

ANA CATARINA ROCHA GARGANTA CORREIA DA SAÚDE

**BULLYING E BEM-ESTAR PSICOLÓGICO EM
ALUNOS DOS 2ºE 3º CICLOS DO ENSINO BÁSICO E
SECUNDÁRIO**

Dissertação apresentada para a obtenção do
Grau de Mestre em Psicologia no Curso de
Mestrado de Psicologia da Educação
conferido pela Universidade Lusófona de
Humanidades e Tecnologias.

Orientador: Prof. Doutor Carlos Simões

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Psicologia

Lisboa

2011

Posso ter defeitos, viver ansioso e ficar irritado algumas vezes, mas não esqueço de que minha vida é a maior empresa do mundo. E que posso evitar que ela vá à falência.

Ser feliz é reconhecer que vale a pena viver, apesar de todos os desafios, incompreensões e períodos de crise. Ser feliz é deixar de ser vítima dos problemas e se tornar autor da própria história.

É atravessar desertos fora de si, mas ser capaz de encontrar um oásis no recôndito da sua alma.

É agradecer a Deus a cada manhã pelo milagre da vida.

Ser feliz é não ter medo dos próprios sentimentos.

É saber falar de si mesmo.

É ter coragem para ouvir um “não”.

É ter segurança para receber uma crítica, mesmo que injusta.

Pedras no caminho?

Guardo todas, um dia vou construir um castelo...

“A felicidade exige valentia” Fernando Pessoa.

Dedicatória

Quero dedicar todo este trabalho, assente em esforço, carinho, dedicação, momentos contraditórios de angústia e felicidade, certezas e incertezas, a toda a minha família, em particular à minha mãe, ao meu irmão, à minha avó e ao meu namorado que se constituem enquanto a minha pedra angular. Os seus valores de alegria, dedicação, incentivo, responsabilidade, sinceridade, honestidade, humildade e cooperação enchem de cor o meu ser e iluminam o caminho para a demanda em busca de objectivos pessoais e profissionais.

Quero também dedicar a concretização deste objectivo a todos os professores que se cruzaram ao longo dos últimos anos no meu caminho, ofertando-me todo o conhecimento, impelindo-me para o desenvolvimento académico, profissional e similarmente para o meu desenvolvimento pessoal inculcando-me o gosto pelo saber e pela aprendizagem.

Agradecimentos

A elaboração do presente trabalho não seria possível sem o apoio, o suporte de várias pessoas significativas.

Neste contexto, quero em primeiro lugar agradecer à minha mãe por todo o seu apoio incondicional quer afectivo, quer instrumental e sobretudo pelo exemplo de vida. Quero agradecer igualmente ao meu irmão, à minha avó materna e ao meu namorado pela compreensão, carinho e dedicação que se apresentaram como vectores impulsionadores para a concretização deste objectivo.

Quero também agradecer ao meu orientador, o Professor Doutor Carlos Simões, por toda a transmissão de saber, pela atenção, compreensão, dedicação e sobretudo pela capacidade de desafiar-nos para o crescimento pessoal e profissional.

De uma maneira também muito especial, quero igualmente agradecer à Professora Susana Marques da Cunha por todo o seu apoio na partilha incessável do conhecimento, por toda a sua disponibilidade, atenção e dedicação, pela sua compreensão e sobretudo por incentivar-me, encorajar-me e inquietar-me para a conquista crescente de objectivos fomentando concomitantemente o gosto pelo saber e pela aprendizagem.

Quero também agradecer a todos os docentes que fizeram parte da minha formação na área da Psicologia da Educação que foram responsáveis pela transmissão de ferramentas essenciais para o desenvolvimento académico, profissional e sobretudo pessoal.

Resumo

A presente investigação incidiu sobre um subtipo de violência, caracterizada por um carácter sistemático, desigualdade de poder e intencionalidade: o Bullying.

O estudo deste fenómeno em contexto escolar assume-se preponderante se analisarmos a escola enquanto espaço privilegiado de socialização, educação e transmissão cultural. Importa explorarmos a análise dos comportamentos desviantes, para providenciarmos medidas preventivas.

Tendo em conta a incidência deste tipo de comportamentos em contexto escolar, o seu carácter transcultural e as consequências nefastas para o Bem-estar Físico e Psicológico dos diferentes intervenientes, a investigação procurou: descrever as características dos adolescentes envolvidos em condutas de Bullying em função de variáveis sociodemográficas; analisar as associações entre o Bullying e a percepção de Bem-estar Psicológico nos adolescentes; definir modelos preditores para os comportamentos de Bullying em função do Bem-estar Psicológico.

Para a avaliação do Bullying foi utilizada a Escala de Vitimação e Agressão Escolar (Cunha, s/d) e para a avaliação do Bem-estar Psicológico a Escala de Bem-estar Psicológico para adolescentes (Bizarro, 1999).

A amostra foi constituída por 400 alunos, de ambos os géneros, dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e Secundário, em escolas portuguesas.

Os resultados evidenciam associações significativas entre o Bullying e o Bem-estar Psicológico na adolescência. O Bullying associa-se positivamente às dimensões negativas do Bem-estar Psicológico. Foram encontrados 11 modelos preditores, apresentando-se as Cognições Emocionais e a Ansiedade com maior valor preditivo face os três estatutos de Bullying (agressores, vítimas e observadores).

Palavras – chave: Violência, Escola, Bullying, Bem-estar Psicológico, Adolescência

Abstract

This research focuses on a specific form of violence, labeled Bullying that is characterized by pattern of behavior repeated over time, the imbalance of power and the intentionality.

The research of Bullying in school context is essential nowadays in particular if you look at school as a privileged space for socialization, education and cultural transmission. It explores the analysis of deviant behavior, so we can apply preventive measures.

Given the prevalence of bullying in schools, the fact that it is not an isolated problem unique to specific cultures, and harm that it causes to the Physical and Psychological Well-Being, the aim of this study is to identify the individual characteristics of adolescents involved in bullying behaviors and their association with socio-demographic factors. Another purpose was to evaluate the association between bullying and Psychological Well-Being perception in adolescents. This research also intends to find predictive models of Bullying based on Psychological Well-Being.

A School Victimization and Aggression Scale (Cunha, s/d) was used to analyze Bullying behaviors as the Psychological Well-Being Scale for Adolescents (Bizarro, 1999) to evaluate the Psychological Well-Being.

This study used a sample of 400 students of both genders, attending to Portuguese middle and high schools (5th, 7th, 9th and 11th grades).

The results showed a strong association between Bullying and Psychological Well-Being during the adolescence. Bullying is positively linked with the negative dimension of Psychological Well-Being. Results show 11 different predictive models, in which Emotional Cognitions and Anxiety show more predictive value for all the three different bully status groups (bullies, victims, observers).

Key words: Violence, School, Bullying, Psychological Well-Being, Adolescence

Índice

Introdução	11
Capítulo 1 - Desenvolvimento Psicológico na Adolescência	18
Capítulo 2 - Agressividade, Violência e Bullying - clarificação e diferenciação de conceitos	28
Capítulo 3 - Fenómenos de Agressão e Vitimação sistemática entre pares, em contexto escolar - Bullying	40
3.1 - Bullying – Efeitos das variáveis idade, género e ano de escolaridade.....	47
3.2 - Consequências do Bullying para agressores, vítimas e observadores	52
Capítulo 4 - O Bem-estar Psicológico	55
Capítulo 5 - Bullying e Bem-estar Psicológico na Adolescência	68
Capítulo 6 – Método	76
6.1 - Participantes.....	76
6.2 - Medidas.....	77
6.2.1 - Escala de Vitimação e Agressão Escolar – EVAE (Cunha, s/d).....	77
6.2.2 - Escala de Bem-Estar Psicológico para Adolescentes – EBEP (Bizarro, 1999).....	78
6.2.3 - Marlowe-Crowne Social Desirability Scale - Short Form - MCSDS-SF (Ballard, 1992; versão Portuguesa de Carvalho, 2000. p.84).....	80
6.3- Procedimento	80
Capítulo 7 – Apresentação dos Resultados.....	82
7.1 - Análise das Medidas de Avaliação dos Comportamentos de Bullying e do Bem-estar Psicológico.....	82
7.2 - Análise Descritiva dos Resultados.....	85
7.3 - Análise de Associação entre os Comportamentos de Bullying e o Bem-estar Psicológico	89

7.4 - Estudo dos factores preditores do Bullying.....	96
7.5 - Análise do efeito da Desejabilidade Social nos Comportamentos de Bullying.....	101
Capítulo 8 – Discussão dos resultados.....	103
Bibliografia.....	124
Glossário.....	137
Índice Remissivo	139
Apêndices	141
Apêndice I	141
Apêndice II	142
Apêndice III.....	143
Anexos.....	144
Anexo 1	144
Anexo 2	145
Anexo 3	146

Índice de Tabelas

Tabela 1: Distribuição dos sujeitos em função do género e do ano de escolaridade.....	76
Tabela 2: Análise descritiva dos comportamentos de Bullying (Comportamentos de Agressão, Comportamentos de Observação e Comportamentos de Vitimação)	82
Tabela 3: Análise descritiva do Bem-estar Psicológico (Cognição Emocional Positiva, Cognição Emocional Negativa, Apoio Social, Percepção de Competências e Ansiedade)	83
Tabela 4: Análise de Intra-Correlação entre os comportamentos de Bullying (Comportamentos de Agressão, Comportamentos de observação e Comportamentos de Vitimação).	83
Tabela 5: Análise de Intra-Correlação entre as dimensões do Bem-estar Psicológico (Cognição Emocional Positiva, Cognição Emocional Negativa, apoio Social, Percepção de Competências e Ansiedade).....	84
Tabela 6: Análise Descritiva dos resultados nos 5º, 7º, 9º e 11º anos de escolaridade em função do género para os Comportamentos de Agressão, Observação e Vitimação.	86
Tabela 7: Análise Descritiva dos resultados nos 5º, 7º, 9º e 11º anos de escolaridade em função do género para as várias dimensões do Bem-estar Psicológico.	88
Tabela 8: Análise de correlação entre os comportamentos de Bullying e o Bem-estar Psicológico para alunos do género masculino ao 5º ano de escolaridade.	90
Tabela 9: Análise de correlação entre os comportamentos de Bullying e o Bem-estar Psicológico para alunos do género masculino pertencentes ao 7º ano de escolaridade.....	90
Tabela 10: Análise de correlação entre os comportamentos de Bullying e o Bem-estar Psicológico para alunos do género masculino pertencentes ao 9º ano de escolaridade.....	91
Tabela 11: Análise de correlação entre os comportamentos de Bullying e o Bem-estar Psicológico para alunos do género masculino pertencentes ao 11º ano de escolaridade.....	92
Tabela 12: Análise de correlação entre os comportamentos de Bullying e o Bem-estar Psicológico para alunos do género feminino pertencentes ao 5º ano de escolaridade.	93
Tabela 13: Análise de correlação entre os comportamentos de Bullying e o Bem-estar Psicológico para alunos do género feminino pertencentes ao 7º ano de escolaridade.	94
Tabela 14: Análise de correlação entre os comportamentos de Bullying e o Bem-estar Psicológico para alunos do género feminino pertencentes ao 9º ano de escolaridade.	95
Tabela 15: Análise de correlação entre os comportamentos de Bullying e o Bem-estar Psicológico para alunos do género feminino pertencentes ao 11º ano de escolaridade.....	95
Tabela 16: Factores Preditores dos Comportamentos de Agressão em sujeitos do género masculino pertencentes ao 7º ano de escolaridade.....	96

Tabela 17: Factores Preditores dos Comportamentos de Observação em sujeitos do género masculino pertencentes ao 7º ano de escolaridade.....	96
Tabela 18: Factores Preditores dos Comportamentos de Vitimação em sujeitos do género masculino pertencentes ao 7º ano de escolaridade.....	97
Tabela 19: factores Preditores dos Comportamentos de Vitimação em sujeitos do género masculino pertencentes ao 9º ano de escolaridade.....	97
Tabela 20: Factores Preditores dos Comportamentos de Agressão em sujeitos do género masculino pertencentes ao 11º ano de escolaridade.....	98
Tabela 21: Factores Preditores dos Comportamentos de Observação em sujeitos do género masculino pertencentes ao 11º ano de escolaridade.....	98
Tabela 22: Factores Preditores dos Comportamentos de Vitimação em sujeitos do género masculino pertencentes ao 11º ano de escolaridade.....	99
Tabela 23: Factores Preditores dos Comportamentos de Observação em sujeitos do género feminino pertencentes ao 5º ano de escolaridade.....	99
Tabela 24: Factores Preditores dos Comportamentos de Vitimação em sujeitos do género feminino pertencentes ao 5º ano de escolaridade.....	100
Tabela 25: Factores Preditores dos Comportamentos de Agressão em sujeitos do género feminino pertencentes ao 7º ano de escolaridade.....	100
Tabela 26: Factores Preditores dos Comportamentos de Vitimação em sujeitos do género feminino pertencentes ao 7º ano de escolaridade.....	100

Introdução

A sociedade actual, na sua globalidade, tem sido progressivamente pautada por elevados índices de violência escolar ilustrados em diversas tipologias que são constantemente difundidas pelos mais variados meios de comunicação social. Por conseguinte, ao longo das últimas décadas, e em virtude da preocupação com a amplitude das consequências negativas para o desenvolvimento e Bem-estar físico e psicológico de todos os intervenientes no processo, a comunidade científica tem sido impelida para o aprofundamento da investigação da referida problemática, incidindo sobre uma tipologia específica de violência escolar designada por Bullying (Carvalhosa, Lima & Matos, 2001).

O Bullying, termo de origem anglo-saxónico que tem sido vulgarizado na literatura da especialidade para designar uma subcategoria do comportamento agressivo integrada no contexto da violência escolar, acarreta uma representação científica que inclui um conjunto de três critérios essenciais para o seu diagnóstico: a intencionalidade; o carácter repetitivo ou sistemático; e o desequilíbrio de poder. Neste sentido, o Bullying constitui uma problemática caracterizada, na sua globalidade, por condutas de agressão/vitimação ou intimidação deliberada e sistemática que ocorre entre pares, assistindo-se a um desequilíbrio de poder entre o(s) agressor (es) e a(s) vítima (s) indefesa (s) (Martins, 2005b; Smith & Morita, 1999).

O Bullying assume diversas manifestações consoante a tipologia de agressão apresentada, podendo caracterizar-se enquanto a presença singular ou a co-ocorrência de agressões físicas, verbais, psicológicas e/ou de índole sexual. Mais recentemente e em virtude do incremento da cultura electrónica por parte de crianças e jovens, emerge uma nova tipologia de Bullying, o Cyberbullying como uma nova forma de infligir dano deliberado e sistemático a outrem, através da utilização da internet mediante o envio/recepção de mensagens de texto provocativas, imagens ofensivas, por exemplo (Amado, Matos, Pessoa & Jager, 2009; Sourander et al., 2010).

Ainda no que se refere à caracterização do fenómeno do Bullying, várias investigações (Martins, 2009; Pereira, 2008; Seixas, 2006) colocam em evidência o seu carácter grupal permitindo-nos uma identificação clara dos seus intervenientes. Neste contexto, os sujeitos envolvidos numa situação de Bullying podem desempenhar o papel de vítima, o papel de

agressor, podem apresentar um envolvimento duplo enquanto vítima e agressor ou podem apresentar-se enquanto observadores.

Os estudos são ilustrativos de que o Bullying não se constitui enquanto um problema isolado, mas sim como uma problemática complexa resultante da interação de vários factores (individuais e contextuais), não é específico de determinada cultura, na medida em que se manifesta em termos internacionais apresentando por isso um carácter transcultural e transnacional (Carvalhosa, et al., 2001, Pereira, 2008).

No que se refere à sua incidência os resultados são variáveis consoante os instrumentos de medida utilizados, por conseguinte, estima-se que o envolvimento em comportamentos de Bullying é frequente e parece afectar entre 10% a 30% da população relativa a crianças e jovens em idade escolar (Solberg & Olweus, 2003; Craig & Pepler, 2000; Seixas, 2006; Nansel et al., 2001; Carvalhosa et al., 2001).

Para além da incidência e do carácter transnacional que o Bullying apresenta, outro dos aspectos imperativos na sua análise relaciona-se com os efeitos destas condutas no desenvolvimento saudável dos jovens, nos seus níveis de Bem-estar Psicológico e Ajustamento Social. De uma maneira geral, este tipo de condutas de agressão/vitimação sistemática entre pares, afecta não só as relações interpessoais, quer ao nível do grupo - turma, mas também ao nível da díade agressor/vítima, podendo os seus efeitos suscitar outro tipo de problemáticas como dificuldades ao nível da inserção social, baixa auto-estima, baixo auto-conceito, ansiedade, sentimentos de solidão, tristeza, ineficácia, depressão. Em situações extremadas e na ausência de intervenção o Bullying pode apresentar-se como um preditor de suicídio (Pereira, 2001; Amado & Freire, 2002).

O Bullying é claramente um fenómeno com um longo passado e uma curta história, uma vez que desde a história da humanidade que são encontrados relatos inerentes a condutas de agressão sistemática entre pares, mas com efeito só a partir da década de 70 é que o fenómeno assume especial atenção por parte da comunidade científica (Pereira, 2008; Beane, 2006).

Tendo em conta a incidência do fenómeno, as consequências adversas a curto e a longo prazo para crianças e jovens e o seu carácter transversal, quer ao nível cultural, quer ao nível geográfico, têm sido desenvolvidas diversas investigações a nível nacional e internacional centradas essencialmente em três eixos: no estudo de modelos preditores de Bullying (como por exemplo: Martins, 2009; Cook, Williams, Guerra, Kim & Sadeck, 2010); no estudo dos perfis dos vários intervenientes numa situação de Bullying, agressores, vítimas,

sujeitos que são simultaneamente agressores e vítimas e observadores (Martins, 2005b; Freire, Simão & Ferreira, 2006; Seixas, Fischer & Coelho, 2009; Carvalhosa, Lima e Matos, 2001; Almeida, 2007; Hawker & Boulton, 2000); e na elaboração e implementação de programas de intervenção (como por exemplo, Pereira, 2008; Merrell, Gueldner, Ross, Isava, 2008; Cornell, 2006; Lisboa, Braga, & Ebert, 2009).

Importa ainda salientar que alguns autores (Martins, 2005a; Beane, 2006) consideram que apesar do impacto nefasto que o Bullying apresenta para os seus protagonistas e para a comunidade em geral, ele tem sido socialmente negligenciado. A erradicação do fenómeno só será possível quando a sua existência for reconhecida e quando se definirem medidas eficazes no âmbito da prevenção/intervenção.

Em Portugal, só em 2010 é que foi aprovada em Conselho de Ministros uma Proposta de Lei (PL 46/XI/2.^a, artigo 1º) que prevê a criação do crime público de violência escolar, que abrange maus tratos quer reiterados, quer muito graves, de carácter físico e/ou psicológico, incluindo castigos corporais, privações da liberdade e ofensas sexuais a qualquer membro da comunidade educativa, na qual o agressor se encontra inserido, adoptando-se o modelo de incriminação já utilizado pelo Código Penal para os crimes de violência doméstica e maus tratos.

O novo crime de violência escolar contempla assim o fenómeno do Bullying cujos efeitos negativos além dos imediatamente produzidos na integridade física e psicológica das vítimas, reflectem-se nas dinâmicas escolares e familiares. Este crime é punido com uma pena de prisão de um a cinco anos, sendo que nos casos em que resulte a morte da vítima em consequência dos actos praticados, a pena poderá ser agravada entre 3 a 10 anos. Nos casos em que sejam verificadas ofensas graves à integridade física o agravamento situa-se entre os 2 e os 8 anos. Nos casos em que os agentes sejam menores, com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos, apesar de serem considerados inimputáveis para efeitos da lei penal, a criação de crime de violência escolar permitirá a aplicação de medidas tutelares educativas. De acordo com a gravidade do crime podem ainda ser aplicadas medidas acessórias. (PL 46/XI/2.^a, Artigo, 1º).

No que se refere ao contexto português e tendo em conta a pertinência da referida problemática, têm sido desenvolvidas várias linhas de investigação, salientando-se assim alguns estudos: no Minho os estudos efectuados por Almeida (1999); Almeida & Del Bairro, (2002); Martins (2005); em Coimbra, os estudos efectuados por Seixas (2006); e em Lisboa,

os estudos efectuados por Matos (2005); Freire et al. (2006); Seixas et al., 2009; Pereira (2008).

O estudo de meta-análise realizado por Cook et al. (2010) sobre os factores preditores de Bullying em crianças e adolescentes que incidiu sobre a análise criteriosa de 1622 estudos conduzidos desde 1970, altura em que a pesquisa sobre o referido fenómeno aumentou significativamente, colocou em evidencia a importância de preditores individuais e preditores contextuais na emergência de comportamentos de agressão e vitimação sistemática entre pares. Os autores consideram que para a compreensão da complexidade do referido fenómeno, é fundamental situá-lo no seu contexto de ocorrência dando especial ênfase à interacção e à mútua influência estabelecidas entre as características individuais e as características do meio onde os sujeitos se encontram inseridos. Qualquer análise que descure uma destas directrizes tornar-se-á limitativa para a compreensão do fenómeno do Bullying (Cook et al., 2010).

Tendo em conta as investigações realizadas nos últimos trinta anos, os referidos autores (Cook et al. 2010) encontraram treze preditores de Bullying, sendo que oito dizem respeito a características individuais e cinco a características contextuais. No que se refere aos preditores individuais foram considerados os seguintes preditores: género; idade; desempenho académico; competências sociais; comportamentos internalizantes (caracterizados por comportamentos mais direccionados e controlados internamente, pelo próprio, manifestando-se por vezes, estados depressivos, de ansiedade, fuga e isolamento); comportamentos externalizantes (caracterizados por comportamentos que muitas vezes dizem-se que estão fora do controlo, como por exemplo, comportamentos desafiantes, agressivos, disruptivos, respostas inadequadas); crenças relacionadas com o próprio (referem-se a pensamentos, crenças e atitudes sobre o próprio, manifestando-se em aspectos relacionados com a auto-estima, auto-conceito, auto-eficácia, a percepção de competências, o respeito pelo próprio); e crenças relacionadas com os outros (caracterizados por atitudes, pensamentos, crenças sobre os outros, aspectos essenciais e inerentes às capacidade de empatia e tomada de perspectiva social). Por sua vez, os preditores contextuais caracterizam-se por: ambiente familiar; factores comunitários; clima escolar; estatuto e influência dos pares (Cook et al., 2010).

Nesta perspectiva, os autores foram averiguar a influência destes factores nos diferentes estatutos de Bullying (agressores, vítimas e sujeitos com envolvimento duplo) (Cook et al., 2010). Neste contexto, encontraram três modelos preditores para o Bullying; dois

modelos preditores para as vítimas e sete modelos preditores para o grupo que desempenha simultaneamente os papéis de vítima e agressor.

Os modelos preditores para os comportamentos de agressão referem-se às cognições negativas relativas aos outros, à influência negativa dos pares e aos comportamentos externalizantes. Os comportamentos de vitimação relacionam-se com os comportamentos de internalização e com o baixo estatuto de pares. Os comportamentos de agressão/vitimação encontram-se relacionados com comportamentos externalizantes, cognições negativas relativas ao próprio, baixo desempenho académico, clima escolar negativo, baixo estatuto de pares (assistindo-se a fenómenos de rejeição e isolamento social) e às influências negativas por parte dos pares. Os autores salientam assim que o grupo de envolvimento duplo é o que apresenta maior risco, pois assiste-se a uma comorbilidade entre problemas internalizantes e externalizantes que co-ocorrem com preditores contextuais negativos (Cook et al., 2010).

De acordo com os resultados obtidos, é dado especial enfoque à elaboração de programas de prevenção e intervenção no Bullying, tendo em conta a interacção entre preditores individuais e contextuais, pois só assim é que se surtirão impactos e efeitos eficazes (Cook et al., 2010).

Os estudos de meta-análise realizados por Merrell, Gueldner, Ross & Isava (2008) sobre a eficácia dos programas de intervenção no Bullying em contexto escolar, merecem igualmente interesse na medida em que fornecem-nos indicadores essenciais para a compreensão da dimensão e complexidade do fenómeno. Mediante a análise pormenorizada de 15.386 estudos relativos a um período de 25 anos, compreendidos entre 1980 e 2004, os autores verificaram que as intervenções apesar de produzirem efeitos positivos estes não são significativos. Estes programas de intervenção tendem a surtir mais efeitos na sensibilização para o problema, influenciando e provocando mudanças ao nível das atitudes, e auto-percepções do que propriamente alterações nos comportamentos de bullying.

Apesar da grande preocupação com a problemática, são escassos os instrumentos de avaliação aferidos para a população portuguesa. Neste sentido, são conhecidos alguns instrumentos para avaliar a indisciplina e violência escolar na sua globalidade, como é o caso da Escala de Disrupção Escolar professada pelos alunos (EDEP) e a Escala de Disrupção Escolar inferida pelos professores (EDEI) com qualidades psicométricas estudadas por Veiga (1995; 1996; 2007); sobressaem ainda três questionários para a avaliação do Bullying, o questionário de Ortega & Lera (2000), o questionário de Avilés (2006) e o questionário de Freire, Simão & Ferreira (2006).

Emerge, nesta perspectiva, a necessidade de se continuar a investir na construção de instrumentos empiricamente validados e aferidos para a população portuguesa, que objectivem a compreensão holística do Bullying. A existência de instrumentos empiricamente validados para a população portuguesa, permitir-nos-á traçar rigorosamente um retrato da referida problemática, incitando consequentemente para a projecção e implementação de programas de intervenção e prevenção do fenómeno (Amado & Freire, 2002).

A presente investigação centra-se essencialmente na problemática do Bullying e nas suas possíveis associações com o Bem-estar Psicológico em alunos pertencentes aos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e Secundário.

Colocaremos assim em evidência três tipologias de envolvimento no Bullying relativas aos comportamentos de agressão, comportamentos de observação e comportamentos de vitimação e as possíveis associações com as várias dimensões do Bem-estar Psicológico como a Cognição Emocional Positiva, a Cognição Emocional Negativa, o Apoio Social, a Percepção de Competências e a Ansiedade.

Deste modo, a investigação apresenta três objectivos principais, ou seja, procura descrever as características dos jovens envolvidos em comportamentos de Bullying (comportamentos de agressão, comportamentos de observação e comportamentos de vitimação) em função das características sociodemográficos em estudo (género e ano de escolaridade); analisar as associações entre os diferentes comportamentos de Bullying e as várias dimensões do Bem-estar Psicológico (Cognição Emocional Positiva, Cognição Emocional Negativa, Apoio Social, Percepção de Competências e Ansiedade); e definir um modelo preditor para os comportamentos de Bullying tendo em conta o Bem-estar Psicológico na adolescência.

Paralelamente, a presente investigação contribuirá para a elaboração de uma medida específica de avaliação dos comportamentos de Bullying, a Escala de Vitimação e Agressão Escolar (EVAE) de Cunha (s/d).

Neste contexto, a presente investigação apresentar-se-á dividida em oito capítulos. O primeiro capítulo refere-se ao Desenvolvimento Psicológico na Adolescência que comporta a panóplia de transformações sentidas pelos jovens neste estágio desenvolvimental, englobando factores de risco e protecção para o seu Bem-estar Físico e Psicológico. É essencial conhecermos as etapas de um desenvolvimento normativo e expectável para que possamos analisar as diferentes trajectórias a ele subjacentes. O segundo capítulo referir-se-á à clarificação e diferenciação de conceitos como a Agressividade, a Violência e o Bullying, que

tendem a encontrar-se relacionados na literatura, para que seja possível o enquadramento conceptual do fenómeno do Bullying. O terceiro capítulo inclui essencialmente a caracterização dos fenómenos de agressão e vitimação deliberada e sistemática entre pares em contexto escolar, faz alusão às investigações efectuadas na área, procura averiguar na literatura da especialidade os efeitos de variáveis demográficas, psicossociais e sociocognitivas e analisar as consequências deste tipo de condutas agressivas para o bem-estar físico e psicológico de todos os intervenientes. O quarto capítulo dá ênfase ao construto do Bem-estar Psicológico, procura compreender a sua evolução, os seus modelos de sustentação, as dimensões que o caracterizam e averiguar sobre a expressividade que este construto apresenta na fase da adolescência, onde se integra a nossa amostra. O quinto capítulo procura colocar em evidência as possíveis relações entre os diferentes comportamentos de Bullying e o Bem-estar Psicológico na adolescência, procurando igualmente colocar em destaque os principais objectivos da presente investigação e as hipóteses a testar. O sexto capítulo fará referência ao método de investigação, dando especial ênfase ao procedimento, à caracterização da amostra e às medidas de avaliação utilizadas. No sétimo capítulo serão ilustrados os resultados obtidos na investigação, sendo que o oitavo e último capítulo ocupar-se-á com a discussão dos mesmos resultados, assente nas hipóteses propostas e na revisão da literatura efectuada nos primeiros cinco capítulos inerentes à fundamentação teórica da investigação. No último capítulo serão igualmente ilustradas as principais conclusões da investigação e procurar-se-á apresentar algumas sugestões para futuras investigações.

Para a elaboração da presente investigação e em particular no que concerne às citações e referências bibliográficas, serão utilizadas as Normas da American Psychological Association (2001).

Capítulo 1 - Desenvolvimento Psicológico na Adolescência

A adolescência, de um modo geral, constitui uma fase da ontogénese caracterizada por uma panóplia de transformações quer ao nível da reestruturação afectiva e intelectual da personalidade, quer ao nível das transformações fisiológicas relacionadas com o corpo sexuado. Falar de adolescência numa perspectiva abrangente é, antes de mais, falar de uma moratória caracterizada por uma problemática identificatória em que a questão basilar centra-se em torno da negociação de lutos, desilusões e perdas até o sujeito conseguir atingir a sua própria identidade, mediante a sua diferenciação e autonomia (Doront & Parot, 2001).

Nesta perspectiva, é de fácil constatação que a adolescência é um período experienciado de maneiras distintas pelos diferentes indivíduos e como tal, verifica-se a existência de uma grande diversidade de trajectórias adaptativas e inadaptativas ao longo desta fase desenvolvimental (Schaffer, 2005; Lourenço, 2002a).

Antes de se proceder a uma análise mais criteriosa sobre a adolescência importa destringir sucintamente a noção de desenvolvimento. Entende-se por desenvolvimento um processo dinâmico, resultante das interações entre o indivíduo e os seus contextos de vida, o qual gera novidade, acarreta desafios e põe à prova o nível ou a capacidade de adaptação prévia do sujeito (Schaffer, 2005; Lourenço; 2002a; Papalia, Olds & Feldman, 2001).

O Desenvolvimento é considerado como um processo básico de mudança, uma mudança relativa não só aos organismos, mas também em relação às condutas manifestas pelos mesmos. Neste sentido, assiste-se a uma psicologia do desenvolvimento centrada na génese da mudança intra-individual (Lourenço, 2002a).

A mudança torna-se assim essencial ao desenvolvimento, não constituindo por isso a sua essência. Desta feita, a mudança desenvolvimental possui especificidades como uma determinada direcionalidade no sentido de uma maior diferenciação, integração, adaptação e organização relativa a níveis cada vez mais elevados de equilíbrio; ocorrendo ao longo do tempo, tendo em conta a globalidade do contexto no qual concorrem factores de desenvolvimento como a maturação nervosa, a actividade do sujeito e as influências sociais. (Lourenço, 2002a)

Nem todas as mudanças que ocorrem ao longo do desenvolvimento, são designadas por mudanças desenvolvimentais. As mudanças desenvolvimentais são mudanças de grande

magnitude, mudanças relativamente direccionais, relativamente uniformes e universais, relativamente irreversíveis e relativamente inevitáveis (Schaffer, 2005; Lourenço; 2002a).

Dizem-se mudanças de grande magnitude, uma vez que são mudanças que envolvem uma reestruturação profunda, ao nível estrutural, sendo essencialmente de cariz qualitativo e que são construídas ao longo de um período de tempo razoável. São mudanças que não resultam unicamente de uma simples aprendizagem, não sendo por isso mudanças episódicas, puramente cumulativas ou quantitativas (Schaffer, 2005; Lourenço; 2002a).

Para além da grande magnitude da mudança desenvolvimental, esta também possui uma característica assente na relativa direccionabilidade, pois este tipo de mudança tende a ocorrer numa determinada direcção, no sentido de níveis cada vez mais complexos, diferenciados, integrados e de uma elevada estruturação e organização da realidade, estando assim cada vez mais próximos de um ideal ou telos de desenvolvimento. É de salientar que este tipo de mudanças pode ocorrer tanto de um modo prospectivo como de um modo retrospectivo (Lourenço, 2002a).

As mudanças desenvolvimentais primam ainda pela uniformidade e universalidade, pois tendem a ocorrer num elevado número de sujeitos e de contextos, em períodos de vida bem delimitados. Falar de universalidade da mudança indicia ainda a emergência de uma sequência invariante de determinado tipo de competências (Schaffer, 2005; Lourenço; 2002a).

As referidas mudanças dizem-se ainda irreversíveis e inevitáveis. Irreversíveis na medida em que dizem respeito ao facto de que um sujeito, a partir do momento em que adquire determinado tipo de competência, dificilmente a perde, ou regride para níveis menos elaborados, ou de competências mais elementares. As mudanças designam-se de relativamente irreversíveis pois há a necessidade de ter em conta que o desenvolvimento é influenciado e condicionado por factores biológicos e sociais (Lourenço, 2002a).

As mudanças dizem-se relativamente inevitáveis, na medida em que resultam da interacção de factores como a maturação nervosa, a experiência física e social do sujeito e a equilibração, tendo em conta a actividade do próprio sujeito como a dimensão coordenadora de todos os outros factores. Importa ainda referenciar que nenhum destes factores actua isoladamente (Lourenço 2002a).

Apesar do desenvolvimento ser considerado um processo de mudança em direcção a níveis cada vez mais elevados de diferenciação, este também integra casos de paragem, regressão ou formas de mudança não integráveis em níveis de maior complexidade e diferenciação. Desta feita, dá-se importância ao facto de que o sujeito em processo de

desenvolvimento não será afectado por situações gravemente desfavoráveis que afectem quer o(s) seu(s) contexto(s) de vida, quer o seu estado físico e psicológico. (Damásio, 1999).

Nesta perspectiva, Cicchetti (1993) diz-nos que quando há perda com o tempo, é mais correcto falar de involução do que em desenvolvimento ou evolução, tornando-se fundamental fazer a distinção entre a ocorrência de uma involução fruto de um processo normal de mudança, e a involução resultante de um processo patológico. Assim, o desenvolvimento como processo de progressão, integra a existência de declínio ou involução dita normativa. (Lourenço, 2002a).

Após a clarificação da noção de desenvolvimento, torna-se possível fazer referência às principais tarefas desenvolvimentais que caracterizam a adolescência.

No que respeita ao Desenvolvimento Emocional assiste-se ao aparecimento de diversos estados emocionais negativos, a uma desordem emocional caracterizada pela ocorrência de emoções opostas e intensas e labilidade emocional. Verificando-se, concomitantemente, uma grande preocupação com a avaliação dos pares (Palmero, Fernández-Abascal, Martínez & Chóliz, 2002).

Relativamente ao Desenvolvimento Psicossocial a fase da adolescência integra-se segundo Erikson (1968) no estágio relativo à Identidade *versus* Confusão de Identidade, cuja tarefa psicossocial premente é a aquisição da Identidade através da síntese das mudanças internas e os pedidos e expectativas externos (Schaffer, 2005; Costa, 1991).

O adolescente encontra-se assim na chamada fase da Moratória caracterizada por um lado pela necessidade de definição de si, através da procura de oportunidades, condições e instrumentos e por outro lado pela necessidade de se manter, procurando elementos que assegurem a sua auto e hetero-confiança. Neste contexto, o adolescente procura adquirir um sentimento subjectivo de si caracterizado por vectores como a continuidade (tendo em consideração o seu passado, presente e futuro), a unidade (ou seja, o conjunto de elementos identitários e as respectivas valorações) e a independência no que respeita ao sujeito e à realidade. O que se encontra no adolescente, constitui deste modo, o resultado da sua história e evolutiva, pois tem a necessidade de incluir o seu passado e ao mesmo tempo integrar a novidade (Schaffer, 2005; Costa, 1991).

A identidade adolescente ilustra-se como uma desconstrução activa de um passado pessoal, parcialmente aproveitado mas também, noutra análise definitivamente abandonado. Caracteriza-se ainda por uma consciência da existência de um conjunto de possibilidades que potenciam a construção de um projecto futuro. Neste contexto, e ao contrário do que se

verifica nas crianças, os adolescentes têm a capacidade de organizar a sua memória autobiográfica numa história, num relato pessoal que resultante da interpretação das experiências passadas é a base de sustentação para o lançamento de projectos futuros (Schaffer, 2005; Costa, 1991).

Tal como mencionado anteriormente, a mudança inerente a esta transformação é pautada por grande complexidade devida a uma ordem de factores como: a existência de um suporte social que por vezes tende a apresentar contradições que são projectadas sobre o jovem; as novas exigências nos planos físico, emocional, cognitivo, interpessoal, social e moral; e a tensão provocada pela necessidade em abandonar as modalidades infantis (Schaffer, 2005; Costa, 1991).

Ainda no que respeita à construção da identidade é importante referir que a consolidação de uma identidade positiva e diferenciada dificilmente ocorre antes dos 18/19 anos de idade e contempla dois aspectos fundamentais: um processo activo de exploração pessoal e a organização de um nível razoável de coerência e diferenciação (Schaffer, 2005; Costa, 1991).

No que respeita ao processo activo de exploração pessoal este não se restringe a uma simples cópia ou negação de uma determinada identidade, pois os jovens tendem a enunciar várias possibilidades para si e tendem a procurar activamente informação sobre cada uma delas (Schaffer, 2005; Costa, 1991).

