

**FLORIPES JESUS DE ALMEIDA MARQUES**

“VINCULAÇÃO E *BULLYING* – ESTUDO COMPARATIVO DE CRIANÇAS E  
ADOLESCENTES INSTITUCIONALIZADOS E NÃO INSTITUCIONALIZADOS”

**PORTO, 2009**



**FLORIPES JESUS DE ALMEIDA MARQUES**

“VINCULAÇÃO E *BULLYING* – ESTUDO COMPARATIVO DE CRIANÇAS E  
ADOLESCENTES INSTITUCIONALIZADOS E NÃO INSTITUCIONALIZADOS”

**PORTO, 2009**

**FLORIPES JESUS DE ALMEIDA MARQUES**

“VINCULAÇÃO E *BULLYING* – ESTUDO COMPARATIVO DE CRIANÇAS E  
ADOLESCENTES INSTITUCIONALIZADOS E NÃO INSTITUCIONALIZADOS”

Dissertação de Mestrado apresentada à  
Universidade Fernando Pessoa, como parte dos  
requisitos necessários para a obtenção do grau de  
Mestre em Psicologia Clínica e da Saúde, sob  
orientação do Professor Doutor José Soares  
Martins

---

(Floripes Jesus de Almeida Marques)

**PORTO, 2009**

## AGRADECIMENTOS

---

Ao meu *Papu* e à minha *Madrezita*, por todo o apoio e oportunidades que me proporcionaram ao longo da minha vida;

Ao meu *Biscuitinho*, a minha mana que esteve sempre do meu lado a apoiar-me;

Ao meu namorado *Izinho*, por me ter apoiado incansavelmente nesta recta final do meu curso, dando-me forças e acreditando em mim;

Aos meus melhores amigos, que sabem quem são, pelo apoio e todo o carinho que me deram;

Ao Professor Doutor José Soares Martins, pelo seu apoio e disponibilidade em partilhar comigo todo o seu conhecimento e sabedoria;

A todos os que participaram e contribuíram para a concretização deste estudo.

A todos eles, só me resta dizer:

**MUITO OBRIGADA!**

---

## RESUMO

---

Neste trabalho de investigação, procurou-se determinar a existência ou não de uma relação significativa entre a vinculação aos pais e ao grupo de pares e o *bullying*. Procurando provar o efeito, utilizou-se uma amostra de 255 sujeitos, do género masculino (N=113) e feminino (N=142), institucionalizados (N=84) e não institucionalizados (N=171), com idades compreendidas entre os 9 e os 17 anos, utilizando como instrumentos o questionário “Inventário sobre a Vinculação na Adolescência – (I.P.P.A.)” e o questionário “*Bullying* – A agressividade entre crianças no espaço escolar”.

Os resultados apontam para uma associação evidente entre a vinculação e o *bullying*, mais propriamente entre a vinculação aos amigos e o *bullying*, ao contrário do que seria de esperar, não sendo a vinculação aos pais determinante.

In that investigation work, we tried to determine the existence or not of a meaning relationship between attachment to parents and the pairs group and bullying.

Trying to prove this effect, we used a sample of 225 person, male (113) and female (142), institutionalized (84) and not institutionalized (171). Their age was among 9 and 17 years old. As instrument of work, we used two questionnaires: the first one is called “Inventory about the attachment in the adolescence” and the second one is “Bullying – The aggressively among children in the school”.

The results showed us a relationship between the attachment and the bullying, specifically the attachment between friends and the bullying, contrary to what one would expect, not being bound parents decisive.

## RÉSUMÉ

---

Lors de ce travail d'investigation, nous avons cherché à déterminer l'existence ou pas d'un lien significatif entre la relation avec les parents et le groupe couples et le harcèlement quotidien.

Cherchant prouver l'effet, nous avons utilisé comme échantillon 255 individus, de genre masculin (N-113) et genre féminin (N-142), instruits (N= 84) e non-instruits (N=171), agés entre 9 et 17 ans, utilisant comme instruments et questionnaires "Inventaire sur les relations pendant l'adolescence- ( I.P.P.A.) e le questionnaire " Harcèlement quotidien - L'agressivité entre les enfants dans l'environnement scolaire".

Les résultats démontrent sur une association évidente entre les relations et le bullying, plus spécifiquement entre le lien avec les camarades et le harcèlement quotidien, contrairement à ce qui était attendu, le lien émotionnel avec les parents n'est pas le plus prononcé.

INTRODUÇÃO .....1

**PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

**CAPÍTULO I – VINCULAÇÃO**

1.1... Teoria da vinculação .....3  
1.2. Definição .....5  
1.3. Comportamentos de vinculação .....6  
1.4. Modelos internos e dinâmicos .....9  
1.5. Relações de vinculações .....12  
1.6. Vinculação na adolescência .....15  
1.7. Vinculação: continuidade e/ou descontinuidade .....17  
Conclusão .....20

**CAPÍTULO II – BULLYING**

2.1. Conceptualização histórica.....21  
2.2. *Bullying*, o que é? .....26  
2.3. Distinção entre *bullying* e indisciplina.....29  
2.4. *Bullying* na escola.....31  
2.5. Definição de *bullying*: operativa e conceptual .....32  
2.6. Tipos e Categorias.....35  
2.7. Intervenientes no processo de *bullying*.....37  
2.8. Modelos e factores explicativos.....42  
Conclusão .....47

**CAPÍTULO III – BULLYING E VINCULAÇÃO EM CRIANÇAS INSTITUCIONALIZADAS E NÃO**

**INSTITUCIONALIZADAS**

3.2. A institucionalização e/ou a Família.....48  
    3.1.1. Consequências na relação de vinculação.....52  
    3.1.2. Comportamento de *bullying*.....56  
3.2. *Bullying* e vinculação aos pais e ao grupo de pares.....59  
Conclusão .....61

## **PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO**

### **CAPÍTULO IV – METODOLOGIA**

4.1. Justificação do estudo.....	63
4.2. Objectivos da investigação.....	64
4.3. Hipóteses.....	64
4.4. Caracterização da amostra.....	65
4.5. Instrumentos .....	67
4.6. Procedimentos .....	69

### **CAPÍTULO V – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DO RESULTADOS**

5.1. Variáveis em estudo	
5.1.1. Variáveis sócio-demográficas.....	71
5.1.2. Variáveis psicossociológicas.....	71
5.2. Análises das variáveis	
5.2.1. Análises diferenciais.....	71
5.2.2. Análises correlacionais.....	78

### **CAPÍTULO VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS**

6.1. Discussão dos resultados .....	87
6.2. Conclusão.....	90

<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>92</b>
--	-----------

<b>ANEXOS .....</b>	<b>104</b>
---------------------	------------

## ÍNDICE DAS TABELAS

<b>TABELA 1-</b> Caracterização da amostra, tendo em conta o género.....	66
<b>TABELA 2-</b> Caracterização da amostra, tendo em conta a idade.....	66
<b>TABELA 3-</b> Caracterização da amostra, tendo em conta o ano de escolaridade.....	66
<b>TABELA 4-</b> Análise da variância, médias e nível de significado, entre as variáveis de vinculação à Mãe, ao Pai e aos Amigos, em função do género (N=255).....	73
<b>TABELA 5-</b> Análise da variância, médias e nível de significado, entre as variáveis de vinculação à Mãe, ao Pai e aos Amigos em função da Idade (N=255).....	73
<b>TABELA 6-</b> Análise da variância, médias e nível de significado, entre as variáveis de vinculação à Mãe, ao Pai e aos Amigos ao Contexto (N=255).....	74
<b>TABELA 7-</b> Análise diferencial da variável “Bateram-me, deram-me murros e pontapés”, com género (N=255).....	75
<b>TABELA 8-</b> Análise diferencial da variável “Bateram-me, deram-me murros e pontapés”, com a idade (N=255).....	75
<b>TABELA 9-</b> Análise diferencial da variável “Meteram-me medo”, com o género (N=255)....	75
<b>TABELA 10-</b> Análise diferencial da variável “Andaram a falar de mim, dizem segredos sobre mim”, com o género (N=255).....	76
<b>TABELA 11-</b> Análise diferencial da variável “Não me falam”, com o género (N=255).....	76
<b>TABELA 12-</b> Análise diferencial da variável “Têm me feito mal no recreio”, com o contexto (N=255).....	76
<b>TABELA 13-</b> Análise diferencial da variável “Quem te fez mal?”, com o género (N=255)....	77
<b>TABELA 14-</b> Análise diferencial da variável “Quem te fez mal?”, com a idade (N=255).....	77
<b>TABELA 15-</b> Análise diferencial da variável “Quem te fez mal?”, com o contexto (N=255)..	78
<b>TABELA 16-</b> Análise diferencial da variável “O que fazes quando vês que estão a fazer mal a um menino da tua idade?”, com o género (N=255).....	78

<b>TABELA 17-</b> Coeficiente de Correlação de $r$ de Pearson entre as Variáveis dependentes (Vinculação aos pais e aos amigos) e as Independentes ( <i>Bullying</i> ), para o género masculino (N=113).....	80
<b>TABELA 18-</b> Coeficiente de Correlação de $r$ de Pearson entre as Variáveis dependentes (Vinculação aos pais e aos amigos) e as Independentes ( <i>Bullying</i> ), para o género feminino (N=142).....	82
<b>TABELA 19-</b> Coeficiente de Correlação de $r$ de Pearson entre as Variáveis dependentes (Vinculação aos pais e aos amigos), e as Independentes ( <i>Bullying</i> ), Para a escola (N=171).....	84
<b>TABELA 20-</b> Coeficiente de Correlação de $r$ de Pearson entre as Variáveis dependentes (Vinculação aos pais e aos amigos), com as Independentes ( <i>Bullying</i> ), com a Instituição (N=84).....	90

## **ANEXOS**

**Anexo 1:** Questionário

**Anexo 2:** Pedidos de autorização dos autores para aplicação dos instrumentos

**Anexo 3:** Pedidos de autorização para a aplicação dos questionários no contexto escolar e institucional

**Anexo 4:** Autorização do Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE), do Ministério da Educação, para monitorização da aplicação dos questionários no meio escolar

**Anexo 5:** Consentimento informado (versão alunos)

**Anexo 6:** Consentimento informado (versão Encarregados de Educação)

**Anexo 7:** Declaração da comprovação da aplicação do questionário nos respectivos locais

# PARTE I

---

## ENQUADRAMENTO TEÓRICO

## INTRODUÇÃO

O objectivo geral deste trabalho pretende ser um contributo para promover a reflexão, a análise e a compreensão sobre a influência dos estilos de vinculação às figuras significativas nas demonstrações agressivas (*bullying*) no meio escolar dos adolescentes que se encontram institucionalizados e nos que não se encontram institucionalizados. Especificamente, pretende-se analisar e compreender as associações entre a qualidade da vinculação dos adolescentes institucionalizados e não institucionalizados à mãe, ao pai e aos amigos relativamente ao *bullying*, traduzindo-as em experiências de exploração e investimento. O estudo desenvolveu-se em três escolas e quatro instituições, com uma amostra de 255 adolescentes do 5.º ano ao 9.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 9 e os 17 anos.

A escolha do tema relaciona-se com o interesse pessoal pelas duas temáticas subjacentes, a vinculação e o *bullying*, sendo que ambos os temas tendem a ser referenciados como importantes fontes de reflexão acerca dos jovens, dos comportamentos, sentimentos e problemáticas actuais, notando que os dois conceitos raramente aparecem relacionados. Por tal facto, após ter-se realizado uma investigação na literatura acerca da relação entre as duas temáticas, constatou-se que existe um número muito reduzido de estudos neste âmbito no nosso país, e os que existem, por exemplo nos Estados Unidos, também eram exíguos e inconclusivos e por isso, considerou-se pertinente interrelacionar estas duas dimensões.

Entenda-se que o termo inglês *bullying* foi adoptado pela literatura portuguesa para traduzir qualquer tipo de comportamentos agressivos/vitimização entre crianças no meio escolar (Pereira & Pinto, 2001). Todavia, de um modo geral, a investigação revela uma forte associação do *bullying* com os factores familiares, como as relações de afecto entre pais e filhos, contudo nas últimas décadas os estudos têm-se centrado somente em factores ligados à escola (Freire 2001, citado por Freire, Simões & Ferreira, 2006).

Considera-se que o *bullying* na escola é uma das causas de mal-estar vivido por algumas crianças e é um fenómeno que afecta negativamente o clima da escola (Pereira, 2008). Estas demonstrações de agressividade acertam o espaço escolar em pinceladas polissémicas, deixando a sua marca em muitas relações, rompendo vínculos e interpondo-se nos processos de ensino, e de como não podia deixar de ser, na aprendizagem (Bertão, 2004).

Segundo algumas investigações, salienta-se a ligação entre a qualidade da vinculação durante a infância e a sua influência na adolescência, em áreas como o desenvolvimento

social, cognitivo e emocional (Thompson, 1998, citado por Veríssimo, Monteiro, Vaughn & Santos, 2003).

Assim, numa primeira parte, nos dois primeiros capítulos apresenta-se e justifica-se o referencial teórico a partir do qual se desenvolveu o estudo, referindo a abordagem teórica da teoria da vinculação, enfatizando a clarificação do conceito, os modelos, relações e comportamentos, salientando a vinculação na adolescência. Seguidamente, aborda-se o referencial teórico do *bullying*, contextualizando-o de modo a abordar o contributo dos estudos de diferentes autores, esclarecendo-se como é percebido e é diferenciado de outros conceitos, apresentando-se com diferentes tipos e categorias, assim como, caracterizando-se os intervenientes e os seus perfis psicossociais e explicam-se alguns modelos que podem influenciar este fenómeno. No terceiro capítulo explora-se um pouco sobre a temática da diferença entre uma criança se desenvolver numa família e/ou numa instituição, abordando as decorrentes consequências na relação de vinculação e os consequentes comportamentos de *bullying*.

Na segunda parte justifica-se a razão do estudo onde, são delineados os objectivos, as hipóteses, a amostra, bem como os instrumentos utilizados e os procedimentos da investigação. Posteriormente, apresenta-se o tratamento dos dados e a sua análise, e por fim os resultados, são discutidos e reflectidos.

## CAPÍTULO I – VINCULAÇÃO

### 1.1. Teoria da vinculação

Uma das linhas de investigação mais profícuas sobre a importância das figuras parentais no desenvolvimento humano está associado à “Teoria da Vinculação”.

O estudo da vinculação encontra-se associado aos trabalhos pioneiros desenvolvidos por John Bowlby e Mary Ainsworth. No percurso pessoal e profissional de Bowlby encontra-se um particular interesse pelo estudo da qualidade das intenções afectivas na família e pela importância das experiências precoces de separação, privação e perda no desenvolvimento psicossocial da criança. Este interesse, reforçado pela sua experiência enquanto voluntário num internato de crianças e jovens problemáticos, levou-o a especializar-se em psiquiatria infantil. Com base nos casos clínicos observados no *London Child Guidance Center* e mais tarde, após a Segunda Guerra Mundial, na *Tavistock Clinic*, o autor defende a importância dos factores ambientais no desenvolvimento nos primeiros anos de vida (Soares, 2007), demarcando-se da grelha teórica psicanalítica, na qual teve formação, que valorizava essencialmente o papel das fantasias e dos conflitos internos na origem dos problemas emocionais (Bretherton, 1991).

Esta teoria tem origem em conceitos oriundos da Etologia, da Cibernética, do processamento de informação, da Psicologia do Desenvolvimento e da Psicanálise. Baseia-se no modelo prototípico do desenvolvimento emocional, o qual requer que a ligação da mãe ao bebé se torne o modelo das futuras relações, impulsionando expectativas e assunções acerca de si mesmo e dos outros, capazes de influenciar a competência social e o desenvolvimento emocional do indivíduo, ao longo da vida. Tal como refere Bowlby (1988), é na Etologia que encontra muitos dos fundamentos que irão influenciar a sua conceptualização da Teoria da Vinculação. Ao contactar com as investigações realizadas em contexto animal, nomeadamente com os trabalhos de Lorenz e com os estudos de Harlow, torna-se ainda evidente para o autor, a importância de variáveis como o conforto com a proximidade com a figura materna e os laços sociais estabelecidos, independentemente de uma gratificação oral, no desenvolvimento da relação afectiva mãe-bebé (Bowlby, 1988; Ainsworth & Bowlby, 1991; Soares, 2007).

Ao longo dos seus trabalhos, Bowlby rejeita as explicações psicanalíticas que defendiam o papel primordial da satisfação das necessidades alimentares no bem-estar psicológico das crianças, salientando vários estudos (Burlingham & Freud, 1942, 1944; Spitz,

1946; Heinicke, 1956; Provence & Lipiton, 1962; Robertson, 1953, 1962; Schaffer, 1958, citados por Soares, 2007), cujos resultados evidenciam crianças em situações de privação materna, que apesar de satisfeitas as suas necessidades alimentares, apresentam sinais de perturbação psicológica, como por exemplo, isolamento social e letargia emocional (Soares, 2007).

As concepções teóricas de Bowlby encontram o vigor empírico nos trabalhos de Ainsworth (1967, 1977), psicóloga canadiana que se dedicou ao estudo da qualidade das interações entre mãe-bebé. Os seus trabalhos de observação dessa interacção em contexto naturalista, primeiro no Uganda (Ainsworth, 1967) e posteriormente em Baltimore (Ainsworth, 1977), conduziram à elaboração do procedimento laboratorial conhecido como *Situação Estranha*, que constituiu um marco importante no desenvolvimento da Teoria da Vinculação, pois torna possível a análise das diferenças individuais na organização comportamental da vinculação. Baseado neste procedimento, constituído por um conjunto estandarizado de episódios de separação e reunião, Ainsworth, Blehar, Waters e Wall (1978) identificaram padrões que incidem diferentes reacções comportamentais da criança face à figura de vinculação: seguro, inseguro-evitante, inseguro-ambivalente. Estas reacções comportamentais associam-se aos comportamentos da figura de vinculação na vida do dia-a-dia, especialmente à sua acessibilidade e responsividade aos sinais e solicitações de protecção e conforto por parte da criança (Ainsworth & Bowlby, 1991; Bretherton, 1992). O impacto dos trabalhos da autora realçaram a importância do conceito de segurança na interacção mãe-bebé. Os dados do estudo empírico contribuíram para a conceptualização de conceitos como «base segura» e «refúgio seguro», essenciais na definição de vinculação e comportamentos de vinculação, como será analisado posteriormente.

Segundo Bretherton (2000), a teoria da vinculação revolucionou a forma de pensar acerca dos laços afectivos<sup>1</sup> entre a mãe e o seu bebé, pois aborda os fundamentos desses laços, assumindo que as crianças possuem um sistema de comportamentos vinculados de base genética, que é sensível a uma activação pelo meio ambiente.

Para West, Rose, Spreng, Sheldon-keller e Adam (1998, citados por Ribeiro e Sousa, 2002), esta teoria é defendida como um sistema biográfico de comportamentos específicos organizados para manter e restaurar a segurança, pelo meio da proximidade a alguém que é especial e preferido.

---

<sup>1</sup> Segundo Cassidy (1999, citado por Ribeiro & Sousa, 2002), este conceito pode ser também denominado por “laços de vinculação”.

Porém, a referente teoria tem como ideia central, defendida por Bowlby (1973, citado por Rodrigues, Figueiredo, Pacheco, Cabeleira & Magarinho, 2004), que a evolução resolveu o problema da necessidade de protecção e suporte, indispensável à sobrevivência do ser humano, fornecendo assim à criança um sistema de comportamentos que asseguram a sua proximidade com o adulto. O autor refere que o intuito do sistema de vinculação é a regulação dos comportamentos no sentido de alcançar ou manter a proximidade e o convívio com a figura de vinculação. Assim, neste sistema, pode-se destacar uma dinâmica entre dois objectivos, sendo eles a manutenção da proximidade e a aquisição de segurança. Esta dinâmica traduz-se no recurso da figura de vinculação como base segura, para explorar o ambiente, em momentos tranquilos e como refúgio de segurança, em momentos mais conturbados.

Esta teoria edificou-se no propósito de que a relação entre a criança e a mãe influencia o funcionamento posterior intra e interpessoal do indivíduo, desde a infância até à idade adulta. Este funcionamento também é influenciado pelo contexto global das relações familiares e pelas relações com os pares (Rodrigues, Figueiredo, Pacheco, Costa, Cabeleira & Magarinho, 2004). Segundo a óptica de Sroufe (1988, citado por Rodrigues e colaboradoras, 2004), o poder preditivo das relações de vinculação deve-se ao facto de circundarem outras esferas de relação, que não somente as parentais.

A teoria da vinculação, mundialmente conhecida por “*the attachment theory*”, teve o mérito de se integrar num contexto evolucionista, princípios da psicanálise, da etologia e da biologia. Embora o seu sistema teórico se compare com muitas das ideias psicanalíticas clássicas, especificamente com os teóricos das relações objectais, Bowlby nunca foi totalmente aceite por nenhuma dessas escolas teóricas na Inglaterra, principalmente pelas duas correntes principais, que eram a Kleinianas e a Anna Freudianas (Oliveira, 2000).

Concluindo, são vários os construtos analisados por esta teoria (Ainsworth, 1989; Bowlby, 1991), reportando-se ao processo de individualização na adolescência, às dinâmicas das relações entre pares e os seus conflitos, nomeadamente os que podem ocorrer no meio escolar.

## **1.2. Definição**

A vinculação tem vindo a ser conceptualizada ao longo da trilogia de Bowlby, como um fenómeno presente ao longo do desenvolvimento, enfatizando o papel vital que o comportamento de vinculação desempenha ao longo da vida do indivíduo, desde “do berço à cova” (Bowlby, 1982, p. 256).

---

Assim, Bowlby (1982) operacionaliza o conceito de vinculação e define-a como um sistema comportamental de natureza instintiva que tem como resultado previsível o estabelecimento da proximidade do indivíduo (laços afectivos fortes) com a sua figura de vinculação, e que tem como função biológica a protecção do indivíduo e a sobrevivência da espécie, tendo com efeito ficar emocionalmente afectado, como por exemplo, quando ocorrem separações ou perdas inesperadas e/ou indesejadas, laços esses que perduram no espaço e no tempo (Ainsworth, 1989).

Por vinculação, entende-se o sistema de controlo que organiza e orienta os comportamentos do indivíduo para atingirem os seus objectivos (Ainsworth e colaboradores, 1978; Bowlby, 1988). De acordo com Sroufe e Waters (1977), a vinculação refere-se a uma relação afectiva/de vinculação entre a criança e o seu cuidador, que uma vez estabelecido, tende a persistir e a ser duradouro, existindo para além da manifestação episódica dos comportamentos de vinculação, que serão posteriormente explorados. Contudo, enquanto ligação emocional, vinculação não é necessariamente sinónimo de relação, pois o que caracteriza uma relação é a sua componente diádica, enquanto que a ligação afectiva é uma característica do indivíduo, apesar de se desenvolver num contexto relacional (Ainsworth, 1991).

### **1.3. Comportamento de vinculação**

Segundo a perspectiva de Bowen (1978), na teoria sistémica da família, os seus membros são profundamente influenciados pelos pensamentos, acções e emoções dos outros membros. Deste modo, ocorre a denominada transmissão intergeracional entre pais e os seus filhos a vários níveis interligando-se entre si, numa escala desde o ensino à aprendizagem da informação até à programação automática e inconsciente das reacções emocionais e dos comportamentos dos indivíduos.

Os comportamentos de vinculação desempenham um papel importante na sobrevivência do indivíduo e na sua capacidade de adaptação e exploração do meio. A exploração segura desse meio é regulada pela proximidade com a figura de vinculação. Perante um estímulo percebido como ameaçador pela criança observa-se a actividade do sistema de vinculação. O adulto ao revelar-se disponível e capaz de responder regularmente a esses sinais, proporciona um sentimento de segurança através da prestação de cuidados, constituindo-se para a criança uma figura de vinculação (Ainsworth & Bowlby, 1991; Bretherton, 1991, 1992).

Neste contexto, o conceito de “Comportamento de Vinculação” é exposto por Cassidy (1999, citado por Ribeiro & Sousa, 2002), “como um comportamento que promove a proximidade à figura de vinculação” (p. 67). Que por sua vez, é definido por Bowlby (1988), como qualquer forma de comportamento que uma pessoa tem em atingir ou manter a proximidade às pessoas que claramente os identifica como quem tem a melhor capacidade de lidar com a “palavra”. Sroufe e Waters (1977) realçam também que, são designados como um comportamento de vinculação porque são utilizados pela criança no sentido de proximidade, contacto físico ou psicológico. Estes devem-se devido ao seu papel no desenvolvimento dos serviços e da ligação/vinculação e devido à sua organização em relação ao outro. O conteúdo de uma relação de vinculação, está assim centrado na regulação de segurança, sendo o resultado do comportamento de vinculação, a obtenção ou manutenção da proximidade com a figura de vinculação e a sua função, proporcionando protecção, segurança e conforto à criança (Soares, 2007).

Estes comportamentos de vinculação podem ser reforçados ou activados por diversos factores percebidos pela criança, como ameaçadores e que podem ser referentes à própria criança (e.g., em situação de fome ou de doença), ao meio envolvente (e.g., situação de presença de um estranho) e à figura de vinculação (e.g., ausência ou negligência nos cuidados) (Cassidy, 1999). No entanto, esta activação e conseqüente procura de proximidade com a figura de vinculação não acontecem automaticamente, dependendo de uma série de factores, principalmente da avaliação subjectiva que a própria criança faz da situação, da sua familiaridade com a mesma, do seu nível de desenvolvimento, de experiências passadas, entre outros (Sroufe & Waters, 1977).

A desactivação de um comportamento de vinculação encontra-se associada aos comportamentos disponíveis e responsivos da figura de vinculação, capazes de proporcionar segurança à criança, reduzindo o medo ou a ansiedade provocada pela experiência de tensão, desconforto ou mal-estar (Cassidy, 1999). As condições de desactivação do sistema de vinculação variam também de acordo com a intensidade da sua activação. Numa determinada situação, quando é percebida como ameaçadora, e se a activação for intensa, provavelmente os comportamentos de contacto físico serão os mais securizantes para a criança, fazendo desactivar o sistema de vinculação (Cassidy, 1999). Com o desenvolvimento sócio-afectivo e cognitivo, a partir da adolescência, verifica-se uma mudança na forma como o indivíduo organiza e interpreta a informação e interage com o outro no âmbito de uma relação de vinculação. O desenvolvimento da capacidade simbólica permite uma mudança para níveis mais intensos de funcionamento, que se manifesta por exemplo numa maior

---

capacidade de tolerar períodos de separação, perda ou ameaça, e num maior controlo da expressão emocional e comportamental. Deste modo, as condições de activação e desactivação do sistema de vinculação alteram-se ao longo do desenvolvimento, adaptando-se às exigências e características de cada faixa etária (Cassidy, 1999).

Todavia, John Bowlby (1982) expressa que o desenvolvimento do comportamento de vinculação decorre ao longo de quatro fases, sendo que as três primeiras ocorrem no primeiro ano de vida e descrevem-se, numa ordem sequencial, pelos subseqüentes aspectos: orientação e sinais sem discriminação de figuras; orientação e sinais direccionados a uma ou mais figuras discriminadas; manutenção da proximidade em direcção a uma figura discriminativa entre a locomoção e sinais. Por conseguinte, a última fase é denominada por relações recíprocas direccionadas para objectivos e iniciam-se por volta do terceiro ano de vida.

Estas quatro fases são influenciadas pelas mudanças que sucedem ao nível das competências emocionais, cognitivas, motoras e sociais, isto é, o comportamento de vinculação vai expondo diferentes manifestações, de acordo com as aquisições desenvolvimentais da criança, que tanto ocorre ao nível da proximidade, como ao nível da representação internas das relações de vinculação (Bowlby, 1982).

O mesmo autor considera que o desenvolvimento do comportamento da vinculação termina com a quarta fase, porém os autores Waters, Kondo-Ikemura, Richters e Posada (1991, citados por Dias, Soares & Freire, 2004), apresentam um modelo de desenvolvimento do comportamento de vinculação com oito fases, algumas das quais, comuns às enunciadas pelo anterior autor citado.

No ponto de vista do mesmo autor (1969, citado por Oliveira, 2000), nem todas as crianças desenvolvem comportamentos de vinculação para com a mãe (ou para quem cuida delas), pois isso depende da forma como são tratadas. Como refere o autor, não é a presença de uma figura maternal ou a intensidade com que é vivida, que faz o fenómeno de vinculação/*attachment*, mas a sua qualidade. Esta qualidade é influenciada não só pelos comportamentos e respostas da criança, como também pela disponibilidade da mãe. Contudo, por mais favorável ou qualidade que tenha uma relação entre mãe-bebé, esta relação por si só, não é isenta de alguns riscos para a criança. Melanie Klein (citada por Oliveira, 2000), enumera em particular dois riscos: essa relação pode acarretar um estado de dependência excessiva em relação à mãe e conseqüentemente falta de autonomia; e a impossibilidade da criança ficar sozinha, pode apresentar-se como marca de um interesse genuíno pelas pessoas, com receio de ser abandonada ou rejeitada.

Em síntese, Bowlby (1982) considera o comportamento de vinculação como uma componente essencial do sistema comportamental humano, a par, por exemplo, do comportamento sexual e do comportamento alimentar, tendo como função biológica a protecção, não só na infância, como ao longo do ciclo da vida. A vinculação manifesta-se pelo sentimento de segurança que a figura de vinculação deverá proporcionar; pela procura de proximidade com essa figura, em particular em situações de ameaça ou perigo, e pelas reacções de protesto face à separação da figura de vinculação e de alegria perante situações de reaproximação.

#### **1.4. Modelos internos e dinâmicos**

As condições de activação e de desactivação do comportamento de vinculação variam ao longo da vida. Se durante os primeiros anos da criança o comportamento de vinculação é facilmente activado, progressivamente este vai-se tornando menos intenso e frequente, passando também a ser desactivado por um conjunto mais amplo de situações (Soares, 1996). Um factor que influencia esta mudança relaciona-se com o desenvolvimento cognitivo, que torna possível a emergência de novas competências que terão impacto na forma como o indivíduo interpreta e organiza as suas experiências, como interage com outros e como vive e exprime as emoções (Soares, 1996).

À medida que o sistema de vinculação se torna mais organizado e complexo, influenciado pelo desenvolvimento dos processos simbólicos, designadamente da linguagem, a criança começa a desenvolver um conjunto de expectativas acerca do *self*, dos outros e do mundo, que se constituem como grelhas de leitura na interpretação e na previsão de comportamentos, influenciando assim no futuro, os padrões de interacção nas relações de proximidade emocional (Rodrigues, Figueiredo, Pacheco, Costa, Cabeleira & Magarinho, 2004).

Segundo os autores Veríssimo, Monteiro, Vaughn, Santos e Waters (2005), a teoria da vinculação prevê que as actuais conceptualizações que os indivíduos têm acerca da vinculação, reflectem a organização do seu modelo interno de vinculação, onde a criança executa um conjunto de expectativas acerca de si mesmo, dos outros e do mundo que, de uma forma geral, equivalem à interiorização de características das suas interacções com os progenitores. Bowlby (1982), intitulou estas interacções de “*internal working models*”, ou seja, modelos internos dinâmicos, descrevendo-os como “representações mentais, conscientes e inconscientes, do mundo e de si próprio que ajudam o indivíduo a perceber os

acontecimentos e a antever e arquitectar planos para o futuro” (p. 203). O autor acrescenta que estes permitem a passagem do domínio comportamental para o domínio representacional no estudo da vinculação ao longo do ciclo de vida. Este conceito entende-se como sendo representações de interacções particulares e episódios concretos, como também construções que se relacionam com esses episódios, bem como activações sensoriais de experiência e explicações para si mesmo, do próprio comportamento e do comportamento dos outros. Bartholomew e Perlman (1994), referem que teoricamente essas representações influenciam as expectativas, emoções, defesas e o comportamento relacional em todas as relações próximas dos indivíduos.

Estes modelos são constituídos a partir das experiências de vinculação e da interacção das mesmas que orientam não só comportamentos e sentimentos do indivíduo, como também a memória, a atenção e a linguagem relacionadas com a vinculação (Main, Kaplan & Cassidy, 1985). Por sua vez, Collins e Read (citado por Bartholomew & Perlman, 1994), mencionam que indivíduos com padrões de vinculação diferentes comportam-se de modo diferente, porque pensam e sentem de forma distinta.

Assim, estes modelos são construídos no contexto da relação de vinculação, integrando os conhecimentos do indivíduo acerca do *self* e acerca da figura de vinculação. Estes conhecimentos baseiam-se na avaliação que o próprio indivíduo faz em termos do seu próprio valor e da confiança que tem na disponibilidade e na responsividade de figura de vinculação para responder aos seus pedidos de ajuda e de protecção (Bowlby, 1972; Soares, 1996). Deste modo, a criança com um padrão de vinculação seguro constrói, a partir das suas experiências, um modelo de figura de vinculação responsiva e acessível, e um modelo de *self* valorizado e merecedor de cuidados. A criança expressa livremente as suas emoções, sentindo-se confiante e segura na relação com a figura de vinculação. De outro modo, num padrão de vinculação inseguro, onde as experiências são mais frustrantes, envolvendo insensibilidade, rejeição ou desvalorização, a criança constrói modelos mais negativos de si e da figura de vinculação (Soares, 1996).

