Vítimas (no papel de vítimas) | 1ºCiclo | 9 | 33,3 | |
| | 2ºCiclo | 19 | 70,4 | |
| | 3ºCiclo | 17 | 63,0 | |
| | Secundário | 5 | 18,5 | |
| | Universitário | 1 | 3,7 | |

Aos participantes pertencentes aos últimos dois grupos apresentados (vítimas e *bully*/vítimas), perguntou-se com que idade, foram vitimizados pela primeira vez. Quanto às vítimas os resultados obtidos (Min=5; Máx=20; M=10,36; DP=2,72) apontam para idades compreendidas entre os 10 e os 11 anos (inclusive), como a faixa etária onde pode ser encontrada a maior percentagem das respostas dadas por este grupo à questão em causa (37,6%). Apenas dois participantes não responderam, constituindo-se como *missing values*.

Quanto às *bully*/vítimas em resposta à mesma questão (idade com que foram vitimizadas pela primeira vez) (Min=3; Máx=15; M=10,16; DP=3,20), verifica-se que mais de metade das respostas se situam na faixa etária dos 11 aos 14 anos (inclusive) (56,0%). A moda e a mediana são iguais (11 anos), correspondendo assim a idade de 11 anos, à idade mais vezes referida pelas *bully*/vítimas. Também aqui se encontraram dois *missing values*.

Quis-se ainda saber quanto tempo, em meses, duraram as agressões para as vítimas (Min=2; Máx=108) e assim foi possível percebermos, que a média de duração das agressões é de 25,55 meses (desvio-padrão de 25,78) e a moda e a mediana são diferentes (Mo=24; Md=16). Praticamente metade das vítimas, referiram ter sido vitimizadas nos seus tempos de escola, durante um mínimo de 2 e um máximo de 24 meses (49,7%) do total das vítimas.

Quanto às *bully*/vítimas, apresentaram uma média de meses enquanto vítimas superior à do grupo anterior das “só vítimas” (M=45,67; DP=58,81) e a moda e a mediana são iguais (24 meses). Aqui o valor mínimo observado é semelhante ao do grupo anterior, mas o valor máximo é superior, tendo sido o maior valor observado no total dos dois grupos onde encontramos vítimas (Min=2; Máx=300). Mas neste grupo a duração das agressões reportada, está distribuída de forma mais uniforme, ora veja-se: 2 a 12 meses (25,9%); 16 a 24 meses (25,9%); 36 a 48 meses (25,9%) e; >=60 meses (22,2%).

Mais de metade das vítimas (60,1%) e das *bully*/vítimas (51,9%) referiram que acham que o facto de terem sido vítimas de *bullying* na escola, não afecta actualmente as suas vidas. Mas as restantes (39,9% e 48,1% respectivamente) referiram que esse facto afecta as suas vidas actuais.

Segundo as vítimas, os seus agressores eram na sua maioria rapazes (42,7%), sendo que os rapazes voltam a aparecer novamente representados na resposta “ambos” (30,80%). Também as *bully*/vítimas, referiram que foram maioritariamente vitimizadas por rapazes (59,3%), ou por ambos (37,0%).

Foi ainda colocada uma questão para se saber, se quando os jovens-adultos foram vitimizados na escola procuraram ajuda de alguma pessoa ou instituição, sendo que obtivemos 37 respostas “sim” (25,9%) e 106 respostas “não” (74,1%) por parte das vítimas e

3 respostas “sim” (11,1%) e 24 respostas “não” (88,9%) vindas das *bully*/vítimas, ou seja, não foi procurada ajuda pela grande maioria das vítimas e das *bully*/vítimas. Mas as que pediram ajuda referiram diferentes fontes de ajuda. Encontramos respostas variadas, mas os pedidos de ajuda mais vezes referidos tanto pelas vítimas como pelas *bully*/vítimas foram os efectuados a familiares (Mãe/Pais/Família), 27,8 % e 66,7% respectivamente, sendo que a família também surge representada noutras categorias isoladas, como por exemplo, Mãe/Pais e Professores (8,3%), para as vítimas. Os professores também são uma fonte de ajuda referida frequentemente pelas vítimas (16,7%).

Quadro 5. *Dados acerca das agressões sofridas em idade escolar - recordadas pelas vítimas e pelas bully/vítimas (frequências)*

| | | Idade 1ª Vitimização | N | % | Duração das agressões (em meses) | N | % |
|--------------|----------------------|---------------------------------------|----------|----------|---|----------|----------|
| Grupo | Vítimas | 5 a 9 | 46 | 32,6 | 2 a 12 | 71 | 49,7 |
| | | 10 a 11 | 53 | 37,6 | 16 a 24 | 27 | 18,9 |
| | | 12 a 14 | 34 | 24,1 | 36 a 48 | 27 | 18,9 |
| | | >=15 | 8 | 5,7 | >=60 | 18 | 12,6 |
| | Bully/Vítimas | 3 a 9 | 9 | 36,0 | 2 a 12 | 7 | 25,9 |
| | | 10 a 11 | 7 | 28,0 | 16 a 24 | 7 | 25,9 |
| | | 12 a 14 | 7 | 28,0 | 36 a 48 | 7 | 25,9 |
| | | >=15 | 2 | 8,0 | >=60 | 6 | 22,2 |
| | | Vitimização afecta vida actual | N | % | Sexo dos agressores | N | % |
| Grupo | Vítimas | Sim | 57 | 39,9 | Rapazes | 61 | 42,7 |
| | | Não | 86 | 60,1 | Raparigas | 38 | 26,6 |
| | | | | | Ambos | 44 | 30,8 |
| | Bully/Vítimas | Sim | 13 | 48,1 | Rapazes | 16 | 59,3 |
| | | Não | 14 | 51,9 | Raparigas | 1 | 3,7 |
| | | | | | Ambos | 10 | 37,0 |
| | | Pedido de ajuda | N | % | Se sim, a quem? | N | % |
| Grupo | Vítimas | Sim | 37 | 25,9 | Professor (es) | 6 | 16,7 |
| | | Não | 106 | 74,1 | Amigo/Amigo mais velho | 2 | 5,6 |
| | | | | | Psicólogos | 3 | 8,3 |
| | | | | | Pais e Psicólogos | 1 | 2,8 |
| | | | | | | | |

| | | | | | | |
|----------------------|-----|----|------|--|----|------|
| | | | | Academia Militar | 1 | 2,8 |
| | | | | Vigilante/auxiliar da escola | 2 | 5,6 |
| | | | | Colegas de Turma | 3 | 8,3 |
| | | | | Mãe/Pais/Família | 10 | 27,8 |
| | | | | Irmã(o) | 3 | 8,3 |
| | | | | Mãe/Pais e Professores | 3 | 8,3 |
| | | | | Director/Direcção da Escola | 1 | 2,8 |
| | | | | Conselho Executivo da Escola e Pais/Progenitores | 1 | 2,8 |
| Bully/Vítimas | Sim | 3 | 11,1 | Mãe/Pais/Família | 2 | 66,7 |
| | Não | 24 | 88,9 | Director/Direcção da Escola | 1 | 33,3 |

3.2. Análise de interacções estabelecidas conforme diferentes variáveis em estudo

Como os resultados evidenciaram uma boa consistência interna para as escalas aplicadas na medição das variáveis dependentes ($\alpha > 0,8$), procedeu-se à análise da relação entre estas e a variável independente (*Bullying* Retrospectivo) e entre elas próprias.

3.2.1. Relação entre Grupos de *Bullying* e Auto-Estima, Bem-Estar Subjectivo e Suporte Social actuais

Começou-se pela análise da auto-estima actual dos indivíduos que pertenceram aos cinco grupos distintos durante os seus anos de escola (não envolvidos, testemunhas, *bullies*, vítimas e *bully/vítimas*), seguindo-se a análise do BES e do Suporte Social. Para o efeito foi realizada uma Análise de Variâncias Simples (ANOVA *one-way*), que nos permite testar se as médias do factor dependente são iguais para diferentes níveis do factor independente, começando por se calcular as médias e os desvios-padrão de cada variável, apresentados no Quadro 6. Apenas para a subescala do BES – Afecto Positivo se realizou uma ANOVA em

ordens de *Kruskal-Wallis*, uma vez que não foi possível assumir a distribuição normal em todos os grupos de *bullying*, como se pode ver no Anexo C.

Quadro 6. Valores médios e desvios-padrão da Auto-Estima, BES e Suporte Social consoante o Grupo de *Bullying*

| | N | Auto- Estima | BES | | Suporte Social | |
|----------------------|-----|-----------------|----------------------------------|---------------------------------|---------------------------------------|-----------|
| | | Média(DP) | Afecto Positivo Média(DP)* | Afecto Negativo Média(DP) | Satisfação com a vida Média(DP) | Média(DP) |
| Não Envolvidos | 178 | 4,14(,58) | 3,95(,55) | 2,24(,56) | 3,60(,73) | 3,79(,59) |
| Testemunhas | 242 | 4,02(,64) | 3,84(,52) | 2,44(,56) | 3,44(,78) | 3,68(,61) |
| <i>Bullies</i> | 26 | 3,92(,74) | 3,88(,54) | 2,42(,61) | 3,44(,89) | 3,54(,73) |
| Vítimas | 143 | 3,77(,74) | 3,53(,65) | 2,74(,74) | 3,26(,86) | 3,44(,77) |
| <i>Bully/Vítimas</i> | 27 | 3,81(,83) | 3,67(,73) | 2,76(,68) | 3,15(1,15) | 3,30(,90) |
| Total | 616 | 3,98(,68) | 3,79(,59) | 2,46(,64) | 3,43(,82) | 3,63(,68) |

* Para esta subescala do BES, o teste utilizado a posteriori foi o teste de *Kruskal-Wallis* (alternativa não paramétrica à ANOVA *one-way*), que faz a comparação múltipla de média das ordens a partir de amostras independentes.

A baixa auto-estima, costuma ser apontada como um dos principais efeitos nefastos a longo prazo, para os indivíduos que experienciaram situações de *bullying* escolar (como vítimas ou *bully/vítimas*). Assim sendo para testar a primeira hipótese levantada, e centrando-nos na Escala de Auto-Estima (*RSES*), é possível observar que os não envolvidos e as testemunhas, obtiveram valores médios aparentemente superiores (Não Envolvidos $M=4,14$ e Testemunhas $M=4,02$). De facto no cálculo da ANOVA *one-way*, encontraram-se evidências estatísticas que nos permitem afirmar que a média da auto-estima é significativamente diferente entre os cinco grupos de envolvimento em situações de *bullying* ($F_{(4,611)}=6,841$; $p<0,05$), ou seja, os diferentes tipos de envolvimento em situações de *bullying* afectam a auto-estima actual dos indivíduos, variando de acordo com o papel de envolvimento assumido.

Assim sendo e voltando novamente à igualdade das médias, uma vez que rejeitamos a hipótese de igualdade de k médias, interessa-nos determinar quais as médias significativamente diferentes entre si, percebendo-se através do teste de Dunnett's C que os

grupos que obtiveram valores médios mais elevados para a auto-estima foram “não envolvidos” e “testemunhas”, em que a diferença de médias é significativa em relação ao grupo “vítimas”, sendo a média da auto-estima mais alta para os dois primeiros grupos referidos, quando comparados com as “vítimas”, não se encontrando diferenças significativas em relação aos *bullies* e às *bully/vítimas* (como seria de esperar no caso destas últimas).

Ao analisar-se as escalas do BES: a que mediu o Afecto Positivo e o Afecto Negativo, referentes à componente afectiva (*SWLS*); e a que mediu Satisfação com a Vida (*SPANE*), referente à componente cognitiva, tentou-se perceber se as vítimas, os *bullies* e as *bully/vítimas* apresentam na actualidade menor percepção positiva de BES (afecto positivo e satisfação com a vida) do que os restantes grupos, tal como uma maior percepção negativa de BES (afecto negativo) (Hipóteses 2 e 3 respectivamente). Posto isto, o que se pode verificar é que aparentemente são os não envolvidos, aqueles que apresentam os melhores resultados em relação às médias obtidas nas escalas de Afecto Negativo ($M=2,24$) e de Satisfação com a Vida ($M=3,60$). Através da ANOVA *one-way*, encontraram-se de facto médias significativamente diferentes entre os grupos de envolvimento em situações de *bullying*, para o Afecto Negativo $F_{(4,611)} = 15,177$; $p < 0,05$; e para a Satisfação com a Vida $F_{(4,611)} = 4,202$; $p < 0,05$, e a partir da ANOVA em ordens de *Kruskal-Wallis* encontrou-se que os grupos de *bullying* também tiveram um efeito estatisticamente significativo sobre a presença de Afecto Positivo ($X^2_{KW}(4) = 43,339$; $p < 0,05$).

Através do teste de Dunnett`s C encontraram-se resultados curiosos no que se refere à média de respostas ao Afecto Negativo, sendo registadas diferenças significativas entre “não envolvidos” e “testemunhas”, tal como entre os primeiros e as vítimas e também entre estes e as *bully/vítimas*. Em todos os casos a média do Afecto Negativo é mais baixa para os não-envolvidos, só não se verificando uma diferença significativa, quando se compara este grupo com o dos *bullies*.

O teste de Dunnett`s C também permitiu identificar diferenças significativas entre testemunhas e vítimas, sendo a média do Afecto Negativo mais baixa para o primeiro grupo. O que nos mostra é que existe neste grupo uma menor percepção da presença de afectos negativos nas suas vidas actuais. Verifica-se então que a H3 só se confirmou no que se refere ao grupo das vítimas, sendo que assim tem que se considerar que esta hipótese foi apenas parcialmente confirmada.

Em relação ao Afecto Positivo, de acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, o grupo dos não envolvidos apresenta uma distribuição da presença de Afecto Positivo significativamente diferente de todos os restantes grupos. Este grupo apresenta

menor presença de Afecto Positivo do que as testemunhas, mas maior presença deste mesmo tipo de afecto do que os outros grupos (vítimas, *bullies* e *bully/vítimas*).

Também as testemunhas apresentam uma distribuição da presença de Afecto positivo significativamente diferente de todos os restantes grupos, apresentando maior presença de Afecto Positivo, não só em relação aos não envolvidos (como já se referiu), mas também em relação às vítimas, *bullies* e *bully/vítimas*. São assim o grupo onde se observa a maior percepção em relação à presença de Afecto Positivo nas suas vidas actuais.

Contrastando com as testemunhas, os *bullies* são o grupo que apresenta menor percepção em relação à presença de Afecto Positivo nas suas vidas actuais. Assim os *bullies* apresentam igualmente uma distribuição da presença de Afecto Positivo significativamente diferente de todos os restantes grupos de envolvimento em situações de *bullying* escolar, mas relatam neste caso menor presença de Afecto Positivo, ou seja, para além dos não-envolvidos e das testemunhas, também apresentam piores resultados do que as vítimas, os *bullies* e as *bully/vítimas*.