A organização de um nível razoável de coerência e diferenciação integrado engloba aspectos como: a diversidade de papéis que desempenhou e irá desempenhar, a dimensão temporal centrada no que foi, no que é e no que será no futuro; o que se entende como real e possível ou ideal; a imagem que se tem de si próprio e a impressão que produz nos outros. Por conseguinte, é importante ter em conta que nem todos os jovens conseguem ter uma identidade diferenciada e coerente devido à incapacidade de encontrar respostas adaptativas para a tarefa identitária (Schaffer, 2005; Costa, 1991).

Relativamente ao plano do Desenvolvimento Cognitivo, este estágio caracteriza-se pela inteligência formal, pelo domínio do pensamento abstracto em que as acções mentais que ultrapassam a dependência de conteúdos concretos actuam sobre conteúdos proposicionais. O pensamento caracteriza-se pela capacidade de inversão do sentido entre o real e o possível, ou seja, a realidade é vista enquanto uma actualização de um conjunto de possibilidades virtuais. De uma maneira geral, a inteligência formal e abstracta engloba a capacidade de combinatória, raciocínios proposicionais, hipotético-dedutivos, capacidade de

coordenar duas formas de reversibilidade e dissociação de factores (Schaffer, 2005; Lourenço, 2002a).

No que se refere ao conhecimento do mundo social, mais especificamente ao desenvolvimento interpessoal, vectores como a compreensão de pessoas, compreensão de relações entre pessoas e compreensão dos sistemas sociais e das instituições são essenciais para a análise desta fase da adolescência (Coll, Palacios & Marchesi, 1995; Lourenço, 2002b; Paiva Campos, 1990; Schaffer, 2005).

Nesta óptica e no que diz respeito ao conhecimento de pessoas, os adolescentes tendem a efectuar a transposição do esquema de pessoa sobreposto e desorientado para uma visão mais integrada onde as características opostas são conciliadas mediante a análise das suas causas. Neste sentido, compreendem as situações onde estão implicados pela perspectiva de uma terceira pessoa, tendendo a alargar a compreensão das relações quer na sua amplitude social, quer no tempo (futuro distante) (Coll et al., 1995; Lourenço, 2002b; Paiva Campos, 1990; Schaffer, 2005).

O conhecimento das relações interpessoais contempla a integração das noções de reciprocidade no plano social, o que induz ao questionamento de aspectos como a autoridade e as normas que em vez de servirem os interesses particulares devem estar orientadas socialmente (Coll et al., 1995; Lourenço, 2002b; Paiva Campos, 1990; Schaffer, 2005).

A concepção de sociedade é compreendida enquanto sistemas múltiplos em interacção que reconhecem mútuas influências. Desta feita, a compreensão das mudanças sociais integra uma perspectiva diacrónica que permite perceber as transformações sociais (Coll et al., 1995; Lourenço, 2002b; Paiva Campos, 1990; Schaffer, 2005).

Ainda no plano do Desenvolvimento Interpessoal, Selman (1980) considera que o processo de construção da realidade social ilustra-se numa co-construção uma vez que se trata de um processo dialéctico no qual qualquer indivíduo pode ser sujeito e objecto num determinado momento. Os processos psicológicos de compreensão das pessoas e das respectivas relações evoluem numa sequência invariante em função da capacidade de descentração social.

Nesta perspectiva, os adolescentes podem enquadrar-se, segundo Selman (1980) na chamada Tomada de Perspectiva Social de Terceira Pessoa e Mútua (que abrange crianças e jovens dos 10 aos 15 anos de Idade) ou na Tomada de Perspectiva Social Profunda e Pós-Simbólica (que contempla indivíduos a partir dos 12 anos de idade).

Na Tomada de Perspectiva Social de Terceira Pessoa e Mútua, assiste-se à coordenação do ponto de vista da própria pessoa com o do outro e a situação. A pessoa é vista como um sistema detentor de diversas características (emoções, crenças, valores, por exemplo), é sujeito e objecto simultaneamente e tem a capacidade de coordenar as perspectivas em conflito com a situação de interacção objectivando coordenar a satisfação pessoal com a mutualidade das relações. (Coll et al. 1995; Lourenço, 2002b; Paiva Campos, 1990; Schaffer, 2005).

Na Tomada de Perspectiva Social Profunda e Pós-Simbólica, assiste-se à integração de várias perspectivas possíveis (eu, próprio, outro generalizado). No que se refere ao conhecimento da pessoa dá-se importância ao facto de que os pensamentos, emoções e comportamentos são determinados psicologicamente, no entanto, podem ser inconsistentes, entrando em linha de análise o acesso à noção de identidade e à história de vida. No que respeita às relações, são consideradas as perspectivas possíveis para além das do contexto da interacção, dando-se ênfase aos constructos de reciprocidade e mutualidade percebidos para além do explícito (Coll et al. 1995; Lourenço, 2002b; Paiva Campos, 1990; Schaffer, 2005).

No que respeita ao Desenvolvimento Moral, este refere-se essencialmente ao sistema de regras aplicados na resolução de questões sociais, centrando-se na análise do respeito que o indivíduo vai adquirindo pelas regras sociais, mais precisamente sobre a consciência dessas mesmas regras (Bergman, 2002; Lourenço, 2002b)

Quando se fala de julgamento moral da criança, segundo Piaget (1973) devemos ter em consideração a existência de uma relação entre o desenvolvimento cognitivo e a capacidade para a criança resolver questões sociais e morais. As competências cognitivas são, segundo o autor, anteriores às morais pelo que as determinam. No entanto, a experiência social com os pares é vista como essencial para o desenvolvimento moral. Neste contexto, ao longo do desenvolvimento, o indivíduo tende a passar de uma perspectiva pautada pelo egocentrismo para uma assente na reciprocidade e cooperação. Tendemos a assistir a uma passagem de uma chamada Heteronomia Moral para uma Autonomia Moral (Bergman, 2002; Lourenço, 2002b).

A Heteronomia Moral caracteriza-se por: uma concepção interpessoal fundamentada em relações assimétricas, impostas; uma concepção moral em que impera o realismo e a regra é vista como algo externo, não modificável nem negociável, tendo um carácter absoluto; a avaliação da transgressão é efectuada em função das consequências da acção, caracterizando-se por uma moral objectiva (Bergman, 2002; Lourenço, 2002b).

A Autonomia Moral é caracterizada por: uma concepção moral assente em relações simétricas que envolvem igualdade, cooperação e reconhecimento mútuo; na concepção moral impera o racionalismo e a regra pode ser modificável e negociável, sendo fruto de um acordo mútuo; a avaliação da transgressão é efectuada mediante uma moral subjectiva, ou seja, de acordo com as intenções do autor do comportamento (Bergman, 2002; Lourenço, 2002b).

Na perspectiva cognitivo – desenvolvimentista, do sentido de justiça fazem parte noções de igualdade, reciprocidade, equidade e contratos sociais aplicados nas relações sociais, o sentido de justiça mais do que uma regra, é uma razão para acção (Kohlberg, 1976; Bergman, 2002; Lourenço, 2002b).

De acordo com Kohlberg (1976) o ideal de desenvolvimento moral refere-se à capacidade para a resolução de conflitos e problemas considerando-se todas as posições em causa, balanceando-as, equilibrando-as e hierarquizando-as segundo os princípios morais que se apresentam como razões para a acção. O desenvolvimento moral rege-se assim por uma sequência de três níveis (Pré - Convencional; Convencional; Pós-Convencional) que implicam uma relação diferente entre o eu, as regras e as expectativas morais da sociedade (Bergman, 2002; Lourenço, 2002b).

No nível Pré – Convencional, as regras e expectativas sociais são externas e o indivíduo orienta-se de acordo com as consequências imediatas dos seus actos. No nível Convencional, a interiorização das expectativas e normas sociais vão orientar o indivíduo, sendo que as suas preocupações baseiam-se no que é socialmente aceite e partilhado e na manutenção do sistema social como um todo. No nível Pós – Convencional, a preocupação do indivíduo centra-se mais nos princípios morais universais do que nas normas sociais, sendo que os focos das suas preocupações são essencialmente o bem comum e a transformação social em vez da manutenção social (Kohlberg, 1976; Bergman, 2002; Lourenço, 2002b).

Segundo o mesmo autor, existem ainda cinco tipos de moral com raciocínios, orientações e operações de justiça diferenciados (Moral do Castigo, Moral do Interesse; Moral do Coração; Moral da Lei ; Moral do Relativismo da Lei).

Na Moral do Castigo, no que se refere ao raciocínio não há distinção de perspectivas, este tipo de moral está orientada para o evitamento do castigo e/ou obediência, as operações de justiça assentam numa moralidade sustentada por elementos físicos, externos em que a responsabilidade objectiva tem em consideração o dano material (Kohlberg, 1976; Bergman, 2002; Lourenço, 2002b).

Na Moral do Interesse há uma diferenciação de perspectivas, por conseguinte, não há a sua coordenação. Assiste-se a uma orientação individualista, calculista e pragmática cuja preocupação é satisfazer os seus próprios interesses em troca de favores. As operações de justiça baseiam-se nos desejos, necessidades e interesses do indivíduo. (Kohlberg, 1976; Bergman, 2002; Lourenço, 2002b).

Na Moral do Coração, ocorre a coordenação das perspectivas apoiada numa terceira pessoa estereotipada, a sua orientação é interpessoal, assente na preocupação com as expectativas e convenções sociais, na demanda pela aceitação e aprovação social e no apoio em critérios altruístas e afectivos. As operações de justiça centram-se em vectores como a aprovação social, aspectos interpessoais e relacionais (Kohlberg, 1976; Bergman, 2002; Lourenço, 2002b).

A Moral da Lei caracteriza-se pela capacidade de coordenação de perspectivas com recurso a uma terceira pessoa generalizada (coordenação de perspectivas sociais, legais, morais institucionais, por exemplo). A sua orientação é para a lei e manutenção do sistema, para a imparcialidade pela procura de uma consciência colectiva apoiada em critérios racionais. As operações de justiça fundamentam-se na justiça processual e na igualdade perante a lei, ou seja, nos códigos e leis morais e sociais vigentes (Kohlberg, 1976; Bergman, 2002; Lourenço, 2002b).

A Moral do Relativismo da Lei centrada num nível Pós - Convencional apela a uma terceira pessoa moral universal, ou seja, caracteriza-se pela reversibilidade ideal. É orientada para os princípios morais, para a preocupação em assegurar os direitos humanos fundamentais de todas as pessoas e para a preocupação com o bem comum. As operações de justiça centram-se na coordenação dos valores relativos à igualdade, reciprocidade e equidade. (Kohlberg, 1976; Bergman, 2002; Lourenço, 2002b).

Tendo em consideração a descrição sumária sobre as principais tarefas desenvolvimentais que ocorrem na adolescência e apesar desta ser considerada uma fase do ciclo vital em que os jovens tendem a apresentar uma necessidade exacerbada de procurar sensações fortes, novos desafios que se conciliam e coadunam com as alterações biológicas (hormonais) que experienciam, parece existir unanimidade por parte dos autores (Jessor, 1992; Bizarro, 1999; Martins, 2005a; Schaffer, 2005) quando a consideram como um período complexo, de grande ambiguidade e vulnerabilidade e onde alguns jovens tendem ingressar em condutas de risco (como por exemplo, o uso de álcool, drogas, tabaco, envolvimento em

condutas de bullying, furtos) que acarretam consequência para a sua saúde física e psicológica e alterações no seu bem-estar psicológico.

A este nível, o risco segundo Jessor (1992) possui um duplo significado. Por um lado, quando o jovem já ingressou em comportamentos de risco, o facto de estar em risco refere-se a uma maior probabilidade de implicações para a saúde e para a vida que possam até comprometer o seu desenvolvimento; por outro lado, quando o jovem ainda não iniciou neste tipo de comportamentos o risco ilustra-se nos antecedentes e determinantes psicossociais que tendem a aumentar a probabilidade de ingressar em condutas de risco.

Estes antecedentes psicossociais são referidos e classificados na literatura como factores de risco (quando tendem a aumentar a probabilidade de ingressar em condutas de risco) e factores de protecção (quando tendem a evitar o ingresso em condutas de risco) podendo abranger aspectos relacionados com o indivíduo e com o contexto social em que este se insere (Jessor, 1992; Bizarro, 1999; Schaffer, 2005; Matos, 2005; Martins, 2009).

Jessor (1992) acrescenta ainda a estes dois aspectos individuais e contextuais cinco dimensões relativas à biologia/genética, ao ambiente social geral, ao ambiente social próximo, à personalidade e ao comportamento onde se podem verificar tanto factores de risco como factores protectores.

A identificação atempada de factores de risco para os jovens apresenta-se fundamental para o planeamento e implementação de tipologias específicas de intervenção capazes de melhorar o bem-estar físico e psicológico de crianças e jovens e diminuir os fenómenos inerentes à violência escolar (Jessor, 1992; Bizarro, 1999; Schaffer, 2005, Matos, 2005; Martins, 2009).

A escola enquanto instituição escolar e mediante a sua capacidade para fomentar nas suas políticas educativas directrizes pautadas por: implementação de regras e normas adequadas; promoção de um bom clima moral e social; adequação e eficiência dos seus métodos pedagógicos; capacidade para o estabelecimento de vínculos afectivos seguros tanto nas relações simétricas como nas assimétricas; promoção de competências sócio-cognitivos essenciais à resolução de conflitos; exigência ao nível das aprendizagens; respeito pela cultura juvenil; e capacidade de resposta à comunidade; poderá constituir-se enquanto factor de protecção face à emergência de condutas de agressão e vitimação em crianças e adolescentes (Gladden, 2002; Martins, 2009).

Após a análise relativa aos princípios basilares do Desenvolvimento Psicológico na Adolescência, o capítulo seguinte procura introduzir a temática em estudo, objectivando o

enquadramento conceptual do fenómeno do Bullying mediante a clarificação e diferenciação de conceitos como a Agressividade e a Violência.

Capítulo 2 - Agressividade, Violência e Bullying - clarificação e diferenciação de conceitos

Para que seja possível uma análise clara e objectiva sobre os comportamentos de Bullying em contexto escolar, surge a necessidade de o enquadrar numa perspectiva integradora capaz de comportar vários níveis de análise, ou seja, que considere a reflexão, clarificação e definição de conceitos como a agressividade e a violência que se encontram frequentemente associados ao referido construto. É igualmente importante a análise das possíveis relações entre os conceitos apresentados.

Nesta linha de análise, a agressividade é considerada como uma disposição permanente para o envolvimento em condutas de agressão reais ou fantasmáticas, podendo subdividir-se em duas categorias, uma enquanto agressividade maligna, destrutiva e uma agressividade benigna que encara a combatividade pela competição (Doront & Parot, 2001). A agressão apresenta-se assim, como um comportamento adaptativo que comporta o uso da força física ou verbal em reacção a uma percepção de ameaça. Para além desta disposição para agredir e para o envolvimento em condutas hostis e destrutivas, a conceptualização do fenómeno da agressão abrange o ataque à integridade física ou moral de alguém ou acto de provocação e hostilidade (Houaiss, Villar & Franco, 2001). Apesar destas definições gerais, não existe contudo uma consensualidade relativa à definição do fenómeno da agressão. A agressividade tem sido estudada desde a existência humana e, neste sentido, são várias as correntes explicativas para o fenómeno. Por conseguinte, é importante salientar que, não existe uma corrente ou modelo teórico que consiga abranger e explicar de modo holístico todos os comportamentos agressivos, tornando-se fundamental recorrer a várias correntes para obter um esclarecimento claro e objectivo do fenómeno (Pereira, 2008).

Há assim a necessidade de uma abordagem múltipla, multifactorial que seja capaz de analisar os contributos tanto das teorias clássicas (Etologia, Psicanálise, Behaviorismo, Aprendizagem Social) como dos modelos integrativos recentes (Cognitivism neo-associacionista, Processamento da Informação Social, Interaccionismo Social, Modelo Geral da Agressão baseado em Estruturas de Conhecimento) para a efectiva compreensão do fenómeno da agressão (Kristensen, Lima, Ferlin, Flores & Hackmann, 2003).

Com o intuito de compreender o comportamento agressivo enquadrado numa abordagem biopsicossocial, é fundamental destrinçar de forma sucinta as principais directrizes orientadoras de cada teoria explicativa.

No que respeita à Etologia, as funções básicas do comportamento agressivo animal tendem a ser reguladas pelos instintos de hierarquia, territorialidade e defesa da prole que agem ou são suprimidos em função da situação com que o animal é deparado. A mesma corrente faz a distinção de classes distintas de comportamento agressivo: predatório, territorial, inter-machos, defensivo, induzido pelo medo, maternal, irritável e instrumental. Cada subtipo é regulado por diferentes componentes neuroanatómicas e neuroquímicas (Doront & Parot, 2001).

No que se refere às teorias Psicanalíticas, estas acreditam que a agressividade tende a desenvolver-se paralelamente ao desenvolvimento do indivíduo e tende a emergir na infância. Neste contexto, têm em consideração as chamadas pulsões de vida (Eros) caracterizadas por pulsões sexuais e pulsões de auto-conservação que objectivam a criação e manutenção da unidade e as pulsões de morte (Thanatos) que procuram a redução completa das tensões. As pulsões de morte, encontram-se inicialmente voltadas para o interior provocando a sua destruição. Ao longo do desenvolvimento, a energia patente às pulsões de morte tende a dirigir-se para o exterior sob a forma da expulsão da agressão ou de destruição. Assiste-se assim à transposição da pulsão de morte para a pulsão de agressão quando a primeira é dirigida para o exterior, emergindo deste modo, a agressividade e a destruição. Tais fenómenos estão ao serviço das pulsões de vida, na medida em que a partir do momento em que as pulsões de morte são expulsas para o exterior tendem a dirigir-se à destruição dos objectos e não do seu próprio eu. (Kristensen, Lima, Ferlin, Flores & Hackmann, 2003).

De acordo com o Behaviorismo, a génese do comportamento agressivo centra-se na frustração, sendo esta entendida como um acto ou acontecimento que impede alguém de atingir um objectivo, podendo este acto referir-se a uma simples interrupção, barreira física ou social. A referida perspectiva, defende que a frustração produz uma energia agressiva que tende a instigar o comportamento agressivo. A expressão da agressividade dependerá de vectores como: a posição hierárquica ocupada pela instigação à agressão sendo que a intensidade da resposta tende a variar com a força que se imprime para atingir determinado objectivo; o valor atribuído a esse objectivo; e o grau de interferência das diferentes variáveis (Kristensen, Lima, Ferlin, Flores & Hackmann, 2003).

O modelo da Aprendizagem Social, ao contrário das teorias clássicas anteriores que acreditam que a agressividade é induzida por comportamentos internos ou apresenta-se como resultado da frustração, coloca a ênfase no incentivo e nas recompensas auferidas por determinado acto para explicar a causalidade do comportamento agressivo. Assim, qualquer indivíduo perante determinada situação tende a analisar os custos e os benefícios potenciais em expressar um comportamento agressivo, se estes últimos forem maiores, ele optará pela agressão como vínculo para a concretização dos objectivos. O referido modelo descredibiliza a espontaneidade dos comportamentos violentos, defendendo que estes necessitam de ser aprendidos e treinados previamente. Dão especial enfoque à necessidade de modelos (família, pares, sociedade em geral) que pratiquem comportamentos agressivos e que demonstrem os vários tipos de acções que são recompensadas ou passíveis de punição. Defendem, deste modo, que a aprendizagem da agressividade efectua-se através da modelação. O comportamento agressivo uma vez aprendido, tende a manifestar-se em situações apropriadas, ou seja, o indivíduo tende a efectuar a antecipação das recompensas ou punições de determinado acto e conforme a referida avaliação cognitiva o comportamento agressivo poderá ser ou não expresso. O modelo da aprendizagem social realça ainda que o exercício da punição nem sempre evita a continuidade do comportamento agressivo (Kristensen, Lima, Ferlin, Flores & Hackmann, 2003).

Após a sucinta explanação sobre as teorias clássicas da agressividade importa analisar as contribuições dos chamados Modelos integrativos recentes da agressividade como o modelo do Cognitivismo neo-associacionista, o modelo do Processamento de Informação Social, o modelo do Interaccionismo Social e o modelo de Agressão baseado em Estruturas do Conhecimento (Kristensen, Lima, Ferlin, Flores & Hackmann, 2003).

O modelo do Cognitivismo neo-associacionista, procura redefinir o conceito de frustração entendendo-o como a não obtenção de uma gratificação esperada capaz de suscitar um chamado afecto negativo que tende a desencadear tendências relativamente primitivas como a fuga e a luta, ilustradas enquanto componentes emocionais, cognitivas, fisiológicas e motoras que se encontram associadas. A este nível, os teóricos fazem a distinção entre agressão reactiva ou afectiva e agressão instrumental (Kristensen, Lima, Ferlin, Flores & Hackmann, 2003).

A distinção entre as condutas agressivas ou entre os vários tipos de violência é também efectuada por autores como Coie e Dodge, (1998), Roland e Idsoe (2001),

diferenciando-as em duas tipologias: violência instrumental ou proactiva e violência reactiva ou expressiva (Coie & Dodge, 1998; Roland & Idsoe, 2001).

A violência instrumental ou proactiva é utilizada como vínculo para a obtenção de algo, sendo que o prazer e a estimulação do ego são as emoções inerentes a esta tipologia de agressão. Estes indivíduos tendem a atribuir legitimidade a esta agressão como forma de justificar a sua utilização. Esta conduta agressiva relaciona-se assim com uma fragilidade ao nível das representações cognitivas sobre o conflito interpessoal, assim como, da escassez ao nível da diferenciação de estratégias para a obtenção de determinados objectivos. Já a violência reactiva ou expressiva surge como o culminar de um nível de tensão e emoção elevados, que impedem o indivíduo de encarar o evento social de outra forma; é deste modo desencadeada por um acontecimento prévio, que induz sentimentos de frustração e raiva e consequentemente ataque. Assiste-se neste sentido, a fragilidades ao nível da auto-regulação dos impulsos e do controle emocional (Coie & Dodge, 1998; Roland & Idsoe, 2001).

Enquadrado nos modelos de processamento da informação social e tendo em consideração o modelo explicativo do ajustamento social nas crianças de Crick e Dodge (1994), Huesmann (1998) propôs o chamado modelo unificado de processamento de informação para a agressão. Para o autor, um dos conceitos primordiais do seu modelo assenta na conceptualização dos *scripts* ou pistas situacionais sociais. Os *scripts* sugerem ao indivíduo que acontecimentos que ocorreram num contexto específico podem repetir-se. Paralelamente, geram estratégias e modos de actuação e reacção e tendem a antecipar os resultados prováveis ou as consequências desses mesmos comportamentos.

Este modelo desenvolve-se ao longo de quatro etapas ou fases. A primeira fase refere-se à percepção de hostilidade ou adversidade perante situações caracterizadas pela ambiguidade. A segunda fase é relativa aos processos de aquisição, permanência e recuperação de *scripts* e esquemas mentais para o comportamento social. A este nível importa salientar que a observação de determinados comportamentos, assim como, o seu reforço, são essenciais para o estabelecimento de esquemas mentais e a sua activação tende a relacionar-se com a memória de acções recentemente observadas e com o estado emocional em que a pessoa se encontra (Beck, 2000). A permanência de determinado *script* varia em função das consequências que este produz, em concordância com as que seriam desejadas pelo próprio sujeito. A terceira fase é relativa à avaliação e selecção de determinado *script* . A quarta e última fase baseia-se na interpretação que o sujeito faz das respostas dadas pelo meio em

função dos seus comportamentos. Neste sentido, a interpretação das consequências do seu comportamento vai influenciar a manutenção ou abandono de determinado *script*.

No modelo do Interaccionismo Social a tónica assenta na compreensão do desenvolvimento de práticas coercivas entendidas enquanto comportamentos agressivos, por determinados indivíduos (Anderson & Bushman, 2002). A referida abordagem centra-se no modelo de decisão perante o qual o indivíduo analisa várias possibilidades para atingir um de três objectivos possíveis: controlar o comportamento de outros; restaurar a justiça; assegurar e proteger identidades. A este nível, as escolhas do indivíduo são direccionadas em função dos custos e probabilidades dos resultados e das recompensas esperadas.

Importa ainda realçar que este modelo partindo da definição de agressão como a intenção de causar dano a outrem, conceptualiza a intenção enquanto contexto de tomada de decisões, referindo-se a um valor associado à acção escolhida (Anderson & Bushman, 2002).

O modelo geral da agressão baseado em estruturas do conhecimento, ilustra-se como outro dos modelos integrativos recentes da agressividade. O referido modelo fundamenta-se na pessoa em situação, ou seja, releva o ciclo de interacção social continuada. Os princípios basilares do modelo assentam nas estruturas de conhecimento como a percepção, interpretação, tomada de decisão e acção que se subdividem em três categorias específicas, respeitantes aos esquemas perceptuais, esquemas pessoais e *scripts* comportamentais. Estas estruturas tendem a desenvolver-se mediante a experiência do sujeito e a sua utilização desencadeia o seu automatismo. Mantêm-se associadas a estados afectivos, sendo igualmente capazes de orientar a resposta comportamental do sujeito perante as situações proporcionadas pelo ambiente (Bushman & Anderson, 2001).

Da caracterização do referido modelo fazem parte três directrizes orientadoras: a primeira diz respeito aos *inputs* da pessoa (traços de personalidade, género, crenças, valores, *scripts*) e da situação (incentivos, frustração, provocação); a segunda refere-se ao estado interno actual (cognição, afecto); e a terceira é relativa aos resultados dos processos de avaliação (imediata e controlada) e decisão. O carácter cíclico do modelo geral da agressão baseado em estruturas do conhecimento ilustra-se no facto de que os resultados finais dos processos de decisão podem apresentar-se como *inputs* a um episódio seguinte. O referido modelo tem sido utilizado para auxiliar a compressão do fenómeno da agressividade tendo em conta vários factores (Bushman & Anderson, 2001).

Uma vez percorrido de forma sucinta o espectro das principais correntes explicativas da agressividade, é notório que qualquer tipo de conduta agressiva entre pares, constitui um

desvio ao desenvolvimento expectável do ser humano, constituindo por isso, comportamentos disruptivos. Desta feita, os fenómenos de socialização patentes à Educação e à Cultura, têm o papel de procurar eliminar as formas agressivas de resolução de conflitos, promovendo e implementando valores como a liberdade, a igualdade e o respeito pela diferença e individualidade de cada um (Pereira, 2008).

Situados na mesma matriz interpretativa dos fenómenos agressivos, é importante focar outros aspectos essenciais para a sua compreensão, como é o caso da relação existente entre os factores familiares e a predisposição de certas crianças para agredir (Bowers, Smith & Binney, 1994). Importa destacar, a relevância dos estilos educativos parentais, as características interaccionais ao nível da família nuclear, a estrutura familiar e respectivas características relacionadas.

No que concerne aos estilos educativos parentais, verifica-se que existe uma tipologia distinta de educação familiar, a tipologia autoritária, a permissiva e a democrática. A este respeito, Olweus (1995), refere-nos que um educador natural (pai ou mãe) com um estilo educativo permissivo, negativo e demasiado protector, em que o filho possui pouca identificação com os seus progenitores, há uma maior tendência para que este filho num cenário de agressão/vitimação, possua um perfil de vítima. Pereira, (2008) ainda relativamente a esta temática, salvaguarda o facto de que uma educação demasiado autoritária poderá conhecer contornos contraditórios, ou seja, poderá dar lugar a um estilo educativo permissivo.

No que respeita às características interaccionais, salienta-se a importância dos pedidos graduais e de acordo com a faixa etária, uma vez que possuem um papel fulcral na implementação de valores como a responsabilidade e a motivação intrínseca para a realização das mais variadas tarefas. Outra estratégia familiar relevante, é a aplicação de reforços positivos (verbais, físicos e materiais) e de punições, pois deste modo, a criança ou jovem procurará investir cada vez mais na tarefa, tornando-se progressivamente mais compreensiva e persistente na concretização de objectivos futuros (Pereira, 2008).

As alterações na dinâmica familiar provocadas por conflitos parentais e rupturas conjugais que suscitam uma desarmonia familiar, são factores que emergem aquando da análise dos comportamentos das crianças envolvidas no Bullying (Pereira, 2008).

Existem porém, determinadas características que são comuns a crianças agressoras e vítimas, como é o caso da ausência de uma figura masculina (de um pai) em casa. Com efeito, as vítimas caracterizam-se por usufruírem de uma educação parental caracterizada por uma

fraca capacidade afectiva, por possuírem pais admoestadores, demasiado protectores e inconsistentes nas práticas de disciplina e monitorização; enquanto que os agressores, parecem relacionar-se com o poder na família e a falta de coesão, assistindo-se paralelamente a uma ambivalência no relacionamento com os irmãos e com a restante família, pois estas interacções efectuam-se mediante relações assimétricas. Os agressores são assim caracterizados como detentores do poder e não como os demais. (Bowers et al., 1994).

No âmbito das condutas agressivas Loeber e Hey (1997) definem e reconhecem-nas enquanto condutas anti-sociais que infligem ou tentam infligir lesões físicas e psicológicas a outros. Os mesmos autores distinguem ainda e consoante a gravidade das consequências das condutas agressivas ou anti-sociais, actos de agressão menor e actos de violência.

No plano subjacente à evolução das condutas agressivas, estudos como os de Moffitt e Caspi (2000) colocam em evidência dois padrões de conduta anti-social: um com inicio precoce, na infância e outro com início tardio, na adolescência. Tais padrões são igualmente sustentados por etiologias e evoluções distintas.

Os mesmos autores nas suas investigações constituíram dois grupos a partir da amostra inicial e de acordo com a emergência das condutas agressivas (infância ou adolescência), designando-os por “delinquência persistente ao longo da vida” e “delinquência limitada à adolescência”, respectivamente (Moffitt & Caspi, 2000).

Os resultados obtidos são ilustrativos de que existe uma associação entre as condutas anti-sociais com inicio precoce e: os estilos educativos parentais inadequados (criminalidade dos progenitores, viver só com um progenitor, dureza e inconsistência da disciplina parental, natureza do vinculo afectivo com a mãe e nível socioeconómico baixo); os problemas neuro – cognitivos (factor baseado em avaliações na infância, da inteligência da hiperactividade e dos níveis de leitura); e as fragilidades ao nível do auto-controlo (temperamento difícil, hiperactividade, rejeição por parte dos pares predisposição para o envolvimento em lutas). No grupo referente à delinquência limitada à adolescência, os factores de risco tendiam a ser considerados normativos, ou seja, característicos do referido estágio de desenvolvimento, sendo que a predisposição para a delinquência tendia a cingir-se à aceitação de valores não convencionais e ao convívio com adolescentes delinquentes. Desta feita, os autores constataram que ambos os grupos tendiam a envolver-se no mesmo tipo de condutas delinquentes na adolescência, apesar de apresentarem diferentes factores de risco (Moffitt & Caspi, 2000).

Moffitt e Caspi (2000) verificaram ainda que os comportamentos anti-sociais de início precoce (tanto nos rapazes como nas raparigas) tendem, mais do que os que se iniciam na adolescência, a perpetuar-se pela vida adulta, como se se trata-se de um efeito cumulativo dos respectivos factores de risco.

Contudo, alguns estudos (Coie & Dodge, 1998; Loeber & Hay, 1997) verificaram que factores como a estabilidade laboral, a realização profissional e/ou o estabelecimento de um vínculo afectivo seguro com um parceiro do género oposto, não agressivo, na vida adulta, são promotores do abandono das condutas anti-sociais

Numa outra linha de análise a continuidade/evolução da conduta agressiva ou anti-social poderá ser explicada enquanto co-ocorrência e diversidade das condutas anti-sociais (Farrington, 2000; Negreiros, 2001).

De acordo com a literatura, as condutas agressivas tendem a estabilizar ao longo do tempo (da infância à idade adulta), contudo, em etapas do desenvolvimento de especial vulnerabilidade como são os casos da infância e da adolescência, a convivência com a violência apresenta-se como um factor promotor do risco de a vir a exercer ou de se tornar umas das suas vítimas (Coie & Dodge, 1998).

À semelhança da definição da agressividade, o construto inerente à violência é igualmente complexo, polissémico, facto pelo qual restringiremos a nossa análise a uma definição mais abrangente, especificando-a posteriormente na violência em contexto escolar.

Segundo a Organização Mundial de Saúde (2002) a violência é definida como uso de força física ou de poder na prática ou em forma de ameaça, contra ao próprio, outra pessoa, grupo ou comunidade, que resulte ou possa resultar em sofrimento, morte, dano psicológico, desenvolvimento comprometido ou privação. A violência é assim definida tendo em conta a saúde e o bem-estar dos indivíduos.

Esta perspectiva integradora da violência associa a intencionalidade à realização do acto independentemente das suas consequências. A mesma organização propõe a divisão da violência em três categorias de acordo com as características dos que cometem os comportamentos violentos, a saber: violência auto-dirigida (subdividida em comportamento suicida e agressão auto-infligida); violência interpessoal (subdividida em violência familiar e de parceiros íntimos e violência na comunidade); e violência colectiva (que abrange a violência social, política e económica).

A tipologia relativa à violência escolar é assim classificada enquanto violência interpessoal relativa à comunidade uma vez que ocorre entre jovens em contexto institucional, mais especificamente o escolar.

A natureza dos actos violentos é variável, podendo ser física, psicológica, sexual, relativa à privação ou abandono.

O Relatório Mundial sobre Violência e Saúde (2002) da Organização Mundial de Saúde salienta a natureza multifacetada da violência, encarando-a como o resultado de uma complexa interacção entre factores individuais, relacionais, sociais, culturais e ambientais (Dahlberg & Krug, 2002).

Com vista à compreensão do fenómeno da violência, a Organização Mundial de Saúde (2002) sugere o modelo ecológico, uma vez que este explora a relação entre factores individuais e contextuais e compreende a violência como o resultado de diversos níveis de influência sobre o comportamento.

Num primeiro nível de análise da violência, segundo o modelo ecológico a importância é dada à identificação de factores biológicos e à história pessoal do sujeito, com vista a captar as suas características individuais que aumentam a probabilidade de ele ser vítima ou agressor (Bronfenbrenner, 1996; Schaffer, 2005; OMS, 2002).

No segundo nível de análise são exploradas as relações sociais próximas do sujeito (membros da família, grupo de pares, por exemplo) que tendem a aumentar o risco de vitimação ou agressão violenta. No que respeita à violência interpessoal entre jovens, estes tendem a envolver-se em actividades negativas quando tais comportamentos são encorajados e aprovados pelos pares (Bronfenbrenner, 1996; Schaffer, 2005; OMS, 2002).

O terceiro nível de análise, de maior abrangência, analisa os contextos comunitários dos quais fazem parte as relações sociais (bairros, escolas, por exemplo) e procura identificar as características dos diferentes cenários associados ao desenvolvimento de condutas de agressão e vitimação (Bronfenbrenner, 1996; Schaffer, 2005; OMS, 2002).

O quarto e último nível de análise estuda os factores mais significativos da sociedade que influenciam as taxas de violência (como por exemplo, factores como as normas que apoiam o conflito político; normas culturais que aceitam a violência como forma de resolução de conflitos) e tendem a criar um clima aceitável para a mesma. As políticas económicas, de saúde, educativas e sociais que sustentam elevados níveis de desigualdade económica e social entre grupos, são igualmente alvo de análise neste nível do modelo ecológico pois contribuem

para a manutenção de condutas violentas (Bronfenbrenner, 1996; Schaffer, 2005; OMS, 2002).

Importa salientar que de uma maneira geral, existem factores de risco comuns e transversais a vários tipos de violência, como por exemplo, pobreza, isolamento social, abuso de álcool e drogas e acesso a armas de fogo. Neste contexto, alguns indivíduos integrados em situações de risco podem experimentar várias tipologias de violência (Bronfenbrenner, 1996; Schaffer, 2005; OMS, 2002).

O modelo ecológico permite-nos, deste modo, mediante uma perspectiva desenvolvimental demonstrar a multiplicidade de causas da violência em diferentes etapas de vida. Este modelo, através da associação entre as características individuais, sociais, culturais e económicas e a violência, sugere que direccionando os factores de risco através dos vários níveis do modelo ecológico é possível reduzir mais do que uma tipologia de violência mediante a elaboração de programas de intervenção e prevenção adequados à realidade em causa (Bronfenbrenner, 1996; Schaffer, 2005; OMS, 2002).

Ainda a título da prevenção, um dos aspectos fundamentais para a análise do problema é a distinção entre preditores explicativos de violência no adulto (que nos permitem compreender a etiologia das condutas anti-sociais, assim como os processos que a ela conduzem e/ou que podem evitá-la) e preditores comportamentais (fundamentais para identificar os sujeitos em risco) (Farrington, 2000).

A explanação supracitada relativa à clarificação e diferenciação dos conceitos de Agressividade e Violência permite-nos verificar que apesar de semelhantes não designam exactamente o mesmo fenómeno (Kristensen et al., 2003).

A agressividade existe em várias espécies, tende a apresentar-se com uma função adaptativa, de conservação da espécie, que utiliza a força física ou verbal em reacção à percepção de ameaça. As condutas agressivas variam consoante a idade, severidade e selecção da vítima. Por sua vez, a violência apresenta-se como uma característica de algumas formas de agressão com o intuito de causar danos de várias ordens entre co-específicos de uma espécie particular que são os seres humanos. A violência pode assim caracterizar-se como uma agressividade desmedida ou hipertrofiada, uma vez que tende a cessar com a submissão do outro, já a conduta violenta pode levar à morte (Anderson & Bushman, 2002; Houaiss et al., 2001; Sanmartín, 2004). Apesar da ténue distinção entre a agressividade e a violência, efectuada por vários autores, segundo Martins (2005, p.110) qualquer tentativa de delimitar a

fronteira entre estes dois constructos é uma tarefa árdua pois remete mais para o domínio da ética do que para o científico.