Bowlby (citado por Soares, 1996) anuncia que há uma relação significativa entre as experiências de vinculação durante a infância e a adolescência e a capacidade de estabelecer ligações afectivas na idade adulta, na medida em que a qualidade dessas experiências é essencial no desenvolvimento de um sentimento de confiança e segurança em si próprio e nos outros.

O desenvolvimento do modelo do *self* e da figura de vinculação ocorre assim, de uma forma dinâmica e complementar. Collins e Read (citado por Bartholomew & Perlman, 1994),

---

sugerem que o indivíduo desenvolve diferentes modelos internos dinâmicos, em função de diferentes relações, estabelecendo uma hierarquia dos mesmo. De acordo com os autores, no topo dessa hierarquia podem-se encontrar modelos mais globais do *self* e dos outros, que se adequam a uma diversidade de situações e que influenciam os modelos mais específicos referentes a determinadas relações em particular, construídas ao longo da vida de cada indivíduo. Diferentes domínios de relação (e.g., com pais e amigos) implicam necessidades de vinculação distintas, que se manifestam através de expectativas e comportamentos igualmente distintos (Overall, Fletcher & Friesen, 2003).

Estes modelos representacionais que o indivíduo edifica a partir das interações contínuas com o mundo que o rodeia, vão-se tornando cada vez mais complexos, acompanhando o desenvolvimento das suas estruturas cognitivas, emocionais e comportamentais (Bowlby, 1982). Assim, tendem a tornar-se automatizados e relativamente estáveis ao longo do tempo, uma vez que ao influenciarem os comportamentos são consequentemente reforçados por estes. Cognitivamente, estes modelos orientam a atenção e a memória do indivíduo, que tende a ser particularmente sensível à informação consistente com as expectativas e sentimentos acerca do *self* e dos outros. No entanto, não são um simples acumular de experiências, conforme alguns autores (Sroufe & Collins, 2001; Grossmann, Grossmann & Waters, 2005) sugerem, os modelos internos dinâmicos caracterizam-se pela capacidade de reelaboração e de desenvolvimento em direcção a formas mais complexas e sofisticadas de organização da experiência e de orientação da acção, cooperando para as experiências relacionais do indivíduo ao longo da sua vida. Assim, estes modelos são mecanismos através dos quais as experiências de vinculação influenciam o indivíduo ao longo da vida, sendo que as novas relações constituem uma oportunidade de mudança dos mesmos. O desenvolvimento de novas relações é influenciado pelo conjunto de expectativas e significados que vão sendo construídos ao longo da história relacional do indivíduo, ao mesmo tempo que possibilitam a sua mudança. O impacto que estas novas experiências têm na estabilidade dos modelos internos dinâmicos depende do significado emocional que assumem para o indivíduo, porém, não são só as novas relações que poderão originar mudanças nestas estruturas mentais. Novas interpretações dos acontecimentos passados permitem uma integração e reorganização das experiências vividas, o que poderá também contribuir para o desenvolvimento e mudança dos modelos internos dinâmicos (Bowlby, 1988).

Os autores Main, Kaplan e Cassidy (1985) proferem que os modelos internos nas relações de vinculação são entendidas como representações também mentais que incluem

---

comportamentos afectivos e cognitivos, adoptando um papel activo na organização e orientação do comportamento dos indivíduos. Os mesmos referem que a regulação desses afectos e a reciprocidade do comportamento, aprendidos no início da relação, deverão ter a sua influência nas expectativas, estratégias e comportamentos em relacionamentos posteriores, sendo que o grau de acessibilidade e a qualidade dessa informação, deverá diversificar consoante a segurança fornecida pela respectiva relação de vinculação.

Subjectivamente, os modelos internos dinâmicos que se desenvolvem na infância permanecem importantes, mesmo quando na adolescência se estabelecem novas relações. Esta continuidade sucede, segundo Soares (1996), pela assimilação das novas relações às expectativas que são sólidas com o modo como o sujeito as representa, todavia, mudanças desenvolvimentais podem preponderar transformações ao nível destes modelos internos. Se por um lado a segurança pode facilitar as acomodações imprescindíveis de introduzir modelos internos dinâmicos e ser compatível com a sua verificação, o estabelecimento de novas relações, quer durante a adolescência ou na idade adulta pode, estabelecer uma ocasião significativa para reavaliar vinculações precoces, sobretudo quando são estabelecidas de forma insegura.

## **1.5. Relações de vinculação**

A relação precoce de índole afectiva entre bebé e mãe, ou outra figura de vinculação, pautadas pela segurança, protecção e regulação emocional, marcam o desenvolvimento psicológico do indivíduo, os seus sentimentos existenciais básicos de confiança e segurança, quer em si próprio quer no outro (Bowlby, 1988; Veríssimo, Monteiro, Vaughn & Santos, 2003).

O comportamento de vinculação tem uma base biológica, pela qual o bebé tem comportamentos específicos que lhe permitem manter ou estabelecer proximidade com uma figura adulta, capaz de o proteger perante uma situação de perigo e de lhe assegurar a sobrevivência. A partir do tempo dispendido por determinado adulto na prestação de cuidados, pela quantidade e qualidade desse tempo de contacto, a criança estabelece uma relação particular com essa figura de vinculação (Bowlby, 1988; Veríssimo, Monteiro, Vaughn & Santos, 2003). Segundo os autores Ainsworth, Blehar, Waters e Wall (1978), essa ligação particular caracteriza-se pela sua persistência no tempo, forte emocionalidade, atracção por uma pessoa particular, desejo de manutenção da proximidade ou ansiedade na vivência de uma separação involuntária.

Assim, a criança através das interações com as pessoas que lhe prestam cuidados, desenvolve modelos internos de vinculação, ou seja, como refere Soares (2001): “um conjunto de conhecimentos e expectativas sobre o modo como essas figuras respondem aos seus pedidos de ajuda e protecção (...) e sobre o *self*, em termos do seu valor próprio” (p. 81).

Bartholomew (1990) propõe o modelo bidimensional de vinculação, que se aplica a jovens e se organiza em torno da positividade e negatividade de duas dimensões latentes, e se remete ao modelo de si próprio e ao modelo do outro, tendo em consideração os modelos internos dinâmicos dos indivíduos. Deste cruzamento entre as duas dimensões, resultam quatro padrões de vinculação, sendo eles, o **seguro**, o **preocupado**, o **amedrontado** e o **desinvestido**. Estes correspondem a quatro categorias prototípicas de regulação emocional e de comportamento interpessoal em circunstâncias de proximidade afectiva, comprometendo assim os quatro padrões com as combinações das duas dimensões anteriormente narradas.

Klonem e Luo (2003), referem que o autor anterior menciona que, enquanto os indivíduos vinculados de forma segura tendem a mostrar pontuações mais baixas nas dimensões da ansiedade e evitamento, com crenças mais positivas acerca do *self* e dos outros, os indivíduos com uma vinculação amedrontada exibem o padrão oposto, isto é, têm pontuações elevadas nas duas dimensões, embora procurem ter relações emocionalmente mais próximas. Os últimos mostram-se assim tímidos porque se preocupam com o facto de poderem ser magoados ou rejeitados. Os autores narram também que os indivíduos com um padrão mais seguro demonstram elevada coerência no seu discurso, elevada auto-confiança, aproximação positiva em relação aos outros, assim como elevada intimidade nos seus relacionamentos. Por sua vez os mesmos, dizem que o padrão amedrontado exhibe uma baixa auto-confiança, evita intimidades com receio da rejeição por parte dos outros, elevada auto-consciência e conflitos motivados por um desejo simultâneo a uma apreensão face à intimidade. Os autores acrescentam que os preocupados manifestam uma inquietação com os seus relacionamentos, incoerência e idealização na discussão dos mesmos, elevada dependência dos outros em relação à sua auto-estima e uma abordagem orientada para os relacionamentos. Por último, relativamente ao padrão desinvestido, os autores referem que existe uma elaboração e coerência pobres no discurso, desvalorização nos relacionamentos, elevada auto-confiança, evitamento da intimidade e auto-confiança compulsiva.

De acordo com Soares (2001), “uma relação de vinculação segura envolve a capacidade de negociar e de regular a proximidade, de tal modo que, ambos os membros da relação diádica sintam liberdade e autonomia, ao mesmo tempo que experienciam a certeza da disponibilidade do outro em caso de necessidade” (p. 82). Do ponto de vista cognitivo, a

criança começa a processar a informação decorrente da relação com o “outro” e o com o seu contexto; começa a escolher de entre o seu leque de respostas ou comportamentos, aqueles que melhor lhe asseguram o bem-estar, segurança e protecção. A relação segura com a mãe permite à criança explorar o meio com confiança e autonomia, sabendo-se quão importante é esse movimento e a acção sobre os objectos para a formação dos esquemas cognitivos (Piaget, 1975).

O importante é assegurar uma relação pautada pelo equilíbrio “vinculação-exploração”. Em situações percebidas pela criança como ameaçadoras, diminui o seu investimento na exploração, e aqui é mais importante assegurar-lhe a proximidade corporal; em situações percebidas como seguras, aumenta o seu interesse pela exploração, sendo aqui importante viabilizar esse seu desejo de afastamento da figura de vinculação. Claro que, como em tantas outras situações educativas, este equilíbrio é de difícil definição e prossecução, aliás, no que remete ao “prestador de cuidados”, a sua “sensibilidade significa reconhecer os desejos do bebé, ainda que não incondicionalmente satisfazê-los. Se as frustrações são inevitáveis e são experiências necessárias para um desenvolvimento saudável, tal não significa arbitrariedade ou capricho” (Soares, 2001, p. 96).

No entanto, certo é que as perturbações nesta relação e comunicação vinculativa bebé-mãe complicam o desenvolvimento da criança. Bretherton (1990, *In* Soares, 2001) refere que quando uma figura de vinculação, regularmente, interpreta a procura de segurança pela criança como não sendo importante ou como sendo uma exigência excessiva, ou quando restringe o desejo de exploração autónoma, a necessidade de vinculação não está a ser devidamente atendida, nem a necessidade de autonomia adequadamente promovida. Não só a criança fica impossibilitada de alcançar o seu objectivo imediato – obter segurança – mas está também a receber uma mensagem implícita «eu não te compreendo, o que tu sentes não é importante», «as tuas necessidades não são relevantes». Retomando Bretherton (1990, *In* Soares, 2001), entende-se como “rejeição” a insensibilidade da mãe ao negar o consolo do contacto corporal ou da proximidade psicológica quando a criança experiencia medo; entende-se como “intrusão” a insensibilidade da mãe ao insistir na proximidade do contacto quando a criança se envolve na exploração do meio.

O melhor ingrediente do desenvolvimento humano adequado está no afecto e nas relações securizantes que se estabeleçam (Soares, 1996, 2001).

Nem todos os pais, na investigação de Ainsworth e colaboradores (1978), estavam atentos aos sinais emocionais dos seus filhos e respondiam de forma a reduzir a perturbação e o desconforto da criança. A formação dos pais para a “parentalidade” deve acompanhar a sua

---

formação noutras áreas da higiene e saúde do bebé. Problemas não resolvidos ou mal resolvidos em criança, poderão complicar-se na adolescência e na idade adulta. Com efeito, “a evolução do desenvolvimento emocional pode ser descrita como um movimento progressivo que vai da regulação diádica para a regulação da emoção pelo *self*, também designada como auto-regulação” (Soares, 2001, p. 93). A possibilidade de um ciclo de agravamento sucessivo, deve alertar as consciências individuais e colectivas, justificar medidas preventivas e mobilizar toda a sociedade para um problema eminentemente social que, ciclicamente e por formas diversas, acabará por colocar à prova esta mesma sociedade. Pelo menos alguns estudos longitudinais sugerem associações significativas ao longo do tempo entre padrões de vinculação na primeira infância e dimensões sociais, emocionais e cognitivas da personalidade ulterior (Sroufe, 1988; Suess, Grossman & Sroufe, 1992). A ausência de uma vinculação segura na infância reflecte-se na organização da personalidade na idade adulta, emergindo lacunas básicas na construção da relação com os outros, a par de outros padrões disfuncionais que perpetuam a desadaptação.

Retomando Bowlby (1988), podem-se ilustrar formas de funcionamento parental com impacto negativo na personalidade da criança, extrapolando daí para os cuidadores em geral, referindo-se por exemplo, à não responsividade persistente ou rejeição face ao comportamento de vinculação, à indução de sentimentos de culpa na criança por ocorrências diversas, à imprevisibilidade e negligência nos cuidados parentais e à ameaça de rompimento afectivo com a criança ou o seu abandono, para assegurar o seu controlo e dependência. Se as condições de existência das famílias e das instituições se complicam nos nossos dias, então mais premente se torna o investimento na formação daqueles que assumem as responsabilidades da parentalidade ou da prestação de cuidados aos menores.

Resumidamente, os padrões de vinculação podem ser “seguros” ou “inseguros”, e cada um deles pode ser, por sua vez, evitante ou ambivalente (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978). Contudo, pode-se mencionar que um estilo de vinculação insegura relaciona-se com pressuposições pessimistas acerca de relações íntimas; enquanto que as expectativas irrealistas e optimistas face aos relacionamentos aparecem referidas a um estilo de vinculação segura (Bartholomew, 1990).

## **1.6. Vinculação na adolescência**

A natureza e o formato dos comportamentos de vinculação evidenciam-se, de um modo significativo, dos comportamentos de vinculação de períodos anteriores do desenvolvimento.

Esta etapa de vida é caracterizada por transformações significativas no sistema emocional, cognitivo e comportamental, transformações essas que permitem um sentido de diferenciação *self-outro* e uma profunda re-avaliação das relações de vinculação em consonância com o desenvolvimento da capacidade de exploração do *self*, dos outros e do mundo (Soares, 2007).

A adolescência é um período do ciclo de vida em que o início da “separação” das figuras de ligação se começa a estabelecer. Por vezes, estes adolescentes parecem lutar para se afastar das relações de vinculação com os pais, ou outras figuras vinculativas. Allen e Land (1999, citados por Ribeiro & Sousa, 2002) explicam que esses laços com as figuras de vinculação parecem ser ligações que restringem, mais do que ligações que os securizam e fixam. Porém, estes autores referem que as investigações tendem a exibir que a autonomia adolescente se estabelece mais facilmente, não devido à vinculação com os pais, a qual é desejável que persista, mas sim contra o contexto de relações seguras.

Sendo esta uma fase desenvolvimental, ocorrem múltiplas mudanças que representam um período de transição entre a vinculação da infância (com as figuras parentais) e a vinculação adulta (com figuras exteriores ao contexto familiar). A vinculação na adolescência tem que ser encarada como uma fase de transição com as expectativas de vinculação na infância. Não se trata da substituição dos pais por outras figuras, mas de uma progressiva transformação de uma relação complementar numa relação de reciprocidade (Matos & Costa, 1996).

Colin (1996, citado por Ribeiro & Sousa, 2002) menciona que ocorrem duas grandes mudanças na adolescência em relação à vinculação. O autor cita que “em primeiro lugar há o desenvolvimento de relações recíprocas em que cada parceiro é figura de vinculação do outro, em segundo lugar a figura dos progenitores, como figuras de vinculação principais é substituída, normalmente por um par” (p. 68).

Bretherton (2000) refere que os primeiros estudos acerca do conceito datam dos anos 40 e 50, com o estudo da vinculação na infância. Só mais tarde, a partir dos anos 70, prosperam estudos de vinculação na adolescência. Para esta fase, o autor diz que se teve de tomar atenção a outras pessoas para além dos progenitores, nomeadamente os irmãos, outros familiares, professores e amigos que também se podem constituir como uma figura de vinculação.

Esta fase de vida permite que as capacidades cognitivas emergentes generalizem o padrão de vinculação a outras figuras, podendo os processos cognitivos substituir o contacto físico (Colin, 1996, citado por Ribeiro & Sousa, 2002). Ainsworth e colaboradores (1978)

reconheciam que as alterações hormonais, neurofisiológicas e cognitivas normais nesta fase, poderiam associar-se a mudanças normativas na vinculação na adolescência.

### **1.7. Vinculação: continuidade e/ou descontinuidade**

A investigação tem validado a noção de que a organização de vinculação parece desenvolver-se de um modo relativamente estável ao longo do tempo. Na essência da teoria da vinculação, tem sido decisivo o recurso aos estudos longitudinais para a percepção da continuidade ou mudança do sistema comportamental de vinculação da infância para as trajetórias de desenvolvimento posteriores, permitindo compreender o fenómeno da (in)segurança e da (des)organização da vinculação ao longo do ciclo vital (Grossmann, Grossmann & Waters, 2005).

Em termos gerais, os resultados desses estudos longitudinais suportam notavelmente a evidência de que a organização da vinculação na *Situação Estranha* aos 10 e 18 meses se associa a áreas do funcionamento pessoal e social aos 2 e 10 anos de idade, bem como, as variáveis relacionadas com a vinculação precoce dizem respeito sobretudo à qualidade da vinculação à mãe (Soares, 2007).

Paralelamente, e ao contrário do que acontece com os grupos de risco, a investigação tem também demonstrado que a estabilidade da organização da vinculação parece ser mais proeminente nas amostras normativas. Tal parece dever-se ao facto de, nestas populações, aumentar a probabilidade da qualidade dos cuidados manter níveis similares de continuidade e consistência ao longo do tempo (Crowell, Treboux & Waters, 2002). No entanto, e apesar do carácter normativo da amostra, existem determinadas condições, por exemplo, as experiências críticas, modificações específicas que afectam o sistema familiar, que se entropem elas mesmas com a qualidade da vinculação.

De seguida, expõem-se os resultados de alguns estudos longitudinais, desenvolvidos com amostras de alto e baixo risco, concedendo-se particular destaque ao estudo de Minnesota, ao estudo de Regensburg e ao estudo de Bielefeld, a fim de se reunir validade, quer no sentido da continuidade, quer no sentido da descontinuidade da vinculação precoce (Grossmann e colaboradores, 2005).

Segundo Sroufe, Egeland, Carlson e Collins (2005, citado por Grossmann e colaboradores, 2005), o estudo de Minnesota, que acompanha uma amostra de risco há três décadas, reconhece que as *crianças inseguras-ambivalentes* revelavam dificuldades de funcionamento interpessoal, pois apesar de exibirem comportamentos de aproximação aos

pares, estes fazem-se acompanhar de fracas competências na procura da interacção e de escassa persistência na resolução de problemas. Simultaneamente, estas crianças expressam uma menor capacidade para superarem desafios cognitivos, apresentando níveis de hesitação aumentados e índices de comportamento exploratório diminuídos, além de uma menor flexibilidade e eficácia quando confrontadas com tarefas problemáticas. Já os professores descrevem-nas como sendo mais dependentes do adulto, mais passivas e facilmente frustradas (Grossmann e colaboradores, 2005).

Por seu turno, as *crianças inseguras-evitantes*, detêm dificuldades nas relações com os pares quando estas envolvem proximidade no contacto físico e emocional. São percebidas como sendo mais isoladas (ou emocionalmente distantes), menos empáticas e mais dependentes do adulto, embora apenas em situações de não ameaça (sistema de vinculação desactivado). Os professores atribuem-lhes características mais negativas, tais como: menor obediência, maior auto-controlo comportamental e acentuada expressão de afecto negativo (por exemplo, raiva) (Grossmann e colaboradores, 2005).

As crianças avaliadas como vinculadas de modo *seguro* na relação com ambas as figuras parentais da amostra de Regensburg demonstram, aos 5 anos, valores superiores num índice global de funcionamento competente, bem como maior auto-confiança na gestão de situações de conflito com os pares. Os professores consideram-nas mais adequadas em termos das suas capacidades de auto-controlo e de adaptação (Grossmann e colaboradores, 2005).

Aos 10 anos, as *crianças seguras* na relação com a mãe do estudo de Bielefeld, quando confrontadas com situações problemáticas, exibem estratégias de identificação e confrontação com os seus sentimentos negativos, assim como resoluções orientadas para as relações (e.g. pedir ajuda). Já as *crianças evitantes*, tendem a isolar-se e a não solicitar apoio (Grossmann e colaboradores, 2005).

Adicionalmente, o funcionamento interpessoal das *crianças seguras* abarca a existência de, pelo menos, um amigo íntimo da sua confiança, ao invés das crianças *inseguras* que ou referem não ter amigos, ou assumem ter um número ínfimo de amigos íntimos (os quais não são capazes de nomear). Estas últimas apresentam ainda dificuldades de integração nas relações com os pares (e.g. são excluídas, exploradas ou ridicularizadas em grupo).

Estes resultados parecem legitimar a continuidade da vinculação. De qualquer modo, outros dados têm igualmente suportado a noção da descontinuidade da vinculação. Sroufe e colaboradores (2005, citado por Grossmann e colaboradores, 2005) encontram diferenças entre as *crianças seguras e inseguras* aquando da presença de factores de risco, tendo verificado que em condições de *stress* elevado as *crianças seguras* revelam problemas de

comportamento, todavia associados a uma superior capacidade de recuperação (facto que não ocorre com as *crianças inseguras*). No mesmo sentido, Waters, Merrick, Treboux, Crowell e Albersheim (2000) atestam que 44% das crianças, cujas mães relatam acontecimentos de vida negativos (e.g. perda do pai, divórcio, doença da criança ou pais), revelam uma mudança na sua organização de vinculação.

Neste sentido, Belsky e Fearon (2002) sustentam que, em contextos de elevado risco, a segurança da vinculação não assegura a protecção do indivíduo face aos seus efeitos perniciosos, destacando que o seu papel protector se regista apenas em condições inferiores de risco. Complementarmente, estes autores acrescem que, apesar da insegurança da vinculação, quando a continuidade dos cuidados prestados assenta em índices de sensibilidade materna, os resultados desenvolvimentais aos 3 anos tendem a ser positivos. O mesmo não acontece se a segurança da vinculação for seguida de níveis de insensibilidade materna.

Por último, os estudos longitudinais em Minnesota não confirmam a continuidade da vinculação dos 12 meses para os 16 ou 18 anos. Por conseguinte, teoricamente espera-se que os modelos internos dinâmicos, resultantes das experiências de vinculação continuadas entre a criança e a figura prestadora de cuidados, desempenhem um papel fundamental no desenvolvimento do indivíduo, visto que influenciam a visão do *self* e do mundo, o planeamento das acções e o comportamento social nas relações com os outros. Porém, dado que resultam da experiência vivida, estas estruturas de significado comportam transformações face às novas conjecturas e às novas relações que o desenvolvimento acarreta (Thompson, 1999).

Neste enquadramento, não obstante o ênfase de Bowlby na importância das experiências precoces de vinculação, tal não significa que as vivências na infância sejam conceptualizadas como um protótipo fixo e imutável que exerce uma influência determinística sobre o desenvolvimento. Pelo contrário, a teoria e investigação na área da vinculação designam estas trajectórias como um processo dinâmico que decorre ao longo do desenvolvimento, e que, em função das novas interacções e dos novos contextos de vida do indivíduo, tendem a traçar um percurso de continuidade ou de mudança (Cummings, Davies & Campbell, 2000). A (des)continuidade da trajectória desenvolvimental resulta da interacção entre as experiências presentes e as constricções impostas pelas experiências passadas (Belsky & Fearon, 2002), daí que as vivências ocorridas na infância são frequentemente integradas e transformadas no presente, ajustando-se às novas condições de vida. Assim sendo, ainda que o percurso de desenvolvimento seja marcado pela inadaptação, o carácter flexível e construtivo do

desenvolvimento humano, poderá induzir algum grau de reversibilidade, tornando a mudança possível.

## **Conclusão**

Ao longo deste primeiro capítulo, pretendeu-se apresentar uma breve revisão da investigação orientada para a descrição da vinculação. Considerando que, a relação que se estabelece com aqueles mais próximos são uma grande parte, senão a parte mais importante da vida. Sendo necessário reconhecer, que as relações significativas podem ser factores de risco, ou mesmo de protecção, pois ora promovem o sentimento de segurança e de auto-estima e contribuem para o bem-estar de uma forma geral, ora concebem condições adversas de existência e comprometem consideravelmente o sofrimento.

Assim, é com o decorrer destas relações, principalmente a de interacção com a mãe, que o indivíduo constrói determinados modelos internos dinâmicos, que se constituem em representações de si próprio e dos outros, e determinam o modo como subsequentemente vai organizar a sua acção com as pessoas e os objectos ao seu redor, constituindo-se deste modo, no protótipo das relações futuras.

## CAPÍTULO II – *BULLYING*

### 2.1. **Conceptualização histórica**

Os comportamentos agressivos no meio escolar não são algo do tipo privativo da sociedade actual, senão fruto consequente das próprias relações humanas, que se entendem praticamente tão antigas como estes comportamentos (Gaitán, Ramuzgo & González, 2006).

Assim, para se entender todo o processamento que o envolve, o denominado pelo fenómeno *bullying*, é necessário previamente conhecer um pouco a sua perspectiva histórica, a fim de compreender a sua evolução.

Deste modo, é necessário começar por lembrar que o *bullying* é caracterizado como um fenómeno ainda actual em termos de objecto de estudo. Contudo, se for analisado em termos de actos, ele já sobrevinha em relatos literários da vida escolar, como por exemplo, no clássico “Os Dias Escolares de Tom Brown” (*Tom Brown’s Schoolday*), relativo à época da Rainha Vitória, em Inglaterra (Botelho & Souza, 2007).

Deve-se aclarar que foram vários os conceitos existentes que circundavam a violência escolar, tais como, conduta anti-social, distúrbio de conduta e *bullying*. Estes conceitos, segundo a autora Martins (2005b), decorreram de estudos efectuados em distintas partes do mundo, revelando-se como sendo uma das grandes preocupações da sociedade industrializada.

Por este facto, a violência escolar é um fenómeno multifacetado, abrangendo uma variedade de manifestações, desde comportamentos anti-sociais e de oposição, delinquência, vandalismo, entre outros (Seixas, 2005).

Por tomar diferentes conceitos, denota-se alguma controvérsia em torno das datas dos primeiros comentários acerca deste fenómeno. Cerezo (2001a, 2001b), comenta que a agressão entre os alunos foi um tema debatido na comunicação social na Escandinávia, em 1969.

Comunica-se que os estudos sobre os maus-tratos entre pares são bastante recentes, em comparação com outros assuntos estudados pela Psicologia da Educação (Ortega & Mora-Merchán, 1998), salientando-se que os primeiros estudos começaram por ser realizados na Noruega e na Suécia (Olweus, 2000).

O interesse educativo e social sobre este tema teve a sua procedência em observações realizadas pelo Dr. Peter Paul Heinemann (Ortega & Mora-Merchán, 1998), sendo os primeiros escritos de carácter popular, oriundos deste autor. Segundo narra o mesmo, numa

das suas publicações (1972), estava a passear junto a um colégio da sua cidade, quando se fixou num grupo de alunos que estavam no recreio. Nesse grupo reparou que um dos membros estava a ser perseguido pelos seus companheiros. Este episódio fez-lhe lembrar a sua própria infância, e dos tradicionais e tolerados abusos que ocorriam. Após esta experiência, o autor escreveu um artigo num jornal descrevendo o fenómeno que presenciou, denominando-o de *mobbing*, e chamou a atenção sobre a injustiça destes factos. Este primeiro trabalho do autor despoletou um grande número de investigações (Ortega & Mora-Merchán, 1998).

É no ano de 1973 que surge o primeiro estudo empírico do *bullying*, através do investigador sueco Dan Olweus, na Universidade de Bergen (Nogueira, 2005). Este autor ficou conhecido como o Pai Fundador da investigação da violência entre pares no âmbito escolar, assim como, líder mundial especialista nesta área, devido ao facto, de ter sido o primeiro a relacionar a palavra ao fenómeno. (Cerezo, 2001a; Pereira, 2008).

Neste seguimento, em 1974 surgem os primeiros trabalhos no Reino Unido, com Lowenstein, que investigou exclusivamente as características dos considerados *bullies* (agressores). O autor identificou que o *bullying* é entendido resumidamente em três vertentes, consoante a sua natureza (física, verbal e psicossocial): que os rapazes envolvem-se mais em situações de agressão; que as raparigas utilizam mais ataques verbais e psicossociais e que os rapazes, por sua vez, agridem fisicamente; reconheceu também que, em ambos os sexos, é mais frequente os agressores serem filhos de pais com mais problemas sociais; e que o registo escolar dos agressores apresentam classificações mais baixas (Cerezo, 2001a).

Após estes estudos, Olweus prosseguiu a sua investigação, iniciando um estudo longitudinal na Noruega e na Suécia, em 1978 (Cerezo, 2001a).

Por sua vez, Laslett em 1980 (citado por Cerezo, 2001a), afirmou que a conduta de *bullying* pode ser entendida de três formas: o ataque de um único indivíduo contra um grupo; o ataque de um grupo contra outro grupo; e o ataque de um grupo sobre um único indivíduo. De modo a complementar a sua investigação anunciou que existem dois factores que incidem de modo decisivo nestas condutas, sendo um as características da personalidade do próprio agressor, e outro, o clima social em que este se desenvolve (Cerezo, 2001a).

Posteriormente outros estudos foram levados a cabo, nomeadamente em 1982 por Lagerspetz, Bjorkqvist, Berts e King (citados por Cerezo, 2001a), que observaram diferenças significativas no índice de incidência do fenómeno, consoante a localização da escola, identificando assim, um menor índice na que se localizava no meio rural. Contudo, outras investigações, por exemplo, as realizadas por Olweus (1991) e posteriormente por Pereira

(2008), comprovam não haver qualquer correlação considerável entre as áreas escolares urbanas e rurais e a incidência de problemas entre agressor/vítima. Assim como, não foram encontradas correlações significativas relativamente ao tamanho da escola, ou ao tamanho da turma (Silva, 1995 a).

Durante estes tempos, a comunicação social difundiu sobre o suicídio de algumas crianças na sequência do fenómeno *bullying*, pelo que conseqüentemente verificou-se uma maior preocupação e atenção por parte das instituições de ensino. Assim, seguiram-se períodos de investigações e de elaboração de programas de prevenção nas escolas (Cerezo, 2001a; Matos, Negreiros, Simões & Gaspar, 2009; Piedra, Lago & Massa, 2006), tendo como base os aspectos positivos e negativos dos estudos levados a cabo por Olweus (citado por Gaitán, Ramuzgo & González, 2006).

Nos Estados Unidos, Floyd realizou estudos entre 1985-86, em que evidenciou as características dos adolescentes agressores e das suas vítimas, com o objectivo de descobrir as condições que propiciavam e sustentavam a conduta agressiva (Cerezo, 2001a). Nogueira (2005) acrescenta que neste país o fenómeno cresce entre alunos nas escolas, referindo que os índices são tão altos, que os pesquisadores americanos qualificaram como conflito global, e que, a persistir essa propensão, será grande o número de adolescentes que se tornarão adultos abusadores e delinquentes.

Devido a facto de este tema ter sido muito abordado na altura, em 1987 na Suécia, Roland elaborou uma análise transversal com alunos de ambos os sexos dos ensinos primários e secundários. Este autor destacou o que denominou por “Teoria dos Dois Factores”, sendo um factor o Poder e outro a Afiliação. Pode-se entender esta teoria, como sendo a relação de poder entre os alunos, isto é, o indivíduo utiliza o seu estatuto de poder sobre a vítima, orientando-se para prosseguir os seus fins (necessidade de poder e de afiliação), como meio de se sentir um membro importante no grupo. Acrescentou também, que estes factores são mais evidenciados nos rapazes do que nas raparigas (Cerezo, 2001a).

Seguindo a linha de investigações Ekblad (entre 1984-1990), realizou-se uma série de estudos comparativos transculturais escolares na China e na Suécia. Os resultados pontuaram significativamente mais alto os rapazes do que as raparigas nas agressões; verificou-se que as raparigas controlam mais a agressividade; as relações familiares negativas correlacionam-se positivamente com a agressividade, de um modo geral; correlacionou-se afirmativamente a auto-estima com o controlo da agressão; e não se encontrou diferenças significativas entre ambas as populações (Cerezo, 2001a).

Outros países não ficaram indiferentes e também se mostraram preocupados na prevenção e intervenção do *bullying*, no contexto escolar. Essa preocupação conduziu a várias linhas de investigação nos países da União Europeia e nos Estados Unidos da América, tendo muitas dessas investigações conduzido à implementação e avaliação de projectos e programas de prevenção e/ou intervenção, quer ao nível escolar, quer ao nível da comunidade (Pereira, 2008).

Comprovando tal facto, vários países revelaram que os comportamentos de *bullying* são comuns (Bosworth, Espelage & Simon, 1999; Carvalhosa, Lima & Matos, 2002; Matos, Negreiros, Simões & Gaspar, 2009; Pereira, 2008) e que pelo menos 15% dos estudantes na escola estão envolvidos nesses comportamentos (Carvalhosa, Lima & Matos, 2002; Olweus, 2000; Nogueira, 2005), verificando-se ser uma das causas primordiais de mal-estar experimentado por crianças, assim como, um fenómeno que afecta negativamente o clima escolar (Pereira, 2006, 2008).

Os estudos de Greig e Pepler (2000, citado por Martins 2005a) na população canadiana, evidenciaram, por sua vez, que são cerca de 33% dos alunos que se circundam neste fenómeno.