Quanto às vítimas apresentam piores resultados do que os não envolvidos e do que as testemunhas no que se refere à presença de Afecto Positivo. Já as *bully/vítimas* apresentam melhores resultados do que os *bullies*.

E em relação à Satisfação com a Vida, ao analisarmos as respostas obtidas para esta escala, aparentemente os não envolvidos são o grupo mais satisfeito com a sua vida, sendo que obtiveram uma média mais elevada na escala de Satisfação com a Vida ($M=3,60$). Através da ANOVA *one-way*, encontraram-se médias significativamente diferentes entre os cinco grupos ($F_{(4,611)} = 4,202$; $p < 0,05$). Consultando novamente o teste de Dunnett's C, tem-se que as diferenças existentes são significativas somente entre “não envolvidos” e “vítimas”, surgindo novamente os primeiros com médias de satisfação significativamente mais altas, quando comparados com as vítimas.

Posto isto a H2 foi comprovada no que se refere à percepção da presença de Afecto Positivo, mas apenas parcialmente comprovada no que se refere à Satisfação com a Vida, uma vez que só se registaram diferenças significativas de médias entre os não envolvidos e as vítimas, o que nos leva ter que assumir que no genérico esta hipótese foi apenas parcialmente comprovada.

Por fim restou-nos verificar se as médias de satisfação com o suporte social existente dos indivíduos que experienciaram situações de *bullying* escolar, são mais baixas para aqueles que foram vítimas, *bullies* ou *bully/vítimas*, ou seja, se estes três grupos se encontram de facto actualmente mais insatisfeitos com o seu suporte social, sendo que foram novamente os não

envolvidos, aqueles que aparentemente obtiveram valores médios superiores para a Satisfação com o Suporte Social existente ($M=3,79$), medida através da *ESSS*. Também aqui através da ANOVA *one-way* se encontraram médias de Satisfação com o Suporte Social existente significativamente diferentes entre os grupos de envolvimento em situações de *bullying* escolar recordado ($F_{(4,611)}=7,827$; $p<0,05$). Mais uma vez através do teste de Dunnett's C, verifica-se que os não envolvidos estão significativamente mais satisfeitos com o suporte social existente do que as vítimas e as *bully/vítimas* e o mesmo acontece com as testemunhas quando comparadas com as vítimas, pois também estas apresentam médias de Satisfação com o Suporte Social existente significativamente mais elevadas do que as vítimas. Assim não se conseguiu confirmar totalmente a hipótese levantada (H4).

3.2.2. Análise de correlações entre as variáveis dependentes - Auto-Estima, Bem-Estar Subjectivo (Afecto Positivo, Afecto Negativo e Satisfação com a Vida) e Suporte Social

Os dados das variáveis independentes foram analisados via correlação bivariada, de forma a perceber-se as respostas a cada escala apresentada para medir se as variáveis dependentes se encontram associadas, ou seja, se as variáveis estão relacionadas entre si, e qual a natureza dessa relação, apresentando-se no Quadro 7, os respectivos valores obtidos.

Quadro 7 . Correlações entre as escalas aplicadas para as variáveis dependentes.

| | Satisfação Suporte Social | Afecto Positivo | Afecto Negativo | Satisfação com a Vida |
|----------------------------------|---------------------------|-----------------|-----------------|-----------------------|
| Auto-Estima | ,650** | ,588** | -,566** | ,680** |
| Satisfação Suporte Social | | ,526** | -,505** | ,617** |
| Afecto Positivo | | | -,631** | ,508** |
| Afecto Negativo | | | | -,436** |

** $p<0,01$

Assim após terem sido calculadas algumas correlações tendo em conta a vida actual dos participantes, foi-nos possível identificar correlações significativas entre a sua Auto-Estima e a componente cognitiva do BES (Satisfação com a Vida) ($r=0,680$; $p<0,01$). A Auto-Estima também se encontra positivamente correlacionada tanto com a Satisfação com o Suporte Social existente ($r=0,650$; $p<0,01$), como com a Satisfação com a Vida ($r=0,588$;

$p < 0,01$) e como o Afecto Positivo ($r = 0,588$; $p < 0,01$), e negativamente relacionada com o Afecto Negativo ($r = -0,566$; $p < 0,01$), sendo que estes dois tipos de afectos constituem a dimensão afectiva do BES, ou seja, quanto mais alta é a Auto-Estima, maior é a Satisfação tanto com a Vida, como com o Suporte Social, tal como maior é a presença de Afecto Positivo e ausência de Afecto Negativo, o que faz todo o sentido, uma vez que, aponta-se que uma pessoa com elevado sentimento de bem-estar apresenta Satisfação com a Vida, a presença frequente de Afecto Positivo, e a relativa ausência de Afecto Negativo.

Quanto à Satisfação com o Suporte Social existente, já vimos que esta está positivamente relacionada com a Auto-Estima, mas esta também se encontra positivamente relacionada com a presença de Afecto Positivo ($r = 0,526$; $p < 0,01$) e com a Satisfação com a Vida ($r = 0,617$; $p < 0,01$) e negativamente relacionada com a presença de Afecto Negativo ($r = -0,505$; $p < 0,01$). Assim, quanto maior é a Satisfação com o Suporte Social existente, mais alta é a Auto-Estima, maior é presença de Afecto Positivo e a Satisfação com a Vida e mais rara é a presença de Afecto Negativo na vida actual dos participantes que recordaram situações de *bullying* em idade escolar.

No tocante à presença de Afecto Positivo, já se sabe que esta se encontra positivamente relacionado quer com a Auto-Estima, quer com a Satisfação com a vida, quer com o Suporte Social existente e também está positivamente relacionada com a Satisfação com a Vida ($r = 0,508$; $p < 0,01$) e negativamente correlacionado com a presença de Afecto Negativo ($r = -0,631$; $p < 0,01$), sendo que estas duas correlações já eram espectáveis. A presença de Afecto Positivo leva então a que os indivíduos apresentem uma Auto-Estima mais elevada, um maior sentimento de Satisfação tanto com a Vida como com o Suporte Social existente e inversamente uma menor presença de Afecto Negativo.

Quanto ao Afecto Negativo, já se viu que a sua presença está negativamente relacionada com a presença de níveis elevados de Auto-Estima e de Satisfação com o Suporte Social existente e com a presença de Afecto Positivo. Mas está também negativamente relacionada com a Satisfação com a Vida ($r = -0,436$; $p < 0,01$). Isto é quando há uma forte presença de Afecto Negativo, todas as outras variáveis apresentam valores mais baixos (Auto-Estima, Suporte Social, Afecto Positivo e Satisfação com a Vida).

Para terminar e apenas para reforçar o que foi dito até aqui, a Satisfação com a Vida, está positivamente relacionada com a Auto-Estima, Satisfação com o Suporte Social existente e com a presença de Afecto Positivo e negativamente relacionada com a presença de Afecto Negativo, ou seja, quando há um forte sentimento de Satisfação com a Vida, a Auto-Estima apresenta-se mais alta, tal como nos deparamos com uma maior Satisfação com o Suporte

Social existente, uma elevada presença de Afecto Positivo e uma relativa ausência de Afecto Negativo.

O que se pode dizer é que é que as principais variáveis em análise (Auto-Estima, BES e Suporte Social), estão todas positivamente correlacionadas entre si, ou seja, quanto mais alta for uma, mais alta será a outra e vice-versa, e assim pode considerar-se BES como um todo, pois as relações entre a sua componente afectiva e cognitiva foram de encontro ao que se esperava, ou seja, uma pessoa com elevado sentimento de bem-estar apresenta Satisfação com a Vida, a presença frequente de Afecto Positivo, e a relativa ausência de Afecto Negativo.

3.2.3. Análise da distribuição dos participantes de acordo com a sua identificação nos papéis inerentes ao processo de *bullying* e o sexo e da identificação do sexo dos agressores pelas vítimas e *bully/vítimas*

Através do método de *Crosstabs*, efectuou-se um teste de independência do *Qui-Quadrado* (χ^2), para a análise da distribuição dos participantes de acordo com a sua identificação nos papéis inerentes ao processo de *bullying* e o sexo, testando a 6ª hipótese, que pretende verificar se os participantes do sexo masculino reportam maior envolvimento em situações de *bullying* escolar, quer como *bullies*, vítimas, ou como *bully-vítimas*.

Indo de encontro ao que era expectável verifica-se uma clara evidência de que os participantes do sexo masculino ao recordarem as situações de *bullying* vividas em idade escolar, reportam um maior envolvimento nas mesmas, quer enquanto *bullies* (57,7%), quer enquanto *bully/vítimas* (51,9%), mas esta situação não se verificou para o seu papel enquanto vítimas (28,7%), sendo a hipótese apenas parcialmente confirmada.

De facto o *p-value* encontrado ($p < 0,05$), indica-nos que no tocante às recordações de envolvimento em situações de *bullying* escolar, existem diferenças significativas em relação ao sexo dos participantes, sendo os rapazes os mais envolvidos ($\chi^2_{(4)} = 16,510$, $p = 0,002$), mas como já verificamos só enquanto *bullies* e *bully/vítimas*.

Quando perguntámos às vítimas e às *bully/vítimas* “Em geral, quem era(m) o(s) seu(s) agressor(es)/*bully(ies)*?”, encontrou-se de acordo com as recordações das mesmas, que existem diferenças significativas, no que se refere ao sexo do(s) seu(s) agressor(es) ($\chi^2_{(2)} = 6,841$, $p = 0,033$), mas estas diferenças prendem-se com o facto das raparigas terem sido mais vezes relatadas como principais agressoras pelas vítimas do que pelas *bully/vítimas*.

3.2.4. Análise da distribuição dos participantes de acordo com a sua identificação nos papéis inerentes ao processo de *bullying* e a idade (escalão etário)

Para testar a 7ª e última hipótese também se usou o método de *Crosstabs* - teste de independência do *Qui-quadrado* (χ^2), sendo que se efectuou a análise da distribuição dos participantes de acordo com a sua identificação nos papéis inerentes ao processo de *bullying* e a idade (escalão etário) ($\chi^2_{(4)} = 8,838$, $p = 0,065$), sendo que de acordo com *p-value* encontrado ($p > 0,05$), verifica-se que não existem diferenças significativas para o envolvimento nas situações de *bullying* escolar recordadas, de acordo com o escalão etário ([23; 30 anos] e [31; 40 anos]), rejeitando-se esta hipótese. Pode fazer-se uma consulta mais detalhada dos resultados dos testes *Qui-quadrado* (χ^2) no Anexo G.

Após se apresentar os resultados que nos permitiram testar as nossas sete hipóteses, e tal como já foi referido, verificamos que apenas uma se comprovou na totalidade (H5). Das restantes, cinco foram apenas parcialmente comprovadas (H1, H2, H3, H4 e H6) e a última hipótese apresentada (H7) foi rejeitada, resta-nos agora passar à discussão destes mesmos resultados na parte do trabalho que se segue, onde se vai aprofundar as explicações para os mesmos, com o apoio da bibliografia.

IV. Discussão e Conclusões

O *bullying* é um problema mundial, que pode ocorrer em toda e qualquer escola, não estando restrito a nenhum tipo específico de instituição: primária ou secundária, pública ou privada, rural ou urbana (Olweus, 1993a). Este fenómeno acarreta consequências nefastas a curto e a longo prazo para os que nele se envolvem, sobretudo para as vítimas e para os *bullies*, que podem também assumir ou ter assumido simultaneamente os dois papéis, ou seja, as *bully/vítimas*.

Procurou-se assim explorar o impacto que as experiências de *bullying* em idade escolar, têm no BES, auto-estima e suporte social actuais dos indivíduos que as lembraram e as experienciaram mais directamente, quando comparados com aqueles que se identificaram como nunca se tendo envolvido (não envolvidos), ou com os que apenas observaram ou testemunharam (testemunhas).

Sete hipóteses foram formuladas, contudo, já verificámos que os resultados obtidos apenas permitiram confirmar na totalidade uma delas (H5), uma vez que os resultados evidenciam uma relação directa das variáveis dependentes (Suporte Social, Auto-Estima e BES), isto é, verificou-se que quanto maior é a satisfação com suporte social existente, mais alta é a auto-estima e a percepção de BES por parte dos jovens-adultos. Estes resultados vão de encontro ao que se tem verificado na literatura, apesar desta muitas das vezes só apresentar a relação destas variáveis duas a duas, como nos é dito por Cohen e Wills (1985).

Na generalidade os resultados do presente estudo retrospectivo mostram-nos algumas particularidades do *bullying* escolar e os seus efeitos a longo prazo, sendo que as vítimas são o grupo, em que o impacto é realmente maior nos domínios abordados e os não envolvidos são aqueles que apresentam melhores resultados.

De facto as vítimas, apresentam menores níveis de auto-estima, pior BES (nomeadamente maior ausência de afecto positivo, maior presença de afecto negativo e menor satisfação com a vida), tal como menor satisfação com o suporte social existente, que contempla, embora de forma não discriminada, as quatro subcategorias propostas por Ribeiro (1999) - satisfação com amigos; satisfação com família; intimidade; e actividades sociais. A média da auto-estima é significativamente mais alta no grupo dos não envolvidos e também no das testemunhas, quando comparada com os valores médios de auto-estima obtidos pelas vítimas. Não se encontraram, no entanto, diferenças significativas em relação aos valores médios de auto-estima obtidos pelo grupo dos *bullies* e pelo das *bully/vítimas*, quando os comparámos com os obtidos pelos não envolvidos e pelas as testemunhas (como seria de

esperar no caso das *bully/vítimas*), pois embora a literatura não seja determinadamente clara em relação às consequências a longo prazo para um grupo tão específico, que raramente é referido devido ao número pouco expressivo de alunos que o constitui, esperava-se que como teoricamente estas são frequentemente integradas no grupo das vítimas como referem Pepler e Craig (1995, cit. in Marques, 2006), os resultados fossem semelhantes aos obtidos para as vítimas. Assim, como já referido, a H1 foi apenas parcialmente comprovada.

Quanto aos *bullies*, há poucas evidências de que estes sofram de qualquer défice de auto-estima, contrariamente às vítimas que sofrem consequências a curto e longo prazo. As dificuldades emocionais e escolares são as mais imediatas, mas estas últimas persistem por muito mais tempo, sendo que de acordo com Olweus (1993a e 1993b) e Ong e Elliot (2010) a depressão e a baixa auto-estima são das principais sequelas encontradas a longo prazo.

Em relação ao BES, já se confirmou estar positivamente relacionado com a auto-estima e também com o suporte social, ou seja, quanto mais elevada se apresentar a auto-estima de um indivíduo, maior se apresentará a percepção subjectiva do seu próprio bem-estar e a sua satisfação com o suporte social existente e vice-versa, confirmando o que é dito por Silva et. al (2003), que defendem a existência de uma relação entre suporte social e uma variedade de medidas dependentes: saúde, adaptação psicológica, percepção de bem-estar, redução do mal-estar, longevidade e mortalidade, satisfação com a vida, entre outros (como é o caso da auto-estima).

