



Escola de Ciências Sociais e Humanas

Departamento de Psicologia Social e das Organizações

Porquê ajudar se nada tenho a ganhar? A influência da empatia nos
comportamentos de ajuda dos *bystanders*

Miguel André Guedes de Melo

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em
Psicologia Social e das Organizações

Orientadora:
Doutora Susana Carvalhosa, Professora Auxiliar

Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa-
Instituto Universitário de Lisboa

[Setembro, 2012]

Porquê ajudar se nada tenho a ganhar?



Escola de Ciências Sociais e Humanas

Departamento de Psicologia Social e das Organizações

Porquê ajudar se nada tenho a ganhar? A influência da empatia nos
comportamentos de ajuda dos *bystanders*

Miguel André Guedes de Melo

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em
Psicologia Social e das Organizações

Orientadora:
Doutora Susana Carvalhosa, Professora Auxiliar

Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa-
Instituto Universitário de Lisboa

[Setembro, 2012]

Agradecimentos

É da forma mais sincera possível que agradeço a todos os que me apoiaram desde início na realização deste trabalho e acreditaram em mim. Como não poderia deixar de ser, gostaria de agradecer especialmente às pessoas mais importantes da minha vida, os meus Pais, pela oportunidade que me concederam ao desejarem fazer de mim a pessoa que hoje sou, por terem acreditado em mim apoiando-me sempre. Gostaria de agradecer ao ISCTE-IUL e à minha orientadora, Professora Doutora Susana Carvalhosa pelo acompanhamento, apoio e preocupação prestados ao longo do processo tornando possível a sua concretização.

Sinto que tenho muito a dever à Tânia, pelo conforto e encorajamento desde a fase inicial até ao atingir da meta. Foi, como sempre, um pilar crucial pela sua capacidade de escuta, compreensão e perseverança. Sinto-me igualmente agradecido aos meus Pais pela atenção e conselhos dados à minha pessoa durante os momentos em que tive o prazer de privar com eles.

Um grande obrigado também à restante família que, de certa forma, procurou estar presente como é o caso do Allen, do meu tio Teixeira e ao meu primo Bruno e João e aos amigos que tanto insistiram para que não desistisse e finalizasse o meu objectivo. Um grande obrigado Paula, Mariana, Pedrito, João, Filipe, Francisco, Monteiro Jr. e Mário, António, Goka (Rui), Nando, Pereira, Andreia e Manuel e a todos os restantes que permaneceram a meu lado pelo vosso suporte, paciência e apoio ao longo desta fase da minha vida.

A todos vós, o meu grande obrigado.

Resumo

Muitos dos estudos realizados acerca de *bullying* são centrados nos papéis mais salientes tais como a vítima/s e o agressor/s, ignorando largamente o papel representado pela grande maioria presente nestas situações: o *bystander*. Relativamente a este papel, sobretudo no que respeita ao *bystander* defensor, há que compreender como pode este ser influenciado pela empatia, já que esta assume segundo a literatura um papel determinante no comportamento de ajuda dos pares. O presente estudo procurou verificar se os comportamentos de ajuda dependem da empatia. Um total de 357 alunos (do 5º ao 11º ano) participaram no estudo. Verificou-se através das análises realizadas a influência da empatia na adopção deste tipo de comportamentos. Por outro lado, períodos elevados de vitimização conduziram a menores níveis de empatia. A idade dos indivíduos não se revelou relevante para a ajuda dos pares. Os resultados são finalmente discutidos assim como as limitações do estudo sendo feitas algumas sugestões para estudos futuros.

Palavras-chave: *bullying*, empatia, comportamento de ajuda, *bystander*

Abstract

Most of the studies about *bullying* focus only the most salient roles such as the victim/s and aggressor/s, forgetting about those who are the majority of the time present during these situations: the *bystander*. Regarding to this specific role, especially regarding to the defending *bystander*, is important to understand how he may be influenced by empathy, since he assumes, according to the literature, an important role in helping peers. The present study`s main concern was to verify if defending behaviors depended on empathy. A 357 pupil school sample was used (from 5th to 11th grades) in the study. It was verified according to the analysis, that empathy seems to influence pro-social and defending behaviors. On the other side, long victimization periods tend to generate decreased empathy levels. Participant`s age was not relevant in helping peers in *bullying* situations. Results are discussed as well as limitations regarding the study. A few suggestions are made for studies that may follow.

Key-words: *bullying*, empathy, defending behavior, *bystander*.

Índice

1. Introdução	1
2. Revisão de literatura	2
2.1.Importância do tema em estudo	2
2.2.Definição do conceito de <i>bullying</i>	3
2.3.Critérios característicos de <i>bullying</i>	5
2.3.1. Repetição	5
2.3.2. Desequilíbrio de poder	6
2.3.3. Intenção	6
2.4. Comportamentos agressivos e diferenças de género	6
2.5. Prevalência do fenómeno	9
2.6.Os diferentes papéis: o bystander, o agressor e a vítima	10
2.7. A influência da empatia no <i>bullying</i>	12
3. Método	14
3.1. Participantes	14
3.2. Procedimento	14
3.3. Instrumento e operacionalização das variáveis	15
3.4. Agregação dos itens de agressividade física	17
3.5. Transformação da escala de empatia em variável agregada	18
4. Resultados	18
4.1. Teste de hipóteses	19
5. Discussão	21
5.1. Implicações teóricas	22

5.2. Implicações práticas	23
5.3. Limitações e sugestões para estudos futuros	25
6. Conclusão	27
Referências	28
ANEXOS	36
A. Requerimento para a autorização das escolas	37
B. Consentimento informados aos encarregados de educação	39
C. Questionário utilizado no estudo	41
D. Análise Descritiva dos participantes	48
E. Agregação de variáveis	52
F. Testes de Hipóteses	56

1.Introdução

O tema central do presente trabalho tem que ver com o *bullying* em contexto escolar sendo o objectivo compreender o papel que a empatia desempenha no comportamento de um dos elementos muitas vezes presente em situações desta natureza: o *bystander*.

A definição do conceito de *bullying* bem como o de empatia, apresentados posteriormente no trabalho, elucidarão e auxiliarão na compreensão do que se pretende estudar de forma a tornar mais claros os objectivos do estudo.

O fenómeno social de *bullying*, definido como um sub-tipo de comportamento agressivo por Salmivalli (2010) , em que um indivíduo ataca ou humilha repetidamente outro indivíduo fisicamente menos forte constitui grave risco tanto a nível físico como psicológico para com aqueles que são vitimizados. De acordo com Vanderbilt e Augustyn (2010) a consciência das possíveis consequências resultantes deste tipo de abusos, como dificuldades de adaptação psicológica, problemas de saúde e mesmo um pior ajustamento emocional não deve ser ignorada. O *bullying* pode envolver como afirma Solberg e Olweus (2003) abuso físico, verbal ou mesmo manifesto em comportamentos não tão directos contra a vítima como a exclusão social, o espalhar de rumores ou o prejudicar de relações entre pares.

No decorrer de situações de *bullying*, enquanto processo social, é bastante frequente a presença de pares que testemunham este tipo de situações (Craig, Pepler, & Atlas, 2000) independentemente da consciência da situação e da empatia para com as vítimas. O resultado é que frequentemente, nada é feito pelos pares para que estes episódios sejam impedidos não havendo muitas das vezes qualquer tipo de intervenção por parte dos que testemunham as agressões.

O presente estudo procura compreender o porquê da inação dos indivíduos para com os seus pares, bem como o que motiva em alguns casos à intervenção nestas situações fazendo com que exista comportamentos de ajuda para com as vítimas.

A literatura, ao demonstrar a não existência de relação entre agressão e a empatia bem como a referência que estudos recentes referem acerca do papel da empatia no desenvolvimento do *bullying*, levanta assim a questão quanto ao verdadeiro contributo desta para a redução do fenómeno de *bullying*.

Segundo Miller e Eisenberg (1988), a empatia pode ser definida como a capacidade que um indivíduo tem de compreender o estado emocional dos outros e

internalizá-lo, ou seja, senti-lo como se fosse o seu próprio estado emocional. Como afirma Olweus (1996) em estudo anteriores acerca de *bullying*, crianças agressoras tem pouca empatia para com as suas vítimas. Independentemente da forma multifacetada que a empatia possa apresentar, diversos autores sugerem que a empatia tem a capacidade de reduzir o comportamento agressivo e aumentar o comportamento de ajuda.

Uma vez que o pressuposto referente à influência da empatia nos indivíduos, especialmente no *bystander* caracterizado como defensor, se encontra pouco explorado, tentou-se assim verificar se de que forma esta influencia o comportamento dos indivíduos contribuindo para o aumento dos comportamentos de ajuda para com os pares que são vitimizados.

Consequentemente, espera verificar-se que a empatia tenha por outro lado um contributo relevante para a redução deste tipo de situações no futuro.

2.Revisão de literatura

2.1.Importância do tema em estudo

O conceito de *bullying* trata-se de um tema atual e é retratado por Augustyn e Vanderbilt (2010) como um fenómeno social e de alcance universal, responsável por afetar um grande número de crianças, com repercussões a longo prazo a nível físico, psicológico e psicossomático. Neste fenómeno social decorre-se interações constantes entre os indivíduos num determinado contexto onde os incidentes, as disputas e a procura desenfreada pelo estatuto e identidade social se associam muitas vezes a determinados efeitos que, a curto e longo-prazo, exercem influência na vida futura das crianças envolvidas. Segundo Rigby (2003) o *bullying* é uma das formas de violência escolar que mais preocupação tem gerado tanto a professores como pais e psicólogos no contexto escolar. A consciencialização deste problema, que é visto infelizmente como um fenómeno inocente, desenvolvendo-se de forma natural no seio dos diferentes contextos escolares, é responsável por colocar constantemente em risco imensos jovens quer física como psicologicamente.

Segundo Nickerson, Mele e Princiotta (2008), a tendência do fenómeno de *bullying* entre os jovens é crescente, uma vez que as suas consequências prolongam-se até à idade adulta. Nomeadamente aos agressores surgem problemas de cariz social, relacional e legal (Oliver, Hoover, & Hazler, 1994) quanto às vítimas, segundo os

autores Crick e Bigbee (1998) afirmam que estas tendem a experienciar mais dificuldades de natureza relacional (e.g. elevados níveis de mal-estar emocional, solidão e rejeição de pares, depressão, ideação de suicídio, evitamento da escola e ansiedade social).

O que inicialmente parece ser algo sem importância ou brincadeiras de mau gosto típicas de jovens adolescentes, são na realidade uma janela aberta para uma conduta desviante num futuro próximo. A interiorização precoce destes comportamentos pode ser a justificação para a grande frequência de episódios de cariz criminal.

No caso do *bullying*, a vítima e o agressor não são os únicos que desempenham papéis relevantes neste jogo de interações e conquista de poder, uma vez que é muito frequente a presença de testemunhas/espectadores. O tema a incidir é mesmo o papel destes observadores, uma vez que estes não são muito retratados no estudo do fenómeno de *bullying* (Hazler, 1996; Janson & Hazler, 2004).

Como referem Janson e Hazler (2004), a exposição à observação de baixos níveis de violência e abuso de forma repetida pode afetar igualmente, nos futuros anos de vida, tanto os observadores (*bystanders*) como as vítimas diretas de *bullying* quer a um nível físico como psicológico. Segundo Janson, Carney, Hazler e Oh (2009), o *bullying* parece ter capacidade de gerar níveis de incómodo ou mal-estar psicológico que se assemelham ou ultrapassam os níveis de indivíduos que foram expostos a experiências traumáticas consideradas severas. O reconhecimento dos riscos partilhados por vítimas diretas e observadores pode ser visto na literatura sob o uso de outras definições tais como co vítimas (Shakoor & Chalmers, 1991) ou vítimas indiretas (Morgan & Zedner, 1993).

2.2. Definição do conceito de bullying

O *Bullying* é definido de diferentes formas por diferentes autores, assim como a compreensão do conceito deste pode variar de contexto para contexto cultural (Vanderbilt & Augustyn, 2010). Segundo Stravrinides, Georgiou e Theofanous (2010), o *bullying* é um fenómeno social do qual as crianças sofrem com muita frequência. Como acrescentam ainda outros autores, trata-se de um problema comum, enfrentado por crianças e adolescentes em contexto escolar por todo o mundo (Pepler Madsen, & Moody, 2006; Smith, Craig, Connolly, Yuile, & McMaster, 1999). Segundo Olweus (1996), o *bullying* é descrito como um ataque físico, verbal, psicológico ou intimidativo

com o objetivo de suscitar medo, pode até mesmo incluir comportamentos mais indiretos como exclusão, a difusão de rumores maliciosos e privação de amizades. De forma semelhante, Salmivalli, Lappalainen e Lagerspetz (1998) definiram *bullying* como um comportamento agressivo que é continuamente dirigido a um indivíduo em particular.

Na literatura distingue-se o *bullying* direto e o *bullying* indireto. O primeiro envolve comportamentos típicos de agressões físicas tais como bater, pontapear ou tirar dinheiro ou pertences (Boulton & Underwood, 1992), o segundo compreende a manipulação de relações de pares e/ou amizades provocando o mal nos outros, destacando-se nesta categoria comportamentos como chamar nomes, espalhar rumores maliciosos e exclusão social (Crick & Grotpeter, 1995).