Olweus (1979, 1989) num trabalho de avaliação quantitativa dos casos de intimidação em grupos escolares, “*Bullying in Schools*”, obteve como resultados de um questionário aplicado à população norueguesa, o mesmo número de estudantes envolvidos em incidentes de agressão/vitimação «de vez em quando» ou «muito frequentemente». Indicando que cerca de 9% eram vítimas e 7% eram agressores (Silva, 1995a; Olweus, 2000).

Ahmad e Smith (1989) e Whitney e Smith (1993) realizaram estudos em que os dados obtidos estimaram que cerca de 20% das crianças do ensino básico e 18% no ensino secundário tinham sido vitimados «de vez em quando» ou «mais frequentemente», por sua vez, 6% e 8% respectivamente, referem terem sido vitimadas uma vez por semana. Paralelamente, 9-11% referem ter agredido outros companheiros. Assim, estes números sugerem que uma em cinco crianças foi vítima, e que uma em dez agrediu/intimidou outras crianças (Silva, 1995 b).

No Brasil, os estudos académicos surgiram a partir da década de 1980, partindo da análise das depredações e danificações aos prédios escolares, e só depois surgem investigações acerca das relações interpessoais agressivas que envolvem toda a comunidade escolar (Antunes & Zuin, 2008). Por sua vez, neste país o fenómeno é ainda pouco pesquisado, comentado e estudado, motivo pelo qual não apresentam índices que forneçam uma visão global para se poder compará-lo aos demais países, com a excepção de alguns

dados de poucos estudos (Nogueira, 2005). Porém, em 2002, a Associação Brasileira Multiprofissional de Protecção à Infância e à Adolescência (ABRAPIA), realizou um estudo no Rio de Janeiro revelando que 16,9% dos alunos participantes foram alvos de *bullying*; 10,9% foram vítimas e autores; 12,7% identificaram-se como sendo agressores; e 57,5% referiram serem testemunhas desses casos (Lopes Neto & Saavedra, 2003, citado por Botelho e Souza, 2007).

Na Espanha, Garcia e Perez (1980) através de um estudo que incidiu em 10 escolas, concluiu-se que 17% das crianças tinham sido agredidas e 1/5 da população escolar envolvera-se em acidentes de *bullying* (Costa, 1995). Ricou (2005), refere mesmo que 35% dos alunos espanhóis envolvem-se periodicamente em situações de violência escolar. No país vizinho muitas outras investigações relevantes no estudo do fenómeno foram levadas a cabo, por exemplo, Cerezo e Esteban (1991-96), quando estabeleceram perfis associados aos caracteres dos agressores, bem como às vítimas. Entretanto, em 1994, Ortega e Fernández forneceram dados descritivamente vastos, mas substantivaram características pessoais dos alunos envolvidos, tais como, os locais de maior incidência.

Neste seguimento, Piedra, Lago e Massa (2006), identificaram como primeiro a aula, depois o recreio e por fim o corredor, (Cerezo, 2001a), enquanto que um estudo de Seixas (2005), realizado em Portugal, relata que muitos comportamentos de *bullying* ocorrem fora da sala de aula, que segundo os resultados dos estudos levados a cabo, por exemplo, por Pereira (2006, 2008), Botelho e Souza (2007), e Whitney e Smith, (1993), identificam como principal local de práticas de agressão e vitimização na escola, o recreio. A primeira autora juntamente com Pinto (2001), referem-no como “a área abandonada das nossas escolas” (p. 13). Porém, são caracterizados como um espaço de actividade lúdica e de recreação, de desenvolvimento quer motor quer social, sendo o local preferido pela maioria dos alunos (Pereira, 2008).

Actualmente, Cerezo (1997, citado por Piedra, Lago & Massa, 2006) refere que os primeiros estudos em Espanha apontavam para uma incidência de 20% de alunos envolvidos no fenómeno e actualmente o índice encontra-se muito próximo de 40%.

Nos estudos que se referem a Portugal, são primeiramente considerados os realizados por Fonseca (1992, citado por Pereira, 2008), em que o autor estudou os comportamentos anti-sociais nos quais incluiu o *bullying*. Com o objectivo de diagnosticar as práticas agressivas no meio escolar, são conhecidas as investigações realizadas por Pereira, Almeida e Valente (1994, citados por Carvalhosa, Lima & Matos, 2002) relativas a dois concelhos do norte do país, que indicam que 73% dos participantes são agredidos «às vezes» e 5% «muitas vezes» (Pereira, 2008).

---

Em 1996, um estudo importante foi concebido pelos autores Pereira, Mendonça, Neto, Almeida, Valente e Smith (citados por Pereira, 2008). Esta investigação com alunos de 2.º ciclo do Ensino Básico, teve como objectivo perceber se o *bullying* é mais frequente no sul (Lisboa) ou no norte (Braga e Guimarães) de Portugal, assim como, este assume características próprias. Quando analisadas as percentagens, os investigadores concluíram que não existem diferenças significativas entre as vítimas e os agressores comparativamente ao norte e ao sul (Pereira, 2008).

Porém, Almeida (2003, citado por Nogueira, 2005), refere um estudo que concluiu que 22% dos alunos, entre os 6 e os 16 anos, já foram vítimas de *bullying*.

De uma forma unânime, analisou-se que os estudos relativos ao *bullying*, fundamentam-se principalmente na representação do professor face à problemática, ou na opinião dos próprios alunos (Pereira, 2008).

Da mesma forma, pode-se resumir que relativamente a estes estudos, a maior parte deles incide as suas análises na prevalência do fenómeno, nos correlatos sociais, psicológicos e comportamentais da vitimização entre pares, focando-se assim, na descrição da realidade escolar, como uma etapa fundamental para planificar programas de intervenção específicos de cada escola (Pereira, 2008).

Tendo a noção deste problema, o *bullying* cada vez mais tem vindo a ser objecto de estudo em todo o mundo, devido à sua gravidade e implicações (Nogueira, 2005). E segundo Piedra, Lago e Massa (2006), a sua incidência vai paulatinamente aumentando, em que propicia a vida de sofrimento para uns e de conformismo para outros (Fante, 2002, citada por Nogueira, 2005).

## **2.2. *Bullying*, o que é?**

O termo *bullying* vem do vocábulo em inglês *to bully*, que significa agressor, intimidador, atacante (Martins, 2005a).

Segundo uma consulta de Botelho e Souza (2007) ao *Webster's New Collegiate Dictionary*, os autores citam que a Merriam-Webster refere que *bully* foi “provavelmente modificado do holandês *boel* (*lover*), Midle High German, *buole*. Na sua acepção arcaica de substantivo, *bully* significa querida (*sweet heart*); um bom rapaz (*a fine chap*); a pessoa que intimida ao falar ou ao agir; alguém habitualmente cruel com outros mais fracos. Na sua acepção de adjectivo, significa excelente, de primeira qualidade. Por fim, na sua acepção de verbo, significa tratar com abuso; usar linguagem ou comportamento intimidador” (p. 61).

Na literatura científica internacional, o fenómeno é identificado por “*bullying*”, tendo sido adoptado universalmente devido à dificuldade em traduzi-lo para as diversas línguas (Martins, 2005a; Olweus, 2000; Pereira, 2008; Matos, Negreiros, Simões & Gaspar, 2009).

Esta designação foi adoptada por países europeus e africanos (de expressão anglo-saxónica), além da Austrália, Japão, Estados Unidos, Canadá e mais recentemente pelo Brasil (Antunes & Zuin, 2008; Gaitán, Ramuzgo & González, 2006). Neto (2005), cita que durante a realização da Conferência Internacional *Online School Bullying and Violence*, em 2005, ficou caracterizado que o amplo conceito dado à palavra *bullying* dificultaria a identificação de um termo nativo correspondente em alguns países. Mesmo assim, este termo apresenta várias nomenclaturas. Em países nórdicos como na Noruega e Dinamarca, o *bullying* ou *bully/victim* era identificado inicialmente como *mobbin*. Porém, na Suécia e Finlândia surge a palavra *mobbning*. No Japão o fenómeno é expresso como *yjime* e por sua vez, na Alemanha, fazem referência como *agressionen unter schülern* (Botelho & Souza, 2007). Na França chamam de *harcèlement quotidien* (Nogueira, 2005), em Itália utiliza-se o termo *prepotência* ou *bulismo*, e na Espanha, utilizam-se os termos *intimidación*, *maltrato*, *violencia* ou *acoso escolar*. Já em Portugal, o termo é denominado por *bullying*, ou por *vitimização entre pares* (Botelho & Souza, 2007; Pereira, 2008), Também outras sugestões foram sugeridas, como: *implicar com os outros* (Vale & Costa, 1998); *agressão em contexto escolar* (Veiga, 2000); *coacção* (Marchand, 2001); *provocação*, (Matos & Carvalhosa, 2001) (citados por Seixas, 2005); *maltratar*, *humilhar* (Pereira, 2006); *agressividade/violência* (Carvalhosa, Lima & Matos, 2002).

Todavia, após clarificado o significado conceptual do conceito, tem-se optado por manter o termo original (Botelho & Souza, 2007; Carvalhosa, Lima & Matos, 2002; Seixas, 2005; Pereira, 2006, 2008).

O *bullying* é um termo que tal como referido anteriormente, reporta um tipo de violência (Antunes & Zuin, 2008) continuada, que cujos protagonistas são os jovens estudantes (Piedra e colaboradores, 2006) de todas as classes sociais (Nogueira, 2005).

Desde as distintas idades da humanidade, a violência é caracterizada como um problema crónico e recorrente, contudo, actualmente é um assunto veiculado no nosso dia-a-dia, visto como um mal que deve ser entendido sob uma óptica multifatorial e que deve ser analisado nesta perspectiva, por diferentes profissionais (Botelho & Souza, 2007).

Assim, o fenómeno de violência confunde-se, interpenetra-se e inter-relaciona-se com agressão e/ou com indisciplina quando se manifesta na alçada escolar (Nogueira, 2005). Por conseguinte, torna-se indispensável saber o que está subjacente ao termo da violência. Para

tal, o artigo de Gomes e Fonseca (2005) menciona que o conceito tem a sua origem na palavra latina *violentia*. Este termo exerce sobre uma pessoa um sentimento que levá-la a praticar algo contra a sua vontade, ou então, pode também ser definida como um constrangimento físico ou moral, usando a força e a coação. As autoras destacam, diferentes tipos de violência a que os jovens e adolescentes podem estar submetidos no âmbito escolar. Enumerando-os de forma a causa física (pode variar de lesões leves a consequências extremas, como o caso da morte), psicológica (quando se produz um padrão de comportamentos destrutivos afectando a saúde mental), sexual, (quando envolve o jogo, estimulação, contacto ou envolvimento em actividades sexuais em alunos que não compreendem nem o consentem), negligência (quando não se atende àquilo que é indispensável ao adequado ao seu crescimento e desenvolvimento, compreendendo a falta de interesse para com as suas necessidades e manifestações, a falta de “calor humano/ amor” e de responsabilidade), e por último, a violência denominada de “simbólica” (se compreender como “formas e estratégias de coerção que fazem uso de significados simbólicos socialmente construídos e veiculados” (p. 33). Estas forma de reacção são regularmente voltada para grupos que apresentam específicas características, tais como físicas (*handicap*), socioeconómicas, de etnia e de orientação sexual (Antunes & Zuin, 2008).

De acordo com Dan Olweus (2000), um aluno está a ser vitimado quando se expõe, repetido e prolongadamente, a acções negativas da parte de uma ou mais pessoas. Acções negativas são entendidas como, por exemplo, quando alguém intencionalmente causa, ou tenta causar, danos ou mal-estar a outra pessoa com o objectivo de magoar (Olweus, 1994; Carvalhosa, Lima & Matos, 2001, 2002).

O *bullying* diferencia-se das brincadeiras (por vezes de carácter físico que envolvem contacto corporal), nas quais algumas crianças, sobretudo rapazes, se envolvem, bem como brigas ou discussões ocasionais entre pares de igual força e poder (Martins, 2005b).

O conceito de *bullying* apareceu como resposta à necessidade de caracterizar um tipo particular de violência ou de agressão na escola, que ocorre entre pares (Pereira, 2008; Neto, 2005).

Essa violência é aprendida (Ribeiro dos Santos, 2004; Cerezo, 2001a) e surge como uma resposta de alguém que agride o mundo onde não se sente aceite, o que na maior parte das vezes corresponde a uma falta de controlo das pulsões, a um défice de vínculos psicossociais e a uma “*desidentificação*” social (Cerezo, 2001a).

Segundo investigações mais recentes, a tendência para o *bullying* tende a diminuir ao longo da progressão na escolaridade e à medida que a idade aumenta (Carvalhosa e colaboradoras, 2002; Freire, Simão & Ferreira, 2006; Pereira, 2008) e os alunos mais novos

são mais frequentemente as vítimas (Botelho & Souza, 2007; Carvalhosa e colaboradoras, 2002).

De um modo sucinto, Orte (1996, citado por Nogueira, 2005), expõe o *bullying* como um mal-estar que se observa desde a perspectiva oculta, desde o descobrimento, desde a indiferença, ou inclusive, desde a ausência de valorização de si mesmo, da sua própria existência, e das conclusões que o mesmo pode ter e tem no desenvolvimento social, emocional e intelectual dos adolescentes que sofrem ou padecem este novo e velho fenómeno. Ainda, de acordo com a autora, pode-se observar o *bullying* como um fenómeno que se apresenta na discrepância entre iguais, resultando num processo em que os iguais delineiam o seu mau carácter de forma “oculta” dentro de um mesmo contexto. Por outro lado, pode-se compreender o fenómeno como um acontecimento já antigo, por tratar-se de uma forma de violência que ocorre há muito tempo nos centros educativos, em que os maiores/valentes oprimem e ameaçam as suas vítimas por motivos comuns, querendo impor a sua autoridade.

### **2.3. Distinção entre *bullying* e indisciplina**

Indisciplina é um termo que deriva do latim e significa “*falta de instrução*”. Este termo refere-se assim a pessoas – crianças, adolescentes e adultos – indisciplinadas. Trata-se deste modo, de falta de instrução para a disciplina, imposta e regulada pela ordem social (Bertão, 2004).

No caso da escola, é empregue o conceito de indisciplina nas escolas, denominando-se para qualificar os alunos. Este pode apresentar significados múltiplos, nomeadamente, de menos instrução, maior dificuldade de adaptação dos comportamentos às normas sociais, inadequação da escola às necessidades actuais, maior exigência nas relações e ainda quando é apresentado por um papel menos passivo dos sujeitos (Bertão, 2004).

Desta forma, procurar uma definição de indisciplina implica tomar consciência de que se está perante um conceito vago e impreciso, pois difere de pessoa para pessoa (Silva & Neves, 2004), tal como acrescenta Melo (1993, citado por Curto, 1998), nenhuma organização a pode definir de forma precisa e inequívoca os comportamentos dos seus próprios participantes, assim o autor Pedro Curto (1998), completa com o exemplo dos docentes, anunciando que estes têm diferentes formas de encarar os mesmos problemas.

Estes factos demonstram que a clarificação do conceito como o de indisciplina, não é simples nem pacífica. Sabendo já, que estão envolvidos tabelas de referência multidisciplinares, isso é, ângulos diversos através dos quais este fenómeno pode ser

perspectivado, e tomadas de posição relativamente a paradigmas de abordagem que estão longe de ser consensuais. Assim, consoante o paradigma em que nos posicionamos, temos tendência a dar mais ênfase a uns aspectos do que propriamente a outros (Estrela & Amado, 2000).

É de se notar que algumas das situações de indisciplina são agressões entre pares. Da indisciplina na escola e em particular na sala de aula, provavelmente a que mais preocupa os professores, é o *bullying* (Pereira, 2008).

De acordo com Estrela (1996, citado por Pereira, 2008), não é ilícito reconhecer indisciplina e agressividade, pois a agressividade estabelece apenas uma das múltiplas manifestações de indisciplina.

E como cita Amado (in Pereira & Pinto, 2001), a indisciplina na escola e na aula, é “um fenómeno relacional e interactivo que se concretiza no incumprimento das regras que presidem, orientam e estabelecem as condições das tarefas na aula e, ainda, no desrespeito de normas e valores que fundamentam o são convívio entre pares e a relação com o professor, enquanto pessoa e autoridade” (p. 65).

Assim, a indisciplina compreende todo o comportamento que proponha o não cumprimento de regras, pelo que se prevê a definição de normas (Pereira, 2008). Portanto, a indisciplina é entendida como as manifestações de actos/conduitas, por parte dos alunos, que têm subjacentes atitudes que não são lícitas pelo professor no contexto regulador da sua prática pedagógica e, conseqüentemente, perturbam o processo normal de ensino-aprendizagem (Amado, 1998).

Amado (1998) acrescenta que ao falar-se em indisciplina nem sempre se está perante um fenómeno, mas sob uma diversidade de fenómenos por detrás de uma mesma designação. Pois, tal como o autor completa, existem diferentes níveis de indisciplina. Neste sentido, o mesmo autor considera três níveis de indisciplina, sendo elas: desvios às regras de produção (abrange os incidentes a que é imputado um carácter “disruptivo” por causarem “perturbação” ao bom funcionamento da aula); conflito interpares (contempla os incidentes que traduzem essencialmente dificuldades de relacionamento entre os alunos, podendo também traduzir-se em fenómenos de “violência” e “*bullying*”); e também conflitos da relação professor-alunos (inclui os comportamentos que, de algum modo, põem em causa a autoridade e o estatuto do professor, abrangendo também a violência e o vandalismo contra a propriedade da escola) (Amado 1998, 2000).

## 2.4. *Bullying* na escola

As escolas e os educadores ao longo dos tempos e em todas as culturas sempre se preocuparam com a transmissão de valores às novas gerações (Sánchez, 2006).

Por definição, entende-se a escola como uma instituição social complexa, que forma uma unidade funcional vivencial, uma estrutura, uma organização e um sistema de comportamentos relacionais complexos (Ribeiro dos Santos, 2004).

Porém, deve-se entender que o conceito de *bullying* não é equivalente ao de “agressividade” nem ao de “violência” (Pereira & Pinto, 2001), factor que durante a presente tese vai ser distinguido. De modo sintáctico, a autora Cerezo (2001) refere que a escola pode ser considerada também uma organização, mas de carácter humano grupal, cujos membros se coordenam para alcançar objectivos de eficácia docente, definidos pela cultura em que se integra. Acrescentando que esta instituição, também cumpre diferentes funções sociais, para além de outras funções que são orientadas para satisfazer certas exigências da sociedade.

A escola compreende-se assim, como um sistema de normas e obrigações, de circuitos de circulação de informação, hierarquias e relações de força, com um tempo, um território, uma história. Este sistema tem em si regras de potencialidade da transgressão, de não regra, da anomia e de disfunção. Com efeito, esta instituição gera quotidianamente uma dinâmica conflitual de ordem e de desordem, de mudança e de resistência a essa mesma mudança. Com este efeito, os conflitos confirmam uma energia que são possíveis de potenciar transformações, que se vão rompendo frequentemente, em pequenas lutas desgastantes e repetitivas, que dificultam assim, a concretização dos propósitos educacionais (Ribeiro dos Santos, 2004).

Conforme expõem autores como Freire, Simão e Ferreira (2006), Pereira, (2006, 2008) e Matos, Negreiros, Simões e Gaspar (2009), muitos dos estudos já realizados demonstram que este é um problema que ocorre em todas as escolas, em todos os níveis de ensino, áreas geográficas ou demográficas. Os autores desmistificam, quando mencionam que a ideia dominante sobrevinha fundamentalmente das grandes cidades. Verifica-se que o fenómeno é geral em todos os meios demográficos, porém é nas grandes cidades que se apura uma maior consciência social deste problema. Este fenómeno não se deve às condições sócio-demográficas em que as famílias residem, nem ao aproveitamento escolar dos alunos, assim como nem à dimensão da escola e da turma ou à convivência entre grupos de diferentes etnias.

Contudo em algumas escolas a probabilidade de ser-se vítima é maior do que em outras, devendo-se tal facto à localização espacial da escola na comunidade. Caso se localize numa

---

zona problemática da cidade, onde se verifique uma maior presença de famílias problemáticas (por exemplo, perto de bairro sociais), a tendência é maior para apresentar um alto nível de *bullying* (Olweus, 2000).

Tal como referido anteriormente, muitas das investigações consultadas apontam o recreio como o principal local onde o *bullying* ocorre (p. e., Botelho & Souza, 2007; Pereira, 2006, 2008). Tal facto é fundamentado por Botelho e Souza (2007), porque o recreio é um período onde se verificam diversos actos de agressão, justificado por: não haver supervisão por parte dos professores ou outros adultos, embora quando se verifica, estes são em número reduzido para o contingente de alunos; se averiguar um acumular de turmas, onde conseqüentemente, os alunos de diferentes idades partilham o mesmo espaço; também não desenvolverem actividades orientadas durante o recreio; e se presenciarem jogos com bolas sem nenhum tipo de supervisão, como o caso do futebol.

Pereira (2006), também alerta que são os professores que, por vezes, acabam por aceitar as designações ou rótulos atribuídos a alguns alunos, e acabam por vezes também por os nomear. Por isso, Chaves (2006, citado por Botelho e Souza, 2007), relembra que os professores têm que ter isso em atenção e tomar cuidado para não se converterem em agressores, entrando em sintonia com os praticantes de *bullying*. Deste modo, referem que estes devem fazer correcções pedagógicas para não ridicularizarem nem rotularem os alunos.

O problema de agressão entre os pares no meio escolar, é um tipo de violência que se estende a todas as disciplinas. Botelho e Souza (2007) apresentam o seu estudo relativo à disciplina de Educação Física, indicando que esta é por vezes o foco de muitas agressões, por exemplo, após uma partida de futebol, onde uma equipa ganha e conseqüentemente outra perde. Devido à escassa referência teórica acerca do tema, o estudo relembra que nestas aulas muitas estratégias de prevenção/combate ao *bullying* podem ser elaboradas, e se forem executadas com os alunos em conjunto com o professor, podem-se observar menos casos de violência. Os autores lembram que a literatura estrangeira mostra que se devem iniciar estas estratégias o mais precocemente possível, pois quanto mais cedo se intervir, melhores serão os resultados quanto à redução e ao controle do *bullying* nas escolas.

## **2.5. Definição de *bullying*: operativa e conceptual**

Existem várias definições de *bullying* embora todas elas sejam conceptuais, uma vez que, têm nas suas bases teóricas a questão da agressão e da violência.

A definição de um conceito em investigação científica, não deve ser dissolvida do corpo teórico, no qual se inscreve para manter o estatuto de utilidade operacional. Porém, é essencial compreender os fenómenos observados em função da sua importância e significação, em pronúncia com outros conceitos (Pereira, 2008).

De acordo com Pereira (2008), a operacionalização do conceito de “*bullying*” parece ser particularmente importante, dado poder existir o risco de o confundir com outras formas de comportamento agressivo. Esse comportamento é normalmente manifestado em determinadas idades, compreendidas sobretudo entre os 7 e os 14 anos, ou ainda, com brincadeiras agressivas activas de grande expansividade e envolvimento físico dos intervenientes, mas em que não existe o propósito de magoar ou causar danos. É a intencionalidade de fazer mal e a persistência de uma prática a que a vítima se submete, o que diferencia o *bullying* de outras situações ou comportamentos agressivos. Segundo a autora, são três os factores necessários que normalmente o identificam, sendo eles: o mal causado a outrem que não resultou de uma provocação, pelo menos por acções que possam ser identificadas como provocações; as intimidações e a vitimização do outro têm um carácter regular, não se verificando acontecer fortuitamente; e usualmente os agressores são mais fortes (fisicamente) e recorrem ao uso de armas brancas, ou têm um perfil violento para se defenderem ou para provocar.

Por sua vez, Smith e Morita (1999, citado por Martins 2005a), consideram que o *bullying* é uma subcategoria do comportamento agressivo, de um tipo pernicioso, tendo em conta que é dirigido mais frequentemente a uma vítima que se encontra inapta de se defender eficazmente.

Ortega e Mora-Merchán (1998), definem *bullying* como um comportamento prolongado de insultos, rejeição social, intimidação e/ou agressividade física de uns alunos contra outros.

Segundo o autor Raphael (*In* Middelton-Moz & Zawadski, 2007), *bullying* é um acto cruel e deliberado de intimidação com o propósito de adquirir poder e controlo sobre outros alunos, que deixa as suas vítimas com a sensação intensa de vulnerabilidade, medo, vergonha e baixa auto-estima.

Porém, Carvalhosa e colaboradoras (2001, 2002) reforçam a sua definição, expondo que o *bullying* é caracterizado essencialmente por quatro critérios, sendo eles: ter a intencionalidade do comportamento (o comportamento tem um objectivo que é provocar mal-estar e ganhar controlo sobre outras pessoas); esse comportamento ser conduzido repetidamente e ao longo do tempo (este comportamento não ocorre ocasionalmente ou isoladamente, mas passa a ser crónico e regular); está presente um desequilíbrio de poder (é

encontrado no centro da dinâmica do *bullying*, onde normalmente os agressores vêem as suas vítimas como um alvo fácil); e por último, este comportamento tem que ocorrer entre pares.

Por sua vez, Fuensanta Cerezo (2001), refere o *bullying* como agressividade social entre os alunos e entende-o como sendo “uma relação de abuso de poder que se estabelece entre um ou mais alunos que agridem geralmente um ou mais colegas que consideram suas vítimas habituais” (p. 93).

Contudo, para melhor explicar a definição do conceito, segundo os autores Botelho e Souza (2007), deve-se recorrer à Psicologia Social, pois ela define agressão como “qualquer comportamento que tem a intenção de causar danos físicos ou psicológicos em outros organismos ou objectos” (Rodrigues, Assmar & Jablonski, 2006, citado por Botelho & Souza, 2007, p. 62). É necessário ter-se em atenção nesta definição dois aspectos centrais. O primeiro remete-se à intencionalidade da acção por parte do agressor, pois só se descreve como agressivo o acto que propositadamente lembra impor um dano a alguém; o segundo realça que, um acto agressivo não necessita obrigatoriamente de ser físico (Botelho & Souza, 2007).

Além destas concepções, há autores que trabalham no estudo deste fenómeno e referem a função deste para aquele que o pratica. Neto (2005) diz que a função é a realização da afirmação de poder interpessoal por meio da agressão, concordando com Martins (2005b), quando este defende que os autores da agressão costumam agir com dois objectivos, primeiro para evidenciar poder, depois para conquistar uma afiliação junto dos colegas.

Todavia, o *bullying* tal como é conceituado, não é de forma alguma uma simples manifestação da violência sem qualquer factor determinante. Na verdade, este aproxima-se do conceito de preconceito, especialmente quando se reproduz sobre os factores sociais determinantes nos grupos-alvo, e sobre os indicativos da função psíquica para aqueles que são ponderados como os agressores (Antunes & Zuin, 2008).

O *bullying* conceptualizado como um fenómeno é posto em causa quando se tenta explicar o que este termo abrange. Martins (2005a) refere que o *bullying* é apenas uma parte das condutas agressivas que ocorrem na escola, e recorda alguns estudos empíricos que sugerem que a diferença entre *bullying* e agressão é na realidade mais conceptual e artificial do que propriamente empírica. Isto porque o autor, relembra que Roland e Idsoe (2001) verificaram que consoante a idade e o género o *bullying* parecia relacionar-se com diferentes formas de agressão, porque na realidade, diz que o *bullying* é geralmente definido como uma conduta que se caracteriza pela repetição. Entendem-se por condutas agressivas, o resultado de uma completa sequência associativa de ideias, sentimentos e tendências de comportamento (Cerezo, 2004, citado por Sánchez, 2006). Porém, pode-se definir como “aquela que inflige

dano físico ou psicológico ao outro; e/ou perda ou dano de propriedade, podendo ou não constituir uma infracção às vigentes” (Loeber & Hay, 1997, citado por Martins, 2005a, p. 403). No entanto, Crick e Dodge (1998, citado por Martins, 2005a) realçam, por antítese aos autores precedentes, que o papel da intenção que está subjacente a esse dano, deve ser um facto a ser valorizado nesta definição, assim como, a sua interpretação. A este facto, os primeiros autores acrescentam que, assim sendo, há então que distinguir o grau de gravidade consequentes dessas condutas, como por exemplo, diferenciar *actos agressivos menores* dos *actos de violência*.

## 2.6. Tipos e Categorias

O *bullying* ou os maus tratos entre pares manifestam-se de diversas formas. Os comportamentos que se podem inserir nesta categoria são, segundo vários autores, essencialmente de dois tipos (Botelho & Souza, 2007; Cerezo, 2001a; Martins, 2005b; Matos, Negreiros, Simões, & Gaspar, 2009; Olweus, 2000; Pereira, 2008; Seixas, 2005). Os mesmos, referem que estes se dividem nomeadamente em: **directos** (subdivididos em físicos e verbais) e **indirectos**. Os primeiros reportam-se a agredir fisicamente ou ameaçar fazê-lo, roubar ou danificar objectos dos colegas, extorquir dinheiro, forçar comportamentos sexuais, e obrigar a realização de actividades servis. Os directos verbais, aludem a insultos, apelidar, gozar, fazer comentários racistas ou a desrespeito de qualquer diferença de um face a outros. Por último, o tipo indirecto inclui a exclusão sistemática de um jovem, espalhar rumores e boatos degenerativos, ameaças de exclusão do grupo, com o intuito de obter favorecimentos, ou de manipulação da sua vida social/reputação (Botelho & Souza, 2007; Cerezo, 2001a; Martins, 2005a; Neto, 2005; Olweus, 2000; Pereira, 2008).

Cerezo (2006) acrescenta que nestes tipos, as agressões que mais frequentemente se manifestam são: injúria, seguindo-se a agressão física e depois a ameaça. Freire, Simão & Ferreira (2006), citam o estudo da investigadora espanhola, do qual as agressões verbais ocorrem acima dos 30%.

Além desta tipologia, segundo outros autores, o *bullying* pode ocorrer sobre outras formas. Por exemplo, Piedra e colaboradores (2006), especificam outros tipos, nomeadamente: o tipo de **violência psicológica**, quando a agressão ocorre através de acções dirigidas a aluir a auto-estima do alvo, e estimular a sua sensação de insegurança e temor; o tipo **social**, que se define principalmente sob a forma de propagação de rumores desqualificantes e humilhantes, procurando a exclusão social do alvo, levando-o ao

isolamento do grupo; e também o de **abuso sexual**, que tende a crescer entre o meio escolar, o qual se verifica através de intimidações e propagação de escândalos.

Outro tipo encontrado na referência bibliográfica consultada, denomina-se por *ciberbullying*. Este tipo conforme alerta Neto (2005), é um novo modo de intimidação, recorrendo ao uso da tecnologia de comunicação, como por exemplo, o uso de telemóveis (mensagens e vídeos que percorrem na comunidade escolar), e o uso da internet. Smith (2004), refere que a definição correspondente a este tipo endereça para um acto agressivo e intencionado, repetitivo e constante ao longo do tempo, que corresponde ao uso de formas de contacto electrónico, por parte de um grupo escolar, ou de um indivíduo, contra uma vítima que não pode defender-se facilmente.

Estes tipos de acções estão directamente relacionados ao conceito de agressão e violência. Por tal facto, faz todo o sentido explorar estes últimos conceitos, pois entende-se que as principais definições de *bullying* têm as suas bases teóricas na questão da agressão e de violência (Botelho & Souza, 2007).

De uma forma geral, os diferentes tipos de *bullying* referidos, estão subjacentes aos diferentes tipos de violência focados anteriormente por Gomes e Fonseca (2005), quando estes enumeram os padrões de violência a que os adolescentes estão expostos.

Contudo, vários estudos demonstram que existem diferenças relativamente ao género quando se distingue o *bullying* directo do indirecto. Estes consideram que o género masculino está mais associado como os mais envolvidos ao fenómeno, quer como vítimas quer como agressores. Acrescentam que o tipo directo é a forma mais comum entre agressores (*bullies*) masculinos, enquanto, que o *bullying* indirecto é mais usual em *bullies* do sexo feminino e em crianças (e. g., Botelho & Souza, 2007; Boulton e Underwood, 1992; Cerezo, 2000; Freire, Simão & Ferreira, 2006; Gaitán e colaboradores, 2006; Pereira, 2008).

Em relação às idades, as investigações na área relatam que são os alunos mais novos quem exibem mais agressões directa e física, enquanto que os alunos mais velhos surgem com um carácter mais relacional e indirecto (Martins 2005a; Whitney & Smith, 1993; Pereira 2008).

Todavia, outros estudos parecem fornecer indicações que apontam no sentido de que a vitimização tende a decrescer com a idade, enquanto, que a agressão parece manter-se permanente ao longo do ciclo de vida. Por sua vez, a agressão directa e física tende a diminuir com o avanço da escolaridade, e a agressão indirecta ou exclusão social aparenta manter-se estável (Martins, 2005a).

## 2.7. Intervenientes no processo de *bullying*

Qualquer comportamento de *bullying* é manifestado por alguém que tem como alvo outro indivíduo (Seixas, 2005). Assim sendo, a agressividade entre pares requer pelo menos, dois protagonistas que interagem repetidamente numa determinada situação (Cerezo, 2001a). A continuidade desses comportamentos agressivos provoca na vítima efeitos claramente negativos (Olweus, 2000), como se vai verificar de seguida.