Note-se que os grupos que apresentaram significativamente maior presença de afecto positivo foram as testemunhas e os não envolvidos, quando comparados quer com as vítimas, quer com os *bullies*, quer com as *bully/vítimas*, mas curiosamente os não envolvidos, quando comparados com as testemunhas também evidenciam significativamente menor presença de afecto positivo. Por outro lado, no que se refere ao afecto negativo os resultados invertem-se nestes dois grupos, pois destacam-se os não envolvidos como aqueles que acusam menor presença afecto negativo, quando comparados com as vítimas, com as *bully/vítimas* e até com as testemunhas (sendo esta a principal surpresa, porque como se viu, no afecto positivo foram as testemunhas a apresentar uma presença de afecto positivo significativamente mais alta do que os não envolvidos). Em relação ao afecto negativo, só não se verificou uma diferença significativa, quando se comparou o grupo dos não envolvidos com o dos *bullies*.

O resultado apresentado pelas *bully/vítimas* era expectável, pois como já se referiu, neste estudo esperava-se que os resultados para este grupo fossem semelhantes aos obtidos para as vítimas. O que não se esperava era que as testemunhas apresentassem maior presença de afecto negativo do que os não-envolvidos, quando isso nem sequer acontece quando

comparamos os não envolvidos com os *bullies* e que por sua vez os não envolvidos acusassem menor presença de afecto positivo do que as testemunhas. Também os *bullies* surpreenderam ao apresentarem resultados significativamente piores do que todos os outros grupos, no que se refere à presença de afecto positivo.

Ainda para mais, porque de acordo com Giacomoni (2004), amplamente uma pessoa com elevado sentimento de bem-estar apresenta satisfação com a vida, a presença frequente de afecto positivo, e a relativa ausência de afecto negativo (componentes do BES, que comprovámos estarem positivamente relacionadas). No entanto estes valores significativos em relação à maior presença de afecto negativo nos relatos das testemunhas, quando comparadas com os não envolvidos e à menor presença de afecto positivo nos relatos dos não envolvidos, quando comparados com as testemunhas, não afectam amplamente o sentimento de bem-estar destes dois grupos.

Como tem vindo a ser referido, as consequências dos comportamentos de *bullying* afectam todos os elementos envolvidos nas mesmas (*bullies*, vítimas, *bully*/vítimas, bem como as testemunhas), mas normalmente é dada maior atenção às consequências que atingem a longo prazo os *bullies* e as vítimas (Fante, 2005). Os efeitos para as testemunhas, não são tão referidos e estudados, porque vulgarmente costumam ser descritos como mais imediatos e menos nefastos e duradouros.

Em relação à satisfação com a vida, note-se que são novamente os não envolvidos aqueles que apresentam valores médios significativamente mais altos, quando comparados com as vítimas, ou seja, foram os primeiros aqueles que obtiveram uma melhor média de satisfação com a vida, por comparação com as vítimas, não se registando diferenças significativas em relação aos restantes grupos. Destaque-se então novamente o facto de que também a H2 e a H3 foram apenas parcialmente comprovadas.

Quanto à satisfação com o suporte social existente, a média é significativamente mais baixa no grupo das vítimas, dos *bullies* e das *bully*/vítimas quando comparados com os não envolvidos, que são os que se encontram mais satisfeitos com o suporte social existente. Mas foram igualmente encontradas diferenças significativas de médias entre as testemunhas quando comparadas com as vítimas, pois estas apresentam médias de satisfação com o suporte social existente significativamente mais elevadas do que as vítimas.

Assim pode concluir-se que os únicos dois grupos, que ao longo de toda a análise apresentaram resultados congruentes e expectáveis para as questões acerca de como percebem e /ou avaliam diversos aspectos da sua vida actual, nomeadamente a sua Auto-Estima, Bem-Estar Subjectivo (BES) e Satisfação com o Suporte Social existente (variáveis

que se encontram positivamente relacionadas), foram os não-envolvidos (que não sofrem qualquer impacto, pois nunca assistiram, agrediram ou foram vítimas de *bullying* escolar) e as vítimas (grupo que sofre maior impacto) das experiências de *bullying* passadas, na sua vida actual.

No grupo das vítimas, já se esperava estes resultados, uma vez que, grande parte das vítimas, habitualmente, costumam ter problemas de adaptação à vida adulta aos mais diversos níveis, devido aos traumas sofridos na infância (Rodríguez, 2007). O facto das *bully*-vítimas, não apresentarem um valor médio de auto-estima significativamente mais baixo do que os não-envolvidos e/ou as testemunhas e até mesmo do que os agressores, leva-nos a crer que cada vez mais este grupo tem características distintas do grupo das vítimas “típicas” (onde uma das principais consequência apontadas é a baixa auto-estima) e que as consequências nefastas do *bullying* a longo prazo têm que ser trabalhadas de forma mais detalhada e específica para este grupo.

Reflectindo no caso dos *bullies*, os valores médios de auto-estima foram de encontro ao que se antevia quando foi colocada a primeira hipótese do presente estudo, ou seja, quando não foram previstos como um dos grupos com média de auto-estima significativamente mais baixa. Mas apesar dos riscos para os *bullies* serem por vezes distintos, não são menos graves do que os da vítima, uma vez que segundo Due, Holteim e Jorgesen (1999), as crianças e jovens que frequentemente são *bullies* têm uma maior probabilidade de a longo prazo apresentarem consequências sociais e legais. Quanto mais jovem for a criança agressiva e perpetradora do *bullying*, maior será o risco de apresentar problemas associados a comportamentos anti-sociais em adulto, tais como a instabilidade no trabalho, nos relacionamentos afectivos, nas questões éticas.

Em relação ao suporte social, sabe-se que este é considerado um factor protector para o envolvimento em comportamentos de *bullying* (Carvalhosa, 2008a, 2008b) e que a sua presença na vida dos estudantes é fundamental (Demaray & Malecki, 2003), sendo que os resultados apresentados por Carvalhosa (2008b) indicam que na escola, as vítimas e as *bully*/vítimas recebem menos suporte dos colegas e os agressores recebem menos suporte dos professores; fora da escola, as vítimas têm menos suporte dos amigos

Persiste então a dúvida se as variáveis, que se estão estudar como sendo consequências a longo prazo das situações de *bullying* em idade escolar, são de facto causa ou consequência das mesmas, pois a literatura aponta nos dois sentidos, parece ser uma espécie de “bola de neve”, mas isso só seria possível saber através da realização de estudos longitudinais, por isso aqui só se podem apontar as consequências.

No entanto, é impreterível termos sempre em conta que os estudos retrospectivos, não devem de facto ser vistos como uma alternativa para a pesquisa longitudinal (Rivers, 2001), mas dada a impossibilidade de se realizarem estudos longitudinais, pelos motivos que têm vindo a ser mencionados (custos elevados e morosidade dos mesmos), tem-se recorrido com cada vez mais frequência a estudos retrospectivos, que se têm revelado bastante pertinentes e proveitosos para a literatura, sobretudo no que se refere ao *Bullying Retrospectivo*.

Olhando agora para as características do *bullying*, temos para a amostra do presente estudo que os rapazes de facto são os que mais se envolveram em situações de *bullying* escolar, quando comparados com elementos do sexo oposto, uma vez que enquanto jovens-adultos, relembrou essas situações passadas e reportaram um envolvimento significativo, quer enquanto *bullies*, quer enquanto *bully/vítimas*. No entanto, esta situação não se verificou para o seu papel enquanto vítimas, e assim sendo, estes resultados não permitem comprovar a H6 na totalidade, não indo também totalmente de encontro ao que é referido por Carvalhosa (2008b), que diz que os rapazes reportam maior envolvimento em situações de *bullying*, quer como agressores, vítimas, ou como *bully/vítimas*. Vão sim, é de encontro ao referido por Smith (2002), que diz que na categoria agressor, o rapaz aparece em maior número e na categoria vítima, o número de rapazes e raparigas equivalem-se.

Ressalve-se no entanto, que de acordo com Cristovam, Osaku, Gabriel, Ribas e Alessis (2010), o facto do género sexual masculino se envolver mais frequentemente em actos de *bullying*, não indica de todo que sejam mais agressivos, mas sim, que por uma questão cultural têm maior possibilidade de adoptar esse tipo de comportamento. Já a dificuldade em identificar-se o *bullying* entre as raparigas pode estar relacionada com o uso de formas mais subtis de agressão.

Estes dados evidenciam o que refere Seixas (2006), que diz que os resultados apresentados no âmbito da incidência de comportamentos de *bullying* variam consoante uma série de factores e ou/variáveis, mas que apesar desta diversidade, algumas semelhanças podem ser identificadas, refira-se: o facto do número de alunos vitimizados ser tendencialmente superior ao número de alunos agressores (o que é notório na presente investigação), e o facto do envolvimento em comportamentos de *bullying* tender a aumentar até aproximadamente ao 8º ano de escolaridade e, em seguida, diminuir, sendo que na presente investigação também se obteve que os comportamentos de *bullying*, são recordados pelos jovens adultos, como tendo ocorrido sobretudo durante os 2º e 3º ciclos, fase que segundo Constantini (2004; cit. in. Oliveira 2007, p.5), “coincide com a adolescência, onde o indivíduo se encontra em transição física, emocional e psicológica entre a infância e a fase

adulta”, como já foi referido aquando da introdução do presente trabalho, sendo que muitas vezes o *bullying* tem início no 2º ciclo, quando se dá a mudança do 4º para o 5º ano de escolaridade e é por isso mesmo que a idade média que se encontrou para a primeira agressão foi de 10,36 para as vítimas e 10,16 anos para as *bully/vítimas*.

Quando se comparou o escalão etário dos mais novos [23-30 anos], com o dos mais velhos [31 a 40 anos], foi para se perceber se as pessoas nascidas na década de 70, relatavam experiências de *bullying* semelhantes às nascidas na década seguinte, ou se pelo contrário se verificavam diferenças entre escalões etários, no que toca ao envolvimento em situações de *bullying* escolar recordadas.

Pensou-se que os mais novos ao terem a possibilidade de estar mais esclarecidos acerca deste assunto logo desde a época em que ocorreram as agressões e por este ser um fenómeno em crescimento, poderiam identificar-se em maior número nos papéis inerentes ao processo de *bullying*, sobretudo enquanto *bullies*, vítimas, ou *bully/vítimas*. Verificou-se no entanto que não existem diferenças significativas para o envolvimento nas situações de *bullying* escolar recordadas, de acordo com o escalão etário [23; 30 anos] e [31;40 anos] respectivamente, não se comprovando por conseguinte a H7.

O que poderá então justificar mais eficazmente estes resultados é o facto de que efectivamente o *bullying* não é uma realidade nova, uma vez que remonta há várias décadas atrás reiterando os estudos sobre a temática que começaram com Olweus (1978). Contudo embora o fenómeno do *bullying* não seja recente e esteja em crescimento, na faixa etária em estudo essas diferenças não foram notórias e estatisticamente significativas relativamente ao crescimento deste fenómeno.

3.1. Limitações do Estudo

Antes de se concluir o presente trabalho, é importante reconhecer algumas das limitações a ele inerentes. Uma limitação que pode de alguma forma ter comprometido os resultados obtidos prende-se com o tamanho da amostra. Apesar do número total de participantes ter sido bastante relevante (N=616), esse número foi subdividido e trabalhado estatisticamente consoante os cinco diferentes grupos de *bullying*, de acordo com o papel assumido nessas situações, ficando o grupo *bullies* (N=26) e das *bully/vítimas* (N=27) pouco representados, pelo que se a amostra fosse superior poderiam eventualmente ter sido encontradas diferenças mais significativas para os grupos em estudo, apesar de se saber que estes grupos normalmente se encontraram sub-representados em relação ao grupo das vítimas e muito mais ainda em relação aos das testemunhas e aos dos não envolvidos.

O facto de o inquérito de recolha de dados ter sido aplicado via *Online*, seria um ponto muito forte a favor deste estudo, no entanto deu origem a uma limitação, no que concerne ao ESE dos participantes, sendo que percebeu-se que os jovens-adultos de estatuto ESE médio-baixo (N=8), ou baixo (N=1), são os menos representados na amostra, o que se pode explicar pelo facto do seu ESE ser mais baixo, não possuindo consequentemente condições financeiras que lhes permitam ter facilmente acesso à Internet.

Considera-se como outra limitação o facto de terem sido criados os grupos, tendo por base de definição das vítimas e das *bully*/vítimas o facto de terem sido vitimizadas durante dois meses ou mais durante o seu período escolar, mas não ter sido detalhada qual a frequência dessas agressões e qual o tipo de agressão (física, verbal, relacional, psicológica e ou sexual) e forma de expressão (directa ou indirecta), uma vez que é referido que embora o *bullying* tenha efeitos variados entre as crianças e adolescentes, em geral existe uma relação directa das suas consequências com a frequência, duração (que acabou por não ser também estudada, pois faria muito mais sentido se soubesse também a frequência) e severidade das agressões (Neto, 2005). As vítimas de *bullying* sofrem consequências a curto e longo prazo, sendo que muitas vezes os grupos são apenas divididos em vítimas e não vítimas, como é o caso do estudo de Ong e Elliot (2010).

Constitui-se então também como outra limitação do presente estudo, o facto de apesar de termos constituído mais grupos do que na maioria dos estudos, acabámos por enfatizar mais as consequências a longo prazo para as vítimas, não se explorando tão aprofundadamente os outros grupos, cujas consequências muitas vezes são distintas das encontradas nas vítimas. Mas não é só apenas no que se refere às consequências a longo prazo, verifica-se até mesmo em relação, ao maior detalhe acerca das situações de *bullying* vivenciadas e recordadas pelos mesmos, ou seja, podíamos ter perguntado também ao grupo das testemunhas e ao dos *bullies*, por exemplo, “Com que idade foi testemunha de *bullying* pela 1ª vez?” e fazer a mesma pergunta aos *bullies*, e colocar ainda as seguintes questões a ambos os grupos: “Durante quanto tempo o foi?”; “Acha que esse facto (ter sido testemunha e/ou *bullie*) afecta actualmente a sua vida?”. No caso das testemunhas podíamos ainda ter perguntado: “Quem eram os alunos que mais agrediam o(s) outro(s) (rapazes, raparigas ou ambos)?” e “Ajudou o(s) colega(s) ou se pediu ajuda a alguém?”. Entre outras questões pertinentes, que permitissem também perceber o perfil das vítimas e dos *bullies* através das respostas de não só das vítimas e *bully*/vítimas, mas também das testemunhas e dos *bullies*.

No entanto têm-se a noção de que para fazer um estudo esta dimensão seria

necessário obrigatoriamente ter-se muito mais tempo disponível do que o despendido para uma Dissertação de Mestrado (1 ano lectivo).