De acordo com esta linha de análise importa enquadrar a violência escolar enquanto uma tipologia de violência que abrange múltiplos fenómenos, que apesar de aparentemente relacionados expressam diferentes causas e graus de severidade, como por exemplo, a delinquência, os comportamentos anti-sociais, o vandalismo, entre outros (Debardieux, 2002; Seixas, 2006; Klewin, Tillmann e Weingart, 2003).

A violência escolar é ilustrada como um fenómeno de grande amplitude no qual pode assistir-se à diferenciação entre três categorias distintas de comportamento violento entre pares. A primeira diz respeito à ofensa ou agressão física (que integra conflitos entre um ou mais indivíduos no qual pelo menos um deles utilize a força física ou armas com o intuito de causar dano a outrem, considerando-se igualmente o uso da força física contra propriedade alheia); a segunda refere-se à agressão verbal ou psicológica (que abarca os insultos, humilhações, ameaças); e a terceira categoria faz referência ao Bullying (caracterizado como uma categoria específica da violência escolar que integra agressões físicas e psicológicas, envolvendo uma relação entre agressor e vítima indefesa, na qual os indivíduos mais fracos são regularmente provocados, insultados e oprimidos, assistindo-se assim a um ataque agressivo entre indivíduos onde é notório um desequilíbrio ao nível da força e poder) (Klewin et al., 2003).

Como foi anteriormente mencionado, o construto do Bullying tem sido objecto de investigação nas últimas três décadas, tendo sido utilizado no âmbito da compreensão da agressividade entre pares, em contexto escolar. O termo Bullying foi vulgarizado pela literatura anglo-saxónica com o intuito de definir uma conduta específica do comportamento agressivo entre pares em contexto escolar, caracterizada pelo seu carácter repetitivo, intencional, onde se assiste a uma assimetria de força e poder. Neste contexto, um aluno ou grupo de alunos de força superior vitimiza um outro aluno(s) indefeso(s) (Martins, 2005a; Smith & Sharp, 1995; Smith & Morita, 1999). Esta expressão pode ser traduzida por comportamentos de agressão/vitimação entre pares ou fenómenos de vitimação e/ou intimidação entre pares ou por maus tratos entre iguais. Ao longo da presente investigação utilizaremos estas expressões como sinónimas privilegiando o termo Bullying pela facilidade da sua identificação e especificidade.

O fenómeno do Bullying é assim considerado por vários autores, como por exemplo, Smith & Morita (1999), Debardeux (2002) como uma subcategoria do comportamento agressivo que se enquadra dentro do fenómeno da violência escolar.

Importa salientar que apesar da presente investigação se centrar apenas sobre o fenómeno do Bullying em contexto escolar, tendo em conta a perspectiva da Psicologia da Educação e do Desenvolvimento Pessoal, é facto que este fenómeno é transversal a várias idades, estatutos sociais, diferentes culturas, manifestando-se, ainda que com diferentes contornos, em múltiplos contextos. A par do contexto escolar, o contexto laborar tem sido alvo de interesse por parte de vários investigadores (como por exemplo, Araújo, 2009; Kivimaki, Elovainio & Vahtera, 2000), sendo que o fenómeno do Bullying em contexto laborar tende a definir-se enquanto *mobbing*, termo vulgarizar-se na literatura para designar relacionamentos hostis, caracterizados pelo assédio moral, que apresentam um carácter sistemático, sendo praticados por um ou mais indivíduos contra outro indivíduo indefeso (Araújo, 2009; Kivimaki et al., 2000).

O Bullying é assim motivo de interesse e estudo em várias áreas científicas como por exemplo a Psicologia (Psicologia Clínica, Psicologia da Educação, Psicologia Forense, Psicologia das Organizações, por exemplo) a Biologia, as Neurociências, a Sociologia, a Criminologia, Direito, Gestão de Empresas, Recursos Humanos (Araújo, 2009; Kivimaki et al., 2000).

Tendo em conta o presente enquadramento, no próximo capítulo procuraremos efectuar uma análise pormenorizada sobre o fenómeno do Bullying de acordo com as suas especificidades, características de diagnóstico e efeitos das variáveis demográficas, psicossociais e sociocognitivas. No terceiro capítulo, terá igualmente lugar a análise das consequências nefastas deste tipo de conduta agressiva para o bem-estar físico e psicológico de todos os intervenientes.

Capítulo 3 - Fenómenos de Agressão e Vitimação sistemática entre pares, em contexto escolar - Bullying

Nas últimas três décadas temos sido frequentemente assolados por variadas informações que versam substancialmente sobre o fenómeno da violência em contexto escolar. Por conseguinte, tais acontecimentos parecem não ser fruto da actualidade, mas sim o reflexo da perpetuação e intensificação de condutas de agressão/vitimação entre pares ao longo dos tempos (Martins, 2009; Beane, 2006).

Dada a gravidade da problemática, mais concretamente dos efeitos e consequências negativas para o desenvolvimento físico e psicológico e para o bem-estar de crianças e jovens, tem-se assistido a uma preocupação crescente no plano internacional e ao nível da sociedade em geral, o que fez emergir uma vasta gama de investigações assentes nesta tipologia de violência (Pereira, 2008; Smith, 1999; Smith & Sharp, 1994).

Este tipo de violência é vulgarmente referido na literatura por Bullying, termo de origem anglo-saxónica utilizado para designar o fenómeno relativo aos comportamentos de agressão/vitimação entre pares, também traduzidos por agressão e/ou intimidação entre pares ou por maus-tratos entre iguais (Martins, 2005b, 2009; Carvalhosa et al., 2001; Lisboa et al., 2009).

O interesse pelo referido fenómeno teve origem nos países escandinavos e foi levado a cabo por Olweus, que procurou pela primeira vez descrever a sua natureza e extensão. Desta feita, o autor faz referência ao facto de que o Bullying assenta num comportamento de agressão/vitimação entre pares, dando especial enfoque ao abuso de alguém mais forte sobre alguém mais fraco, ou ao abuso de um grupo sobre uma vítima indefesa. O mesmo autor considera ainda que um aluno está a ser vitimado quando exposto repetidas vezes e ao longo do tempo a acções negativas de uma ou mais pessoas, considerando-se para o efeito que tais acções negativas são de cariz intencional, para causar ou tentar causar danos físicos, psicológicos, verbais e/ou sexuais a outra pessoa (Olweus, 1994). Tal definição faz alusão ao carácter intencional dos comportamentos agressivos; realça o carácter repetitivo dos referidos comportamentos ao longo do tempo e ressalta a existência de um desequilíbrio de poder encontrado no cerne da dinâmica patente a uma situação de Bullying (Olweus, 1995; Carvalhosa et al., 2001; Whitney & Smith, 1993).

Para melhor ilustrar o referido construto, faz-se alusão à definição de Smith e Morita (1999), autores que definem este fenómeno da seguinte forma:

“...o Bullying é uma subcategoria do comportamento agressivo, mas de um tipo particularmente pernicioso uma vez que é dirigido, com frequência repetidas vezes, a uma vítima que se encontra incapaz de se defender a si própria eficazmente. A criança vitimada pode estar em desvantagem numérica, ou só entre muitos, ser mais nova, menos forte, ou simplesmente ser menos confiante. A criança ou crianças agressivas exploram esta oportunidade para infligir dano, obtendo quer gratificação psicológica, quer estatuto no seu grupo de pares, ou, por vezes, obtendo mesmo ganhos financeiros directos extorquindo dinheiro ou objectos aos outros”(Smith & Morita, 1991, p.1).

O Bullying pode manifestar-se de três formas distintas: directa e física, directa e verbal e indirecta.

O tipo de Bullying directo e físico, caracteriza-se por condutas de agressão directa ou manifesta, inclui comportamentos como bater ou ameaçar fazê-lo, roubar objectos de determinados colegas, extorquir dinheiro ou ameaçar fazê-lo, forçar comportamentos sexuais ou ameaçar fazê-lo, obrigar ou ameaçar os colegas a realizar tarefas servis contra a sua vontade (Smith & Sharp, 1995; Olweus, 1999; Sullivan, 2000).

O Bullying directo e verbal (igualmente caracterizado por agressões ditas directas ou manifestas) abrange os comentários do foro racista, discriminatório, as alcunhas abusivas e os insultos (Smith & Sharp, 1995; Olweus, 1999; Sullivan, 2000).

Já o Bullying indirecto caracterizado por condutas de agressão indirecta ou relacional, é ilustrado em comportamentos como a exclusão social, a retaliação de uma suposta ofensa prévia e da manipulação da vida social de outrem (Smith & Sharp, 1995; Olweus, 1999; Sullivan, 2000).

A agressão directa ou manifesta assume nesta perspectiva duas vertentes, uma física em que é vista como uma conduta na qual o dano físico é o instrumento da agressão e uma verbal, na qual toma relevância o abuso psicológico (insultos, por exemplo). Por outro lado, a agressão relacional ou indirecta tende a caracterizar-se por comportamentos de manipulação ou controlo das relações sociais dos colegas/vítimas com o grupo de pares (Crick, 2000).

São vários os estudos (Olweus, 1997, Craig & Pepler, 2000) que nos indicam que os comportamentos de bullying são comuns e profundamente estudados em diferentes países (Noruega, Reino Unido, Espanha, Itália, Portugal, Alemanha, Irlanda, Finlândia, França, Austrália, Canadá, Estados Unidos da América, Japão e China) sendo que, afectam pelo menos 15% da população estudantil (Pereira, 2008).

Como exemplo de tal situação é possível salientar os estudos efectuados por Olweus (1999) na Noruega que incidiram sobre aproximadamente um quarto da população estudantil norueguesa, onde foi verificado que cerca de 15% dos alunos da escolaridade básica (1º, 2º e 3º Ciclos) com idades compreendidas entre os 7 e os 16 anos de idade estavam envolvidos em situações de Bullying.

Estudos efectuados no Reino Unido por Ahmad & Smith (1990) estimam que 20% das crianças do ensino básico e 18% dos adolescentes do ensino secundário tenham sido agredidas algumas vezes, e que 6% e 8% respectivamente referiram ter sido agredidas ou intimidadas uma vez por semana.

Em Espanha, Ortega (1994) efectuou um estudo com crianças entre os 11 e os 16 anos de idade, e verificou que 15% dos alunos eram frequentemente vítimas de Bullying.

No Norte do País, mais especificamente em escolas dos concelhos de Braga e Guimarães uma investigação de Pereira, Almeida, Valente & Mendonça (1996) com uma amostra de 6200 alunos pertencentes a 18 escolas, verificaram que a percentagem de vítimas para cada um dos ciclos (1º e 2º) foi de 22% e a percentagem de agressores foi de 20% para o 1ºCiclo e 15% para o 2ºCiclo.

Martins, (2005a) num estudo transversal que incluiu três níveis de escolaridade e por conseguinte, alunos das escolas do 2ºe 3º Ciclos do ensino básico e secundário de uma cidade no Norte do Alentejo evidenciou que a problemática do Bullying está presente, embora com menor frequência, em escolas portuguesas, à semelhança do que se verifica noutros países europeus.

A panóplia de estudos efectuados relativamente ao Bullying (como por exemplo: Ortega, 1994; Pereira et al., 1996; Carvalhosa, et al., 2001; Pereira, 2008; Pereira e Pinto, 2001; Amado & Freire, 2002; Martins, 2005a, 2009; Freire et al., 2006; Veiga, 2007) objectiva, por um lado, descrever e compreender a realidade escolar e as relações interpessoais a ela inerentes e, por outro lado, construir um modelo conceptual que permita explicar o fenómeno do Bullying, assim como, aferir as consequências deste para os diversos intervenientes no processo. Só nesta perspectiva é que será possível delimitar as implicações subjacentes ao referido fenómeno e posteriormente construir programas de prevenção/intervenção que enfatizem a redução das práticas agressivas em contexto escolar.

Como foi exposto, o Bullying é um fenómeno complexo que implica não só os intervenientes no contexto situacional como toda a comunidade escolar.

O carácter grupal do fenómeno do Bullying permite-nos ainda identificar vários tipos de intervenientes envolventes no processo, vítimas, agressores, sujeitos que são simultaneamente vítimas e agressores e observadores (Craig & Pepler, 2000).

Sendo o Bullying considerado um fenómeno à escala mundial, torna-se imprescindível uma análise detalhada relativa às características e variáveis predisponentes ao desenvolvimento de condutas de vítimas, agressores, sujeitos que desempenham simultaneamente o papel de vítimas e de agressores e observadores.

Os agressores também denominados de provocadores, são, em primeira instância crianças e/ou jovens que tendem a possuir comportamentos de agressão para com os seus pares, sem que exista qualquer motivo aparente para o efeito, têm por isso uma atitude positiva para com a violência (Boulton & Smith, 1994; Bosworth, Espelage & Simon, 1999).

Estudos como os de Pepler & Slaby,¹ referenciam-nos que, numa perspectiva desenvolvimental, as crianças agressoras não constituem um grupo homogéneo. Estes indivíduos parecem sofrer a influência de factores de risco e de protecção, como são exemplo, os factores de natureza ecológica (onde se encontram a família, a escola e o grupo de pares) e factores de natureza biológica. Segundo os mesmos autores, a problemática da violência parece conhecer diversos padrões, manifestações e múltiplas causas ao longo da infância e da adolescência (Pereira, 2008, p.26)

Para Almeida (1995), os agressores são indivíduos mais populares do que as vítimas, são frequentemente rejeitados, mas têm geralmente um grupo de dois ou três colegas que os auxiliam nas práticas agressivas, por isso, nunca chegam a ser crianças isoladas socialmente.

Cowie, Boulton & Smith (1992), caracterizam as crianças agressoras como possuidoras de respostas de contra-ataque fortes e persistentes, sem que venha a existir qualquer tipo de remorsos a cerca da sua conduta, uma vez que, para o próprio ela apresenta-se amplamente justificada.

Olweus (1997) numa das suas investigações revela a existência de uma certa estabilidade do comportamento agressivo e de aceitação pelos pares ao longo dos anos, por parte de rapazes adolescentes.

¹ Pepler, D. & Craig, W. (s/d). A peek behind the fence: naturakistic observations of aggressive children with remote audio-visual recording. *Developmental Psychology* (Texto no prelo). In Pereira, B.O. (2008). *Para uma escola sem violência. Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças.* (2ªEd.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (P.26).

No que confere à comunidade escolar, os agressores sentem-se infelizes na escola e têm maior probabilidade de se virem a encontrar futuramente em situações de delinquência e violência (Pereira, 2008).

Estes indivíduos, apresentam uma maior tendência em possuir comportamentos de risco para a saúde, tais como fumar, beber álcool em excesso e usar drogas (Carvalhosa et al., 2001). Para além disso, possuem uma maior probabilidade de se sentirem deprimidos (Salmon, James & Smith, 1998).

Ao nível dos estilos educativos parentais, as crianças agressoras parecem usufruir de uma disciplina pouco consistente, de uma falta de monitorização por parte dos progenitores. As competências sociais imprescindíveis à resolução de conflitos parecem ser pobres e /ou agressivas, sendo que por vezes o estilo educativo é imposto mediante um certo autoritarismo e rispidez disciplinar, assistindo-se a punição física frequentemente. Neste sentido, os pais parecem privilegiar mais a hostilidade em detrimento do afecto, assistindo-se a uma dinâmica familiar caracterizada pelo domínio da permissividade. As crianças agressoras encaram assim a agressão com naturalidade, como sendo uma prática aceite por todos e com resultados efectivos (Olweus, 1997).

De um modo particular, devido a índices de índole cultural e educacional, os rapazes tendem a valorizar a agressão física. Nos estudos de Olweus (1997) os rapazes por sinal, parecem apresentar mães hostis e sem controlo sobre si próprios, sendo que a relação com os pais é negativa e, com efeito, a sua supervisão negligenciada.

Relativamente ao fenómeno da vitimação é saliente a existência de duas correntes explicativas para o efeito: uma diz respeito às chamadas teorias de vinculação e outra relativa ao défice ao nível das competências sociais (Cowie et al. 1992).

As teorias da vinculação tendem a justificar o fenómeno da vitimação como fruto de uma natureza relacional, ou seja, de desvios em relação a perturbações ao nível da vinculação sentida pela criança e pelos seus progenitores (Cowie et al., 1992).

Numa outra perspectiva o fenómeno da vitimação pode ser resultante de um défice nas competências sociais, sendo que a criança tende a interpretar de modo incorrecto os signos sociais ou apresenta um repertório de respostas muito reduzido. Nesta perspectiva, as vítimas apresentam poucas competências sociais, são pouco assertivas e por vezes respondem de forma provocativa (Cowie et al., 1992).

Olweus (1995), também faz sobressair o facto de que as crianças vítimas possuem um défice nas competências sociais, são pouco assertivas, ansiosas e incapazes de reagir

quando agredidas; possuem dificuldades na interacção com os pares e são muitas vezes excluídas socialmente. As vítimas, são ainda caracterizadas segundo o autor, por uma falta de auto-confiança e pelo medo.

Stephenson & Smith (1989), reafirmam os estudos de Olweus (1995), pois verificam que aproximadamente 18% das vítimas são rapazes ansiosos, apresentam falta de confiança e são menos populares do que os agressores.

Há autores que vão ainda mais longe e efectuem a distinção entre vítimas provocativas (temperamentais, que criam tensões) e vítimas passivas (ansiosas, inseguras) (Martins, 2009; Cowie et al., 1992).

As vítimas provocativas caracterizam-se por apresentarem em simultâneo padrões de vitimação e agressão. Neste sentido, primam por comportamentos agressivos e ansiosos, manifestam muitas vezes comportamentos hiperactivos com o intuito de provocar os que a rodeiam e retalias sempre quando são atacadas (Martins, 2009; Díaz- Aguado, Arias, & Seone, 2004)

Este grupo de alunos é referido por vários autores como o que se encontra numa situação de maior risco psicossocial, uma vez que apresentam de forma acentuada características tanto de vítimas como de agressores (Cowie et al., 1992; Ortega & Mora-Merchan, 1997; Nansel et. al, 2001; Martins, 2009).

No grupo de jovens com envolvimento duplo verifica-se um maior número de factores de risco, ou seja, são jovens que se envolvem mais em comportamentos de violência fora da escola (apresentando índices mais elevados relativos aos restantes grupos) revelam mais queixas de depressão e de sintomas físicos e psicológicos, apresentam piores relações parentais e para com o grupo de pares, têm menos expectativas relativas ao futuro (relativamente ao grupo de vítimas e ao grupo sem envolvimento), são os que têm uma atitude face à escola mais desfavorável e consomem mais drogas, tabaco e álcool do que o grupo das vítimas passivas (Rigby & Slee, 1999).

No que se refere às vítimas passivas estas tendem a ser submissas, ansiosas, inseguras, sensíveis e sossegadas (Olweus, 1999).

De uma maneira geral, as vítimas possuem assim uma maior predisposição em relação aos seus pares no que respeita aos estados depressivos apesar de fumarem e beberem menos do que os agressores; apresentam mais dores de cabeça e dores abdominais (King, Wold, Tudor-Smith & Harel, 1996; Salmon et al., 1998).

No que diz respeito ao quotidiano escolar, as vítimas consideram a escola desagradável, apresentam uma grande dificuldade em fazer amigos, e por isso os que têm são em número reduzido (Carvalhosa et al., 2001).

As crianças e jovens vítimas indiciam usufruir de estilos educativos parentais demasiado restritivos e excessivamente protectores (Olweus, 1994).

Ainda no quadro caracterizador das vítimas, debatemo-nos com a problemática inerente à relação entre o Bullying e os alunos com Necessidades Educativas Especiais. Entende-se por alunos com Necessidades Educativas Especiais:

“...alunos com limitações significativas ao nível da actividade e participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social” (DL 3/2008, Artigo 1º).

A este grupo de alunos tende a estar inerente um padrão caracterizado por dificuldades ao nível das competências sociais, baixos níveis de popularidade, por oposição aos elevados níveis de rejeição, no que se refere ao estatuto sociométrico, níveis elevados de introversão e fragilidades ao nível das relações interpessoais. Tais indicadores colocam o referido grupo numa situação de maior risco de vitimação relativamente a alunos sem Necessidades Educativas Especiais (Withney & Smith, 1993).

Os estudos realizados por Withney & Smith (1993) são ilustrativos desta realidade. Os autores procuraram avaliar o Bullying em escolas do ensino regular integrado com o intuito de verificar qual a incidência de agressores e vítimas em alunos com e sem Necessidades Educativas Especiais. Os resultados obtidos indicam-nos que os alunos com Necessidades Educativas Especiais são significativamente mais vítimas (65%) do que os outros alunos (30%).

Como explicação para o fenómeno os autores Whitney, Nabuzoka & Smith (1992) identificaram três factores que poderão estar na origem dos alunos com Necessidades Educativas Especiais possuírem maior risco de serem vítimas: 1º) a fragilidade ao nível das competências sociais por parte destes alunos pode fazer com que sejam encarados pelos outros como vítimas provocativas; 2º) as características destes alunos podem servir de pretexto para os agressores; 3º) o facto de, por vezes, possuírem poucos amigos pode induzir à falta de apoio por parte dos pares.

É necessário integrar este vector aquando da análise do fenómeno do Bullying e sobretudo no que respeita à elaboração e implementação de programas de intervenção, não descurando o paradigma da escola inclusiva.

Outro dos tipos de envolvimento no Bullying relaciona-se com o papel dos observadores. Estes alunos podem assumir condutas diversificadas perante uma situação de Bullying, como: ajuda à vítima, apoio aos agressores, indiferença e/ou ignorância relativamente à situação (Martins, 2005a).

Outra das variáveis importantes no estudo do referido fenómeno, são os chamados locais de actuação, ou seja, os espaços onde ocorre o Bullying, os palcos que servem de base à acção dos vários intervenientes. A este nível os recreios apresentam-se como os locais de eleição para a ocorrência dos fenómenos de agressão/vitimação. (Pereira, 2008; Pereira et al., 1996; Withney & Smith, 1993). Tal facto parece contraditório, uma vez que o espaço do recreio apresenta-se igualmente como um bom preditor do desenvolvimento motor, cognitivo e social de crianças e jovens, apresentando-se como um espaço onde há a possibilidade de extrair experiências estimulantes e lúdicas.

Este fenómeno acresce a preocupação por parte de toda a comunidade envolvente e vai ao encontro da necessidade de se criar um chamado clima moral na escola, em que o fenómeno do Bullying não seja de todo tolerado (Pereira, 2008). Só assim, através da sensibilização a pais, pessoal docente e não docente e a alunos para o problema é que será possível ajudar as vítimas e os agressores e realizar a transposição/evolução de observadores passivos de práticas agressivas a alunos com atitudes positivas, de apoio e ajuda aos seus pares contribuindo para a construção de uma escola amplamente inclusiva que promova o bem-estar físico e psicológico da comunidade em geral (Pereira, 2008; Martins, 2005b).

3.1 - Bullying – Efeitos das variáveis idade, género e ano de escolaridade

Após a descrição supracitada relativamente ao fenómeno do Bullying importa analisar vectores como a frequência e a natureza das condutas de agressão/vitimação, o género, a idade e o ano de escolaridade.

Neste contexto, é facto de que são vários os estudos (Olweus, 1994; Carvalhosa et al., 2001; Sullivan, 2000; Fleming, & Jacobsen, 2009) que nos dão indicações inerentes à relação existente entre o bullying, o género, a idade e o ano de escolaridade. Assim, os

rapazes estão mais envolvidos no Bullying (experienciando os dois papéis, vítima e agressor) do que as raparigas; os alunos mais novos são vítimas mais frequentemente e a probabilidade de serem ameaçados diminui com o aumento da idade; a frequência do bullying tende a diminuir com o aumento dos anos de escolaridade.

Os dados recolhidos por Olweus (1997) vão no mesmo sentido dos estudos supracitados e revelam que os rapazes tendem a envolver-se mais do que as raparigas em comportamentos de Bullying, tanto como vítimas como agressores, nos anos de escolaridade estudados (do 1º ao 9º ano de escolaridade), salientando a diferença de género ao nível das condutas agressivas. O mesmo autor verificou que os comportamentos de vitimação tendiam a decrescer gradualmente ao longo dos anos de escolaridade, facto que poderia ser justificado com uma maior capacidade dos alunos mais velhos se defenderem ou evitarem situações de vitimação, em virtude do processo desenvolvimental. Por conseguinte, o autor constatou poucas alterações relativas ao estatuto de agressor.

No mesmo estudo, o autor verificou que o Bullying verbal era o mais utilizado em ambos os géneros, seguido da agressão directa ou física nos rapazes e da agressão indirecta nas raparigas (Olweus, 1997).

Os agressores maioritariamente eram rapazes, do mesmo ano de escolaridade das vítimas, verificando-se, por conseguinte, uma grande percentagem de agressores mais velhos e de anos de escolaridade superiores (Olweus, 1997).

É de referenciar que o autor procurou analisar igualmente o tamanho da escola e das turmas, assim como factores relativos ao nível socioeconómico dos pais e à percentagem de imigrantes na escola. No entanto, estes factores não pareciam possuir relação com taxas mais ou menos elevadas de Bullying.

Carvalhosa, Lima & Matos (2001) numa investigação que objectivava caracterizar e diferenciar os jovens agressores e as vítimas nas escolas portuguesas, incidindo sobre os 6º, 8º e 10º anos de escolaridade, verificaram que os alunos mais novos são mais frequentemente vítimas do que os alunos mais velhos; sendo que os rapazes são os que se envolvem mais em comportamentos de agressão, vitimação e envolvimento duplo. Os alunos mais novos são os que apresentam valores mais elevados de vitimação e a frequência de serem agredidos diminui à medida que aumentam a idade.

Os mesmos autores verificaram ainda a existência de correlações positivas entre as escalas da vítima, do agressor e do observador, o que indicia que muitos adolescentes

desempenham em simultâneo as diferentes condutas inerentes a um cenário de Bullying (Carvalhosa et al., 2001).

No que respeita à frequência relativa aos tipos de vitimação e agressão os dados remetem-nos para o tipo indirecto ou relacional, mais concretamente para a exclusão social, seguida da agressão directa verbal. Tais resultados vão de encontro aos obtidos por Diaz-Aguado et al., (2004), com adolescentes Madrilenos, ou seja, verifica-se que a agressão indirecta tende a ser mais frequente com adolescentes do que com crianças.

Constatou-se ainda que os rapazes tendem a envolver-se mais em agressões do tipo directo e físico, contudo e à semelhança de alguns estudos (Withney & Smith, 1993; Olweus, 1997) não se registaram diferenças significativas entre o género e os tipos de agressão verbal e de exclusão social.

Quanto ao nível de escolaridade, num estudo efectuado por Carvalhosa, Lima & Matos (2001), assistiu-se a um decréscimo da agressão física entre o 7ºano e os 9º e 11º anos de escolaridade, constatando-se, por outro lado, alguma estabilidade da agressão do tipo de exclusão social ao longo dos três anos. Verificou-se ainda uma tendência para a diminuição da vitimação quer do tipo de exclusão social, quer do tipo físico ao longo dos anos de escolaridade. O decréscimo das referidas condutas poderá ser justificado pelo desenvolvimento de competências sociais ao longo da adolescência.

Tal como os estudos de Olweus (1997) não se verificaram relações estatisticamente significativas entre o nível socioeconómico e as condutas de agressão e vitimação entre pares (Carvalhosa et al., 2001).

Os referidos autores introduziram no seu estudo uma variável de análise importante que diz respeito aos pedidos de ajuda de vítimas e agressores perante uma situação de Bullying. Neste contexto, verificaram que perante uma situação de Bullying os alunos tendem a pedir ajuda preferencialmente aos amigos, depois à família (primeiro à mãe e depois ao pai), seguidos dos professores, mais concretamente do director de turma. Relativamente ao papel do professor os alunos reconhecem a sua preocupação com o fenómeno, por conseguinte, constata-se algumas vezes a ineficácia da sua actuação, apesar das tentativas para o prevenir e impedir. No que concerne à conduta do aluno perante uma situação de Bullying a maioria tenta resolver a situação, especialmente se se trata de um amigo; porém metade considera que não deve fazer nada e um quarto admite participar no Bullying (Carvalhosa et al., 2001).

Estes dados são preocupantes na medida em que colocam em evidência que os papéis de cúmplice passivo e cúmplice activo são experimentados com razoável frequência em contexto escolar (Diaz-Aguado et al., 2004).

É visível, desde os anos pré-escolares, ou seja, desde a infância até à adolescência, que os alunos do género masculino tendem a envolver-se mais em condutas de agressão/vitimação do que os alunos do género feminino, por conseguinte tal facto tende a difundir-se com a idade. A magnitude da referida discrepância depende do tipo de conduta agressiva, sendo que o género masculino apresenta maioritariamente uma tendência para a agressão directa ou manifesta (física e verbal) e o género feminino para a agressão indirecta ou relacional. Tanto a agressão física como a relacional tendem a estabilizar com o tempo (Crick, 2000; Fleming, & Jacobsen, 2009).

A este nível importa ressaltar os estudos de Crick (2000) que através da utilização de um instrumento de nomeação por parte dos pares aplicado a crianças procurou obter resultados relativos aos índices de preferência e rejeição sociométricas (com o intuito de avaliar o ajustamento psicossocial das crianças agressivas por comparação às não agressivas e às pró-sociais), aos tipos de agressão relacional e física e à conduta pró-social. Mediante a utilização de registos dos professores a autora procurou ainda averiguar os problemas de internalização e externalização das crianças; entendendo-se por internalização vectores relativos à solidão, a níveis elevados de tensão psicológica, a auto-percepções negativas, ansiedade e queixas somáticas; e por problemas de externalização factores como culpar os outros pelo próprio fracasso, defender visões pouco realistas de si próprio, problemas de auto-controlo e negar o desconforto psicológico ou o desajustamento psicossocial. Nesta perspectiva, a autora fez ressaltar o facto de que o padrão externalizante apresenta-se como o estereótipo do género masculino e o padrão internalizante como o estereótipo do género feminino.

Os resultados revelaram que quer o tipo de agressão, quer o tipo de género estão associados ao tipo de desajustamento psicossocial e emocional apresentado pelas crianças e ao respectivo grau de severidade (Crick, 2000).

Neste sentido, as crianças que apresentavam um padrão de agressão não normativo para o género (ou seja, raparigas que apresentam agressão directa e rapazes que apresentam agressão relacional) são as que apresentam os níveis mais elevados de desajuste psicossocial e emocional; as crianças que exibiam agressão directa apresentavam mais problemas de desajustamento emocional de tipo externalizante por comparação com pares não agressivos; e

as crianças que apresentavam os dois tipos de agressão ou só o tipo relacional eram as que apresentavam problemas mais severos de ajustamento psicossocial (rejeição por parte dos pares) e apresentavam problemas de desajuste emocional quer de tipo internalizante quer de tipo externalizante, por comparação aos pares não agressivos (Crick, 2000).

A autora salienta deste modo, que o tipo de dificuldades de ajustamento que as crianças manifestam está associado com o tipo de agressão e não com o género (Crick, 2000).

Em Portugal, um estudo de cariz transversal e longitudinal realizado por Simões, Fonseca, Formosinho, Rebelo, Ferreira & Gregório (2000a) com amostras normais e clínicas de alunos do distrito de Coimbra, pertencentes aos 2º, 4º e 6º anos de escolaridade, coloca em evidência que os alunos do género masculino apresentam mais comportamentos anti-sociais comparativamente com os alunos do género feminino, verificando-se esta tendência tanto ao nível da população normal como da população clínica. Os mesmos autores verificaram ainda que existe uma maior tendência, para as raparigas apresentarem mais problemas do que os rapazes no que respeita ao plano emocional (como por exemplo, problemas relacionados com a depressão, ansiedade, queixas somáticas e isolamento social).

Tais resultados estão em concordância com as evidências obtidas por Olweus (1999), no sentido de que o autor revela que a agressão física é mais comum no género masculino e que o género feminino recorre mais a formas psicológicas de agressão (agressão indirecta), por conseguinte, o Bullying do tipo verbal é, segundo o autor, utilizado por ambos os géneros.

Como já foi anteriormente referenciado num estudo realizado por Diaz-Aguado em Madrid (2004) com adolescentes do ensino secundário, a autora revela que não encontrou diferenças significativas entre géneros no que se refere às diferentes formas de agressão. Através da utilização de um questionário de comportamentos de Bullying referidos pelo próprio, verificou que o tipo de agressão mais frequente era a agressão indirecta ou exclusão social, facto que é contraditório com a maioria dos estudos efectuados nesta índole, que identificam a agressão verbal como a tipologia de agressão mais frequente. Tal facto poderá ser justificado pela natureza da amostra, pois esta era apenas constituída por adolescentes com 15 ou mais anos de idade. No entanto, na mesma investigação, a autora ressalva que mediante a aplicação de uma escala de atitudes face à diversidade ética e à violência, a autora assistiu a diferenças significativas entre géneros, ou seja, os rapazes tendem a apresentar atitudes intolerantes face à diversidade ética e mais favoráveis à justificação e emprego da violência do que as raparigas.

A análise dos diversos estudos permite-nos concluir que são vários os autores que encontraram diferenças significativas entre os diferentes tipos de condutas agressivas e o género, no entanto, tal facto deverá, segundo os mesmos autores, ser encarado apenas como uma predominância e não como de um recurso exclusivo à utilização do tipo directo pelo género masculino e à utilização do tipo indirecto por parte do género feminino, uma vez que são evidenciadas algumas excepções. Já a agressão verbal tende a ser a tipologia mais utilizada por ambos os géneros, sendo a sua associação ao género pouco óbvia.

Segundo Martins (2009), se a hipótese relativa à diferença de géneros incidir sobre os processos culturais associados ao género e os processos de socialização na infância e na adolescência, é provável que tais diferenças tendam a difundir-se ao longo do tempo, por conseguinte, na ausência de intervenções adequadas relativas ao combate de níveis de agressão elevados em contexto escolar, estas mesmas diferenças poderão acentuar-se mais como o resultado do desenvolvimento do que do género, ou seja, os alunos mais novos tendem apresentar mais agressão directa, física e os alunos mais velhos mais agressão do tipo indirecto ou relacional (Martins, 2009).

3.2 - Consequências do Bullying para agressores, vítimas e observadores

Como foi anteriormente ilustrado, as situações de Bullying em contexto escolar, tomam crescentes dimensões, no que concerne a aspectos/efeitos marcadamente negativos para todos os intervenientes no processo. Desta feita, são várias as investigações que têm lugar na Europa, na América do Norte e na Ásia que objectivam esclarecer os diversos padrões de comportamentos desviantes e respectivos percursos desenvolvimentais. Neste sentido, tornam-se ímpares os estudos das consequências dos fenómenos de agressão/vitimação para vítimas, agressores e observadores. (Amado & Freire, 2002; Pereira, 2008).

Olweus (1997), num dos seus estudos, refere-nos que as consequências para as vítimas de Bullying podem perpetuar-se ao longo da vida, espelhando-se numa maior dificuldade ao nível da inserção social e concomitantemente aumentam a probabilidade para a depressão.

O mesmo autor, num estudo longitudinal com rapazes vítimas de Bullying ao longo de vários anos, conclui que existe uma falta de continuidade no estatuto de ser vítima, tal

conclusão, dá-nos a indicação de que um indivíduo, ao sofrer uma alteração de ambiente (mudar de escola, por exemplo), tem maior probabilidade de escolher o seu grupo social e o seu meio. Olweus diz-nos ainda, que ser vítima na escola não implica ser vítima na idade adulta, pois verificou um sentido de normalização dos indivíduos no que se refere a dimensões como a falta de assertividade, o nível de *stress*, a ansiedade e a introversão; por conseguinte, a baixa auto-estima resultante da incidência dos comportamentos de vitimação, aumenta a percepção negativa individual e a vulnerabilidade às reacções depressivas. (Olweus, 1995).

Outros estudos (Boulton & Smith, 1994) da mesma índole, reafirmaram a tendência das vítimas para a baixa auto-estima. Sharp & Thompson (1992), verificaram que: num universo de 723 alunos, 40% já tinham experienciado o papel de vítima, 20% dos alunos referiram que se tornavam mais negligentes ao tentar fugir ao Bullying; 295 alunos vítimas citaram o facto de possuírem dificuldades ao nível da concentração nos conteúdos curriculares; 22% destes, sentiram-se doentes e indispostos após terem sido agredidos; e 20% experienciaram dificuldades em adormecer.

As agressões e intimações sentidas pelas vítimas no passado, tendem a reflectir-se na vida adulta ao nível das relações íntimas e na dificuldade de confiar nos outros. Marcadas por um passado caracterizado por inúmeras situações de intimidação e agressão, estes indivíduos correm o risco de não vir a desenvolver o sentido de protecção pessoal, sendo por conseguinte, mais vulneráveis à rejeição social. As vítimas apresentam assim, mais dificuldades ao nível das relações interpessoais (Martins, 2009).

Para além de todos estes efeitos nefastos, o Bullying pode apresentar consequências extremadas para as vítimas, ilustradas nas tentativas de suicídio e no próprio suicídio. Este comportamento poderá ser o resultado directo ou indirecto da vitimação constante a que o indivíduo é sujeito (Carvalhosa et al., 2001).

As situações de Bullying, também suscitam consequências negativas para os alunos agressores. O uso abusivo do poder por parte destes sujeitos nas suas relações com os pares aumenta a probabilidade de incidirem em comportamentos delinquentes na vida adulta. Assim, quanto maior a prevalência de comportamentos ditos desviantes, maior a persistência dessa conduta ao longo do tempo (Olweus, 1997).

Estudos de cariz sócio-cognitivo, referem-nos que as crianças agressivas diferem das não agressivas no que respeita a uma maior dificuldade no controlo de impulsos, défices nas

aptidões sociais e crenças irracionais. As crianças agressivas acreditam por isso no controlo da vítima mediante o uso da agressão (Martins, 2009, por exemplo).

Pereira (2008), faz uma síntese relativa às consequências do bullying para os agressores, cujo conteúdo faz referência a uma maior dificuldade por parte destes sujeitos em respeitar a lei; maiores dificuldades ao nível da inserção social; problemas no relacionamento afectivo e social; incapacidade ou dificuldade de autocontrolo; maior número de comportamentos anti-sociais.