Um desses intervenientes é o agressor, é quem exerce o controlo sobre a problemática. O outro é a vítima, que é quem acaba submetido e tiranizado, e é contudo o protagonista perdedor da confrontação (Cerezo, 2001a). Nesta perspectiva, quando ocorre um acontecimento deste género, ocorre simultaneamente uma situação de vitimação (Seixas, 2005).

As crianças e adolescentes podem ser identificadas como vítimas, agressores, vítimas-agressoras ou testemunhas, de acordo com a sua atitude diante de situação de *bullying*. Não há evidência que permita prever qual o papel que adoptará cada aluno, uma vez que, pode ser alterado de acordo com as circunstâncias (Martins, 2005a; Neto, 2005).

Em função da atitude dos alunos envolvidos no fenómeno, muitos são os autores que diferenciam os papéis (Botelho & Souza, 2007), evidenciando a existência de dimensões de personalidade, claramente diferenciadas para cada um dos grupos dos participantes (Cerezo, 2001b).

Esta distinção ocorre principalmente sobre quatro categorias de participantes:

### - Vítimas

As vítimas são os alunos expostos de forma repetida e continuada a acções que lhe causam mal-estar, provocadas por um ou mais colegas (Olweus 2000), com o intuito de provocar-lhes “coisas desagradáveis” sem justificação para tal (Carvalhosa, Lima & Matos, 2002).

Cerezo (2001a) menciona que estes são alunos mais novos que os *bullies*, mais frágeis fisicamente e que é costume serem alvo de agressões na escola, devido a apresentarem por vezes, algum tipo de *handicap* (obesidade; usarem óculos; aparelho nos dentes). Considera-as tímidas, introvertidas, retraídas, de baixa “utilidade” social e com uma elevada propensão para a dissimulação. Ao nível de autocontrolo nas suas relações sociais, a autora prova que estas demonstram serem escassas e as vítimas sentem que o seu ambiente familiar é sobre-protector.

São apontadas como fracas pelos colegas e a sua atitude perante a escola é positiva (Smith, 2004). Estas são as que pior se sentem com os amigos, com os colegas de turma, na

escola em geral e consigo próprias (Martins, 2005a), são também as que menos amigos têm e as que mais dificuldades têm em fazer-los (Olweus, 2000; Carvalhosa e colaboradoras, 2002). Para Cerezo (2006), um jovem recebe agressões de outro de forma sistemática, quando não é vítima somente dos ataques do agressor, como também, de todo o enredo social em que vive. Em conjunto, todos estes factos levam as vítimas ao isolamento social (Piedra e colaboradores, 2006; Smith, 2004).

Apresentam características de personalidade relevantes, além das referidas, podendo-se apontar também: mostrarem-se pouco assertivos e ansiosos; isolados; auto-avaliam-se como sendo pouco sinceros, por exemplo, tentam disfarçar serem melhores do que os outros; pontuam alto na escala de neuroticismo, levemente baixo em psicotismo e visivelmente baixo nas escalas de extroversão e de sinceridade; e o seu nível de auto-estima é moderado e inferior ao dos agressores (Cerezo, 2001a, 2001b).

As vítimas, normalmente são consideradas como passivas, agressivas provocadoras e também podem ser vítimas que intimidam os outros (Antunes e Zuin, 2008; Neto, 2005; Piedra e colaboradores, 2006). Tendem a exibir um autoconceito normalmente desfavorável, apresentam problemas de saúde (física e mental) e também propendem a serem postas de lado pelos grupos de pares (Botelho & Souza, 2007; Martins 2005a). As vítimas passivas, também denominadas por “vítimas em silêncio” (Ricou, 2005), são as consideradas as mais comuns (Piedra e colaboradores, 2006), e tendem a serem inseguras, ansiosas e incapazes de se defender (Seixas, 2005). O seu comportamento para com o agressor é um sinal de insegurança e desprezo, ou então não responde ao ataque ou insulto (Piedra e colaboradores, 2006). As vítimas agressivas aspiram ter um temperamento exaltado e que desforram o ataque. Estas são as que simultaneamente agredem e são vitimizadas, assumem-se como um grupo distinto dos agressores e de outras vítimas, ainda que ambas partilhem algumas características (Seixas, 2005). Por sua vez, as vítimas provocativas, caracterizam-se por um tipo de padrão de comportamentos desregulados emocionalmente, provavelmente pelo resultado de exposição a violência e abusos em casa, devido a pais punitivos que utilizam estratégias agressivas, ou pelo contrário são rejeitadas (Carvalhosa e colaboradoras, 2002). Costumam ser alunos que têm problemas de concentração e tendem a comportar-se de maneira tensa e irritante. Por essa razão, são classificadas como hiperactivas e normalmente provocam reacções negativas numa grande parte dos colegas (Piedra e colaboradores, 2006).

De um modo geral, as vítimas tendem a pertencer a famílias que são caracterizadas como tendo uma educação de restrição e excessos de protecção parental, a níveis

socioeconómicos mais baixos (Carvalhosa e colaboradoras, 2002; Olweus, 1994; Smith, 2004).

Tendo em conta estas características, os alvos resistem e recusam-se a ir para a escola, e em muitos casos simulam doenças. Para além de se sentirem infelizes, sofrem com medo, chegando a trocar de escola várias vezes ou acabando por abandonar a vida escolar (Botelho & Sousa, 2007).

Ricou (2005), em consonância com Botelho e Souza (2007) e com Pereira e Pinto (2001), reverenciam que muitas das vezes estes alunos acabam por cometer o suicídio. O primeiro autor refere que no País Vasco, os dados demonstram que os maiores números de suicídio ocorrem em alunos vítimas com idades entre os 11/12anos. De um modo geral, aceita-se que o papel da vítima é equalitativamente proporcional com relação ao género (Cerezo 2001b; Ortega & Mora-Merchán, 1998; Piedra e colaboradores, 2006), embora outros investigadores refiram que existam mais rapazes envolvidos (Carvalhosa e colaboradoras, 2002; Neto, 2005; Pereira, 2008; Piedra e colaboradores, 2006).

#### **- Agressores (*bullies*)**

Boulton e Smith (1994, citado por Carvalhosa e colaboradoras, 2002), mencionam que o agressor é aquele que frequentemente se compromete com os outros, os agride ou lhes faz mal, os arrelia, ou lhes provoca outras coisas desagradáveis sem razão.

Estes são os que se consideram líderes e estabelecem uma dinâmica relacional agressiva e violenta com aqueles que considerem débeis e cobardes (Cerezo, 2001b). Sendo as suas acções movidas pelo desejo de poder e domínio. Porém em outras ocasiões, são simplesmente movidos pela diversão (Cerezo, 2006; Smith, 2004).

Assim, os agressores são caracterizados por agressão aos seus pares (Carvalhosa e colaboradoras, 2002; Olweus, 2000) e visualizados como os próprios líderes ou os seus seguidores (Antunes & Zuin, 2008), agindo usualmente de forma impulsiva (Piedra e colaboradores, 2006). Estes tendem a ser rejeitados pelo grupo de pares quando a agressão não é valorizada em determinado contexto social, contudo em contextos em que a agressão é valorizada, estes apresentam-se com um estatuto sociométrico controverso, médio ou mesmo popular. No que se refere ao seu autoconceito, os estudos são disputáveis. Uns indicam num sentido favorável, outros apontam como desfavorável. É possível que os *bullies* construam o seu autoconceito a partir do poder e do protagonismo social que as condutas agressivas lhes proporcionam (Martins, 2005a).

Na escola, os agressores são os que pior se sentem com a aprendizagem e com os professores (Martins, 2005a) o seu rendimento escolar é baixo e mantém uma atitude negativa perante a escola (Cerezo, 2001a).

Cerezo e Esteban num estudo que realizaram entre 1991-96, identificaram que estes são alunos mais velhos do que a média do grupo a que estão agregados, e verifica-se que estes já repetiram de ano algumas vezes (Cerezo, 2001b).

Grande parte das investigações considera os rapazes como os agressores, referindo que o maior número destes é do tipo directo (Botelho & Souza, 2007; Neto, 2005; Olweus, 2000).

De acordo com a aparência física, destacam-se por serem fisicamente mais fortes e mantêm condutas agressivas geralmente violentas e impositivas. São usualmente os líderes e apresentam-se como indisciplinados e teimosos, assim como, com uma considerável auto-estima (Cerezo, 2001a; Middleton-Moz & Zawadski, 2007).

Cerezo (2001a) refere que estes exercem pouco autocontrolo nas suas relações sociais e percebem o seu ambiente familiar como um clima conflituoso. Podem-se destacar como características de personalidade relevantes, as mencionadas pela autora, como: evidenciam um alto nível de ansiedade e baixa obediência às normas; uma alta assertividade que por vezes se traduzem em atitudes de desafio; consideram-se sinceros e não disfarçam o desejo de serem melhores do que são na realidade; pontuam alto em escalas de psicotismo, neurociticismo ou emocionalidade, extroversão e sinceridade. Piedra e colaboradores (2006), acrescentam que estes não apresentam sentimentos de culpa, nem empatia para com as vítimas.

Os agressores no contexto escolar, têm maior probabilidade do que os outros intervenientes em envolverem-se em delinquência e em violência, e tendem também a pertencerem a famílias caracterizadas como pouco calorosas ou afectivas. Apresentam problemas em partilhar os seus sentimentos e normalmente classificam-se com uma maior distância emocional entre os seus membros familiares. Os seus pais usam mais “deitar abaixo” e criticar, em vez de elogiar e encorajar, negligenciando assim, o ensino de que a agressão não é aceitável. Tendem a usar disciplina inconsistente e pouca monitorização sobre onde os filhos estão ao longo do dia. Estes têm estilos de disciplina muito punitiva e rígida, em que por exemplo, os castigos físicos são normalmente comuns (Carvalhosa, Lima & Matos, 2002; Olweus, 2000).

Os *bullies* são especialistas em usar técnicas de intimidação. Repetidamente usam comportamentos que funcionaram, por vezes, com eles no passado, de modo a ganharem poder e controle sobre os outros para estimularem as suas necessidades de poder ou para fazer com que as coisas se realizem como ambicionam (Middleton-Moz & Zawadski, 2007).

Olweus (1998, citado por Piedra e colaboradores, 2006) diferencia dois tipos de agressores, sendo o activo e por sua vez o social-indirecto. O primeiro como refere o autor, é o *bullie* que realiza a agressão pessoalmente e estabelece relações directas com a vítima, enquanto que o segundo, é quem por vezes consegue andar na “sombra” e tem comportamentos dos seus seguidores, aos quais induz a prática de actos de violência e perseguição aos outros colegas. Além destes modelos, o autor acrescenta que também se pode identificar um outro, o colectivo, que participa mas não se envolve na agressão.

Contudo, é necessário alertar, tal como faz Pereira (2006), que ao falar de perfis dos agressores e dos seus sistemas familiares, podemos deixar de fora alguns tipos de agressores, visto estes serem diversificados. No que respeita à interacção de vítimas e agressores na comunidade escolar, estes últimos são melhores vistos e aceites (Cerezo, 2001a), apesar de se sentirem infelizes na escola (Carvalhosa e colaboradoras, 2002).

#### **- Vítimas-agressoras**

Estes alunos, são identificados simultaneamente como vítimas e agressores. Situam-se numa posição de maior risco psicossocial, por manifestarem em conjunto acentuadas características das vítimas e dos agressores (Martins 2005a; Ortega & Mora-Merchán, 1998), nomeadamente, tornam-se assim os que pensam que se agirem como os *bullies*, podem obter tudo o que desejam (Piedra e colaboradores, 2006).

Estes participantes são os alunos que ora sofrem, ora praticam *bullying*. Frequentemente, os mesmos passam por situações de sofrimento na escola e tendem a encontrar indivíduos mais vulneráveis que eles e assim, transferem para estes as agressões sofridas (Botelho & Souza, 2007; Cerezo, 2006).

Tendem a combinar um modelo de ansiedade e de reacção agressiva, o que é utilizado pelo agressor como desculpa para o seu próprio comportamentos (Piedra e colaboradores, 2006).

#### **- Testemunhas**

Em relação às testemunhas, estas são os alunos que não sofrem nem praticam *bullying*, mas que convivem em ambientes onde tal existe (Botelho & Souza, 2007).

Segundo os autores, estas podem-se categorizar como os alunos que muitas vezes reforçam a intimidação; como os que participam activamente nela ou os que se classificam como intimidadores seguidores; como os que apenas observam; ou como os que auxiliam o colega, quer pessoalmente, quer quando vão procurar ajuda.

Uma análise realizada por Freire e colaboradores (2006), evidenciou que a maior parte dos alunos (68,6%), independentemente do género, idade ou ano escolar, são observadores

---

frequentes de situações de agressão entre os colegas. Essa análise, também observa uma tendência para estes observadores/testemunhas nada fazerem para ajudar os colegas-vítimas. Conforme refere a Psicóloga Educacional, Maria José Diaz-Aguado (citada por Ricou, 2005), as testemunhas poderiam intervir e parar este tipo de violência, mas acabam por se calar e limitam-se a observar, pois pensam que o problema não é com eles, logo, não têm que se meter no assunto.

Botelho e Souza (2007) referem em concordância com Piedra e colaboradores (2006), que estas calam-se em razão de temerem tornarem-se as “próximas vítimas”, pois o medo, a dúvida sobre como agir e a falta de iniciativa da escola são factores que acabam por prenunciar um clima de silêncio e de omissão. Sublinhando estes efeitos, a *American Association of School Psychologists* (citado por Middleton-Moz & Zawadski, 2007), informou que todos os dias, nos Estados Unidos, mais de 160 mil menores faltam à escola por terem medo de virem a sofrer de *bullying*.

## **2.8. Modelos e factores explicativos**

Na literatura, muitos estudos são nomeados no sentido de encontrar factores, modelos ou teorias que explicam a agressividade/vitimização entre os pares.

Primeiramente, expõem-se modelos que explicam a agressividade entre pares, de acordo com o fenómeno aqui apresentado. Martins (2005a) anuncia que os modelos explicativos da agressão são provavelmente os mesmo que explicam o *bullying*. Para explicar esse facto, a autora faz alusão a Crick e Dodge quando estes relatam que consideram o *bullying*, um caso especial do comportamento agressivo que prescreveria modelos conceptuais e teorias explicativas divergentes dos propostos, de um modo geral, para o comportamento agressivo.

Diversas ciências têm procedido a diferentes abordagens para justificar o problema da agressividade, entre elas, a Biologia, a Psicanálise, a Psicologia, a Psicologia Social e a Sociologia.

A **Biologia** explica o problema sob duas vertentes: Lorenz baseia-se em estudos de etologia animal, que explica que a origem da agressividade tem um carácter inato, ligado à evolução das espécies; outros apontam que no caso do homem, a importância da obtenção de comportamentos aparece em virtude de um anterior uso da violência ter proporcionado uma experiência bem sucedida, ou seja, este comportamento é proveniente da aprendizagem (Pires In Pereira & Pinto, 2001).

A **Psicanálise** prefere relacionar a agressividade/violência ao “id” instintivo, sendo imprescindíveis na sua revelação os aspectos inatos (Pires In Pereira & Pinto, 2001). Assim, o modelo psicanalítico, segundo Freud (1920, citado por Pereira, 2008), examina a agressividade, levando o indivíduo a comportar-se com um certo grau de violência contra os seus semelhantes. Assim, o autor aclara o conceito de agressão numa teoria psicológica de pulsões, em que a força leva a condutas diversificadas, que são representadas em condutas motrizes múltiplas como acções motrizes violentas, destruidoras e negativas. Todavia, esta visão do problema assume-se como controverso, quando apresenta características de inevitabilidade e individualidade das condutas agressivas (Pereira, 2008).

Segundo a **Psicologia**, a teoria da frustração/agressão, a agressividade é a resposta conseqüente a uma frustração anterior. Esta visão considerada demais simplista, acabou por ser posta em causa, sendo ampliada para conceitos mais abrangentes, colmatando que a agressão resultante de frustrações possa ser voltada contra si mesmo ou para reacções de fuga, como por exemplo os adolescentes optarem por comportamentos desviantes ou de submissão (Pires In Pereira & Pinto, 2001). Por sua vez, a **Psicologia Social** foca a importância da aprendizagem e o modelo social, considerando importantes os modelos que os jovens possam seguir, nomeadamente os familiares (Pires In Pereira & Pinto, 2001), serão explorados posteriormente. Bandura e colaboradores (1969, citado por Pires In Pereira & Pinto, 2001), provam nos seus estudos provam a importância que o papel de um modelo tem, por exemplo, quando identificam que um filme agressivo, pode desencadear a aprendizagem desses comportamentos violentos. A teoria da aprendizagem social de Bandura explica que estes comportamentos serão apreendidos pela exposição a modelos seriamente agressivos, E posteriormente reproduzidos pelos sujeitos que se encontram mais expostos a essas acções (Pereira, 2008). Este tipo de comportamento é socialmente apreendido, e os meios modeladores considerados como mais importantes são a família, a escola, o grupo de pares, os meios de comunicação social e a TV (Pereira, 2008).

A **Sociologia**, em conformidade com as correntes macrosociológicas de teor determinista, associa a problemática a condicionalismos ligados às classes populares: maior crença na eficácia da força para deliberar problemas e dificuldades de adaptação escolar, confrontada com incapacidades ligadas a códigos sociolinguísticos em divergência com a escola. Estes problemas poderão originar atitudes de rejeição que alguns alunos podem sentir em relação à escola, atitudes essas exteriorizadas sob a forma de uma contracultura escolar a que adoptaria a sua estigmatização pela escola (Pires In Pereira & Pinto, 2001).

A corrente do *interaccionismo simbólico* coloca o problema da agressividade como função de contextos particulares em que toma por parte, o triângulo adolescente/família/escola (Pires In Pereira & Pinto, 2001).

Para Woods (1979, citado por Pires In Pereira & Pinto, 2001), esta abordagem sociológica assenta no facto de que “os seres humanos constroem os seus significados: que a acção não é simplesmente a consequência de atributos psicológicos ou determinada por factores sociais externos, mas resulta de um processo contínuo de atribuições de significados, e que este processo tem lugar em contextos sociais” (p. 206).

Contudo, outros factores justificam a agressividade, podendo ser:

- **Factores ambientais/familiares:** Tendo em conta a revisão bibliográfica, pode-se referir que em primeiro lugar avultam os factores psicossociais ambientais, nomeadamente os factores familiares. Este factor pressupõe as atitudes e as condutas dos pais para com os seus filhos (Cerezo, 2001a). Segundo Pereira (2001), alguns autores referem que a agressividade entre pares é uma predisposição que é influenciada pela família, tendo-se em conta que, nela identificam-se histórias de adolescentes que acusam de forma intensa, um quotidiano desenvolvido num ambiente de drama, violência e de “instabilidade” de condições de vida. A autora espanhola Fuensanta Cerezo (2001a), realça que o ambiente familiar é fundamentalmente para explicar a conduta agressiva, especialmente a relação entre mãe e filho. Entre muitos estudos que apresenta acerca da temática, a autora destaca o estudo de Patterson, Capaldi e Bank realizado em 1991, quando estes procuraram explicar o modo como o modelo familiar pode ser uma causa preditiva da agressão. As conclusões do estudo foram no sentido das condutas anti-sociais, que se geram entre os membros de uma família, servirem de modelo e de treino para o comportamento anti-social que os jovens exibem em outros ambientes, nomeadamente no ambiente escolar, devido a um processo de generalização destas condutas. Este processo inicia-se com a imitação dos modelos coercivos da família, para posteriormente passar a ser a reconfortante nas relações interpessoais (Cerezo, 2001a). A autora salienta também, que em outros estudos, os dados demonstram que a agressividade é uma forma característica de resolução de problemas e o clima sócio-familiar é um factor interveniente na formação e no desenvolvimento dessas mesmas condutas. Rematando, uma outra investigação feita por Moos, Moos, e Tricket em 1984, (citados por Cerezo, 2001a), evidenciaram que os alunos considerados agressivos e agressores pela maioria dos colegas da turma, percepcionavam o seu ambiente familiar com um certo grau de conflito. Pelo contrário, os alunos vítimas dessas agressões, encontravam-se num ambiente familiar a um nível de sobre-protecção significativamente superior ao resto do grupo, tal como referido

anteriormente no perfil dos intervenientes. Contudo, é necessário ter em atenção os primeiros anos de vida dos menores. Esse ambiente familiar é para si o mais significativo, podendo-se assim pensar que as condutas agressivas na escola iniciaram-se no meio familiar, e tal acontece, porque os seus pais os ensinaram e os reforçaram a serem agressivos, embora não de forma premeditada. É claro que estas situações familiares têm uma preponderância directa no desenvolvimento da afeição, na formação dos valores morais, dos papéis e nas posteriores relações sociais destes jovens, incorporados noutros lugares de socialização, como por exemplo, a escola (Cerezo, 2001a). No estudo de Martins (2005a), os jovens que sofrem vitimação, os que agredem ou os que observam este tipo de condutas, parecem sentir-se pior em contexto familiar, mais propriamente com o pai, enquanto que os jovens que pior se sentem neste contexto, sobretudo os que pior se sentem com o pai, são frequentemente mais do que os restantes, os agressores, as vítimas e os observadores. O que também influencia a família nestes casos de agressão, é o facto de muitos dos pais/familiares dos agressores se mostrarem, geralmente, reivindicados em relação aos direitos dos seus filhos, pois muitas das vezes passam a ideia que “se alguém te bate... bate-lhe também”, e explicam que “se ele bateu, é porque tinha razão” (Piedra e colaboradores, 2006, p. 104). Porém, deve-se ter em atenção outras causas que ocorrem no meio familiar, especificamente, quando se verificam situações de ruptura familiar, como por exemplo, a situação do divórcio dos pais, que gera normalmente falta de ternura, carinho e afectividade. Aqui, os conflitos parentais e a desarmonia familiar são aspectos que surgem, quando analisado, a padrões de comportamento desses adolescentes que se envolvem no *bullying* (Pereira, 2008).

- **Factores cognitivos e sociais:** Nesta temática, recentes investigações referem que os jovens agressivos não têm no seu reportório respostas para situações adversas que não sejam agressivas e indicam que a conduta agressiva é o resultado de uma inadaptação, enquanto forma de interagir com o meio escolar, devido a problemas na codificação da informação, que dificulta a elaboração de atitudes alternativas (Cerezo, 2001a). Da mesma maneira, pode-se dizer que a criança agressiva se mostra menos reflexiva e pouco considera os sentimentos, pensamentos e as intenções dos outros. Estes défices estabelecem um círculo que inicia com a premissa de que a conduta agressiva, é a resultante da rejeição que o indivíduo sofre por parte do seu grupo social, e que muitas das vezes o leva ao isolamento. Esses actos excluem-no das experiências básicas da interacção social fundamental ao desenvolvimento da competência social. Quando um adolescente agressivo se sente excluído, cresce com a convicção de que o mundo é hostil. Assim, estes pensamentos atribuem-lhe um estatuto negativo dentro do grupo, e como forma de orientar a sua necessidade de relações sociais e de administrar positivamente

---

a sua auto-estima, procura o apoio social junto daqueles por quem se sente validado (Cerezo, 2001a). Desta forma, a rede de relações destes jovens agressores, é constituída por outros que partilham o mesmo estatuto de “rejeitados”, formando-se assim, em pequenos grupos destabilizados dentro do grupo escolar, ou da turma. Contudo, os repetidos fracassos das relações sociais e a percepção hostil que os alunos agressivos têm do mundo que os rodeia, poderiam fazê-los sentir a auto-estima baixa porém, estes auto-avaliam-se claramente de forma positiva (Cerezo, 2001a).

- **Factores de personalidade:** Através de um estudo de Slee e Rigby (1994), que procuraram estabelecer as características de personalidade dos adolescentes agressivos, demonstra-se uma tendência significativa para a psicose, o que tal se pode traduzir numa despreocupação com os demais, no gosto de enganar os outros, de os colocar perante situações ridículas e de serem cruéis e insensíveis perante os seus problemas. Também se destacam outras características, como uma elevada extroversão, um temperamento expansivo e impulsivo, comportamentos agressivos de forma habitual de interacção social, aborrecendo-se estes alunos com facilidade e demonstrarem uma certa propensão para o risco e situações perigosas (Cerezo, 2001a). Porém, não se pode explicar a agressividade, pondo de parte a tendência à vitimação, uma vez que também se verificam correntes que tentam explicar a origem da vitimização. Assim, segundo notifica Pereira (2008), existem duas correntes explicativas, a primeira que foca um **défice de competências sociais** e a segunda que se centra na **teoria da vinculação/attachment**. Em relação à primeira corrente, defendida por Dogde e colaboradores (citado por Pereira, 2008), estes partem do princípio de que um adolescente analisa incorrectamente os sinais sociais ou apresenta respostas de forma muito circunscrita. As vítimas ostentam poucas competências sociais e demonstram-se pouco assertivas quando se encontram em grupo, ou respondem de forma provocatória (Pereira, 2008). Olweus (1987, citado por Pereira, 2008) em consonância com estes autores, refere que as vítimas não são assertivas e não subjugam algumas competências sociais, sendo caracterizadas quando agredidas, pelo medo, falta de confiança e extrema ansiedade, que as dificulta de interagirem com os outros, levando-as a ser socialmente excluídas (Pereira, 2008). De acordo com a segunda corrente, tal como explorada no primeiro capítulo, os problemas da vitimação vêm-se sobretudo de natureza relacional, e dos desvios de perturbação ao nível da vinculação entre os adolescentes e os seus progenitores (Pereira, 2008).

## Conclusão

Este segundo capítulo teve como objectivo explorar algumas questões relativas ao *bullying*, desmistificando alguns pontos, tal como, nem todas as brigas ou discussões que ocorrem no meio escolar devem ser rotuladas como *bullying*. Isto para não se cair no extremo oposto da tolerância zero, que não permite às crianças e aos adolescentes viverem harmoniosamente em grupo. A distensão entre um comportamento aceite e um abuso é muito delicado, e cada caso deve ser observado e analisado segundo a sua constância e gravidade.

Tal como se verificou, o *bullying* adquire diversas formas, algumas mais cruéis que outras, subordinando-se a muitos factores. Embora este fenómeno varie consoante as características da escola, a sua população e a sua respectiva cultura, é identificado em todos os estratos sociais, ou seja, ocorre tanto em escolas de bairros degradados como em colégios particulares.

Em forma de reflexão do fenómeno, menciona-se que os jovens de hoje não são senão o reflexo da sociedade em que se vive, dos valores sociais transmitidos pelos *media* associados ao abuso de poder, da desestruturação do núcleo familiar, que também se verifica como determinante e influenciadora na comunidade escolar, juntamente com todo o contexto escolar que transmite um ponto de vista pessimista.

O próximo capítulo, dedicado ao *bullying* e à vinculação em crianças institucionalizadas e não institucionalizadas permitirá explorar um pouco a relação dos dois conceitos.

## CAPÍTULO III – **BULLYING E VINCULAÇÃO EM CRIANÇAS INSTITUCIONALIZADAS E NÃO INSTITUCIONALIZADAS**

### **3.1. Institucionalização e/ou Família**

É longa a tradição de instituições de internato numa dimensão educativa, protectora ou punitiva. Assim, a institucionalização surge a partir do século XVIII e assume uma função assistencial de particular relevo, prestando protecção e apoio a crianças deficientes, porém caracterizando-se pela “baixa qualidade de atendimento” (Ribera, 1996). Essa diminuta qualidade e a implementação de uma prestação de cuidados em regime de afastamento social, surge como meio de protecção do deficiente da sociedade, representando contudo um modo de tranquilizar “... a consciência colectiva (...) sem que esta tivesse de suportar o seu contacto.” (Alberto, 2003, p. 229).

Aos poucos, os adolescentes abandonados ou vitimados pelos maus-tratos passam também a ser integrados em contexto institucional. E assim, a protecção de menores alarga-se para a satisfação de necessidades básicas, tais como, a saúde, a higiene e a alimentação, que posteriormente contempla uma função educativa, tornando-se capaz de fomentar o desenvolvimento global da criança (Carvalho, 1999).

Em Portugal, a intervenção junto de crianças vítimas de maus-tratos, divide-se essencialmente entre Intervenção Primária Punitiva (IPP) e a Intervenção Primária Protectora da Criança (IPPC). Tendo em conta que a maior percentagem de maltrato infantil/juvenil sucede dentro do próprio contexto familiar, por falta de condições ou negligência de cuidados parentais, e com este efeito, a IPPC caracteriza-se pela retirada dos menores desses contextos, sendo normalmente à *posteriori* colocadas em instituições (casas de abrigo ou lares) (Alberto, 2003; Mota & Matos, 2008).

A institucionalização emerge assim como resposta, quando está esgotada a sequência ou cascata de alternativas mais integracionistas. Com esse efeito, de acordo com alguma investigação internacional mencionada em estudos nacionais (Alberto, 1999; Córias, 1995; Strecht, 2000; Vilaverde, 2000), que expõem que as crianças institucionalizadas tendem a desenvolver alguns padrões comportamentais problemáticos. Tendo em conta, que a institucionalização representa em grande parte uma transição difícil e que nem sempre é bem aceite pelos jovens (Mota & Matos, 2008). Apontam-se, por exemplo, as suas particulares dificuldades de resistir à frustração (o que pode representar um bloqueio básico ao seu

desenvolvimento psicológico), as dificuldades de relacionamento interpessoal, os sentimentos depressivos e imagens auto-depreciativas, os níveis elevados de ansiedade e de agressividade destrutiva, as dificuldades de aprendizagem e insucesso escolar ou as notórias oscilações de humor, instabilidade emocional e frágil auto-estima (Alberto, 1999; Córias, 1995; Strecht, 2000; Vilaverde, 2000; Dell’Aglío & Hutz, 2004).

As instituições apresentam claras dificuldades em oferecer às crianças um lar próximo do familiar, nomeadamente uma figura de referência, de protecção e de vinculação, o que por si só traduz uma lacuna grave com forte impacto no desenvolvimento dessas crianças. Assim, não é possível crescer no vazio, no vazio afectivo (Strecht, 2000).

Por sua vez, a família é considerada uma instituição social, um contexto essencialmente importante no desenvolvimento do ser humano, e por excelência, é o núcleo de vinculação, de coesão e de interdependência mútua, promotora de sentimentos de separação e de autonomia (Menezes, 1989). Ou seja, é entendida como um contexto privilegiado no qual ocorrem as primeiras e decisivas etapas do desenvolvimento individual, e por conseguinte, tem sido analisado como um construto dinâmico, consentindo alterações ao longo dos tempos (Menezes, 1989).

É de facto, no seio familiar que se desenvolvem os primeiros laços afectivos, principalmente, tal como referido anteriormente, entre mãe-bebé, e ao que parece, acabam por perdurar durante a vida adulta. A qualidade desse relacionamento é bastante importante na vida da criança/adolescente, nomeadamente no que se refere ao desenvolvimento de tarefas, auto-estima elevada, maior satisfação com a escola e melhor ajustamento escolar (Peixoto, 1999; Mota & Matos, 2008).

Minuchin (1990) sublinha que a família deve executar fundamentalmente duas funções para os seus membros: ter um papel de protecção e de socialização e desempenhar igualmente um papel na adopção e transmissão de cultura onde se integra. Deste modo, os adolescentes incluem-se em múltiplos sistemas que, de uma forma directa, acabam por influenciar o seu desenvolvimento.

A família surge como sistema fundamental tendo, em conta que é o intermediário entre a criança e o mundo exterior. Como grupo primário, simples e espontâneo, surge também como o núcleo de toda a organização social (Carneiro, Berita, Rodrigues & Garrinhas, 1997). Sampaio e Gameiro (1992) analisam o termo família, como “um conjunto de elementos emocionalmente ligados por um conjunto de relações, em contínua relação com o exterior, que mantém o seu equilíbrio ao longo de um processo de desenvolvimento percorrido através de estádios de evolução diversificados” (p. 9). Sendo assim, ao ponderar a família como um

---

conjunto de elementos ligados por um conjunto de relações, encontra-se implícito o conceito holístico, que possibilita dizer que a família existe na sua individualidade, isto é, existe um sentimento de pertença que reina o sistema familiar (Relvas, 1996).

Assim, ao se conferir à família o papel crucial no desenvolvimento harmonioso, compreende-se analogamente que a casa do menor seja vista como um espaço vital, pelo que a privação de conforto, de vinculação e de sentido de pertença poderão desencadear o desmembramento desse grupo familiar, em benefício de grupos extra-familiares, verificando-se o surgimento de perturbações do comportamento nas crianças privadas de cuidados maternos ou separação dos pais (Cordeiro, 1979).