Na literatura define-se o *bullying* como ações negativas e repetidas contra outra/s pessoa/s, sendo visto como uma forma de agressão social, ainda que seja diferenciada da agressão devido à sua natureza repetitiva durante um determinado período de tempo. Suportando a esta ideia, Solberg e Olweus (2003), identificam dois fatores cruciais que distinguem o *bullying* da agressão, definindo a segunda como um único ato enquanto o *bullying*, compreende atos repetitivos. As relações entre agressores e vítimas são caracterizadas por desequilíbrios de poder enquanto a agressão pode ocorrer entre dois indivíduos de poder equivalente. Estes comportamentos, podem ser diretos, incluindo-se aqui o abuso físico, ou indiretos em que se incluem também características como a exclusão (Muñoz, Qualter, & Padgett, 2011). Não se trata apenas de um processo isolado que ocorre entre um agressor e uma vítima, mas sim de uma interação que ocorre dentro de um certo contexto (Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Osterman, & Kaukiainen, 1996). Como sugerem Boulton, Trueman e Flemington (2002) alguns estudos referem que não é demasiado restrito cingir-nos unicamente ao abuso físico e verbal no *bullying*. É considerado *bullying* quando uma situação abrange três critérios: repetição do comportamento agressivo, intenção de magoar o outro e desequilíbrio de poder entre o agressor e a vítima (Monks & Smith, 2006). No entanto, estudos realizados acerca das perceções que os adolescentes e crianças têm acerca do *bullying*, sugerem que estes não consideram estes três critérios em simultâneo, percecionando situações agressivas de *bullying* como simplesmente uma situação específica do momento, sem desequilíbrio de poder entre agressor e vítima (Naylor, Cowie, Cossins, Bettencourt & Lemme, 2006).

2.3. Critérios característicos do bullying

2.3.1. Repetição

A identificação de um episódio de *bullying* pode ser complexa tanto para alunos como pais e professores. Esta complexidade relaciona-se com alguns critérios que influenciam a forma como cada indivíduo interpreta uma determinada situação. Esta interpretação subjetiva de diferentes cenários possíveis, é o que conduz a diferentes opiniões acerca do que é ou não considerado *bullying*. Independentemente das diferentes interpretações que possam surgir, existem critérios cuja presença é indispensável para a classificação e diferenciação do *bullying* de episódios ditos ocasionais.

O fator de repetição, no *bullying*, trata-se de uma condição necessária pois visa a diferenciação de atos ocasionais de agressão direcionados a diferentes indivíduos em situações temporais distintas (Dooley, Pyzalski & Cross, 2009). Segundo esses autores, é aceitável que vários atos de agressão por parte de um único indivíduo contra outros possa ser considerado *bullying*, independentemente da pessoa que é agredida ser considerada uma vítima de *bullying*. A natureza repetitiva do comportamento agressivo pode ser utilizada para instalar o medo, causando mau estar psicológico à vítima. Como o *bullying* pode assumir diferentes formas de comportamentos, trata-se desta natureza repetitiva a responsável pelos danos e não tão grandemente a natureza do comportamento em si. Embora a aprovação deste fator pareça ser geral, continuam a surgir debates na literatura que procuram dar uma resposta mais concreta quanto à sua natureza e relevância na definição do *bullying* (Dooley et al., 2009).

Independentemente do posicionamento da literatura quanto a este critério, Tattum (1989) refere que a contínua pressão ou constante presença de sentimentos de stress acerca de um acontecimento, pode ser interpretada como uma forma de repetição ainda que o evento tenha ocorrido apenas uma vez. Reforçando estes dados no que respeita a este critério, Naylor et al. (1996) observou que na amostra de jovens ingleses, entre os 11 e os 14 anos de idade, apenas 9% da amostra se apoiou no critério de repetição como forma identificadora de uma situação de *bullying*. Vaillancourt, McDougall, Hymel e Sunderani (2008), expõe resultados semelhantes aos mencionados anteriormente, com apenas 6% dos jovens canadianos a aludir o critério de repetição como incriminador de uma situação tipicamente de *bullying*.

2.3.2. Desequilíbrio de poder

Aalsma e Brown (2008), descrevem este fator de desigualdade de poder entre perpetrador e vítima como um aspeto fundamental do *bullying* que permite fazer a distinção entre atos de agressão e *bullying*. É de esperar que um indivíduo mais velho agrida um mais novo, no entanto isto não se verificou num estudo realizado por esses autores, uma vez que relatam um caso em que um aluno do sexto ano era agredido por um aluno mais novo e mais pequeno. A questão da desigualdade de poder é complexa sobretudo em populações jovens (Mishna, 2004), devendo-se em parte pelo facto do poder assumir uma natureza social, psicológica ou física (Monks & Smith, 2006).

O critério de desequilíbrio de poder prende-se com a legitimidade percebida do abuso desse poder (Raven, 1992). No contexto escolar, o percurso do ensino primário até ao secundário é nomeadamente uma das fases onde este desequilíbrio entre pares é mais legítimo e se faz notar (Pellegrini & Long, 2002; Rose, Swenson, & Waller, 2004; Schwartz, Gorman, Nakamoto, & McKay, 2006).

2.3.3. Intenção

O último dos critérios diz respeito à intenção que o agressor tem de magoar as suas vítimas. A intenção de magoar, para alguns jovens, é percecionada através da observação de comportamentos como bater e ameaçar outrem. Everret e Price (1995) observaram que apenas 17% dos 726 inquiridos percecionam a intenção de magoar como critério presente no agressor. Paralelamente a esta observação, outros estudos destacam dados semelhantes face à intencionalidade de magoar o outro enquanto critério como referem os valores apresentados por exemplo por Villancourt et al. (2008) com 1,7%.

2.4. Comportamentos agressivos e diferenças de género

O comportamento agressivo pode ser categorizado em duas formas distintas. A agressão física, mais típica dos rapazes (Crick & Grotpeter, 1995), em que as vítimas são controladas, magoadas ou mesmo ameaçadas fisicamente por um ou mais indivíduos, pode ser expressa mediante diversas formas. Empurrões, ameaças de dano físico e embaraço, são algumas das práticas desta forma de agressão já bastante focada em estudos anteriores na literatura, tais como os estudos de Crick e Grotpeter (1995) e Crick, Casas e Ku (1999). Um exemplo mais prático é referido por Crick e Grotpeter

(1996), em que a criança é magoada e controlada através de confrontação física e ameaçada caso a vontade do agressor não seja satisfeita.

Por outro lado, existe o comportamento agressivo de natureza relacional/ indirecta, onde os agressores controlam e gerem as relações das vítimas. Crick e Grotpeter (1995) exemplificam este tipo de agressão através de um episódio em que a vítima é expulsa de uma festa de aniversário por esta não ter obedecido à ordem do agressor, sendo depois alvo do rumor de tal acontecimento dentro do grupo.

O género, tema que será abordado em pormenor posteriormente, trata-se de uma variável que desempenha um papel importante na adoção dos diferentes tipos de agressões, uma vez que os jovens rapazes adotam sobretudo um comportamento agressivo expresso de forma mais direta e física do que as raparigas. Significa isto que as raparigas não são tão agressivas como os rapazes ou o tipo de agressão que cometem não é tão facilmente discriminado como sendo agressão pelos jovens? A possível explicação face a esta questão relaciona-se com a explicação apresentada por Crick e Grotpeter (1995), não pela falta de agressividade das raparigas, mas sim pela menor saliência do tipo de agressão que estas adotam. Por não se tratar do mesmo tipo de agressão típica dos rapazes, já bastante estudada na literatura, a agressão por parte das raparigas tem sido negligenciada. A forma como as raparigas exibem a agressão é diferente, subtil e menos notória sendo esse o motivo da menor atenção a elas prestada.

O tipo de agressão vai de encontro aos valores que são vistos como relevantes dentro do processo de grupo. De acordo com Crick e Grotpeter (1995), é comum os rapazes magoarem os seus pares física e verbalmente (e.g. ameaças, empurrões, etc...), mostrando uma certa dominância física que é consistente com os valores dentro do endogrupo. Por outro lado, este tipo de valores não são de igual modo relevantes para a maioria das raparigas, uma vez que se focam mais em questões relacionais (i.e interações sociais quotidianas). Um estudo conduzido por Lagerspetz, Bjorkqvist e Peltonen (1988) demonstrou que a agressividade das raparigas era muito menos que a dos rapazes, confirmando assim uma diferença de comportamentos de *bullying* no género do agressor. Para além das consequências de ambos os tipos de agressão, tendo em conta que estas ocorrem, será que a realidade se mantém no que respeita à relação ao género e ao tipo de agressão?

Como já vimos anteriormente, o *bullying* é muito mais associado aos agressores do sexo masculino, uma vez que estão muito mais propensos à violência, sendo estes fisicamente maiores e mais fortes (Bjorkqvist et al., 1992; Nansel, Overpeck, Pilla,

Ruan, Simons-Morton, & Scheidt, 2001) comparativamente às do sexo feminino. Não obstante, existem também diferenças de género quando abordamos o tema da vitimização. O período inicial da adolescência é uma fase bastante relevante no que respeita ao *bullying* uma vez que nesta ocorre a construção da identidade e a agressão é vista de forma menos negativa pelos pares. De acordo com Eccles, Wigfield e Schiefele (1998), a transição de um contexto escolar mais familiar com estruturas sociais estabelecidas como o do ensino primário, ao ensino secundário, exige alterações do ponto de vista social, visto que no último existe um menor suporte social. A nível hormonal as abruptas alterações físicas e corporais que conduzem à maturidade sexual e consequente interesse nas relações entre pares do sexo oposto, espoletam a necessidade de uma nova reorganização, no caso dos rapazes, das hierarquias de dominância social (Pellegrini & Bartini, 2001). A tendência é a dos rapazes maiores e mais fortes se tornarem mais dominantes que os seus pares caracteristicamente inferiores. O estatuto dominante, por sua vez, relaciona-se com a sua atratividade entre as raparigas, sendo a agressão o meio de estabelecer esse estatuto e domínio entre os pares.

A maioria dos estudos, apesar de sugerirem que os rapazes reportam maiores níveis de vitimização, parecem também sugerir diferenças de género face a tipos específicos de *bullying*., sendo que as raparigas tendem sobretudo a reportar formas indiretas de *bullying* como a exclusão e o alastrar de rumores enquanto os rapazes reportam sobretudo formas diretas de vitimização tais como bater e empurrar, isto é, mais físicas.

Verificou-se que, no ensino básico, secundário e superior, a frequência de vitimização tende a aumentar na fase final do nível de ensino básico, tendo o seu ponto mais alto no decorrer do ensino secundário, decrescendo por último no nível de ensino superior (Smith et al., 2001). No que remete às alterações dos níveis de vitimização de *bullying* nas diferentes idades, segundo Smith, Madsen e Moody (1999), apenas alguns alunos se descrevem como vítimas apesar do acréscimo de idade ser a justificação dada à mudança de perceção do conceito de *bullying* e agressão. Aliada à explicação anteriormente mencionada face à redução da vitimização, o declínio do *bullying* e da vitimização na transição ao longo dos níveis de ensino deve-se, além do aumento da idade, também ao desenvolvimento de estratégias que permitem aos jovens ignorar ou mesmo responder eficazmente a possíveis ataques, ou seja, a mudanças ao nível das experiências vividas.

Independentemente de fatores que possam contribuir para a defesa das vítimas por parte dos que observam uma situação típica de *bullying*, existem diferenças individuais que moldam o comportamento dos jovens quando estes testemunham um episódio de *bullying* (Salmivalli, 2010), sendo relevante verificar como e no que diferem estes papéis no que respeita à prestação de comportamentos de ajuda.

2.5.Prevalência do fenómeno

O estudo “The large Health Behaviour in School-Aged Children study” efetuado em 2006 referente à prevalência do fenómeno de *bullying*, mostra a prevalência mundial do *bullying* nas faixas etárias dos 13 anos de idade, com valores entre os 8.6% aos 45.2% no que respeita a rapazes e entre os 4.8% e os 35.8% quanto às raparigas (Vanderbilt & Augustyn, 2010).

Com base em estudos conduzidos em Itália, Reino Unido e Alemanha, referem que na maioria dos casos de *bullying*, os estudantes nada fazem para intervir ou ajudar a vítima. Segundo os dados, nas fases de pré-adolescência e adolescência, pelo menos entre 20 a 30 % dos estudantes, encorajam o agressor desempenhando um papel de assistente ou reforçador, os restantes, cerca de 20%, assumem assim o papel de defensores, protegendo e colocando-se ao lado da vítima (Salmivalli & Voeten, 2004). O papel do reforçador e do apoiante do agressor é mais típico do género masculino enquanto o comportamento de *outsider* e de defesa da vítima, é tipicamente feminino (Salmivalli, Karhunen, & Lagersetz 1996).

Estudos longitudinais mostraram que cerca de 10% da população de agressores, consistem em indivíduos persistentes e estáveis quanto a este tipo de comportamentos, seguindo geralmente um padrão desviante (Pepler, Jiang, Craig, & Connolly, 2008). Em 1977, Olweus mostrou que de fato parece existir estabilidade no que respeita à agressividade física em relação aos indivíduos do género masculino.