As vítimas e os agressores não constituem de modo singular a população afectada pelo referido fenómeno. Os observadores também fazem parte integral desta esfera de consequências, pois a exposição repetida e exaustiva a situações de agressão/vitimação, a sensação de impotência para intervir e auxiliar os colegas, fazem com que, devido a questões de adaptação ao contexto se tornem indiferentes ao sofrimento dos seus pares. Esta mutação por imposição ao nível dos seus comportamentos e atitudes tem reflexos evidentes no seu desenvolvimento sócio-moral. (Amado & Freire, 2002). Nesta perspectiva salienta-se a tipologia dos observadores passivos (aqueles que assistem às situações de Bullying, mas não fazem nada para o parar) realçando o facto de que estes indivíduos apresentam sinais de sofrimento e incompreensão das situações de Bullying.

O Bullying constitui assim, a esfera angular onde é imprescindível a análise das interacções, retroacções e circularidade dos fenómenos situacionais e dos respectivos intervenientes, para que seja possível a sua investigação e compreensão.

Após a análise detalhada do fenómeno do Bullying, o capítulo seguinte ocupar-se-á do construto do Bem-estar Psicológico dando relevância à sua emergência, evolução, às suas dimensões constituintes, aos modelos teóricos/correntes explicativas subjacentes, circunscrevendo-se mais especificamente à fase da adolescência.

Capítulo 4 - O Bem-estar Psicológico

Diariamente somos confrontados com frequência com a noção de Bem-estar. A elevada complexidade e abrangência deste conceito ilustram-se no vasto leque de investigações realizadas pelas mais diversas áreas tanto no domínio da Psicologia, como da Sociologia, da Medicina e da Economia, entre muitas outras (Novo, 2003; Matos & Carvalhosa, 2001; Carvalhosa et al., 2001; Bizarro, 1999; Cordeiro, 2002; Marcelli, 2002; Matos & Batista-Foguet, 2007; Roland, 2002; Galinha, 2008; Seixas, Fischer & Coelho, 2009; Simões, Ferreira, Lima Pinheiro, Vieira, Matos & Oliveira, 2000b).

Centrados na área da Psicologia e tendo em conta que o Bem-estar Psicológico apresenta-se como um dos objectos de estudo da investigação em causa, neste capítulo, parece-nos relevante estudar e aprofundar o conceito de Bem-estar Psicológico, compreender a sua evolução e identificar as dimensões que o caracterizam.

Segundo vários autores (Cohen & Cohen, 1996; Compas, 1993; Galinha, 2008) a preocupação pelo bem-estar e concomitantemente pelo desenvolvimento equilibrado de crianças e jovens está intimamente ligada com as características e objectivos inerentes à prática psicológica, a saber: objectivos de prevenção (procurando evitar a emergência de problemas e/ou dificuldades); objectivos de intervenção (com o intuito de eliminar ou reduzir problemas e/ou dificuldades); e objectivos promocionais (dirigidos a populações com ou sem problemáticas associadas, promovendo competências de vida que permitam a optimização do equilíbrio psicológico) (Schroeder & Gordon, 1991).

Similarmente ao que acontece com o construto de Bem-estar, o Bem-estar Psicológico tem sido estudado por autores de diferentes áreas da Psicologia, neste sentido, torna-se difícil encontrar quadros consensuais unificadores (Bizarro, 1999; Diener, 1994; Ryff & Keyes, 1995).

De acordo com a revisão da literatura, o estudo do Bem-estar Psicológico teve início nos anos 50/60 nos Estados Unidos da América (Diener, Suh, Lucas & Smith, 1999). A referida abordagem encontrava-se contextualizada no âmbito da saúde mental, apresentando-se o Bem-estar Psicológico como um dos seus componentes. Nesta altura as investigações tinham como especial enfoque a experiência subjectiva dos indivíduos com o intuito de compreenderem e definirem as dimensões caracterizadoras deste construto.

Os autores procuravam assim avaliar as percepções que as pessoas tinham de si próprias em diferentes domínios (grau de felicidade, queixas somáticas, ansiedade, valor pessoal, problemas e preocupações) e a percepção de competência nesses mesmos domínios. Posteriormente, as variáveis estudadas foram agrupadas em três domínios distintos: um relativo a aspectos positivos (grau de felicidade, por exemplo); outro relativo a aspectos negativos (queixas somáticas, por exemplo); e um terceiro relativo à percepção de competências no trabalho, nas relações conjugal e parental (Diener, et al., 1999).

É visível a contradição existente nos diversos estudos relativos à saúde mental e ao Bem-estar Psicológico, pois se por um lado há autores (como por exemplo Birren, Sloane & Cohen, 1992) que nos seus trabalhos defendem que o Bem-estar Psicológico deve contemplar apenas os aspectos positivos da saúde mental, (estando os sintomas da perturbação excluídos à partida deste construto, uma vez que constituem os aspectos negativos da saúde mental); por outro lado, existem autores que defendem que a noção de Bem-estar Psicológico deve integrar duas dimensões: a de Bem-estar e a de Mal-estar Psicológico. A intervenção na promoção do Bem-estar assume deste modo duas faces, ou seja, objectiva por um lado a promoção de recursos pessoais e estados emocionais positivos inerentes ao Bem-estar Psicológico e por outro lado, tende a diminuir e/ou eliminar os sintomas ou perturbações característicos do Mal-estar Psicológico (Smith & Robison, 1995).

Outra das concepções de Bem-estar Psicológico faz alusão à associação deste com a noção de adaptação. Desta feita, o Bem-estar apresenta-se como índice de adaptação e faz parte da sua definição (Bizarro, 1999).

Segundo Weinberger (1996), a adaptação tem um carácter sócio-emocional e é caracterizada por duas dimensões: a experiência subjectiva de bem-estar (definida por uma menor tendência para a experiência de emoções negativas e uma maior predisposição para experimentar emoções positivas) e os aspectos intra e interpessoais da socialização, como o auto-controlo, por exemplo.

Schlosser (1990) defende que os índices de Bem-estar e Mal-estar variam independentemente e cada um é influenciado por diferentes factores pois possivelmente representam dimensões diferentes do funcionamento do indivíduo.

Em suma, neste quadro teórico em que o Bem-estar é visto como indicador de adaptação importa integrar não só os seus aspectos positivos (satisfação com o próprio, por exemplo), como aspectos negativos (depressão, ansiedade). O Bem-estar Psicológico ilustra-se assim como a presença ou maior frequência de indicadores positivos de Bem-estar e a

ausência ou menor frequência de indicadores negativos de Bem-estar (Bizarro, 1991, 1999; Lazarus, 1991; Shlosser, 1990).

Outra das correntes que tem contribuído para a conceptualização do Bem-estar Psicológico é a que se dedica ao estudo do Bem-estar Subjectivo. Esta perspectiva, emergente da área da Psicologia Social objectivava ultrapassar as limitações da tradição sociológica que encarava o Bem-estar como resultado das circunstâncias de vida objectivas dos sujeitos, sendo avaliado mediante a utilização de índices objectivos externos como as condições de habitação, os níveis educacionais e socioeconómicos. Neste sentido, os psicólogos procuraram demonstrar que tal perspectiva apresentava-se amplamente reducionista, dando assim especial ênfase à experiência subjectiva individual enquanto princípio basilar do Bem-estar. Assim, diversos autores (como por exemplo, Diener, 1994; Diener, Oishi & Lucas, 2003; Shlosser, 1990; Lazarus, 1991) passaram duma preocupação pela avaliação de indicadores externos para a avaliação de indicadores internos, mais subjectivos que residiam essencialmente na percepção pessoal de Bem-estar (Diener, 1994; Shlosser, 1990; Lazarus, 1991).

Centrados nesta nova perspectiva foram vários os trabalhos desenvolvidos com o intuito de averiguar as reais dimensões do referido construto. Desta feita, a operacionalização do termo residiu inicialmente na experiência afectiva individual, assumindo estas duas vertentes, ou seja, a dos afectos positivos e a dos afectos negativos. O Bem-estar Subjectivo apresentava-se como o balanço entre os afectos positivos sobre os negativos (Diener, 1994; Shlosser, 1990; Lazarus, 1991)

A propagação dos estudos fez emergir, nos anos 60, mais uma dimensão do referido construto, a dimensão cognitiva. O Bem-estar passa assim de uma dimensão unidimensional (afectiva) a bidimensional (afectiva e cognitiva). A dimensão cognitiva - avaliativa é expressa num grau de satisfação com a vida, ou seja, a aproximação entre a percepção da vida actual do sujeito e a percepção da sua vida desejada culminam num chamado grau de satisfação, sendo que uma maior satisfação corresponde a um indicador de Bem-estar Psicológico. Esta dimensão relativa à experiência cognitiva - avaliativa não tem necessariamente que ser desprovida de uma componente afectiva, até porque, segundo Lazarus (1991), as teorias cognitivas das emoções defendem que as cognições são fundamentais na experiência emocional.

A este nível, os autores (como por exemplo, Lazarus, 1991) salientaram ainda que o construto de satisfação com a vida é distinto do construto da auto-estima, podendo ser este último um componente do primeiro.

Nos estudos efectuados por Ryff & Keyes (1995) são notórias as críticas relativas aos trabalhos supracitados na medida em que os mesmos são desprovidos de uma conceptualização teórica subjacente. Com vista a colmatar tal limitação, a autora, dando exclusivo enfoque ao funcionamento psicológico positivo e centrando-se nas teorias da *life span* e nas teorias do desenvolvimento psicológico do adulto, procurou operacionalizar o conceito de Bem-estar Psicológico enquanto um construto multi-dimensional com seis componentes distintas: Auto-Aceitação (referente a uma avaliação positiva do próprio e da sua vida passada); Crescimento Pessoal (percepção de crescimento e desenvolvimento como pessoa); Relações Positivas com Outros; Objectivos de Vida (acreditar que a vida tem um significado e um objectivo); Autonomia (sentido de auto-determinação); e Domínio Ambiental (lidar eficazmente com a própria vida e com o mundo que o rodeia) (Ryff & Keyes, 1995).

Apesar de se reconhecer o mérito da referida perspectiva há a salientar uma limitação assente no facto de apresentar exclusivamente aspectos positivos do funcionamento psicológico (Diener, 1994; Shcllosser, 1990; Lazarus, 1991).

Tendo em conta a revisão da literatura, é possível verificar que o Bem-estar Psicológico é um construto multi-dimensional, centrado numa percepção subjectiva do próprio que deverá ser avaliada mediante indicadores internos em detrimento dos exclusivamente externos. O mesmo construto deverá ser igualmente resultante de uma perspectiva integradora das vertentes positiva e negativa do funcionamento adequado e equilibrado do indivíduo (Bizarro, 1999).

Importa salientar a este nível os trabalhos desenvolvidos por Bizarro (1999) que objectivaram o desenvolvimento, construção e validação psicométrica de um instrumento de avaliação do Bem-estar Psicológico para adolescentes (EBEPA – Escala de Bem-estar Psicológico para Adolescentes). A autora conceptualiza o Bem-estar Psicológico como uma apreciação subjectiva do indivíduo que não é adequadamente avaliada por indicadores externos, por estes últimos carecerem de informação subjectiva e idiossincrática relativa ao sujeito em causa. Esta perspectiva baseia-se no modelo cognitivo - comportamental, assumindo uma dimensão desenvolvimentista.

Neste contexto, o Bem-estar Psicológico integra componentes subjectivas que incluem aspectos afectivos e cognitivos e realçam significativamente o que a pessoa pode fazer em termos cognitivos, emocionais e comportamentais para atingir níveis satisfatórios de Bem-estar Psicológico (Bizarro, 1999).

O modelo cognitivo - comportamental sustenta o referido construto, na medida em que, dá ênfase a uma conceptualização do funcionamento psicológico que realça a importância dos fenómenos cognitivos e a interacção destes com as expressões emocionais e os padrões de comportamento. Este modelo, para além da ênfase que confere às cognições no funcionamento psicológico do indivíduo saudável e no desenvolvimento de perturbações emocionais e comportamentais, dá igualmente importância ao papel desempenhado por factores emocionais e comportamentais, considerando-os como elementos essenciais para alterar os sintomas e a inadaptação, procurando similarmente, melhorar o funcionamento adaptativo e o Bem-estar Psicológico.

A dimensão desenvolvimentista deverá, segundo Bizarro (1999) conjugar-se com o modelo cognitivo - comportamental para que seja possível uma melhor consistência do construto do Bem-estar Psicológico nos adolescentes. Neste sentido, o modelo cognitivo - comportamental - desenvolvimentista procura dar relevância às características idiossincráticas da pessoa, definindo-a relativamente ao seu estágio desenvolvimental, tendo por isso em consideração a gama de influências que poderão ser contempladas no seu nível de desenvolvimento e que contribuem para a conceptualização do Bem-estar Psicológico (Bizarro, 1999).

A autora considera assim que o Bem-estar Psicológico, baseado no modelo cognitivo - comportamental e focalizado nas características desenvolvimentistas da fase da adolescência é composto por cinco dimensões, duas das quais fazem referência a índices de dificuldade emocional, fisiológico e social e as outras três fazem alusão à presença de recursos pessoais a nível cognitivo, emocional e social, sendo igualmente positivas para o Bem-estar Psicológico.

Neste contexto, os cinco componentes fazem referência às seguintes dimensões: Cognitiva – Emocional - Positiva (que avalia aspectos cognitivos e emocionais do Bem-estar na sua vertente positiva); Cognitiva – Emocional - Negativa (que avalia aspectos cognitivos e emocionais do Bem-estar numa valência negativa); Apoio Social (que avalia a existência no espaço sócio - relacional de pessoas que lhes possam assegurar um apoio emocional, instrumental, por exemplo); Ansiedade (que avalia queixas somáticas e outras da mesma índole, ou seja, associadas a sintomas de ansiedade, depressão); e Percepção de Competências (que procura avaliar uma percepção global de competências em geral, no domínio escolar e de resolução de problemas).

No que se refere às Cognições Emocionais, e tendo em conta o modelo cognitivo – comportamental, estas assumem especial importância na medida em que se apresentam como

promotoras do Bem-estar Psicológico ou dos processos de inadaptação. Dentro das Cognições Emocionais é dada especial relevância às auto-verbalizações ou ao chamado diálogo interno por se apresentarem como os processos que se demonstram mais acessíveis ao fluxo da consciência podendo por isso constituírem-se como alvo de intervenção. As auto-verbalizações ou o diálogo interno caracterizam-se por pensamentos automáticos e/ou disfuncionais cuja sustentação tem por base concepções relativas à organização cognitiva do indivíduo. Neste sentido, o diálogo interno para além de fornecer informação inerente aos processos cognitivos e aos respectivos conteúdos apresenta-se como mediador para o bem-estar psicológico, podendo influenciar os estados emocionais e as reacções comportamentais, sendo que as suas valências positivas ou negativas podem constituir-se como determinantes facilitadores ou inibidores das respostas adaptativas (Bizarro, 1999).

A dimensão Cognitiva – Emocional - Negativa associa-se assim à atribuição de características pessoais negativas, desvalorização pessoal, ao afecto negativo, tristeza, sentimentos de desesperança relativa ao futuro, insatisfação nas relações interpessoais, a níveis subclínicos de depressão, ansiedade, fobias. A este nível importa realçar o facto de que as experiências emocionais negativas frequentes tendem a aumentar a vulnerabilidade a problemas psicológicos na adolescência expressos por exemplo, ao nível do fraco desempenho escolar, do consumo de substâncias tóxicas. Estes factores apresentam-se igualmente como índices de alteração do bem-estar Psicológico. O aumento desta vulnerabilidade encontra-se associado, entre outros factores, às chamadas distorções cognitivas manifestadas no modo inadaptado de processar a informação social que se encontram associadas à perturbação emocional. A um nível mais extremado as distorções cognitivas e a presença de humor negativo podem apresentar-se como preditores de perturbação psicológica não apenas circunscrita à fase da adolescência, mas que pode perdurar ao longo da fase adulta.

Neste contextos vários estudos (como por exemplo, Tems, Stewart, Hughes & Emslie, 1993) sugerem-nos que os enviesamentos cognitivos ao nível da percepção de acontecimentos, ou seja, que as medidas de distorção cognitiva são melhores preditoras de dificuldades psicológicas e de dificuldades de adaptação do que o número de situações stressantes ou problemáticas vivenciadas pelos adolescentes.

A dimensão Cognitiva – Emocional – Positiva, por outro lado, procura reflectir a importância dos factores de resistência/resiliência e de protecção, ou seja, da presença das cognições ajustadas à realidade associadas a emoções de valência positiva como a alegria, o

entusiasmo, a felicidade, a esperança no futuro, o envolvimento activo em actividades quotidianas e à percepção de um valor pessoal positivo.

No que respeita às Cognições – Emocionais importa ainda salientar que alguns autores (como por exemplo, Treadwell & Kendall, 1996) referem-nos que não é o pensamento positivo que está relacionado com os processos de adaptação mas sim a redução do pensamento negativo, ou seja, as cognições positivas tendem a ocupar o espaço outrora ocupado pelas cognições negativas procurando impedir os seus efeitos perturbadores. Por conseguinte, e apesar das controvérsias relativas ao efeito das variáveis positivas e negativas no Bem-estar Psicológico, é facto que este construto deverá contemplar a distinção de cognições emocionais positivas e cognições emocionais negativas pois ambas apresentam-se igualmente importantes e contribuem de forma única para o equilíbrio psicológico. Considerar apenas o processamento de informação exclusivamente positivo ou negativo poderá igualmente apresentar-se como uma distorção cognitiva e constituir-se enquanto processo de inadaptação.

No que concerne à dimensão Apoio Social, esta define-se enquanto conteúdo funcional das relações englobando para o efeito o grau de envolvimento afectivo - emocional ou instrumental a ajuda a informação disponibilizada por parte dos familiares, dos pares, dos professores ou dos amigos em geral. Esta dimensão apresenta igualmente uma função de protecção expressa na promoção da percepção de valor pessoal, de auto-eficácia, com vista a incentivar o desenvolvimento de estratégias de *coping* e a resolução de problemas. A evidência científica subjacente a vários estudos confirma o impacto do apoio social no auto-conceito e na auto-estima dos adolescentes e realça a sua importância para o desenvolvimento positivo e de adaptação psicológica dos sujeitos funcionando como factor protector perante situações de risco (Bizarro, 1999; Martins, 2005a; Simões et al., 2007).

Relativamente à dimensão Ansiedade, esta procura abranger um conjunto de sintomas, ou queixas somáticas que tendem a manifestar-se a nível cognitivo (como por exemplo dificuldades ao nível da concentração), fisiológico (como por exemplo, agitação, tremuras, dores de cabeça, dores de barriga, que reflectem a actividade do sistema nervoso autónomo) e comportamental (que podem incluir por exemplo, a agitação motora, alterações súbitas de comportamento). Importa ainda salientar que a presente dimensão apesar de reconhecer a existência de alguma ansiedade característica do período desenvolvimental subjacente à adolescência, considera que o excesso de indicadores de sintomatologia ansiosa pode apresentar-se impeditivo do desenvolvimento dos adolescentes, limitando as actividades de

exploração de si próprios e dos contextos que se encontram inseridos, limitando os domínios das tarefas desenvolvimentistas, restringindo o seu crescimento adaptativo e promovendo simultaneamente um menor Bem-estar Psicológico (Bizarro, 1991; Silva & Costa, 2005; Essau, 2007). A este nível, várias investigações salientam a diferença de géneros, sendo que as raparigas tendem a apresentar associações mais fortes do que os rapazes (Silva & Costa, 2005; Esseau, 2007). De acordo com Bizarro (1991) a criação da referida dimensão não pretende efectuar um diagnóstico diferenciado de perturbações de ansiedade mas sim avaliar níveis subclínicos de sintomatologia de ansiedade que contribuem para alterações no Bem-estar Psicológico dos adolescentes.

No que se refere à dimensão Percepção de Competências, esta assenta num sentido de auto-eficácia experienciado pelo próprio, ou seja, centra-se na convicção de que é possível realizar com sucesso determinado comportamento com vista a atingir os objectivos desejados. Tal convicção é resultante da interacção entre a percepção do indivíduo sobre as exigências da tarefa, dos recursos internos que acredita possuir e da crença na capacidade de os utilizar adequadamente ao contexto, almejando atingir os seus objectivos. A auto-eficácia não é assim expressa objectivamente pelas reais capacidades do sujeito, mas sim pela sua apreciação relativa às suas competências para lidar com as especificidades das diferentes situações, o que se apresenta como uma influência para a iniciação e/ou manutenção de determinados comportamentos. A auto-eficácia ilustra-se assim numa variável cognitiva de mediação central, responsável pela selecção, manutenção e sucesso no desempenho de competências. Neste sentido, a percepção de competências está directamente associada às reacções afectivas e à orientação motivacional intrínseca para os desempenhos pessoais, apresentando-se assim essencial para o processo de adaptação psicológica (Bizarro, 1999; Harter, 1992).

As evidências científicas sugerem-nos, a este nível, que perante a adversidade, baixos níveis de auto-eficácia percebida induzem à falta de investimento na tarefa ou mesmo à desistência precoce da mesma, enquanto que altos níveis de auto-eficácia percebida correspondem ao desenvolvimento de esforços e estratégias para superar as dificuldades (Bizarro, 1999; Harter, 1992).

Por outro lado, a Percepção de Competências encontra-se igualmente relacionada com as conceptualizações relativas ao auto-conceito e à auto-estima, manifestando-se deste modo o seu carácter auto-avaliativo patente ao valor pessoal atribuído pelo próprio que serve como mediador afectivo - motivacional, ou seja, a Percepção de Competências apresenta-se como parte integrante da auto-estima e o valor obtido por estas percepções nos vários domínios

(escolar, interpessoal, familiar, desportivo/atlético, por exemplo) induz a uma reacção afectiva que medeia a motivação para os comportamentos (Bizarro, 1999; Harter, 1992).

A Percepção de Competências apresenta-se ainda como parte integrante da Percepção de Controlo, competência fundamental para o processo de adaptação Psicológica. (Bizarro, 1999).

Como foi exposto, a ênfase colocada na Percepção de Competências não se refere às competências reais e objectivas do indivíduo, mas sim ao significado emocional e motivacional das avaliações e expectativas do indivíduo sobre as suas próprias competências.

O desenvolvimento de competências ilustra-se assim como força motriz para a progressão desenvolvimentista e para a contínua adaptação psicológica do sujeito. Importa ainda salientar que a baixos níveis de percepção de competências associam-se dificuldades na adaptação e por conseguinte baixos níveis de Bem-estar Psicológico e que a elevados níveis de Percepção de Competências associam-se elevados índices de adaptação e de Bem-estar Psicológico (Bizarro, 1999; Harter, 1992).

Ainda relativamente a este domínio e tendo em conta as diferentes funções do ciclo de acção, são várias as investigações que fazem alusão à distinção entre Percepção de Competências retrospectivas e Percepção de Competências prospectivas. A Percepção de Competências retrospectivas diz respeito ao impacto na interpretação do acontecimento, nas emoções subjacentes à avaliação do seu sucesso ou fracasso e aos seus efeitos na percepção dos desempenhos futuros. Por sua vez, a Percepção de Competências prospectivas refere-se à regulação da acção enquanto impulsionadora de reacções emocionais despoletadas na fase antecipatória (antes do acontecimento) aquando da inibição da resposta e ao longo da sua execução em termos de persistência e esforço. (Bizarro, 1999; Harter, 1992).

De uma maneira geral, a Percepção de Competências apresenta-se como uma dimensão muito importante para o Bem-estar Psicológico uma vez que motiva e promove a utilização adequada de recursos internos, pessoais, nas interacções nos mais diversos contextos proporcionando similarmente as percepções de adequação inerentes às experiências de sucesso vivenciadas pelo indivíduo. A Percepção de Competências tende assim a constituir-se mediante a associação entre as experiências cumulativas resultantes dos processos de interacção nos diferentes contextos e as interpretações dos respectivos sucessos e fracassos. (Bizarro, 1999; Harter, 1992).

A referida escala será novamente motivo do nosso interesse ao longo deste trabalho, uma vez que se apresenta como o instrumento de eleição para a avaliação do Bem-estar Psicológico dos adolescentes na presente investigação.

Como foi possível verificar, o construto relativo ao Bem-estar Psicológico carece de modelos explicativos capazes de sustentar as investigações desenvolvidas nesta área, porém, há autores que integrados na óptica do Bem-estar Subjectivo têm proposto alguns modelos, destacando-se: a teoria da adaptação de Brickman, Coates & Janoff-Bulman², (Bizarro, 1999, pp.67-68); o modelo *top-down* versus *bottom-up* (Brief, Butcher, George & Link, 1993); e os modelos integrativos do Bem-estar Subjectivo (Brief et al., 1993).

A teoria de adaptação de Brickman, Coates & Janoff-Bulman² surge como modelo explicativo do Bem-estar Psicológico assente num processo de adaptação inerente ao ser humano, segundo o qual o indivíduo tende a adaptar-se a qualquer circunstância de vida (positiva ou negativa) (Bizarro, 1999, pp.67-68). Neste contexto, perante a vivência de situações mais ou menos agradáveis, o indivíduo tende a restaurar o seu Bem-estar habitual com relativa rapidez. O autor salienta deste modo que, as diversas circunstâncias de vida (favoráveis ou desfavoráveis) aparentemente não surtem efeito, ou seja, não tendem a afectar o Bem-estar individual. O referido modelo suscitou algumas críticas por parte de diversos autores da mesma índole, que alegavam um exagero ao nível da interpretação dos resultados, assente em limitações de cariz metodológico, mais especificamente no que se refere à pequena dimensão das amostras e à falta de replicação dos referidos estudos (Diener, 1994).

Numa outra dimensão relativa às teorias causais do Bem-estar Subjectivo surge o modelo *top-down* versus *bottom-up* que integra uma perspectiva mais interna ou externa do construto em causa.

O modelo interno ou *top-down* baseia-se no facto de que as pessoas têm predisposições distintas para vivenciar as circunstâncias da vida, ou seja, existe uma tendência interna, global das pessoas para encarar/vivenciar os acontecimentos de vida de uma forma mais ou menos positiva que promove ou diminui o seu Bem-estar. Desta feita, indivíduos com níveis de Bem-estar mais elevados apresentam uma maior tendência para viver/gozar a vida,

² Brikman, P., Coates, D. & Janoff-Bulman, R. (1978). Lottery winners and accident victims: Is happiness relative? *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 917-927. In Bizarro, L.G. (1999). O Bem-estar Psicológico durante a Adolescência. Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciência da Educação da Universidade de Lisboa para obtenção do grau de doutor, orientada por Adelina Lopes da Silva, Lisboa. pp.67-68.

não implicando por isso que tenham vivenciado um maior ou menor número de situações positivas. Neste contexto, os traços de personalidade, mais especificamente os traços de Neuroticismo e Extroversão, apresentam-se como as principais influencias no modo de encarar os acontecimentos de vida; sendo que indivíduos com traços de Neuroticismo elevados tendem a apresentar um menor Bem-estar independentemente dos acontecimentos de vida positivos e indivíduos com níveis elevados de Extroversão apresentam níveis mais elevados de Bem-estar independentemente dos acontecimentos de vida negativos (Diener, Smith & Fujita, 1995).

O modelo de causalidade interna tem sido igualmente alvo de críticas por diversos autores que salientam algumas limitações no que respeita à estabilidade do referido construto, tendo em conta a estabilidade dos traços de personalidade, assim como, a existência de outras variáveis como as circunstâncias de vida que explicam mais a variância do Bem-estar Subjectivo do que as variáveis de personalidade (Diener et al., 1995).

Por oposição ao modelo *top-down*, o modelo *bottom-up* ou modelo de causalidade externa, sugere que as circunstâncias de vida vivenciadas pelo indivíduo apresentam-se como os principais preditores do seu Bem-estar, resumindo-se este construto ao simples somatório de acontecimentos positivos ou negativos na vida do indivíduo. Assim, as circunstâncias de vida parecem ter um efeito cumulativo relativamente aos níveis de Bem-estar, ou seja, à acumulação de circunstâncias de vida positivas estará associado um maior Bem-estar, sendo que um menor Bem-estar dependerá da acumulação de circunstâncias de vida negativas. (Diener, 1994).

O Bem-estar é então moldado pelas experiências de vida do indivíduo, sendo o reflexo das experiências de momentos de vida mais ou menos agradáveis (Diener, 1994; Bizarro, 1999).

O último grupo de modelos explicativos do Bem-estar Subjectivo, diz respeito aos chamados modelos integrativas. Nesta corrente teórica, os autores colocam a ênfase na interpretação subjectiva dos acontecimentos (e não nas circunstâncias objectivas dos mesmos) que se apresentam como determinantes do Bem-estar (Brief et al., 1993).

Brief, Butcher, George e Link (1993) reconhecem a importância das variáveis relativas aos traços de personalidade e às circunstâncias de vida na determinação do Bem-estar, no entanto, para estes autores, as variáveis anteriormente mencionadas tendem a influenciar a maneira como cada individuo interpreta essas circunstâncias de vida, sendo que são essas interpretações que influenciam directamente o Bem-estar individual. A tónica neste

modelo conceptual é dada no sentido da introdução dos efeitos indirectos (por alternativa aos efeitos directos da personalidade e das circunstâncias de vida patentes aos modelos de causalidade interna e externa) tanto dos traços de personalidade como das circunstâncias de vida no Bem-estar mediante o mecanismo da interpretação dos acontecimentos.

Nesta perspectiva, a interpretação das circunstâncias de vida é fruto da influência de dois factores: dimensões globais da personalidade e natureza das circunstâncias de vida. Não há por isso situações objectivamente boas ou más, há sim interpretações diferentes para determinada situação baseadas em traços de personalidade distintos (Brief et al., 1993).

O “modelo do equilíbrio dinâmico,” apresenta-se como outro modelo integrativo que objectiva oferecer uma explicação empírica e conceptual do fenómeno do Bem-estar Psicológico. Os seus autores (Heady e Wearing, 1991) partem do pressuposto de que cada indivíduo dispõe tanto de um padrão idiossincrático de características intra e interpessoais (que englobam: traços de personalidade; variáveis demográficas como a idade, o género, o nível socioeconómico; e os apoios sociais como os de amigos e familiares) como de um padrão equilibrado e igualmente idiossincrático de circunstâncias de vida mais ou menos favoráveis. Estes dois factores concorrem para o seu nível de Bem-estar Psicológico. Desta feita, se não se verificarem alterações nas circunstâncias de vida e/ou nas características pessoais, mantém-se um equilíbrio dinâmico, não ocorrendo alterações no Bem-estar. Por outro lado, se ocorrerem alterações nas circunstâncias de vida normativas para determinado indivíduo e/ou nas suas características pessoais, haverá oscilações no seu Bem-estar. Tais oscilações poderão ser de maior ou menor grau de acordo com o desvio relativamente à norma individual tanto das características pessoais como das circunstâncias de vida (Heady e Wearing, 1991). A restauração do seu nível de equilíbrio e conseqüente Bem-estar demorará mais ou menos tempo em função das características desse desvio, sendo que assiste-se a uma maior complexidade e morosidade no restabelecimento do Bem-estar quando se tratam de alterações das características pessoais do que alterações exclusivamente nas circunstâncias de vida, porque as características pessoais permitem-lhe restaurar o nível de equilíbrio (Headey e Wearing, 1991)

Como foi exposto, os modelos integrativos que reconhecem a dupla influência de factores internos e externos são os que têm ganho mais adeptos, na medida em que nos fornecem uma explicação mais clara e objectiva para a complexidade do construto do Bem-estar psicológico (Headey e Wearing, 1991; Brief. et al., 1993; Bizarro, 1999).

Uma vez efectuada a análise dos principais constructos em estudo (Bullying e Bem-estar Psicológico), o próximo capítulo fará alusão às possíveis relações entre os diferentes comportamentos de agressão e vitimação sistemática entre pares, em contexto escolar, e o Bem-estar Psicológico na Adolescência. Serão igualmente apresentados detalhadamente os objectivos da presente investigação, assim como as respectivas hipóteses em estudo.

Capítulo 5 - Bullying e Bem-estar Psicológico na Adolescência

De acordo com a revisão da literatura relativamente ao fenómeno do Bullying e apesar das variadas conceptualizações é possível encontrar um padrão unificador assente nos factores de risco decorrentes de situações de violência física e psicológica que afectam o Bem-estar de crianças e jovens (Pereira, 2008).

Almejando uma visão clara e objectiva da relação existente entre estes dois vectores, ou seja, entre o Bullying e o Bem-estar Psicológico, o presente capítulo incidirá de forma sintética sobre alguns estudos ilustrativos deste efeito.

Numa investigação levada a cabo por Nansel e colaboradores (2001) que procurava averiguar a incidência dos comportamentos de Bullying e a respectiva relação com indicadores de ajustamento emocional, psicossocial (relações com os pais, com os pares e aspectos inerentes ao bem-estar vivido na escola) e comportamentos inerentes à saúde (como por exemplo, consumo de álcool, tabaco, drogas, sentimentos de depressão e solidão, sintomas físicos e psicológicos) e ao Bem-estar, em adolescentes dos 6º, 8º e 10ºanos de escolaridade nos Estados Unidos da América, os autores verificaram a existência de uma relação entre os diferentes indicadores e os papéis de vítimas, agressores e vítimas/agressoras.

Neste contexto, os dados remetem para que os agressores apresentem um pobre ajustamento escolar (fraco rendimento académico e percepções negativas face à escola), possuam maior probabilidade relativamente aos restantes adolescentes de manifestar comportamentos de consumo de substâncias, porém revelam maior facilidade no estabelecimento de relações entre pares relativamente ao grupo das vítimas, não estando por isso socialmente isolados. No que se refere às vítimas, estas apresentaram fragilidades ao nível do ajustamento emocional e social. A este nível salienta-se ainda um maior envolvimento parental na vida escolar o que segundo os autores, tende a indiciar uma menor independência dos referidos adolescentes face aos seus pais. No mesmo estudo foi ainda verificado que o grupo de adolescentes que desempenhava simultaneamente os papéis de vítima e de agressor encontrava-se numa situação de maior risco, apresentando características inerentes aos dois grupos, ou seja, manifestavam problemas de índole comportamental, social e emocional (Nansel et al., 2001).

Ainda na mesma linha de investigação, foram vários os autores (Carvalhosa et al., 2001) que encontraram a mesma evidência de que o grupo que desempenhava o duplo papel de vítima/agressor era o que se encontrava em maior risco. As autoras concluíram ainda que os adolescentes que desempenhavam qualquer um dos papéis (vítima, agressor ou vítima/agressor) apresentavam mais sintomas físicos e psicológicos do que os adolescentes sem qualquer tipo de envolvimento no Bullying. No mesmo estudo foram ainda avaliados os níveis de violência fora da escola, sendo que o grupo que apresentou valores mais elevados foi o das vítimas/agressores, seguidos dos agressores e posteriormente das vítimas (Carvalhosa et al., 2001).

Num estudo que incidiu sobre as relações de causalidade entre a vitimação e a saúde física e mental em adolescentes, Rigby (1999) avaliou os níveis de saúde dos adolescentes no final do ensino básico e no final do ensino secundário. Desta feita, procurou determinar se a vitimação no final do ensino básico permitia ou não prever a saúde dos mesmos adolescentes no final do ensino secundário. O autor constatou assim que os registos de vitimação no ensino básico eram preditores de pouca saúde física tanto no género feminino como no masculino e pouca saúde mental apenas no género feminino no final do ensino secundário. Este último facto relacionado com a pouca saúde mental das raparigas poderia estar subjacente aos efeitos da agressão do tipo indirecto mais comum nas raparigas do que nos rapazes.

De acordo com as evidências o autor salienta o facto de que não é a vulnerabilidade física e psicológica de um adolescente que o predispões à vitimação, mas sim a vitimação repetida é que baixa os níveis de saúde física e psicológica de um adolescente, não se restringindo apenas no acto da vitimação, mas tendo igualmente efeito a médio prazo (Rigby, 1999).

Natvig, Albrektsen & Qvarnstrom (2001) procuraram avaliar a relação entre a vitimação, os sintomas psicossomáticos (como dores de estômago, dores de cabeça, dores nas costas, vertigens) e as queixas somáticas (como insónias, sentir-se em baixo, irritabilidade, nervosismo) em adolescentes dos 13 aos 15 anos de idade. Neste contexto, e à semelhança dos resultados encontrados por Rigby (1999), os autores constataram que os adolescentes que apresentavam mais sintomas psicossomáticos e queixas psicológicas eram os que já tinham sido vitimados algumas vezes relativamente aos pares que nunca tinham passado por tal experiência. Os mesmos autores verificaram ainda que a uma maior frequência de vitimação estava associado um aumento significativo na intensidade e no número tanto de sintomas

psicossomáticos como de queixas psicológicas, indiciando assim, uma relação de causalidade no sentido de ser a vitimação a promover os sintomas físicos e psicológicos e não o contrário.

Alguns autores (Khatri, Kupersmit & Patterson, 2000) procuraram averiguar se a vitimação poderia levar a problemas de internalização como depressões, sentimentos de impopularidade, assim como, se a agressão poderia conduzir a problemas de externalização como pouca popularidade, delinquência, distúrbios do comportamento. Nesta linha orientadora, o estudo longitudinal baseado na nomeação dos pares, levado a cabo pelos referidos autores, permitiu verificar que a vitimação não conduzia a problemas de internalização, esta apenas permitia prever auto-registos de pouca popularidade mas não de depressão, sendo que nas raparigas a vitimação era igualmente preditiva de problemas de externalização (auto-registos de delinquência subsequente). No que se refere à agressão, esta permitia antecipar problemas de externalização, mais especificamente auto-registos de agressão e delinquência, um ano depois.