Portanto, as condições que descrevem o ambiente institucional desviam-se das do meio familiar, quer no que se refere à sua organização e dinâmicas funcionais, quer nos papéis adoptados pelos diferentes participantes. Sloutsky (1997) salienta que a característica essencial do contexto institucional, refere-se ao facto de constar de um local de residência (de crianças e adolescentes) e de trabalho dos seus funcionários, que se regem segundo papéis sociais. Ao contrário, a família consta de um sistema aberto no qual os seus elementos participam também noutros contextos. Paralelamente, o próprio sistema familiar envolve em si diversos subsistemas (e.g., conjugal, parental e filial) que, impulsionados em função de contextos específicos, transmitem diferentes exercícios de papéis familiares (e.g., papel de filho e irmão em simultâneo). Tudo isto leva a que a criança introduzida em meio familiar, assista a uma pluralidade de papéis familiares. Por resultante, ainda que uma instituição de acolhimento infantil possa servir o propósito de facilitar o desenvolvimento humano em toda a sua abrangência, sobretudo quando o ambiente físico e social encerra níveis de extrema disrupção, esta é uma realidade que visivelmente não proporciona uma compensação no funcionamento familiar (Bronfenbrenner, 1996).

Sloutsky (1997), numa outra linha, estabelece uma comparação entre crianças residentes com a sua família e em instituição e deduz que o contexto institucional compromete o desenvolvimento sócio-afectivo, uma vez que estas crianças propendiam a ser menos capazes de identificar com frequência as emoções dos outros (empatia), além de que, quando pressionadas por figuras adultas, modificavam a sua opinião (conformidade). Este autor compreende os resultados obtidos com base no pressuposto de que o contexto familiar, em oposição à vivência institucional, envolve a criança numa variedade de relações interpessoais, o que impulsiona a sua exposição a processos de negociação, cooperação e empatia. O mesmo autor acrescenta ao referir que os funcionários das instituições concedem cuidados de um

modo restritivo e estandardizado, por meio de uma relação de poder, sem que expressem emoções no seu local de trabalho.

Este vaivém entre proximidade e afastamento por parte do adulto, que se reflecte na capacidade de inferir o nível de cuidados necessários a cada momento, exige níveis de intuição, compreensão e resolução das situações. A selecção e formação destes técnicos têm, neste tema, um critério ou área importante de referência. Nesta relação diádica não é apenas o bebé o beneficiário ou o prejudicado. Como refere Soares (2001,) “a prestação de cuidados também está associada a emoções fortes e é regulada por estas: prazer e satisfação quando a figura parental foi capaz de proporcionar protecção ao bebé; aumento de raiva, tristeza e desespero quando a sua capacidade para o proteger está ameaçada ou bloqueada” (p. 91). De qualquer modo, deve-se salientar que a responsividade do prestador de cuidados, ajuda a criança a organizar-se face ao meio e à estimulação dela recebida, aceitando-se que “ao aprender a ser capaz de manter o seu comportamento organizado face a estimulação nova e a níveis crescentes de tensão, o desenvolvimento social e cognitivo do bebé está a ser promovido. Em contrapartida, se essa tensão é desorganizadora ou leva a retracção ou a estereotipia comportamental, o desenvolvimento cognitivo e social poderá ficar perturbado” (Soares, 2001, p. 95). Continuando, “a investigação tem encontrado relações entre estes cuidados inadequados e bebés que são excessivamente cautelosos, reactivos, facilmente perturbáveis e bebés que são incapazes de se envolver afectivamente com o meio, manifestando apatia, passividade ou isolamento” (Soares, 2001, p. 96), pelo que de novo se questiona a qualidade das instituições e dos adultos prestadores de cuidados na infância e na adolescência.

Conquanto, família ou institucionalização, no que se refere aos contextos de desenvolvimento, diversos estudos têm relacionado, o cuidado institucional a crianças e jovens, a dificuldades de comportamento e de personalidade. Grusec e Lytton (1988, citados por Dell’Aglia & Hutz, 2004) indicam factores que podem de certo modo influenciar na alteração dos efeitos da institucionalização. Entre eles, os autores indicam as razões para essa separação da família, o tipo de relacionamento prévio que a criança mantinha com a mãe, a oportunidade de desenvolver relações seguras após a separação, a qualidade do cuidado oferecido, a idade do menor, o tempo de permanência na instituição, o sexo e o seu temperamento.

### **3.1.1. Consequências na relação de vinculação**

A vivência institucional da infância tem sido associada a perturbações graves de vinculação, designadamente na capacidade de organização de uma relação com as figuras prestadoras de cuidados na instituição (Zeanah, Smyke, Koga, Carlson, & BEIP Core Group, 2005). Desta forma, a privação de cuidados familiares tem vindo a ser valorizada como um factor etiológico importante para o distúrbio do comportamento de vinculação (Bowlby, 1973; O'Connor Rutter, Beckett, Keaveney, Kreppner, & The English and Romanian Adoptees Study Team, 2000).

Os autores Tizard e Rees (1975) realizaram uma investigação com crianças institucionalizadas nos seus primeiros anos de vida e depreenderam que, apesar da relativa qualidade institucional, como por exemplo, a satisfação das necessidades físicas mais básicas e oportunidade de interacção social com os cuidadores e com os pares, estas crianças careciam de uma figura específica e consistente prestadora de cuidados, visto que os funcionários eram desencorajados a formar relações próximas com elas. Nesta investigação, os autores denotaram que das 26 crianças estudadas, 18 exibiam sinais de perturbação de vinculação. Por sua vez, o estudo longitudinal de Hodges & Tizard (1989) apronta que os seus participantes demonstravam comportamentos de vinculação pouco usuais e dificuldades de relacionamento interpessoal. Se, por um lado, os funcionários classificavam as crianças institucionalizadas de 4 anos como não vinculadas a nenhum adulto, por outro, os pais adoptivos das crianças ex-institucionalizadas (adoptadas aos 4 anos) percepcionavam-nas, aos 4 e 8 anos, como sendo socialmente indiscriminadas em relação à presença de figuras desconhecidas. Estes mesmos jovens, aos 16 anos, manifestavam uma atenuação de alguns dos efeitos decorrentes da institucionalização, especialmente no que se refere à amizade indiscriminada. Assim, estes investigadores inferem que a privação do estabelecimento de vínculos seguros durante os primeiros anos de vida, não se traduz directamente numa incapacidade para formar relações de vinculação posteriores, desde que as crianças sejam integradas num contexto familiar responsivo e disponível.

Segundo defendem O'Connor, Bredenkamp, Rutter, e The English and Romanian Adoptees (ERA) Study Team (1999), esta diferença pode ser ainda precisada, visto que o sistema de codificação de avaliação da vinculação, abonou-se apenas na interacção pais-criança, sem que fosse considerada a resposta da criança a figuras estranhas. Este padrão de comportamento indica que a desorganização do sistema comportamental de vinculação, pode apontar a presença da perturbação da vinculação de tipo desinibido. Tal facto reporta que, a sociabilidade indiscriminada representa antes a desorganização do sistema de vinculação, o

---

que difere e intensifica a gravidade da problemática da insegurança da vinculação. Ou seja, as classificações prematuras tendem, muitas vezes, a desencadear uma categoria de vinculação segura, em vez de reconhecerem uma categoria de vinculação desorganizada.

Diversos trabalhos científicos têm documentado um padrão perturbado de comportamento face a estranhos, usualmente caracterizado como amigável e indiferenciado. A criança tende a interagir com figuras adultas, comportando-se de modo afectuoso, embora superficial, além do grau de proximidade e intimidade existentes, de tal forma que, se torna impossível discriminar as suas interações para com os cuidadores habituais das interações que estabelece com adultos pela primeira vez (Tizard & Rees, 1975; Chisholm, 1998; O'Connor e colaboradores, 2000). Este padrão de comportamento parece não ser dependente das condições de privação existentes no contexto institucional (O'Connor & Zeanah, 2003) e tende a manter-se estável na infância (O'Connor e colaboradores, 2000), na adolescência e na idade adulta (Tizard & Rees, 1975), mesmo que seja adoptada por uma família sensível e estruturada (O'Connor & Zeanah, 2003).

Neste âmbito, também se situa o trabalho de Smyke, Dumitrescu e Zeanah (2002) que estudam a Perturbação Reactiva de Vinculação do Tipo Inibido e Desinibido em três grupos distintos de crianças romenas: o primeiro grupo, correspondente a crianças colocadas em cuidados institucionais *standard*, o segundo grupo, constituído por crianças inseridas numa “unidade-piloto” (grupos de apenas 10/12 crianças, ao contrário das usuais 30/35, cada um deles com um prestador de cuidados consistente) e o terceiro grupo, constituído por crianças não institucionalizadas que frequentavam o infantário durante o dia. Em relação aos restantes dois grupos, o primeiro apresenta resultados significativos e elevados em ambos os tipos (inibido e desinibido). No que respeita aos comportamentos de tipo inibido, não se observaram diferenças entre o segundo grupo e o terceiro grupo. De qualquer das formas, o segundo grupo regista diferenças significativas, comparativamente ao terceiro grupo, no que respeita à manifestação de um comportamento social indiscriminado.

Neste seguimento, O'Connor e colaboradores (1999) debruçaram-se sobre o estudo da perturbação da vinculação nos órfãos romenos de 4 anos, adoptados por famílias inglesas antes dos 24 meses de idade, e observaram que, analogamente às crianças inglesas adoptadas não expostas à privação de cuidados, a duração da experiência de privação se correlaciona positivamente com alguns comportamentos de vinculação perturbados, como por exemplo, fraca monitorização e procura dos pais e fácil envolvimento com estranhos. Estes distúrbios ao nível dos comportamentos de vinculação são diferenciados de outros problemas de comportamento e não são comentados pelo nível de desenvolvimento cognitivo das crianças

ou outros indicadores de desenvolvimento. Contudo, os mesmos autores focam que um número expressivo de crianças expostas à privação precoce e prolongada de cuidados familiares não apresenta estes sintomas. Assim, conclui-se que apesar da evidência de que os distúrbios de vinculação parecem resultar de uma privação de cuidados severa, tal nem sempre perdura num número notável de crianças. Assim, se a esta associação entre a duração da privação e o desenvolvimento da perturbação da vinculação advir-se que estes autores verificaram que parte das crianças adoptadas antes dos 3 meses de idade, assinalaram desordens nos comportamentos de vinculação, facilmente se compreende que ainda há muito que explorar no sentido de se conhecerem os mecanismos etiológicos dos distúrbios de vinculação.

Longitudinalmente estas crianças, aos 6 anos de idade, foram avaliadas por O'Connor e colaboradores (2000). Os autores expuseram que após dois anos, período que medeia os dois momentos deste estudo, as crianças que tinham revelado comportamentos de vinculação perturbados, identificavam uma diminuição destes comportamentos. Concludentemente, estes autores sugerem que as alterações no domínio da vinculação tendencialmente ocorrerem após um período de tempo considerável. Nesta investigação foi ainda incluído um grupo de participantes romenos de 6 anos, adoptados em Inglaterra entre os 24 e os 42 meses de idade, ou seja, mais tardiamente que as do grupo anterior (adopção antes dos 24 meses). Os autores apuraram que 70% destas crianças, igualmente sujeitas a severas condições de privação, não exibem perturbações marcadas da vinculação. Por isso, reconfirmam o pressuposto de que a patogenia dos cuidados por si só não é capaz de explicar o aparecimento do distúrbio. Desta forma, alegam que apesar de recentemente permanecerem poucas dúvidas no que respeita ao contributo etiológico da privação parental para a perturbação de vinculação, é oportuno perspectivar e considerar questões, tais como a severidade, a duração e o tipo de privação.

Na verdade, pouca atenção parece ser dispensada a estes três aspectos, que surgem como que essenciais para a clarificação do impacto produzido pela institucionalização. Assim, O'Connor e colaboradores (1999), destacaram a relevância de se ponderar a severidade da perturbação, com base na severidade da privação dos cuidados familiares, e de se reflectir sobre a duração e o momento em que a privação sucede, isto é, se está cingida aos primeiros meses de vida e se é (ou não) experienciada durante os períodos sensíveis do desenvolvimento. De facto, têm sido encontradas correlações positivas entre o tempo de permanência na instituição e a gravidade dos défices e atrasos desenvolvimentais.

Para a vinculação, em especial, também a saída ou a permanência da criança neste ambiente ao longo do primeiro ano de vida parece ser um vector decisivo (Soares, 2007).

---

Neste âmbito, Albus e Dozier (1999) proferem que, no caso das crianças terem estabelecido vínculos com as figuras parentais, tal perda poderá evocar um carácter traumático e neste seguimento, o estudo levado a cabo por Chisholm (1998), verifica que ao contrário do que acontece com as crianças adoptadas antes dos 4 meses de idade (66%), apenas 37% das crianças institucionalizadas até aos 8 meses desenvolvem uma relação de vinculação segura com os seus pais adoptivos. Estas últimas manifestam ainda níveis mais elevados de Perturbação Reactiva da Vinculação (tipo desinibido) e de desorganização. Porém, os dados obtidos por Dozier, Stovall, Albus e Bates (2001), indicam que as crianças colocadas em famílias de acolhimento até ao primeiro ano de vida são capazes de orientar e organizar o seu comportamento de vinculação para a nova figura prestadora de cuidados. Na mesma perspectiva, Van IJzendoorn e Juffer (2006) defendem que quando a adopção acontece depois dos 12 meses, o risco da criança desenvolver dificuldades na organização de uma relação de vinculação aumenta, uma vez que é por volta desta idade que esta aprende a confiar num adulto sensível e disponível que opera como base segura.

Não obstante, ainda que a criança esteja inserida num ambiente institucional durante um longo período de tempo, é possível que estabeleça uma relação de vinculação organizada com uma figura parental no caso de lhe ser assegurada uma elevada qualidade na prestação de cuidados, isto é, se existir uma nova figura sensível e responsiva capaz de a ajudar a ultrapassar as suas limitações e dificuldades (Dozier e colaboradores, 2001).

Todavia, importa resguardar que as associações supraditas pelos estudos anteriores não são lineares. A plasticidade do organismo humano e a diferenciação individual característica de cada criança, desencadeiam percursos e trajectórias desenvolvimentais diferenciais. Alguns dos factores que têm sido documentados como possíveis indicadores destas divergências, prendem-se com a presença, ou ausência, de recursos pessoais e sociais (McCall & Groark, 2000), bem como com a qualidade dos cuidados recebidos, o tempo de institucionalização e a idade de entrada na instituição (O'Connor e colaboradores, 2000). A grande parte destes estudos recorre ainda a dados retrospectivos e enfatiza factores de natureza individual, adjudicando pouca importância ao contexto relacional e institucional. As disparidades em termos da “cultura institucional”, assim como das práticas daí decorrentes, permitem compreender alguns dos resultados ambíguos encontrados pelas diferentes investigações (Johnson, Browne, & Hamilton-Giachritsis, 2006).

De qualquer das formas, a literatura suporta empiricamente o pressuposto de que o acolhimento da criança em meio institucional não favorece o seu desenvolvimento optimal. Os efeitos nocivos nos domínios neurobiológico, comportamental, sócio-emocional e na

---

organização da vinculação, postulados por diferentes trabalhos científicos (Johnson e colaboradores, 2006; Soares, 2007), afiguram-se como fidedignos testemunhos disso mesmo. Orientações mais rígidas e inflexíveis afirmam que a negligência e o dano causado por uma privação e “desprivação” precoce é equivalente à violência, em que as autoridades competentes deverão trabalhar com vista a assegurar que as crianças mais novas tenham a oportunidade de crescer num ambiente familiar adequado/família funcional. (Johnson e colaboradores, 2006). Assim, e mais concretamente no que concerne ao desenvolvimento ulterior, a intervenção precoce junto das crianças institucionalizadas e o retorno a um *setting* familiar assumem particular relevo.

### **3.1.2. Comportamento de *bullying***

Tal como analisado anteriormente, a socialização familiar, mesmo em meio escolar, encontra-se comprometida por atitudes negativas como a sua desestruturação, falta de amor, respeito e de diálogo, sendo transmitida aos seus novos membros, também de uma forma negativa. Verifica-se igualmente uma total ou parcial alienação ao que seria adequado à sociedade a que pertence (Zagury, 1996).

Assim, Tânia Zagury (1996) menciona que é necessário reflectir-se sobre o papel dos pais no reconhecimento do aluno agressor. Sabendo que normalmente estes pais optam por serem pais ausentes ao longo do seu crescimento, como é o caso dos pais de alguns dos jovens institucionalizados, ou optam por seguir posturas pouco firmes, não estabelecendo na maior parte das vezes limites aos actos dos seus filhos. Como consequência, muitos destes jovens crescem sem serem educados para viver em sociedade.

Assim, a escola, segundo Amado, Ribeiro, Limão e Pacheco (2003), é vivida por estes jovens como estando numa “prisão”, é mais um lugar onde se é obrigado a ir e onde continua a ser vítima de um prolongado processo de violência simbólica e física, com rupturas radicais nas linhas e processos de convivência entre formas culturais diferentes.

Os autores acrescentam que, embora as instituições que acolhem estas crianças ou jovens terem como objectivo prevenir estes comportamentos que posteriormente podem levar à marginalização e exclusão, o facto é que a própria história de vida do menor institucionalizado e as características da vivência da própria institucionalização, raramente consegue ultrapassar os problemas de ordem psicológica e social que permitiriam uma plena integração destes menores no meio escolar. Que segundo Espert (1989, citado por Amado e colaboradores, 2003), “viver numa instituição é também por si mesmo (ainda que de certo modo paradoxalmente) uma situação de risco” (p. 33).

---

Segundo Amado e colaboradores (2003), a investigação tem demonstrado que estas crianças e jovens revelam de uma forma tanto ou mais intensa do que crianças que também estão em risco, mas não institucionalizadas, todo um conjunto de características comuns, tais como: auto-conceito e auto-estima negativa, desinteresse e insucesso escolar, comportamentos violentos, que de um modo geral se prosseguem em comportamentos desviantes e de marginalização. Das quais, estas características vão contribuir para aumentar a fronteira dos “agressivos” na vida escolar com todas as consequências individuais e sociais que isso acarreta.

Os factores económicos, sociais, culturais, características inatas de temperamento e influência familiar, de amigos, da comunidade e da escola, constituem riscos para a manifestação do *bullying* e causam impacto na saúde e desenvolvimento dos jovens, quer nos institucionalizados, quer nos não institucionalizados (Neto, 2005).

Pode-se assim dizer que em traços gerais, que a população de alunos institucionalizados, pelos contornos sociais, escolares e pessoais que o rodeia, vive um processo de crescimento comprometido quer pelo desenvolvimento social e familiar, o que condiciona uma deficiente aprendizagem de competências pessoais e sociais fundamentais para a construção da sua própria identidade e para o estabelecimento de relação que permitam a vida em grupo; quer pela própria inexistência dessas competências, cúmplice à vida num contexto cultural e afectivamente pobre (instituição). Estes aspectos permitem compreender a condutas violentas (Amado e colaboradores, 2003).

Observando-se deste modo, uma íntima ligação entre os antecedentes inerentes à vida pessoal, familiar e escolar nestes indivíduos, influenciando sem dúvida os tipos de comportamentos desadequados no meio escolar, assim como a relação entre os grupos de pares (Amado e colaboradores, 2003).

Estes comportamentos de *bullying* são em grande parte atribuídos à generalidade dos alunos institucionalizados, tratando-se assim, de comportamentos muito frequentes na vida quotidiana escolar. Contudo, há que ter em conta o facto de que estes comportamentos e linguagens mais agressivas fazem parte do estilo de vida familiar e social de origem. Assim estes desvios, para além das funções pedagógicas de “obstrução da aula ou do recreio”, podem ter muitas outras funções de carácter psicossocial, tais como: praxes, vinganças, conquistas e defesas de territórios, “segregação” de colegas particularmente hábil na estratégia da “insinuação” juntos dos docentes (mas não institucionalizada), que pode ser interpretar-se como um processo para a excluir do grupo-turma, precisamente pelo seu comportamento de maior aproximação na relação aos docentes, e manifestações de um

“conformismo instrumental” que pode não ser bem visto pela turma (Amado e colaboradores, 2003).

Assim, sabendo que os primeiros cuidadores adultos têm uma enorme influência sobre as crianças, a correcta interacção entre estes é a maior protecção contra comportamentos agressivos posteriores. Esse relacionamento saudável é o alicerce para o desenvolvimento de vínculos e de empatia, organizando e equilibrando as emoções e a capacidade de aprender, nas crianças. Este relacionamento entre ambos serve ao jovem a base sobre a qual todos os outros relacionamentos serão edificados (Middelton-Moz & Zawadski, 2007).

Desta forma, um vínculo constituído de forma saudável com os pais, possibilita à criança assimilar do exterior e absorver para si um sentimento de amor-próprio, a capacidade de se confortar a si mesma em situações emocionalmente difíceis e a internalização de limites saudáveis que conservam os impulsos agressivos controlados. A confiança architectada a partir de amor incondicionado e de segurança dos cuidadores, torna-se o pilar sobre a qual se vai construir confiança em si e nos outros (Middelton-Moz & Zawadski, 2007).

É na condição de vínculos saudáveis com esses cuidadores, independentemente de serem os pais ou não, que o menor desenvolve a empatia. Assim, mais tarde o jovem torna-se capaz de estabelecer empatia com os sentimentos dos outros, tendo em conta que estabeleceu um vínculo seguro com alguém que lhe satisfaz as suas necessidades de amor, protecção entre outras, de forma imediata e constante (Middelton-Moz & Zawadski, 2007).

As vítimas de *bullying* que se encontram a viver com os pais, apresentam mais características relacionadas com problemas a nível da relação com os pais, nomeadamente, uma fraca capacidade afectiva com estes (Pereira, 2008).

Segundo Carvalhosa e colaboradoras (2002), os *bullies* na escola propendem a pertencer a famílias que são caracterizadas como sendo pouco carinhosas ou afectivas, apresentando por esta razão, dificuldades em partilhar os seus sentimentos. Assim, estes sentem uma maior distância emocional entre os membros da família, a qual por vezes também os rejeitam.

Os pais dos agressores normalmente criticam os seus filhos, com recurso a frases de «deitar abaixo», em vez de os elogiarem ou os encorajarem, ensinando assim aos seus filhos que a agressão é aceitável (Carvalhosa e colaboradoras, 2001).

A exclusão social é um factor clamoroso. Pereira e Pinto (2001), contam que muitas famílias em situações extremas de desintegração e isolamento praticam actos de violência imprevisíveis e que aparentemente são incompreensíveis. Filhos criados nestes meios familiares são, por vezes, rejeitados e muitas das vezes brincam isolados, e progressivamente

desenvolvem uma agressividade latente perante os outros. Estes tornam-se os seus alvos, por vezes, indivíduos mais vulneráveis à violência e aos maus tratos.

Por estes factos, os autores referem que a escola como instituição constituída por vários agentes educativos, deve conhecer a realidade de cada adolescente e projectar a sua intervenção, quer estes se caracterizem como *bullies*, quer como vítimas.

A autora Rosário Ortega (2003), defende que a violência na escola é um fenómeno em que se verifica uma constante: algumas pessoas, por si só, ou institucionalizadas em grupo, impedem ou dificultam que outros jovens tenham livre acesso ao gozo dos direitos humanos, desde os direitos mais básicos, como o direito ao bem-estar físico até, por exemplo, à segurança até ao direito da cultura.

Bowlby (citado por Oliveira, 2000) apresentou a ideia que o comportamento não é algo estático, pelo contrário, refere que este compreende um jogo dinâmico de interrelações pessoais com o meio envolvente, isto é, o meio familiar ou institucional influencia o comportamento, nomeadamente o escolar.

Há ainda que se salvaguardar que é reconhecido, segundo Amado e colaboradores (2003), que entre as crianças e adolescentes institucionalizados que mantêm algum laço com a família se notam diferenças em relação àqueles que não o possuem, fazendo-se assim notar, que o factor familiar não explica tudo, uma vez que há menores provindos da mesma família com comportamentos totalmente diferentes, sendo outros os factores influenciadores das suas acções e comportamentos.

### **3.2. *Bullying* e vinculação aos pais e ao grupo de pares**

Neste ponto, o *bullying* é compreendido enquanto conduta anti-normativa, tendo em conta a Teoria do Vínculo Social, também designada por Teoria do Controlo Social, desenvolvida por Hirschi (1969). Esta teoria defende que os actos delituosos tenderão a ocorrer quando se enfraquece ou rompe o vínculo do indivíduo com a sociedade, sendo que quanto mais enfraquecido estiverem os grupos em que o indivíduo se integra, menos ele dependerá destes e mais dependerá de si mesmo, arcando com as consequências que tais comportamentos podem acarretar (Figueiredo Dias & Andrade, 1997, citado por Martins 2005c). Neste sentido e segundo Garrido, Stangerland & Redondo (1999, citado por Martins, 2005c), a presença de vínculos afectivos com as pessoas que são socialmente integradas constitui, em princípio, o elemento fundamental impeditivo dos indivíduos de se envolverem em condutas delinquentes, como neste caso, em situações de *bullying*. Para Hirschi (1969), tal ocorrência acontece devido a um facto intrínseco à natureza humana, que por sua vez se

---

relaciona a uma conformidade apreendida e atingida através do processo de socialização, isto é, o *bullying*, como acto delinquento, não é um produto da existência de determinadas crenças ou de outros factores criminogénicos, senão antes o resultado da ausência de normas e de vínculos sociais que negam ou impeçam os actos delituosos. Por outras palavras, a presença desta conduta delituosa não deve deparar com a obtenção de valores e normas delituosas, mas sim na ausência ou mesmo na ruptura de vinculações sociais à delinquência (Garrido, Stangerland & Redondo, 1999, citado por Martins, 2005c).

Para a presente teoria existem quatro elementos fundamentais, sendo estes o suporte da conduta convencional, segundo Hirschi (1969), e são: o apego, o compromisso, o envolvimento e/ou a participação e as crenças. O apego é assim entendido, tal como fora exposto na presente tese, como o elemento emocional do vínculo social, isto é, o conjunto de laços afectivos que se estabelecem com outras pessoas que se traduzem em afecto, admiração e identificação com essas mesmas pessoas. Assim, torna-se imprescindível o ambiente familiar, mais concretamente a relação comportamental dos pais, como fonte primordial de afecto, e de proporcionar modelos adequados aos filhos, não somente em relação aos papéis a desempenhar socialmente, mas também em relação às manifestações de condutas aceitáveis. O autor acrescenta que por mais relevante que a estruturação familiar seja, é a ligação afectiva à família em que o indivíduo se insere que “explica” os delitos, ou seja, o indivíduo que comete um delito, propende a manter relações frias e frágeis com os outros, a ser uma pessoa socialmente isolada, assim como a manter relações afectivas convencionais ou mesmo inconventionais com os pais e amigos. Porém, o autor refere que essa conduta delituosa deriva do facto de ter havido ruptura dos vínculos com os pais e com outros contextos sociais. O compromisso, para Hirschi (1969), relaciona-se com o grau em que o sujeito se situa na sociedade convencional, mais especificamente na sua relação com a escola e outras ocupações juvenis convencionais, sendo que quanto mais expressivas forem as bonificações realizadas pelo investimento em carreira convencional, menor será a probabilidade de o indivíduo se delinquir, tendo em conta que esse facto lhe é apresentado como pouco interessante, surgindo-lhe assim como uma espécie de travão para não delinquir. Por sua vez, o envolvimento/participação é apresentado pelo autor, como um conceito estritamente relacionado com o elemento anterior, no que se refere à participação dos jovens em actividades convencionais (estudar, dispendir tempo com a família, e realizar actividades extra-curriculares), pois estas permitem a aquisição de valores e técnicas que os afastam do delito, ou seja, quanto mais tempo dispendirem com estas tarefas, mais ocupados e preocupados estarão para cometer tais delitos. Por último, o elemento de crenças é definido pelo mesmo

---

autor, tratando-se de um conjunto de convicções que os jovens têm, favoráveis aos valores determinados. Na medida em que estes jovens forem consonantes com o contexto social em que se inserem, a probabilidade de delinquir é portanto, menor, tratando-se assim de uma validação moral das normas convencionais e do respeito que merece por parte dos outros. Conclusivamente, Mirón (1990, citado por Martins 2005c) menciona que quanto mais intensamente estes jovens viverem estes elementos de vinculação, menor é a probabilidade de cometerem actos delinquentes, como por exemplo, o *bullying*. Todavia, e de comum acordo com Garrido e colaboradores (1999, citado por Martins, 2005c), estas formas de controlo podem cumprir-se mediante os mesmos mecanismos de vinculação social e poderá suceder-se principalmente em quatro contextos de vida dos indivíduos, isto é, ao nível da falta de vinculação aos pais, ao nível de falta de vinculação à escola, ao nível da falta de vinculação ao grupo de pares convencionais e ao nível de falta de vinculação à linha de acção também ela convencional. Com a ruptura de todos estes mecanismos, será possível tornar a emergência de condutas de infracção.

O apego do adolescente aos pais, para Akers (1997, citado por Martins, 2005), é medido em função da supervisão parental próxima e pela disciplina, pela boa comunicação e boas relações destes com os seus pais, bem como entre uma forte identificação afectiva com os progenitores. Em relação ao apego aos pares, será medido em função da identidade afectiva com esses mesmos pares, assim como pelo respeito comparativamente às opiniões dos melhores amigos. Por sua vez, o autor refere que o apego à escola é medido através de atitudes positivas acerca dessa mesma escola, aspecto que se refere às opiniões dos professores e do sujeito, e à aceitação deste perante a autoridade da escola, contudo Mirón (1990, citado por Martins, 2005c) acrescenta que no apego à escola será necessário ter em atenção as qualidades específicas das vinculações sociais.

#### **4. Conclusão**

Este capítulo teve como propósito explorar a temática da diferença entre uma criança se desenvolver numa família e/ou numa instituição, aportando as decorrentes consequências na relação de vinculação e os consequentes comportamentos de *bullying*, limitando-se contudo, à falta de estudos que fundamentem este último ponto. Todavia, como ponto de conclusão, reconhece-se que o ambiente institucional não se estabelece como o melhor ambiente de desenvolvimento. Em situações ainda mais adversas, observadas em algumas famílias, a institucionalização constitui-se como um contexto que pode proporcionar condições mais favoráveis e de protecção para o desenvolvimento da criança ou do adolescente, contudo são

---

os laços afectivos que se estabelecem que melhor predizem a ausência ou presença destes comportamentos.

# PARTE II

---

ESTUDO EMPÍRICO

## CAPÍTULO IV – METODOLOGIA

### 4.1. Justificação do estudo

Tendo em conta que a realização da dissertação de mestrado tem que ser elaborada no âmbito do estágio, o qual se realizou num Centro de Acolhimento Temporário de Jovens e Crianças em Risco, onde se teve participação directa com a realidade institucional, familiar e escolar das crianças e adolescentes institucionalizados, optou-se por relacionar a vinculação, como impacto da privação de cuidados parentais ao fenómeno do *bullying*, vendo este como um tema debatido na actualidade, dentro e fora da escola, comparando estas temáticas entre a população institucionalizada e a população não institucionalizada, equacionando a observação de John Bowlby (1988), que refere que as trajectórias desadaptativas, nomeadamente ao nível escolar, observadas nos jovens (institucionalizados ou não), estariam ou não relacionadas com a falta de cuidados maternos.

Cinquenta anos depois dos primeiros postulados de Bowlby, as investigações continuam a procurar compreender o impacto da privação de cuidados parentais e de outros distúrbios relacionados com a vinculação (O’Connor, Bredenkamp, Rutter & ERA Study Team, 1999; Zeanah, Smyke, Koga, Carlson & the BEIP Core Group, 2005). Atento aos efeitos da privação de cuidados em crianças institucionalizadas, John Bowlby (1988) teorizou que as trajectórias desfavoráveis estariam relacionadas com a ausência precoce de cuidados maternos. Assim, estas crianças e jovens encontravam-se impossibilitadas de dirigir o seu comportamento a uma figura adulta específica e discriminada que, respondendo aos seus sinais e solicitações, fosse capaz de suprimir as suas necessidades de afecto, apoio e conforto.

Com a crescente multiplicação de instituições, e conseqüente proliferação de estudos internacionais focados nesta temática, têm-se enfatizado negativamente as experiências de privação e dos cuidados institucionais no desenvolvimento destes jovens (Provence & Lipton, 1962; O’Connor, Bredenkamp, Rutter & ERA Study Team, 1999; Zeanah, Smyke, Koga & Carlson, 2005). Na sua generalidade, estas e outras investigações têm documentado sequelas ao nível das perturbações de vinculação, do crescimento físico e do desenvolvimento cognitivo e sócio-comportamental.

O mesmo acontece com o *bullying*, que tem sido descrito como um fenómeno multifacetado, abrangendo uma diversidade de manifestações que são apresentadas através dos *media* e de várias investigações por todo o mundo, retratando a realidade escolar (Olweus, 1997; Pereira, 2008; Sharp & Smith, 1995; Vale & Costa, 1998), que pelos seus níveis de violência, constituem factores de risco que ameaçam gravemente o desenvolvimento psicológico e o bem-estar das crianças e adolescentes, independentemente do seu local de residência (Pereira, 2009).

## 4.2. Objectivos da investigação

Os objectivos deste estudo são:

1) identificar e verificar se existem diferenças ao nível do *bullying* e vinculação, em relação à Mãe/Pai/Amigos, em contexto institucionalizado e escolar, entre rapazes e raparigas do 2.º e 3.º ciclo;

2) identificar e verificar se existem associações entre o *bullying* e a vinculação entre a Mãe/Pai/Amigos, tendo em conta o género, a idade e o contexto (instituição/escola);

3) procurar identificar e verificar até que ponto as variáveis relacionadas com a vinculação à Mãe/Pai/Amigos explicam o *bullying*, quer na amostra das raparigas e dos rapazes, quer nos contextos de institucionalização e não institucionalização.