3.2. Sugestões para Futuras Investigações

Em estudos futuros sobre *bullying* retrospectivo recomenda-se o uso da escala de oito itens de Ong e Elliot (2010), cujas opções de resposta, obedecem a uma escala tipo *Likert*, que vai de 1 (Nunca) a 5 (Diariamente/Quase diariamente) e algumas das questões colocadas são, por exemplo: “Durante os seus anos na escola, quantas vezes... Foi empurrado(a) ou bateram-lhe”, ou “Foi provocado(a) sarcasticamente, de forma intencional ou cruel”, ou seja, o objectivo é que os inquiridos respondam acerca das suas eventuais experiências de *bullying* em idade escolar e da frequência com que estas ocorreram. Note-se que estes comportamentos foram divididos em físicos, verbais e relacionais, sendo que se sugere-se ainda que se acrescentem a estes oito, outros itens que se refiram a comportamentos de *bullying* de carácter religioso, racial e/ou sexual, por exemplo: “Foi gozado(a) pela cor da sua pele, religião ou orientação sexual” e/ou “Fizeram comentários/gestos ordinários em relação a si, ou disseram piadas sexuais” e se possível e desejável, que abarque ainda outros itens que remetam para o *ciberbullying*. Esta escala destina-se às vítimas, mas poderá também ser adaptada para as testemunhas e para os *bullies*, para se explorar as situações que estes grupos testemunharam e/ou provocaram e a frequência com que o fizeram.

Algo que pode ser muito útil para fazer uma análise mais aprofundada e complementar da que é feita no software *SPSS*, é o recurso ao software *AMOS (Analysis of Moments Structures)*, onde é possível criar um modelo de análise multi-grupos.

É de destacar também o facto de que é necessário começar a investigar-se o *bullying* mais precocemente, pois ele ocorre muitas vezes logo desde o jardim-de-infância, como tem vindo a ser referido ao longo do presente trabalho, mas constata-se que a literatura é escassa nesta fase da vida. Os estudos geralmente reportam-se ao 1º ciclo e daí em diante, porque o *bullying* é menos frequente na educação infantil do que no ensino básico (*Eslea & Rees, 2001*). Apesar de ser menos expressivo nessa fase da vida, o que é certo é que existe, por isso não deve de todo ser esquecido.

Outra sugestão, que aqui pode ficar registada para estudos futuros, é o interesse pelo estudo da resiliência, uma vez que há investigadores que referem que nem todos os alvos de *bullying* desenvolvem na idade adulta, os problemas que vulgarmente lhes são apontados (*Schafer et al., 2004*). Sendo que recentemente um autor (*Chambless, 2010*), se dedicou a abordar esta lacuna na literatura, sintetizando a pesquisa sobre os potenciais efeitos a longo

prazo do *bullying* e considerando como a literatura em psicologia positiva e na teoria cognitiva podem ajudar a explicar a resiliência entre as ex-vítimas de *bullying*.

Como esse também não era um dos objectivos do presente estudo, não se verificou, a existência de diferenças significativas entre jovens-adultos do sexo masculino e feminino e mais novos [23 a 30 anos] e mais velhos [31 a 40 anos], no tocante às variáveis dependentes em estudo (BES, Auto-Estima e Suporte Social), mas sugere-se que estas sejam tidas em conta em futuras investigações, com outros objectivos que não o enfoque nos grupos de *bullying*, pois são duas variáveis geralmente analisadas, até mesmo no que se refere aos distintos tipos e formas de expressão do *bullying* praticados por rapazes e raparigas, estudando-se as diferenças entre sexos.

Em estudos futuros de maior dimensão, podem ainda ser exploradas outras questões, nomeadamente se outras variáveis sócio-demográficas para além do sexo e da idade, estão relacionadas com a dimensão experiências de *bullying* em idade escolar (*Bullying Retrospectivo*). E seria também interessante verificar a relação entre as variáveis sócio-demográficas e as variáveis dependentes (bem-estar subjectivo, auto-estima e suporte social actuais, ou outras), dando origem a um estudo mais completo e detalhado sobre os efeitos a longo prazo do *bullying*, com maior enfoque nas variáveis sócio-demográficas, visto que estas também poderão influenciar a forma como os jovens-adultos percebem e/ou avaliam diversos aspectos da sua vida actual.

Outro dado relevante, que deve ser levado em consideração é que a maioria das vítimas e das *bully*/vítimas, afirmaram não ter sido prejudicadas pelo *bullying*, tal como aconteceu no estudo de Ong e Elliot (2010). Mas de acordo com estes autores, apesar deste facto, a imagem fornecida pela maioria dos inquiridos, sugere que quer eles tenham relatado terem sido atingidos ou não, houve de facto uma relação entre ter sido intimidado e menor bem-estar. O presente estudo corrobora estes resultados, na medida em que se verificou a existência de uma relação entre ter sido intimidado (sobretudo no caso das vítimas) e menor auto-estima e bem-estar subjectivo e também maior insatisfação com o suporte social existente, sendo que em investigações futuras se sugere, que se faça um estudo mais aprofundado entre o que os participantes acham e o que de realmente acontece.

Deveria também ser explorada a relação entre as vítimas que procuraram ajuda e as que não recorreram ao suporte social disponível, pois Hunter e Boyle (2004, cit. in Holt & Espelage, 2007), descobriram que os alvos (vítimas) de *bullying* que sofreram *bullying* durante mais de quatro semanas, indicaram ter recorrido menos ao suporte social disponível, do que aqueles que tinham sofrido durante menos do que quatro semanas. Seria então

interessante perceber se a longo prazo estes jovens que solicitaram ajuda quando foram vitimizados, enquanto jovens-adultos, continuam a apresentar melhores resultados do que os que não a pediram, não só ao nível da satisfação com o Suporte Social, mas também das outras variáveis com ele positivamente relacionadas (BES e Auto-Estima e outras que possam revelar-se de grande interesse para serem integradas em estudos retrospectivos ou de preferência longitudinais). Segundo Smith (2002), as raparigas denunciam mais as intimidações sofridas do que os rapazes, sendo que este também é um dado relevante para ser corroborado, em estudos que se julgue pertinente analisar, a diferença entre sexos (que já foram referidos como sendo fundamentais).

Por fim, é essencial dizer que de acordo com Carvalhosa (2008, p. 1) “devido às consequências e efeitos negativos dos comportamentos de *bullying* para o desenvolvimento e para a saúde mental, é de extrema importância que as escolas não neguem que o problema existe e que se dissipe a noção, de pais e educadores, de que este tipo de comportamento é uma parte normal do crescimento. Isto também porque a liberdade do medo do não é suficiente para assegurar uma aprendizagem com sucesso mas é uma condição necessária para a aprendizagem eficaz”, ou seja é necessário conhecer para intervir.

Assim, dada a elevada incidência e prevalência, dos comportamentos de *bullying*, que se sabe existir e dos seus efeitos nefastos a longo prazo (que se puderam comprovar através do presente estudo), salienta-se a necessidade de se implementarem programas de intervenção desde os primeiros anos de escolaridade, tal como já alertaram Raimundo e Seixas (2009).

Estes programas deverão ir ao encontro da proposta inicial de Olweus (1993a), envolvendo toda a comunidade educativa (alunos, professores, funcionários, pais e demais integrantes da rede social/comunitária de inserção escolar). Pois sabe-se que, por exemplo, quando as testemunhas interferem e tentam cessar o *bullying*, essas acções são efectivas na maioria dos casos. Portanto, é importante incentivar o uso desse poder advindo do grupo, fazendo com que os *bullies* se sintam sem o apoio social (Carroll, 2007; cit. in Estevam et al. 2010).

A escola como instituição tem o dever de instruir e de promover a inclusão social e psicológica das crianças e jovens. Esta deve ter uma atitude preventiva contra o *bullying*, começando pela consciencialização e preparação de professores, funcionários, pais e alunos. Por um lado, é preciso apoiar as crianças vítimas e, por outro, é insubstituível fazer um trabalho específico com os indivíduos mais propensos para cometer actos violentos contra os colegas, como é o caso do *bullying*.

Os pais e professores devem estar atentos à possibilidade de efectivamente conviverem com uma vítima silenciosa de qualquer tipo de violência (em que o *bullying* assume grande proporção), tal como de conviverem também com o(s) perpetrador(es) dessa violência. Se a instituição de ensino não tomar providências, cabe aos pais ou responsáveis denunciar essa violência e tomar medidas para minimizar as consequências a curto e a longo prazo que podem advir desses actos violentos para os que neles se envolvem, particularmente para as vítimas, que verificamos ao longo do presente trabalho serem grupo em que o impacto é realmente maior, nos domínios abordados (Auto-Estima, BES e Suporte Social), que se encontram positivamente relacionados.

V. Referências Bibliográficas

- Albuquerque, A.S. & Trócoli, B.T. (2004). Desenvolvimento de uma escala de bem-estar subjetivo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20 (2), 153-164.
- Albuquerque, F.J.B., de Sousa, F.M. & Martins, C.R. (2010). Validação das escalas de satisfação com a vida e afetos para idosos rurais. *PSICO*, 41(1), 85-92
- Almeida, A. M. T. (1999). Portugal. In Smith, P. K., Morita, Y., & Junger-Tas, J, & Olweus, D., & Catalano, R., & Slee, P. (Eds.). *The Nature of School Bullying: A cross-national perspective* (pp.175-186). London: Routledge..
- Almeida, A., Del Barrio, C., Der Meulen, K. V., Gutiérrez, H., Bárrios, A. & Marques, M. (2001). *Conhecer é prevenir: as concepções de maus-tratos em crianças e adolescentes*. Livro do XI Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Amaro, F. (1990). Escala de Graffar. In A.B. Costa et al. (Eds.). *Currículos Funcionais*. IIE, II.: Lisboa.
- APA (2002). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Avanci, J.Q., Assis, S.G., dos Santos, N.S., & Oliveira, R.V.C. (2007). Adaptação transcultural de escala de auto-estima para adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(3), 397-405.
- Ballone, G.J.(2011). *Bullying*. In *PsiquWeb*. Consultado em 22 de Agosto de 2011 através de <http://www.psiqweb.med.br/site/?area=NO/LerNoticia&idNoticia=345>
- Baumeister, R.F., Gailliot, M., DeWall, C.N., & Oaten, M. (2006). Selfregulation and personality: How interventions increase regulatory success, and how depletion moderates the effects of traits on behavior. *Journal of Personality*, 74(6), 1773–1801.
- Botelho, R., & Souza, J. (2007). *Bullying* e educação física na escola: características, casos, consequências e estratégias de intervenção. *Revista de Educação Física*, 139, 58-70.
- Carvalhosa, S. F. (2008a). *Prevention of bullying in schools: An ecological model*. Dissertation for the degree of doctor philosophiae (PhD).Bergen: University of Bergen, Norway.
- Carvalhosa, S.F. (2008b). “Experiências e práticas de intervenção: O bullying nas escolas portuguesas”, comunicação apresentada no Seminário Bullying, Violência e Agressividade em Contextos de Formação, realizado no dia 3 de Abril de 2008, no auditório da Casa Pia de Lisboa – organização do IEFPP.

- Carvalho, S. F., Lima, L., & Matos, M. G. (2001). *Bullying – a provocação/ vitimização entre pares no contexto português. Análise Psicológica, 4(XIX), 523-537.*
- Carvalho, S. F., Moleiro, C., & Sales, C. (2009). A Situação do *Bullying* nas Escolas Portuguesas. *Interações, 13*, 125-146.
- Chambless, C. B. (2010). *Long-Term Effects of Bullying: Exploring the Relationships among Recalled Experiences with Bullying, Current Coping Resources, and Reported Symptoms of Distress.* Counseling and Psychological Services Dissertations. Consultado em 02 de Agosto de 2011 através de http://digitalarchive.gsu.edu/cps_diss/53
- Cohen, S. & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin, 98*, 310-357.
- Coloroso, B. (2003). *The Bully, the Bullied, and the Bystander: from preschool to high school – how parents and teachers can help break the cycle of violence.* New York: Library of Congress.
- Cristovam, M.A.S.; Osaku, N.O.; Gabriel, G.F.P.; Ribas, J. & Alessis, D. (2010). Atos de *bullying* entre adolescentes em colégio público de Cascavel. *Adolescência & Saúde, 7(4)*, 46-54,
- Curwen, T., McNichol, J.S. & B.G.W. Sharpe (2011). The Progression of Bullying from Elementary School to University. *International Journal of Humanities and Social Science, 1(13)*, 47-54.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin, 95*, 542-575.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness, and a proposal for a national index. *American Psychologist, 55(1)*, 34-43.
- Diener, E., Emmons, R.A., Larsen R.J. & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment, 49(1)*, 71-75.
- Diener, E., Diener, M., & Diener, C. (1995). Factors predicting the subjective well-being of nations. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*, 851-864.
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oisi, S. & Biswas-Diener, R. (2010). New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive feelings. *Social Indicators Research, 97*, 143-156.
- Demaray, M., & Malecki, C. (2003). Perceptions of the frequency and importance of social support by students classified as victims, bullies, and bully/victims in an urban middle school. *School Psychology Review, 32(3)*, 471-489.
- Due, E.P, Holstein, B.E, & Jorgesen, O.S. (1999). Bullying as health hazard among school children. *Ugeskr Laeger, 161(15)*, 2201-2206.