Como mencionam os autores, quando o *bullying* ocorre na escola, a maioria dos estudantes não só é consciente de tal, como também o presencia (Atlas & Pepler, 1998; Craig; Craig, Pepler, & Atlas, 2000). Parte desta neutralidade de resposta, por parte de pré-adolescentes por exemplo, pode ser entendida tendo em conta fatores como o contágio social, a difusão de responsabilidade ou mesmo devido às expectativas dos pares (Rigby, 2005; Salmivalli & Voeten, 2004). Partindo desta assunção, como afirmam Boulton, Bucci, e Hawker (1999), embora muitos dos alunos simpatizem geralmente com as vítimas, não aprovando este tipo de comportamentos por parte dos

agressores, alguns deles sentem-se relutantes a intervir ou a chamar algum adulto, acabando mesmo por vezes por se juntarem aos agressores abusando e atacando a vítima (Cunningham, Cunningham, Martorelli, Tran, Young, & Zacharias, 1998; O'Connell, Pelter, & Craig, 1999).

2.6.Os diferentes papéis: o *bystander*, o agressor e a vítima

No contexto de uma situação de *bullying*, podem ocorrer simultaneamente diferentes papéis, estes são muitas vezes referidos na literatura, uma vez que é importante compreender a contribuição que cada um faz enquanto agente ativo neste processo de grupo. Salmivalli et al. (1996), verificaram 6 papéis possíveis a desempenhar pelos jovens num incidente de *bullying*, sendo estes (1) o defensor, que apoia a vítima confortando-a e dando-lhe suporte, (2) o agressor, (3) a vítima, (4) o *outsider*, aquele que se afasta da situação, (5) o assistente, aquele que se junta ao agressor líder dando-lhe feedback positivo face ao seu comportamento rindo e gritando e por último (6) o reforçador, aquele que tem um papel mais ativo que o assistente. Olweus (2001), refere os diferentes envolvimento numa situação de *bullying*: (1) os agressores são aqueles que ativamente iniciam e levam a cabo a ação de *bullying*; (2) os seguidores, embora não iniciem o *bullying* desempenham parte ativa neste; (3) os agressores passivos não participam ativamente mas promovem-no e suportam o acontecimento; (4) os assistentes passivos são considerados possíveis agressores, uma vez que incentivam indiretamente o *bullying* ao não intervirem; (5) os observadores desinteressados, isto é, acreditam que o assunto não lhes diz respeito de modo algum e por conseguinte observam o sucedido sem expressar qualquer tipo de opinião; (6) os possíveis defensores que pensam em ajudar a vítima, mas não o fazem e por último temos (7) os defensores ativos, que tentam por sua vez ajudar a vítima e põem fim à agressão.

De acordo com o mesmo autor, as vítimas são caracteristicamente inseguras, ansiosas, tímidas, sensíveis e não adotam comportamentos agressivos, tendo mesmo uma visão negativa da violência. Em situações de agressão, estas tendem a chorar, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade, e a desenvolver uma baixa auto-estima. Estas ainda podem ser classificadas de acordo com os seus comportamentos perante a agressão: (1) as vítimas que tendem a chorar, como referi anteriormente, são caracterizadas como submissas ou passivas (*passive/submissive victims*), aos olhos dos outros alunos são vistas como indivíduos que não se sabem defender, isto é, têm uma reação

ansiosa/submissa combinada com uma fraqueza física; por outro lado temos (2) as vítimas que demonstram tanto comportamentos de ansiedade como de agressividade, caracterizadas como vítimas provocadoras (*provocative victims*), nesta categoria inserem-se geralmente indivíduos hiperativos, isto é, têm problemas de concentração e comportam-se de maneira a causarem tensão à volta deles e por conseguinte criar reacções negativas por parte dos colegas (Olweus, 1993).

Independentemente dos tipos de papéis existentes e da importância de cada um, um deles em particular parece merecer mais atenção devido ao seu contributo nas situações de *bullying*, trata-se do papel do *bystander*. É importante verificar qual o contributo da participação dos diferentes tipos de *bystander* na frequência das agressões em contexto escolar. O facto de testemunhas presenciarem incidentes de *bullying* na grande maioria dos casos em que estes ocorrem, suscitou a questão relativamente à reacção ou forma de ação por parte dos *bystanders* nestas situações bem como o seu contributo para a continuação dos episódios de *bullying* ou para a resolução da situação (Salmivalli et al, 1996).

Quanto ao papel do *bystander*, identificaram-se vários sub - papéis dentro desta mesma categoria, sendo estes o reforçador, o defensor, o encorajador e o negligente. A importância atribuída ao *bullying* enquanto processo de grupo, prende-se com a possível identificação dos diferentes papéis que os jovens desempenham no processo, não sendo menos importante o facto destes defenderem as vítimas em situações deste tipo Salmivalli et al. (1996).

Em 1996, Salmivalli et al. definiu de acordo com o Participant Role Approach o agressor, o assistente e o reforçador como representantes de um papel agressivo para com a vítima e o papel de *outsider* como típico de um posicionamento neutro. Apenas o defensor é definido como digno de comportamentos pro-sociais cujo objetivo passa pelo alívio dos problemas gerados pelo *bullying*. De qualquer forma, todos estes papéis assumem a sua relevância no processo de *bullying*. De onde emanam estas diferenças de papéis dentro de uma categoria que apesar de partilhar o mesmo nome, parece não compartilhar a mesma forma de sentir e ver a situação? Segundo Salmivalli e Voeten (2004) os jovens que defendem as vítimas e reportam mais comportamentos de ajuda apresentam mais atitudes anti-*bullying*, desaprovando moralmente este tipo de comportamentos. A ação que optam por tomar encontra-se relacionada com a posição que o defensor ocupa, muitas vezes apoiada no seu *status* social (Salmivalli et al.,

1996). Uma das características que surge associada aos comportamentos e à conduta de ação do *bystander* defensor, em específico, é a empatia.

2.7. A influência da empatia no *bullying*

A interpretação que os indivíduos fazem das emoções dos outros parece relacionar-se com o envolvimento destes nos diferentes papéis de *bullying* tanto a nível relacional como físico. Quer-se com isto dizer que o tipo de papel adotado difere de acordo como os diferentes níveis empáticos, resultando daí diferentes papéis ainda que a empatia possa ser difícil de compreender do ponto de vista concetual pela sua multidimensionalidade. Então a que se refere a empatia, qual a sua relevância e de que modo pode esta afetar o comportamento em situações de *bullying*?

A empatia prende-se com a capacidade de partilha e compreensão das emoções do outro e que por sua vez são percebidas por este (Eisenberg & Miller, 1987). Segundo Hoffman (2001), o conceito de moralidade é uma das explicações apresentadas na literatura relativamente às diferenças existentes entre os diferentes papéis do *bystander*, nomeadamente entre o *bystander* defensor e o *outsider* apesar da inexistência de dados conclusivos na literatura acerca desta questão. A aquisição de sensibilidade moral é referida por Menesini, Codecasa, Benelli e Cowie. (2003) como característica explicativa da presença de níveis de moralidade superiores, sobretudo no *bystander* defensor, podendo assim explicar o seu comportamento pro-social para com os pares vitimizados. Independentemente da relevância da moralidade no comportamento pro-social para com as vítimas de *bullying*, a subcategoria de *bystander outsider* não demonstra diferenças dos *bystanders* defensores no que remete à capacidade e desinvestimento moral, não se verificando portanto défices morais que expliquem a diferente ação ou forma de agir perante a situação como afirmam Gini (2006) e Menesini et al. (2003). Na verdade, a conduta de ação difere a partir do momento em que uns intervêm e outros não. Sendo esta condição por si só insuficiente para compreender o que diferencia o *bystander* defensor do *outsider* e as restantes subcategorias. Uma vez que a inteligência social enquanto componente cognitiva, não é independente do domínio da empatia, esta componente torna-se necessária para a compreensão empática em relação ao outro, estando constantemente presente a reciprocidade entre a componente cognitiva da empatia e a inteligência social, sendo apenas possível sentir o que os outros indivíduos sentem. Deste modo, torna-se possível averiguar as diferenças entre as diferentes subcategorias de *bystanders* com base no seu

nível empático uma vez que esta habilidade é importante para a regulação da conduta social do indivíduo bem como para as suas relações interpessoais.

A importância da presença da empatia é exemplificada por Davis (1994) num estudo com adolescentes italianos em que se verificou que a empatia previu negativamente, por um lado, comportamentos de *bullying* e por outro comportamentos de defesa. Em primeiro lugar, deve-se compreender o conceito de empatia que segundo Hoffman (2000) pode ser definida como “sentimentos mais congruentes com a situação do outro que com a nossa própria situação”, ou seja, sentimos empatia quando existe uma maior preocupação com os sentimentos do outro do que com os do próprio, abarcando 3 componentes essenciais: percepção/ discriminação (habilidade na utilização de informação para o reconhecimento, classificação e identificação das emoções do outro), aceitação de perspectiva (capacidade de experienciar e ver o ponto de vista do outro) e a resposta emocional (habilidade para partilhar os sentimentos do outro).

Perante a meta-análise realizada por Miller e Einsenberg (1988) acerca da relação entre empatia e agressão, os autores verificaram uma relação significativamente negativa entre ambas, concluindo que a empatia tende a inibir ou amenizar o comportamento agressivo. Emerge assim o problema de saber o que faz com que alguns dos jovens se imponham e apoiem as vítimas e outros não, assim como o que os difere. Para compreender o que diferencia o sub-grupo dos *bystanders* defensores dos restantes sub-grupos desta categoria, ter-se-á exatamente em conta a variável que poderá ser relevante na determinação dos comportamentos de ajuda por parte de indivíduos que se deparam com situações de vitimização, ou seja, a empatia. O estudo levado a cabo por Gini, Albiero, Benelli e Altoè (2008) cujo objetivo visava a compreensão do peso da empatia na diferenciação do comportamento do *bystander* defensor do *outsider* é exemplificativo do uso da variável de empatia enquanto preditora do comportamento de ajuda mediante a ligação de características pessoais de pré-adolescentes a diferentes tipos de comportamentos não agressivos em episódios de *bullying*. Segundo a meta-análise conduzida por Miller e Einsenberg (1988), a empatia prediz negativamente comportamentos agressivos ou de *bullying* e promove o comportamento de ajuda ou defensivo. Para a compreensão da relação da empatia com os comportamentos de ajuda, as principais hipóteses em estudo são:

Hipótese 1: A empatia influencia comportamentos de ajuda. Os indivíduos cujos níveis de empatia são elevados adotam mais comportamentos de ajuda para com as vítimas.

Hipótese 2: O período de vitimização influencia o nível de empatia. Indivíduos que foram vítimas durante períodos mais alargados de tempo apresentam um nível de empatia baixo para com os pares.

Hipótese 3: A frequência de vitimização influencia o nível de empatia. Os indivíduos que tiveram mais experiências de *bullying* como vítimas demonstram um baixo grau de empatia para com os pares.

Hipótese 4: O género influencia o tipo de agressão. O agressor de sexo masculino opta por uma agressão mais física/direta.

Hipótese 5: A idade influencia os comportamentos de ajuda. Os indivíduos mais velhos apresentam mais comportamentos de ajuda para com a vítima.

3.Método

3.1.Participantes

Dos 357 participantes, 194 são do sexo masculino e 161 são do sexo feminino. Relativamente às idades dos participantes, 124 têm idades compreendidas entre os 10 e os 12, 82 entre os 13 e os 15 e 142 com idades entre os 16 e os 20.

Quanto ao ano escolar dos indivíduos, verificou-se que a maioria dos indivíduos se encontra no 7º, 8º e 9º ano de escolaridade (170) e que 99 pertencem ao 5º e 6º anos. A menor concentração de indivíduos localiza-se no nível mais elevado de escolaridade, ou seja, no 10º e 11º ano (79).

3.2.Procedimento

As escolas que participaram foram as escolas básicas Pedro Eanes Lobato e Paulo da Gama, na zona de Amora e Cruz de pau e a escola básica e secundária Marquês de Pombal em Belém. Antes de iniciar o estudo teve-se em conta os princípios éticos por parte do investigador para com os participantes, encarregados de educação e escolas, uma vez que foi solicitada a autorização, sendo-lhes enviado um documento de consentimento informado em que constava o objetivo do estudo e o pedido de autorização para a participação dos educandos neste. Não obstante, princípios como a

privacidade e confidencialidade dos participantes não foram ignorados no decorrer do estudo.

Das 3 escolas em que se desenrolou o estudo em questão, apenas numa contou com a presença do investigador, enquanto os jovens preenchiam os questionários apresentados (Escola Marquês de Pombal). Nas duas restantes escolas, foi desde início solicitado pelo conselho executivo que fossem os respetivos diretores de turma que procedessem à distribuição dos questionários nas salas de aula. Alguns dias antes de decorrer o estudo foi realizado um pré-teste do questionário que iria ser utilizado neste, como o objetivo de verificar se os participantes compreendiam corretamente o que lhes era solicitado.

No início do estudo, informou-se aos alunos no que este consistia, isto é, as opiniões que estes tinham em relação ao tema de *bullying*, assim como o anonimato das suas respostas, liberdade de abandono do estudo se assim o desejassem, e o agradecimento pela disponibilidade destes. Foi então distribuído um questionário em papel durante o final do período de aula e foram dados cerca de 15 minutos aos jovens para que preenchessem devidamente o questionário. Em caso de dúvida, os alunos eram auxiliados pelo investigador ou o professor responsável pela aula.