## 4.3. Hipóteses

**Hipótese 1)** Os jovens não institucionalizados apresentam melhor qualidade de vinculação à Mãe/Pai/Amigos, que os institucionalizados (Amado e colaboradores, 2003);

**Hipótese 2)** Os jovens institucionalizados apresentam melhor qualidade de vinculação aos Amigos dos que à Mãe e ao Pai (Amado e colaboradores, 2003);

**Hipótese 3)** As raparigas apresentam melhor qualidade de vinculação à Mãe do que os rapazes (Belsky, & Fearon, 2002);

**Hipótese 4)** Os rapazes apresentam melhor qualidade de vinculação ao Pai do que as raparigas (Martins, 2005a);

**Hipótese 5)** À medida que a idade aumenta, diminui a qualidade de vinculação aos Pais e aumenta a qualidade de vinculação aos Amigos (Soares, 2007);

**Hipótese 6)** Os rapazes são os mais envolvidos no fenómeno *bullying*, quer como vítimas quer como agressores, do que as raparigas (Almeida, Pereira, Valente, & Mendonça, 1996; Pereira, 2008; Matos, Negreiros, Simões, & Gaspar, 2009; Olweus, 2000; Witney & Smith, 1993);

**Hipótese 7)** Os rapazes são os quem mais agride ao nível físico – agressão directa (Lagerespetz, & Bjorqkist, 1992; Olweus, 2000; Pereira 2008);

**Hipótese 8)** As raparigas são as quem mais agride ao nível psicológico/emocional e social – agressão indirecta (Almeida e colaboradores, 1996; Olweus, 2000; Pereira 2008);

**Hipótese 9)** Os rapazes mais velhos são os menos envolvidos no fenómeno do *bullying*, do que os mais novos (Matos, Negreiros, Simões, & Gaspar, 2009; Olweus, 2000; Pereira 2008);

**Hipótese 10)** Os jovens institucionalizados são os mais envolvidos no fenómeno do *bullying*, quer como vítimas quer como agressores, do que os jovens não institucionalizados (Amado, Ribeiro, Limão e Pacheco, 2003);

**Hipótese 11)** Existem associações significativas e negativas entre o *bullying* e a vinculação em relação à Mãe/Pai/Amigos, tendo em conta o género (Hirschi, 1969);

**Hipótese 12)** Existem relações significativas e negativas entre o *bullying* e a vinculação em relação à Mãe/Pai/Amigos para os jovens não institucionalizados (Hirschi, 1969);

**Hipótese 13)** Existem relações significativas e positivas entre o *bullying* e a vinculação em relação à Mãe/Pai/Amigos para os jovens institucionalizados (Amado e colaboradores, 2003).

#### **4.4. Caracterização da amostra**

A amostra é aleatória, constituída por alunos de ambos os géneros do 2º e 3º ciclo, de duas escolas do contexto urbano e uma do contexto rural, num total de 171 alunos e de três instituições urbanas e uma rural, com total de 84 jovens institucionalizados.

No total, a amostra fez-se de 255 participantes, 113 do género masculino e 142 do género feminino, como se mostra na tabela 1.

**TABELA 1-** Caracterização da amostra, tendo em conta o género.

	Escola	Instituição	Total
Masculino	64	49	113
Feminino	107	35	142
Total	171	84	255

Os participantes têm idades compreendidas entre os 9 e os 17 anos, subdivididos em três grupos (dos 9 aos 11 anos, dos 12 aos 13 anos e dos 14 aos 17 anos), perfazendo uma média de idades de 13 anos e o desvio padrão de 1,818 (cf. TABELA 2).

**TABELA 2-** Caracterização da amostra, tendo em conta a idade.

	Escola	Instituição	Total
1	44	14	58
2	63	23	85
3	65	47	112
Total	171	84	255

Relativamente ao ano que frequentam, conforme se pode verificar na tabela seguinte (TABELA 3), a maioria dos participantes frequenta o 5.º ano ( $M=1.46$ ;  $DP=0.52$ ).

**TABELA 3-** Caracterização da amostra, tendo em conta o ano de escolaridade.

	N	M	DP
5.º ano	65	1.46	0.52
6.º ano	35	1.34	0.48
7.º ano	40	1.38	0.49
8.º ano	52	1.27	0.45
9.º ano	63	1.21	0.41
Total	255	1.33	0.47

No que respeita ao estado civil dos pais dos indivíduos, concluiu-se que na sua maioria são casados (74,1%; N=189), seguindo-se a situação de separados (10,6%; N=27). De acordo com as suas profissões, maioritariamente a figura paterna assume cargos em agricultura, pesca, operário ou artificies (66,3%; N=169) e em relação às habilitações literárias, a maioria tem o 1.º ciclo (59,2%; N=141). Por sua vez, a figura

materna, na sua grande parte exerce funções em cargos não qualificados (51,8%; N=132) assim como a maioria possui o 1.º ciclo do Ensino Básico (55,3%; N=141).

A maior parte dos participantes deste estudo têm um irmão (39,6%; N= 101) e habitam com os pais e irmãos (47,5%; N=121).

#### **4.5. Instrumentos**

O instrumento utilizado neste estudo foi um questionário, instrumento este para recolha de informação que permite ao investigador obter com facilidade um conhecimento em extensão do problema em estudo. O questionário aqui empregue (cf. Anexo I) apresenta-se como forma de conhecer em profundidade a relação dos inquiridos face à Mãe/Pai/Amigos e à Escola.

Numa primeira parte são apresentadas variáveis relativas a um questionário Sócio-Demográfico, procurando-se obter dados pessoais dos participantes, tais como: o género, a idade, o ano de escolaridade que frequentam, a situação dos pais e respectivas profissões e habilitações, número de irmãos e coabitantes.

De seguida, foi apresentado o questionário Inventário sobre a Vinculação na Adolescência (I.P.P.A.). Este instrumento é uma versão portuguesa adaptada do *Inventory os Parent and Peer Attachment*, de Armsden e Greenberg (1987), por Lúcia Neves, em 1993. Este instrumento tem como principal objectivo envolver, de uma forma compreensiva, os pressupostos teóricos de Bowlby, sobretudo no que diz respeito à natureza dos laços afectivos que se edificam a partir da relação com as suas figuras de vinculação (Neves, Soares & Silva, 1999).

Os itens deste inventário avaliam comportamentos cognitivos e estados emocionais que compreendem a confiança, a compreensão, o respeito mútuo, a acessibilidade e responsabilidade das figuras, bem como estados emocionais, como a raiva, a irritação, o ressentimento direccionado a essas figuras e a desvinculação ou o isolamento na sua relação a cada uma das suas figuras de vinculação (Armsden & Greenberg, 1987).

Trata-se portanto, de um inventário multidimensional cujas finalidades preconizadas pelos autores eram no sentido de desenvolver uma “medida de vinculação” multifactorial mais fiável, compreensiva e abrangente, usando medidas para examinar o papel da segurança da vinculação na adolescência (Neves, 1995).

Este instrumento pode ainda ser utilizado como medida unifatorial, que possibilita classificar os sujeitos como “seguros” ou “inseguros” em relação às figuras de vinculação: mãe, pai e pares. Com essa intenção, os autores sugerem que se deverá considerar “seguro”, em termos de vinculação, quando se obtêm valores acima da mediana, enquanto que os ponderados como “inseguros” devem obter resultados abaixo da mediana (Armsden & Greenberg, 1987).

O mesmo inventário é constituído por três escalas distintas, uma referente à percepção da relação do indivíduo à mãe, outra ao pai e a terceira aos pares, tendo cada escala equitativamente 25 itens, perfazendo um total de 75 itens (versão revista), para os quais existem cinco possibilidades de resposta do tipo *Likert*: 0 – “Nunca ou quase nunca”; 1 – “Poucas vezes”; 2 – “Bastantes vezes”; 3 – “Muitas vezes”; 4 – “Sempre ou quase sempre”. Os itens relativos aos pais e aos amigos são formulados de forma semelhante (Neves, 1995).

Por último, foi administrada uma segunda versão modificada do questionário “*Bullying* – A agressividade entre crianças no espaço escolar”, adaptado para a população portuguesa do questionário de Dan Olweus (1989), por Beatriz Oliveira Pereira e Ana Tomás de Almeida (Pereira, 2008).

Este questionário é um instrumento de avaliação aplicado aos alunos quando se pretende avaliar os níveis de *bullying* na escola.

O presente instrumento engloba um total de 25 questões, sendo na sua maioria questões fechadas de resposta múltipla, e é composto por cinco partes distintas, designadas por blocos: os dados pessoais (5 itens); os amigos (2 itens); as vítimas (15 itens); os agressores (7 itens) e os recreios (6 itens). A cada pergunta formulada foram dadas várias opções de resposta, das quais os participantes apenas tiveram que escolher uma e assinalá-la, enquanto que em outras que se encontravam claramente identificadas, os inquiridos puderam assinalar várias respostas (Pereira, 2008; Rodrigues, 2006).

No primeiro bloco as questões são relativas a mais alguns dados pessoais, para além dos do questionário sócio-demográfico. O bloco seguinte é referente aos amigos, onde se procurava perceber se a criança tem amigos e se costuma ficar sozinho nos recreios por falta de companhia. O terceiro bloco, o mais extenso, reporta-se à vitimização. Neste, procurou-se avaliar a sua frequência, os tipos, os locais e os agressores. Além disso, questionou-se a frequência de vitimização por semana, a atitude dos professores em relação ao *bullying*, se a criança vítima informa os professores e/ou os pais, se há colegas que a defendem, a sua atitude face aos colegas que são vítimas e

se é agredida no caminho para a escola. Um outro bloco, o quarto, é referente à agressão, onde se questionou à criança se agride na escola ou no percurso de ida e volta para casa e o número de alunos na sua sala que, em sua opinião, agridem. Por último, no quinto bloco, referente aos recreios, procurou-se saber se a criança gosta dos recreios, se tem espaço suficiente para brincar e o que pensa acerca dos recreios (Pereira, 2008; Rodrigues, 2006).

#### **4.6. Procedimentos**

Este questionário foi aplicado em dois contextos, o escolar e o institucional.

Como ponto de partida, procedeu-se ao pedido de autorização formal aos autores das versões portuguesas dos respectivos instrumentos (cf. Anexo II) e posteriormente recorreu-se ao pedido para a aplicação dos questionários nos respectivos contextos (cf. Anexo III).

Após a aprovação da escola e do Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE), do Ministério da Educação (cf. Anexo IV), o primeiro foi recolhido aleatoriamente, sem subordinação a critérios específicos ou discriminatórios, em três escolas, das quais duas de Ensino Básico do 2º e 3º ciclo: a Escola de Cristelo, concelho de Paredes e a Escola de Vila Caiz, do concelho de Amarante; e uma Secundária localizada em Vilela, concelho de Paredes.

Ao nível institucional, os questionários foram aplicados primeiramente no Centro de Acolhimento Mãe d'Água localizado em Valongo; depois no Centro Juvenil de Campanhã situado no Porto e posteriormente no Instituto Bom Pastor sediado em Ermesinde.

Combinada a hora e o dia da aplicação do questionário, começou-se por assinar o consentimento informado, no caso dos alunos que se encontravam institucionalizados (cf. Anexo V), enquanto que os alunos não institucionalizados, levaram o pedido do consentimento para os seus encarregados de educação o assinarem (cf. Anexo VI), caso autorizassem o seu educando a participar no estudo.

Posteriormente, o objectivo do questionário foi explicado, bem como foi garantido o anonimato e a confidencialidade a todos os participantes, tendo pedido para que não colocassem os seus nomes em lugar nenhum das folhas do questionário, assegurando que ninguém da entidade onde se localizavam iriam ter acesso às suas respostas, assim como foram informados de que não existiam respostas certas nem

erradas, mas que se agradecia o máximo de sinceridade na opção das respostas, não havendo qualquer tipo de penalização por serem honestos e dizerem a verdade.

Neste seguimento, foram proferidas instruções sobre o preenchimento do questionário e a investigadora colocou-se à disposição dos menores para qualquer esclarecimento adicional. A administração deste instrumento decorreu de forma colectiva, numa única sessão. Nas escolas decorreu durante a aula de Formação Cívica com a respectiva professora presente, enquanto que nas instituições, decorreu nas bibliotecas destas com a presença da Psicóloga responsável.

Por fim, os respectivos locais entregaram à investigadora uma declaração a confirmar a aplicação do questionário nas suas instalações aos seus menores (cf. Anexo VII).

## **Capítulo V - ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS**

Após a aplicação do questionário, todas as respostas foram analisadas tendo em conta as variáveis em estudo.

### **5.1. Variáveis em estudo**

#### **5.1.1. Variáveis sócio-demográficas**

As variáveis sócio-demográficas foram seleccionadas de acordo com as necessidades do estudo em concreto, para verificar se existem diferenças significativas entre os grupos, nomeadamente entre:

- o género;
- a idade;
- contexto.

#### **5.1.2. Variáveis psicossociológicas**

As variáveis psicossociológicas foram seleccionadas de acordo com os objectivos e hipóteses da presente investigação. São portanto, a vinculação à Mãe, ao Pai e aos Amigos e o *Bullying*.

As variáveis do *Bullying* neste estudo são as variáveis Dependentes, sendo as restantes as variáveis Independentes.

### **5.2. Análise das Variáveis**

No que concerne ao tratamento e análise das variáveis, primeiramente as respostas foram inseridas informaticamente para a obtenção dos resultados e posteriormente feita uma análise dos mesmos, através do programa informático de apoio à estatística – SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versão 15.0 para o Windows, a partir do qual se realizaram análises diferenciais (através do *T-test*, *ANOVA One Way com post-hoc Scheffé e Chi-Square Tests*), e correlacionais (através do *r* de Pearson).

#### **5.2.1. Análises diferenciais**

A análise diferencial permite averiguar se existem diferenças significativas entre as variáveis. Para esta análise utilizou-se o *T-Test* de *Student*, no sentido de comparar

diferenças significativas entre as médias de dois grupos (e. g., gênero e contexto), e a análise de variância (ANOVA *One-Way*, com *post-hoc Scheffé*) para comparar diferenças significativas entre as médias de dois ou mais grupos (e. g., idade), assim como, utilizou-se o Teste do *Qui-Quadrado* ( $\chi^2$ ), para testar se dois ou mais grupos independentes diferem comparativamente a uma determinada característica (Maroco, 2003), bem como, se infere nos resultados da amostra aleatória para o universo (Pestana & Gageiro, 2005).

Inicialmente, procurou-se analisar se existem diferenças significativas nas variáveis de vinculação aos pais e ao grupo de pares, bem como, nas variáveis de *bullying*, em função do gênero, da idade e o contexto dos participantes.

Tal como referido anteriormente, a avaliação de vinculação foi feita numa escala do tipo *likert* de 5 pontos (1= “Quase ou nunca verdadeiro”, 5= “Sempre ou quase sempre verdadeiro”), que indica que quanto maior for a pontuação maior a qualidade de vinculação à Mãe, ao Pai e aos Amigos, respectivamente.

Em relação ao gênero, pode-se constatar na tabela seguinte (cf. TABELA 4), que os inqueridos do gênero feminino apresentam pontuações mais elevadas em relação aos Amigos ( $M=98.42$ ;  $DP=17.400$ ), [ $t(253) = -4.418$ ,  $p < 0.000$ ], ou seja, apresentam uma vinculação segura, tendo em linha de conta o ponto de corte a mediana, que é 98, apresentando assim, diferenças significativas. Segundo a prova de *T-Student*, verificou-se a inexistência de diferenças significativas entre o gênero em relação à vinculação à Mãe e ao Pai.

**TABELA 4-** ANÁLISE DA VARIÂNCIA, MÉDIAS E NÍVEL DE SIGNIFICADO, ENTRE AS VARIÁVEIS DE VINCULAÇÃO À MÃE, AO PAI E AOS AMIGOS, EM FUNÇÃO DO GÊNERO (N=255).

\*P ≤ .05; \*\*P ≤ .01; \*\*\* P ≤ .001; NS - Não Significativo

	Masculino (N=113)		Feminino (N=142)		<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
	M	DP	M	DP			
Vinculação Mãe	98.73	15.741	95.71	17.116	0.745	253	NS
Vinculação Pai	90.66	16.928	89.20	14.486	1.447	253	NS
Vinculação Amigos	89.34	14.806	98.42	17.400	-4.418	253	.000***

Neste seguimento, há que fazer novamente uma chamada de atenção uma vez que a idade se encontra dividida em três grupos de idades, sendo o primeiro compreendido entre os 9 e os 11 anos (N=58), o segundo entre os 12 e os 13 anos (N=85) e por último, no terceiro grupo, entre os 14 e os 17 anos (N=112). Deste modo, conforme exposto na seguinte tabela (cf. TABELA 5), o grupo dos mais novos apresenta uma maior qualidade de vinculação à Mãe ( $M=98.64$ ,  $DP=14.680$ ), assim como, o grupo intermédio ( $M=97.73$ ,  $DP=16.210$ ), sendo que as diferenças não são significativas, por sua vez, o grupo dos mais velhos aduz uma melhor qualidade de vinculação aos Amigos ( $M=99.75$ ,  $DP=16.796$ ), [ $f(2,253) = 12.117$ ,  $p \leq 0.000$ ], ou seja, uma vinculação segura tendo em atenção o ponto de corte a mediana, que é 100. No que respeita à diferença entre os três grupos, segundo o teste de *scheffé*, o primeiro grupo é apresenta pontuação mais elevada do que o terceiro, assim como, o segundo. Através da prova de *T-Student*, verificou-se a inexistência de diferenças significativas entre os grupos de idade em relação à vinculação à Mãe e ao Pai, porém, em relação aos Amigos, revelou a existência de diferenças significativas ( $p \leq .000$ ) no que concerne à idade dos participantes.

**TABELA 5-** ANÁLISE DA VARIÂNCIA, MÉDIAS E NÍVEL DE SIGNIFICADO, ENTRE AS VARIÁVEIS DE VINCULAÇÃO À MÃE, AO PAI E AOS AMIGOS EM FUNÇÃO DA IDADE (N=255).

	G1 9-11ANOS (N=58)		G2 12-13ANOS (N=85)		G3 14-17ANOS (N=112)		<i>f</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	<i>scheffé</i>
	M	DP	M	DP	M	DP				
	Vinculação_Mãe	98.64	14.680	97.73	16.210	95.71				
Vinculação_Pai	84.09	15.804	88.79	12.889	88.46	17.052	2.823	2,252	NS	
Vinculação_Amigos	87.67	13.403	91.92	17.088	99.75	16.796	12.117	2,252	.000***	G1>G3; G2>G3

\*P ≤ .05; \*\*P ≤ .01; \*\*\* P ≤ .001; NS - Não Significativo

Relativamente ao contexto, em escolas ou em instituições (cf. TABELA 6), constata-se que as crianças/adolescentes não institucionalizadas apresentam uma maior vinculação à Mãe ( $M=99.76$ ,  $DP=14.839$ ), e em contrapartida, os institucionalizados manifestam uma maior qualidade de vinculação aos Amigos ( $M=93.27$ ,  $DP=17.472$ ) [ $t(253) = 3.833$ ,  $p \leq 0.024$ ;  $t(253) = 3.602$ ,  $p \leq 0.002$ ], isto é, apresentam uma vinculação segura, tendo em linha de conta o ponto de corte a mediana, que é 92. Através da prova *T-Student*, revelou-se a existência de diferenças significativas nos indivíduos institucionalizados e não institucionalizados no que se refere à vinculação à Mãe ( $p \leq .05$ ) e ao Pai ( $p \leq .01$ ), e a inexistência de diferenças significativas nos indivíduos institucionalizados e não institucionalizados em relação ao grupo de amigos.

**TABELA 6-** ANÁLISE DA VARIÂNCIA, MÉDIAS E NÍVEL DE SIGNIFICADO, ENTRE AS VARIÁVEIS DE VINCULAÇÃO À MÃE, AO PAI E AOS AMIGOS AO CONTEXTO (N=255).

	Escola (N=171)		Instituição (N=84)		<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
	M	DP	M	DP			
Vinculação_Mãe	99.76	14.839	91.52	18.492	3.833	253	.024*
Vinculação_Pai	92.26	13.759	84.94	17.909	3.602	253	.002**
Vinculação_Amigos	94.94	16.617	93.27	17.471	.741	253	NS

\* $P \leq .05$ ; \*\* $P \leq .01$ ; \*\*\*  $P \leq .001$ ; NS - Não Significativo

De acordo com as questões relativas ao questionário do *Bullying*, serão também apresentadas as opções de escolha de resposta tendo em atenção as variáveis sócio-demográficas (género, idade e o contexto), sendo que, só serão expostas as respostas em que se obtiveram diferenças significativas.

Neste seguimento, quando questionado aos participantes se já tinham reprovado algum ano desde que ingressaram para a escola, averiguaram-se diferenças significativas em relação à idade ( $p \leq .05$ ) e em relação ao contexto ( $p \leq .01$ ), porém em relação ao género verifica-se uma inexistência de diferença significativa.

Por sua vez, quando questionado sobre como é que têm feito mal, os participantes poderiam optar por oito tipos de resposta. Assim, começa-se pela opção “bateram-me, deram-me murros e pontapés” com diferenças significativas somente no que respeita ao género e à idade, verificando-se uma inexistência em função do contexto.

Em relação ao género (cf. TABELA 7), verifica-se que os mais agredidos desta forma são do género masculino (19,5%; N=22), comparativamente ao género feminino (9,9%; N=14), porém a grande maioria respondeu que não é agredido desta maneira [ $\chi^2(1) = 4.793$ ,  $p \leq .05$ ].

**TABELA 7-** ANÁLISE DIFERENCIAL DA VARIÁVEL “BATERAM-ME, DERAM-ME MURROS E PONTAPÉS”, COM GÊNERO (N=255).

	Masculino (N=113)	Feminino (N=142)	$\chi^2$	DF	<i>p</i>
Não	91(80,5%)	128 (90,1%)	4.793	1	.029*
Sim	22 (19,5%)	14(9,9%)			

\* $P \leq .05$ ; \*\* $P \leq .01$ ; \*\*\*  $P \leq .001$

No que concerne à idade (cf. TABELA 8), também se observa que existem diferenças significativas ( $P \leq .05$ ), sendo os mais agredidos o grupo dos mais novos (25,9%; N=15) e os menos agredidos o grupo dos mais velhos (91,1%; N=102), [ $\chi^2 (2) = 9.183, p \leq .010$ ].

**TABELA 8-** ANÁLISE DIFERENCIAL DA VARIÁVEL “BATERAM-ME, DERAM-ME MURROS E PONTAPÉS”, COM A IDADE (N=255).

	G1 9-11ANOS (N=58)	G2 12-13ANOS (N=85)	G3 14-17ANOS (N=112)	$\chi^2$	DF	<i>p</i>
Não	43 (74,1%)	74 (87,1%)	102 (91,1%)	9.183	2	.010**
Sim	15 (25,9%)	11 (12,9%)	10 (8,9%)			

\* $P \leq .05$ ; \*\* $P \leq .01$ ; \*\*\*  $P \leq .001$

Em outra opção de resposta que se obtiveram diferenças significativas, foi na opção “meteram-me medo” ( $p \leq .05$ ), nomeadamente em relação ao género (cf. TABELA 9). Deste modo, constata-se que o género masculino (17,7%; N=20) é mais amedrontado do que o feminino (9,2%; N=13), [ $\chi^2 (1) = 4.077, p \leq .05$ ]. Porém a maioria respondeu que não lhe andam a meter medo. Contudo, em relação à idade e ao contexto não se verificam diferenças significativas.

**TABELA 9-** ANÁLISE DIFERENCIAL DA VARIÁVEL “METERAM-ME MEDO”, COM O GÊNERO (N=255).

	Masculino (N=113)	Feminino (N=142)	$\chi^2$	DF	<i>p</i>
Não	93 (82,3%)	129 (90,8%)	4.077	1	.043*
Sim	20 (17,7%)	13 (9,2%)			

\* $P \leq .05$ ; \*\* $P \leq .01$ ; \*\*\*  $P \leq .001$

Neste seguimento, para a opção “andaram a falar de mim, dizem segredos sobre mim”, da opção à resposta como têm feito mal, verifica-se diferenças significativas ( $p \leq .001$ ) em relação ao género (cf. TABELA 10). Analisando-se deste modo os que mais se queixam desta forma é o género feminino (31,7%; N=56), em relação ao género masculino (16,8%; N=19),

$[x^2 (1) = 7.407, p \leq .01]$ . Todavia, em relação à idade e ao contexto não se verificam diferenças significativas.

**TABELA 10-** ANÁLISE DIFERENCIAL DA VARIÁVEL “ANDARAM A FALAR DE MIM, DIZEM SEGREDOS SOBRE MIM”, COM O GÊNERO (N=255).

	Masculino (N=113)	Feminino (N=142)	$x^2$	DF	<i>p</i>
Não	94 (83,2%)	97 (68,3%)	7.407	1	.006**
Sim	19 (16,8%)	56 (31,7%)			

\* $P \leq .05$ ; \*\* $P \leq .01$ ; \*\*\*  $P \leq .001$

Por sua vez, para a escolha de “não me falam”, verificam-se diferenças significativas ( $P \leq .05$ ) ao nível do sexo (cf. TABELA 11). Assim, as meninas (9,9%; N=14) são as que mais referem que o mal que lhes fazem é não lhes falarem, em relação aos meninos (2,7%; N=3),  $[x^2 (1) = 5.249, p \leq .022]$ . Igualmente nesta opção de resposta, não se verificam diferenças significativas em relação à idade e ao contexto.

**TABELA 11-** ANÁLISE DIFERENCIAL DA VARIÁVEL “NÃO ME FALAM”, COM O GÊNERO (N=255).

	Masculino (N=113)	Feminino (N=142)	$x^2$	DF	<i>p</i>
Não	110 (97,3%)	128 (90,1%)	5.249	1	.022*
Sim	3 (2,7%)	14 (9,9%)			

\* $P \leq .05$ ; \*\* $P \leq .01$ ; \*\*\*  $P \leq .001$

Tendo em consideração o local da agressão, a resposta mais seleccionada foi “têm me feito mal no recreio”, da qual, só se verificam diferenças significativas ( $p \leq .05$ ) em relação ao contexto (cf. TABELA 12), e a inexistência de diferenças significativas em relação ao género e à idade.

Salientando que grande parte seleccionou que não lhes têm feito mal no recreio, os participantes que indicaram que “sim”, responderam em igual número em função do contexto, quer na variável escola (9,9%; N=17), quer na variável instituição (20,2%; N=17),  $[x^2 (1) = 5.168, p \leq .05]$ , sendo as diferenças significativas.

**TABELA 12-** ANÁLISE DIFERENCIAL DA VARIÁVEL “TÊM ME FEITO MAL NO RECREIO”, COM O CONTEXTO (N=255).

	Escola (N=171)	Instituição (N=84)	$x^2$	DF	<i>p</i>
Não	154 (90,1%)	67 (79,8%)	5.168	1	.023*
Sim	17 (9,9%)	17 (20,2%)			

\* $P \leq .05$ ; \*\* $P \leq .01$ ; \*\*\*  $P \leq .001$

Continuando o questionário, quando se pretende analisar quem é que fez mal, a sua maioria responde que ninguém, tendo em conta as variáveis género, idade e contexto, contudo em todas estas averiguam-se diferenças significativas.

Analisando a tabela 13, denota-se que os que seleccionaram que lhes faziam mal, a segunda opção mais assinalada no género masculino foi “vários rapazes” (28,3%; N=32), seguindo-se “um rapaz” (8,9%; N=10), por sua vez no género feminino, foi também “um rapaz” (13,4%; N=19), sucedendo-se “ambos”, ou seja, rapazes e raparigas (10,5%; N=15), [ $\chi^2(5) = 23.527, p \leq .000$ ].

**TABELA 13-** ANÁLISE DIFERENCIAL DA VARIÁVEL “QUEM TE FEZ MAL?”, COM O GÉNERO (N=255).

	MASCULINO (N=142)	FEMININO (N=113)	$\chi^2$	DF	<i>p</i>
Ninguém	58 (51,3%)	73 (51,4%)			
Vários rapazes	32 (28,3%)	12 (8,5%)			
Um rapaz	10 (8,9%)	19 (13,4%)	23.527	5	.000***
Várias raparigas	4 (3,5%)	14 (9,9%)			
Uma rapariga	2 (1,8%)	9 (6,3%)			
Ambos	7 (6,2%)	15 (10,5%)			

\* $P \leq .05$ ; \*\* $P \leq .01$ ; \*\*\*  $P \leq .001$

Relativamente à idade (cf. TABELA 14), analisa-se que o grupo dos mais novos, são agredidos por “um rapaz” (22,4%; N=13), o grupo de idades entre os 12 e os 13 anos são alvos de “vários rapazes” (16,4%; N=14), assim como o grupo dos mais velhos são agredidos por “vários rapazes” (19,6%; N=22), [ $\chi^2(10) = 25.442, p \leq .01$ ].

**TABELA 14-** ANÁLISE DIFERENCIAL DA VARIÁVEL “QUEM TE FEZ MAL?”, COM A IDADE (N=255).

	G1 9-11ANOS (N=58)	G2 12-13ANOS (N=85)	G3 14-17ANOS (N=112)	$\chi^2$	DF	<i>p</i>
Ninguém	24 (41,4%)	45 (52,9%)	62 (55,4%)			
Vários rapazes	8 (13,8%)	14 (16,4%)	22 (19,6%)			
Um rapaz	13 (22,4%)	13 (15,3%)	3 (2,7%)	25.442	10	.005**
Várias raparigas	3 (5,2%)	4 (4,7%)	11 (9,8%)			
Uma rapariga	1 (1,7%)	5 (5,9%)	5 (4,5%)			
Ambos	9 (15,5%)	4 (4,7%)	9 (8%)			

\* $P \leq .05$ ; \*\* $P \leq .01$ ; \*\*\*  $P \leq .001$

Por sua vez, no que se refere à variável contexto (cf. TABELA 15), observa-se que na escola os indivíduos são vítimas de “um rapaz” (14,1%; N=24), seguindo-se “vários rapazes”

(13,5%; N=23) e os institucionalizados são alvos de “vários rapazes” (25%; N=21), [ $\chi^2(5) = 11.778, p \leq .05$ ].

**TABELA 15-** ANÁLISE DIFERENCIAL DA VARIÁVEL “QUEM TE FEZ MAL?”, COM O CONTEXTO (N=255).

	ESCOLA (N=171)	INSTITUIÇÃO (N=84)	$\chi^2$	DF	<i>p</i>
Ninguém	90 (52,6%)	41 (48,8%)			
Vários rapazes	23 (13,5%)	21 (25%)			
Um rapaz	24 (14,1%)	5 (6%)	11.778	5	.038*
Várias raparigas	10 (5,8%)	8 (9,4%)			
Uma rapariga	6 (3,5%)	5 (6%)			
Ambos	18 (10,5%)	4 (4,8%)			

\* $P \leq .05$ ; \*\* $P \leq .01$ ; \*\*\*  $P \leq .001$

Por último, quando questionados sobre o que fazem quando vêm que estão a fazer mal a um colega, verifica-se diferenças significativas ( $P \leq .001$ ), somente em relação à variável género (cf. TABELA 16). Neste sentido, examina-se que na sua maioria o género masculino (58,4%; N=66) e feminino (76,1%; N=108) responderam que tentam ajudar esse colega como podem, seguindo-se a opção “nada, mas acho que devia ajudar”, [ $\chi^2(2) = 14.484, p \leq .001$ ].

**TABELA 16-** ANÁLISE DIFERENCIAL DA VARIÁVEL “O QUE FAZES QUANDO VÊS QUE ESTÃO A FAZER MAL A UM MENINO DA TUA IDADE?”, COM O GÉNERO (N=255).

	MASCULINO (N=113)	FEMININO (N=142)	$\chi^2$	DF	<i>p</i>
Nada	20 (17,7%)	6 (4,2%)			
Nada, mas acho que devia ajudar	27 (23,9%)	28 (19,7%)	14.585	2	.001***
Tento ajudá-lo	66 (58,4%)	108 (76,1%)			

\* $P \leq .05$ ; \*\* $P \leq .01$ ; \*\*\*  $P \leq .001$

### 5.2.2. Análises correlacionais

A correlação, segundo Murteira (1993, citado por Pestana & Gageiro, 2005), analisa as relações entre as variáveis e adverte para o facto de que a intensidade de uma variável é acompanhada pela da outra (no mesmo sentido ou em sentido inverso).

A correlação *r* de Pearson utiliza-se para calcular a relação entre uma variável quantitativa e outra dicotómica discreta (Pestana & Gageiro, 2005). O estudo do coeficiente das correlações pretende averiguar a existência de padrões de associação (correlações significativas) entre as variáveis em estudo (as variáveis dependentes e as independentes).

Este caso aplica-se quando se avalia a correlação entre as variáveis dependentes relativas às questões do *bullying* e as variáveis independentes da qualidade de vinculação às figuras significativas.