- Esbeen, F., Carson, D. C. (2009). Consequences of being bullied: Results From a Longitudinal Assessment of Bullying Victimization in a Multisite Sample of American Students. *Youth & Society*, 41, 209-233.
- Espelage, D.L.E., Swearer, S.M. (2003). Research on school bullying and victimization: what have we learned and here do we go from here? *School Psychology*, 32(3), 366-383.
- Fante, C. (2005). *Fenómeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. Campinas: Verus.
- Fante, C. & Pedra, J.A. (2008). *Bullying escolar: perguntas & respostas*. Porto Alegre: Artmed.
- Ferreira, E.M.S (2006). *Bullying em contexto escolar: Narrativas e significados em Adolescentes e pré-adolescentes*. Monografia de Licenciatura em Psicologia Clínica. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Galinha, I. & Ribeiro, J.L.P.(2005). História e evolução do conceito de bem-estar subjectivo. *Psicologia, Saúde e Doenças*, año/vol. VI, número 002, 203-214
- Garcia, D.M., & Correia, I (2010). Quem é quem no *Bullying*?. In *Mind_Português*, 1 (2-3), 22-29. Consultado em 19 de Maio de 2011 através de http://www.rui-s-costa.com/iM_pt/artigos/v1_n2-3/garcia_e_correia_2010.pdf
- Giacomoni, C.H. (2004). Bem-estar subjetivo: em busca da qualidade de vida. *Temas em Psicologia da SBP*, 12 (1), 43-50.
- Guimarães, A. M. (1996). *A dinâmica da violência escolar: Conflito e ambigüidade*. Campinas: Autores Associados.
- Griffin, R. & Gross, A. (2004). Childhood bullying: current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior*, 9, 379-400.
- Eslea, M., & Rees, J. (2001). At what age are children most likely to be bullied at school? *Aggressive Behavior*, 27 (6), 419-429.
- Holt, M.K. & Espelage, D.,L. (2007). Perceived social support among bullies, victims and bully-victims. *Journal Youth Adolescent*, 36, 984-994.
- House, J.S. (1981). *Work Stress and Social Support*. Reading, MA:Addison-Wesley.
- Hunter, S.C., Mora-Merchan, J. & Ortega, R. (2004). The Long-Term Effects of Coping Strategy Use in Victims of Bullying. *The Spanish Journal*, 7 (1), 3-12.
- Klewin, G., Tillmann, K. & Weingart, G. (2003). Violence in school. In: Heitmeyer, W. & Hagan, J. (eds). *International Handbook of Violence Research* (pp. 869-877). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

- Lago, A., Massa, J.L., & Piedra, R. (2006). Crianças contra crianças: o bullying, uma perturbação emergente. *Revista na Pediatria*, 64 (2), 101-104.
- Laranjeira, J., Bartolo, M.S, & Almeida, A. (2001). *O contributo dos estudos etológicos na prevenção dos maus tratos no contexto escolar*. Livro do XI Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Laureano, R. M.S. & Botelho, M.C. (2010). *SPSS – O meu manual de consulta rápida*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Lund, R.,Nielsen, K.K., Hansen, D.H., Kriegbaum,M., Molbo, D., Due, P & Christensen, U. (2009). Exposure to bullying at school and depression in adulthood: A study of Danish men born in 1953. *European Journal of Public Health*, 19(1), 111–116.
- Marques, M.A.R. (2006). *Jogo de luta e bullying no recreio escolar*. Dissertação de Doutoramento em Motricidade Humana (Especialidade de Ciências da Motricidade). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa.
- Martins, M. (2005). Agressão e vitimização entre adolescentes, em contexto escolar: um estudo empírico. *Análise psicológica*, 4 (23), 401-425.
- Matsui, T., Tzuzuki, T., Kakuyama, T. & Onglatgo, M.L. (1996). Long-term outcomes of early victimisation by peers among Japanese male university students: model of a vicious circle. *Psychological Reports*, 79, 711-720.
- Mc Guckin C., Lewis, C.A., Cummins, P.K. & Cruise, S.M. (2011). The stress and trauma of school victimization in Ireland: A retrospective account. *Psychology, Society, & Education*, 3 (1), 55-67.
- Mestry, R.; van der Merwe, M. & Squelch, J. (2006). Bystander behaviour of school children observing bullying. *SA-eDUC JOURNAL*, 3(2),46-59.
- Moniz, A. C. (2008). *Depressão e Factores Cronobiológicos*. Tese de Doutoramento apresentada à Escola de Psicologia da Universidade do Minho.
- Morais, S.M.R.B. (2010). *Viver na Alta de Lisboa: O Impacto do Sentimento Psicológico de Comunidade e das Relações de Vizinhaça no Bem-Estar*. Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Psicologia Social e das Organizações. Lisboa: ISCTE-IUL.
- Nation, M., Vieno, A., & Perkins D. D., & Santinello, M. (2008). Bullying in School and Adolescent Sense of Empowerment: An Analysis of Relationships with Parents, Friends and Teachers. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 18, 211-232.

- Neto, F. (1993). Satisfaction with life scale: Psychometric properties in an adolescent sample. *Journal of Youth and Adolescence*, 22(2), 125-134.
- Neto, A. A.L. (2005). *Bullying* – comportamento agressivo entre estudantes. *Revista de pediatria*, 81 (5), 164-172.
- Novo, R. (2003). *Para Além da Eudaimonia – O bem-estar psicológico em mulheres na idade adulta avançada*. Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Oliveira, J.M. (2007). *Indícios de casos de bullying no ensino médio de Araraquara-SP*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente. UNIARA: Centro Universitário de Araraquara.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington: Hemisphere.
- Olweus, D. (1993a). *Bullying at School: What we know and what we can do*. United Kingdom: Blackwell Publishers.
- Olweus, D. (1993b). Victimization by Peers: Antecedents and long-term outcomes. In K. H. Rubin & J. B. Asendorpf (Eds.). *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood* (pp. 315-342). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: facts and intervention. *European journal of Psychology of Education*, XII(4), 495-511.
- Olweus, D. (1999a). Sweden. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Eds.) *The nature of school bullying: A cross-national perspective*-. (pp. 7-27). London: Routledge.
- Olweus, D. (1999b). Norway. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Eds.). *The nature of school bullying: A cross-national perspective*. (pp. 28-48). London: Routledge.
- Olweus, D. (2006). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Traducido por Roc Filella. Madrid: Morata.
- Ong, W. & Elliott, J.M. (2010). Young adult's recall of school bullying. *Research Monograph No. 9*. Singapore Children's Society.
- Ornelas, J. (2008). *Psicologia Comunitária*. Lisboa: Fim do Século.
- Pereira, B. (2002). *Para uma escola sem violência – estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Pereira, B. O. & Pinto A. (1999). Dinamizar a Escola para Prevenir a Violência entre

- Pares. *Sonhar*, VI (1), 19-33.
- Raimundo, R. & Seixas, S. R. (2009). Comportamentos de *Bullying* no 1º ciclo: Estudo de caso numa escola de Lisboa. *Interações*, 13, 164-186.
- Ramos, M. P. (2002). Apoio Social e Saúde entre idosos. *Sociologias*, 4(7), 156-175.
- Reátiga, M.E. (2009). Los recuerdos del maltrato entre compañeros en la vida escolar. *Psicología desde el Caribe*, 23, 132-147.
- Reijntjes, A., Kamphuis, J. H., & Prinzie, P., & Telch, M. J. (2010). Peer victimization and internalizing problems in children: A meta-analysis of longitudinal studies. *Child Abuse & Neglect*, 34, 244-252.
- Resende, M.C., Bones, V.M., Souza, I.S. & Guimarães, N.K. (2005). Bem-estar subjectivo e rede de relações sociais na vida adulta e velhice. *Revista da Sociedade Portuguesa do Triângulo Mineiro*, 9.1(1), 9-16.
- Resende, M.C., Bones, V.M., Souza, I.S. & Guimarães, N.K. (2006). Rede de relações sociais e satisfação com a vida de adultos e idosos. *Psicologia para América Latina*, 5(5), 1-20.
- Resende, M.C., Ferreira, Naves, G.G. Arantes, F.M.S, Roldão, D.F.M. Kleber, , Sousa, K.G, Abreu, S.A.M. (2010). Envelhecer atuando: bem-estar subjetivo, apoio social e resiliência em participantes de grupo de teatro. *Revista de Psicologia*, 22(3), 591-608.
- Ribeiro, J.L.P. (1999), Escala de satisfação com o suporte social (ESSS). *Análise Psicológica*, 3 (XVII), 547-558.
- Rivers. I. (2001). Retrospective reports of school bullying, stability of recall and its implications for research. *The British Journal of developmental psychology*, 19, 129–142.
- Rodrigues, D.M. & Pereira C.A.A. (2007). A percepção de controle como fonte de bem-estar. *Estudos e pesquisas em psicologia*, 7(3), 541-556.
- Rodriguez, N.E. (2007). *Bullyng: Guerra nas escolas*. Lisboa: Sinais de Fogo.
- Rosa, A.J.R.M. (2010). *A multimédia na prevenção do bullying*. Relatório Final do Mestrado em Ensino de Artes Visuais 3º ciclo e Secundário. Aveiro: Universidade de Aveiro – Departamento de Educação.
- Santos, L. A. & Cunha, R. C. (2010). As interfaces do bullying no cotidiano escolar: um estudo no ensino fundamental. *Revista Multidisciplinar Fap Episteme*, 2(2), 11-18.
- Schäfer, M., Smith, P.K., Singer, M., Ortega, R., Mora-Merchan, J., Madsen, K., & Ian, Rivers, I. (1999). Retrospective methods for assessment of bullying experiences. *Report of a Working Party chaired by Mechthild Schäfer*, Universistät München, Germany.
- Schäfer, M., Korn, S., Smith, P., Hunter, S., Mora-Merchan, J., Singer, M., & van der

- Meulen, K. (2004). Lonely in the crowd: Recollections of bullying. *British Journal of Developmental Psychology*, 22, 379-394.
- Seixas, R.S. (2005). Violência escolar: Metodologias de identificação dos alunos agressores e/ou vítimas. *Análise Psicológica*, 2(23), 97-110.
- Seixas, S. R.P.M.M. (2006). *Comportamentos de Bullying entre pares: Bem estar e ajustamento social*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia (Psicologia Pedagógica). Coimbra: Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências.
- Silva, I.; Ribeiro, J. P.; Cardoso, H.; Ramos, H.; Carvalhosa, S. F.; Dias, S. & Gonçalves, A. (2003). Efeitos do apoio social na qualidade de vida, controlo metabólico e desenvolvimento de complicações crónicas em indivíduos com diabetes. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 4(1), 21-32.
- Sindik, J., Franceševic, D. Vojnovic, N. & Šimunovic, I. (2010). Correlation –esteem at preschool children in kindergarten. *Metodicki obzori*, 5(10), 21-39.
- Siqueira, M. M. M. (2008), Construção e validação da Escala de Percepção de Suporte Social. *Psicologia em Estudo*, 13(2), 381-388.
- Smith, P.K. (1999). England and Wales. In P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Eds), *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (pp.68-90). London, UK: Routledge.
- Smith, P. K. (2002) Intimidação por colegas e maneiras de evitá-la. In. Debarbieux, E.; Blaya, C. *Violência nas escolas e políticas públicas*. (pp.187-202). Brasília: UNESCO.
- Solberg, M. & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29, 239-268.
- Skrzypiec, G., Slee, P., Murray-Harvey, R., & Pereira, B. (2011). School bullying by one or more ways: does it matter and how do students cope? *School Psychology International*, Prelo.
- Vale, D. & Costa, M. (1994). A violência nos jovens contextualizada nas escolas. *Inovação*, 7(3), 255-288.
- Vale, D. & Costa, M. (1998). *A violência nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Watson, D. & Tellegen, A. (1985). Toward a consensual structure of mood. *Psychological Bulletin*, 98(2), 219-235.

VI. Anexos

Anexo A - Questionário Final (Versão *Online*)

Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa - Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE - IUL)

EXPERIÊNCIAS DE BULLYING EM IDADE ESCOLAR E SATISFAÇÃO COM A VIDA ACTUAL

Bullying é um termo utilizado para descrever agressões físicas, verbais ou psicológicas, praticadas repetidamente e com a intenção de intimidar, humilhar ou provocar alguém, que é incapaz de se defender.

Nesse sentido, o questionário que se segue visa conhecer as experiências que as pessoas (com idades compreendidas entre os 23 e os 40 anos (inclusive)) podem ter tido, durante o período da escola, e como percebem, actualmente, diversos aspectos da sua vida.

Gostaríamos que colaborasse connosco, respondendo a algumas questões, sendo que todas as respostas fornecidas são completamente anónimas e confidenciais. Os dados recolhidos servirão apenas para o trabalho de investigação, cuja orientação é da responsabilidade da Prof.ª Dra. Susana Carvalho, Departamento de Psicologia Social e das Organizações.

A sua opinião é muito importante e uma vez que não existem respostas certas ou erradas, solicitamos-lhe que procure responder a todas as questões com o máximo de sinceridade e de forma espontânea.

Caso tenha qualquer dúvida, não hesite em contactar-me através do e-mail (lili.lobos@gmail.com).

Desde já, obrigada pela sua disponibilidade e colaboração!

Liliana Lobo

A. RECORDAR AS SITUAÇÕES DE BULLYING EM IDADE ESCOLAR

Durante os seus anos de escola, pode ter observado ou testemunhado situações em que outros alunos da escola eram alvo (vítimas) de bullying, da parte de outros alunos (agressores).

1. Sente que foi testemunha/observador(a) de bullying, na escola? *

- Sim
 Não

A. RECORDAR AS SITUAÇÕES DE BULLYING EM IDADE ESCOLAR

Durante os seus anos de escola, pode ter observado ou testemunhado situações em que outros alunos da escola eram alvo (vítimas) de bullying, da parte de outros alunos (agressores).

2. Se Sim:

2.1. Em que anos de escolaridade o foi? *

- 1º Ciclo (1º-4º ano)
 2º Ciclo (5º-6º ano)
 3º Ciclo (7º-9º ano)
 Secundário
 Universitário

A. RECORDAR AS SITUAÇÕES DE BULLYING EM IDADE ESCOLAR

Chama-se agressor ou bully à pessoa ou pessoas que levam a cabo acções negativas, repetidas, contra os outros, com a intenção de os intimidar.

1. Sente que foi agressor(a)/bully na escola? *

- Sim
- Não

A. RECORDAR AS SITUAÇÕES DE BULLYING EM IDADE ESCOLAR

Chama-se agressor ou bully à pessoa ou pessoas que levam a cabo acções negativas, repetidas, contra os outros, com a intenção de os intimidar.

2. Se Sim:

2. 1. Em que anos de escolaridade o foi? *

- 1º Ciclo (1º-4º ano)
- 2º Ciclo (5º-6º ano)
- 3º Ciclo (7º-9º ano)
- Secundário
- Universitário

A. RECORDAR AS SITUAÇÕES DE BULLYING EM IDADE ESCOLAR

Ser vítima de bullying, significa sofrer acções negativas, repetidas e intencionais, para o humilhar, intimidar ou para causar sofrimento na sua vida diária.

1. Sente que foi vítima de bullying, na escola? *

- Sim
- Não

A. RECORDAR AS SITUAÇÕES DE BULLYING EM IDADE ESCOLAR

Ser vítima de bullying, significa sofrer acções negativas, repetidas e intencionais, para o humilhar, intimidar ou para causar sofrimento na sua vida diária.

2. Se Sim:

2.1. Em que anos de escolaridade foi vítima? *

- 1º Ciclo (1º-4º ano)
- 2º Ciclo (5º-6º ano)
- 3º Ciclo (7º-9º ano)
- Secundário
- Universitário

2.2. Que idade tinha, quando foi vítima de bullying pela 1ª vez? *

2.3. Durante quanto tempo (em meses) recorda ter sido vítima de bullying? *

No caso de anos, coloque o nº de anos seguido da palavra "anos" na sua resposta, sff (Exemplo: 5 anos).

2.4. Acha que ter sido vítima de bullying, na escola, afecta a sua vida, actualmente? *

- Sim
- Não

2.5. Em geral, quem era(m) o(s) seu(s) agressor(es)/bully(ies)? *

- Rapaz(es)
- Rapariga(s)
- Ambos

2.6. Quando você foi vítima na escola, procurou ajuda de alguma pessoa ou instituição? *

- Sim
- Não

A. RECORDAR AS SITUAÇÕES DE BULLYING EM IDADE ESCOLAR

Leia cada afirmação e responda de acordo com a escala, assinalando a opção desejada.

2.6.1. Se respondeu "Sim" na questão anterior: *

De quem?