Num estudo relativo à saúde mental de vítimas e agressores, Roland (2002) verificou que tanto agressores como vítimas, independentemente dos géneros, apresentavam sintomas de depressão e ideação suicida significativamente superiores aos alunos sem qualquer tipo de envolvimento no Bullying, sendo que tal diferença era mais precisa nas raparigas. Apesar da semelhança entre vítimas e agressores, o autor faz a distinção ao nível da etiologia destes problemas sendo que a emergência dos mesmos nos agressores poderá ser encarada como o resultado de estilos educativos parentais coercivos e abusivos e nas vítimas a emergência da sintomatologia supracitada seria provocada pela vitimação em si.

No que se refere às características de personalidade e aos diferentes papéis desempenhados numa situação de Bullying, Andreou (2000) procurou averiguar possíveis relações entre a auto-estima, o *locus* de controlo (entendido como atribuição de causalidade interna ou externa relativa aos acontecimentos experimentados por determinado individuo) e o maquiavelismo (como sendo o grau que cada um percebe o outro em termos de ser manipulado numa relação). Deste modo, o autor verificou que tanto vítimas como agressores possuíam uma baixa auto-estima, apresentavam elevados níveis de maquiavelismo e um *locus* de controlo externo, por comparação aos adolescentes não envolvidos; por outro lado, o grupo de vítimas/agressoras foram os que obtiveram os níveis mais elevados de maquiavelismo e mais baixos de auto-estima, por comparação aos grupos de apenas vítimas e apenas agressores.

Na mesma índole relativa ao traços de personalidade e aos comportamentos de Bullying, outros autores (como por exemplo, Rigby & Slee, 1999) verificaram que as vítimas tendem a apresentar elevados níveis de introversão enquanto que os agressores tendem a apresentar elevados níveis de psicoticismo e extroversão por comparação aos outros alunos; assim como, o grupo de alunos vítimas/agressoras eram os que apresentavam tanto níveis mais elevados de neuroticismo e psicoticismo como os níveis mais baixos ao nível das competências sociais percebidas pelo próprio, quando comparados com os restantes adolescentes dos diferentes grupos.

Há investigações que se debruçam sobre o aspecto relacionado com a percepção que os agressores têm de si, encarando-se estes como detentores de uma auto-estima média ou elevada, com competências sociais igualmente médias ou elevadas e percepcionando a sua competência académica ligeiramente abaixo da média, o que contribui para uma boa imagem de si próprios (Johnson & Lewis, 1999; Marsh, Parada, Yeung & Healey, 2001).

Já a maioria dos estudos estão em concordância no que respeita às características das vítimas, verificando-se uma associação entre a vitimação e aspectos relacionados com défices na capacidade de regulação emocional, problemas psicossomáticos, baixa auto-estima, baixa competência social percebida pelo próprio e auto-conceito desfavorável (Roland, 2002, Rigby, 1999; Ergan & Perry, 1998; Nansel et. al. 2001). Nesta perspectiva Egan e Perry (1998) afirmam que o facto de se verificar uma forte associação e influencia entre a vitimação e a competência social percebida pelo próprio faz emergir um círculo vicioso no qual o tratamento abusivo por parte de outrem e a desvalorização pessoal são constantemente reforçados fazendo perpetuar e agravar os problemas de ajustamento psicossocial e de vitimação.

Ainda no que se refere à natureza das relações entre o auto-conceito e as condutas de agressão e vitimação Marsh, Parada Yeung e Healey (2001) salientam que de acordo com as suas investigações, e no que respeita aos agressores, o seu baixo auto-conceito e a visão desfavorável de si próprios poderiam apresentar-se como um impulsionador e um mecanismo de manutenção das condutas agressivas nos adolescentes, funcionando como uma estratégia para elevar os padrões gerais do seu auto-conceito. Tal facto tenderia a acontecer na medida em que os agressores poderiam interpretar a passividade e o medo dos seus pares como índices de aprovação social.

Outro dos estudos com elevado interesse foi o realizado por Olafsen e Viemero (2000) que procurou avaliar a relação entre os vários tipos de envolvimento no Bullying e as

estratégias comportamentais e cognitivas para lidar com o “*stress*” na escola. O autor identificou quatro estratégias para lidar com o “*stress*” na escola: *endurance* (tentar esquecer, aguentar); autodestruição (ferir-se, fumar); distração (passear, praticar uma actividade); e reconhecimento do “*stress*” (chorar, gritar, pedir ajuda). Os autores verificaram assim que os alunos apenas vítimas não diferiam muito dos alunos sem envolvimento no Bullying no que respeita às estratégias para lidar com o “*stress*”; sendo que as estratégias negativas como a agressão e a autodestruição estavam associadas ao bullying, ou seja, os alunos simultaneamente vítimas e agressores eram os que utilizavam mais estratégias negativas em comparação com os restantes adolescentes.

A referida investigação toma especial importância quando se objectiva enveredar por um modelo preventivo das condutas de agressão e vitimação em contexto escolar que deverão ter em conta não só as características de vítimas, agressores e observadores, mas igualmente as estratégias que cada um dos grupos utiliza quando confrontado com exigências externas e internas que superam os seus recursos individuais (Olafsen & Viemero, 2000).

Neste sentido, e como tem sido verificado ao longo da revisão da literatura, o fenómeno do Bullying tem sido amplamente estudado nos últimos anos. São vários os autores que se têm debruçado sobre a referida problemática segundo vários espectros: quer numa tentativa de encontrar correntes explicativas, factores preditores e factores de risco inerentes ao ingresso em comportamentos de Bullying; quer na procura de caracterizar os vários tipos de envolvimento enquanto agressor, vítima e / ou observador objectivando traçar o perfil de cada um dos intervenientes; quer na pesquisa dos efeitos ou das consequências das referidas condutas para a saúde em geral e para o bem-estar físico e psicológico de crianças e jovens (Carvalhosa et al., 2001; Seixas, 2006; Martins, 2005a; Smith & Morita, 1999; Smith & Brain, 2000; Craig & Pepler, 2000; Ortega & Mora-Merchán, 2000; Díaz-Aguado et al., 2004; Roland & Idsoe, 2001; Sullivan, 2000; Matos, Simões, Carvalhosa, Reis & Canha, 2000; Freire et al., 2006; Matos & Carvalhosa, 2001; Martins, 2009; Pereira, 2008; Seixas, et al., 2009).

Os estudos dos últimos anos revelam-nos ainda a preocupação em criar e implementar programas de intervenção/prevenção direccionados especificamente para a problemática do Bullying (como por exemplo, Cornell, 2006; Greenberg, Domitrovich & Bumbarger, 2001; Pereira, 2008).

Apesar das múltiplas definições para o referido construto, parece existir unanimidade entre os autores, no que respeita à necessidade de se efectuar um diagnóstico rigoroso

centrado em três critérios essenciais, a intencionalidade, o carácter repetitivo ou sistemático e o desequilíbrio de poder. Neste sentido, o bullying é caracterizado enquanto uma tipologia específica de agressão que pode ser conduzida por um ou mais indivíduos (agressor ou agressores) que infligem deliberada e sistematicamente ou tentam infligir dano físico, psicológico, verbal e/ou sexual a uma vítima(s) indefesa(s) (Sullivan, 2000; Fontaine & Réveillère, 2004; Pereira, 2008; Smith & Morita, 1999).

Como foi anteriormente mencionado, a prevalência do Bullying nos contextos nacional e internacional e a magnitude das suas consequências para crianças e jovens têm constituído as principais preocupações da comunidade científica. A este nível são vários os estudos que evidenciam o facto de que as crianças e jovens envolvidos em condutas de Bullying, quer desempenhando o papel de vítima, de agressor, de vítima e agressor simultaneamente ou mesmo de observador apresentam maior risco de manifestarem baixos níveis de saúde física e /ou mental. Neste contexto, são notórios os problemas emocionais, as queixas psicossomáticas, a diminuição da auto-estima, do auto-conceito, os estados depressivos, as ideações suicidas (e em última análise o suicídio efectivo, por parte das vítimas) e as dificuldades de ajustamento psicossocial (Martins, 2009; Sourander, et al., 2006; Pepler et al., 2006; Schafer et al., 2004; Nansel et al., 2001; Seixas, 2006).

De acordo com Rigby (2003) as consequências dos comportamentos de Bullying para o bem-estar físico e psicológico de crianças e jovens podem ser geralmente categorizadas segundo quatro categorias distintas referentes a condições de saúde negativas como: elevado stress psicológico; fraco ajustamento social; baixo bem-estar físico; e baixa percepção de bem-estar psicológico.

Num outro nível de análise, diversos investigadores (Martins, 2009; Seixas, 2006; Hawker & Boulton, 2000; Espelage & Swearer, 2003; Cook et al., 2010) acreditam que o estudo dos factores preditores individuais (como por exemplo, o género, os comportamentos externalizantes, os comportamentos internalizantes, as cognições relatadas pelo próprio, as cognições relatadas pelos outros, a resolução de problemas sociais, o desempenho académico) e dos factores preditores contextuais (como por exemplo, o ambiente familiar, o clima escolar, o estatuto e a influência dos pares) são elementos essenciais para a compreensão do fenómeno do Bullying e servem de sustentação à elaboração de programas de prevenção/intervenção mais eficazes.

Neste contexto, o presente estudo centra-se essencialmente em três grandes objectivos:

- 1) Descrever as características dos jovens envolvidos em comportamentos de Bullying (comportamentos de agressão, comportamentos de observação e comportamentos de vitimação) em função das características sociodemográficos em estudo (género e ano de escolaridade);
- 2) Analisar as associações entre os diferentes comportamentos de Bullying e as várias dimensões do Bem-estar Psicológico (Cognição Emocional Positiva, Cognição Emocional Negativa, Apoio Social, Percepção de Competências e Ansiedade);
- 3) Definir um modelo preditor para os comportamentos de Bullying tendo em conta o Bem-estar Psicológico na adolescência.

No que se refere ao primeiro objectivo foram formuladas duas hipóteses de investigação:

-Hipótese 1.1 – Existem diferenças significativas ao nível do género para os comportamentos de agressão, comportamentos de observação e comportamentos de vitimação.

-Hipótese 1.2 – Existem diferenças significativas para o ano de escolaridade no que se refere aos comportamentos de agressão, comportamentos de observação e comportamentos de vitimação.

Relativamente ao segundo objectivo foram formuladas cinco hipóteses:

-Hipótese 2.1 – Existem diferentes associações entre os vários tipos de envolvimento no Bullying (comportamentos de agressão, comportamentos de observação e comportamentos de vitimação) e a dimensão relativa à Cognição Emocional Positiva;

-Hipótese 2.2 – Existem diferentes associações entre os vários tipos de envolvimento no Bullying (comportamentos de agressão, comportamentos de observação e comportamentos de vitimação) e a dimensão relativa à Cognição Emocional Negativa.

-Hipótese 2.3 – Existem diferentes associações entre os vários tipos de envolvimento no Bullying (comportamentos de agressão, comportamentos de observação e comportamentos de vitimação) e a dimensão relativa ao Apoio Social.

-Hipótese 2.4 – Existem diferentes associações entre os vários tipos de envolvimento no Bullying (comportamentos de agressão, comportamentos de observação e comportamentos de vitimação) e a dimensão relativa à Percepção de Competências.

-Hipótese 2.5 – Existem diferentes associações entre os vários tipos de envolvimento no Bullying (comportamentos de agressão, comportamentos de observação e comportamentos de vitimação) e a dimensão relativa à Ansiedade.

Após a revisão da literatura, no próximo capítulo será apresentado o método de investigação, dando-se especial relevância a aspectos como o procedimento, a caracterização da amostra e as medidas de avaliação utilizadas.

Capítulo 6 – Método

6.1 - Participantes

A presente investigação decorreu no ano lectivo de 2009/2010 e incidiu sobre quatro instituições escolares da rede pública dos Ensinos Básico e Secundário, localizadas nos concelhos de Portimão (distrito de Faro) e Sintra (distrito de Lisboa).

Os participantes foram seleccionados de acordo com um processo de amostragem por conveniência, sendo que a amostra foi constituída na sua totalidade por 400 sujeitos, subdivididos por 4 grupos referentes a anos de escolaridade distintos (5º, 7º, 9º e 11º anos). As idades dos alunos de cada grupo variam de acordo com o ano de escolaridade (5º ano, M = 10,8 e DP = . 876; 7ºano, M = 13,54 e DP = . 937; 9ºano, M = 15,29 e DP = 1.297; 11ºano, M = 16, 83 e DP = . 965).

Da totalidade da amostra verifica-se que 200 sujeitos (50%) pertencem ao género masculino e os outros 200 (50%) pertencem ao género feminino. Relativamente ao ano de escolaridade 100 (25%) sujeitos frequentam o 5º ano de escolaridade, 100 (25%) frequentam o 7º ano de escolaridade, 100 (25%) frequentam o 9ºano de escolaridade e 100 (25%) frequentam o 11º ano de escolaridade. Foram excluídos sujeitos com necessidades educativas especiais e /ou problemas de aprendizagem e desenvolvimento.

A tabela 1 procura caracterizar a distribuição dos sujeitos em função do género e do ano de escolaridade.

Tabela 1: Distribuição dos sujeitos em função do género e do ano de escolaridade.

	N	
	M	F
5ºAno	50	50
7ºAno	55	45
9ºAno	53	47
11ºAno	42	58
Total	200	200

Nota. M = Género Masculino; F = Género Feminino.

6.2 - Medidas

De acordo com o problema apresentado e com o intuito de se cumprirem os objectivos propostos na presente investigação e de se aferir a veracidade das hipóteses anteriormente mencionadas, utilizámos as seguintes medidas:

- Para avaliar os comportamentos de Bullying foi utilizada a Escala de Vitimação e Agressão Escolar (EVAE) – versão reduzida (Cunha, s/d). Este instrumento consiste num questionário de auto-relato (“*self-report*”) sobre comportamentos de envolvimento em situações de agressão, vitimação e observação em contexto escolar (Anexo 1).

- Para avaliar o Bem-estar Psicológico foi utilizada a Escala de Bem-estar Psicológico para Adolescentes (EBEPA) (Bizarro, 1999) (Anexo 2).

- Para analisar a desejabilidade social dos alunos foi utilizada a Marlowe - Crowne Social Desirability Scale - Short Form (MCSDS-SF) (Ballard, 1992; versão Portuguesa de Carvalho, 2000) (Anexo 3).

- Os dados sócio-demográficos (idade, género, ano de escolaridade) foram recolhidos através de uma ficha construída para o efeito (Apêndice1).

6.2.1 - Escala de Vitimação e Agressão Escolar – EVAE (Cunha, s/d)

A Escala de Vitimação e Agressão Escolar (EVAE) tal como foi dito anteriormente, objectiva a análise de comportamentos, referidos pelo próprio (“*self-report*”) em situações de agressão, vitimação e observação em contexto escolar. Trata-se de uma escala pioneira em Portugal no sentido de averiguar sobre o tipo e grau de envolvimento de um sujeito em situações de Bullying. Assente num vasto referencial teórico e empírico (Avilés, 2006; Díaz-Aguado et al., 2004; Freire et al., 2006; Martins, 2005a; Olweus, 1994, 1995, 1997, 1999, 2000; Ortega, 1994; Seixas, 2006; Veiga, 1995, 1996, 2007) que procura enfatizar os comportamentos mais frequentes e problemáticos nas escolas nacionais, a presente versão é constituída por 70 itens avaliados numa escala de formato tipo *Likert* de quatro pontos, relativa à frequência dos comportamentos (1= Nunca; 2= Raramente; 3= Muitas Vezes/Frequentemente; 4= Sempre/Quase Sempre). Resultados mais elevados indicam frequências de comportamentos mais elevadas.

Os itens estão agrupados em três factores específicos: Factor 1: “Comportamentos de Agressão (CA); Factor 2: “Comportamentos de Observação” (CO) e Factor 3: “Comportamentos de Vitimação” (CV).

O Factor 1: “Comportamentos de Agressão” (CA), constituído por 31 itens (9; 12; 14; 17; 19; 22; 24; 25; 26; 28; 30; 32; 34; 36; 39; 41; 44; 45; 46; 48; 50; 54; 57; 59; 60; 61; 63; 65; 67; 69; 70), avalia situações em que o sujeito intimidou um colega mediante comportamentos de carácter verbal, físico, psicológico, ou seja, situações em que participou desempenhando um papel de agressor.

O Factor 2: “Comportamentos de Observação” (CO), constituído por 24 itens (3; 5; 7; 11; 15; 18; 20; 27; 29; 37; 33; 42; 47; 49; 51; 52; 53; 55; 56; 58; 62; 64; 66; 68) avalia comportamentos, situações em que o sujeito observou actos de agressão/vitimação de carácter verbal, psicológico, físico, ou seja, situações em que participou enquanto observador.

O Factor 3: “Comportamentos de Vitimação” (CV), constituído por 15 itens (1; 2; 4; 6; 8; 10; 13; 16; 21; 25; 31; 35; 38; 40; 43) pretende avaliar situações em que o sujeito se sentiu intimidado através de comportamentos de carácter verbal, psicológico, físico, ou seja, em situações em que o sujeito participou enquanto vítima.

No que se refere às qualidades psicométricas da escala esta apresenta bons índices de consistência interna para cada um dos factores, encontrando-se os valores relativos aos coeficientes de *alfa de Cronbach* entre .914 e .962 (Factor 1 = .914; Factor 2 = .962; Factor 3 = .934).

A análise factorial da escala faz referência à existência de três factores que explicam 44.91% da variância total.

6.2.2 - Escala de Bem-Estar Psicológico para Adolescentes – EBEP (Bizarro, 1999)

A Escala de Bem-Estar Psicológico para Adolescentes apresenta-se como um instrumento de auto-relato, constituído por 28 itens que estão agrupados em cinco subescalas consideradas, segundo a autora e de acordo com o modelo cognitivo – comportamental, tendo em conta uma dimensão desenvolvimentista, como componentes ou dimensões do construto do bem-estar psicológico. Duas dimensões pretendem avaliar os aspectos mais negativos do bem-estar, ou seja, apresentam-se como dimensões que contribuem para um menor bem-estar psicológico (Cognitiva - Emocional Negativa e Ansiedade) e três dimensões que avaliam os

aspectos mais positivos do referido construto, contribuindo assim para um maior bem-estar psicológico (Cognitiva – Emocional Positiva, Apoio Social e Percepção de Competências).

A subescala Cognitiva – Emocional Positiva constituída por 6 itens (5; 7; 10; 12; 13; 24) procura avaliar aspectos cognitivos e emocionais do bem-estar com uma valência mais positiva; a subescala Apoio Social constituída por 6 itens (2; 9; 15; 19; 25; 28) avalia a existência no espaço sócio - relacional do sujeito de pessoas sejam capazes de lhe conferir suporte ao nível emocional; a subescala Percepção de Competências constituída por 4 itens (1; 3; 18 e 27) pretende analisar uma percepção global de competências na generalidade, quer ao nível escolar, quer ao nível da resolução de problemas; a subescala Cognitiva Emocional Negativa constituída por 6 itens (4; 8; 16; 21; 22; 26) objectiva avaliar aspectos cognitivos e emocionais do bem-estar com uma valência negativa; e a subescala designada por Ansiedade é constituída por 6 itens (6; 11; 14; 17; 20; 23) procura avaliar queixas somáticas e outras queixas frequentemente associadas a sintomas de ansiedade.

Cada item é avaliado num formato de resposta tipo *Likert* de seis pontos de acordo com a frequência de ocorrência (“Sempre”; “A maior parte das vezes”; “Bastantes vezes”; “Algumas vezes”; “ Raras vezes”; e “Nunca”). Importa salientar que para 16 itens (correspondentes às subescalas Cognitiva – Emocional Positiva, Apoio Social e Percepção de Competências) uma maior frequência de ocorrência pontua, ou seja, contribui para um maior bem-estar e para 12 itens (relativos às subescalas Cognitiva – Emocional Negativa e Ansiedade) uma maior frequência de ocorrência contribui para um menor bem-estar. Deste modo, cada item é cotado com valores de 1 a 6 em que a ordenação corresponde a uma sequência crescente para um maior bem-estar para as três primeiras escalas e para um menor bem-estar para as duas últimas escalas. A cotação da escala EBEPa é efectuada, em cada subescala, pelo somatório das respostas dadas aos itens a dividir pelo número de itens dessa subescala, sendo que os resultados para cada subescala podem oscilar entre 1 e 6. A EBEPa para além de permitir a obtenção de um valor para cada subescala, permite-nos ainda averiguar sob um indicador de bem-estar total. Para o efeito, os valores das subescalas com uma valência negativa que contribuem para um menor bem-estar, mais especificamente os valores das subescalas Cognitiva – Emocional Negativa e Ansiedade foram invertidos, de modo a que todos os itens pontuassem na mesma direcção. Tal indicador foi então obtido através da média das médias encontradas em cada subescala. Deste modo, a cotação do bem-estar total é feita numa ordem crescente de 1 a 6 no sentido de um maior bem-estar.

No que respeita às qualidades psicométricas da referida escala, esta revela bons índices de consistência interna para cada subescala, encontrando-se os valores do coeficiente alfa de Cronbach entre .85 e .90 e os valores obtidos pelo coeficiente das metades de Guttman entre .80 e .93, também para a totalidade das subescalas (Bizarro, 1999).

A análise factorial da escala salienta a existência de cinco factores que representam 51,35% da variância total.

A Escala de Bem-Estar Psicológico para adolescentes apresenta ainda bons índices de validade de critério, na medida em que, quando são efectuados estudos assentes na comparação dos valores obtidos em cada subescala por uma população de jovens saudáveis, com os valores obtidos por jovens portadores de doença crónica, os resultados fazem alusão a uma diferenciação clara para cada subescala.

6.2.3 - Marlowe-Crowne Social Desirability Scale - Short Form - MCSDS-SF (Ballard, 1992; versão Portuguesa de Carvalho, 2000. p.84)

A MCSDS-SF é uma escala cujo objectivo é avaliar a desejabilidade social. É constituída por 13 itens, avaliados através de uma escala de resposta de formato dicotómico (1= Verdadeiro; 0= Falso). Os resultados obtidos podem variar entre 0 e 13, sendo que os valores mais elevados correspondem a níveis mais elevados de desejabilidade social.

No que respeita às qualidades psicométricas, o presente questionário apresenta valores de consistência interna, KR-20, iguais a .70 (Ballard, 1992) e .65 (Carvalho, 2000, p.84).

6.3- Procedimento

Numa primeira fase foram contactados os Conselhos Executivos das escolas onde se pretendia proceder à recolha dos dados, com o objectivo de dar a conhecer, ou seja, explicitar as directrizes da referida investigação e por conseguinte, solicitar a autorização para a aplicação dos instrumentos (Apêndice 2). Posteriormente, foram enviados documentos aos Encarregados de Educação, com o intuito de se obter uma autorização para a participação dos seus educandos na investigação (Apêndice 3).

A aplicação do protocolo decorreu ao longo dos meses de Abril, Maio e Junho, tendo as aplicações decorrido num só momento, em ambiente de sala de aula e de forma colectiva.

O presente estudo foi assim realizado na forma de um protocolo de avaliação, após o pedido individual de consentimento informado através do qual todos os participantes e respectivos tutores legais foram devidamente esclarecidos acerca dos objectivos do estudo, do anonimato, da confidencialidade em relação aos dados recolhidos e quanto à liberdade da sua participação. Foram ainda informados relativamente à ausência de respostas certas ou erradas, assim como, à não determinação de um limite temporal para o preenchimento dos questionários.

De seguida, e após a explicitação das instruções deu-se início ao preenchimento do questionário.

Após a recolha da amostra procedeu-se à introdução dos referidos dados no programa *Statistical Package for the Social Sciences*, versão 17.0 para o Windows, e ao seu tratamento estatístico, tendo em consideração, para efeitos de confirmação das hipóteses, níveis de significância de .05 ($p \leq .05$).

No capítulo seguinte serão apresentados os resultados obtidos ao longo da investigação.

Capítulo 7 – Apresentação dos Resultados

7.1 - Análise das Medidas de Avaliação dos Comportamentos de Bullying e do Bem-estar Psicológico

Com o intuito de se analisar as medidas de avaliação relativas aos comportamentos de Bullying (Comportamentos de Agressão, Observação e Vitimação) e as várias dimensões que constituem o construto do Bem-estar Psicológico, foram efectuadas análises descritivas e análises de inter-correlação a cada uma das medidas.

Tabela 2: Análise descritiva dos comportamentos de Bullying (Comportamentos de Agressão, Comportamentos de Observação e Comportamentos de Vitimação).

	Min.	Max.	M	DP
C. A.	1.00	3.61	1.162	.298
C. O.	1.00	3.62	1.625	.547
C. V.	1.00	3.53	1.369	.432

Nota. C.A. = Comportamentos de Agressão; C.O. = Comportamentos de Observação; C.V. = Comportamentos de Vitimação; Min. = Mínimo; Max. = Máximo; M = Média; DP = Desvio Padrão.

Os dados da *Tabela 2* permitem-nos verificar que ao nível do tipo de envolvimento em situações de Bullying há uma maior incidência dos Comportamentos de Observação (M = 1.625; DP = .547), seguidos dos Comportamentos de Vitimação (M = 1.369; DP = .432) e posteriormente dos Comportamentos de Agressão (M = 1.162; DP = .298).

Tabela 3: Análise descritiva do Bem-estar Psicológico (Cognição Emocional Positiva, Cognição Emocional Negativa, Apoio Social, Percepção de Competências e Ansiedade).

	Min.	Max.	M	DP
C.E.P.	1.33	6	4.657	.903
C.E.N.	1.00	6	2.462	1.068
A.S.	1.83	6	4.892	1.056
P.C.	2	6	4.531	.905
ANS.	1	6	2.847	.993

Nota. C.E.P = Cognição Emocional Positiva; C.E.N. = Cognição Emocional Negativa; A.S. = Apoio Social; P.C. Percepção de Competências; ANS = Ansiedade; Min. = Mínimo; Max. = Máximo; M = Média; DP = Desvio Padrão.

No que se refere ao construto do Bem-estar Psicológico, verificam-se valores mais elevados para as dimensões relativas a uma vertente mais positiva do Bem-estar, ou seja, aquelas que contribuem para um maior bem-estar Psicológico, mais especificamente o *Apoio Social* (M = 4.892; DP = 1.056), as *Cognições Emocionais Positivas* (M = 4.657; DP = .903) e a *Percepção de Competências* (M = 4.531; DP = .905) e valores mais baixos para as dimensões relativas a uma dimensão mais negativa do bem-estar e que contribuem para um menor Bem-estar Psicológico como a *Ansiedade* (M = 2.847; DP = .993) e as *Cognições Emocionais Negativas* (M = 2.462; DP = 1.068).

Tabela 4: Análise de Intra-Correlação entre os comportamentos de Bullying (Comportamentos de Agressão, Comportamentos de observação e Comportamentos de Vitimação).

	CA	CO	CV
CA	-	.598**	.595**
CO		-	.564**
CV			-

Nota. CA = Comportamentos de Agressão; CO = Comportamentos de Observação; CV = Comportamentos de Vitimação.

** p≤.01 * p≤.05 NS p ≥.05

Os dados obtidos mediante a análise de intra-correlação entre os vários tipos de envolvimento numa situação de Bullying indicam-nos a existência de correlações

estatisticamente significativas, positivas e moderadas para com todos os comportamentos (agressão, observação e vitimação).

Tabela 5: Análise de Intra-Correlação entre as dimensões do Bem-estar Psicológico (Cognição Emocional Positiva, Cognição Emocional Negativa, apoio Social, Percepção de Competências e Ansiedade).

	CEP	CEN	AS	PC	ANS
CEP	-	-.435**	.427**	.677**	-.336**
CEN		-	-.184**	-.289**	.698**
AS			-	.457**	-.112*
PC				-	-.190**
ANS					-

Nota. CEP = Cognição Emocional Positiva; CEN = Cognição Emocional Negativa; AP = Apoio Social; PC = Percepção de Competências; ANS = Ansiedade.

** $p \leq .01$ * $p \leq .05$ NS $p \geq .05$

A análise de intra-correlação entre as dimensões do Bem-estar Psicológico permite-nos verificar a existência de correlações estatisticamente significativas para todas as dimensões variando no sentido (positivo ou negativo) e na intensidade (de muito fraca a moderada).

Os dados obtidos apresentam correlações negativas e de intensidade muito fraca entre as dimensões *Apoio Social* e *Ansiedade* ($r = -.112$; $p \leq .01$); *Cognição Emocional Negativa* e *Apoio Social* ($r = -.184$; $p \leq .01$); e *Percepção de Competências* e *Ansiedade* ($r = -.190$; $p \leq .01$). Verificam-se também correlações negativas de fraca intensidade entre as dimensões relativas à *Cognição Emocional Negativa* e à *Percepção de Competências* ($r = -.289$; $p \leq .01$) e à *Cognição Emocional Positiva* e a *Ansiedade* ($r = -.336$; $p \leq .01$). Constatam-se correlações igualmente negativas e moderadas para com as dimensões *Cognição Emocional Positiva* e *Cognição Emocional Negativa* ($r = -.435$; $p \leq .01$).

No que respeita às correlações positivas as suas intensidades são moderadas e verificam-se entre as dimensões *Cognição Emocional Positiva* e *Apoio Social* ($r = .427$; $p \leq .01$); *Apoio Social* e *Percepção de Competências* ($r = .457$; $p \leq .01$); *Cognição Emocional Positiva* e *Percepção de Competências* ($r = .677$; $p \leq .01$); e *Cognição Emocional Negativa* e *Ansiedade* ($r = .698$; $p \leq .01$).

7.2 - Análise Descritiva dos Resultados

No que se refere aos comportamentos de Bullying, na globalidade, verificam-se médias superiores para os comportamentos de observação ($M = 1.625$; $DP = .547$), seguidos dos comportamentos de vitimação ($M = 1.369$; $DP = .432$), sendo os comportamentos de agressão os que apresentam menor expressão ($M = 1.162$; $DP = .298$).

Os Comportamentos de Agressão apresentam valores mais elevados no 5º ($M = 1.185$; $DP = .309$) e no 9º anos de escolaridade ($M = 1.181$; $DP = .269$) e valores mais baixos no 11º ano de escolaridade ($M = 1.112$; $DP = .328$).

Os Comportamentos de Observação tendem a incidir mais no 9º ano de escolaridade ($M = 1.745$; $DP = .539$) e menos no 11º ano de escolaridade ($M = 1.437$; $DP = .485$).

Nos Comportamentos de Vitimação assistem-se a médias superiores ao nível do 5º ano de escolaridade ($M = 1.502$; $DP = .470$), verificando-se um decréscimo progressivo dos mesmos comportamentos consoante o aumento da escolaridade.

Constata-se ainda, no que se refere aos comportamentos de agressão, médias superiores para o género masculino em todos os anos de escolaridade, por comparação aos sujeitos do género feminino. Os sujeitos do género masculino apresentam valores mais elevados no 9º ($M = 1.275$; $DP = .337$), 5º ($M = 1.228$; $DP = .327$) e 7º anos de escolaridade ($M = 1.214$; $DP = .298$), respectivamente, e valores mais baixos no 11º ano de escolaridade ($M = 1.148$; $DP = .455$). Os sujeitos do género feminino tendem a apresentar médias mais altas nos 5º e 7º ano de escolaridade e médias mais baixas nos restantes anos de escolaridade.

Relativamente aos comportamentos de Observação verificam-se médias superiores para o género masculino nos 5º e 7º anos de escolaridade por comparação aos sujeitos do género feminino. Para o género masculino verificam-se comportamentos de observação mais elevados nos 5º e 9º anos de escolaridade e valores mais baixos nos 7º e 9º anos de escolaridade. O género feminino apresenta valores mais elevados para os 9º e 7º anos de escolaridade e valores mais baixos para os restantes anos de escolaridade.

Para os comportamentos de vitimação os dados indicam-nos médias superiores para o género masculino em todos os anos de escolaridade à excepção do 11º ano, por comparação aos sujeitos do género feminino. Assiste ainda, no que respeita ao género masculino, a um decréscimo deste tipo de envolvimento no Bullying à medida que o ano de escolaridade aumenta. Tal padrão de envolvimento tende também a reflectir-se ao nível do género feminino.

Tabela 6: Análise Descritiva dos resultados nos 5º, 7º, 9º e 11º anos de escolaridade em função do género para os Comportamentos de Agressão, Observação e Vitimação.

		COMP. AG.		COMP. OB.		COMP. VIT.	
		M	DP	M	DP	M	DP
M	5º Ano (N=50)	.228	.327	1.830	.531	.575	.449
	7º Ano (N=55)	1.214	.298	1.683	.543	.518	.515
	9º Ano (N=53)	.275	.337	.735	.557	1.367	.423
	11º Ano (N=42)	.148	.455	1.419	.560	1.181	.421
	Total (N=200)	1.219	.353	1.678	.562	1.421	.476
F	5º Ano (N=50)	1.142	.287	1.491	.543	1.429	.484
	7º Ano (N=45)	1.118	.247	1.622	.583	1.347	.401
	9º Ano (N=47)	1.075	.084	1.756	.526	1.299	.317
	11º Ano (N=58)	1.086	.189	1.449	.427	1.212	.254
	Total (N=200)	1.105	.216	1.571	.528	1.317	.376
T	5º Ano (N=100)	1,185	.309	1.661	.562	1.502	.470
	7º Ano (N=100)	1,171	.279	1.656	.559	1.441	.472
	9º Ano (N=100)	1,181	.269	1.745	.539	1.335	.377
	11º Ano (N=100)	1,112	.328	1.437	.485	1.199	.333
	Total (N=400)	1,162	.298	1.625	.547	1.369	.432

Nota. COMP.AG.= Comportamentos de Agressão; COMP. OB. = Comportamentos de Observação; COMP. VIT. = Comportamentos de Vitimação; M = Género Masculino; F = Género Feminino; M = Média; DP = Desvio Padrão; T = Total.

A análise das diferenças nos comportamentos de Bullying em função do género e do ano escolar foi efectuada com recurso a uma MANOVA 2x4x3.

Foram encontradas diferenças significativas para a interacção entre o género e o ano escolar [$F(3, 390) = 2,670$; $p = .005$] e também foram encontradas diferenças significativas para as variáveis género [$F(1) = 4,905$; $p = .002$] e ano escolar [$F(3) = 5,535$; $p = .000$] consideradas isoladamente.

Na análise inter-sujeitos foram encontradas diferenças para o género no que respeita aos comportamentos de agressão [$F(1) = 14,128$; $p = .000$] e aos comportamentos de vitimação [$F(1) = 4,488$; $p = .035$]. Neste sentido, os sujeitos do género masculino

apresentam mais comportamentos de agressão ($M = 1.219$; $DP = .353$) do que os sujeitos do género feminino ($M = 1.1047$; $DP = .216$), verificando-se o mesmo padrão para os comportamentos de vitimação, ou seja, os sujeitos do género masculino apresentam mais comportamentos de vitimação ($M = 1.421$; $DP = .476$) do que os sujeitos do género feminino ($M = 1.317$; $DP = .376$)

Foram também encontradas diferenças significativas para o ano escolar no que se refere aos comportamentos de observação [$F(3) = 6,108$; $p = .000$] e aos comportamentos de vitimação [$F(3) = 10,043$; $p = .000$].

No que se refere aos comportamentos de Observação na análise de post-hoc (Tuckey), verificaram-se diferenças significativas entre o 11º ano e os restantes anos escolares: com o 5º ano ($p = .018$), com o 7º ano ($p = .021$) e com o 9º ano ($p = .000$). De acordo com os resultados, os alunos do 11º ano são os que apresentam menos comportamentos de observação relativamente aos restantes anos de escolaridade ($M = 1,437$; $DP = .485$).

Nos comportamentos de vitimação a análise post-hoc (Games- Howell) permitiu verificar diferenças significativas entre: o 5ºano e o 9ºano ($p = .031$); o 5º e o 11º ano ($p = .000$); o 7º e o 11º ano ($p = .000$); e o 9º ano e o 11ºano ($p = .036$). Neste sentido, assiste-se a um decréscimo ao nível dos comportamentos de vitimação consoante o aumento do ano da escolaridade, sendo que ao alunos do 11º ano de escolaridade são os que apresentam menos comportamentos de vitimação ($M = 1.199$; $DP = .333$). É igualmente expressiva a diferença de comportamentos de vitimação entre o 5º ($M = 1.502$; $Dp = .470$) e o 9º ano de escolaridade ($M = 1.335$; $DP = .377$).

Os dados obtidos na análise descritiva relativa às várias dimensões do Bem-estar Psicológico indicam-nos, na generalidade, médias superiores para as dimensões positivas do Bem-estar como o Apoio Social ($M = 4.892$; $DP = 1.056$), a Cognição Emocional Positiva ($M = 4.657$; $DP = .903$) e a Percepção de Competências ($M = 4.531$; $DP = .905$) e valores médias inferiores para as dimensões negativas do Bem-estar como a Ansiedade ($M = 2.947$; $DP = .993$) e a Cognição Emocional Negativa ($M = 2.462$; $DP = 1.068$).

Para os dois géneros e para todos os anos de escolaridade as dimensões positivas que promovem um maior bem-estar apresentam médias mais elevadas e as dimensões negativas, promotoras de um menor bem-estar apresentam médias mais baixas, sendo que, as dimensões relativas à Ansiedade e à Cognição Emocional Negativa ocupam os penúltimo e último valores respectivamente dentro da escala do Bem-estar Psicológico.

Para o género masculino e no que se refere aos 5º e 7º anos de escolaridade, as médias mais elevadas dizem respeito à Cognição Emocional Positiva seguida do Apoio Social, sendo que para os restantes anos de escolaridade as médias mais elevadas são relativas ao Apoio Social seguidas da Cognição Emocional Positiva para o 9º ano e da Percepção de Competências para o 11º ano.

Para o género feminino as médias mais elevadas verificam-se para as dimensões relativas ao Apoio Social, Cognição Emocional Positiva e para a Percepção de Competência e as médias mais baixas ilustram-se nas dimensões relativas à Ansiedade e à Cognição Emocional Negativa, tal padrão reflecte-se em todos os anos de escolaridade.