O processo de recolha dos questionário decorreu no final do 2º Período de aulas nas três escolas

3.3. Instrumento e operacionalização das variáveis

O instrumento utilizado neste estudo consistiu num questionário em papel constituído por quatro partes contendo itens relativos a dados demográficos e dimensões relativas ao tipo de *bystander*, comportamentos de ajuda e empatia, foi também facultada uma caneta a cada participante para o preenchimento do questionário. No questionário aplicado no estudo, a parte inicial foi dedicada à explicação do objetivo e esclarecimento do estudo, assim como do consentimento informado aos encarregados de educação. Como forma elucidativa aos jovens, foi incluída a definição de *bullying* na página de rosto para que os que não fossem familiarizados com o tema entendessem do que se tratava. O questionário resultou da compilação de dois instrumentos, cujas traduções foram feitas pelo próprio investigador: (1) “*Bully Victim Questionnaire*” de Dan Olweus e (2) “*Empathy Scale*” de Davis (1980).

O “*Bully Victim Questionnaire*” teve origem em 1983 na Noruega. A versão revista do questionário contém 36 questões que abrangem diversos aspetos da

problemática do *bullying*, tanto a nível do agressor como da vítima entre outras questões secundárias que circunscrevem também outras áreas relacionadas e não menos importantes. Trata-se de um instrumento relevante pela sua credibilidade bem como pela capacidade de inclusão dos 3 elementos chave característicos do *bullying*: intenção, repetição e desequilíbrio de poder (Solberg & Olweus, 2003). Foram criadas 2 partes, sendo que na primeira as questões são elaboradas na ótica da vítima e na segunda, estas são elaboradas a partir do ponto de vista do agressor. Nestas duas partes tratam-se questões relativas à frequência de vitimização, ao tipo de agressão e ao período de duração de episódios de *bullying*. A primeira questão refere-se à frequência de acontecimentos de *bullying* nos últimos 2 meses, sendo os itens: “não fui provocado na escola nos últimos 2 meses”; “aconteceu apenas uma ou duas vezes”; “2 ou 3 vezes por mês”; “cerca de uma vez por semana” e “diversas vezes por semana”, nestes o indivíduo teria selecionar a opção que a si mais se adequava. A segunda questão, visava discriminar os tipos de agressões abrangendo agressões verbais, físicas e indiretas, na qual a escala de resposta era uma escala de 5 pontos, variando de “nunca” a “várias vezes por semana”. Quanto a agressões verbais temos o exemplo do item “chamaram-te nomes ou foste gozado na escola?”, como agressão física temos como exemplo o item “empurrara-te, deram-te pontapés ou encontrões?” e por último, temos como exemplo do item “deixaram-te fora de um grupo ou ignoraram-te na escola?” retratando a agressão indireta ou a exclusão como forma de agressão. A terceira questão, liga-se com a duração de episódios de *bullying*. Nesta questão, assim como na primeira, os indivíduos devem assinalar apenas umas das opções apresentadas. Com o objetivo de verificar a duração do envolvimento em situações de *bullying*, temos como exemplos de itens: “não fui vítima de *bullying* na escola este ano letivo”; “durou menos de uma semana”; “durou cerca de um mês”; “durou cerca de 2 meses”; “durou cerca de um ano” e “durou vários anos”. Com o objetivo de discriminar o tipo de *bystander* que o indivíduo pode assumir em função da ação que este realize quando presente num episódio de *bullying* foi posto o item: “como costumavas reagir quando te apercebes que um estudante da tua idade está a ser vítima de *bullying* de outros estudantes?” sendo a escala de resposta a sinalização de uma das quatro opções apresentadas. Cada uma das afirmações reflete o tipo de *bystander* em função do comportamento que o indivíduo adote, sendo estes: (1) “não tenho reparado que estudantes da minha idade tenham sido vítimas de *bullying*” refletindo o *bystander outsider*, (2) “não faço nada, apenas vejo o que acontece”, típico do *bystander* despreocupado, (3) “não faço nada, mas penso que

deveria ajudar a pessoa que está a ser vítima de *bullying*”, característico do *bystander* culpado e por último, (4) “tento ajudar a vítima de uma forma ou de outra” que corresponde ao *bystander* defensor.

A terceira parte do questionário é dedicada à medição dos níveis de empatia, sendo incorporada, para este efeito, a “Empathy Scale” de Davis (1980). Esta trata-se de uma escala global de empatia constituída por 4 subescalas de 7 itens, cada uma abrangendo uma conceção particular do conceito global de empatia sendo a escala formada por um total de 28 itens. A forma de cotação é feita mediante uma escala de 5 pontos variando de “não me descreve em nada” a “descreve-me muito bem”. A primeira subescala designa-se de “escala de perspetiva” (*perspective-taking scale*) sendo constituída por itens como o item 11 da escala “por vezes tento compreender melhor os meus amigos, imaginando como é que as coisas parecem na sua perspetiva”. Os restantes itens que formam a subescala são respetivamente os itens 28, 15 (item invertido), 21, 3 (item invertido), 8 e 25. A “escala de fantasia” (*fantasy scale*) discrimina a tendência para o indivíduo se identificar com personagens de filmes, novelas e outras situações fictícias. Um exemplo de item desta subescala é o item 5 “envolvo-me bastante com os sentimentos das personagens de um romance”. Os restantes itens são os itens 26, 7 (item invertido), 16, 1, 12 (item invertido) e 23 respetivamente.

As 2 restantes subescalas referem-se às reações emocionais face a experiências negativas por parte de outros. A “escala de preocupação empática” (*empathic concerned scale*), procura compreender os sentimentos de compaixão e preocupação pelos outros. Um exemplo de item desta escala pode ser o item 9 “quando vejo que se estão a aproveitar de alguém, sinto-me como que protetor dessa pessoa” sendo os restantes itens os itens 18 (item invertido), 2, 22, 4 (item invertido), 14 (item invertido) e 20. Por último, a “escala de desconforto” (*personal distress scale*) procura medir os níveis de ansiedade e desconforto dos indivíduos resultantes da observação de experiências negativas por parte de outros. Um exemplo de item desta subescala é o item 6 “em situações de emergência sinto-me apreensivo e pouco à vontade” pertencendo ainda a esta subescala os itens 27, 10, 19 (item invertido), 17, 13 (item invertido) e 24.

3.4. Agregação dos itens de agressividade física

Com o objetivo de reunir os itens que expressam comportamentos agressivos de natureza física foram agregados 2 itens do questionário “*Bully Victim Questionnaire*”,

sendo o alfa de Cronbach destas 0,954, revelando uma elevada consistência interna entre estas (Maroco, 2007).

3.5. Transformação da escala de empatia em variável agregada

Com o objetivo de verificar se a escala de empatia descriminava devidamente as 4 dimensões previamente encontradas e definidas pelos autores, realizou-se uma Análise em Componentes Principais (ACP). O resultado da análise, inesperadamente, não foi o pretendido tendo sido apresentado um total de 7 dimensões.

No final foram retirados os itens 3, 7, e 19 (itens invertidos) uma vez que, de acordo com a tabela de comunalidades, estes não se encontravam devidamente definidos em uma das dimensões. Tratando-se de uma medida global de empatia, optou-se assim por criar uma variável agregada da empatia a retirar itens, perdendo informação. Calculou-se assim o Alfa de Cronbach nesta nova variável adquirindo-se um valor de .791, verificando-se elevada consistência interna da variável.

4.Resultados

Relativamente à idade dos participantes, a moda de idades dos indivíduos é compreendida entre os 16 e os 20 anos (39.8%). Os restantes indivíduos da amostra apresentam idades compreendidas entre os 10 e 12 (34.7%) e os 13 e 15 anos (23%) respectivamente. Dos 357 indivíduos, 9 não responderam à questão (2.5%).

Os anos de escolaridade mais frequentados são do 7º ano 9º anos de escolaridade (47.6%). Os 5º e 6º anos são frequentados por 107 alunos (30%) enquanto que o 10º e 11º anos por 80 (22.4%).

Quanto ao local de residência dos indivíduos, 281 (78.7%) é proveniente da margem sul enquanto que outros 65 (18.2%) provêm no geral da zona de Lisboa. Das respostas obtidas, 11 (3.1%) foram não respostas.

Quando foi questionado aos indivíduos com que frequência estes eram vítimas de *bullying* nos últimos 2 meses, a grande maioria respondeu não ser provocada na escola nos últimos 2 meses (72%); 17.1% reportou serem provocados uma a duas vezes neste período de tempo; 2% disseram acontecer 2 a 3 vezes por semana; 1.4% responderam cerca de uma vez por semana e 5.3% diversas vezes por semana. 2.2% não deram qualquer resposta à questão. Em relação à duração das agressões, 293 dos indivíduos (82.1%) afirmaram não ser vítima de *bullying* na escola durante o corrente ano lectivo. Apenas uma dos indivíduos não respondeu à questão (0.3%).

Por outro lado, 284 dos participantes (79.6%) responderam não cometer *bullying* a outros colegas na escola nos últimos 2 meses. Nesta questão, obtiveram-se 6 não respostas (1.7%). Relativamente ao período temporal durante o qual um indivíduo reportou ter praticado *bullying* para com outros colegas, 312 indivíduos (87.4%) afirmam não o ter feito, enquanto que 32 (9%) disseram ter durado menos de uma semana.

Quanto à forma de agir perante situações de *bullying*, 157 dos participantes (44%) dizem tentar ajudar a vítima pelo que 124 (34.7%) afirmam não ter reparado que os pares tenham sido vítimas de *bullying*.

4.1. Teste de Hipóteses

De forma a compreender a relevância do papel do *bystander* em situações de *bullying* assim como o contributo do género e da empatia para a redução de comportamentos agressivos para com os pares, realizaram-se diversos testes de qui-quadrado na tentativa de verificar a possível existência de dependência entre as variáveis. De acordo com Maroco (2007), pela impossibilidade de recurso a testes paramétricos e devido à natureza qualitativa dos dados, o teste de qui-quadrado surge como alternativa para a análise dos dados. Realizaram-se assim os seis testes relativos às hipóteses em estudo sendo importante referir que foi utilizado um alfa de Cronbach no valor de 0,01 (admitindo-se um erro máximo de 1%) para a tomada de decisão de significância dos testes. De forma geral, os resultados obtidos com base nas análises efectuadas corroboram as hipóteses a testar respondendo assim à questão levantada inicialmente. A interpretação dos testes foi feita pela simulação de Monte Carlo, uma vez que não se reuniram todos os pressupostos relativos ao teste de independência de qui-quadrado.

Relativamente à hipótese dos indivíduos com níveis de empatia elevados apresentarem comportamentos de ajuda, pode verificar-se que esta é corroborada ($\chi^2_{(0.99;9)}=0,321$, $p=0,001$), significando que são os indivíduos mais empáticos que demonstram este tipo de comportamentos para com os pares.

A segunda hipótese em estudo prevê que indivíduos que são vitimizados durante um período consideravelmente alargado no tempo serão menos empáticos. Segundo os resultados, o período temporal de vitimização influencia os níveis de empatia que os indivíduos demonstram para com os outros, reduzindo-os ($\chi^2_{(0.99;15)}=0,364$, $p=0,009$).

Por consequência a probabilidade de comportamentos de ajuda para com os pares diminui no futuro em situações desta natureza.

Relativamente à Hipótese 3, realizou-se outro teste de hipóteses entre os factores de tempo e frequência de vitimização. Os resultados sugerem a independência entre a frequência de vitimização nos níveis de empáticos dos indivíduos comparativamente à dependência entre o período de vitimização e o nível de empatia ($\chi^2_{(0.99;12)}=0,263$, $p=0,61$). De acordo com os resultados obtidos, os baixos níveis de empatia dos indivíduos não dependem por seu lado da frequência da vitimização mas sim do período durante o qual um indivíduo é agredido. Como referido anteriormente, uma das características ou critérios relevantes presentes no *bullying* é o alargado período temporal durante o qual as agressões são cometidas contra as vítimas.

Quanto à influência do género na adopção de comportamentos agressivos de natureza física, a quarta hipótese prevê actos agressivos de natureza tipicamente física dependem do género. Segundo os resultados e tal como se procurava comprovar, seria de esperar que este contribuisse para a concretização de tipos de agressão mais directa ou física. Esperando-se assim verificar a dependência do tipo de agressão física por parte dos indivíduos para com os pares, a hipótese é assim corroborada dependendo este tipo de agressão do género ($\chi^2_{(0.99;12)}=0,486$, $p=0,001$). Importa referir que a análise foi realizada através da agregação da medida de agressão (composta por 2 itens cujo valor de alfa é de 0,493) para a concretização do teste.

A última hipótese, ao prever que os indivíduos de mais idade adoptam comportamentos de ajuda perante situações de *bullying*, foi a única a não ser corroborada pelos dados alcançados. Em situações desta natureza verificou-se os comportamentos de ajuda não dependem da idade, sendo esta irrelevante. Apesar de se esperar que indivíduos mais velhos optassem por agir e intervir para parar uma situação de agressão a um dos seus pares, os resultados mostram que os comportamentos de ajuda dependem mais do nível de empatia do indivíduo do que propriamente da sua idade ($\chi^2_{(0.99;6)}=0,179$, $p=0,076$).