B. BEM-ESTAR

Gostaríamos agora que pensasse no que tem feito e vivenciado durante as últimas 4 semanas.

Indique com que frequência experimentou cada um dos sentimentos abaixo enumerados, assinalando a opção que melhor expressa a sua opinião, de acordo com a escala. *

| | Nunca | Raramente | Algumas vezes | Frequentemente | Sempre |
|-------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1. Bem | <input type="radio"/> |
| 2. Receoso(a) | <input type="radio"/> |
| 3. Contente | <input type="radio"/> |
| 4. Negativo(a) | <input type="radio"/> |
| 5. Agradável | <input type="radio"/> |
| 6. Mal | <input type="radio"/> |
| 7. Feliz | <input type="radio"/> |
| 8. Irritado(a) | <input type="radio"/> |
| 9. Positivo(a) | <input type="radio"/> |
| 10. Desanimado(a) | <input type="radio"/> |
| 11. Desagradável | <input type="radio"/> |
| 12. Alegre | <input type="radio"/> |

C. AUTO-ESTIMA

Para as seguintes afirmações, assinale o seu grau de concordância, de acordo com a escala. *

| | Discordo totalmente | Discordo | Não concordo nem discordo | Concordo | Concordo totalmente |
|---|-----------------------|-----------------------|---------------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1. No geral, estou satisfeito(a) comigo | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 2. Às vezes, acho que não presto para nada | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3. Sinto que tenho várias qualidades boas | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 4. Sou capaz de fazer as coisas tão bem, como a maioria das outras pessoas | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 5. Sinto que não tenho muito do que me orgulhar | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 6. Certamente, sinto-me inútil às vezes | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 7. Sinto que sou uma pessoa de valor, pelo menos num plano de igualdade com os outros | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 8. Gostaria de poder ter mais respeito por mim mesmo(a) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 9. No geral, estou inclinado(a) a sentir que sou um fracasso | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 10. Tenho uma atitude positiva em relação a mim mesmo(a) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

D. SATISFAÇÃO COM O SUPORTE SOCIAL

Assinale, por favor, o grau em que concorda com as seguintes afirmações, de acordo com a escala. *

| | Discordo totalmente | Discordo na maior parte | Não concordo nem discordo | Concordo na maior parte | Concordo totalmente |
|--|-----------------------|-------------------------|---------------------------|-------------------------|-----------------------|
| 1. Os amigos não me procuram tantas vezes quantas eu gostaria | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 2. Estou satisfeito(a) com a quantidade de tempo que passo com os meus amigos | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3. Sinto falta de actividades sociais que me satisfaçam | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 4. Estou satisfeito(a) com a quantidade de tempo que passo com a minha família | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 5. Por vezes sinto-me só no mundo e sem apoio | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 6. Estou satisfeito(a) com as actividades e coisas que faço com o meu grupo de amigos | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 7. Quando preciso de desabafar com alguém encontro facilmente amigos com quem o fazer | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 8. Estou satisfeito(a) com a forma como me relaciono com a minha família | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 9. Não saio com amigos tantas vezes quantas eu gostaria | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 10. Estou satisfeito(a) com a quantidade de amigos que tenho | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 11. Mesmo nas situações mais embaraçosas, se precisar de apoio de emergência tenho várias pessoas a quem posso recorrer | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 12. Estou satisfeito(a) com o tipo de amigos que tenho | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 13. Às vezes sinto falta de alguém verdadeiramente íntimo que me compreenda e com quem possa desabafar sobre coisas íntimas | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 14. Estou satisfeito(a) com o que faço em conjunto com a minha família | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 15. Gostava de participar mais em actividades de organizações (p. ex., clubes desportivos, escuteiros, partidos políticos, etc.) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

E. SATISFAÇÃO COM A VIDA

Agora, são apresentadas algumas afirmações sobre a satisfação geral com a sua vida.

Por favor, indique o seu grau de concordância com cada afirmação, de acordo com a escala. *

| | Discordo totalmente | Discordo | Não concordo nem discordo | Concordo | Concordo totalmente |
|--|-----------------------|-----------------------|---------------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1. Em muitos aspectos, a minha vida aproxima-se do que idealizo | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 2. As minhas condições de vida são excelentes | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3. Estou satisfeito(a) com a minha vida | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 4. Até agora, tenho conseguido as coisas importantes que quero na vida | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 5. Se pudesse viver a minha vida de novo, não mudaria quase nada | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

F. CARACTERIZAÇÃO SÓCIO-DEMOGRÁFICA

Por favor, preencha as seguintes questões.

Código *

Deve colocar a sua data de nascimento completa (Por exemplo, supondo que nasceu no dia 11 de Agosto de 1985, o código deverá ser escrito da seguinte forma: 11081985).

Idade *

Sexo *

- Feminino
 Masculino

F. CARACTERIZAÇÃO SÓCIO-DEMOGRÁFICA

Indique, por favor, os dados que se seguem, que se referem ao seu nível socioeconómico.

Nível Socioeconómico:**Profissão ***

Por favor, responda de modo mais completo e descritivo possível, evite utilizar uma designação vaga, como "empregado de escritório" ou "funcionário público". Caso esteja desempregado(a), indique qual a última profissão que exerceu.

Local de Trabalho *

(ex: banco, loja, empresa, instituição...)

Escolaridade *

- Menos de 4 anos de estudo
 Entre 4 e menos de 9 anos de estudo
 Entre 9 e 12 anos de estudo
 Bacharelato (curso médio ou técnico superior)
 Licenciatura ou mais

Se é estudante e/ou depende dos seus pais ao responder às seguintes questões refira-se ao que, deles, tem maior rendimento mensal.

Fonte Principal de Rendimento *

* salário mínimo nacional

- Assistência (subsídios)
- Vencimento incerto, Remunerações \leq smn* (menos ou € 485)
- Vencimento mensal certo
- Vencimento \geq 10 vezes o smn* (€ 4850 ou mais)
- Lucros, Heranças

Tipo de Habitação *

- Habitação imprópria (muito degradada)
- Habitação degradada e/ou com poucos recursos
- Habitação modesta, em bom estado de conservação
- Habitação espaçosa e confortável
- Habitação luxuosa, com máximo de conforto

Local de Residência *

- Muito mau (lugar impróprio para residir, bairro de lata)
- Mau (habitações ou bairro social com equipamentos e espaços circundantes degradados ou de baixo valor)
- Razoável (área urbana comercial ou área rural com casas e/ou acessibilidades pouco cuidadas)
- Bom (área residencial com casas confortáveis e bem conservadas, com acessos cuidados e iluminados)
- Muito Bom (zona residencial elegante, boas acessibilidades)

F. CARACTERIZAÇÃO SÓCIO-DEMOGRÁFICA

Indique agora, por favor, os seguintes dados relativos a si.

Nacionalidade *

Naturalidade *

Área de Residência *

Município *

MAIS UMA VEZ, MUITO OBRIGADA PELA SUA PARTICIPAÇÃO!

Anexo B. Estatísticas Descritivas dos itens: Nacionalidade, Naturalidade, Área de Residência e Município (frequências)

Frequencies

Nacionalidade

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-----------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Angolana | 2 | ,3 | ,3 | ,3 |
| | Brasileira | 3 | ,5 | ,5 | ,8 |
| | Brasileira/Portuguesa | 1 | ,2 | ,2 | 1,0 |
| | Britânica | 1 | ,2 | ,2 | 1,1 |
| | Italiana | 2 | ,3 | ,3 | 1,5 |
| | Portuguesa | 605 | 98,2 | 98,2 | 99,7 |
| | Portuguesa/Sueca | 1 | ,2 | ,2 | 99,8 |
| | Slovak Republic | 1 | ,2 | ,2 | 100,0 |
| | Total | 616 | 100,0 | 100,0 | |

Naturalidade - Região

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|-----------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Norte | 21 | 3,4 | 3,4 | 3,4 |
| | Centro | 72 | 11,7 | 11,7 | 15,1 |
| | Lisboa | 372 | 60,4 | 60,6 | 75,7 |
| | Alentejo | 28 | 4,5 | 4,6 | 80,3 |
| | Algarve | 8 | 1,3 | 1,3 | 81,6 |
| | Ilhas | 20 | 3,2 | 3,3 | 84,9 |
| | Portugal (Não especificada) | 48 | 7,8 | 7,8 | 92,7 |
| | Estrangeiro | 45 | 7,3 | 7,3 | 100,0 |
| | Total | 614 | 99,7 | 100,0 | |
| Missing | NR* | 2 | ,3 | | |
| Total | | 616 | 100,0 | | |

*Não respondeu

Área de Residência - Distrito/Região Autónoma

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|-----------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Aveiro | 11 | 1,8 | 1,8 | 1,8 |
| | Beja | 2 | ,3 | ,3 | 2,1 |
| | Braga | 5 | ,8 | ,8 | 2,9 |
| | Bragança | 1 | ,2 | ,2 | 3,1 |
| | Coimbra | 19 | 3,1 | 3,1 | 6,2 |
| | Évora | 6 | 1,0 | 1,0 | 7,2 |
| | Faro | 10 | 1,6 | 1,6 | 8,8 |
| | Leiria | 18 | 2,9 | 2,9 | 11,7 |
| | Lisboa | 234 | 38,0 | 38,1 | 49,8 |
| | Portalegre | 3 | ,5 | ,5 | 50,3 |
| | Porto | 8 | 1,3 | 1,3 | 51,6 |
| | Santarém | 12 | 1,9 | 2,0 | 53,6 |
| | Setúbal | 262 | 42,5 | 42,7 | 96,3 |
| | Viseu | 1 | ,2 | ,2 | 96,4 |
| | Açores | 6 | 1,0 | 1,0 | 97,4 |
| | Madeira | 3 | ,5 | ,5 | 97,9 |
| | Portugal (Não especificado) | 3 | ,5 | ,5 | 98,4 |
| | Fora de Portugal | 10 | 1,6 | 1,6 | 100,0 |
| | Total | 614 | 99,7 | 100,0 | |
| Missing | NR* | 2 | ,3 | | |
| Total | | 616 | 100,0 | | |

*Não Respondeu

Município – Concelho

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Alcobaça | 3 | ,5 | ,5 | ,5 |
| | Alcochete | 3 | ,5 | ,5 | 1,0 |
| | Alenquer | 2 | ,3 | ,3 | 1,3 |
| | Almada | 34 | 5,5 | 5,5 | 6,8 |
| | Almodôvar | 1 | ,2 | ,2 | 7,0 |
| | Alvaiázere | 1 | ,2 | ,2 | 7,2 |
| | Amadora | 13 | 2,1 | 2,1 | 9,3 |
| | Anadia | 1 | ,2 | ,2 | 9,4 |
| | Angra do Heroísmo | 2 | ,3 | ,3 | 9,8 |
| | Arruda dos Vinhos | 2 | ,3 | ,3 | 10,1 |
| | Aveiro | 9 | 1,5 | 1,5 | 11,6 |
| | Barcelos | 1 | ,2 | ,2 | 11,7 |

| | | | | |
|----------------------|-----|------|------|------|
| Barreiro | 7 | 1,1 | 1,1 | 12,9 |
| Benavente | 1 | ,2 | ,2 | 13,0 |
| Braga | 2 | ,3 | ,3 | 13,4 |
| Cantanhede | 2 | ,3 | ,3 | 13,7 |
| Cartaxo | 1 | ,2 | ,2 | 13,8 |
| Cascais | 32 | 5,2 | 5,2 | 19,1 |
| Castro Marim | 2 | ,3 | ,3 | 19,4 |
| Chamusca | 1 | ,2 | ,2 | 19,5 |
| Coimbra | 15 | 2,4 | 2,4 | 22,0 |
| Condeixa-a-Nova | 1 | ,2 | ,2 | 22,1 |
| Coruche | 1 | ,2 | ,2 | 22,3 |
| Elvas | 1 | ,2 | ,2 | 22,5 |
| Entroncamento | 2 | ,3 | ,3 | 22,8 |
| Estrangeiro | 10 | 1,6 | 1,6 | 24,4 |
| Estremoz | 2 | ,3 | ,3 | 24,8 |
| Évora | 3 | ,5 | ,5 | 25,2 |
| Faro | 2 | ,3 | ,3 | 25,6 |
| Figueira da Foz | 1 | ,2 | ,2 | 25,7 |
| Funchal | 3 | ,5 | ,5 | 26,2 |
| Grândola | 1 | ,2 | ,2 | 26,4 |
| Guimarães | 2 | ,3 | ,3 | 26,7 |
| Lagos | 1 | ,2 | ,2 | 26,9 |
| Leiria | 9 | 1,5 | 1,5 | 28,3 |
| Lisboa | 109 | 17,7 | 17,8 | 46,1 |
| Loulé | 1 | ,2 | ,2 | 46,3 |
| Loures | 6 | 1,0 | 1,0 | 47,2 |
| Macedo de Cavaleiros | 1 | ,2 | ,2 | 47,4 |
| Mafra | 4 | ,6 | ,7 | 48,0 |
| Maia | 1 | ,2 | ,2 | 48,2 |
| Mangualde | 1 | ,2 | ,2 | 48,4 |
| Marinha Grande | 1 | ,2 | ,2 | 48,5 |
| Moita | 7 | 1,1 | 1,1 | 49,7 |
| Montijo | 2 | ,3 | ,3 | 50,0 |
| Odemira | 1 | ,2 | ,2 | 50,2 |
| Odivelas | 7 | 1,1 | 1,1 | 51,3 |
| Oeiras | 13 | 2,1 | 2,1 | 53,4 |
| Oliveira de Azeméis | 1 | ,2 | ,2 | 53,6 |
| Paços de Ferreira | 1 | ,2 | ,2 | 53,7 |
| Palmela | 7 | 1,1 | 1,1 | 54,9 |
| Paredes | 1 | ,2 | ,2 | 55,0 |
| Penafiel | 1 | ,2 | ,2 | 55,2 |

| | | | | | |
|---------|-------------------------|-----|-------|-------|-------|
| | Pombal | 4 | ,6 | ,7 | 55,9 |
| | Ponta Delgada | 3 | ,5 | ,5 | 56,4 |
| | Ponte de Sor | 2 | ,3 | ,3 | 56,7 |
| | Portimão | 2 | ,3 | ,3 | 57,0 |
| | Porto | 4 | ,6 | ,7 | 57,7 |
| | Portugal (Alentejo) | 1 | ,2 | ,2 | 57,8 |
| | Portugal (NE) | 2 | ,3 | ,3 | 58,1 |
| | Praia da Vitória | 1 | ,2 | ,2 | 58,3 |
| | Rio Maior | 4 | ,6 | ,7 | 59,0 |
| | Santarém | 1 | ,2 | ,2 | 59,1 |
| | Santiago do Cacém | 1 | ,2 | ,2 | 59,3 |
| | São Brás Alportel | 1 | ,2 | ,2 | 59,4 |
| | Seixal | 34 | 5,5 | 5,5 | 65,0 |
| | Sesimbra | 138 | 22,4 | 22,5 | 87,5 |
| | Setúbal | 27 | 4,4 | 4,4 | 91,9 |
| | Sintra | 29 | 4,7 | 4,7 | 96,6 |
| | Tomar | 1 | ,2 | ,2 | 96,7 |
| | Torres Novas | 1 | ,2 | ,2 | 96,9 |
| | Torres Vedras | 3 | ,5 | ,5 | 97,4 |
| | Vendas Novas | 1 | ,2 | ,2 | 97,6 |
| | Vila Franca de Xira | 14 | 2,3 | 2,3 | 99,8 |
| | Vila Real Santo António | 1 | ,2 | ,2 | 100,0 |
| | Total | 614 | 99,7 | 100,0 | |
| Missing | NR* | 2 | ,3 | | |
| Total | | 616 | 100,0 | | |

*Não Respondeu

Anexo C. Estatísticas descritivas dos itens: Idade da 1ª Vitimização e Duração das agressões (frequências)

Frequencies

Statistics - Vítimas

Que idade tinha, quando foi vítima de bullying pela 1ª vez?

| | | |
|--------------------|---------|-------|
| N | Valid | 141 |
| | Missing | 2 |
| Mean | | 10,36 |
| Std. Error of Mean | | ,229 |
| Median | | 10,00 |
| Mode | | 11 |
| Std. Deviation | | 2,724 |
| Variance | | 7,418 |
| Range | | 15 |
| Minimum | | 5 |
| Maximum | | 20 |
| Sum | | 1461 |

Que idade tinha, quando foi vítima de bullying pela 1ª vez?