Tabela 7: Análise Descritiva dos resultados nos 5º, 7º, 9º e 11º anos de escolaridade em função do género para as várias dimensões do Bem-estar Psicológico.

	CEP		CEN		AS		PC		ANS	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
M 5º Ano (N=50)	4.840	.935	2.440	1.173	4.647	1.184	4.590	.903	2.617	1.006
7º Ano (N=55)	4.800	.987	2.524	.943	4.603	1.121	4.514	1.032	2.894	.965
M 9º Ano (N=53)	4.538	.747	.525	1.006	4.827	.909	4.514	.818	3.031	.959
11ºAno (N=42)	4.746	.788	2.171	.974	4.941	1.009	4.798	.716	2.559	.968
Total (N=200)	4.729	.876	2.429	1.029	4.744	1.063	4.593	.885	2.791	.986
F 5º Ano (N=50)	4.703	1.147	2.270	1.102	4.863	1.248	4.450	1.058	2.543	.989
7º Ano (N=45)	4.763	.829	2.829	1.143	5.344	.733	4.556	.851	3.052	1.048
F 9ºAno (N=47)	4.663	.771	2.465	1.178	5.206	.754	4.495	.829	2.819	.951
11ºAno (N=58)	4.282	.848	2.454	.986	4.822	1.152	4.397	.940	3.164	.930
Total (N=200)	4.585	.926	2.495	1.107	5.040	1.031	4.469	.923	2.903	.999
T 5ºAno (N=100)	4.772	1.043	2.355	1.135	4.755	1.215	4.520	.981	2.580	.993
7ºAno (N=100)	4.783	.915	2.662	1.044	4.937	1.031	4.533	.951	2.965	1.001
T 9ºAno (N=100)	4.597	.757	2.497	1.085	5.005	.857	4.505	.819	2.932	.957
11ºAno(N=100)	4.477	.851	2.335	.986	4.872	1.091	4.565	.872	2.910	.988
Total (N=400)	4.657	.903	2.462	1.068	4.892	1.056	4.531	.905	2.947	.993

Nota. CEP = Cognição Emocional Positiva; CEN = Cognição emocional Negativa; AS = Apoio Social; PC = Percepção de Competências ; ANS = Ansiedade; M = Média; DP = Desvio Padrão; T = Total.

A análise das diferenças ao nível do Bem-estar Psicológico em função do género e do ano de escolaridade foi efectuada com recurso a uma MANOVA 2x4x5.

Foram encontradas diferenças significativas para a interacção entre o género e o ano de escolaridade [$F(5, 388) = 1.728; p = .041$] e também para as variáveis género [$F(1) = 4.238; p = .001$] e ano de escolaridade [$F(3) = 3.095; p = .000$] consideradas isoladamente.

Na análise inter-sujeitos foram encontradas diferenças significativas para o género no que respeita à dimensão Apoio Social [$F(1) = 8.505; p = .004$], neste sentido, os sujeitos do género feminino apresentam médias superiores ($M = 5.040; p = 1.031$) de Apoio Social por comparação aos sujeitos do género masculino ($M = 4.744; DP = 1.063$).

Foram também encontradas diferenças significativas para o ano de escolaridade no que se refere à dimensão Ansiedade [$F(3) = 3.243; p = .022$]. Na análise post-hoc (Tuckey) constataram-se diferenças significativas entre o 5º e o 7º ano de escolaridade ($p = .030$). Neste sentido, os alunos do 7º ano de escolaridade são os que apresentam valores mais elevados de Ansiedade ($M = 2.965; DP = 1.001$) e os alunos do 5º ano são os que apresentam menos valores de Ansiedade ($M = 2.580; DP = .993$) relativamente aos restantes anos de escolaridade.

7.3 - Análise de Associação entre os Comportamentos de Bullying e o Bem-estar Psicológico

A presente análise procurou averiguar as possíveis associações entre os diferentes tipos de envolvimento no Bullying (Comportamentos de Agressão, Comportamentos de Observação e Comportamentos de Vitimação) e as várias dimensões do Bem-estar Psicológico (Cognição Emocional Positiva, Cognição Emocional Negativa, Apoio Social, Percepção de Competências e Ansiedade) em função do género e do ano de escolaridade, mediante os dados relativos ao *Coeficiente de Correlação r de Pearson*.

Em função das diferenças verificadas para o género efectuámos análises separadas para os sujeitos masculinos e femininos.

Tabela 8: Análise de correlação entre os comportamentos de Bullying e o Bem-estar Psicológico para alunos do género masculino ao 5º ano de escolaridade.

	COMP.A	COMP.O	COMP.V
CEP	-.110	-.049	.074
CEN	.213	-.001	.099
AS	-.244	-.098	-.261
PC	-.140	-.018	-.052
ANS	.128	.194	.192

Nota. CA = Comportamentos de Agressão; CO = Comportamentos de Observação; CV = Comportamentos de Vitimação; CEP = Cognição Emocional Positiva; CEN = cognição emocional Negativa; AS = Apoio Social; PC = Percepção de Competências; ANS = Ansiedade.

** $p \leq .01$ * $p \leq .05$ NS $p \geq .05$

Para o 5º ano de escolaridade e no que respeita ao género masculino não foram encontradas correlações estatisticamente significativas entre os comportamentos de Bullying e as várias dimensões do Bem-estar Psicológico.

Tabela 9: Análise de correlação entre os comportamentos de Bullying e o Bem-estar Psicológico para alunos do género masculino pertencentes ao 7º ano de escolaridade.

	COMP.A	COMP.O	COMP.V
CEP	-.292**	-.536**	-.510**
CEN	.341*	.337*	.406**
AS	-.156	-.324*	-.298*
PC	-.498**	-.505**	-.399**
ANS	.134	.171	.328*

Nota. CA = Comportamentos de Agressão; CO = Comportamentos de Observação; CV = Comportamentos de Vitimação; CEP = Cognição Emocional Positiva; CEN = cognição emocional Negativa; AS = Apoio Social; PC = Percepção de Competências; ANS = Ansiedade.

** $p \leq .01$ * $p \leq .05$ NS $p \geq .05$

Para o 7º ano de escolaridade e no que respeita ao género masculino, foram encontradas correlações estatisticamente significativas para todos os comportamentos de Bullying.

No que se refere aos Comportamentos de Agressão foram encontradas correlações negativas e fracas para com a dimensão relativa à Cognição Emocional Positiva ($r = -.292$;

$p \leq .01$), correlações negativas e de intensidade moderada para com a dimensão Percepção de Competências ($r = -.498$; $p \leq .01$) e correlações positivas e fracas para a dimensão relativa à Cognição Emocional Negativa ($r = .341$; $p \leq .05$).

No que respeita aos comportamentos de Observação foram encontradas correlações negativas e fracas para a dimensão Apoio Social ($r = -.324$; $p \leq .05$); correlações negativas e moderadas para com as dimensões Percepção de Competências ($r = -.505$; $p \leq .01$) e Cognição Emocional Positiva ($r = -.536$; $p \leq .01$). Verificou-se ainda uma correlação positiva e de fraca intensidade para com a dimensão relativa à Cognição Emocional Positiva ($r = .337$; $p \leq .05$).

Relativamente aos Comportamentos de Vitimação foram encontradas correlações negativas e fracas para com as dimensões Apoio Social ($r = -.298$; $p \leq .05$) e Percepção de Competências ($r = -.399$; $p \leq .01$); correlações negativas e moderadas para a dimensão relativa à Cognição Emocional Positiva ($r = -.510$; $p \leq .01$); correlações positivas e fracas para a dimensão Ansiedade ($r = .328$; $p \leq .05$) e correlações positivas e de intensidade moderada para com a dimensão referente à Cognição Emocional Negativa ($r = .406$; $p \leq .01$).

Tabela 10: Análise de correlação entre os comportamentos de Bullying e o Bem-estar Psicológico para alunos do género masculino pertencentes ao 9º ano de escolaridade.

	COMP.A	COMP.O	COMP.V
CEP	-.154	-.059	-.282*
CEN	.237	-.010	.330*
AS	-.095	.050	-.316*
PC	-.163	.000	-.325*
ANS	.253	.122	.286*

Nota. CA = Comportamentos de Agressão; CO = Comportamentos de Observação; CV = Comportamentos de Vitimação; CEP = Cognição Emocional Positiva; CEN = cognição emocional Negativa; AS = Apoio Social; PC = Percepção de Competências; ANS = Ansiedade.

** $p \leq .01$ * $p \leq .05$ NS $p \geq .05$

No que se refere ao 9º ano de escolaridade e no que respeita ao género masculino, foram apenas encontradas correlações estatisticamente significativas para os comportamentos de vitimação. Verificaram-se assim correlações negativas e de fraca intensidade para com as dimensões Cognição Emocional Positiva ($r = -.282$; $p \leq .01$), Apoio Social ($r = -.316$; $p \leq .01$) e

Percepção de Competências ($r = -.325$; $p \leq .01$); e correlações positivas e fracas para com as dimensões Ansiedade ($r = .286$; $p \leq .01$) e Cognição Emocional Negativa ($r = .330$; $p \leq .01$).

Tabela 11: Análise de correlação entre os comportamentos de Bullying e o Bem-estar Psicológico para alunos do género masculino pertencentes ao 11º ano de escolaridade.

	COMP.A	COMP.O	COMP.V
CEP	.241	.030	.240
CEN	.662**	.504**	.660**
AS	.190	.171	.143
PC	.332*	.265	.317*
ANS	.559**	.516**	.527**

Nota. CA = Comportamentos de Agressão; CO = Comportamentos de Observação; CV = Comportamentos de Vitimação; CEP = Cognição Emocional Positiva; CEN = cognição emocional Negativa; AS = Apoio Social; PC = Percepção de Competências; ANS = Ansiedade.

** $p \leq .01$ * $p \leq .05$ NS $p \geq .05$

Relativamente ao 11º ano de escolaridade e no que se refere ao género masculino, foram encontradas correlações estatisticamente significativas para todos os comportamentos de Bullying.

Para os comportamentos de Agressão foram encontradas correlações positivas e fracas para a dimensão Percepção de Competências ($r = .332$; $p \leq .05$) e correlações igualmente positivas e moderadas para com as dimensões Ansiedade ($r = .559$; $p \leq .01$) e Cognição Emocional Negativa ($r = .662$; $p \leq .01$).

Para os comportamentos de Observação verificaram-se correlações positivas e de intensidade moderada para com as dimensões Cognição Emocional Negativa ($r = .504$; $p \leq .01$) e Ansiedade ($r = .516$; $p \leq .01$).

Para os comportamentos de Vitimação constataram-se correlações positivas e de fraca intensidade para com a dimensão Percepção de Competências ($r = .317$; $p \leq .05$) e positivas, moderadas para com as dimensões Ansiedade ($r = .527$; $p \leq .01$) e Cognição Emocional Negativa ($r = .660$; $p \leq .01$).

No que respeita ao género feminino foram igualmente analisadas todas as associações estatisticamente significativas entre os comportamentos de Bullying e o Bem-estar Psicológico em função do ano de escolaridade.

Tabela 12: Análise de correlação entre os comportamentos de Bullying e o Bem-estar Psicológico para alunos do género feminino pertencentes ao 5º ano de escolaridade.

	COMP.A	COMP.O	COMP.V
CEP	.014	-.216	-.229
CEN	.154	.348*	.183
AS	-.107	-.184	-.455**
PC	-.230	-.288*	-.152
ANS	.187	.381**	.360*

Nota. CA = Comportamentos de Agressão; CO = Comportamentos de Observação; CV = Comportamentos de Vitimação; CEP = Cognição Emocional Positiva; CEN = cognição emocional Negativa; AS = Apoio Social; PC = Percepção de Competências; ANS = Ansiedade.

** $p \leq .01$ * $p \leq .05$ NS $p \geq .05$

Para o 5º ano de escolaridade e no que respeita ao género feminino, foram encontradas correlações estatisticamente significativas apenas para os comportamentos de Observação e Vitimação.

Neste contexto, e no que se refere aos comportamentos de Observação foram encontradas correlações negativas e de fraca intensidade para com a dimensão Percepção de Competências ($r = -.288$; $p \leq .05$) e correlações positivas e fracas para com as dimensões relativas à Cognição Emocional Negativa ($r = .348$; $p \leq .05$) e à Ansiedade ($r = .381$; $p \leq .01$).

No que respeita aos comportamentos de Vitimação verificam-se apenas duas correlações estatisticamente significativas, uma negativa e de intensidade moderada para com o Apoio Social ($r = -.455$; $p \leq .01$) e uma positiva e de fraca intensidade para com a Ansiedade ($r = -.360$; $p \leq .05$).

Tabela 13: Análise de correlação entre os comportamentos de Bullying e o Bem-estar Psicológico para alunos do género feminino pertencentes ao 7º ano de escolaridade.

	COMP.A	COMP.O	COMP.V
CEP	-.326*	-.155	-.275
CEN	.435**	.098	.492**
AS	-.071	-.015	-.255
PC	-.250	-.223	-.188
ANS	.379*	.182	.510**

Nota. CA = Comportamentos de Agressão; CO = Comportamentos de Observação; CV = Comportamentos de Vitimação; CEP = Cognição Emocional Positiva; CEN = cognição emocional Negativa; AS = Apoio Social; PC = Percepção de Competências; ANS = Ansiedade.

** $p \leq .01$ * $p \leq .05$ NS $p \geq .05$

Para o 7º ano de escolaridade e no que respeita ao género feminino, foram encontradas correlações estatisticamente significativas apenas para os Comportamentos de Observação e os Comportamentos de Vitimação.

No que diz respeito aos Comportamentos de Observação verificam-se correlações negativas e fracas para com a dimensão Cognição Emocional Positiva ($r = -.326$; $p \leq .05$) e correlações positivas e fracas para com a dimensão Ansiedade ($r = .379$; $p \leq .05$) e correlações positivas e moderadas para com a dimensão Cognição emocional Negativa ($r = .435$; $p \leq .01$).

Relativamente aos Comportamentos de Vitimação verificam-se correlações positivas e moderadas para com as dimensões Cognição Emocional Negativa ($r = .492$; $p \leq .01$) e Ansiedade ($r = .510$; $p \leq .01$).

Tabela 14: Análise de correlação entre os comportamentos de Bullying e o Bem-estar Psicológico para alunos do género feminino pertencentes ao 9º ano de escolaridade.

	COMP.A	COMP.O	COMP.V
CEP	-.080	-.098	-.177
CEN	.106	.241	.271
AS	.120	.067	-.220
PC	.013	.037	-.024
ANS	.101	.359*	.378**

Nota. CA = Comportamentos de Agressão; CO = Comportamentos de Observação; CV = Comportamentos de Vitimação; CEP = Cognição Emocional Positiva; CEN = cognição emocional Negativa; AS = Apoio Social; PC = Percepção de Competências; ANS = Ansiedade.

** $p \leq .01$ * $p \leq .05$ NS $p \geq .05$

Para o 9º ano de escolaridade e no que se refere ao género feminino, foram apenas encontradas duas correlações estatisticamente significativas, positivas e moderadas para os Comportamentos de Observação ($r = .359$; $\leq .05$) e para os Comportamentos de Vitimação ($r = .378$; $p \leq .01$) para com a dimensão relativa à Ansiedade.

Tabela 15: Análise de correlação entre os comportamentos de Bullying e o Bem-estar Psicológico para alunos do género feminino pertencentes ao 11º ano de escolaridade.

	COMP.A	COMP.O	COMP.V
CEP	-.010	-.003	-.075
CEN	.393**	.031	.392**
AS	.034	.047	-.162
PC	.000	.054	-.100
ANS	.228	.132	.197

Nota. CA = Comportamentos de Agressão; CO = Comportamentos de Observação; CV = Comportamentos de Vitimação; CEP = Cognição Emocional Positiva; CEN = cognição emocional Negativa; AS = Apoio Social; PC = Percepção de Competências; ANS = Ansiedade.

** $p \leq .01$ * $p \leq .05$ NS $p \geq .05$

No 11º ano de escolaridade e no que respeita ao género feminino, verificaram-se duas correlações estatisticamente significativas positivas e de fraca intensidade entre os Comportamentos de Agressão e as Cognições Emocionais Negativas ($r = .395$; $p \leq .01$) e os Comportamentos de Vitimação e as Cognições Emocionais Negativas ($r = .392$; $p \leq .01$).

7.4 - Estudo dos factores preditores do Bullying

Foi efectuada uma análise de regressão linear pelo método *stepwise* com o intuito de se averiguarem os possíveis modelos preditores dos comportamentos de Bullying.

De acordo com os resultados obtidos foram encontrados onze modelos preditores, sendo três modelos respeitantes aos Comportamentos de Agressão, três referentes aos Comportamentos de Observação e cinco para os Comportamentos de Vitimação. A análise dos respectivos modelos foi efectuada em função do género e do ano de escolaridade.

Os primeiros sete modelos encontrados são referentes ao género masculino, sendo que os restantes quatro dizem respeito ao género feminino.

Tabela 16: Factores Preditores dos Comportamentos de Agressão em sujeitos do género masculino pertencentes ao 7º ano de escolaridade.

VD	PASSOS	VI	R ²	R ² Ajustado	B	Sig.
CA	1	PC	.248	.233	-.498	.000

Variância explicada PC - 23.3%

Nota. CA = Comportamentos de Agressão; PC= Percepção de Competências.

** p≤.01 * p≤.05 NS p≥.05

No que respeita aos Comportamentos de Agressão dos alunos do género masculino pertencentes ao 7º ano de escolaridade foi encontrado um modelo preditor que integra uma variável preditora, a Percepção de Competências, que explica 23.3% da variância total.

Tabela 17: Factores Preditores dos Comportamentos de Observação em sujeitos do género masculino pertencentes ao 7º ano de escolaridade.

VD	PASSOS	VI	R ²	R ² Ajustado	B	Sig.
CO	1	CEP	.288	.274	-.536	.000

Variância explicada CEP - 27.4%

Nota. CO = Comportamentos de Observação; CEP= Cognição Emocional Positiva.

** p≤.01 * p≤.05 NS p≥.05

No que se refere aos Comportamentos de Observação, para os alunos do género masculino pertencentes ao 7º ano de escolaridade foi encontrado um modelo preditor, composto pela variável Cognição Emocional Positiva que explica 27.4% da variância total.

Tabela 18: Factores Preditores dos Comportamentos de Vitimação em sujeitos do género masculino pertencentes ao 7º ano de escolaridade.

VD	PASSOS	VI	R ²	R ² Ajustado	β	Sig.
CV	1	CEP	.260	.246	-.510	.000
Variância explicada CEP - 24.6%						

Nota. CV = Comportamentos de Vitimação; CEP = Cognição Emocional Positiva.

** p≤.01 * p≤.05 NS p≥.05

Para os comportamentos de Vitimação, relativos aos alunos do género masculino do 7º ano de escolaridade foi encontrado um modelo preditor, composto pela variável Cognição Emocional Positiva que explica 24.6% da variância total.

Tabela 19: factores Preditores dos Comportamentos de Vitimação em sujeitos do género masculino pertencentes ao 9º ano de escolaridade.

VD	PASSOS	VI	R ²	R ² Ajustado	B	Sig.
CV	1	CEN	.109	.092	.280	.037
CV	2	AS	.176	.143	-.263	.050
Variância explicada CEN - 9,2 %; AS - 5,1%						

Nota. CV = Comportamentos de Vitimação; CEN= Cognição Emocional Negativa; AS= Apoio Social.

** p≤.01 * p≤.05 NS p≥.05

No que respeita aos Comportamentos de Vitimação dos alunos do género masculino pertencentes ao 9º ano de escolaridade foi encontrado um modelo preditor, composto por duas variáveis predictoras que explicam 14.3% da variância total. A variável Cognição Emocional Negativa, explica 9.2% da variância total e a variável Apoio Social explica 5,1% da variância total.

Tabela 20: Factores Preditores dos Comportamentos de Agressão em sujeitos do género masculino pertencentes ao 11º ano de escolaridade.

VD	PASSOS	VI	R ²	R ² Ajustado	β	Sig.
CA	1	CEN	.438	.432	.631	.000
CA	2	PC	.503	.478	.258	.029

Variância explicada CEN - 43.2 %; PC – 4.6 %

Nota. CA = Comportamentos de Agressão; PC = Percepção de Competências.

** p≤.01 * p≤.05 NS p≥.05

Para os Comportamentos de Agressão relativos aos alunos do género masculino pertencentes ao 11º Ano de escolaridade foi encontrado um modelo preditor composto por duas variáveis predictoras, a Cognição Emocional Negativa e a Percepção de Competências que explicam 47.8% da variância total. A variável relativa à Cognição Emocional Negativa explica 43.2% da variância total e a Percepção de Competências explica 4.6% da variância total.

Tabela 21: Factores Preditores dos Comportamentos de Observação em sujeitos do género masculino pertencentes ao 11º ano de escolaridade.

VD	PASSOS	VI	R ²	R ² Ajustado	β	Sig.
CO	1	ANS	.266	.248	.516	.000

Variância explicada ANS – 24,8 %

Nota. CO = Comportamentos de Observação; ANS = Ansiedade.

** p≤.01 * p≤.05 NS p≥.05

Para os Comportamentos de Observação dos alunos do género masculino pertencentes ao 11º ano de escolaridade foi encontrado um modelo preditor composto por uma variável predictor, a Ansiedade que explica 24.8% da variância total.

Tabela 22: Factores Preditores dos Comportamentos de Vitimação em sujeitos do género masculino pertencentes ao 11º ano de escolaridade.

VD	PASSOS	VI	R ²	R ² Ajustado	β	Sig.
CV	1	CEN	.435	.421	.631	.000
CV	2	PC	.493	.467	.243	.000

Variância explicada CEN – 42.1 %; PC – 4,6%

Nota. CV = Comportamentos de Vitimação; CEN= Cognição Emocional Negativa; PC = Percepção de Competências.

** p≤.01 * p≤.05 NS p≥.05

Para os Comportamentos de Vitimação, nos alunos do género masculino pertencentes ao 11º ano de escolaridade foi encontrado um modelo preditor composto por duas variáveis predictoras, a Cognição Emocional Negativa e a Percepção de Competências que explicam 42.1% e 4.6% da variância total respectivamente. O modelo explica 46.7% da variância total.

Tabela 23: Factores Preditores dos Comportamentos de Observação em sujeitos do género feminino pertencentes ao 5º ano de escolaridade.

VD	PASSOS	VI	R ²	R ² Ajustado	B	Sig.
CO	1	ANS	.145	.128	.381	.006

Variância explicada ANS – 12.8%;

Nota. CO = Comportamentos de Observação; ANS= Ansiedade.

** p≤.01 * p≤.05 NS p≥.05

No que respeita aos Comportamentos de Observação dos alunos do género feminino pertencentes ao 5º ano de escolaridade, verificou-se um modelo preditor composto por uma variável predictor, a Ansiedade que explica, 12.8% da variância total.

Tabela 24: Factores Preditores dos Comportamentos de Vitimação em sujeitos do género feminino pertencentes ao 5º ano de escolaridade.

VD	PASSOS	VI	R ²	R ² Ajustado	β	Sig.
CV	1	AS	.207	.191	-.405	.002
CV	2	ANS	.288	.258	.290	.025

Variância explicada AS – 19.1%; ANS – 6.7%

Nota. CV = Comportamentos de Vitimação; AS = Apoio Social; ANS = Ansiedade.

** p≤.01 * p≤.05 NS p≥.05

Para os Comportamentos de Vitimação dos alunos do género feminino pertencentes ao 5º ano de escolaridade, foi encontrado um modelo preditor composto por duas variáveis predictoras que explicam 25.8% da variância total. O Apoio Social explica 19.1% da variância total e a Ansiedade explica 6.7% da variância total.

Tabela 25: Factores Preditores dos Comportamentos de Agressão em sujeitos do género feminino pertencentes ao 7º ano de escolaridade.

VD	PASSOS	VI	R ²	R ² Ajustado	β	Sig.
CA	1	CEN	.190	.171	.435	.003

Variância explicada CEN – 17.1 %

Nota. CA = Comportamentos de Agressão; CEN= Cognição Emocional Negativa.

** p≤.01 * p≤.05 NS p≥.05

Para os Comportamentos de Agressão em alunos do género feminino pertencentes ao 7º ano de escolaridade foi encontrado um modelo preditor composto por uma variável, a Cognição Emocional Negativa que explica 17.1% da variância total.

Tabela 26: Factores Preditores dos Comportamentos de Vitimação em sujeitos do género feminino pertencentes ao 7º ano de escolaridade.

VD	PASSOS	VI	R ²	R ² Ajustado	β	Sig.
CV	1	ANS	.260	.242	.510	.000

Variância explicada CEN – 24.2 %

Nota. CV = Comportamentos de Vitimação; ANS= Ansiedade.

** p≤.01 * p≤.05 NS p≥.05

Para os Comportamentos de Vitimação dos alunos do género feminino pertencentes ao 7º ano de escolaridade foi encontrado um modelo preditor composto por uma variável, a Ansiedade, que explica 24.2% da variância total.

7.5 - Análise do efeito da Desejabilidade Social nos Comportamentos de Bullying

No que concerne à análise do efeito da desejabilidade social para os valores apresentados relativos aos diferentes comportamentos de Bullying (comportamentos de agressão, comportamentos de observação e comportamentos de vitimação) foi efectuada uma análise interquartilica, procurando dividir a amostra em quatro partes iguais. Ao primeiro quartil correspondiam valores baixos de desejabilidade social, ao segundo quartil correspondiam valores moderados de desejabilidade social, ao terceiro quartil correspondiam valores elevados de desejabilidade social e ao último quartil correspondiam valores muito elevados de desejabilidade social.

A análise descritiva dos resultados permite-nos verificar valores mais elevados de desejabilidade social para os comportamentos de observação ($M = 1.625$; $DP = .298$), seguidos dos comportamentos de vitimação ($M = 1.369$; $DP = .432$) e por último dos comportamentos de agressão ($M = 1.162$; $DP = .298$).

A análise de significância das diferenças observadas entre os comportamentos de Bullying em função da desejabilidade social revela a existência de diferenças significativas para os comportamentos de observação [$F(3) = 2.930$; $p = .033$] e para os comportamentos de vitimação [$F(3) = 5.833$; $p = .001$].

No que se refere aos comportamentos de observação verificam-se médias mais elevadas no grupo de sujeitos com baixa desejabilidade social, sendo que os valores mais elevados de desejabilidade social revelam médias mais baixas de comportamentos de observação de condutas de Bullying.

O mesmo padrão verifica-se ao nível dos comportamentos de vitimação onde a tendência mantém-se.

Foram ainda analisados os efeitos das variáveis género e ano escolar na desejabilidade social. Neste sentido, verificou-se apenas o efeito da variável género [$F(1) = 9.376$; $p = .002$] considerada isoladamente. Neste sentido, os sujeitos do género masculino

apresentam médias mais elevadas de desejabilidade social ($M = .526$; $DP = .159$) do que os sujeitos do género feminino que apresentam médias mais baixas de desejabilidade social ($M = .481$; $DP = .149$).

Tendo em conta os resultados supracitados, obtidos ao longo da investigação, o oitavo e último capítulo apresentará a discussão desses mesmos resultados tendo em consideração a revisão da literatura efectuada e as hipóteses propostas. O capítulo seguinte servirá igualmente de palco às principais conclusões e às sugestões para futuras investigações.

Capítulo 8 – Discussão dos resultados

Tendo em conta os resultados obtidos ao longo da presente investigação e no que respeita aos objectivos propostos, este compêndio procurará colocar em evidência a problemática do Bullying em contexto escolar e as suas relações com o Bem-estar Psicológico na adolescência.

No que se refere à incidência do Bullying em contexto escolar e apesar de este ser considerado um fenómeno à escala mundial não se apresentando como um problema isolado, único, específico de determinadas culturas, verificando-se em vários anos de escolaridade e essencialmente compreendido entre o período da infância e da adolescência, a sua prevalência parece ser variável (Cook et al., 2010; Elsea, Menesini, Morita, O'Moore, Mora-Merchan, Pereira & Smith, 2004; Freire et al., 2006).

Os resultados obtidos na presente investigação, vão no sentido dos dados obtidos quer pelo mesmo instrumento que revelam-nos um envolvimento em comportamentos de Bullying na ordem de 1% (Cunha, s/d), quer por outro tipo de instrumentos, como por exemplo por Freire, Simão & Ferreira (2006) que revelam-nos um envolvimento em comportamentos de Bullying na ordem dos 7% (aquando de um estudo nacional efectuado sobre a violência entre pares em 242 alunos do terceiro ciclo do ensino básico) e por Martins (2009) num estudo sobre maus-tratos entre adolescentes em contexto escolar, igualmente em escolas portuguesas, que indicam-nos uma baixa expressão do fenómeno do Bullying, mais especificamente na ordem de 1% ou menos. Tal facto é contraditório com os resultados obtidos em várias investigações levadas a cabo em Portugal (Seixas, 2006; Pereira, 2008; Carvalhosa et al., 2001) e investigações internacionais (Diaz-Aguado, 2004; Nansel et al., 2001; Solberg & Olweus, 2003; Wei & Janson-Rein, 2011) cuja incidência neste tipo de comportamentos oscila entre os 10% e os 30%. Neste contexto, importa salientar o estudo do Health Behaviour in School-aged Children (Currie, Hurrelmann, Settertobulte, Smith & Tood, 2000) que contemplou 35 países maioritariamente europeus, cujos resultados são reveladores de um envolvimento em comportamentos de bullying por parte de jovens entre os 11 e os 15 anos na ordem dos 30%.

A este nível importa salientar que na presente investigação apesar de terem sido controlados os efeitos da desejabilidade social, factores como a dificuldade em reconhecer a

extensão do fenómeno, sendo as condutas de agressão muitas vezes subestimadas por parte dos agressores, assim como a utilização de diferentes instrumentos de medida, ou seja, as diferentes metodologias adoptadas para avaliar os comportamentos de Bullying podem explicar a variação ao nível da sua incidência (Nansel et al., 2001; Solberg & Olweus, 2003; Seixas, 2006).

As diferentes tipologias de avaliação tendem assim a dificultar a comparação de estudos nacionais e internacionais e as suas respectivas generalizações. Para colmatar tal dificuldade seria importante a utilização uniformizada de uma medida/instrumento de avaliação do referido fenómeno.

Ainda no que se refere à incidência dos Comportamentos de Bullying, a análise dos dados permite-nos verificar que há uma maior expressão dos Comportamentos de Observação, seguidos dos Comportamentos de Vitimação e por último dos Comportamentos de Agressão. Estes resultados vão no sentido dos obtidos por Freire, Simão & Ferreira (2006) que realçam a elevada percentagem (cerca de 68,6%) de alunos que apresentam comportamentos de observação, encontrando-se expostos diariamente a situações de Bullying e que tendencialmente nada fazem para auxiliar os colegas que estão a ser vitimizados. Este facto é preocupante, na medida em este tipo de comportamento parece tornar-se normativo uma vez que faz parte do quotidiano de crianças e jovens independentemente do género, idade e ano de escolaridade (Freire et al., 2006).

Assiste-se assim, mais uma vez, à necessidade de se intervir junto deste grupo específico procurando promover competências sociais e cognitivas capazes de os auxiliar nos processos de cooperação e interacção entre pares, de tomada de perspectiva social, tomada de decisões e resolução de conflitos, contribuindo deste modo, para a construção de uma identidade diferenciada e coerente. Devem-se desenvolver simultaneamente programas de sensibilização para a problemática do Bullying e das respectivas repercussões em toda a comunidade envolvente (Wei & Jonson-Rein, 2011; Maria, Farrington, David, Friedrich & Loeber, 2011).

Foi ainda possível verificar que a comportamentos de observação elevados correspondem baixos níveis de desejabilidade social, sendo que para valores mais elevados de desejabilidade social correspondem baixos níveis de comportamentos de observação. O mesmo padrão tende a reflectir-se ao nível dos comportamentos de vitimação.

Os dados obtidos aquando da análise de intra-correlação dos comportamentos de Bullying são ilustrativos de associações estatisticamente significativas, positivas e moderadas

entre as várias tipologias de comportamentos (agressão, observação e vitimação), facto que tende a indiciar que muitos jovens podem desempenhar simultaneamente os papéis de agressores, observadores e vitimas. Tais resultados encontram-se em concordância com os obtidos por Martins (2005a).

No que se refere aos efeitos das variáveis sociodemográficas, mais especificamente da variável género, os dados confirmam a hipótese inicial e indicam-nos a existência de diferenças significativas para o género, no que se refere aos comportamentos de agressão e vitimação. Os rapazes revelam mais comportamentos de agressão do que as raparigas. Tal padrão reflecte-se igualmente nos comportamentos de vitimação. Estes resultados são consistentes com a literatura no que diz respeito ao efeito da variável género nos comportamentos de Bullying (Carvalhosa et al., 2001; Nansel et al., 2001; Simões et al., 2000a; Martins, 2005a; Martins, 2009; Seixas, 2006; Fonseca, 2000; Fleming, & Jacobsen, 2009). A referida constatação vai no mesmo sentido dos resultados obtidos no estudo de meta-análise sobre os preditores de Bullying e Vitimação na infância e na adolescência (Cook et al., 2010). Para Cook e colaboradores (2010) os rapazes apresentam um maior envolvimento nos vários comportamentos de Bullying do que as raparigas. O género é assim evidenciado enquanto um factor preditor partilhado pelos vários estatutos de Bullying, encontrando-se nas suas etiologias. Porém, ressaltam o facto de que o efeito deste factor preditor deverá ter em consideração a interacção com os preditores contextuais como o clima escolar, o ambiente familiar e factores comunitários. Desta forma, acentuam a importância que o contexto social desempenha no desenvolvimento e manutenção de comportamentos sistemáticos e deliberados de agressão e vitimação entre pares (Cook et al., 2010).

As diferenças ao nível do género no que respeita aos comportamentos de agressão e vitimação entre pares podem assim ser explicadas por factores de natureza neurobiológica, factores psicológicos e factores de natureza cultural e educacional (Ruiloba, 2006; Seixas, 2009).

No que respeita aos factores de natureza neurobiológica é imprescindível a análise das diferenças estruturais e de desenvolvimento cerebral, das diferenças químicas, das diferenças hormonais e das diferenças funcionais entre os géneros (Ruiloba, 2006; Seixas, 2009; Mendes, Mari, Singer, Barros & Mello, 2009).

A nível da estrutura e desenvolvimento cerebral o cérebro das raparigas tende a desenvolver-se e a amadurecer mais precocemente, sendo que o processo de mielinização é

mais rápido e a aquisição de competências verbais ocorre mais cedo do que nos rapazes (Seixas, 2009).

As diferenças químicas entre géneros são igualmente evidentes, assistindo-se a uma maior produção de oxitocina nas raparigas do que nos rapazes, que é responsável por uma maior capacidade de fornecer respostas empáticas e sensíveis às necessidades e sofrimento dos outros. Por outro lado, a menor quantidade de serotonina segregada no cérebro dos rapazes tende a torná-los mais impulsivos do que as raparigas (Ruiloba, 2006; Seixas, 2009).

Relativamente às diferenças hormonais, no género masculino assiste-se ao predomínio da testosterona que propicia comportamentos de agressividade e de domínio e nas raparigas assiste-se ao predomínio do estrogénio e da progesterona que propiciam comportamentos de cuidado e protecção, mais especificamente comportamentos de *bonding* (Ruiloba, 2006; Seixas, 2009; Mendes et al. 2009).

No que se refere às diferenças funcionais, as raparigas tendem a utilizar mais o hemisfério esquerdo e processam a informação emocional através do córtex pré-frontal enquanto que os rapazes utilizam mais o hemisfério direito e processam a informação emocional através do sistema límbico. No que respeita às áreas de funcionamento as raparigas apresentam maiores competências ao nível da memória e da informação sensorial e os rapazes apresentam maiores competências ao nível das relações visuo - espaciais (Ruiloba, 2006; Seixas, 2009; Mendes et al. 2009).

Estas evidências encontram-se em concordância com os diferentes tipos de comportamentos de Bullying exercidos por rapazes e por raparigas, sendo que os rapazes tendem a apresentar mais condutas agressivas directas e físicas e as raparigas tendem a manifestar condutas de agressão indirectas e relacionais (Ruiloba, 2006; Seixas, 2009; Mendes et al. 2009).

Outro nível de análise dos diferentes comportamentos de Bullying entre géneros assenta na tónica da intencionalidade, ou seja, tendo em conta que um dos princípios basilares do Bullying fundamenta-se nos comportamentos de intencionalidade com o intuito de infligir dano a outrem ou ameaçar fazê-lo, os indivíduos que tentam infligir dano aos seus pares fazem-no de modo a prejudicar os objectivos que são valorizados pelo respectivo género, o que implica, à partida, uma diferenciação entre géneros prévia aos comportamentos de agressão. Nesta perspectiva, os rapazes tendem a utilizar a agressão directa, a dominância física uma vez que estes comportamentos comprometem os objectivos considerados fundamentais para o género masculino no seu grupo de pares. As raparigas, por outro lado,

centram-se nas relações de interação social mais especificamente no estabelecimento de laços de proximidade com os pares, sendo que a agressão por elas utilizada é mais indirecta, relacional e afecta estas mesmas relações passando pela sua destruição, difamação de colegas podendo chegar ao nível da exclusão social. (Seixas, 2009).

Em termos culturais e educacionais a ênfase nas diferenças de género assenta na promoção precoce, por parte de educadores naturais e profissionais, de comportamentos mais proactivos nos rapazes e de comportamentos mais pro-sociais nas raparigas. Desde a infância que os rapazes se sentem mais atraídos pelas interações agressivas, considerando-as mais estimulantes do que as raparigas. Os estilos educativos parentais tendem igualmente a ser diferenciados e influenciados por estereótipos aquando da condição de filho ou de filha o que se ilustra claramente na educação emocional de rapazes e raparigas. A própria cultura apoia o desenvolvimento emocional das raparigas e reprime e/ ou recusa o dos rapazes (Seixas, 2009).