Em suma, pode concluir-se que os resultados permitem responder à questão de investigação no que respeita à importância da empatia na adopção de comportamentos de ajuda. Relativamente à empatia, pode assim compreender-se a influência desta quando presente nos indivíduos (geralmente os que agem e intervêm nas situações mas também o que lhe pode suceder no caso dos indivíduos serem vitimizados. Em casos de vitimização, o período temporal a que os indivíduos são sujeitos aos actos agressivos

em geral (física, verbal e relacionalmente) é mais devastador do que a própria frequência deste tipo de acontecimentos. Relativamente ao género e à agressão de natureza física, são os indivíduos do sexo masculino que optam por este tipo de agressão tal como esperado. Já a idade dos indivíduos não mostrou ser de grande relevância perante a prestação de ajuda aos pares já que era esperado que os indivíduos de maior idade demonstrassem mais comportamentos de ajuda.

5. Discussão

O objectivo principal foi o de compreender de que forma a empatia poderia influenciar os comportamentos de ajuda para com os seus pares em episódios de *bullying*. De forma geral, as hipóteses de estudo a verificar foram corroboradas com excepção à 5ª e última hipótese.

A 1ª hipótese presume a influência da empatia nos comportamentos de ajuda sendo esperado que indivíduos com níveis mais elevados de empatia adotam mais comportamentos de ajuda. Esta hipótese foi corroborada. Segundo Rigby e Slee (1993) o estabelecimento de empatia para com os pares sugere a intervenção e tentativa de parar o *bullying*. A capacidade de estabelecer empatia para com os pares é importante na gestão de relações interpessoais. Como afirmam Warden e Mackinnon (2003) jovens prosociais são mais empáticos que os agressores. Gini et al (2008) verificaram que, independentemente do género, existe uma associação positiva entre a empatia e os comportamentos do bystander quer sejam estes de defesa como de passividade. A percepção do sofrimento do outro deve-se a níveis elevados de empatia, sendo com base nesta percepção que resultam os comportamentos prosociais. Exemplos destes comportamentos são o dizer ao agressor para parar o *bullying* ou permanecer ao lado da vítima, apoiando-a. (Salmivalli et al., 1996). De acordo com Ö zkan e Gö kçearsan (2009) do que os agressores parecem padecer é de capacidades empáticas ou a incapacidade de reconhecer e partilhar as consequências emocionais dos outros. Existe assim a dificuldade em compreender os sentimentos do outro.

A 2ª hipótese, relativamente à influência do período de vitimização sobre a empatia, foi corroborada. Olweus (1993) verificou que jovens vitimizados durante um determinado período de tempo tendem a ser vitimizados alguns anos mais tarde assim como os que agredem tendem a manifestar essa característica também mais tarde. Ser-se vítima e/ou agressor é uma situação que pode durar largos períodos devido à estabilidade que estes papéis assumem ao longo do tempo. Apesar das vítimas não

partilharem as mesmas crenças dos agressores desprezando a violência e não incorrendo em comportamentos agressivos, verificou-se que existe um abalo quanto à empatia que as vítimas sentem para com os pares. Seria relevante em estudos futuros observar de forma mais aprofundada as alterações dos níveis de empatia que podem resultar nas jovens vítimas em função de alargados períodos de tempo.

A 3ª hipótese relativamente à frequência de vitimização foi também corroborada. Espera-se Indivíduos que experienciarem mais episódios de bullying demonstrem níveis mais baixos de empatia para com os pares. Assim como referido na hipótese anterior, é também importante verificar o que ocorre aos níveis de empatia das vítimas, uma vez que a natureza do conceito de frequência é bastante debatido. A constante sensação de desconforto pode assumir a característica de repetição apesar de situações de agressão ocorrerem na realidade um número reduzido de vezes. (Tatum, 1989).

O género influencia o tipo de agressão tal como se esperava verificar na 4ª hipótese. Segundo Olweus (2003) as raparigas são expostas sobretudo a bullying a formas de bullying mais subtis típicas do bullying indireto, apesar de o género masculino ser vítima desta forma de bullying em termos percentuais semelhantes ao género feminino. O bullying direto é por outro lado mais comum no género masculino. Neste caso, as vítimas são abusadas através de ameaças ou via agressão física (Crick et al, 1999). Verificou-se assim, de acordo com o esperado, que o género masculino comete sobretudo bullying direto, sendo característico desta forma de bullying bater, pontapear, ameaçar verbalmente, gozar ou importunar com base na desigualdade de poder existente entre vítima e agressor.

Por último, esperava-se que a idade influenciasse os comportamentos de ajuda. Esta hipótese foi a única a não ser corroborada. Rigby e Slee (1991), verificaram que a empatia sentida pela vítima diminuiu com a idade. Deste modo, verificou-se contrariamente ao esperado que a idade não desempenha um papel central na adoção de comportamentos de ajuda.

5.1.Implicações teóricas

Pôde verificar-se a relevância que tem a empatia no comportamento de ajuda dos indivíduos para com os seus pares. Percebida a sua importância na realização deste comportamentos pro-sociais, ainda que não controlando outras possíveis variáveis, pode concluir-se que há dependência entre este tipo de comportamentos face à natureza empática dos indivíduos. No futuro, o transmitir aos jovens a capacidade de empatizar

com os sentimentos dos outros que são vitimados por colegas, poderá suscitar um posicionamento diferente e mais compreensivo que levará à redução e prevenção do *bullying*. O instruir outros “adeptos” contra situações deste tipo em contexto escolar preservando a segurança dos mesmos, pode ser a chave da conversão dos restantes tipos de *bystander* em *bystanders* defensores. O esforço na promoção do desenvolvimento emocional nos jovens e adolescentes deve ser tido em conta, não desprezado e trabalhado em conjunto com os jovens na tentativa de desenvolver a componente emocional afectiva, já indivíduos que tem oportunidade de desenvolver estas capacidades terão menor probabilidade de se tornarem agressores (Stavrinides et al. 2010). Ficam assim algumas ideias e sugestão para programas futuros que possam ser desenvolvidos em conjunto com os jovens na tentativa de ganhar a batalha contra o *bullying*.

5.2. Implicações práticas

Segundo as análises realizadas, o nível de empatia dos indivíduos sugere efectivamente uma maior adopção de comportamentos de ajuda dos pares em situações de *bullying*, significando que são os *bystanders* defensores quem mais empatia sente em relação aos outros, levando-os a agir tentando parar o *bullying*. O género mostrou-se responsável pelo tipo de agressão cometida. A idade, surpreendentemente, não foi significativa na adopção de comportamentos de ajuda para com os pares sendo este tipo de comportamento que seria esperado dos indivíduos com mais idade. Contrariamente ao esperado, não se verificou assim a dependência do comportamento de ajuda em prol da idade dos indivíduos.

Verificou-se ainda assim a relevante influência do período de vitimização no nível de empatia dos indivíduos. Tal como era esperado, longos períodos de vitimização ou agressão, conduzem à quebra dos níveis empáticos experienciados pelos indivíduos agredidos. No futuro, esta redução empática poderá muito bem conduzir à diminuição de comportamentos de ajuda sobretudo por parte das vítimas.

A frequência/ repetição das agressões é um dos 3 critérios essenciais na caracterização do fenómeno de *bullying* juntamente com o período temporal da vitimização e o desequilíbrio de poder. Relativamente a este critério, verificou-se que, além do seu impacto a nível empático, não é tão relevante quando comparado com o critério de período de vitimização. O tempo durante o qual um indivíduo é agredido repetidamente assume maior impacto que o número de agressões sofridas caso estas

sejam cometidas durante um período mais curto de tempo. Este critério deveria merecer especial atenção quanto ao seu contributo para a própria definição do conceito de *bullying*, deixando em aberto a questão de quando ou a partir de que momento deve o *bullying* ser considerado *bullying*. Será o número de agressões num momento isolado que mais impacto tem no indivíduo ou o período de tempo durante o qual o indivíduo permanece calado, indefeso e aterrorizado?

Relativamente aos dados obtidos por outros autores em relação à importância da empatia na intervenção e ajuda em situações de *bullying*, podemos verificar segundo o estudo realizado por Gini et al. (2008) que a empatia (independentemente do género) está associada ao comportamento de ajuda por parte do *bystander* defensor. A empatia não foi a única variável a ser tida em conta no modelo dos autores. Estes incorporaram também a variável de autoeficácia social juntamente com a empatia como responsáveis pela adopção de comportamentos de ajuda. Não verificaram contudo diferenciação da influência da empatia entre *bystanders* defensores e passivos. A explicação do comportamento de ajuda é assim atribuída maiores níveis empáticos por parte dos indivíduos. Esta capacidade de percepção do sofrimento dos outros é entendida como responsável pela adopção de comportamento pro-sociais tais como o tentar parar o *bullying* ou, segundo Salmivalli et al. (1996) o confortar da vítima.

De forma consistente com os resultados encontrados no estudo e descritos pelos anteriores autores, também no estudo conduzido por Nickerson, Mele e Princiotta (2008) se verificou a relevância da empatia na realização de comportamentos de ajuda para com os pares. Os autores verificaram que a empatia predizia o papel dos jovens enquanto *bystanders* defensores e *outsiders*. Também neste modelo de estudo não foi apenas tida em conta a variável de empatia enquanto preditora de comportamentos pro-sociais mas ainda a vinculação aos pais e o género. Em relação às variáveis em estudo, os autores verificaram a inexistência de relação entre a vinculação aos pais e o papel assumido pelo indivíduo. No caso da vinculação com as mães, ocorreu o oposto, tendo estas mais influência na modelação deste tipo de comportamentos. Os autores não encontraram, em relação ao género e ao tipo de papel enquanto *bystander* defensor e *outsider*, qualquer relação.

De acordo com os resultados recolhidos e os de outros autores como os anteriormente mencionados, a empatia por si só, parece não ser condição suficiente para a adopção de comportamentos de ajuda para com os pares. Verifica-se assim a existência da influência de outras variáveis que parecem contribuir para este tipo de

comportamento pro-social. Curiosamente no que respeita ao género e idade dos indivíduos, parece não ser com base nestes que os comportamentos de ajuda se demonstram.

5.3. Limitações e sugestões para estudos futuros

Analisando criticamente os dados obtidos, deve apelar-se ao bom senso reconhecendo humildemente que as análises realizadas não foram as mais credíveis do ponto de vista estatístico dada a sua natureza. Porém, o seu uso é justificado pela natureza das variáveis que compõem os instrumentos utilizados no estudo, sendo estes mencionados posteriormente no que respeita às limitações do estudo. Apesar da fraca extrapolação possível dos dados, foi ainda assim possível corroborar 4 das 5 hipóteses descritas no estudo. No entanto, não se deve generalizar os resultados obtidos.

Os resultados obtidos, apesar de irem ao encontro do que era previsto, não parecem ser dignos de grande generalização. Apesar de terem sido utilizados indivíduos de 3 escolas contextualmente contrastantes entre si, existem sempre possíveis interpretações face aos resultados alcançados. Em termos de generalização de resultados, a variabilidade da amostra utilizada é sempre um factor relevante dado que a recolha de informação é enriquecida pelas diferenças existentes de indivíduos para indivíduos. Apesar de esta ter sido uma das preocupações presentes na concretização do estudo, há uma possível explicação em relação às respostas dadas pelos jovens. O resultado obtido pode ter sido enviesado pelo facto de desejabilidade social. Uma vez conscientes do conceito de *bullying* como algo negativo, os indivíduos podem ter respondido de acordo com o que achavam que seria desejável do ponto de vista social. Em outros casos a resposta central da escala, pela posição de maior neutralidade, poderia não agir como uma resposta desejável mas sim como uma resposta livre de julgamento social. Os indivíduos podem ter concluído que com base nesse tipo de respostas, não seriam envolvidos no cenário que se pretendia observar. Outra explicação face aos resultados obtidos, prende-se com o instrumento utilizado. O facto de este ser composto por questões de auto-resposta em possíveis papéis em episódios de *bullying* pode ter condicionado os resultados. A não medição e controlo de variáveis contextuais como a etnia, composição da turma (em termos de identificação com os restantes elementos) ou o facto de se tratarem ou não de minorias étnicas podem ter também influenciado os resultados alcançados no estudo. O tamanho da própria amostra pode ter sido insuficiente para uma análise mais consistente dos dados recolhidos.

O estudo padece de algumas limitações a nível metodológico. Face ao que se pretendia verificar, a dimensão da amostra é uma das fraquezas do estudo. De acordo com os procedimentos estatísticos empregues, esta deveria ser de maior dimensão de forma a responder a todos os critérios de exigência característicos das análises realizadas. O instrumento utilizado limita o estudo em dois possíveis sentidos. Em primeiro, por se tratar de um instrumento cujas variáveis que engloba serem de natureza qualitativa. Surge daqui uma menor possibilidade de aplicação de instrumentos estatísticos para a análise dos dados. A escolha destes instrumentos deveu-se contudo devido à questão de validade e credibilidade dos autores. Por outro lado, o facto do instrumento empregar constituir medidas de auto-resposta acerca de papéis específicos em situações de *bullying* em prol de questões relacionadas com os próprios comportamentos dos jovens, pode ter aberto portas à problemática da desejabilidade social. Esta limitação é também ela referida por Stavrinides, Georgiou e Theofanous (2010). O facto de não ter sido autorizada a presença do responsável do estudo em duas das escolas, levantará sempre a questão referente ao esclarecimento de dúvidas dos alunos durante o tempo de aplicação do questionário. Como não possível saber se houve ou não auxílio por parte dos professores que acompanharam os alunos durante o preenchimento, não se sabe até que ponto o que foi pedido foi compreendido pelos jovens. Fica assim a dúvida ainda que os conceitos essenciais tenham sido definidos e explicados na página inicial do questionário.