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|-----------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 5 | 1 | ,7 | ,7 | ,7 |
| | 6 | 12 | 8,4 | 8,5 | 9,2 |
| | 7 | 13 | 9,1 | 9,2 | 18,4 |
| | 8 | 10 | 7,0 | 7,1 | 25,5 |
| | 9 | 10 | 7,0 | 7,1 | 32,6 |
| | 10 | 26 | 18,2 | 18,4 | 51,1 |
| | 11 | 27 | 18,9 | 19,1 | 70,2 |
| | 12 | 15 | 10,5 | 10,6 | 80,9 |
| | 13 | 12 | 8,4 | 8,5 | 89,4 |
| | 14 | 7 | 4,9 | 5,0 | 94,3 |
| | 15 | 4 | 2,8 | 2,8 | 97,2 |
| | 16 | 1 | ,7 | ,7 | 97,9 |
| | 17 | 1 | ,7 | ,7 | 98,6 |
| | 19 | 1 | ,7 | ,7 | 99,3 |
| | 20 | 1 | ,7 | ,7 | 100,0 |
| | Total | 141 | 98,6 | 100,0 | |
| Missing | NA ou NR* | 2 | 1,4 | | |
| Total | | 143 | 100,0 | | |

*Não se Aplica ou Não Respondeu

Statistics – Bully/Vítimas

Que idade tinha, quando foi vítima de bullying pela 1ª vez?

| | | |
|--------------------|---------|--------|
| N | Valid | 25 |
| | Missing | 2 |
| Mean | | 10,16 |
| Std. Error of Mean | | ,639 |
| Median | | 11,00 |
| Mode | | 11 |
| Std. Deviation | | 3,197 |
| Variance | | 10,223 |
| Range | | 12 |
| Minimum | | 3 |
| Maximum | | 15 |
| Sum | | 254 |

Que idade tinha, quando foi vítima de bullying pela 1ª vez?

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|-----------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 3 | 1 | 3,7 | 4,0 | 4,0 |
| | 6 | 3 | 11,1 | 12,0 | 16,0 |
| | 7 | 3 | 11,1 | 12,0 | 28,0 |
| | 8 | 1 | 3,7 | 4,0 | 32,0 |
| | 9 | 1 | 3,7 | 4,0 | 36,0 |
| | 10 | 2 | 7,4 | 8,0 | 44,0 |
| | 11 | 5 | 18,5 | 20,0 | 64,0 |
| | 12 | 3 | 11,1 | 12,0 | 76,0 |
| | 13 | 2 | 7,4 | 8,0 | 84,0 |
| | 14 | 2 | 7,4 | 8,0 | 92,0 |
| | 15 | 2 | 7,4 | 8,0 | 100,0 |
| | | Total | 25 | 92,6 | 100,0 |
| Missing | NA ou NR* | 2 | 7,4 | | |
| Total | | 27 | 100,0 | | |

*Não se Aplica ou Não Respondeu

Statistics - Vítimas

Durante quanto tempo (em meses) recorda ter sido vítima de bullying?

| | | |
|--------------------|---------|---------|
| N | Valid | 143 |
| | Missing | 0 |
| Mean | | 25,55 |
| Std. Error of Mean | | 2,155 |
| Median | | 16,00 |
| Mode | | 24 |
| Std. Deviation | | 25,776 |
| Variance | | 664,390 |
| Range | | 106 |
| Minimum | | 2 |
| Maximum | | 108 |
| Sum | | 3654 |

Durante quanto tempo (em meses) recorda ter sido vítima de bullying?

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 2 | 15 | 10,5 | 10,5 | 10,5 |
| | 3 | 7 | 4,9 | 4,9 | 15,4 |
| | 4 | 2 | 1,4 | 1,4 | 16,8 |
| | 5 | 7 | 4,9 | 4,9 | 21,7 |
| | 6 | 11 | 7,7 | 7,7 | 29,4 |
| | 7 | 3 | 2,1 | 2,1 | 31,5 |
| | 9 | 3 | 2,1 | 2,1 | 33,6 |
| | 12 | 23 | 16,1 | 16,1 | 49,7 |
| | 16 | 1 | ,7 | ,7 | 50,3 |
| | 24 | 26 | 18,2 | 18,2 | 68,5 |
| | 36 | 18 | 12,6 | 12,6 | 81,1 |
| | 48 | 9 | 6,3 | 6,3 | 87,4 |
| | 60 | 7 | 4,9 | 4,9 | 92,3 |
| | 70 | 1 | ,7 | ,7 | 93,0 |
| | 72 | 1 | ,7 | ,7 | 93,7 |
| | 84 | 3 | 2,1 | 2,1 | 95,8 |
| | 96 | 1 | ,7 | ,7 | 96,5 |
| | 108 | 5 | 3,5 | 3,5 | 100,0 |
| | Total | 143 | 100,0 | 100,0 | |

Statistics – Bully/Vítimas

Durante quanto tempo (em meses) recorda ter sido vítima de bullying?

| | | |
|--------------------|---------|----------|
| N | Valid | 27 |
| | Missing | 0 |
| Mean | | 45,67 |
| Std. Error of Mean | | 11,318 |
| Median | | 24,00 |
| Mode | | 24 |
| Std. Deviation | | 58,812 |
| Variance | | 3458,846 |
| Range | | 298 |
| Minimum | | 2 |
| Maximum | | 300 |
| Sum | | 1233 |

Durante quanto tempo (em meses) recorda ter sido vítima de bullying?

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 2 | 1 | 3,7 | 3,7 | 3,7 |
| | 3 | 1 | 3,7 | 3,7 | 7,4 |
| | 4 | 4 | 14,8 | 14,8 | 22,2 |
| | 12 | 1 | 3,7 | 3,7 | 25,9 |
| | 24 | 7 | 25,9 | 25,9 | 51,9 |
| | 36 | 3 | 11,1 | 11,1 | 63,0 |
| | 48 | 4 | 14,8 | 14,8 | 77,8 |
| | 60 | 1 | 3,7 | 3,7 | 81,5 |
| | 72 | 1 | 3,7 | 3,7 | 85,2 |
| | 96 | 2 | 7,4 | 7,4 | 92,6 |
| | 108 | 1 | 3,7 | 3,7 | 96,3 |
| | 300 | 1 | 3,7 | 3,7 | 100,0 |
| | Total | 27 | 100,0 | 100,0 | |

Anexo D. Testes de Normalidade aos Grupos de *Bullying* com (N<30)**Tests of Normality – Bullies**

| | | Kolmogorov-Smirnov ^a | | | Shapiro-Wilk | | |
|-----------------|---|---------------------------------|----|-------------------|--------------|----|------|
| | | Statistic | df | Sig. | Statistic | df | Sig. |
| Bullies | | | | | | | |
| Afecto Positivo | 3 | ,238 | 26 | ,001 | ,909 | 26 | ,025 |
| Afecto Negativo | 3 | ,137 | 26 | ,200 [*] | ,960 | 26 | ,391 |
| Satisfação Vida | 3 | ,105 | 26 | ,200 [*] | ,971 | 26 | ,652 |
| Auto Estima | 3 | ,115 | 26 | ,200 [*] | ,961 | 26 | ,412 |
| Suporte Social | 3 | ,125 | 26 | ,200 [*] | ,946 | 26 | ,183 |

a. Lilliefors Significance Correction

*. This is a lower bound of the true significance.

Tests of Normality – Bully/Vítimas

| | | Kolmogorov-Smirnov ^a | | | Shapiro-Wilk | | |
|-----------------|---|---------------------------------|----|-------------------|--------------|----|------|
| | | Statistic | df | Sig. | Statistic | df | Sig. |
| Bully/Vítimas | | | | | | | |
| Afecto Positivo | 5 | ,180 | 27 | ,025 | ,912 | 27 | ,026 |
| Afecto Negativo | 5 | ,106 | 27 | ,200 [*] | ,953 | 27 | ,252 |
| Satisfação Vida | 5 | ,085 | 27 | ,200 [*] | ,943 | 27 | ,147 |
| Auto Estima | 5 | ,088 | 27 | ,200 [*] | ,961 | 27 | ,382 |
| Suporte Social | 5 | ,124 | 27 | ,200 [*] | ,980 | 27 | ,857 |

a. Lilliefors Significance Correction

*. This is a lower bound of the true significance.

Anexo E. Quadros de apoio ao teste de *Kruskal-Wallis***NPar Tests**

| | | Ranks | |
|-----------------|----------------|-------|-----------|
| | Grupos | N | Mean Rank |
| Afecto Positivo | Não Envolvidos | 178 | 358,83 |
| | Testemunhas | 242 | 317,12 |
| | Bullies | 26 | 337,58 |
| | Vítimas | 143 | 234,00 |
| | Bully/Vítimas | 27 | 266,02 |
| | Total | 616 | |

Oneway**Multiple Comparisons****Rank of Afecto Positivo by Grupos Bullying****LSD**

| (I) Grupos | (J) Grupos | Mean Difference (I-J) | Std. Error | Sig. | 95% Confidence Interval | |
|----------------|----------------|-----------------------|------------|------|-------------------------|-------------|
| | | | | | Lower Bound | Upper Bound |
| Não Envolvidos | Testemunhas | -32,00000* | 5,407062 | ,000 | -42,61868 | -21,38132 |
| | Bullies | 76,00000* | 11,496690 | ,000 | 53,42218 | 98,57782 |
| | Vítimas | 17,50000* | 6,149345 | ,005 | 5,42358 | 29,57642 |
| | Bully/Vítimas | 75,50000* | 11,309397 | ,000 | 53,28999 | 97,71001 |
| Testemunhas | Não Envolvidos | 32,00000* | 5,407062 | ,000 | 21,38132 | 42,61868 |
| | Bullies | 108,00000* | 11,301275 | ,000 | 85,80594 | 130,19406 |
| | Vítimas | 49,50000* | 5,775759 | ,000 | 38,15725 | 60,84275 |
| | Bully/Vítimas | 107,50000* | 11,110689 | ,000 | 85,68023 | 129,31977 |
| Bullies | Não Envolvidos | -76,00000* | 11,496690 | ,000 | -98,57782 | -53,42218 |
| | Testemunhas | -108,00000* | 11,301275 | ,000 | -130,19406 | -85,80594 |
| | Vítimas | -58,50000* | 11,674628 | ,000 | -81,42727 | -35,57273 |
| | Bully/Vítimas | -,500000 | 15,046094 | ,974 | -30,04833 | 29,04833 |
| Vítimas | Não Envolvidos | -17,50000* | 6,149345 | ,005 | -29,57642 | -5,42358 |
| | Testemunhas | -49,50000* | 5,775759 | ,000 | -60,84275 | -38,15725 |
| | Bullies | 58,50000* | 11,674628 | ,000 | 35,57273 | 81,42727 |
| | Bully/Vítimas | 58,00000* | 11,490236 | ,000 | 35,43485 | 80,56515 |
| Bully/Vítimas | Não Envolvidos | -75,50000* | 11,309397 | ,000 | -97,71001 | -53,28999 |
| | Testemunhas | -107,50000* | 11,110689 | ,000 | -129,31977 | -85,68023 |
| | Bullies | ,500000 | 15,046094 | ,974 | -29,04833 | 30,04833 |
| | Vítimas | -58,00000* | 11,490236 | ,000 | -80,56515 | -35,43485 |

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

Anexo F. Quadros de apoio aos testes ANOVA *one-way***Test of Homogeneity of Variances - BES**

| | Levene Statistic | df1 | df2 | Sig. |
|-----------------|------------------|-----|-----|------|
| Afecto Negativo | 5,080 | 4 | 611 | ,000 |
| Satisfação Vida | 3,371 | 4 | 611 | ,010 |

ANOVA

| | | Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|-----------------|----------------|----------------|-----|-------------|--------|------|
| Afecto Negativo | Between Groups | 22,802 | 4 | 5,700 | 15,177 | ,000 |
| | Within Groups | 229,491 | 611 | ,376 | | |
| | Total | 252,293 | 615 | | | |
| Satisfação Vida | Between Groups | 11,021 | 4 | 2,755 | 4,202 | ,002 |
| | Within Groups | 400,669 | 611 | ,656 | | |
| | Total | 411,690 | 615 | | | |