Em termos de desenvolvimento emocional, verifica-se ainda que perante a mesma condição de vítima, os rapazes tendem a apresentar sentimentos de fúria e vingança e as raparigas sentimentos de tristeza e compaixão (Seixas, 2009).

Os factores psicológicos caracterizam-se pela consciencialização por parte do sujeito enquanto pertencente a determinado género, ou seja, a determinado grupo social caracterizado por crenças atitudes e valores sócio - culturais. A adequação do seu comportamento aos referidos padrões emerge da necessidade de identificação com o género, sendo que esta identificação é determinante na sua expressão comportamental (Seixas, 2009).

Em síntese, é possível verificar que o desenvolvimento da diferenciação de géneros resulta da interação de processos biopsicossociais como factores psicológicos, culturais e biológicos que influenciam a estrutura e o funcionamento cerebral. A expressão da agressividade no género feminino e no género masculino deve contemplar a análise das interações e retroacções entre factores neurobiológicos e os efeitos de factores educacionais e sócio-culturais na modelação dos comportamentos de crianças e jovens.

Acrescenta-se ainda que ao nível do género foram encontradas diferenças significativas no que se refere à desejabilidade social. Os dados são ilustrativos de que os rapazes apresentam mais desejabilidade social do que as raparigas.

Relativamente ao ano de escolaridade constataram-se diferenças significativas quer ao nível dos comportamentos de observação quer ao nível dos comportamentos de vitimação.

No que se refere aos comportamentos de observação os alunos do 11º ano de escolaridade são os que apresentam menos comportamentos de observação relativamente aos

restantes anos de escolaridade. Tal facto, encontra-se em consonância com a literatura da especialidade, na medida em que, são vários os estudos que fazem alusão à diminuição em geral das condutas de Bullying à medida que aumenta o ano de escolaridade (Freire et al., 2006; Martins, 2009; Diaz-Aguado et al. 2004; Carvalhosa et al., 2001). Os autores (como por exemplo, Freire et al., 2006; Martins, 2009; Diaz-Aguado et al., 2004; Carvalhosa et al., 2001) acreditam que a diminuição deste tipo de condutas, deve-se em grande escala ao desenvolvimento de competências sociais e cognitivas durante a adolescência.

Relativamente aos comportamentos de vitimação, estes manifestam-se mais ao nível do 5º ano de escolaridade, assistindo-se progressivamente a um decréscimo deste tipo de envolvimento à medida que aumenta o ano de escolaridade. No 11º ano de escolaridade são ilustrados os níveis mais inferiores de comportamentos de vitimação. Os resultados vão ao encontro dos obtidos por outros investigadores (Seixas, 2006; Martins, 2009; Martins, 2005a; Carvalhosa et al., 2001; Freire et al., 2006). Segundo Martins (2009) e à semelhança do que acontece com os comportamentos de observação, os alunos pertencentes a anos de escolaridade mais baixos (como por exemplo, 5º e 7º anos de escolaridade) tendem a apresentar menos competências sociais que lhes permitam fazer face a situações de Bullying, por comparação aos alunos pertencentes a anos de escolaridade mais elevados (9º e 11º anos, por exemplo) onde tais competências tendem a encontrar-se mais desenvolvidas.

Apesar de os resultados não terem evidenciado diferenças significativas para o ano de escolaridade no que se refere aos comportamentos de agressão, os dados obtidos são reveladores de uma maior incidência deste tipo de envolvimento nos 5º e 9º anos de escolaridade e menor incidência no 11º ano de escolaridade. Estes resultados vão no mesmo sentido dos obtidos por Diaz-Aguado e colaboradores (2004), Smith, Madsen & Moody, (1999), Seixas, (2006), Martins (2009) que fazem referência ao predomínio da utilização de estratégias violentas para a resolução de conflitos entre pares por parte de jovens pertencentes a anos de escolaridade mais baixos, sendo que tais estratégias tendem a diminuir ao longo do ano de escolaridade. Por outro lado, e tendo em conta uma maior disposição comportamental para a violência em anos de escolaridade mais baixos, os dados vão também ao encontro dos obtidos por Freire, Simão & Ferreira (2006) na medida em que ao nível do 9º ano de escolaridade as condutas agressivas também encontram grande expressividade, mais especificamente, entre os 13 e os 16 anos de idade. Tal constatação poderá ser compreendida à luz do estágio desenvolvimental em que os jovens se encontram, ou seja, em plena adolescência, fase que comporta grande complexidade na medida em que o adolescente tem a

necessidade de desenvolver um sentido subjectivo de si, construindo a sua identidade. Encontra-se assim na chamada Moratória cuja tarefa desenvolvimentista assenta na realização da síntese das mudanças internas e dos pedidos e expectativas do meio. Tais alterações no desenvolvimento psicológico são acompanhadas por alterações neurobiológicas que intensificam a exigência deste estágio desenvolvimental.

A este nível importa salientar os estudos de Bizarro (1999) sobre o bem-estar Psicológico na adolescência que fazem alusão ao facto de que a partir dos 13 anos e meio até sensivelmente aos 17 anos e meio a trajectória do Bem-estar psicológico nos adolescentes tende a sofrer um decréscimo progressivo. As tarefas desenvolvimentistas inerentes a este período (que tendem a integrar variáveis como a aceitação e preocupação com a avaliação por parte dos pares, a procura de autonomia, as escolhas vocacionais, por exemplo) coincidentes com as mudanças ao nível dos vários domínios de desenvolvimento e com as modificações físicas/biológicas da puberdade podem ser particularmente difíceis para os adolescentes, tornando-os mais vulneráveis ao ingresso ou manutenção das condutas agressivas neste período crítico. Neste contexto, é provável que as competências sociais inerentes à resolução de conflitos entre pares e à adequação de estratégias de *coping* não se encontrem amplamente desenvolvidas e interiorizadas em anos de escolaridade mais baixos (Martins, 2009; Freire et al. 2006).

A hipótese relativa às diferenças significativas ao nível do ano de escolaridade para os diferentes tipos de envolvimento no Bullying parece ser confirmada, na medida em que, de um modo geral, tende a assistir-se a um decréscimo nos comportamentos de agressão, observação e vitimação consoante o aumento do ano de escolaridade.

De uma maneira geral, e no que concerne à várias dimensões do Bem-estar Psicológico, foram encontrados resultados mais elevados para as dimensões relativas à vertente positiva do Bem-estar, ou seja, aquela que contribui para um maior Bem-estar Psicológico, mais especificamente, o Apoio Social, a Cognição Emocional Positiva e a Percepção de Competências e valores mais baixos para as dimensões relativas a uma vertente mais negativa do bem-estar que tende a promover baixos níveis de Bem-estar Psicológico, como a Ansiedade e a Cognição Emocional Negativa. Estes resultados vão no sentido dos encontrados por Bizarro (1999), no estudo do Bem-estar Psicológico na adolescência, na medida em que, apesar das alterações/mudanças que possam ser verificadas ao nível do referido construto subjacentes à complexidade do estágio desenvolvimental, estas tendem a ocorrer na maior parte dos jovens em direcção e intensidade semelhantes para os domínios

mais positivos do que para os mais negativos. A autora realça ainda o facto de se ter em consideração os padrões de consistência ou mudança intraindividual, pois estes são maiores em indivíduos com um maior bem-estar do que em indivíduos com um menor bem-estar, assistindo-se tendencialmente nestes últimos a uma permanência nestes níveis. Neste sentido, há a necessidade de se intervir especializadamente junto destes jovens pois aparentemente os níveis de menor bem-estar psicológico apresentam alguma consistência (podendo permanecer pelo menos um ano e meio), não possuindo por isso carácter transitório (Bizarro, 1999).

Os dados obtidos na análise de intra-correlação das várias dimensões do Bem-estar Psicológico ilustram-se na definição do próprio construto, uma vez que, segundo Bizarro (1999) o Bem-estar Psicológico é um construto multidimensional, caracterizado por uma apreciação subjectiva do sujeito no qual co-ocorrem domínios considerados positivos (promotores de um maior bem-estar) e domínios negativos (promotores de um menor bem-estar), não se restringindo apenas a indicadores de dificuldades ou perturbação, mas também pela presença de índices positivos inerentes a recursos pessoais capazes de fomentar um funcionamento adequado. O Bem-estar Psicológico dos adolescentes reflecte-se num contínuo bipolar em que a cada pólo correspondem níveis de bem-estar distintos (maior ou menor bem-estar) (Bizarro, 1999; Seixas et al., 2009; Seixas, 2006; Martins, 2009; Galinha, 2008; Diener, 2000; Novo, 2003).

Ainda no que se refere ao Bem-estar Psicológico e em particular aos efeitos das variáveis sociodemográficas, foram encontradas diferenças significativas para o género no que respeita à dimensão Apoio Social e diferenças significativas para o ano de escolaridade relativamente à dimensão Ansiedade.

Neste contexto, o efeito da variável género ilustra-se no facto de que os sujeitos do género feminino apresentam níveis superiores de Apoio Social por comparação aos sujeitos do género masculino, os resultados vão na mesma direcção dos encontrados por Bizarro (1999). Neste âmbito, a referida dimensão é entendida enquanto a percepção subjectiva que o individuo tem relativamente ao suporte social em termos de conteúdo funcional das relações, contemplando aspectos como a ajuda ou informação disponibilizada e o grau de envolvimento afectivo - emocional e /ou instrumental (Bizarro, 1999). São vários os autores (Martins, 2009; Almeida, 2000; Seixas, 2006; Seixas et al., 2009; Lourenço, 2002; Schaffer, 2005; Nansel et al.; Simões, Matos & Batista-Foguet, 2007) que fazem alusão à função protectora do Apoio Social quer por parte dos pares, educadores naturais e profissionais, no sentido em que incentivam ao confronto de situações mediante a promoção de percepções de auto-eficácia e

do valor pessoal, contribuindo assim para o seu desenvolvimento emocional, cognitivo, moral, social e interpessoal, fomentando concomitantemente maiores níveis de Bem-estar Psicológico.

No que concerne ao efeito da variável ano de escolaridade, foram encontradas diferenças significativas apenas para a dimensão Ansiedade, verificando-se níveis mais baixos para o 5º ano de escolaridade e níveis mais elevados para os restantes anos, assistindo-se a uma maior incidência no 7º ano de escolaridade. Estes resultados vão ao encontro da literatura, na medida em que a adolescência caracterizada pela exigência das tarefas desenvolvimentais e gestão de expectativas colocadas pelo meio, a par das alterações biológicas subjacentes constitui por si só um período ansiogénico, de maior vulnerabilidade e que tende a repercutir-se nas alterações ao nível do Bem-estar Psicológico (Bizarro, 1999; Galinha, 2008; Silva & Costa, 2005). O Bem-estar Psicológico tende mesmo a diminuir a partir da adolescência coincidindo com o período entre os 11 e os 13 anos de idade, atingindo os valores mais baixos no chamado núcleo ou meio da adolescência que tende a compreender idades entre os 14 e os 15 anos (Matos & Batista – Foguet, 2007; Bizarro, 1999).

Ainda no que respeita à Ansiedade, esta tem início na infância e pode manifestar-se em diferentes fases do desenvolvimento, sendo caracterizada por três sistemas de resposta (física, cognitiva e comportamental) que se encontram correlacionados. Neste contexto, o sistema físico refere-se à activação do sistema nervoso simpático que tende a induzir alterações bioquímicas e fisiológicas; o sistema cognitivo provoca sentimentos de nervosismo e apreensão; o sistema comportamental faz alusão a comportamentos de evitamento ou fuga à situação. Por conseguinte, importa destringir níveis ligeiros e moderados de ansiedade que podem ser considerados normativos em determinadas situações (na medida em que se apresentam como auxiliares nas transições importantes ao longo do desenvolvimento sendo considerados adaptativos para o indivíduo), de níveis considerados patológicos. Os níveis considerados patológicos, de presença de perturbação distinguem-se dos normativos pela sua intensidade, duração e pela sua interferência nas actividades quotidianas do indivíduo (American Psychiatric Association [APA], 2006, pp. 429-484). De acordo com Esseau (2007) e no que se refere aos dados epidemiológicos mais de 23% dos adolescentes satisfazem os critérios de diagnóstico de uma perturbação de ansiedade em algum período das suas vidas. Estas perturbações não são apenas as mais comuns em crianças e adolescentes como co-ocorrem com outras perturbações mentais. Os jovens com elevados níveis de sintomatologia de

ansiedade ou com perturbações de ansiedade efectivas tendem a apresentar problemáticas em vários domínios, psicológico, social e académico (Esseau, 2007).

Neste âmbito, é de salientar o estudo efectuado por Silva & Costa (2005) que objectivou a análise da eventual influência das diferentes tarefas psicossociais no desenvolvimento de ansiedade nos jovens, constatando que o estágio de Confiança Básica vs Desconfiança Básica da teoria Psicossocial de Erikson (1980) é o que melhor explica as diferenças encontradas nos diferentes grupos de ansiedade. Desta feita, os jovens que não resolveram esta crise de modo equilibrado, construtivo e dinâmico tendem a apresentar maior susceptibilidade a medos, angústias, dúvidas e inseguranças que poderão estar na base da estruturação de sintomas de ansiedade. A adolescência é assim caracterizada enquanto uma fase de reestruturação e reorganização vulnerável à emergência de sintomatologia ansiogénica que pode apresentar um carácter passageiro ou estruturar-se enquanto síndrome/perturbação de ansiedade. A frequência e o impacto contraproducente deste tipo de perturbações na adolescência são elevados pelo que o acompanhamento especializado nestas situações torna-se imprescindível (Essau, 2007).

No que se refere às associações entre os comportamentos de Bullying e o Bem-estar Psicológico, os dados na sua globalidade, sugerem a existência de diferentes associações entre os comportamentos de agressão, os comportamentos de observação e os comportamentos de vitimação e as dimensões relativas à Cognição Emocional Positiva, à Cognição Emocional Negativa, ao Apoio Social, à Percepção de Competências e à Ansiedade, em função do género e do ano de escolaridade. Contudo, e apesar de terem sido encontrados diferentes modelos preditores são notórios preditores comuns quer a diferentes tipo de envolvimento no Bullying quer a ambos os géneros.

Para os comportamentos de agressão na generalidade, foram encontradas associações estatisticamente significativas e positivas para com as Cognições Emocionais Negativas e a Ansiedade e associações negativas para com as Cognições Emocionais Positivas. As variáveis que se encontram associadas positivamente aos comportamentos de agressão são igualmente promotoras de um menor Bem-estar Psicológico.

As Cognições Emocionais apresentam assim um papel importante na predição desta tipologia de comportamento, sendo que a sua vertente positiva tende a caracterizar-se enquanto factor protector e a sua vertente negativa enquanto factor preditor ou mesmo considerado de risco.

Importa salientar que as dimensões relativas às Cognições Emocionais enfatizam o papel das variáveis cognitivas e afectivas/emocionais enquanto promotoras do Bem-estar Psicológico ou da inadaptação (Bizarro, 1999). Neste contexto, estes resultados vão ao encontro dos obtidos por Martins (2009) aquando de um estudo sobre os maus tratos entre pares na adolescência, em que se verificou que os agressores tendem: a exibir condutas mais favoráveis à violência quando comparados com os restantes grupos de envolvimento (vítimas e vítimas/agressoras); a escolher mais estratégias violentas para a resolução de conflitos hipotéticos do que os alunos não envolvidos; os agressores apresentam algum tipo de défice ou viés cognitivo; os agressores dispõem de um grupo restrito de amigos, facto que reforça a ideia de que a agressão tende a ilustrar-se enquanto um fenómeno grupal; apresentam mais atributos negativos (como por exemplo: não compreenderem o grupo de pares nem a sua fraqueza, sentirem-se superiores, não estarem dispostas a ajudar) do que o grupo sem envolvimento. Os resultados vão também ao encontro dos obtidos por Nansel e colaboradores (2001) numa investigação que pretendia avaliar a relação entre os indicadores de ajustamento psicossocial e emocional e os comportamentos relacionados com a saúde e bem-estar em alunos pertencentes aos 6º, 8º e 10ºanos. Os autores constataram que o grupo de agressores (relativamente aos restantes grupos) apresentava maior probabilidade de manifestar comportamentos associados ao consumo de substâncias, apresentavam fraco ajustamento escolar manifestado pelo baixo sucesso académico e pelo modo negativo de percepcionar o clima escolar, por conseguinte, referiam maior facilidade em fazer amigos. Tais resultados vão ao encontro dos obtidos por outros autores que estudam o fenómeno (Seixas, 2006; Carvalhosa et al., 2001; Martins, 2005a).

Importa salientar que relativamente ao auto-conceito dos agressores as investigações são controversas, no entanto, vários autores (como por exemplo, Marsh et al., 2001; Martins, 2009) sugerem que esta dimensão não é constante, por conseguinte, um auto-conceito desfavorável poderá impulsionar e promover a manutenção de condutas agressivas, uma vez que estas serviriam como vínculo para melhorar a percepção que tinham de si próprios. O medo e a passividade por parte dos pares funcionariam como indicadores de aprovação social deste tipo de comportamentos. O mesmo padrão tende a verificar-se ao nível da auto-estima dos agressores, ou seja, as investigações são pouco consistentes, umas fazem referência a elevados níveis de auto-estima (como por exemplo Seixas, 2006) e outras a baixos níveis de auto-estima (como por exemplo, O'Moore, 2000). À semelhança do que sucede ao nível da auto-conceito, os altos níveis de auto-estima poderão encontrar-se associados às percepções

de poder, domínio e competência sentidas por estes alunos numa situação de Bullying em que vitimizam alunos indefesos.

No que se refere ao género masculino foi ainda possível verificar a influência diferenciada da Percepção de Competências nos comportamentos agressivos, ou seja, para níveis de escolaridade mais baixos (7º ano de escolaridade) as associações são negativas e para anos de escolaridade mais elevados (11º ano) as associações são positivas. Estes dados podem ser justificados pelas várias tipologias de agressão, a agressão reactiva ou expressiva e a agressão proactiva ou instrumental. Segundo a referida tipologia, a agressão reactiva caracterizada por sentimentos de raiva, surge enquanto explosão emocional e é precedida por determinadas situações que induzem a níveis elevados de tensão e frustração; a agressão proactiva baseada no prazer e numa estimulação egocêntrica apresenta-se como vínculo para atingir determinado objectivo. Os indivíduos podem utilizar apenas uma das tipologias de agressão ou até mesmo as duas (Roland & Idsoe, 2001).

Nesta perspectiva, e de acordo com os resultados obtidos na presente investigação a baixa Percepção de Competências nos alunos mais novos poderia associar-se a uma tipologia de agressão reactiva pautada por fragilidades ao nível do auto-controlo emocional e da auto-regulação dos impulsos, enquanto que nos alunos mais velhos os comportamentos de agressão poderão estar associados a uma tipologia de agressão proactiva, apresentando a conduta destes sujeitos comprometimentos ao nível da modificação e diferenciação de estratégias para alcançar determinados objectivos, situando-se paralelamente ao nível da representação cognitiva sobre o conflito interpessoal.

Realça-se também o facto de que a ansiedade tende a manifestar-se mais precocemente nas raparigas (ao nível do 7ºano de escolaridade) e mais tardiamente nos rapazes (11º ano de escolaridade). Estes resultados tendem a encontrar sustentação no facto de que os indivíduos do género feminino apresentam níveis mais elevados de ansiedade e taxas mais elevadas de perturbações de ansiedade por comparação aos sujeitos do género masculino (Essau, 2007; APA, 2006, pp. 429-484).

Os resultados obtidos na presente investigação assumem a mesma direcionalidade dos estudos de meta-análise relativos as preditores de Bullying em crianças e adolescentes efectuados por Cook e colaboradores (2010). Para os agressores ou *bullies* os autores verificaram que estes apresentam: comportamentos externalizantes; sintomatologia internalizante (como por exemplo sintomas de depressão e ansiedade); cognições negativas relativas ao próprio (como por exemplo auto-estima, pensamentos, atitudes e crenças

desfavoráveis ao próprio); fragilidades ao nível da resolução de problemas interpessoais; atitudes e crenças negativas relativamente aos outros; e percepções negativas sobre a escola. Relativamente ao contexto social, os agressores tendem a ser influenciados por factores comunitários negativos e tendem a ser influenciados negativamente pelos seus pares. Constataram ainda que provêm de ambientes familiares caracterizados pelo conflito, tendendo a usufruir de estilos educativos parentais deficitários.

Para os Comportamentos de Observação, o papel das Cognições apresenta novamente um importante destaque, sendo que esta tipologia de comportamentos tende a associar-se positivamente com às Cognições Emocionais Negativas e à Ansiedade e negativamente à Percepção de Competências. No que se refere ao género masculino as Cognições Emocionais Positivas apresentam-se com predictoras explicando de modo negativo os comportamentos de observação em anos de escolaridade mais baixos (7ºano de escolaridade), sendo que para sujeitos pertencentes a anos de escolaridade mais elevados os comportamentos de observação encontram melhor explicação nos elevados níveis de Ansiedade. Apesar de não se apresentar como predictor e possuir menor expressão o Apoio Social também se encontra associado negativamente aos comportamentos de observação em anos de escolaridade mais baixos (7ºano de escolaridade). No género feminino os comportamentos de observação no 5º ano de escolaridade tendem a ser preditos pela dimensão inerente à Ansiedade.

Verifica-se mais uma vez que as variáveis que se associam positivamente a este tipo de envolvimento no Bullying pertencem à dimensão negativa do Bem-estar Psicológico tendendo assim a contribuir simultaneamente para a sua diminuição.

Estes dados vão no sentido dos obtidos por vários autores (Seixas, 2006; Amado & Freire, 2002; Martins, 2005a; Carvalhosa et al., 2001; Freire et al., 2006; Craig & Pepler, 2000; Diaz-Aguado, 2004) na medida em que consideram que o Bullying tem consequências não só para as vítimas e para os agressores mas também para os que testemunham estas situações, podendo desempenhar o papel de cúmplice passivo ou cúmplice activo.

Num estudo efectuado por Martins (2005a) sobre a agressão e vitimação entre adolescentes em contexto escolar a autora verificou que os alunos quando confrontados com situações de agressão e vitimação admitem tentar resolver a situação procurando ajuda por parte de colegas ou professores se se tratar de um amigo, por conseguinte, cerca de metade considerou melhor não fazer nada e um quarto admitiu envolver-se no grupo e reforçar a

situação de Bullying. Este último grupo de alunos tende a propiciar a manutenção destas condutas em grande parte pela atenção e poder que os agressores auferem.

Os comportamentos de observação tendem igualmente a caracterizar-se por baixos níveis de auto-estima (idênticos ao das vítimas) e de auto - confiança por comparação aos comportamentos agressivos (Seixas, 2006). As exposições repetidas às diferentes tipologias de agressão patentes a uma situação de Bullying apresentam-se como factores de risco que ameaçam o desenvolvimento e o Bem-estar físico e Psicológico de crianças e jovens (Pereira, 2008). Realça-se o facto de que o medo de se ser vitimizado e de se entrar numa espiral de adversidade pode apresentar-se como um factor potenciador do abandono escolar (Sharp, 1995).

Os Comportamentos de Vitimação tendem, na generalidade, a associar-se positivamente às Cognições Emocionais Negativas e à Ansiedade e a associar-se negativamente ao Apoio Social. Os vectores relativos aos altos níveis de Cognições Emocionais Negativas e de Ansiedade e aos baixos níveis de Apoio social apresentam-se assim enquanto características pertencentes ao perfil de vítima, aumentando a vulnerabilidade e a susceptibilidade destes indivíduos incorrerem em situações de vitimação. Os elevados sentimentos de ineficácia, de inadaptação aos contextos de interacção, de baixa auto-estima, associados a elevados níveis de ansiedade e a baixa percepção de suporte social ilustram-se numa desigualdade entre factores de risco superiores aos factores de protecção que podem induzir à entrada destes indivíduos num ciclo vicioso de vitimação. São notórios os diferentes modelos preditores deste tipo de comportamentos em função do género.

Relativamente aos sujeitos do género masculino são igualmente ilustrativas as associações negativas entre os comportamentos de vitimação e a dimensão referente às Cognições Emocionais Positivas em anos de escolaridade mais baixos e associações positivas para as Cognições Emocionais Negativas em anos de escolaridade mais elevados. Para os rapazes os pensamentos e emoções negativas acerca do próprio, dos outros que o rodeiam da falta de expectativas no futuro apresentam-se como factores de risco para esta tipologia de comportamento.

Para os sujeitos do género feminino assiste-se à evidente influência dos aspectos psicossomáticos em idades mais precoces e do baixo Apoio Social, sendo que em idades mais avançadas este tipo de comportamentos encontra-se positivamente associado às Cognições Emocionais Negativas. Neste contexto, elevados níveis de Ansiedade e de Cognições Emocionais Negativas podem apresentar-se como factores de risco para o ingresso nestas

condutas assim como a promoção do Apoio Social, manifestada através das relações interpessoais próximas pode constituir-se enquanto factor de protecção e estratégia de prevenção destes comportamentos.

À semelhança do que tem sido constatado para os comportamentos de agressão e para os comportamentos de observação, os comportamentos de vitimação tendem a relacionar-se positivamente com dimensões promotoras de um menor Bem-estar Psicológico e negativamente com as dimensões positivas do referido construto. Tal facto realça o impacto nefasto que os vários tipos de envolvimento no Bullying têm no Bem-estar físico e psicológico de crianças e jovens, aludindo à premência na sua intervenção.

Os resultados adquiridos ao longo da presente investigação vão amplamente ao encontro das investigações nacionais e internacionais e dos estudos de meta-análise relativos ao perfil das vítimas ou às características deste grupo de envolvimento e aos respectivos preditores (Seixas, 2006; Martins, 2009; Carvalhosa et al., 2001; Pereira, 2008; Cook et al., 2010; Martins, 2009; Seixas et al., 2009).

As vítimas tendem a demonstrar: sintomas internalizantes ou psicossomáticos (como por exemplo, ansiedade, depressão, irritabilidade) que co-ocorrem com comportamentos de tipo externalizante; fragilidades ao nível das competências sociais; cognições emocionais negativas; baixos níveis de auto-estima (relativamente aos restantes grupos); auto-conceito negativo; fragilidades ao nível do apoio social. Este grupo de alunos tende a ser rejeitado pelos seus pares, tendem ao isolamento social e normalmente provêm de ambientes familiares, escolares e comunitários de cariz negativo (Seixas, 2006; Martins, 2009; Carvalhosa et al., 2001; Pereira, 2008; Cook et al., 2010; Martins, 2009; Seixas et al., 2009).

Neste contexto, enfatizando-se a relação positiva entre o estatuto de vítima e os sintomas físicos e psicossomáticos, vários autores (como por exemplo, Hodges & Perry, 1999) fazem alusão à emergência de um ciclo vicioso nos comportamentos de vitimação. Este ciclo, tal como anteriormente mencionado, fundamenta-se no facto de que determinadas características (ansiedade, fragilidades ao nível das competências sociais, baixa auto-estima, isolamento social, baixa assertividade, entre outros) anteriores ao processo de vitimação surgem enquanto indutoras de uma interacção desigual entre um agressor (detentor de força e poder) e uma vítima indefesa. Os comportamentos de agressão/vitimação tendem a aumentar os índices sintomáticos (de depressão, ansiedade, baixa auto-estima, isolamento social) que antecedem os comportamentos de vitimação, iniciando-se assim um novo ciclo.

De acordo com a análise dos dados no que concerne aos modelos preditores de comportamentos de Bullying foram encontrados onze modelos preditores, sendo três referentes aos Comportamentos de Agressão (dois para o género masculino e um para o género feminino), três relativos aos Comportamentos de Observação (dois para o género masculino e um para o género feminino) e cinco para os Comportamentos de Vitimação (três para o género masculino e dois para o género feminino). Apesar da diversidade de modelos encontrados são notórios e superiores os valores preditivos das variáveis inerentes às Cognições Emocionais Positivas, às Cognições Emocionais Negativas e à Ansiedade nas várias tipologias de envolvimento no Bullying. Estas variáveis assumem um impacto significativo na predição deste tipo de condutas podendo igualmente ilustrar-se enquanto factores de risco ao desenvolvimento saudável na adolescência, promovendo em simultâneo um menor Bem-estar Psicológico.

A importância dada às Cognições Emocionais na explicação das condutas agressivas e das condutas pró-sociais não é singular, sendo igualmente ilustrada em diversas investigações que sugerem que os modelos ou mecanismos que presidem a ambas as condutas tendem a apresentar similaridades. Nesta perspectiva os comportamentos agressivos parecem associar-se a mecanismos cognitivos específicos que tendem a inibir os processos afectivos e a défices nas capacidades sociocognitivas; enquanto que as condutas pró-sociais parecem associar-se à aceitação por parte dos pares, à activação de mecanismos afectivos específicos e ao desenvolvimento e implementação de competências sociocognitivas. À compreensão do fenómeno de agressão e vitimação sistemática entre pares deverá estar subjacente o modelo de interacção entre as competências cognitivas e as competências afectivas que determinam as condutas sociais (Cooch et al., 2010; Martins, 2009; Seixas, 2006; Simões et al., 2007; Almeida, 2007; Diaz-Aguado et al., 2004). Os mesmos resultados apresentam igual direcionalidade dos resultados obtidos por Martins (2009) aquando do estudo de maus tratos entre adolescentes na escola em que verificou que as variáveis sociocognitivas e psicossociais apresentavam-se com maior valor preditivo do que as variáveis sociodemográficas.

Outro dos aspectos que nos urge aquando da análise das variáveis predictoras centra-se na dicotomia risco/resiliência enfatizando-se a importância dos factores de risco e dos factores de protecção individuais ou disposicionais, familiares e comunitários. Neste âmbito, entende-se por factores de risco, factores preditores de consequências desfavoráveis para o próprio, ou seja, que aumentam a probabilidade de emergência, de uma maior gravidade e duração de problemáticas que comprometam o bem-estar físico e psicológico dos indivíduos.

Estes factores podem apresentar tipologias distintas podendo circunscrever-se a factores individuais (como por exemplo baixa auto-estima, descontrolo emocional, défice de competências, isolamento, dificuldades escolares) ou contextuais (fragilidades ao nível dos estilos educativos parentais, conflitos familiares, desorganização comunitária, por exemplo) considerados isoladamente ou em interacção. Os factores de protecção caracterizam-se por variáveis que objectivam eliminar ou diminuir as consequências negativas induzidas pela exposição ao risco. Estes factores tendem a subdividir-se em individuais (como por exemplo a auto-estima, o auto-controlo, capacidade de descentração, empatia, capacidade de recrutamento de apoio social), familiares (onde tendem a estar presentes a coesão e afecto familiares, expectativas positivas relativas ao futuro dos descendentes, por exemplo) e comunitários (suporte social do bairro, da escola, do grupo de pares por exemplo) (Simões et al., 2007; Martins, 2009; Bizarro, 1999).

Alguns autores (Werner & Smith, 2001; Simões et al. 2007; Due et al., 2011) consideram que baixos níveis de factores de protecção individuais encontram-se associados a um aumento da vulnerabilidade face ao risco e que o apoio social por parte da família e dos amigos destaca-se como um factor contextual fundamental na superação de adversidades, na medida em que as relações interpessoais conferem ao indivíduo uma maior quantidade e qualidade de recursos emocionais, instrumentais e informacionais. Neste sentido, a uma baixa percepção de suporte social tende a corresponder um aumento da vulnerabilidade uma vez que este apresenta-se como moderador da situação de risco ou de experiências adversas/stressantes.

De acordo com a literatura, as cognições positivas, as relações afectivas de suporte, a participação activa e construtiva em diferentes contextos, familiar, escolar, comunitário tendem a reverter as consequências negativas esperadas emergentes de situações de risco diversificadas, propiciando a manifestação de resiliência (Werner & Smith, 2001; Simões et al., 2007; Martins, 2009). A resiliência caracteriza-se assim como a capacidade que os indivíduos apresentam para lidar de forma ajustada e com êxito perante situações adversas, apresentando-se como o resultado do equilíbrio entre os factores de risco e os factores de protecção, resultante de um processo dinâmico, emergente das relações que se estabelecem com o meio ao longo da vida, apresentando por isso um carácter pautado pela flexibilidade (Pereira, 2001).

Segundo alguns autores (Masten, Hunnard, Gest, Tellegen, Garmezy & Ramirez, 1999) os jovens desajustados (com baixas competências sociais, cognitivas, emocionais,

morais e interpessoais, expostos a elevados níveis de adversidade) diferem em larga escala dos jovens resilientes (com capacidades sociais, cognitivas, emocionais, morais e interpessoais elevadas, expostos a elevados níveis de adversidade) no que se refere aos recursos presentes e passados e ao Bem-estar Psicológico. Os autores concluíram que o desenvolvimento de competências está amplamente associado aos factores de protecção.

No que concerne aos resultados da presente investigação, as dimensões relativa à Cognição Emocional Positiva apresentam-se como factor protector e as variáveis referentes à Cognição Emocional Negativa e à Ansiedade ilustram-se enquanto factores de risco para os diferentes comportamentos de Bullying.

Surge assim a necessidade de se delinearem programas de prevenção/intervenção direccionados para o Bullying, assentes na acção directa sobre o indivíduo e o seu sistema relacional, objectivando a diminuição do risco e a promoção/activação de recursos de apoio internos e externos.

Um último olhar sobre os resultados obtidos permite-nos concluir que, de uma maneira geral e de acordo com os objectivos propostos, a presente investigação procurou contribuir para uma análise mais pormenorizada relativamente ao fenómeno do Bullying e às várias directrizes caracterizadoras do construto do Bem-estar Psicológico.

Neste contexto, foi possível identificar e diferenciar, de acordo com várias dimensões de natureza demográfica, sóciocognitiva e psicossocial, as características inerentes aos perfis de agressores, vítimas e observadores. Os perfis identificados tendem a ser comuns às várias condutas de violência.

Verificou-se ainda que existem diferentes associações entre os diferentes comportamentos de Bullying e as várias dimensões do Bem-estar Psicológico, tomando especial relevância as associações positivas estabelecidas entre os comportamentos deliberados e sistemáticos de agressão e vitimação entre pares e as dimensões inerentes à componente negativa do Bem-estar Psicológico.

As dimensões relativas à Cognições Emocionais quer Positivas, quer Negativas ilustram-se em variáveis com maior valor preditivo para aos diferentes estatutos de Bullying.

A dimensão Ansiedade é igualmente transversal aos comportamentos de Bullying, salientando para além do seu carácter ansiogénico, de risco, os seus efeitos a nível psicossomático para todos os intervenientes.

De acordo com os resultados obtidos, importa salientar que as hipóteses, na sua globalidade, foram significativamente corroboradas. Por conseguinte, a investigação

confrontou-se com algumas limitações inerentes a aspectos como: a não consideração do estatuto de indivíduos com envolvimento duplo (vítimas e agressores) considerados pela literatura da especialidade como os sujeitos que se encontram em maior risco por apresentarem comorbilidades entre as características dos agressores e das vítimas (Cook et al., 2010); a não consideração de alunos com Necessidades Educativas Especiais; a não diferenciação dos vários comportamentos de agressão (física, verbal, psicológica e/ou sexual), considerados isoladamente; e a não diferenciação das várias tipologias de agressores (agressores reactivos e agressores proactivos), das várias tipologias de vítimas (vítimas passivas e vítimas provocativas) e dos diferentes tipos de observadores (observadores passivos e observadores activos), sendo os três tipos de envolvimento no Bullying considerados, na presente investigação, em índices globais (de comportamentos de agressão, comportamentos de observação e comportamentos de vitimação). A superação das referidas limitações permitir-nos-ia obter uma visão mais clara e precisa sobre o fenómeno.

Ainda ao nível das limitações da presente investigação é indispensável reflectirmos sobre as limitações inerentes aos métodos quantitativos, na sua generalidade, e ao domínio de avaliação relativo à utilização de questionários, em particular, para que possamos compreender que variáveis como a motivação dos participantes, a instrução, a construção dos itens, o formato de resposta e o protocolo de avaliação podem influenciar os resultados. Este tipo de limitação metodológica poderia ser eventualmente colmatada com a utilização dos métodos de natureza qualitativa a título complementar.

De acordo com a análise dos resultados que atribuem uma ênfase especial às Cognitiones Emocionais enquanto predictoras dos comportamentos de Bullying, seria importante que futuras investigações aprofundassem mais o valor preditivo das referidas variáveis procurando analisar detalhadamente os seus efeitos nos vários intervenientes no processo. O mesmo padrão de investigação poderia ser efectuado para a dimensão Ansiedade procurando aprofundar a extensão dos seus efeitos nos comportamentos deliberados e sistemáticos de agressão e vitimação entre pares.

Outro tema de interesse prender-se-ia com o estudo deste tipo de problemática incluindo alunos com Necessidades Educativas Especiais que *à priori* tendem a apresentar fragilidades ao nível das competências psicossociais e sociocognitivas encontrando-se, por isso, numa situação de maior susceptibilidade de serem vitimizados (Pereira, 2008).

Os resultados obtidos na presente investigação permitem-nos concluir que apesar da variância ao nível da incidência do fenómeno de intimidação e vitimação entre pares em

contexto escolar, este é registado com estrutura similar em países e culturas distintas. As suas percentagens não podem ser negligenciadas uma vez que parecem ter consequências negativas a curto e a longo prazo para os vários intervenientes no processo, comprometendo o clima escolar (Martins, 2009; Maria et al., 2011; Due et al., 2011; Maria et al., 2011).

Esta variância ao nível da incidência dos comportamentos de Bullying sugere-nos alguma desconfiança relativa à operacionalização do conceito, podendo este estar sobreavaliado, sofrendo o impacto da mediatização social. Por outro lado, as diferentes metodologias e os diferentes instrumentos utilizados para a avaliação do fenómeno poderão igualmente justificar tais diferenças. Apesar das três características essenciais constituintes dos comportamentos de Bullying (intencionalidade, carácter repetitivo e desigualdade de poder) existe uma panóplia de definições do mesmo construto. Tal facto, poderá contribuir para a valoração ou minoração de algumas variáveis a ele associadas por parte de alguns autores. Emerge assim a necessidade de se operacionalizar o construto de modo mais adequado e uniformizado.