Relativamente a estudos futuros, seria interessante verificar de forma mais aprofundada o impacto da diferença a nível empático na tendência para defender os pares que são vítimas de *bullying*. Compreender o que difere o *bystander* defensor do passivo e do *outsider* não unicamente em termos de empatia seria importante permitindo talvez discriminar que outras variáveis influenciam o comportamento de uns e outros. Como mencionam Gini et al. (2008) acho que aqui é abreviada a citação pois já está lá em cima, compreender o comportamento activo do *bystander* defensor e o que o diferencia do passivo, não se deve resumir exclusivamente a variáveis como a empatia e a auto-eficácia social, devendo focar-se no futuro em questões como a capacidade comunicativa, a capacidade de resolução de problemas e as estratégias de *coping* dos indivíduos. O esforço na promoção do desenvolvimento emocional nos jovens e adolescentes deve ser tido em conta, não desprezado e trabalhado em conjunto com os jovens na tentativa de desenvolver a componente emocional afectiva, já indivíduos que

tem oportunidade de desenvolver estas capacidades terão menor probabilidade de se tornarem agressores (Stavrinides et al. 2010).

6. Conclusão

No final, pôde verificar-se a relevância da empatia no comportamento de ajuda dos indivíduos para com os seus pares. Percebida a sua importância na realização deste comportamentos pro-sociais, ainda que não controlando outras possíveis variáveis, pode concluir-se que há dependência entre este tipo de comportamentos face à natureza empática dos indivíduos.

Trabalhar com os jovens a capacidade de empatizar com os sentimentos dos outros, sobretudo os que são vitimados por colegas, poderá suscitar um posicionamento mais compreensivo por parte dos jovens que conduzirá à redução do *bullying*. Instruir outros “adeptos” em como contrariar situações deste tipo em contexto escolar preservando a segurança dos mesmos, pode ser a chave da conversão dos restantes tipos de *bystander* em *bystanders* defensores.. Ficam assim algumas ideias e sugestão para programas futuros que possam ser desenvolvidos em conjunto com os jovens na tentativa de ganhar a batalha contra o *bullying*.

Faz assim todo o sentido o investimento na instrução e educação de jovens no que respeita à comunicação e relacionamento com os pares no contexto escolar. Uma vez que o período escolar dos indivíduos é passado na grande maioria do tempo nas escolas, sendo nelas que ocorrem todo o tipo de interações, seria uma grande forma de preparação para os contextos que se seguirão na vida dos jovens. A capacidade de autogestão pessoal assim como a manutenção das relações criadas durante a vida do indivíduo contribuirá assim positivamente para um melhor desenvolvimento social.

O esforço a realizar não deve porém centrar-se unicamente nos jovens. As estratégias devem ser também trabalhadas a um nível mais alargado começando dentro do próprio contexto escolar, nomeadamente no que respeita aos professores e auxiliares educativos. A implementação e passagem deste tipo de princípios aos jovens alunos nos contextos escolares, ajudaria bastante na redução do *bullying*, dando-lhes ferramentas úteis quanto à forma de agir e lidar com o problema.

Referências

- Aalsma, M. C., Brown, J. R. (2008). What is *bullying*?. *Journal of Adolescent Health*, 43, 101-102.
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J., Kaukianen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18, 117-127.
- Boulton, M. J., & Underwood, K. (1992). *Bullying/victim problems among middle school children*. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 73-87.
- Boulton, M. J., Bucci, E. & Hawker, D. D. (1999) Swedish and English secondary school pupils' attitudes toward, and conceptions of, *bullying*: Concurrent links with bully/victim involvement. *Scandinavian Journal of Psychology*, 40, 277-284.
- Boulton, M. J., Trueman, M., & Flemington, I. (2002). Associations between secondary school pupils' definitions of *bullying*, attitudes towards *bullying*, and tendencies to engage in *bullying*: Age and sex differences. *Educational Studies*, 28 (4), 353-370.
- Craig, W. & Pepler, D. (1997). Observations of *bullying* and victimization in the schoolyard. *Canadian Journal of School Psychology*, 2, 41-60.
- Craig, W. M., Pepler, D. J., & Atlas, R. (2000). Observations of *bullying* on the playground and in the classroom. *International Journal of School Psychology*, 21, 22-36.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.
- Crick, N. R., & Bigbee, M. A. (1998). Relational and overt of peer victimization: A multiinformant approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66 (2), 337-347.

- Crick, N. R., Casas, J. F., & Ku, H.C. (1999). Relational and physical forms of peer victimization in preschool. *Developmental Psychology*, 35 (2), 376-385.
- Cunningham, C., Cunningham, L., Martorelli, V., Tran, A., Young, J., & Zacharias, R. (1998). The effects of primary division, student-mediated conflict resolution programs on playground aggression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39, 653-662.
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 3-19.
- Dooley, J. J., Pyzalski, J., & Cross, D. (2009). Cyberbullying versus face-to-face bullying: A theoretical and conceptual review. *Journal of Psychology*, 217 (4), 182-188.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.). *Handbook of child psychology* (Vol. 3, pp.1017–1095). New York: Wiley.
- Eisenberg, N., Miller, P. A. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 101, 91-119.
- Everett, S. A., & Price, J. H. (1995). Students' perceptions of violence in the public schools: The MetLife survey. *Journal of Adolescent Health*, 17(6), 345–352.
- Gini, G. (2006). *Bullying* as a social process: The role of group membership in students' perception of inter-group aggression at school. *Journal of School Psychology*, 44, 51-65.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoè, G. (2008). Determinants of adolescents' active defending and passive bystanding behavior in *bullying*. *Journal of Adolescence*, 31, 93-105.

- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. New York: Cambridge University Press.
- Hoffman, M. L. (2001). Toward a comprehensive empathy-based theory of prosocial moral development. In A. Bohart, & D. Stipek (Eds.). *Constructive & destructive behavior: Implications for family, school, & society* (pp. 61-86). Washington, DC: American Psychological Association.
- Janson, G. R., & Hazler, R. J. (2004). Trauma reactions of *bystanders* and victims to repetitive abuse experiences. *Violence and Victims*, 19 (2), 239-255.
- Janson, G. R., Carney, J. V., & Oh, I. (2009). *Bystanders' reactions to witnessing repetitive abuse experiences*. *Journal of Counseling & Development*, 87, 319-326.
- Lagerspetz, K. M., Bjorkqvist, K., & Peltonen, T. (1988). Is indirect aggression typical of females? Gender differences in aggressiveness in 11-to 12-year-old children. *Aggressive Behavior*, 14, 403-414.
- Maroco, J. (2007). *Análise estatística: com utilização do SPSS* (3ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Menesini, E., Codecasa, E., Benelli, B., & Cowie, H. (2003). Enhancing children's responsibility to take action against *bullying*: Evaluation of a befriending intervention in Italian middle schools. *Aggressive Behavior*, 23, 1-13.
- Miller, P. A., & Eisenberg, N. (1988). The relation of empathy to aggressive and externalizing/antisocial behavior. *Psychological Bulletin*, 103 (3), 324-344.
- Mishna, F. (2004). A qualitative study of bullying from multiple perspectives. *Children & Schools*, 26 (4), 234-247.
- Monks, C. P., & Smith, P. K. (2006). Definitions of *bullying*: Age difference in understanding of the term, and the role of experience. *Journal of Developmental Psychology*, 24, 801-821.

- Morgan, J., & Zedner, L. (1993). Researching child victims: Some methodological difficulties. *International Review of Victimology*, 2, 295-308.
- Muñoz, L. C., Qualter, P., Padgett, G. (2011). Empathy and *bullying*: Exploring the influence of callous-unemotional traits. *Child Psychiatry and Human Development*, 42, 183-196.
- Nansel, T. R. , Overpeck, M., Pilla, R.S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). *Bullying* behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *JAMA*, 285, 2094-2100.
- Naylor, P., Cowie, H., Cossin, F., Bettencourt, R., & Lemme, F. (2006). Teachers' and pupils' definitions of *bullying*. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 553-576.
- Nickerson, A. B., Mele, D., & Princiotta, D. (2008). Attachment and empathy as predictors of roles as defenders or outsiders in *bullying* interactions. *Journal of School Psychology*, 46, 687-703.
- O'Connell, P., Pepler, D., & Craig, W. (1999). Peer involvement in *bullying*: Insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22, 437-452.
- Oliver, R., Hoover, J. H., & Hazler, R. (1994). The perceived roles of *bullying* in small-town midwestern schools. *Journal of Counseling and Development*, 72, 416-420.
- Olweus, D. (1977). Aggression and peer acceptance in adolescent boys: Two short-term longitudinal studies of ratings. *Child Development*, 48, 1301-1313.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford UK: Blackwell.
- Olweus, D. (1996). The revised Olweus bully/victim questionnaire for students. Bergen, Norway: University of Bergen.

- Olweus, D. (2001). Peer harassment: A critical analysis and some important issues. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 3-20). New-York: Guilford Press.
- Olweus, D. (2003). A profile of *bullying* at school. *Educational Leadership*, 60(6), 12-17.
- Özkan, Y., & Gökçearslan, Ç. (2009). The effect of empathy level on peer bullying in schools. *Humanity & Social Sciences Journal*, 4 (1), 31-38.
- Pellegrini, A. D., & Bartini, M. (2001). Dominance in early adolescent boys: Affiliative and aggressive dimensions and possible functions. *Merrill-Palmer Quarterly*, 47, 142-163.
- Pellegrini, A. D., & Long, J. D. (2002). A longitudinal study of *bullying*, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 259-280.
- Pepler, D. G., Craig, W. M., Connolly, J. A., Yuile, A., McMaster, L. et al (2006). A developmental perspective on *bullying*. *Aggressive Behavior*, 32, 376-384.
- Pepler, D., Jiang, D., Craig, W., & Connolly, J. (2008). Developmental Trajectories of *bullying* and associated factors. *Child Development*, 79(2), 325-338.
- Raven, B. H. (1992). A power/interaction model of interpersonal influence: French and Raven thirty years later. *Journal of Social Behavior and Personality*, 7, 217-244.
- Rigby, K. (2003). Consequences of *bullying* in schools. *Canadian Journal of Psychiatry*, 48 (9), 583-590.
- Rigby, K. (2005). Why do some children bully at school? *School Psychology International*, 26, 147-161.

- Rigby, K., & Slee, P. T. (1991). Bullying among Australian school children: Reported behavior and attitudes toward victims. *Journal of Social Psychology, 131*, 615-627.
- Rigby, K., & Slee, P. T. (1993). Dimensions of interpersonal relation among Australian children and implications for psychological well-being. *Journal of Social Psychology, 133*, 33-43.
- Rose, A. J., Swenson, L. P., & Waller, E. M. (2004). Overt and relational aggression and perceived popularity: Developmental differences in concurrent and prospective relations. *Developmental Psychology, 40* (3), 378-387.
- Stravrinides, P., Geourgiou, S., & Theofanous, V. (2010). *Bullying and empathy: A short-term longitudinal investigation. Educational Psychology, 30* (7), 793-802.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). *Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. Aggressive Behavior, 22*, 1-15.
- Salmivalli, C., Karhunen, J., & Lagerspetz, K. M. J. (1996). How do victims respond to bullying. *Aggressive Behavior, 22* (2), 99-109.
- Salmivalli, C., Lappalainen, M., & Lagerspetz, K. M. J. (1998). Stability and change of behavior in connection with bullying in schools: A two-year follow-up. *Aggressive Behavior, 24*, 205-218.
- Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behavior in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development, 28* (3) 246-258.
- Salmivalli, C. (2010). *Bullying and peer group: A review. Aggression and Violent Behavior, 15*, 112-120.

- Schwartz, D., Gorman, A. H., Nakamoto, J., & McKay, T. (2006). Popularity, social acceptance, and aggression in adolescent peer groups: Links with academic performance and school attendance. *Developmental Psychology*, 42 (6), 1116-1127.
- Shakoor, B., & Chalmers, D. (1991). Co-victimization of African-American children who witness violence: Effects on cognitive, emotional, and behavioral development. *Journal of the National Medical Association*, 83, 233-238.
- Smith, P. K., Madsen, K. C., & Moody, J. C. (1999). What causes the age decline in reports of school being bullied at school? Toward a developmental analysis of risks of being bullied. *Educational Research*, 41, 267–285.
- Smith, P. K., Shu, S., & Madsen, K. (2001). Characteristics of victims of school *bullying*: Developmental changes in coping strategies and skills. In S. Graham & J. Juvonen (Eds.). *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 332-351). New York: Guilford.
- Solberg, M. E., & Olweus, D. (2003). Prevalence Estimation of school *bullying* with the Olweus bully/victim questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29, 239-268.
- Stavrinides, P., Geougiou, S., & Theofanous, V. (2010). *Bullying* and empathy: A short-term longitudinal investigation. *Educational Psychology*, 30 (7), 793-802.
- Tattum, D. P. (1989). Violence and aggression in schools. In D. P. Tattum & D. A. Lane (Eds.), *Bullying in school* (pp. 7–19). Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Warden, D., & Macjinnon, S. (2003). Prosocial children, bullies and victims: An investigation of their sociometric status, empathy and social competence. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 367-385.
- Vaillancourt, T., McDougall, P., Hymel, S., & Sunderani, S. (2010). Respect or fear? The relationship between power and *bullying* behavior. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.). *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 211–222). New York: Routledge.