O coeficiente de correlação  $r$  de Pearson varia consoante a intensidade, podendo oscilar entre o -1 e o +1. Quando ocorre um coeficiente igual a zero, significa ausência de correlação entre as variáveis, sendo assim, a correlação é mais perfeita à medida que se aproxima da unidade. Caso a correlação seja negativa, a variação entre as variáveis é inversamente proporcional, isto é, o aumento de uma variável está associado à diminuição da outra. Contudo, se for positiva, a variação entre as variáveis é proporcional, ou seja, tem o mesmo sentido (Pestana & Gageiro, 2005).

No presente estudo, procurou-se analisar a existência de correlações significativas (através do  $r$  de Pearson) entre as variáveis relativas à vinculação (Mãe, Pai e Amigos) e às variáveis remetentes às questões do *bullying*.

Assim, por questões metodológicas e de investigação, decidiu-se procurar encontrar correlações significativas entre as variáveis de vinculação e as do *bullying* em função do género, idade e do contexto.

Neste seguimento, começou-se por analisar os resultados da correlação das variáveis em relação ao género masculino. Através da leitura da tabela 18, denota-se que os diferentes factores têm correlações significativas e negativas entre si, destacando-se assim, a correlação altamente significativa entre a vinculação à Mãe e aos Amigos ( $r=.368$ ;  $p\leq.001$ ), e uma correlação negativa e moderadamente significativa à questão “desde que este período começou, quantas vezes fizeste mal a outros meninos, na escola?” ( $r=-.258$ ;  $p\leq.01$ ). No que se refere à vinculação ao Pai, verificaram-se correlações negativas e moderadamente significativas no que concerne à questão “disseste ao teu pai ou à tua mãe que te fizeram mal na escola?” ( $r=-.223$ ;  $p\leq.01$ ) e à questão “desde que este período começou, quantas vezes fizeste mal a outros meninos, na escola?” ( $r=-.285$ ;  $p\leq.01$ ). Por sua vez, no que diz respeito à vinculação aos Amigos, analisou-se diferença negativa e altamente significativa em relação à vinculação à Mãe ( $r=.368$ ;  $p\leq.001$ ) e “disseste ao teu pai ou à tua mãe que te fizeram mal na escola?” ( $r=-.314$ ;  $p\leq.001$ ), por sua vez, encontraram-se diferenças negativas e moderadamente significativas na questão “desde que este período começou, quantas vezes te fizeram mal?” ( $r=-.264$ ;  $p\leq.01$ ). Em relação às outras questões acerca do *bullying* denota-se que não apresentam correlações com a qualidade de vinculação, quer à Mãe, quer ao Pai e quer aos Amigos.

**TABELA 17-** COEFICIENTE DE CORRELAÇÃO DE *R* DE PEARSON ENTRE AS VARIÁVEIS DE VINCULAÇÃO AOS PAIS E AOS AMIGOS) E AS DO *BULLYING*, PARA O GÉNERO MASCULINO (N=113).

	VINCULAÇÃO MÃE		VINCULAÇÃO PAI		VINCULAÇÃO AMIGOS	
	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Vinculação_Mãe	-	-	.154	.103	.368***	.000
Vinculação_Pai	.154	NS	-	-	-.026	NS
Vinculação_Amigos	.368***	.000	-.026	.784	-	-
Desde que este período começou, quantas vezes te fizeram mal?	-.032	.734	-.114	.230	.264**	.005
Quem te fez mal?	-.077	NS	-.154	NS	-.153	NS
Quantas vezes é que os professores/auxiliares tentaram parar os meninos que faziam mal a outros?	.094	NS	-.049	NS	-.063	NS
Disseste ao auxiliar/professor que outros meninos te fizeram mal na escola?	-.022	NS	-.142	NS	-.158	NS
Disseste ao teu pai ou à tua mãe que te fizeram mal na escola?	-.149	.116	-.223**	.018	-.314***	.001
Há meninos que te defendem, quando outros te fazem mal?	-.082	NS	-.161	NS	-.180	NS
O que fazes quando vês que estão a fazer mal a um menino da tua idade?	.085	NS	.124	NS	.000	NS
Desde que este período começou, quantas vezes fizeste mal a outros meninos, na escola?	-.258**	.006	-.285**	.002	-.124	NS
Gostas dos recreios?	.099	NS	.089	NS	.033	NS
Quantas vezes te juntaste para fazer mal a outros meninos, na última semana?	-.163	NS	-.125	NS	.066	NS
Quantas vezes aconteceu ficares só, porque os outros meninos ou meninas não queriam brincar contigo?	.430	NS	.007	NS	-.169	NS

\* $P \leq .05$ ; \*\* $P \leq .01$ ; \*\*\*  $P \leq .001$

Por sua vez, em relação ao género feminino (cf. TABELA 18) no que respeita à qualidade de vinculação à Mãe, observaram-se correlações altamente significativas no que se reporta à vinculação ao Pai ( $r=.337$ ;  $p \leq .001$ ), e correlações negativas e significativas em relação à

vinculação aos Amigos ( $r=.170$ ;  $p\leq.05$ ), e às questões: “ desde que este período começou, quantas vezes te fizeram mal?”, ( $r=-.183$ ;  $p\leq.05$ ); “quem te fez mal?”, ( $r=-.202$ ;  $p\leq.05$ ); “disseste ao auxiliar/professor que outros meninos te fizeram mal na escola?” ( $r=-.184$ ;  $p\leq.05$ ); “disseste ao teu pai ou à tua mãe que te fizeram mal na escola?” ( $r=-.184$ ;  $p\leq.05$ ); “desde que este período começou, quantas vezes fizeste mal a outros meninos, na escola?” ( $r=.319$ ;  $p\leq.05$ ); “quantas vezes aconteceu ficares só, porque os outros meninos ou meninas não queriam brincar contigo?”, ( $r=-.190$ ;  $p\leq.05$ ). No que respeita à qualidade de vinculação ao Pai, somente se apura uma correlação significativa, e em relação à vinculação à Mãe ( $r=.337$ ;  $p\leq.001$ ). Em relação à qualidade de vinculação aos Amigos, verificaram-se correlações negativas e altamente significativas em relação “disseste ao teu pai ou à tua mãe que te fizeram mal na escola?” ( $r=-.291$ ;  $p\leq.001$ ) e à questão “quantas vezes aconteceu ficares só, porque os outros meninos ou meninas não queriam brincar contigo?” ( $r=-.266$ ;  $p\leq.001$ ). Correlações negativas e moderadamente significativas na questão “disseste ao auxiliar/professor que outros meninos te fizeram mal na escola?” ( $r=-.234$ ;  $p\leq.01$ ). E por último, correlações fracas e significativas em relação à vinculação à Mãe ( $r=.170$ ;  $p\leq.05$ ) e na questão “desde que este período começou, quantas vezes te fizeram mal?”, ( $r=-.171$ ;  $p\leq.05$ ).

**TABELA 18-** COEFICIENTE DE CORRELAÇÃO DE *R* DE PEARSON ENTRE AS VARIÁVEIS DE VINCULAÇÃO AOS PAIS E AOS AMIGOS E AS DO *BULLYING*, PARA O GÉNERO FEMININO (N=142).

	VINCULAÇÃO MÃE		VINCULAÇÃO PAI		VINCULAÇÃO AMIGOS	
	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Vinculação_Mãe	-	-	.337***	.000	.170*	.044
Vinculação_Pai	.337***	.000	-	-	.068	.NS
Vinculação_Amigos	.170*	.044	.068	NS	-	-
Desde que este período começou, quantas vezes te fizeram mal?	-.184*	.029	-.076	NS	-.171*	.042
Quem te fez mal?	-.211*	.012	.068	NS	-.122	NS
Quantas vezes é que os professores/auxiliares tentaram parar os meninos que faziam mal a outros?	-.126	NS	-.052	NS	.009	NS
Disseste ao auxiliar/professor que outros meninos te fizeram mal na escola?	-.185*	.028	.042	NS	-.234**	.005
Disseste ao teu pai ou à tua mãe que te fizeram mal na escola?	-.180*	.023	.028	NS	-.291***	.000
Há meninos que te defendem, quando outros te fazem mal?	-.147	NS	.132	NS	-.077	NS
O que fazes quando vês que estão a fazer mal a um menino da tua idade?	.011	NS	.053	NS	-.035	NS
Desde que este período começou, quantas vezes fizeste mal a outros meninos, na escola?	-.318***	.000	-.065	NS	-.081	NS
Quantas vezes te juntaste para fazer mal a outros meninos, na última semana?	-.161	NS	.025	NS	-.141	NS
Gostas dos recreios?	.045	NS	.012	NS	.037	NS
Quantas vezes aconteceu ficares só, porque os outros meninos ou meninas não queriam brincar contigo?	-.189*	.024	-.115	NS	-.266***	.001

\* $P \leq .05$ ; \*\* $P \leq .01$ ; \*\*\*  $P \leq .001$ ; NS - Não Significativo

Tendo em conta o contexto, a escola, observaram-se correlações negativas significativas quer na variável vinculação à Mãe, ao Pai e aos Amigos (cf. TABELA 19). Na variável vinculação à Mãe, analisaram-se correlações fortemente significativas na vinculação ao Pai

( $r=.266$ ;  $p\leq.001$ ), e nas seguintes questões: “quem te fez mal?” ( $r=.292$ ;  $p\leq.001$ ); “disseste ao auxiliar/professor que outros meninos te fizeram mal na escola?” ( $r=-.251$ ;  $p\leq.001$ ); “Disseste ao teu pai ou à tua mãe que te fizeram mal na escola?” ( $r=-.291$ ;  $p\leq.001$ ); “Há meninos que te defendem, quando outros te fazem mal?” ( $r=-.272$ ;  $p\leq.001$ ); “Desde que este período começou, quantas vezes fizeste mal a outros meninos, na escola?” ( $r=-.368$ ;  $p\leq.001$ ). Encontra-se uma diferença negativa e moderadamente significativa em relação à questão “desde que este período começou, quantas vezes te fizeram mal?” ( $r=-.216$ ;  $p\leq.01$ ) e fracamente significativa na vinculação aos Amigos ( $r=.175$ ;  $p\leq.05$ ).

**TABELA 19-** COEFICIENTE DE CORRELAÇÃO DE *r* DE PEARSON ENTRE AS VARIÁVEIS VINCULAÇÃO AOS PAIS E AOS AMIGOS, E AS DO *BULLYING*, PARA A ESCOLA (N=171).

	VINCULAÇÃO MÃE		VINCULAÇÃO PAI		VINCULAÇÃO AMIGOS	
	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Vinculação _Mãe	-	-	.266***	.000	.175*	.022
Vinculação _Pai	.266***	.000	-	-	.080	NS
Vinculação _Amigos	.175*	.022	.073	NS	-	-
Desde que este período começou, quantas vezes te fizeram mal?	-.216**	.004	-.143	NS	-.289***	.000
Quem te fez mal?	-.292***	.000	-.161*	.036	-.156*	.042
Quantas vezes é que os professores/auxiliares tentaram parar os meninos que faziam mal a outros?	-.024	NS	-.016	NS	.057	NS
Disseste ao auxiliar/professor que outros meninos te fizeram mal na escola?	-.251***	.001	-.165*	.031	-.257***	.001
Disseste ao teu pai ou à tua mãe que te fizeram mal na escola?	-.291***	.000	-.200**	.009	-.374***	.000
Há meninos que te defendem, quando outros te fazem mal?	-.272***	.000	-.141	NS	-.162*	.034
O que fazes quando vês que estão a fazer mal a um menino da tua idade?	.035	NS	.040	NS	-.033	NS
Desde que este período começou, quantas vezes fizeste mal a outros meninos, na escola?	-.368***	.000	-.225**	.005	-.225**	.003
Quantas vezes juntaste para fazer mal a outros meninos, na última semana?	-.144	NS	-.116	NS	-.164*	.032
Gostas dos recreios?	.064	NS	-.030	NS	.078	NS
Quantas vezes aconteceu ficares só, porque os outros meninos ou meninas não queriam brincar contigo?	-.113	NS	-.138	NS	-.282***	.000

\* $P \leq .05$ ; \*\* $P \leq .01$ ; \*\*\*  $P \leq .001$ ; NS - Não Significativo

Por sua vez, tendo em conta o contexto a instituição (cf. TABELA 20), observaram-se correlações significativas na variável vinculação à Mãe em relação à vinculação aos Amigos ( $r=.260$ ;  $p\leq.05$ ), assim como, a relação de vinculação aos Amigos à questão “quantas vezes é que os professores/auxiliares tentaram parar os meninos que faziam mal a outros?” ( $r=-.239$ ;  $p\leq.05$ ).

**TABELA 20-** COEFICIENTE DE CORRELAÇÃO DE *R* DE PEARSON ENTRE AS VARIÁVEIS DA VINCULAÇÃO AOS PAIS E AOS AMIGOS, COM AS DO *BULLYING*, COM A INSTITUIÇÃO (N=84).

	VINCULAÇÃO MÃE		VINCULAÇÃO PAI		VINCULAÇÃO AMIGOS	
	<i>r</i>	<i>P</i>	<i>r</i>	<i>P</i>	<i>r</i>	<i>P</i>
Vinculação _Mãe	-	-	.153	NS	.260*	.017
Vinculação _Pai	.153	NS	-	-	.080	NS
Vinculação _Amigos	.260*	.017	-.103	NS	-	-
Desde que este período começou, quantas vezes te fizeram mal?	.080	NS	.022	NS	-.074	NS
Quem te fez mal?	.019	NS	.144	NS	.058	NS
Quantas vezes é que os professores/auxiliares tentaram parar os meninos que faziam mal a outros?	.002	NS	-.074	NS	-.239*	.029
Disseste ao auxiliar/professor que outros meninos te fizeram mal na escola?	.121	NS	-.121	NS	-.081	NS
Disseste ao teu pai ou à tua mãe que te fizeram mal na escola?	-.073	NS	-.059	NS	-.173	NS
Há meninos que te defendem, quando outros te fazem mal?	-.174	NS	-.202	NS	-.020	NS
O que fazes quando vês que estão a fazer mal a um menino da tua idade?	-.026	NS	.037	NS	.161	NS
Desde que este período começou, quantas vezes fizeste mal a outros meninos, na escola?	-.033	NS	-.099	NS	-.007	NS
Quantas vezes juntaste para fazer mal a outros meninos, na última semana?	-.081	NS	.052	NS	.063	NS
Gostas dos recreios?	.024	NS	.139	NS	-.031	NS
Quantas vezes aconteceu ficares só, porque os outros meninos ou meninas não queriam brincar contigo?	-.023	NS	.067	NS	-.116	NS

\* $P \leq .05$ ; \*\* $P \leq .01$ ; \*\*\*  $P \leq .001$ ; NS - Não Significativo

## CAPÍTULO VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS

### 6.1. Discussão dos resultados

O presente estudo pretendeu verificar até que ponto a vinculação à Mãe/Pai/Amigos se relaciona com o fenómeno *bullying*, tendo em conta o contexto escolar ou institucional, o género e a idade.

Neste sentido, explorá-se-a os resultados obtidos com a realização do presente estudo, bem como a sua discussão, tomando em atenção se as hipóteses formuladas anteriormente foram ou não confirmadas, justificando-as de acordo com os autores.

Assim, inicia-se com a análise diferencial. A hipótese 1 é confirmada, tal como previsto pelos estudos de Amado e colaboradores (2003). Deste modo, conhece-se que segundo se pode apurar na tabela 6, os jovens não institucionalizados apresentam melhor qualidade de vinculação à Mãe, ao Pai e aos Amigos, que os jovens institucionalizados. Neste sentido, Sloutsky (1997) apresenta no estudo que realizou entre crianças institucionalizadas e não institucionalizadas que, o contexto institucional compromete o desenvolvimento sócio-afectivo, uma vez que essas crianças ou jovens propendem ser menos capazes de identificar com frequência as emoções dos outros. Completando, Strecht (2002) expõe as instituições apresentam claras dificuldades em oferecer aos menores um lar próximo do familiar, particularmente uma figura de referência, de protecção e de vinculação. E como já exposto na presente tese, a família é segundo grandes investigações o contexto privilegiado para o desenvolvimento do ser humano, sendo desse modo, por excelência o núcleo da vinculação (Menezes, 1989) primário, simples e espontâneo que surge como a essência de toda a organização social do menor (Carneiro e colaboradores, 1997).

De seguida, a hipótese 2 também se confirma, isto é, os jovens institucionalizados apresentam melhor qualidade de vinculação aos Amigos do que à Mãe e ao Pai, tal como refere Amado e colaboradores (2003), que de acordo com a tabela 6 pode-se concluir essa mesma evidência. Segundo a Teoria de Associação Social de Sutherland (1939) e a Teoria da Aprendizagem Social de Bandura (1963), tal facto acontece porque estes jovens tendem a associar-se a outros jovens com os mesmos problemas. Isto é, tendo em linha de conta a teoria de Sutherland (1939, citado por Martins, 2005c), pode-se considerar dois elementos fundamentais referentes à aprendizagem de condutas, sendo essencialmente o segundo elemento importante neste ponto, que explica que é através de um processo que o menor aprende a delinquir na sua interacção e associação com determinados grupos que este se identifique. Contudo, segundo a teoria de Bandura (1963, citado por Martins, 2005c), também

justifica a presente hipótese, tendo como base teórica o facto de este autor avançar com a importância da aprendizagem vicariante, como a consequência da observação das condutas de outros menores institucionalizados, por outras palavras, estes menores aprendem determinados comportamentos fundamentalmente a partir da imitação dos outros jovens também institucionalizados, daí serem mais vinculados a estes do que aos pais.

No que se refere à hipótese 3 e ao contrário do que seria de se esperar de acordo com os trabalhos de Belsky e Fearon (2002), as raparigas não apresentam melhor qualidade de vinculação à mãe do que os rapazes (cf. tabela 4), pelo que esta hipótese não se confirma neste estudo. Tal situação poderá ser devido ao facto de se estar a assistir a uma mudança do processo de socialização o que faz com que as raparigas sejam socializadas de um modo idêntico aos rapazes, levando-as a uma proximidade de género em termos de atitudes, valores, crenças e comportamentos. Facto este que contraria as distinções motivadas por uma população socializada que conduzia a uma vinculação mais evidente aos pais e dos rapazes às mães.

Por sua vez, também a hipótese 4 se confirma, em que os rapazes mantêm uma maior qualidade de vinculação ao pai (cf. tabela 4), tal como seria de se esperar, tendo em linha de conta as investigações levadas a cabo por Martins (2005a), já que eles ao contrário das raparigas, não têm sido alvo de grandes mudanças no que concerne à socialização.

Em relação à hipótese 5, pode-se proferir que à medida que a idade aumenta, diminui a qualidade de vinculação aos Pais e aumenta a qualidade de vinculação aos Amigos, confirmando-se assim este fundamento (cf. tabela 5), tal como se prevê nos estudos Soares (2007). Salientando que com o desenvolvimento sócio-afectivo e cognitivo, que ocorrem a partir da adolescência verificam-se mudanças na forma como o adolescente organiza e interpreta a informação, assim como interage com o outro no âmbito de uma relação de vinculação. Deste modo, o desenvolvimento da capacidade simbólica vai permitir uma mudança para níveis mais intensos de funcionamento, que se manifesta por exemplo, numa maior capacidade de tolerar períodos de separação, perda ou ameaça, e num maior controlo da expressão emocional e comportamental. Desta forma, as condições de activação e desactivação do sistema de vinculação alteram-se ao longo do desenvolvimento, adaptando-se às exigências e características de cada faixa etária (Cassidy, 1999). E no caso da adolescência, este é um período do ciclo de vida em que se dá o início da “separação” das figuras de vinculação e começa-se a estabelecer, transportando-os para os grupos de pares (Soares, 2007), não de modo a substituí-los, mas complementar uma relação de reciprocidade e de progressiva transformação (Matos & Costa, 1996). Neste sentido, Colin (1996, citado por

Ribeiro & Sousa, 2002) alega que em primeiro lugar há o desenvolvimento de relações recíprocas em que cada parceiro é figura de vinculação do outro, e que em segundo a figura dos progenitores, percebidas como figuras de vinculação principais é substituída por um grupo de pares.

A hipótese 6 que se refere que os rapazes são os mais envolvidos no fenómeno *bullying*, quer como vítimas quer como agressores, do que as raparigas é confirmada, tal como esperado segundo as investigações de Almeida e colaboradores (1996), Pereira (2008), Matos e colaboradores (2009), Olweus (2000) e Whitney e Smith (1993). Consultando as tabelas 7, 9 e 13, conclui-se a evidência que os rapazes estão mais envolvidos no fenómeno do *bullying*, que as raparigas. De acordo com Cerezo (2004), os rapazes tendem em envolver-se mais em situações de agressão que as raparigas, sendo estas agressões maioritariamente de natureza física e verbal. Como descreve a autora, também os estudos de Ekblad entre 1984 e 1990 na China e na Suécia mostram que os rapazes pontuam mais do que as raparigas nas agressões.

Neste seguimento, também se confirma a hipótese 7, constando-se que tal como esperados que são os rapazes quem mais agride ao nível físico, ou seja de forma directa (cf. tabelas 7 e 13), como referem os autores Lagerespetz, & Bjorqkist (1992), Olweus (2000) e Pereira (2008).

Por sua vez, e neste prosseguimento também a hipótese 8 é confirmada, verificando-se assim, que são as raparigas quem mais agridem ao nível psicológico/emocional e social, isto é, agridem mais ao nível indirecto, conforme previsto pelos investigadores Almeida e colaboradores (1996), Olweus (2000) e Pereira (2008). Podendo-se concluir esse facto através das tabelas 10 e 11.

No que refere-se à hipótese 9, averigua-se neste estudo a sua confirmação, em que os rapazes mais novos são os mais envolvidos no fenómeno *bullying*, que os mais velhos, tal como supramencionado por Matos e colaboradores (2009), Olweus (2000) e Pereira (2008). Este facto pode ser constatado nas tabelas 8 e 14, que segundo as investigações a tendência para o *bullying* tende a decrescer ao longo da progressão na escolaridade e à medida que a idade aumenta (Carvalhosa & colaboradoras, 2002; Freire & colaboradores, 2006; Martins, 2005a; Pereira, 2008; Whitney & Smith 1993).

Seguidamente, a hipótese 10 é igualmente verificada no estudo, tal como esperado por Amado e colaboradores (2003). Constatando as tabelas 15 e 12 conclui-se que, os jovens institucionalizados são os mais envolvidos no fenómeno do *bullying*, quer como vítimas quer como agressores, em comparação com os jovens que residem em casa dos seus progenitores. Tal acontecimento deve-se ao facto de a agressividade entre pares ser uma predisposição

influenciada pela família (Cerezo, 2001a; Pereira, 2001). Assim, estes jovens que são institucionalizados na sua maioria passaram por ambientes familiares dramáticos, de violência e de “instabilidade” de condições de vida, que acarretam consigo alguns padrões comportamentais problemáticos, (Alberto, 1999; Córias, 1995; Vilaverde, 2000; Pereira, 2001).

Porém, tendo em atenção as análises correlacionais pode-se examinar que hipótese 11 é confirmada, evidenciando as tabelas 17 e 18, referente à existência de associações significativas e negativas entre o *bullying* e a vinculação à Mãe/Pai/Amigos tendo em conta o género, conforme previsto por Hirschi (1969). Em que o mesmo autor anuncia na sua Teoria do Vínculo Social que, quanto maior a qualidade de vinculação aos pais, maior será a probabilidade de estes jovens se afastarem de condutas anti-normativas. Defendendo que o processo de vinculação aos pais é fundamental como factor protector do desenvolvimento de condutas anti-normativas, como é o caso do *bullying*.

Por sua vez, confirma-se a hipótese 12, verificando-se que existem relações significativas e negativas em relação à Mãe/Pai/Amigos para os jovens não institucionalizados (cf. tabela 19), como anunciava Hirschi (1969). Pois tal como o autor notifica, quanto menor a qualidade de vinculação aos pais, menor será a probabilidade de estes menores se inserirem em condutas anti-normativas.

Como seria de esperar, também a hipótese 13 é confirmada, verificando-se assim que, existem relações significativas e positivas em relação à Mãe/Pai/Amigos para os jovens institucionalizados (cf. tabela 20), tal como os resultados publicados por Amado e colaboradores (2003) e anteriormente referido por Hirschi (1969). Entendendo-se que segundo a sua Teoria do Vínculo Social (Hirschi, 1969), quanto menor a qualidade de vinculação aos pais, maior será a probabilidade de este jovens se inserirem em condutas agressivas ou anti-normativas.

Em sentido lato, dir-se-á, na sua maioria que os dados obtidos sustentam o que era esperado.

## **Conclusão**

O objectivo geral desta investigação pretendeu ser um contributo para promover a reflexão, a análise e a compreensão sobre a influência dos estilos de vinculação às figuras significativas (Mãe/Pai/Amigos) nas demonstrações agressivas (*bullying*) no meio escolar de crianças e adolescentes que se encontram institucionalizados e nos que não se encontram institucionalizados, isto é a viver com os pais.

Conforme informa a revisão teórica, o *bullying* parece comprovadamente ser um comportamento anti-normativo ligado à vinculação aos pais e aos amigos.

O presente estudo empírico comporta um conjunto de limitações. Em primeiro lugar, o reduzido número de participantes compromete o nível de significância estatística dos dados e, portanto, uma compreensão robusta e conclusiva da sua discussão.

Seguindo-se o número de respostas dos participantes a certos itens compromete a análise de regressão que permitisse comparar o género, a idade e o contexto, devido a problemas relacionados com a amostra e com o número de respostas que os sujeitos deram a determinados itens.

Não obstante, convém salvaguardar que o presente trabalho consistiu num estudo exploratório, constando-se existir um número muito reduzido de estudos neste âmbito no nosso país, e os que existem, por exemplo nos Estados Unidos, também são exíguos e inconclusivos e por isso, considerou-se pertinente interrelacionar estas duas dimensões, continuando a aprofundar esta temática em estudos futuros. Em que possa-se testar de novo a associação entre a vinculação e o *bullying*, bem como outras variáveis para além da vinculação, que parecem pertinentes para o estudo de uma temática que se apresenta à partida multi-facetada e complexa.

## Referências Bibliográficas

- Ainsworth, M. (1967). *Infancy in Uganda: infant care and growth of love*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Ainsworth, M. (1977). Infant development and mother-infant interaction among Ganda and American families. In P. Leiderman, & S. Tulkin (Eds.), *Culture and infancy: variations on human experience*. New York: Academic Press.
- Ainsworth, M. (1989). Attachment beyond infancy. *American Psychologist*, 44, 709-716.
- Ainsworth, M. (1991). Attachment and other affectional bonds across the life cycle. In C. Parkes, J. Stevenson-Hinde & P. Marris (Eds.). *Attachment across the life cycle*. London: Routledge.
- Ainsworth, M., & Bowlby, J. (1991). An ethological approach to personality development. *American Psychologist*, 46, 331-341.
- Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Albus, K., & Dozier, M. (1999). Indiscriminate friendliness and terror of strangers in infancy: Contributions from the study of infants in foster care. *Infant Mental Health Journal*, 20(1), 30-41.
- Alberto, I. (2002). “Como pássaros em gaiolas”? Reflexões em torno da institucionalização de menores em risco. In C. Machado & R. A. Gonçalves (Coords.), *Violência e vítimas de crimes* (Vol. 2). Coimbra: Quarteto.
- Almeida, L., & Freire, T. (1997). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação*. Coimbra: APPORT.
- Antunes, D., & Zuin, A. (2008). Do *bullying* ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. *Psicologia & Sociedade*, 20(1), 33-42.
- Amado, J. (1998). Pedagogia e actuação disciplinar na aula. *Revista Portuguesa de Educação*, 11(2), 35-55.

- Amado, J. (2000). *A construção da disciplina na escola: suportes teórico-práticos*. Porto: Edições ASA.
- Amado, J. (2001). A prevenção da indisciplina na aula. In Beatriz Pereira e Adelina Pinto. *A escola e a criança em risco: intervir para prevenir*. Porto: Edições Asa.
- Armsden, G., & Greenberg, M. (1987). The inventory of parent and peer attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 16(5), 427-454.
- Bartholomew, K. (1990). Avoidance of intimacy: An attachment perspective. *Journal of Social and Personal Relationships*, 7, 147-178.
- Bartholomew, K., & Perlman, D. (1994). *Attachment Processes in adulthood-advances in personal relationship* (Vol. 5). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Bansel, P., Davies, B., Laws, C., & Linnell, S. (2009). Bullies, *bullying* and power in the context of schooling. *British Journal of Sociology of Education*, 30(1), 59-66.
- Belsky, J., & Fearon, R. M. P. (2002). Infant-mother attachment security, contextual risk, and early development: A moderational analysis. *Development and Psychopathology*, 14, 293-310.
- Bertão, A. (2004). Violência, agressividade e indiscipline em meio escolar: perdidos em buscar do amor. *Psychologica*, 36, 149-162.
- Boulton, M., & Underwood, K. (1992). *Bully/victim* problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 73-87.
- Bosworth, K., Espelage, D., & Simon, T. (1999). Factors associated with *bullying* behavior in middle school students. *Journal of Early Adolescence*, 19(3), 341-362.
- Botelho, R., & Souza, J. M. (2007). *Bullying* e Educação Física na escola: características, casos, consequências e estratégias de intervenção. *Revista de Educação Física*, 139, 58-70.
- Bowen, M. (1978). *Family Therapy in clinical practice*. New York. Aronson.

- Bowlby, J. (1982). *Attachment and Loss: Attachment* (2ª ed.). New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1988). *The secure base: Clinical applications of attachment theory*. London: Routledge.
- Bretherton, I. (1991). The roots and growing points of attachment theory. In C. Parkes, J. Stevenson-Hinde & P. Marris (Eds.). *Attachment across the life cycle*. London: Routledge.
- Bretherton, I. (1992). The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*, 28, 759-775.
- Bretherton, I. (2000). The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. In S. Goldberg, R. Muir, & J. Kerr (Eds.), *Attachment Theory: Social, developmental, and clinical perspectives*. Hillsdale: The Analytic Press.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Cassidy, J. (1999). The nature of the child's ties. In J. Cassidy & P. Shaber (Eds.), *Handbook of Attachment: theory, research, and clinical applications*. New York: The Guilford Press.
- Canavarro, M. (1999). *Relações afetivas e saúde mental*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Carneiro, M., Berita, C., Rodrigues, E., & Garrinhas, P. (1997). *Criança de Risco*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Carr, S. (2009). Implication of attachment theory for sport and physical activity research: conceptual links with achievement goal and peer-relationship models. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 2(1), 95-115.
- Carvalho, M. (1999). Um pássaro, um presente: que futuro? Desvio e Delinquência Juvenil: Aspirações e expectativas pessoais, escolares e profissionais de jovens em regime de internato em colégio do Instituto de Reinserção Social. *Infância e Juventude*, 4, 9-143.
- Carvalhosa, S. F., Lima, L., & Matos, M. G. (2001). *Bullying – A provocação/vitimação entre pares no contexto escolar português*. *Análise Psicológica*, 4, 523-537.

- Carvalhosa, S., Lima, L., & Matos, M. (2002). *Bullying* – A provocação/vitimação entre pares no contexto escolar português. *Análise Psicológica*, 4(20), 571-585.
- Cerezo, F. (2001a). *Conduitas agressivas na idade escolar*. Amadora: McGraw-Hill.
- Cerezo, F. (2001b). Variables de personalidad asociadas en la dinámica *bullying* (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de Psicología*, 12, 37-43.
- Cerezo, F. (2006). Violencia y victimización entre escolares. El *bullying*: estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del Test Bull-S. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9(4): 333-352.
- Chisholm, K. (1998). A three year follow-up of attachment and indiscriminate friendliness in children adapted from Romanian orphanages. *Child Development*, 69, 1090-1104.
- Cóias, J. (1995). O internamento de menores como medida educativa e terapêutica: Um modelo de intervenção em meio institucional. In *Actas do Congresso “Os Jovens e a Justiça”*. Lisboa: Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Collins, N., & Read, S. (1994). Cognitive representations of attachment: the structure and function of working models. In K. Bartholomew, & D. Perlman (Eds.), *Attachment processes in adulthood* (Vol. 5). New York: Cambridge University Press.
- Cordeiro, J. (1979). *O adolescente e a família: abordagem educativa e psicoterapêutica na perspectiva familiar*. Lisboa: Moraes Editores.
- Costa, M. (1995). *A agressividade entre os jovens na escola “Bullying” – Relação meio sócio-cultural de habitat e manifestações agressivas*. Braga: Universidade do Minho.
- Crowell, J. A., Treboux, D., & Waters, E. (2002). Stability of attachment representations: The transition to marriage. *Developmental Psychology*, 38(4), 467-479.
- Curto, P. M. (1998). *A escola e a indisciplina*. Porto: Porto Editora.
- Cummings, E., Davies, P., & Campbell, S. (2000). *Developmental psychopathology and family processes: Theory, research and clinical implications*. New York: The Guilford Press.