Apesar da baixa incidência ao nível destes comportamentos não se pode negar a sua existência. Tais resultados deverão servir como diagnóstico para a presença de comportamentos de agressão e vitimação entre pares, na sua globalidade, que tendem a ocorrer em contexto escolar, devendo igualmente apresentar-se como base para a delineação de programas de prevenção/intervenção mais abrangentes.

A contemporaneidade dos estudos revela-nos que a perpetuação dos comportamentos de Bullying em contexto escolar apresenta-se como um factor de risco significativo para a manifestação de condutas ofensivas ao longo da vida, sendo por vezes responsável pelo ingresso em comportamentos pautados pela criminalidade na idade adulta. A urgência na promoção de programas de Bullying efectivos torna-se assim fulcral e deverá ser encarada enquanto medida de prevenção primária do crime (Maria et al., 2011; Due et al., 2011).

Para além deste facto e mais uma vez à luz dos resultados obtidos, parece-nos que a compreensão dos fenómenos agressivos implica a análise pormenorizada da interacção entre as dimensões cognitivas e as dimensões afectivas na determinação das condutas sociais. Deste modo, os programas de intervenção/prevenção do fenómeno do Bullying deverão contemplar as suas dimensões cognitivas, afectivas e comportamentais.

Estes programas deverão ser dirigidos ao grupo turma, tendo em conta o carácter grupal deste tipo de comportamentos e deverão junto de todos os intervenientes promover competências de auto-conhecimento, de resolução de conflitos, de auto-controlo, de auto-

regulação emocional, de tomada de perspectiva social, de comunicação interpessoal dando especial importância à aprendizagem cooperativa e paralelamente auxiliando os jovens na construção de uma identidade positiva, diferenciada e coerente que se ilustra na tarefa primordial desta fase desenvolvimental inerente ao período da adolescência (Salmivalli, Lappalainen & Lagerspetz, 1998; Martins, 2009).

Bibliografia

- Ahmad, Y. & Smith, P. K.(1990). Behavioural measures: bullying in schools. *Newsletter of Association for Child Psychology and Psychiatry*, 12, 26-27.
- Almeida, A. & Del Bairro, C. (2002). A vitimização entre companheiros em contexto escolar. In C. Machado & R. Gonçalves (Coords.) *Violência e vítimas de crime*. Volume dois – crianças. Coimbra: Quarteto.
- Almeida, A. (1999). Portugal. In P. Smith, Y. Morita, J. Junger-tas, D. Olweus, R.Catalano & P. Slee (Eds.) *The Nature of School Bullying. A cross-national perspective*. London: Routledge.
- Almeida, A. (2000). *As relações entre Pares em Idade Escolar*. Braga: CESC- Colecção Infans.
- Almeida, A. (2007). A investigação sobre maus-tratos entre pares na escola como base para a intervenção. In P. Santos (Coord.), *Temas Candentes em Psicologia do Desenvolvimento*. (1ªEd.) Lisboa: Cimepsi Editores
- Almeida, A.T. (1995). Aspectos psicológicos da vitimação na escola: contributos para a identificação do problema. In *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*, 3, 525-540.
- Amado, J. & Freire, I. (2002) *Indisciplina e Violência na Escola : Compreender para Prevenir*. Porto, Edições ASA.
- Amado, J., Matos, A., Pessoa, T. & Jager, T. (2009). Cyberbullying: Um desafio à investigação e à formação. *Interacções*, 13, 301-326.
- American Psychiatric Association.(2006). DSM-IV-TR. *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*. (4ª ed.) Lisboa: Climepsi.
- American Psychological Association.(2001). *Publication of the American Psychological Association (APA)*. (5ª ed.). Washington, DC: Author.
- Anderson, C. A. & Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27-51.
- Andreou, E. (2000). Bully/victim problems and their association with psychological constructs in 8 to 12 year old Greek school children. *Aggressive Behavior*, 26, 49-56.

- Araújo, M. S. G. (2009). Preditores Individuais e Organizacionais de Bullying no local de trabalho. Tese apresentada à Escola de Psicologia da Universidade do Minho para a obtenção do grau de doutor, orientada por Teresa Mendonça McIntyre, Minho. Acedido a 19 de Março de 2011 em <https://repositorium.sdum.uminho.pt>.
- Avilés, J.M. (2006). *Bullying: El maltrato entre iguales – agresores, victimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú Ediciones
- Ballard, R. (1992). Short Forms of the Marlowe - Crowne Social Desirability Scale. *Psychological Reports*, 71, 1155-
- Beane, A. L. (2006). *A Sala de aula sem Bullying*. Porto. Porto Editora.
- Beck, A. T. (2000). *Prisoners of hate: the cognitive basis of anger, hostility and violence*. Nova York: Perennial.
- Bergman, R. (2002). Why be moral? A conceptual model from developmental psychology. *Human Development*, 45, 104-124.
- Birren, J.E., Sloane, R.B. e Cohen, G.D. (1992). *Handbook of Mental Health and Aging*. London: Academic Press.
- Bizarro, L. (1999). O Bem-estar Psicológico durante a Adolescência. Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciência da Educação da Universidade de Lisboa para obtenção do grau de doutor, orientada por Adelina Lopes da Silva, Lisboa.
- Bizarro, L.G. (1991). Stress na adolescência: considerações teóricas e implicações práticas. *Psicologia*, VII (2), 195-198.
- Bosworth, K., Espelage, D., & Simon, T. (1999). Factors associated with bullying behavior in middle school students. *Journal of Early Adolescence*, 19 (3), 341-362.
- Boulton, M. & Smith, P. (1994). Bully/victim problems in middle-school children: stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 315-329.
- Bowers, L., Smith, P.K. & Binney, V. (1994). Perceived family relationships of bullies, victims and bully/victims in middle childhood, *Journal of Social and Personal Relationships*, II. 215-232.
- Brief, A. P., Butcher, A.H. George, J.M. & Link, K.E. (1993). Integrating Bottom-up and Top-down theories of subjective well-being: The case of health. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(4), 646-653.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A Ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Bushman, B.J. & Anderson, C.A. (2001). Is it time to pull the plug on the hostile versus instrumental aggression dichotomy? *Psychological Review*, 108, 273-279.
- Carvalho, M. (2000). O Modelo Informação-Motivação-Aptidões Comportamentais: Estudo dos Determinantes dos Comportamentos Preventivos na Transmissão do VIH em Jovens Adultos. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Saúde apresentada ao Instituto de Psicologia Aplicada para a obtenção do grau de Mestre, orientada por Américo Baptista, Lisboa. Acedido a 20 de Maio de 2011 em <http://repositorio.ispa.pt>.
- Carvalhosa, S., Lima, L. & Matos, M. (2001) Bullying – A provocação/vitimação entre pares no contexto escolar português. *Análise Psicológica*, 4 (XIX), 523-537.
- Cicchetti, D.(1993). Developmental psychopathology: reactions, reflections, projection. *Developmental review*, 13, 471-502.
- Cohen, P., & Cohen, J. (1996). *Life values and adolescent mental health*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Coie, J. D., & Dodge, K. (1998). Aggression and antisocial behavior. In W. Damon & N. Eisenberg. *Handbook of Child Psychology. Social and Emotional, and Personal Development*. (Vol.3, 5ed.) New York: John Wiley & Sons.
- Coll, C. Palacios, F. & Marchesi, A. (1995). *Desenvolvimento Psicológico e educação, vol.1., Psicologia Evolutiva*. Porto Alegre: Artmed.
- Compas, B.E. (1993). Promoting positive mental health during adolescence. In S.G. Millstein, A.C. Peterson & E.O. Nighting (Eds.). *Promoting the health of adolescents – new directions for the twenty-first century*, 13-37. New York: Oxford University Press.
- Cook, C.R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T.E., & Sadeck, S. (2010). Predictors of Bullying and Victimization in Childhood and Adolescence: A Meta-analytic Investigation. *American Psychological Association*, 25 (2), 65-83.
- Cordeiro, J. (2002). *Viver Feliz*. Lisboa: Bertrand Editora.
- Cornell, D.G. (2006). *School violence: Fears versus facts*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Costa, M.E. (1991). *Contextos sociais de vida e desenvolvimento da identidade*. Porto: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Cowie, H., Boulton, M.J. & Smith, P.K. (1992). Bullying: pupil relationships In N.Jones & E.P. Jones. *Learning to Behave. Curriculum and whole school Management Approaches is Discipline*, Londres, Koyan, 85-101.

- Craig, W. & Pepler, D. (2000). Observations of bullying and victimization in the school yard. In W. Craig (Ed) *Childhood social development. The essential readings*. London: Blackwell.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74-101.
- Crick, N.R. (2000). Engagement in gender normative forms of aggression: links to social-psychological adjustment. In W. Craig (Ed.), *Childhood Social Development. The Essential Readings*. London: Blackwell.
- Cunha, S. M. (s/d). *Escala de Vitimação e Agressão Escolar (EVAE)*. Lisboa: Faculdade de Psicologia, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Currie, C., Hurrelmann, K., Settertobulte, W., Smith, R. & Tood, J. (Eds.). (2000). *Health and health behaviour among young people*. Copenhagen: World Health Organization.
- Dahlberg, L.L., & Krug, E.G. (2002) Violência: um problema global de saúde pública. In Organização Mundial de Saúde, *Relatório Mundial sobre Violência e Saúde*. Genebra: Organização Mundial de Saúde.
- Damásio, A. (1999). *O Sentimento de Si*. Lisboa: Publicações Europa - América.
- Débardieux, E. (2002). Violência nas escolas: Divergências sobre palavras e um desafio político. In E. Débardieux & C. Blaya. *Violência nas Escolas e Políticas Públicas*. Brasília: UNESCO
- Decreto-Lei nº 3/ 2008 de 7 de Janeiro. Ministério da Educação (ME).
- Díaz- Aguado, M. (Dir.) (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde de la escuela*. 3 volúmenes y un vídeo. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Díaz-Aguado, M. J., Arias, R. & Seone, G. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la escuela*. Madrid: Instituto de Juventud.
- Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 31, 103-157.
- Diener, E., Oishi, S. & Lucas, R. (2003). Personality, culture and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology*, 54, 403-425.
- Diener, E., Smith, H. & Fujita, F. (1995). The Personality Structure of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 130-141.

- Diener, E., Suh, E., Lucas, R. & Smith, H. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276-302.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness, and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55, 34-43.
- Doront, R. & Parot, R. (2001). *Dicionário de Psicologia*. (1ªed.). Lisboa: Climepsi Editores.
- Due, P., Krolner, R., Rasmussen, M., Andersen, A., Damsgaard, M., Graham, H. & Holstein, B.(2011). Pathways and mechanisms in adolescence contribute to adult health inequalities. *Scandinavian Journal of Public Health*, 39(6), 62-78.
- Elsa, M., Menesini, E., Morita, Y., O'Moore, M., Mora-Merchan, J.A., Pereira, B.& Smith, P.K. (2004). Friendship and loneliness among bullies and victims: Data from seven countries. *Aggressive Behavior*, 30, 365-283.
- Ergan, S.K. & Perry, D.G. (1998). Does low self-regard invite victimization? *Developmental Psychology*, 34(2), 299-309.
- Erikson, E. (1968). *Identity: youth and crisis*. New York: Norton.
- Erikson, E. (1980). *Identity and life cycle*. New York: Norton.
- Espelage, D.L. & Swearer, S.M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32, 365-383.
- Essau, C.A. (2007). Ansiedade em crianças e adolescentes: uma perspectiva desenvolvimentista. In P.S.Santos (Coord.), *Temas Candentes em Psicologia do Desenvolvimento* (1ª ed., pp.245-263). Lisboa: Climepsi Editores.
- Farrington, D. (2000). A predição da violência no adulto: Violência documentada em registos oficiais e violência referida pelo próprio indivíduo. *Psychologica*, 24, 55-76.
- Fleming, L. & Jacobsen, K. (2009). *Bullying among middle-school students in low and middle income countries*. *Health Promotion International*, 25(1), 73-84.
- Fonseca, A.C. (2000). Comportamentos anti-sociais: Uma introdução. *Revista Portuguesa da Pedagogia*, XXXIV (1,2 e 3), 9-36.
- Fontaine, R & Réveillère, Ch. (2004). Le bullying (ou victimisation) en milieu scolaire: description, retentissements vulnérabilisants et psychopathologiques. *Annales Médico Psychologiques* 162, 588-594.
- Freire, I. P., Simão, A. M. V. & Ferreira, A.S. (2006), O estudo da violência entre pares no 3ºCiclo do ensino básico- um questionário aferido para a população escolar portuguesa. *Revista Portuguesa da Educação*, 19(2),pp.157-183.

- Galinha, I.C. (2008). *Bem-estar Subjectivo: Factores Cognitivos, Afectivos e Contextuais* (1ª Ed.) Coimbra: Quarteto.
- Gladden, R.M. (2002). Reducing school violence: Strengthening student programs and addressing the role of school organizations. *Review of Research in Education*, 26, 263-299.
- Greenberg, M.T., Domitrovich, C. & Bumbarger, B.(2001). The prevention of mental disorders in school-aged children: Current state of the field. *Prevention & Treatment*, 4, 1-62.
- Harter, S. (1992). The relation between perceived competence, affect, and motivational orientation within the classroom: Processes and patterns of change. In A.K. Boggiano & T.S. Pittman (Eds.). *Achievement and motivation: a social-developmental perspective* (pp. 77-114). Cambridge (UK): Cambridge University Press.
- Hawker, D. S. J., & Boulton, M. J.(2000). Twenty years 'research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 441-455.
- Headey, B. & Wearing, A. (1991). Subjective well-being: A stocks and flows framework. In F. Strack, M. Argyle & N. Schwarz (Eds.), *Subjective well-being: An interdisciplinary perspective*. Oxford: Pergamon Press.
- Hodges, E. & Perry,D.G. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 677-685.
- Houaiss, A., Villar, M. de S., & Franco, F.M. de M. (Orgs.). (2001). *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objectiva.
- Huesmann, L. R. (1998). The role of social information processing and cognitive schema in the acquisition and maintenance of habitual aggressive behavior. In R.G. Geen & E. Donnerstein (Orgs.), *Human aggression: theories, research and implications for social policy* (pp.73-109). San Diego, California : Academic.
- Jessor, R. (1992). Risk behavior in adolescence: a psychological framework for understanding and action. *Developmental Review*, 12, 374-390.
- Johnson, D. & Lewis, G. (1999). Do you like what you see? Self-perceptions of adolescent bullies. *British Educational Research Journal*, 25(5), 665-667.

- Khatri, P., Kupersmit, J., & Patterson, C. (2000). Aggression and peer victimization as predictors of self-reported behavioral and emotional adjustment. *Aggressive Behaviour*, 26, 345-358.
- King, A., Wold, B., Tudor-Smith, C., & Harel, Y. (1996). *The health of youth: A cross-national survey*. Canada: World Health Organization.
- Kivimaki, M., Elovainio, M. & Vahtera, J. (2000). Workplace bullying and sickness absence in hospital staff. *Occup Environ Med*, 57, 656 - 660
- Klewin G., Tillmann K & Weingart G. (2003). Violence in school. In: Heitmeyer W. & Hagan J (eds). *International Handbook of Violence Research*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers (pp.863-884).
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization. In T.Lickona, *Moral development and behavior*. New York: Hort, Reinhart & Winston.
- Kristensen, C.H., Lima, J.S., Ferlin, M., Flores, R. Z. & Hackmann, P.H. (2003). Factores etiológicos da agressão física: uma revisão teórica. *Estudos de Psicologia*, 8(1), 175-184.
- Lazarus, R.S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Lisboa, C., Braga, L. & Ebert, G. (2009). O fenómeno *bullying* ou vitimização entre pares na atualidade: definições, formas de manifestação e possibilidades de intervenção. *Contextos Clínicos* 2(1), 59-71.
- Loeber, R. & Hay, D.(1997). Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood. *Annual Review of Psychology*, 48, 371-410.
- Lourenço, O. (2002a). *Psicologia de desenvolvimento cognitivo. Teoria, dados e implicações* (2ªEd.). Coimbra: Livraria Almedina.
- Lourenço, O. (2002b). *Psicologia de desenvolvimento moral. Teoria, dados e implicações* (3ª Ed.). Coimbra: Livraria Almedina.
- Marcelli, D. (2002). *Estados Depressivos na Adolescência*. Lisboa: Climepsi.
- Maria, M., Farrington, D., Losel, F. & Loeber, R. (2011). The predictive efficiency of school bullying versus later offending: A systematic / meta-analytic review of longitudinal studies. *Criminal Behaviour & Mental Health*, 21 (2), 80-89.
- Marsh, H., Parada, R., Yeung, A. & Healey, J. (2001). Aggressive school troublemakers and victims: a longitudinal model examining the pivotal role of self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 411-419.

- Martins, M. (2005a). Agressão e vitimação entre adolescentes em contexto escolar: Um estudo empírico. *Análise Psicológica*, 4 (XXIII), pp. 401-425.
- Martins, M. (2005b). O Problema da violência escolar: uma clarificação e diferenciação de vários conceitos relacionados. *Revista Portuguesa de Educação*, 18 (001), 93-115.
- Martins, M. (2009). *Maus tratos entre adolescentes na escola*. Penafiel: Editorial Novembro.
- Masten, A.S., Hunnard, J.J., Gest, S.D., Tellegen, A., Garmezy, N. & Ramirez, M. (1999). Competence in the context of adversity: Pathways to resilience and maladaptation from childhood to late adolescence. *Developmental Psychology*, 11, 143-169.
- Matos, M (Ed.) (2005). *Comunicação, Gestão de Conflitos e Saúde na Escola*. (3ª ed.) Lisboa: FMH-UTL.
- Matos, M., Simões, C. Carvalhosa, S., Reis, C. & Canha, L. (2000). *A saúde dos adolescentes Portugueses*. Lisboa: FMH/PEPT- Saúde
- Matos, M.G. & Batista - Foguet, J. M. (2007). Satisfação com a vida, escola, risco e protecção ao longo da adolescência. In P.S. Santos (Coord.), *Temas Candentes em Psicologia do Desenvolvimento* (1ª Ed., pp.333-340).Lisboa: Climepsi Editores.
- Matos, M.G. & Carvalhosa, S. (2001). A saúde dos adolescentes: ambiente escolar e bem-estar. *Psicologia, Doenças e Saúde*, 2(2), 43-53.
- Mendes, D.D., Mari, J.J., Singer, M., Barros, G.M. & Mello, A.F. (2009). Estudo de revisão dos factores biológicos, sociais e ambientais associados com o comportamento agressivo. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 31, 77-85.
- Merrell, K.W., Gueldner, B. A., Ross, S.W., & Isava, D.M. (2008). How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research. *School Psychology Quartely*, 23, 26-42.
- Moffitt, T. & Caspi, A. (2000). Comportamento anti-social persistente ao longo da vida e comportamento anti-social limitado à adolescência: seus preditores e suas etiologias. *Revista Portuguesa da Pedagogia*, 1, 2 e 3, (XXXIV), 65-106.
- Nansel, T., Overpeck, M., Pilla, R, Ruan, W., Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviours among U.S. youth. Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of American Medical Association*, 285 (16), 2094-2100.
- Natvig, G., Albrektsen, G. & Qvarnstrom, U. (2001). Psychosomatic symptoms among victims of school bullying. *Journal of Health Psychology*, 6(4), 365-377.
- Negreiros, J. (2001). *Delinquências juvenis*. Lisboa: Ed. Notícias.

- Novo, R. (2003). *Para além da Eudaimonia – o bem-estar psicológico em mulheres na idade adulta avançada. Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- O'Moore, M. (2000). Critical issues for teacher training to counter bullying and victimization in Ireland. *Aggressive Behavior*, 26(1), 99-111.
- Olafsen, R. & Viemero, V. (2000). Bully/victim problems and coping with stress in school among 10 to 12 year-old pupils in Aland, Finland. *Aggressive Behavior*, 26, 57-65.
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: Long-term outcomes for the victims and an effective school-based intervention program. In R.L. Huesmann (Eds.). *Aggressive behavior: Current Perspectives* (pp.97-130). New York: Plenum Press.
- Olweus, D. (1995). *Bullying at school. What we can know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1997). *Bully/victim problems in school: facts and intervention. European Journal of Psychology of Education*, XII(4), 495-511.
- Olweus, D. (1999). Norway. In P.Smith, Y Morita, J. Junger-Tas, D.Olweus, R.Catalano & P.Slee 8Eds.). *The Nature of School Bullying. A cross-national Perspective*. London: Routledge.
- Olweus, D. (2000). *Bullying at School*. Oxford: Blackwell Publishers, Ltd.
- Organização Mundial de Saúde. (2002). *Relatório Mundial sobre Violência e Saúde*. Genebra: Autor.
- Ortega, R. & Lera, M. (2000). The Seville Anti-Bullying School Project. *Aggressive Behavior*, 26, 113-123.
- Ortega, R. & Mora-Merchan, A. (1997). Agressividad y violencia. El problema de la vitimización entre escolares. *Revista de Educación*, 313, 7-27.
- Ortega, R. & Mora-Merchán, A. (2000). *Violencia escolar: Mito ou realidade*. Sevilla: Mergablum.
- Ortega, R. (1994). Investigaciones y experiencias – violencia interpersonal en los Centros Educativos de Enseñanza Secundaria, un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, 304, 253-280.
- Paiva Campos, B. (1990). *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens, I, II*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Palmero, F., Fernández-Abascal, E.G., Martínez, F. & Chóliz, M. (2002). *Psicología de la motivación y la emoción*. Madrid: McGraw-Hill.

- Papalia, D. E., Olds, S.W. & Feldman, R.D. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Pepler, D. J., Craig, W.M., Connolly, L.A., Yuile, A., McMaster, L., & Jiang, D. (2006). A developmental perspective on bullying. *Aggressive Behavior*, 32, 376-384.
- Pereira, A. M.S. (2001). Resiliência, personalidade, stress e estratégias de coping. In J.Tavares (Ed.), *Resiliência e Educação*. São Paulo: Cortez Editora (pp.77-94).
- Pereira, B. & Pinto, A. (2001). *A Escola e a Criança em Risco. Intervir para Prevenir*. (1ª Ed.). Lisboa: ASA Editores II, S.A.
- Pereira, B., Almeida, A., Valente, L. & Mendonça, D. (1996). O bullying nas escolas portuguesas: análise de variáveis fundamentais para a identificação do problema. In L. Almeida (Ed.) *Encontro Galaico Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Pereira, B.O. (2008). *Para uma escola sem violência. Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. (2ªEd.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Piaget, J. (1973). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Proposta de Lei n.º 46/XI/2ª de 9 de Dezembro de 2010. Presidência do Conselho de Ministros (PCM).
- Rigby K. & Slee, P. (1999). Australia. In P.Smith, Y. Morita, j. Junger-tas, D.Olweus, R. Catalano & P.Slee. (Eds.). *The Nature of School Bullying. A cross-national Perspective*. London: Routledge.
- Rigby, K. (1999). Peer victimization at school and health of secondary school students. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 95-104.
- Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 48(9), 583-590.
- Roland, E. & Idsoe, T. (2001). Aggression and Bullying. *Aggressive Behavior*, 27, 446-462.
- Roland, E. (2002). Aggression, depression and bullying others. *Aggressive Behavior*, 28, 198-206.
- Ruiloba, J.V. (2006). *Introducción a la Psicopatología y la Psiquiatria*. Barcelona: Masson, S.A.
- Ryff, C.D. & Keyes, C.L. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69 (4), 719-727.

- Salmivalli, C., Lappalainen, M. & Lagerspetz, K. (1998). Stability and change of behavior in connection with bullying in schools: a two year follow-up. *Aggressive Behavior*, 24, 205-218.
- Salmon, G., James, A. & Smith, D.M. (1998). Bullying in school: Self-reported anxiety, depression, and self-esteem in secondary children. *British Medical Journal*, 317, 924-925.
- Sanmartín, J. (2004). Agressividade y Violencia. In Sanmartín (Coord.). *El Laberinto de la Violencia. Causas, Tipos e Efectos*. Barcelona: Ariel.
- Schafer, M., Korn, S., Smith, P.K., Hunter, S.C., Mora-Merchan, J., Singer, M.M., & Van der Meulen, K. (2004). Lonely in the crowd: Recollections of bullying. *British Journal of Developmental Psychology*, 22, 379-394.
- Schaffer, D. (2005). *Psicologia do desenvolvimento: infância e adolescência*. São Paulo: Thomson.
- Schlosser, B. (1990). The assessment of subjective well-being and its relationship to the stress process. *Journal of Personality Assessment*, 54 (1), 128-140.
- Schroeder, C.S. & Gordon, B.N. (1991). *Assessment and treatment of childhood problems*. New York: The Guilford Press.
- Seixa, S.R. (2009). Diferenças de género nos comportamentos de Bullying: contributos da neurobiologia. *Interacções*, 13, 63-97.
- Seixas, S. (2006). Comportamentos de Bullying entre pares. Bem estar e ajustamento escolar. Tese apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciência da Educação da Universidade de Coimbra para obtenção do grau de Doutor, orientado por Eduardo Santos, Coimbra.
- Seixas, S., Fischer, Gustave-Nicolas & Coelho, J. (2009). *Violência Escolar e Saúde. Do Estabelecimento de Perfis de Alunos às Estratégias de Intervenção*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Selman, R. (1980). *The development of interpersonal understanding*. New York: Academic Press.
- Sharp, S. & Thompson, D. (1992). Sources of stress: A contrast between pupil perspectives and pastoral teachers' perspectives. *School Psychology International*, 13, 229-241.
- Sharp, S. (1995). How much does bullying hurt? The effects of bullying on the personal wellbeing and educational progress of secondary aged students. *Educational and Child Psychology*, 12, 81-88.

- Silva, M. G. & Costa, M. E. (2005). Desenvolvimento psicossocial e ansiedades nos jovens. *Análise Psicológica*, 2 (XXIII), 111-127.
- Simões, A., Ferreira, J., Lima, M., Pinheiro, M., Vieira, C., Matos, A. & Oliveira, A.(2000b). O bem-estar subjectivo: Estado actual dos conhecimentos. *Psicologia, Educação e Cultura*, IV(4), 243-279.
- Simões, A., Fonseca, A.C., Formosinho, M., Rebelo, J.A., Ferreira, A. & Gregório, M. (2000a). Diferenças de género no comportamento anti-social e nos problemas emocionais: Dados transversais e longitudinais. *Revista Portuguesa da Pedagogia* XXXIV(1, 2 e 3), 107-130.
- Simões, C., Matos, M.G. & Batista-Foguet, J.M. (2007). Risco e resiliência em diferentes percursos de desajustamento. In P.S. Santos, *Temas Candentes em Psicologia do Desenvolvimento*. (1ª ed.). Lisboa: Climepsi editores.
- Smith, H. B. & Robison, G. P. (1995). Mental health counseling: Past, present and future. *Journal of Counseling & Development*, 74, 158-162.
- Smith, P. K. & Morita, Y. (1999). Introducción. In P. Smith, y Morita, J. Junger-tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying. A cross-national perspective*. London: Routledge.
- Smith, P. K. & Sharp, S. (Eds.) (1995). *School bullying. Insights and perspectives*. London: Routledge.
- Smith, P. K. (1999). England and Wales. In P. Smith, Y. Morita, J. Junger-tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee. (Eds.). *The Nature of school Bullying. A cross-national perspective*. London: Routledge.
- Smith, P., Madsen, K. & Moody, J. (1999). What causes the age decline in reports of being bullied at school? Towards a developmental analysis of risks of being bullied. *Educational Research*, 41(3), 267-285.
- Smith, P.K. & Brain, P. (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, 26, 1-9.
- Solberg, M. E. & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29, 239-268.
- Sourander, A., Brunstein, A., Ikonen, M., Lindroos, J., Luntamo, T., Koskelainen, M. et al. (2010). Psychosocial risk factors associated with cyberbullying among adolescents: a population-based study. *Archives of general Psychiatry*, 67(7), 720-8.

- Sourander, A., Elonheimo, H., Niemela, S., Nuutila, A. M., Helenius, H., Sillanmaki, L. & Almqvist, F. (2006). Childhood predictors of male criminality: A prospective population-based follow-up study from age 8 to late adolescence. *Journal of American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 45, 578-586.
- Stephenson, P. & Smith, D. (1989). Bullying in the junior school. In D.P.Tantum & D.A. Lane (Eds.). *Bullying in schools*. Inglaterra: Tretham Books.
- Sullivan, K. (2000). *The anti-bullying handbook*. Oxford University Press: Auckland.
- Tems, C. L., Stewart, S. M., Hughes, C. W. & Emslie, G. (1993). Cognitive distortions in depressed children and adolescents. *Journal of Clinical Child Psychology*, 22(3), 316-326.
- Treadwell, K. R. & Kendall, P. C. (1996). Self-talk in youth with anxiety disorders: States of mind, content specificity, and treatment outcome. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 64(5), 941-950.
- Veiga, F.H. (1995). Escala de Disrupção Escolar Inferida pelos Professores (EDEI): Construção e Validação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 1 (XXIX), 99-118.
- Veiga, F.H. (1996). *Transgressão e auto-conceito dos jovens na escola* (2ª Ed.). Lisboa: Editora Fim de século.
- Veiga, F.H. (2007). *Indisciplina e Violência na Escola: Práticas Comunicacionais para Professores e Pais*. (3ª Ed.). Coimbra: Almedina
- Wei, H. & Jonson-Rein, M. (2011). Friends can hurt you: Examining the coexistence of friendship and bullying among early adolescents. *School Psychology International*, 32(3), 244-262.
- Weinberger, D. A. (1996). Distorted self-perceptions: Divergent self-reports as statistical outliers in the multimethod assessment of children's social-emotional adjustment. *Journal of Personality Assessment*, 66(1), 126-143.
- Werner, E.E. & Smith, R.S. (2001). *Journeys from childhood to midlife: Risk, resilience and recovery*. Nova York: Cornell University Press.
- Whitney I., Nabuzoka, D. & Smith, P. (1992). Bullying in schools: Mainstream and special needs. *Support for Learning*, 7(1), 3-7.
- Whitney, I & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35(1), 3-25.

Glossário

Adolescência: fase do desenvolvimento caracterizada por transformações fisiológicas subjacentes à integração do corpo sexuado e por transformações ao nível do desenvolvimento psicológico. Assiste-se a uma reestruturação afectiva e intelectual da personalidade. Apresenta-se como um período de mudança intra-individual por excelência caracterizado pela moratória que integra uma problemática identificatória. Há a necessidade de recapitular e sintetizar as experiências passadas, responder às expectativas e exigências do meio, de modo a construir um sentido subjectivo de si e elaborar um projecto de vida futuro. Intelectualmente caracteriza-se pelo pensamento formal e pelo raciocínio hipotético – dedutivo (Doron & Parot, 2001; Schaffer, 2005).

Agressividade: consiste na disposição permanente para o envolvimento em comportamentos de agressão. A agressividade pode apresentar um carácter maligno, destrutivo ou uma dimensão benigna manifestada na competição e criatividade. A agressividade pode ainda ser considerada reactiva se emerge de uma chamada provocação ou acontecimento prévio ou pode tratar-se de agressividade instrumental que é utilizada como vínculo para atingir determinado objectivo (Doron & Parot, 2001; Martins, 2005b).

Bullying: comportamento de agressão e vitimação sistemático e intencional, com vista a infligir dano a outro ou ameaçar fazê-lo, que ocorre entre pares no contexto escolar, assistindo-se a uma desigualdade de poder entre um agressor e uma vítima indefesa. O Bullying pode ser directo (físico, verbal), o indirecto e/ou relacional. Os intervenientes no processo podem desempenhar o papel de vítimas, agressores, sujeitos que são simultaneamente vítimas e agressores e observadores. O Bullying é assim considerado um fenómeno grupal. O Bullying tende a apresentar consequências a curto e a longo prazo para todos os intervenientes no processo (Carvalhosa, et al., 2001; Martins, 2009; Pereira, 2008; Lisboa et al. 2009; Wei & Jonson-Rein, 2011; Maria et al, 2011).

Bem-estar Psicológico: é um construto multidimensional assente no modelo cognitivo - comportamental tendo em conta uma dimensão desenvolvimentista. Apresenta uma vertente

positiva de auto-eficácia e adaptação aos diferentes contextos e uma vertente negativa subjacente a dificuldades ao nível da adaptação e do desenvolvimento. É composto por cinco dimensões três positivas (Cognições Emocionais Positivas, Apoio Social e Percepção de Competências) e duas dimensões negativas (Cognições Emocionais Negativas e Ansiedade). As dimensões positivas associam-se a elevados níveis de Bem-estar Psicológico e as dimensões negativas associam-se menores níveis de Bem-estar Psicológico. Os níveis de Bem-estar Psicológico podem sofrer alterações ao longo do desenvolvimento, mais especificamente no período relativo à adolescência (Bizarro, 1999).

Violência: diz respeito aos seres humanos e caracteriza-se pelo uso do poder ou da força física efectiva ou em forma de ameaça sobre outra pessoa, grupo de pessoas ou comunidade e que provoque danos físicos e ou psicológicos, podendo induzir ao comprometimento do processo de desenvolvimento ou culminar na morte (Dahlberg & Krug, 2002; Doron & Parot, 2001; Martins, 2005b).

Índice Remissivo

A

adolescência, 5, 16, 17, 18, 20, 22, 25, 34, 35, 43, 49, 50, 52, 59, 60, 61, 74, 103, 105, 108, 109, 111, 112, 113, 118, 123, 125, 131, 134
agressividade, 28, 29, 30, 32, 35, 37, 38
agressividade benigna, 28
agressividade maligna, 28
agressões, 11, 38, 41, 49, 53
agressores, 5, 12, 14, 34, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 52, 53, 54, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 104, 105, 113, 114, 115, 116, 120, 121, 125
Ansiedade, 5, 9, 16, 59, 61, 74, 78, 79, 83, 84, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 98, 99, 100, 101, 109, 110, 111, 112, 115, 116, 118, 120, 121, 128
Apoio Social, 9, 16, 59, 61, 74, 79, 83, 84, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 100, 109, 110, 112, 115, 116
Autonomia Moral, 23, 24

B

Bem-estar físico, 11, 16, 116
Bem-estar Psicológico, 5, 9, 12, 16, 17, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 68, 74, 77, 82, 83, 84, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 103, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 117, 118, 120, 125, 138, 145
Bullying, 5, 6, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 28, 33, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 77, 82, 83, 85, 86, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 101, 103, 104, 105, 108, 109, 112, 114, 115, 116, 118, 120, 121, 122, 124, 125, 126, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137

C

Cognição Emocional Negativa, 9, 16, 74, 83, 84, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 97, 98, 99, 100, 109, 112, 120
Cognição Emocional Positiva, 9, 16, 74, 83, 84, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 109, 112, 120
Cognições Emocionais, 5, 59, 83, 95, 112, 113, 115, 116, 118, 120, 121
comportamentos externalizantes, 14, 15, 73, 114
comportamentos internalizantes, 14, 73
contexto escolar, 5, 15, 17, 28, 35, 38, 40, 42, 50, 52, 72, 77, 103, 115, 124, 126, 131

D

Desenvolvimento, 16, 18, 124, 126, 128, 131, 135
Desenvolvimento Cognitivo, 21

Desenvolvimento Emocional, 20
Desenvolvimento Interpessoal, 22
Desenvolvimento Moral, 23
Desenvolvimento Psicossocial, 20

E

estilos educativos parentais, 33, 34, 44, 46, 70, 115, 119

F

factores de protecção, 26, 118, 119, 120
factores de risco, 16, 26, 34, 35, 37, 43, 45, 68, 72, 116, 118, 119, 120

H

Heteronomia Moral, 23

I

identidade, 18, 20, 21, 23, 104, 123, 126

M

modelos preditores, 5, 12, 14, 15, 96, 112, 116, 118
Moral da Lei, 24, 25
Moral do Castigo, 24
Moral do Coração, 24, 25
Moral do Interesse, 24, 25
Moral do Relativismo da, 24, 25
Moratória, 20
mudança intra-individual, 18

N

nível Convencional, 24
nível Pós – Convencional, 24
nível Pré – Convencional, 24

O

observadores, 5, 12, 13, 43, 47, 52, 54, 72, 105, 120, 121

P

Percepção de Competências, 9, 16, 59, 62, 63, 74, 79, 83, 84, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 98, 99, 109, 112, 114, 115
preditores contextuais, 14, 15, 73, 105
preditores individuais, 14, 15, 73

programas de intervenção, 13, 15, 16, 37, 47, 72, 122

S

sujeitos com envolvimento duplo, 14

T

Tomada de Perspectiva Social de Terceira Pessoa e Mútua, 22, 23

Tomada de Perspectiva Social Profunda e Pós-Simbólica, 22, 23

V

violência, 5, 11, 13, 15, 26, 28, 30, 31, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 43, 44, 45, 51, 68, 69, 103, 108, 113, 128, 131, 133

violência auto-dirigida, 35

violência colectiva, 35

violência escolar, 11, 13, 15, 26, 36, 38, 39, 131

violência instrumental, 31

violência interpessoal, 35, 36

violência reactiva, 31

vitimas, 12, 14, 71, 105, 121

Apêndices

Apêndice I - Ficha de dados sócio-demográficos

Apêndice II - Solicitação de autorização às instituições educativas para a aplicação do protocolo.

Apêndice III - Solicitação de autorização aos pais e/ou encarregados de educação para a participação dos seus educandos no estudo.

Anexos

Anexo 1 - Escala de Vitimação e Agressão Escolar (EVAE) – versão reduzida (Cunha, s/d).

Anexo 2 – Escala de Bem-estar Psicológico para Adolescentes (EBEPA) (Bizarro, 1991).

Anexo 3 – Marlowe – Crowne Social Desirability Scale – Short Form (MCSDS-SF) (Ballard, 1992; versão Portuguesa de Carvalho, 2000).