Vanderbilt, D., & Augustyn, M. (2010). The effects of *bullying*. *Pediatrics and Child Health*, 20 (7), 315-320.

ANEXOS

A. Requerimento da autorização das escolas

Porquê ajudar se nada tenho a ganhar?



Exmo. Sr. Presidente

Eu, Miguel André Guedes de Melo, aluno do Mestrado de Psicologia Social das Organizações do Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, em Lisboa, venho por este meio solicitar a V/Exa. autorização para proceder à aplicação do questionário referente à problemática do bullying em contexto escolar.

Este pedido prende-se com a elaboração da Tese de Dissertação, orientada pela Dra. Susana Carvalhosa, a qual versará o tema do papel do bystander em situações de bullying em contexto escolar, pretendendo dar assim resposta à seguinte questão:

- De que modo poderá a empatia influenciar a relação entre o bystander e os comportamentos de ajuda por parte deste, ou seja, qual o peso e o contributo deste para a adopção deste tipo de comportamentos?

Solicito, desde já, que me seja concedida autorização para realizar o estudo na vossa instituição. Desde já, agradeço

Atenciosamente, o aluno e orientadora

(orientadora)

(aluno)

B.

Consentimento informado
aos encarregados de
educação



Eu, Miguel Melo, aluno do curso de Psicologia Social das Organizações no Instituto Superior de Ciências de Trabalho e da Empresa ISCTE-IUL, solicito a participação do encarregado de educação no preenchimento de um questionário que visa a recolha de opiniões acerca de uma tema actual em contextos escolares, o bullying. A participação no preenchimento dos questionários por parte das dos jovens, será de carácter voluntário, garantindo-se assim o sigilo e a confidencialidade dos dados obtidos, somente utilizados para fins meramente académicos. Os participantes não estarão expostos a qualquer tipo de desconforto ou risco. As informações obtidas serão utilizadas para análise estatística unicamente. A participação, poderá ser suspensa a qualquer momento durante o decorrer do preenchimento sem que haja qualquer prejuízo para o aluno.

Para que este estudo seja realizado, pede-se a colaboração do encarregado de educação, no sentido de autorizar, após os devidos esclarecimentos, a participação do seu encarregado(a) de educação.

Eu, _____ estou esclarecido(a) e ciente do estudo, realizado por Miguel Melo, autorizando assim que o meu filho(a), _____, participe no mesmo.

(Miguel Melo)

(Encarregado de educação)

C.

Questionário utilizado no
estudo



Questionário

O questionário seguinte encontra-se integrado numa investigação que tem como objetivo o estudo do fenómeno de bullying.

Uma vez que o interesse é unicamente nas respostas dos participantes, não existem respostas certas ou erradas. Garantimos a confidencialidade dos dados e o anonimato de todos os participantes.

Declaro assim que me foram prestados todos os esclarecimentos que considere importantes para decidir. Assim sendo, aceito participar nesta investigação

☐

- **Antes de comesares a preencher o questionário, lê a informação que está em baixo dentro do rectângulo.**

- ☒ O **Bullying** é um comportamento de abuso de poder, em que alguém faz ou diz algo desagradável, intencionalmente, a outro(s) mais que do que uma vez.
O bullying pode ocorrer pessoalmente, ou seja, **frente-a-frente** ou mesmo através do **telemóvel** e/ou da **internet**.

 - ➡ **Bullying** pode ser: excluir alguém do grupo, insultar, bater, estragar coisas de outros(s), ameaçar, tirar algo ao outro ou mesmo tocar em partes do corpo de alguém fazendo-o sentir desconfortável.

 - ➡ **Bullying** não é: dizer piadas em forma de brincadeira, chamar nomes que a pessoa goste, lutar uma vez ou discutir sem que haja ofensas.

Parte I

Nesta secção, queremos saber se foste ou és vítima de **Bullying**. Assinala no quadrado, com uma cruz, a tua resposta.

Quantas vezes foste vítima/provocado na escola, nos últimos 2 meses?

- ☐ Não fui provocado na escola, nos últimos 2 meses.
- ☐ Aconteceu apenas uma a duas vezes
- ☐ 2 ou 3 vezes por mês
- ☐ Cerca de uma vez por semana
- ☐ Diversas vezes por semana

Nos últimos 2 meses, alguma vez...	Nunca	Apenas 1 ou 2 vezes	2 ou 3 vezes por mês	1 vez por semana	Várias vezes por semana
Chamaram-te nomes ou foste gozado(a) na escola?	☐	☐	☐	☐	☐
Deixaram-te de fora de um grupo ou ignoraram-te na escola?	☐	☐	☐	☐	☐
Empurraram-te, deram-te pontapés ou encontrões?	☐	☐	☐	☐	☐
Espalharam rumores ou mentiras sobre ti?	☐	☐	☐	☐	☐
Tiraram-te dinheiro ou outra coisa ou estragaram-te algo?	☐	☐	☐	☐	☐
Ameaçaram-te ou forçaram-te a fazer alguma coisa?	☐	☐	☐	☐	☐
Fizeram-te algo devido à tua raça e/ou cor da pele?	☐	☐	☐	☐	☐

Durante quanto tempo foste vítima de Bullying? (assinala com uma cruz)

- ☐ Não fui vítima de Bullying na escola este ano lectivo.
- ☐ Durou menos de uma semana.
- ☐ Durou cerca de um mês.
- ☐ Durou cerca de 2 meses.
- ☐ Durou cerca de um ano.
- ☐ Durou vários anos.

Parte II

Nesta secção, procuramos saber se **cometeste** actos de **Bullying**. Assinala no quadrado,

Quantas vezes fizeste bullying/provocas-te outro(s) aluno(s) na escola, nos últimos 2 meses?

- ☐ Não fiz bullying/provoquei outro(s) aluno(s) na escola, nos últimos 2 meses.
- ☐ Aconteceu apenas uma ou duas vezes.
- ☐ 2 ou 3 vezes por mês.
- ☐ Cerca de uma vez por semana.
- ☐ Diversas vezes por semana.

Nos últimos 2 meses, alguma vez...	Nunca	apenas 1 ou 2 vezes	2 ou 3 vezes por mês	1 vez por semana	Várias vezes por
Chamaste nomes ou foste gozado(a) na escola?					
Deixaste de fora de um grupo ou ignoraste alguém na escola?					
Empurraste, deste pontapés ou encontrões a alguém?					
Espalhaste rumores ou mentiras sobre alguém?					
Tiras-te dinheiro ou outra coisa ou estragas-te algo?					
Ameaçaste ou forçaste alguém a fazer alguma coisa?					
Fizeste algo a alguém devido à tua raça e/ou cor da pele?					

Durante quanto tempo fizeste Bullying aos outros?

- ☐ Nunca fiz Bullying na escola.
- ☐ Durou menos de uma semana.
- ☐ Durou cerca de um mês.
- ☐ Durou cerca de 2 meses.
- ☐ Durou cerca de um ano
- ☐ Durante vários anos.

Como costumavas reagir quando te apercebes que um estudante da tua idade está a ser vítima de bullying de outros estudantes? (assinala com uma cruz)

- ☐ Não tenho reparado que estudantes da minha idade tenham sido vítimas de bullying
- ☐ Não faço nada, apenas vejo o que acontece.
- ☐ Não faço nada, mas penso que deveria ajudar a pessoa que está a ser vítima de bullying.
- ☐ Tento ajudar a vítima de uma forma ou de outra.

Parte III

Em baixo são apresentadas uma série de afirmações que se podem aplicar ou não a ti. Diz em que medida cada uma das afirmações te descreve ou não (coloca o número no quadrado de resposta).

1 – não me
descreve em
nada

2 – não me
descreve bem

3- Descreve-me
mais ou menos

4 – descreve-
me bem

5- descreve-me
muito bem

- | | |
|---|--------------------------|
| 1. Sonho acordado(a) e imagino, com alguma regularidade, o que poderá vir a acontecer-me. | ☐ |
| 2. Frequentemente sinto carinho e preocupação em relação a pessoas com menos sorte do que eu. | ☐ |
| 3. Por vezes é-me difícil ver as coisas sob o ponto de vista da outra pessoa. | ☐ |
| 4. Às vezes, não sinto pena das outras pessoas quando elas estão com problemas. | ☐ |
| 5. Envolve-me bastante com os sentimentos das personagens de um romance. | ☐ |
| 6. Em situações de emergência sinto-me apreensivo e pouco à vontade. | ☐ |
| 7. Quando vejo um filme ou uma peça de teatro costumo ser objectivo(a), e poucas vezes fico completamente absorvido(a). | ☐ |
| 8. Num desacordo tento ver a perspectiva de todos antes de tomar uma decisão. | ☐ |
| 9. Quando vejo que se estão a aproveitar de alguém, sinto-me como que protector(a) dessa pessoa. | ☐ |
| 10. Por vezes sinto-me perdido (a)/à toa quando me encontro numa situação muito emotiva. | ☐ |
| 11. Por vezes tento compreender melhor os meus amigos, imaginando como é que as coisas parecem na sua perspectiva. | ☐ |
| 12. É raro sentir-me muito envolvido(a) num bom livro ou filme. | ☐ |
| 13. Quando vejo alguém a magoar-se, costumo manter-me calmo(a). | ☐ |

14. Não costumo ficar muito incomodado(a) com as coisas más que acontecem às outras pessoas. ☐
15. Se tenho a certeza de que tenho razão acerca de uma coisa, não perco muito tempo a ouvir os argumentos dos outros. ☐
16. Depois de ter visto uma peça de teatro ou um filme, já me senti como se fosse uma das personagens. ☐
17. Assusta-me estar numa situação emocionalmente tensa. ☐
18. Por vezes não sinto muita pena quando vejo alguém ser tratado de forma injusta. ☐
19. Costumo ser bastante eficaz a lidar com emergências. ☐
20. Emociono-me frequentemente com coisas que vejo acontecer. ☐
21. Acredito que existem dois lados em cada questão e tento ter ambos em conta. ☐
22. Descrever-me-ia como um(a) "coração mole". ☐
23. Quando vejo um bom filme, consigo muito facilmente pôr-me no lugar da personagem principal. ☐
24. Eu tenho tendência para perder o controlo em situações de emergência. ☐
25. Normalmente, quando estou aborrecido com alguém tento colocar-me no seu lugar por alguns instantes. ☐
26. Quando leio uma história ou um romance interessante, ponho-me a imaginar como eu me sentiria se aquilo que se passa na história estivesse a acontecer comigo. ☐
27. Vou-me abaixo quando vejo que alguém precisa de ajuda urgentemente. ☐
28. Antes de criticar alguém eu tento imaginar como é que eu me sentiria se estivesse no lugar dessa pessoa. ☐

Parte IV

Nesta parte, pede-se que dês apenas algumas informações sobre ti:

1. Tu és:

Rapaz ☐ Rapariga ☐

2. Tens_____ anos (idade)

3. Ano de escolaridade: _____

4. Localidade de residência:_____

Obrigado pela colaboração!

D.

Análise descritiva dos participantes

- Idade

		Frequencies	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	10 aos 12	124	34,7	35,6	35,6
	13 aos 15	82	23,0	23,6	59,2
	16 aos 20	142	39,8	40,8	100,0
	Total	348	97,5	100,0	
Missing	System	9	2,5		
Total		357	100,0		

- Ano de escolaridade

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	5 ° e 6°	107	30,0	30,0	30,0
	7°,8° e 9°	170	47,6	47,6	77,6
	10° e 11°	80	22,4	22,4	100,0
	Total	357	100,0	100,0	

- Local de residência

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Oeiras	5	1,4	1,4	1,4
	Odivelas	3	,8	,9	2,3
	Queluz	1	,3	,3	2,6
	Almada	3	,8	,9	3,5
	Bobadela	2	,6	,6	4,0
	Portela	1	,3	,3	4,3
	Amadora	6	1,7	1,7	6,1
	Outro	44	12,3	12,7	18,8
	Margem sul	281	78,7	81,2	100,0
	Total	346	96,9	100,0	
Missing	System	11	3,1		
Total		357	100,0		

Porquê ajudar se nada tenho a ganhar?

- Quantas vezes foram vítimas na escola nos ultimos 2 meses?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não fui provocado na escola nos ultimos 2 meses	257	72,0	73,6	73,6
	Aconteceu apenas uma a duas vezes	61	17,1	17,5	91,1
	2 ou 3 vezes por mes	7	2,0	2,0	93,1
	Cerca de uma vez por semana	5	1,4	1,4	94,6
	Diversas vezes por semana	19	5,3	5,4	100,0
	Total	349	97,8	100,0	
Missing	System	8	2,2		
Total		357	100,0		

- Quantas vezes cometeram *bullying* a outros alunos na escola nos ultimos 2 meses.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não fiz bullying a outros na escola nos ultimos 2 meses	284	79,6	80,9	80,9
	Aconteceu apenas uma ou duas vezes	47	13,2	13,4	94,3
	2 ou 3 vezes por mes	7	2,0	2,0	96,3
	Cerca de uma vez por semana	2	,6	,6	96,9
	Diversas vezes por semana	11	3,1	3,1	100,0
	Total	351	98,3	100,0	
Missing	System	6	1,7		
Total		357	100,0		

- Durante quanto tempo cometeram bullying aos outros.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca fiz bullying na escola	312	87,4	87,4	87,4
	Durou menos de uma semana	32	9,0	9,0	96,4
	Durou cerca de um mes	2	,6	,6	96,9
	Durou cerca de 2 meses	1	,3	,3	97,2
	Durou cerca de um ano	3	,8	,8	98,0
	Durante varios anos	7	2,0	2,0	100,0
	Total	357	100,0	100,0	

Porquê ajudar se nada tenho a ganhar?