Post Hoc Tests**Multiple Comparisons****Dunnett C**

| Dependent Variable | (I) Grupos | (J) Grupos | Mean Difference (I-J) | Std. Error | 95% Confidence Interval | |
|--------------------|----------------|----------------|-----------------------|------------|-------------------------|-------------|
| | | | | | Lower Bound | Upper Bound |
| Afecto Negativo | Não Envolvidos | Testemunhas | -,19743 [*] | ,05514 | -,3492 | -,0456 |
| | | Bullies | -,17884 | ,12671 | -,5485 | ,1908 |
| | | Vítimas | -,50460 [*] | ,07492 | -,7114 | -,2978 |
| | | Bully/Vítimas | -,52143 [*] | ,13683 | -,9199 | -,1229 |
| | Testemunhas | Não Envolvidos | ,19743 [*] | ,05514 | ,0456 | ,3492 |
| | | Bullies | ,01860 | ,12480 | -,3460 | ,3832 |
| | | Vítimas | -,30716 [*] | ,07163 | -,5048 | -,1095 |
| | | Bully/Vítimas | -,32400 | ,13506 | -,7178 | ,0698 |
| | Bullies | Não Envolvidos | ,17884 | ,12671 | -,1908 | ,5485 |
| | | Testemunhas | -,01860 | ,12480 | -,3832 | ,3460 |
| | | Vítimas | -,32576 | ,13471 | -,7164 | ,0649 |
| | | Bully/Vítimas | -,34259 | ,17680 | -,8610 | ,1758 |
| | Vítimas | Não Envolvidos | ,50460 [*] | ,07492 | ,2978 | ,7114 |

| | | | | | | |
|-----------------|----------------|----------------|----------|--------|---------|--------|
| | | Testemunhas | ,30716* | ,07163 | ,1095 | ,5048 |
| | | Bullies | ,32576 | ,13471 | -,0649 | ,7164 |
| | | Bully/Vítimas | -,01684 | ,14427 | -,4349 | ,4012 |
| | Bully/Vítimas | Não Envolvidos | ,52143* | ,13683 | ,1229 | ,9199 |
| | | Testemunhas | ,32400 | ,13506 | -,0698 | ,7178 |
| | | Bullies | ,34259 | ,17680 | -,1758 | ,8610 |
| | | Vítimas | ,01684 | ,14427 | -,4012 | ,4349 |
| Satisfação Vida | Não Envolvidos | Testemunhas | ,16109 | ,07427 | -,0433 | ,3655 |
| | | Bullies | ,15817 | ,18370 | -,3784 | ,6947 |
| | | Vítimas | ,33229* | ,09010 | ,0836 | ,5810 |
| | | Bully/Vítimas | ,44848 | ,22763 | -,2159 | 1,1128 |
| | Testemunhas | Não Envolvidos | -,16109 | ,07427 | -,3655 | ,0433 |
| | | Bullies | -,00292 | ,18252 | -,5363 | ,5305 |
| | | Vítimas | ,17120 | ,08766 | -,0706 | ,4130 |
| | | Bully/Vítimas | ,28739 | ,22668 | -,3744 | ,9492 |
| | Bullies | Não Envolvidos | -,15817 | ,18370 | -,6947 | ,3784 |
| | | Testemunhas | ,00292 | ,18252 | -,5305 | ,5363 |
| | | Vítimas | ,17413 | ,18951 | -,3777 | ,7260 |
| | | Bully/Vítimas | ,29031 | ,28216 | -,5369 | 1,1175 |
| | Vítimas | Não Envolvidos | -,33229* | ,09010 | -,5810 | -,0836 |
| | | Testemunhas | -,17120 | ,08766 | -,4130 | ,0706 |
| | | Bullies | -,17413 | ,18951 | -,7260 | ,3777 |
| | | Bully/Vítimas | ,11619 | ,23235 | -,5606 | ,7930 |
| | Bully/Vítimas | Não Envolvidos | -,44848 | ,22763 | -1,1128 | ,2159 |
| | | Testemunhas | -,28739 | ,22668 | -,9492 | ,3744 |
| | | Bullies | -,29031 | ,28216 | -1,1175 | ,5369 |
| | | Vítimas | -,11619 | ,23235 | -,7930 | ,5606 |

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

Test of Homogeneity of Variances

Auto Estima

| Levene Statistic | df1 | df2 | Sig. |
|------------------|-----|-----|------|
| 3,613 | 4 | 611 | ,006 |

ANOVA

Auto Estima

| | Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|----------------|----------------|-----|-------------|-------|------|
| Between Groups | 12,042 | 4 | 3,010 | 6,841 | ,000 |
| Within Groups | 268,876 | 611 | ,440 | | |
| Total | 280,918 | 615 | | | |

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons

Auto Estima

Dunnett C

| (I) Grupos | (J) Grupos | Mean Difference (I-J) | Std. Error | 95% Confidence Interval | |
|----------------|----------------|--------------------------|------------|-------------------------|-------------|
| | | | | Lower Bound | Upper Bound |
| Não Envolvidos | Testemunhas | ,11450 | ,05992 | -,0504 | ,2794 |
| | Bullies | ,21841 | ,15180 | -,2252 | ,6620 |
| | Vítimas | ,36771 [*] | ,07559 | ,1590 | ,5764 |
| | Bully/Vítimas | ,32653 | ,16556 | -,1563 | ,8094 |
| Testemunhas | Não Envolvidos | -,11450 | ,05992 | -,2794 | ,0504 |
| | Bullies | ,10391 | ,15129 | -,3383 | ,5461 |
| | Vítimas | ,25321 [*] | ,07457 | ,0475 | ,4589 |
| | Bully/Vítimas | ,21203 | ,16509 | -,2696 | ,6936 |
| Bullies | Não Envolvidos | -,21841 | ,15180 | -,6620 | ,2252 |
| | Testemunhas | -,10391 | ,15129 | -,5461 | ,3383 |
| | Vítimas | ,14930 | ,15815 | -,3110 | ,6096 |
| | Bully/Vítimas | ,10812 | ,21612 | -,5256 | ,7418 |
| Vítimas | Não Envolvidos | -,36771 [*] | ,07559 | -,5764 | -,1590 |
| | Testemunhas | -,25321 [*] | ,07457 | -,4589 | -,0475 |
| | Bullies | -,14930 | ,15815 | -,6096 | ,3110 |
| | Bully/Vítimas | -,04118 | ,17140 | -,5394 | ,4571 |

| | | | | | |
|---------------|----------------|---------|--------|--------|-------|
| Bully/Vítimas | Não Envolvidos | -,32653 | ,16556 | -,8094 | ,1563 |
| | Testemunhas | -,21203 | ,16509 | -,6936 | ,2696 |
| | Bullies | -,10812 | ,21612 | -,7418 | ,5256 |
| | Vítimas | ,04118 | ,17140 | -,4571 | ,5394 |

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

Test of Homogeneity of Variances

Suporte Social

| Levene Statistic | df1 | df2 | Sig. |
|------------------|-----|-----|------|
| 6,344 | 4 | 611 | ,000 |

ANOVA

Suporte Social

| | Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|----------------|----------------|-----|-------------|-------|------|
| Between Groups | 13,782 | 4 | 3,445 | 7,827 | ,000 |
| Within Groups | 268,945 | 611 | ,440 | | |
| Total | 282,727 | 615 | | | |

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons

Suporte Social

Dunnett C

| (I) Grupos | (J) Grupos | Mean Difference (I-J) | Std. Error | 95% Confidence Interval | |
|----------------|----------------|--------------------------|------------|-------------------------|-------------|
| | | | | Lower Bound | Upper Bound |
| Não Envolvidos | Testemunhas | ,11360 | ,05917 | -,0493 | ,2765 |
| | Bullies | ,25511 | ,14924 | -,1808 | ,6910 |
| | Vítimas | ,35511* | ,07795 | ,1399 | ,5703 |
| | Bully/Vítimas | ,49471 | ,17920 | -,0282 | 1,0176 |
| Testemunhas | Não Envolvidos | -,11360 | ,05917 | -,2765 | ,0493 |
| | Bullies | ,14151 | ,14774 | -,2904 | ,5735 |
| | Vítimas | ,24151* | ,07504 | ,0345 | ,4486 |
| | Bully/Vítimas | ,38111 | ,17796 | -,1385 | ,9007 |
| Bullies | Não Envolvidos | -,25511 | ,14924 | -,6910 | ,1808 |

| | | | | | |
|---------------|----------------|----------------------|--------|---------|--------|
| | Testemunhas | -,14151 | ,14774 | -,5735 | ,2904 |
| | Vítimas | ,10000 | ,15622 | -,3542 | ,5542 |
| | Bully/Vítimas | ,23960 | ,22459 | -,4189 | ,8981 |
| Vítimas | Não Envolvidos | -,35511 [*] | ,07795 | -,5703 | -,1399 |
| | Testemunhas | -,24151 [*] | ,07504 | -,4486 | -,0345 |
| | Bullies | -,10000 | ,15622 | -,5542 | ,3542 |
| | Bully/Vítimas | ,13960 | ,18505 | -,3986 | ,6778 |
| Bully/Vítimas | Não Envolvidos | -,49471 | ,17920 | -1,0176 | ,0282 |
| | Testemunhas | -,38111 | ,17796 | -,9007 | ,1385 |
| | Bullies | -,23960 | ,22459 | -,8981 | ,4189 |
| | Vítimas | -,13960 | ,18505 | -,6778 | ,3986 |

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

Anexo H. Quadros de apoio aos testes *Qui-Quadrado* (χ^2)

SEXO * Grupos Crosstabulation

| | | | Grupos | | | | | Total |
|---------------|-------------------|-------|----------------|-------------|---------|---------|---------------|--------|
| | | | Não Envolvidos | Testemunhas | Bullies | Vítimas | Bully/Vítimas | |
| SEXO Feminino | Count | | 131 | 170 | 11 | 102 | 13 | 427 |
| | Expected Count | | 123,4 | 167,8 | 18,0 | 99,1 | 18,7 | 427,0 |
| | % within SEXO | | 30,7% | 39,8% | 2,6% | 23,9% | 3,0% | 100,0% |
| | % within Grupos | | 73,6% | 70,2% | 42,3% | 71,3% | 48,1% | 69,3% |
| | % of Total | | 21,3% | 27,6% | 1,8% | 16,6% | 2,1% | 69,3% |
| | Adjusted Residual | | 1,5 | ,4 | -3,1 | ,6 | -2,4 | |
| | Masculino | Count | | 47 | 72 | 15 | 41 | 14 |
| | Expected Count | | 54,6 | 74,3 | 8,0 | 43,9 | 8,3 | 189,0 |
| | % within SEXO | | 24,9% | 38,1% | 7,9% | 21,7% | 7,4% | 100,0% |
| | % within Grupos | | 26,4% | 29,8% | 57,7% | 28,7% | 51,9% | 30,7% |
| | % of Total | | 7,6% | 11,7% | 2,4% | 6,7% | 2,3% | 30,7% |
| | Adjusted Residual | | -1,5 | -,4 | 3,1 | -,6 | 2,4 | |
| Total | Count | | 178 | 242 | 26 | 143 | 27 | 616 |
| | Expected Count | | 178,0 | 242,0 | 26,0 | 143,0 | 27,0 | 616,0 |
| | % within SEXO | | 28,9% | 39,3% | 4,2% | 23,2% | 4,4% | 100,0% |
| | % within Grupos | | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| | % of Total | | 28,9% | 39,3% | 4,2% | 23,2% | 4,4% | 100,0% |

Chi-Square Tests

| | Value | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------|
| Pearson Chi-Square | 16,510 ^a | 4 | ,002 |
| Likelihood Ratio | 15,248 | 4 | ,004 |
| Linear-by-Linear Association | 3,371 | 1 | ,066 |
| N of Valid Cases | 616 | | |

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,98.

Em geral, quem era(m) o(s) seu(s) agressor(es)/bully(ies)? * Grupos Crosstabulation

| | | Grupos | | Total | |
|--|-----------|---|---------------|--------|--------|
| | | Vítimas | Bully/Vítimas | | |
| Em geral, quem era(m) o(s) seu(s) agressor(es)/bully(ies)? | Rapaz(es) | Count | 61 | 16 | 77 |
| | | % within Em geral, quem era(m) o(s) seu(s) agressor(es)/bully(ies)? | 79,2% | 20,8% | 100,0% |
| | | % within Grupos | 42,7% | 59,3% | 45,3% |
| | | Adjusted Residual | -1,6 | 1,6 | |
| Rapariga(s) | | Count | 38 | 1 | 39 |
| | | % within Em geral, quem era(m) o(s) seu(s) agressor(es)/bully(ies)? | 97,4% | 2,6% | 100,0% |
| | | % within Grupos | 26,6% | 3,7% | 22,9% |
| | | Adjusted Residual | 2,6 | -2,6 | |
| Ambos | | Count | 44 | 10 | 54 |
| | | % within Em geral, quem era(m) o(s) seu(s) agressor(es)/bully(ies)? | 81,5% | 18,5% | 100,0% |
| | | % within Grupos | 30,8% | 37,0% | 31,8% |
| | | Adjusted Residual | -,6 | ,6 | |
| Total | | Count | 143 | 27 | 170 |
| | | % within Em geral, quem era(m) o(s) seu(s) agressor(es)/bully(ies)? | 84,1% | 15,9% | 100,0% |
| | | % within Grupos | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| | | | | | |

Chi-Square Tests

| | Value | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
|------------------------------|--------------------|----|-----------------------|
| Pearson Chi-Square | 6,841 ^a | 2 | ,033 |
| Likelihood Ratio | 9,075 | 2 | ,011 |
| Linear-by-Linear Association | ,321 | 1 | ,571 |
| N of Valid Cases | 170 | | |

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,19.

| | | | Grupos | | | | | Total |
|----------------|--------------|-------------------------|----------------|-------------|---------|---------|---------------|--------|
| | | | Não Envolvidos | Testemunhas | Bullies | Vítimas | Bully/Vítimas | |
| Escalão etário | 23 a 30 anos | Count | 107 | 171 | 20 | 105 | 19 | 422 |
| | | Expected Count | 121,9 | 165,8 | 17,8 | 98,0 | 18,5 | 422,0 |
| | | % within Escalão etário | 25,4% | 40,5% | 4,7% | 24,9% | 4,5% | 100,0% |
| | | % within Grupos | 60,1% | 70,7% | 76,9% | 73,4% | 70,4% | 68,5% |
| | | % of Total | 17,4% | 27,8% | 3,2% | 17,0% | 3,1% | 68,5% |
| | | Adjusted Residual | -2,9 | ,9 | ,9 | 1,4 | ,2 | |
| 31 a 40 anos | | Count | 71 | 71 | 6 | 38 | 8 | 194 |
| | | Expected Count | 56,1 | 76,2 | 8,2 | 45,0 | 8,5 | 194,0 |
| | | % within Escalão etário | 36,6% | 36,6% | 3,1% | 19,6% | 4,1% | 100,0% |
| | | % within Grupos | 39,9% | 29,3% | 23,1% | 26,6% | 29,6% | 31,5% |
| | | % of Total | 11,5% | 11,5% | 1,0% | 6,2% | 1,3% | 31,5% |
| | | Adjusted Residual | 2,9 | -,9 | -,9 | -1,4 | -,2 | |
| Total | | Count | 178 | 242 | 26 | 143 | 27 | 616 |
| | | Expected Count | 178,0 | 242,0 | 26,0 | 143,0 | 27,0 | 616,0 |
| | | % within Escalão etário | 28,9% | 39,3% | 4,2% | 23,2% | 4,4% | 100,0% |
| | | % within Grupos | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| | | % of Total | 28,9% | 39,3% | 4,2% | 23,2% | 4,4% | 100,0% |

Chi-Square Tests

| | Value | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
|------------------------------|--------------------|----|-----------------------|
| Pearson Chi-Square | 8,836 ^a | 4 | ,065 |
| Likelihood Ratio | 8,710 | 4 | ,069 |
| Linear-by-Linear Association | 5,245 | 1 | ,022 |
| N of Valid Cases | 616 | | |

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,19.