- Como costumam reagir quando se apercebem que um estudante da sua idade está a ser vítima de *bullying* de outros estudantes?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não tenho reparado que estudantes da minha idade tenham sido vítimas de bullying	124	34,7	34,7	34,7
	Não faço nada apenas vejo o que acontece	17	4,8	4,8	39,5
	Não faço nada, mas penso que deveria ajudar a pessoa que está a ser vítima de bullying	59	16,5	16,5	56,0
	Tento ajuda a vítima de uma forma ou de outra	157	44,0	44,0	100,0
	Total	357	100,0	100,0	

E.

Agregação de variáveis

Porquê ajudar se nada tenho a ganhar?

- Validade interna dos itens de agressividade

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,954	2

- Análise de Componentes Principais da escala de empatia

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,837
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1925,262
	df	300
	Sig.	,000

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	5,308	21,231	21,231	5,308	21,231	21,231	3,167	12,668	12,668
2	2,390	9,562	30,793	2,390	9,562	30,793	2,433	9,731	22,399
3	1,454	5,815	36,608	1,454	5,815	36,608	1,968	7,872	30,271
4	1,373	5,493	42,101	1,373	5,493	42,101	1,726	6,904	37,175
5	1,167	4,670	46,771	1,167	4,670	46,771	1,556	6,222	43,397
6	1,036	4,142	50,913	1,036	4,142	50,913	1,467	5,868	49,266
7	1,003	4,013	54,926	1,003	4,013	54,926	1,415	5,660	54,926
8	,944	3,778	58,704						
9	,863	3,454	62,158						
10	,840	3,359	65,517						
11	,792	3,168	68,685						
12	,765	3,061	71,746						
13	,744	2,976	74,722						
14	,703	2,812	77,533						
15	,658	2,632	80,166						
16	,644	2,577	82,742						
17	,604	2,417	85,159						
18	,557	2,227	87,386						
19	,527	2,110	89,495						
20	,494	1,974	91,470						
21	,490	1,960	93,430						
22	,478	1,914	95,343						
23	,414	1,656	97,000						
24	,410	1,640	98,640						
25	,340	1,360	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Porquê ajudar se nada tenho a ganhar?

Rotated Component Matrix^a

	Component						
	1	2	3	4	5	6	7
Num desacordo tento ver a perspectiva de todos antes de tomar uma decisao	,679	-,021	,158	,144	-,007	,183	-,192
Quando vejo que se estao a aproveitar de alguem sinto-me como que protector dessa pessoa	,661	,029	,055	,023	-,050	,041	,099
Acredito que existem dois lados em cada questao e tento ter ambos em conta	,626	,228	-,019	-,025	,080	-,216	,023
Normalmente quando estou aborecido com alguem tento colocar-mo seu lugar por alguns instantes	,596	,309	,110	-,061	-,057	,085	-,142
Por vezes tento compreender melhor os meus amigos imaginando como e que as coisas parecem na sua perspectiva	,562	,196	,309	,181	,130	-,048	-,073
Frequentemente sinto carinho e preocupação em relação pessoas com menos sorte do que eu	,548	,126	-,018	,170	,396	-,201	,177
Emociono-me frequentemente com coisas que vejo acontecer	,458	,306	,096	-,177	,095	-,080	,233
Descrever-me-ia como um coração mole	,409	,306	,214	-,152	,204	,020	,399
Depois de ter visto uma peça de teatro ou um filme, ja me senti como se fosse uma das personagens	,121	,773	,108	-,009	,129	,009	-,027
Quando vejo um filme, consigo muito facilmente por-me no lugar da persongem	,248	,768	-,120	-,016	,125	-,022	-,057
Quando leio uma historia ou um romance interessante, ponho-me a imaginar como eu me sentiria se aquilo que se passa na historia estivesse a acontecer comigo	,175	,620	,289	-,009	-,042	,000	,114
Envolve-me bastante com os sentimentos das personagens de um romance	,235	,463	,226	-,204	-,204	-,243	,299
Por vezes sinto-me perdido a toa quando me encontro numa situação muito emotiva	,147	,081	,807	-,134	-,060	,084	,049
Em situações de emergencia sinto-me apreensivo e pouco a vontade	,070	,085	,617	-,083	,269	-,258	-,016
Antes de criticar alguem eu tento imaginar como e que eu me sentiria se estivesse no lugar dessa pessoa	,422	,190	,434	,103	,181	,085	-,040
Assusta-me estar numa situação emocionalmente tensa	,033	,351	,388	,075	,365	-,092	,097
Por vezes nao sinto muita pena quando vejo alguem a ser tratado de forma injusta	,005	,044	,010	,759	-,009	,094	-,022
As vezes, nao sinto pena das outras pessoas quando elas estao com problemas	,153	-,117	-,057	,739	-,033	,038	,157
Eu tenho tendencia para perder o controlo em situações de emergencia	,124	,080	,193	-,414	,364	-,153	,266
É raro sentir-me muito envolvido num bom livro ou filme	-,028	,032	-,029	,109	-,781	-,129	,207
Vou-me abaixo quando vejo que alguem precisa de ajuda urgentemente	,088	,234	,242	-,029	,493	-,131	,247
Se tenho a certeza de que tenho razao acerca de uma coisa, nao perco muito tempo a ouvir os argumentos dos outros	,030	-,043	,008	,103	,037	,788	,053
Nao costumo ficar muito incomodado com as coisas mas que acontecem as outras pessoas	,221	,043	-,066	,403	-,094	,545	,324
Sonho acordado e imagino, com alguma regularidade, o que podera vir a acontecer-me	,208	,026	,375	,029	,051	-,421	,083
Quando vejo alguem a magoar-se costumo manter-me calmo	-,144	-,016	-,002	,142	-,037	,132	,814

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 9 iterations.

Component Transformation Matrix

Component	1	2	3	4	5	6	7
1	,653	,537	,421	-,055	,261	-,123	,145
2	,408	-,072	-,208	,699	-,204	,497	,089
3	-,439	,334	,077	,070	-,070	,168	,807
4	-,117	-,536	,534	,260	,570	,089	,115
5	,191	-,368	,404	,014	-,680	-,382	,237
6	-,087	,073	,466	-,353	-,282	,705	-,262
7	-,396	,407	,329	,557	-,137	-,243	-,425

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,791	25

F.

Testes de Hipóteses

- Teste de qui-quadrado relativamente à Hipótese 1

Chi-Square Tests									
	Value	df	Asymp. Sig. (2- sided)	Monte Carlo Sig. (2-sided)		Monte Carlo Sig. (1-sided)			
				Sig.		99% Confidence Interval		99% Confidence Interval	
						Interval		Interval	
						Lower Bound	Upper Bound	Lower Bound	Upper Bound
Pearson Chi-Square	36,691 ^a	9	,000	,001 ^b		,000	,001		
Likelihood Ratio	38,632	9	,000	,000 ^b		,000	,000		
Fisher's Exact Test	31,790			,000 ^b		,000	,000		
Linear-by-Linear Association	19,201 ^c	1	,000	,000 ^b		,000	,000	,000 ^b	,000
N of Valid Cases	357								

a. 8 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,29.

b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 1066061003.

c. The standardized statistic is 4,382.

Symmetric Measures						
		Value	Approx. Sig.	Monte Carlo Sig.		
				Sig.	99% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Nominal by Nominal	Phi	,321	,000	,001 ^a	,000	,001
	Cramer's V	,185	,000	,001 ^a	,000	,001
N of Valid Cases		357				

a. Based on 10000 sampled tables with starting seed 1066061003.

- Teste de qui-quadrado relativamente à Hipótese 2

Chi-Square Tests									
				Monte Carlo Sig. (2-sided)		Monte Carlo Sig. (1-sided)			
				99% Confidence Interval			99% Confidence Interval		
				Interval		Interval			
Asymp. Sig. (2-sided)				Lower Bound	Upper Bound		Lower Bound	Upper Bound	
	Value	df		Sig.			Sig.		
Pearson Chi-Square	47,167 ^a	15	,000	,009 ^b	,006	,011			
Likelihood Ratio	22,910	15	,086	,029 ^b	,024	,033			
Fisher's Exact Test	27,028			,022 ^b	,018	,026			
Linear-by-Linear Association	,008 ^c	1	,927	,959 ^b	,954	,964	,474 ^b	,461	,487
N of Valid Cases	356								

a. 18 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,10.

b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 475497203.

c. The standardized statistic is -,092.

Symmetric Measures						
	Value	Approx. Sig.	Monte Carlo Sig.			
			Sig.	99% Confidence Interval		
				Lower Bound	Upper Bound	
Nominal by Nominal Phi	,364	,000	,009 ^a	,006	,011	
Cramer's V	,210	,000	,009 ^a	,006	,011	
N of Valid Cases	356					

a. Based on 10000 sampled tables with starting seed 475497203.

- Teste de qui-quadrado relativamente à Hipótese 3

Chi-Square Tests									
				Monte Carlo Sig. (2-sided)		Monte Carlo Sig. (1-sided)			
				99% Confidence Interval			99% Confidence Interval		
				Interval		Interval			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Sig.	Lower Bound	Upper Bound	Sig.	Lower Bound	Upper Bound
Pearson Chi-Square	24,112 ^a	12	,020	,061 ^b	,055	,067			
Likelihood Ratio	15,364	12	,222	,134 ^b	,125	,143			
Fisher's Exact Test	21,494			,030 ^b	,025	,034			
Linear-by-Linear Association	,003 ^c	1	,958	,963 ^b	,958	,968	,503 ^b	,491	,516
N of Valid Cases	349								

a. 13 cells (65,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,07.

b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 113410539.

c. The standardized statistic is -,052.

Symmetric Measures						
	Value	Approx. Sig.	Monte Carlo Sig.			
			Sig.	99% Confidence Interval		
				Lower Bound	Upper Bound	
Nominal by Nominal Phi	,263	,020	,061 ^a	,055	,067	
Cramer's V	,152	,020	,061 ^a	,055	,067	
N of Valid Cases	349					

a. Based on 10000 sampled tables with starting seed 113410539.

- Teste de qui-quadrado relativamente à Hipótese 4

Chi-Square Tests									
	Value	df	Asymp. Sig. (2- sided)	Monte Carlo Sig. (2-sided)		Monte Carlo Sig. (1-sided)			
				Sig.	Lower Bound	99% Confidence Interval		99% Confidence Interval	
						Upper Bound	Sig.	Lower Bound	Upper Bound
Pearson Chi-Square	84,383 ^a	12	,000	,001 ^b	,000	,002			
Likelihood Ratio	21,669	12	,041	,008 ^b	,006	,011			
Fisher's Exact Test	28,321			,005 ^b	,003	,006			
Linear-by-Linear Association	,313 ^c	1	,576	,593 ^b	,580	,605	,313 ^b	,301	,325
N of Valid Cases	357								

a. 15 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,05.

b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 1131884899.

c. The standardized statistic is -,559.

Symmetric Measures						
	Value	Approx. Sig.	Monte Carlo Sig.			
			Sig.	99% Confidence Interval		
				Lower Bound	Upper Bound	
Nominal by Nominal Phi	,486	,000	,001 ^a	,000	,002	
Cramer's V	,281	,000	,001 ^a	,000	,002	
N of Valid Cases	357					

a. Based on 10000 sampled tables with starting seed 1131884899.

- Teste de qui-quadrado relativamente à Hipótese 5

Chi-Square Tests									
				Monte Carlo Sig. (2-sided)		Monte Carlo Sig. (1-sided)			
				99% Confidence Interval			99% Confidence Interval		
Asymp. Sig. (2-sided)				Interval			Interval		
	Value	df		Sig.	Lower Bound	Upper Bound	Sig.	Lower Bound	Upper Bound
Pearson Chi-Square	11,206 ^a	6	,082	,083 ^b	,076	,091			
Likelihood Ratio	14,893	6	,021	,026 ^b	,022	,031			
Fisher's Exact Test	12,166			,056 ^b	,050	,062			
Linear-by-Linear Association	1,107 ^c	1	,293	,304 ^b	,292	,316	,152 ^b	,143	,161
N of Valid Cases	348								

a. 1 cells (8,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,77.

b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 1644650155.

c. The standardized statistic is -1,052.

Symmetric Measures						
	Value	Approx. Sig.	Monte Carlo Sig.			
			Sig.	99% Confidence Interval		
				Lower Bound	Upper Bound	
Nominal by Nominal Phi	,179	,082	,083 ^a	,076	,091	
Cramer's V	,127	,082	,083 ^a	,076	,091	
N of Valid Cases	348					

a. Based on 10000 sampled tables with starting seed 1644650155.