- Dell’Aglío, D., D., & Hutz, C. (2004). Depressão e desempenho escolar em crianças e adolescentes institucionalizados. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(3), 341-350.
- Dell’Aglío, D., D., & Siqueira, A. (2007). Instituições de abrigo e repercussões no desenvolvimento de crianças e adolescentes. *Actas do IV Congresso Brasileiro de Psicologia fo Desenvolvimento*. Universidade Federal de Espírito Santo, Vitória, pp. 44-45.
- Detoni, B. (2008). *Bullying*: o lugar da criança na Família, o lugar da criança na Escola. *Pensando Famílias*, 12(1), 119-131.
- Dias, P., Soares, I., & Freire, T. (2004). Percepção do comportamento de vinculação da criança aos 6 anos. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(1), 191-207.
- Dozier, M., Stovall, K. C., Albus, K. E., & Bates, B. (2001). Attachment for infants in foster care: The role of the caregiver state of mind. *Child Development*, 5, 1467-1477.
- Estrela, M. T., & Amado, J. (2000). Indisciplina, violência e delinquência na escola. *Revista Portuguesa de Pedagogia* 34(1, 2 e 3), 249-271.
- Figueiredo, B. (1998). Maus tratos à criança e ao adolescente II: Considerações a respeito do impacto desenvolvimental. *Psicologia Teoria, investigação e prática*, 3, 197-216.
- Fontaine, A. (2000). *Pareceria família-escola e desenvolvimento da escola*. Porto: Porto Editora.
- Freire, I., Simão, A. M., & Ferreira, A (2006). O estudo da violência entre pares no 3º ciclo do ensino básico – um questionário aferido para a população escolar portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 157-183.
- Gaitán, M., Ramuzgo, S., & González, M. (2006). Diez referencias destacadas acerca de: Acoso Escolar. *Anuario de Psicología Clínica e de la Salud*, 2, 35-50.
- Gomes, V. L., & Fonseca, A. (2005). Dimensões da violência contra crianças e adolescentes, apreendidas do discurso de professores e cuidadores. *Texto & Contexto Enfermagem*, 14, 32-37.

- Grossmann, K. E., Grossmann, K., & Waters, E. (Eds.) (2005a). *Attachment from infancy to adulthood: The major longitudinal studies*. New York: The Guilford Press.
- Heinemann, P. P. (1972). *Mobbing – gruppväld blant barn och vuxna*. Estocolmo: Natur och Kultur.
- Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Berkley: University of California Press.
- Hodges, J., & Tizard, B. (1989). Social and family relationships of ex-institutional adolescents. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 30(1), 77-97.
- Johnson, R., Browne, K., & Hamilton-Giachritsis, C. (2006). Young children in institutional care at risk of harm. *Trauma, Violence, & Abuse*, 7(1), 1-26.
- Klohnen, A., & Luo, L. (2003). Interpersonal Attraction and Personality: what is attractive – self similarity, ideal similarity, complementary, or attachment security? *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 709-722.
- Lagerespetz, K., & Björkist, K. (1992). Indirect Aggression in girls and boys. In Huesmann L. (Ed.) *Aggressive Behavior: current perspectives*. New York: Plenum Publishing Corporation.
- Main, M., Kaplan, N., Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood and adulthood: a move to the level of representation. In I. Bretherton & E. Waters (Eds.), *Growing points of attachment theory and research*. (Vol. 50). Monographs of the Society for Research in Child Development.
- Maroco, J. (2003). *Análise Estatística: como utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Martins, M. J. (2005a). Agressão e vitimação entre adolescentes, em contexto escolar: um estudo empírico. *Análise Psicológicas*, 4 (23), 401-425.
- Martins, M. J. (2005b). O problema da violência escolar: uma clarificação e diferenciação de vários conceitos relacionados. *Revista Portuguesa de Educação*, 18(001), 93-115.
- Martins, S. M. (2005c). *Violência e maus tratos em contextos de socialização e delinquência juvenil*. Tese de Doutoramento em Psicologia, Faculdade de Psicologia – Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.

- Matos, M., Negreiros, J., Simões, C., & Gaspar, T. (2009). *Violência, bullying e delinquência: gestão de problemas de saúde em meio escolar*. Lisboa: Coisas de Ler Edições.
- Matos, P., & Costa, M. (1996). Vinculação e Processos Desenvolvimentais nos Jovens e Adultos. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 12, 45-54.
- McCall, R. B. & Groark, C. J. (2000). The future of applied child development research and public policy. *Child Development*, 71, 197-204.
- Menezes, I. (1989). Desenvolvimento no contexto familiar. In B. Campo (Ed.), *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Middelton-Moz, J., & Zawadski, M. (2007). *Bullying: Estratégias de sobrevivência para crianças e adultos*. Porto Alegre: Artmed.
- Minuchin, S. (1990). *Famílias: funcionamento e tratamento*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Mota, C., & Matos, P. (2008). Adolescência e institucionalização numa perspectiva de vinculação. *Psicologia & Sociedade*, 20(3), 367-377.
- Neves, L. (1995). Suporte Emocional na Adolescência: A relação com os pais e com os amigos em momentos de transição escolar. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Neves, L., Soares, I., & Silva, M. (1999). Inventário da Vinculação na Adolescência – I.P.P.A. In Mário Simões, Miguel Gonçalves & Leandro Almeida. (Eds.), *Testes e Provas Psicológicas em Portugal*, 2, 37-48. Braga: APPORT/ SHO.
- Neto, A. L. (2005). *Bullying – Comportamento Agressivo entre estudantes*. *Jornal de Pediatria*, 8(5), 164-172.
- Nogueira, R. (2005). A prática de violência entre pares: o *bullying* nas escolas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 93-102.
- O'Connor, T., Bredenkamp, D., Rutter, M., & The English and Romanian Adoptees (ERA) Study Team. (1999). Attachment disturbances and disorders in children exposed to early severe deprivation. *Infant Mental Health Journal*, 20(1), 10-29.

- O'Connor, T., Rutter, M., Beckett, C., Keaveney, L., Kreppner, J. M., & The English and Romanian Adoptees (ERA) Study Team (2000). The effects of global severe privation on cognitive competence extension and longitudinal follow-up. *Child Development*, *71*(2), 376-390.
- O'Connor, T., & Zeanah, C. H. (2003). Current perspectives on attachment disorders: Rejoinder and synthesis. *Attachment and Human Development*, *3*, 321-326.
- Oliveira, R. A. (2000). Do vínculo às relações sociais: aspectos psicodinâmicos. *Análise Psicológica*, *2*(18), 157-170.
- Olweus, D. (1994). Annotation: *bullying* at school: basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Psychology and Psychiatry*, *43*(7), 1171-1190.
- Olweus, D. (1997). Bully/Victim problems in school: facts and intervention. *European Journal of Psychology and Education*, *12*(4), 495-511.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amaneza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Olweus, D. (2000). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Ortega, R., & Mora-Merchán, J. (1998). *La Convivência Escolar: qué es y cómo abordaria. Programa Educativo de Prevención de Maltrato entre compañeros y compañeras*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciência. Junta de Andalucía.
- Overall, N., Fletcher, G., & Friesen, M. (2003). Mapping the Intimate Relationship Mind: comparisons between three models of attachment representation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *29*(12), 1479-1493.
- Owens, L., Shute, R., & Slee, P. (2000). “Guess What I Just Heard!”: Indirect aggression among teenage girls in Australia. *Aggressive Behavior*, *26*, 67-83.
- Peguero, A. (2008). *Bullying* victimization and extracurricular activity. *Journal of School Violence*, *7*(3), 71-85.

- Peixoto, F. (1999). Escala de percepção da relação com a família. In A. Soares, S. Araújo, & S. Caires (Eds.). *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (Vol. 6). Braga: Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Pereira, A. (2004). *SPSS: Guia Prático de Utilização – Análise de dados para Ciências Sociais e Psicologia*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pereira, B. O. (2008). *Para uma escola sem violência: Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. (2ª ed.). Porto: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pereira, B. O. (2006). Prevenção da violência em contexto escolar: Diagnóstico e programa de intervenção. In João Clemente de Souza Neto e Maria Leticia Nascimento. *Infância: Violência, Instituições e Políticas Públicas*. São Paulo: Expressão e Arte Editora.
- Pereira, B., & Pinto, A. (2001). *A escola e a criança em risco: intervir para prevenir*. Porto: Edições Asa.
- Pestana, M., & Gageiro, J. (2005). *Análise de Dados para Ciências Sociais: a complementaridade do SPSS* (4ª Ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Piaget, J. (1975). *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Piedra, R., Lago, A., & Massa, J. (2006). Crianças contra crianças: *bullying*, uma perturbação emergente. *Anales de Pediatría*, 1(2): 101-104.
- Provence, S., & Lipton, R. (1962). *Infants in institutions*. New York: International Universities Press.
- Relvas, A. (1996). *O ciclo vital da família*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ribeiro, P. L., & Sousa, M. (2002). Vinculação e comportamentos de saúde: Estudo exploratório de uma escala de avaliação da vinculação em adolescentes. *Análise Psicológica*, 1(20), 67-75.
- Ribeiro dos Santos, M. (2004). Violência(s) na escola. *Psychologica*, 36, 163-174.
- Ribera, J. P. (1996). Intervenção socio-educativa com jovens em risco social: Os centros residenciais de acção educativa na Catalunha. *Infância e Juventude*, 3, 15-23.

- Ricou, J. (2005). *Acoso Escolar*. Sevilla: Reditores.
- Rodrigues, A., Figueiredo, B., Pacheco, A., Costa, R., Cabeleira, C., & Magarinho, R. (2004). Memória de cuidados de infância, estilo de vinculação e qualidade da relação com pessoas significativas. *Análise Psicológica*, 4(22), 643-665.
- Rodrigues, M. J. (2006). *Bullying em contexto escolar: Estudo com crianças do 1º e 2º ciclos*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Sharp, S., & Smith, P. (1995). *Tacking bullying in you school*. London: Routledge.
- Sampaio, D., & Gameiro, J. (1992). *Terapia Familiar*. Porto: Edições Afrontamento.
- Sánchez, C. (2006). Intervención cognitivo-conductual en el acoso escolar: un caso clínico de *bullying*. *Anario de Psicología y la Salud*, 2, 51-56.
- Seixas, A. (2005). Violência escolar: metodologias de identificação dos alunos agressores e/ou vítimas. *Análise Psicológica*, 2(23), 97-110.
- Silva, C. B. (1995 a). *Bullying – A agressividade no 3º ciclo do ensino básico no meio urbano e rural*. Braga: Universidade do Minho.
- Silva, E. (1995 b). “*Bullying*” – *Estudo comparativo das práticas agressivas entre rapazes e raparigas do segundo ciclo*. Braga: Universidade do Minho.
- Silva, M. P., & Neves, O. P. (2004). O que leva os alunos a serem (in)disciplinados? – Uma análise sociológica centrada em contextos diferenciados de interação pedagógica. *Revista de Educação*, 12(2), 37-57.
- Sloutsky, V. (1997). Institutional care and developmental outcomes of 6 and 7 year-old children: A contextualist perspective. *International Journal of Development*, 20(1), 131-151.
- Smith, P. (2004). *Bullying: Recent developments*. *Child and Adolescent Mental Health*, 9(3): 98-103.
- Smith, P., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalana, R., & Slee, P. (1999). *The nature of school bullying. A cross-national perspective*. London: Routledge.

- Soares, I. (1996). *Representações da vinculação na idade adulta e na adolescência*. Braga: Serviço de Publicações do Instituto de Educação e Psicologia.
- Soares, I. (2001). Vinculação e cuidados maternos: Segurança, protecção e desenvolvimento da regulação emocional no contexto da relação mãe-bebé. In M. C. Canavarro (Ed.), *Psicologia da gravidez e maternidade*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Soares, I. (2007). *Relações de vinculação ao longo do desenvolvimento: teoria e avaliação*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Sroufe, A. (1988). The role of infant-caregiver attachment in development. In J. Belsky & T. Nezworski (Eds.). *Clinical implications of attachment*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Sroufe, L., & Waters, E. (1977). Attachment as an organizational Construct. *Child Development*, 48, 1184-1199.
- Suess, G., Grossman, K., & Sroufe, A. (1992). Effects of infant attachment to mother and father on quality of adaptation in preschool: From dyadic to individual organization of self. *International Journal of Behavioral Development*, 15, 43-65.
- Strecht, P. (2000). Nunca crianças, ainda crianças: Intervenções clínicas em crianças e adolescentes em risco psicossocial. In *Actas do Congresso Internacional “Os mundos sociais e culturais da infância”*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.
- Thompson, R. (1999). Early attachment and later development. In J. Cassidy & P. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications*. New York: The Guilford Press.
- Tizard, B., & Rees, J. (1975). The effect of early institutional rearing on the behavioural problems and affectional relationships of four-year-old children. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 61, 61-73.
- Vale, D., & Costa, M. E., (1998). *A violência nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Van IJzendoorn, M. H., & Juffer, F. (2006). The Emanuel Miller Memorial Lecture 2006: Adoption as intervention. Meta-analytic evidence for massive catch-up and plasticity in physical, socioemotional and cognitive development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 1228-1245.
- Vargas, K., Henrich, C., & Meyers, J. (2009). Urban middle school student's perception of *bullying*, *ciberbullying* and school safety. *Journal of School Violence*, 8(2), 259-276.
- Veríssimo, M., Monteiro, L., Vaughn, B. E., & Santos, A. J. (2003). Qualidade da vinculação e desenvolvimento sócio-cognitivo. *Análise Psicológica*, 4(21), 419-430.
- Veríssimo, M., Monteiro, L., Vaughn, B. E., Santos, A. J., & Waters, H. (2005). Coordenação entre o modelo dinâmico interno da mãe e o comportamento de base segura dos seus filhos. *Análise Psicológica*, 2(23), 85-95.
- Vilaverde, M. L. (2000). *Factores de risco e factores protectores em crianças vítimas de maus tratos a viver em instituições*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Waters, E., Merrick, S., Treboux, D., Crowell, J., & Albersheim, L. (2000). Attachment security in infancy and early adulthood: A twenty-year longitudinal study. *Child Development*, 71, 684-689.
- Whitney, I., & Smith, P. (1993). A survey of the nature and extent of *bullying* in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35(1), 3-25.
- Zagury, T. (1996). *O adolescente por ele mesmo*. Rio de Janeiro: Record.
- Zeanah, C. H., Smyke, A. T., Koga, S. F., Carlson, E., & the BEIP Core Group (2005). Attachment in institutionalized and community children in Romania. *Child Development*, 76, 1015-1028.

# **ANEXOS**

---

# **ANEXO 1**

---

QUESTIONÁRIO

## Questionário Sócio-Demográfico

**Este questionário destina-se a um trabalho de investigação para o Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde.**

**Os dados serão intransmissíveis e confidenciais.**

**Não existem respostas certas nem erradas.**

**Agradeço o máximo de sinceridade possível e que respondesses a todas as respostas.**

**Para assinalares as tuas opções marca uma cruz (X).**

**Local de preenchimento:**  Escola  Instituição

**Sexo:**  Masculino  Feminino

**Idade:** \_\_\_\_\_ anos

**Ano que frequentas:**  5.ºano  6.ºano  7.ºano  8.ºano  9.ºano

**Situação dos teus pais:**  Casados  Separados  Divorciados

Viúvo(a)  Outro: \_\_\_\_\_

**- Pai -**

**Profissão:** \_\_\_\_\_

**Habilitações**  1.ºciclo  2.ºciclo  3.ºciclo  Secundário

Bacharelato  Licenciatura  Mestrado  Doutoramento

**- Mãe -**

**Profissão:** \_\_\_\_\_

**Habilitações:**  1.ºciclo  2.ºciclo  3.ºciclo  Secundário

Bacharelato  Licenciatura  Mestrado  Doutoramento

**Número de irmãos:** \_\_\_\_\_

**Com quem vives?**  Pais  Pais/Irmãos  Pais/Avós

Avós  Instituição  Outros

Cada uma das afirmações que se seguem, são relativas aos teus sentimentos para com a tua **Mãe** ou à pessoa que desempenha o seu papel. Lê cada afirmação cuidadosamente e marca uma cruz (X) no quadrado referente à alternativa que neste momento consideras ser a mais verdadeira.

No fim, certifica-te de que respondeste a todas as afirmações.

**0** =Nunca ou quase nunca;   **1** =Poucas vezes;   **2** = Bastantes vezes;  
**3** =Muitas vezes;   **4** = Sempre ou quase sempre

		0	1	2	3	4
1.	A minha mãe respeita os meus sentimentos					
2.	Considero que a minha mãe é uma boa mãe					
3.	Gostava de ter uma mãe diferente da que tenho					
4.	A minha mãe aceita-me tal como sou					
5.	Gostava de ter a opinião da minha mãe em assuntos que me preocupam					
6.	Acho inútil demonstrar os meus sentimentos à minha mãe					
7.	A minha mãe apercebe-se quando estou preocupado(a) com alguma coisa					
8.	Falar com a minha mãe acerca dos meus problemas faz-me sentir envergonhado ou ridículo					
9.	A minha mãe espera demasiado de mim					
10.	Aborreço-me facilmente com a minha mãe					
11.	Aborreço-me mais frequentemente do que a minha mãe pensa					
12.	Quando discutimos algum assunto, a minha mãe considera o meu ponto de vista					
13.	A minha mãe confia na minha opinião					
14.	A minha mãe tem os seus próprios problemas, por isso, não a quero incomodar com os meus					
15.	A minha mãe ajuda-me a compreender-me melhor					
16.	Falo à minha mãe acerca dos meus problemas e dificuldades					
17.	Sinto-me zangado com a minha mãe					
18.	A minha mãe não me dá muita atenção					
19.	A minha mãe encoraja-me e falar acerca das minhas próprias dificuldades					
20.	A minha mãe compreende-me					
21.	Quando estou zangado por alguma razão, a minha mãe tenta ser compreensiva					
22.	Confio na minha mãe					
23.	A minha mãe não compreende o que é a minha vida					
24.	Posso contar com a minha mãe, quando preciso de desabafar					
25.	Quando a minha mãe sabe que alguma coisa me preocupa, pergunta-me sempre acerca disso					

Cada uma das afirmações que se seguem são relativas aos teus sentimentos para com ao teu **Pai** ou à pessoa que desempenha o seu papel. Lê cada afirmação cuidadosamente e marca uma cruz (X) no quadrado referente à alternativa que neste momento consideras ser a mais verdadeira.

No fim, certifica-te de que respondeste a todas as afirmações.

**0** =Nunca ou quase nunca;    **1** =Poucas vezes;    **2** = Bastantes vezes;  
**3** =Muitas vezes;    **4** = Sempre ou quase sempre

		0	1	2	3	4
26.	O meu pai respeita os meus sentimentos					
27.	Considero que o meu pai é um bom pai					
28.	Gostava de ter um pai diferente do que tenho					
29.	O meu pai aceita-me tal como sou					
30.	Gostava de ter a opinião do meu pai em assuntos que me preocupam					
31.	Acho inútil demonstrar os meus sentimentos ao meu pai					
32.	O meu pai apercebe-se quando estou preocupado(a) com alguma coisa					
33.	Falar com o meu pai acerca dos meus problemas faz-me sentir envergonhado ou ridículo					
34.	O meu pai espera demasiado de mim					
35.	Aborreço-me facilmente com o meu pai					
36.	Aborreço-me mais frequentemente do que o meu pai pensa					
37.	Quando discutimos algum assunto, o meu pai considera o meu ponto de vista					
38.	O meu pai confia na minha opinião					
39.	O meu pai tem os seus próprios problemas, por isso, não o quero incomodar com os meus					
40.	O meu pai ajuda-me a compreender-me melhor					
41.	Falo ao meu pai acerca dos meus problemas e dificuldades					
42.	Sinto-me zangado com o meu pai					
43.	O meu pai não me dá muita atenção					
44.	O meu pai encoraja-me a falar acerca das minhas próprias dificuldades					
45.	O meu pai compreende-me					
46.	Quando estou zangado por alguma razão, o meu pai tenta ser compreensivo					
47.	Confio no meu pai					
48.	O meu pai não compreende o que é a minha vida					
49.	Posso contar com o meu pai, quando preciso de desabafar					
50.	Quando o meu pai sabe que alguma coisa me preocupa, pergunta-me sempre acerca disso					

Cada uma das afirmações que se seguem são relativas aos teus sentimentos para com os teus **Amigos**. Lê cada afirmação cuidadosamente e marca uma cruz (X) no quadrado referente à alternativa que neste momento consideras ser a mais verdadeira.

No fim, certifica-te de que respondeste a todas as afirmações.

**0** =Nunca ou quase nunca;    **1** =Poucas vezes;    **2** = Bastantes vezes;  
**3** =Muitas vezes;    **4** = Sempre ou quase sempre

		<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
51.	Gosto sempre de saber a opinião dos meus amigos sobre os assuntos que me dizem respeito					
52.	Mesmo quando estou fora de mim por qualquer motivo, sou capaz de escutar o que os meus amigos me dizem					
53.	Quando falo de qualquer assunto com os amigos, eles têm em consideração os meus pontos de vista					
54.	Tenho vergonha ou acho patético falar dos meus problemas com os meus amigos					
55.	Gostava que os meus amigos fossem diferentes daquilo que são					
56.	Os meus amigos compreendem-me					
57.	Os meus amigos ajudam-me a eu falar das minhas próprias dificuldades					
58.	Os meus amigos aceitam-me como sou					
59.	Frequentemente, sinto uma grande necessidade de estar com os meus amigos					
60.	Os meus amigos não percebem o que eu ando a fazer na vida					
61.	Sinto-me só ou marginalizado(a) quando estou com os meus amigos					
62.	Os meus amigos dão atenção ao que eu digo					
63.	Acho que os meus amigos são bons amigos					
64.	Tenho bastante facilidade em falar com os meus amigos sobre qualquer assunto					
65.	Quando estou irritado com qualquer coisa, os meus amigos procuram compreender-me					
66.	Os meus amigos ajudam-me a eu compreender-me melhor					
67.	Os meus amigos têm em consideração a minha maneira de ser					
68.	Irrito-me com os meus amigos					
69.	Quando tenho algum problema grave, posso contar com os meus amigos					
70.	Confio nos meus amigos					
71.	Os meus amigos respeitam os meus sentimentos					
72.	Aborreço-me mais frequentemente do que os meus amigos pensam					
73.	Dá a impressão que os meus amigos estão irritados comigo sem razão					
74.	Posso falar francamente aos meus amigos dos meus problemas e dificuldades					
75.	Quando os meus amigos percebem que eu tenho algum problema, procuram sempre saber o que tenho					



**81. Em que sítios é que te têm feito mal?** (podes assinalar mais do que uma opção)

- Em lado nenhum                       Nos corredores e nas escadas  
 No recreio                                 Na sala  
 Na cantina                                  Noutro sítio.

**82. De que sala são os meninos que te têm feito mal?** (podes assinalar mais do que uma opção)

- Nenhum menino se meteu comigo  
 São da minha sala  
 São do meu ano mas são de outra sala  
 São mais velhos  
 São mais novos

**83. Quem te faz mal?** (marca só uma cruz)

- Ninguém se meteu comigo       Um rapaz                       Uma rapariga  
 Vários rapazes                       Várias raparigas       Rapazes e raparigas (ambos)

**84. Quantas vezes te fizeram mal na última semana de aulas?**

- Nenhuma                                       Duas vezes  
 Uma vez                                         3 ou mais vezes

**85. Quantas vezes é que os professores/auxiliares tentaram parar os meninos que fizeram mal a outros?**

- Não sei                                         Às vezes  
 Quase nunca                                 Muitas vezes

**86. Disseste ao professor/auxiliar que outros meninos te fizeram mal na escola?**

- Ninguém se meteu comigo       Às vezes                       Sim                                 Não disse

**87. Disseste ao teu pai ou à tua mãe que te fizeram mal na escola?**

- Ninguém se meteu comigo       Às vezes                       Sim                                 Não disse

**88. Há meninos que te defendem quando outros te fazem mal?**

- Ninguém me faz mal                       1 ou 2 meninos  
 Ninguém me ajudou                       3 ou mais meninos

**89. O que fazes quando vês que estão a fazer mal a um menino da tua idade?**

- Nada, não é nada comigo  
 Nada, mas acho que devia ajudar  
 Tento ajudá-lo como posso

**Quantas vezes foste tu a fazer mal: bater, empurrar, puxar chamar nomes ou meter medo a outros meninos/as. Ninguém saberá o que disseste, diz a verdade.**

**90. Desde que este período começou quantas vezes fizeste mal a outros meninos, na escola?**

- Nunca     3 ou 4 vezes  
 1 ou 2 vezes                                       5 ou mais

**91. Quantas vezes te juntaste para fazer mal a outros meninos, na última semana?**

- Nunca     2 vezes  
 1 vezes     3 vezes ou mais

**92. Quais são as três actividades que fazes com mais frequência nos recreios?**

1.<sup>a</sup> \_\_\_\_\_ 2.<sup>a</sup> \_\_\_\_\_ 3.<sup>a</sup> \_\_\_\_\_

**93. Quais são as três actividades que mais gostarias de fazer nos recreios?**

1.<sup>a</sup> \_\_\_\_\_ 2.<sup>a</sup> \_\_\_\_\_ 3.<sup>a</sup> \_\_\_\_\_

**94. Gostas dos recreios?**

- Não gosto nada                               Não gosto                               Gosto assim-assim

**95. O recreio tem muito espaço para brincaremos quando está bom tempo?**

- Sim  Não

**96. E quando chove?**

- Sim  Não

**97. O que é que achas do recreio?** (podes assinalar mais do que uma opção)

- Não tenho amigos para brincar
- Andam atrás de mim para se meterem comigo
- Não posso brincar ao que gosto
- Há muitos meninos, não há espaço para brincar
- Os outros meninos só gostam de brincar às lutas e aos empurrões
- Brinco com os amigos

**98. Achas que os meninos e as meninas têm sítios no recreio para brincar a coisas diferentes tais como jogar futebol, saltar à corda e outros jogos?**

- Sim  Não

**99. Escreve o nome dos teus melhores amigos, na tua sala?**

---

---

**100. Quantas vezes aconteceu ficares só, porque os outros meninos ou meninas não queriam brincar contigo?**

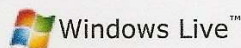
- Nunca fiquei só  1 vez esta semana
- 1 ou 2 vezes este período  Duas ou mais vezes esta semana

**Obrigada pela tua colaboração**

## **ANEXO 2**

---

PEDIDOS DE AUTORIZAÇÃO DOS AUTORES PARA APLICAÇÃO DOS  
INSTRUMENTOS




## Ippa

De: **Lúcia Neves** (lucianeves@netcabo.pt)

Enviada: sexta-feira, 17 de outubro de 2008 22:52:14

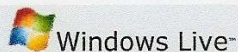
Para: lipes\_m@hotmail.com


Anexos: Critérios de cotação do IPPA.doc (16,5 KB), IPPA.doc (98,5 KB), Referências da versão portuguesa do IPPA.doc (17,3 KB) Verificação de segurança no download 

Boa noite,

Envio o material relativo ao IPPA.

Lúcia Neves



✕ Fechar Janela  Imprimir

## Pedido de Autorização

De: **floripes marques** (lipes\_m@hotmail.com)

Enviada: quarta-feira, 15 de outubro de 2008 1:01:36

Para: isoares@iep.uminho.pt

Exma. Sra.:  
Professora Doutora Isabel Santos,

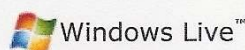
Os meus respeitosos cumprimentos.

Sou finalista do Mestrado de Psicologia Clínica e da Saúde na Universidade Fernando Pessoa no Porto, tendo já terminado a licenciatura e o plano curricular do mestrado, encontro-me neste momento a realizar a minha dissertação de mestrado. O tema que estou a desenvolver é acerca da Vinculação e do Bullying, um estudo comparativo entre jovens institucionalizados e não institucionalizados, sob a orientação do Professor Doutor José Soares Matins.

Neste sentido, cumpre-me o dever de lhe solicitar a autorização para que eu possa usar o "*Inventário da Vinculação na Adolescência*" (I.P.P.A.).

Sem assunto de momento, agradeço desde já a atenção dispensada.

Cordialmente,  
Floripes Marques

**RE: Pedido de Autorização**

De: **Maria Beatriz Ferreira Leite Oliveira Pereira** (beatriz@iec.uminho.pt)  
Enviada: quarta-feira, 1 de outubro de 2008 23:56:01  
Para: floripes marques (lipes\_m@hotmail.com)

**Declaração**

Declaro que não vejo qualquer inconveniente na utilização do questionário. Agradecia que me enviasses uma tese.

Poderá encontrar o questionário na obra que foi reeditada recentemente.

a, Beatriz Oliveira (2008). *Para uma escola sem violência. Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia, Ministério da Ciência e da Tecnologia. Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas.

**Cumprimentos,**

Beatriz Oliveira Pereira (Prof. Associada c/ Agr.)  
Directora do Departamento de Expressões Artísticas e Educação Física  
Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança  
Campus de Gualtar 4710-057, Braga, Portugal  
<http://www.iec.uminho.pt>

---

**De:** floripes marques [mailto:lipes\_m@hotmail.com]

**Enviada:** qua 01-10-2008 12:13

**Para:** Maria Beatriz Ferreira Leite Oliveira Pereira

**Assunto:** Pedido de Autorização

Exma. Sra.:

Professora Doutora Beatriz Pereira,

Os meus respeitosos cumprimentos.

Sou finalista do Mestrado de Psicologia Clínica e da Saúde na Universidade Fernando Pessoa no Porto, tendo já terminado a licenciatura e o plano curricular do mestrado, encontro-me neste momento a realizar a minha dissertação de mestrado. O tema que estou a desenvolver é acerca do Bullying e Vinculação, um estudo comparativo entre jovens institucionalizados e não institucionalizados, sob a orientação do Professor Doutor José Soares Matins.

Neste sentido, cumpre-me o dever de lhe solicitar a autorização para que eu possa usar o questionário "*Bullying - Agressividade entre crianças no espaço escolar*"

Sem assunto de momento, agradeço desde já a atenção dispensada.

Cordialmente,  
Floripes Marques

---

Notícias direto do New York Times, gols do Lance, videocassetadas e muitos outros vídeos no MSN Videos! Confira já!

## **ANEXO 3**

---

PEDIDOS DE AUTORIZAÇÃO PARA A APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS  
NO CONTEXTO ESCOLAR E INSTITUCIONAL



Exmo. Sr.º

Presidente do Conselho Directivo da Escola EB 2/3 de Cristelo

Porto, 22 de Outubro de 2008

Venho por este meio solicitar a V. Ex.ª a devida autorização para a aplicação de um questionário a todos os alunos deste estabelecimento de ensino, a uma turma do 5.º e do 6.º ano. Esta aplicação tem como objectivo único recolher dados que servirão de referência para a minha dissertação de conclusão do Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde, abordando o estudo comparativo entre adolescentes institucionalizados e não institucionalizados em relação à vinculação face ao *bullying*, sob a orientação do Professor Doutor José Soares Martins, da Universidade Fernando Pessoa.

Os dados recolhidos serão somente utilizados nesta instituição, respeitando todas as normas éticas e deontológicas, quer no tratamento estatístico, quer na apresentação final dos resultados, no que se refere ao sigilo e à confidencialidade dos participantes.

Com os melhores cumprimentos,

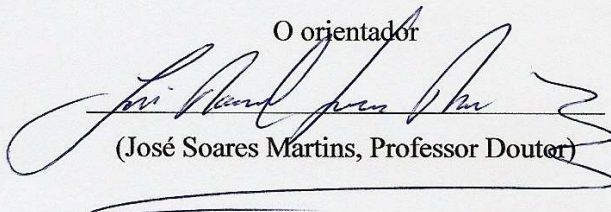
Pede deferimento,

A investigadora



(Floripes Marques, Dr.ª)

O orientador



(José Soares Martins, Professor Doutor)



Exmo. Sr.º

Director do Centro de Acolhimento Temporário “A Âncora”

Porto, 29 de Outubro de 2008

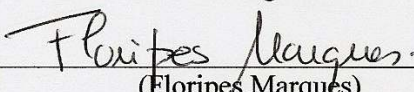
Eu, Floripes de Jesus Almeida Marques, que exerci o meu Estágio nesta Instituição, venho por este meio solicitar a V. Ex.<sup>a</sup> a devida autorização para a aplicação de um questionário a todos os menores deste Centro de Acolhimento, que estejam a frequentar do 5.º ao 9.º ano de escolaridade. Esta aplicação tem como objectivo único recolher dados que servirão de referência para a minha dissertação de conclusão do Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde, abordando o estudo comparativo entre adolescentes institucionalizados e não institucionalizados em relação à vinculação face ao *bullying*, sob a orientação do Professor Doutor José Soares Martins, da Universidade Fernando Pessoa.

Os dados recolhidos serão somente utilizados nesta instituição, respeitando todas as normas éticas e deontológicas, quer no tratamento estatístico, quer na apresentação final dos resultados, no que se refere ao sigilo e à confidencialidade dos participantes.

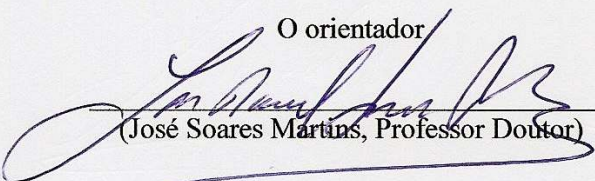
Com os melhores cumprimentos,

Pede deferimento,

A investigadora

  
\_\_\_\_\_  
(Floripes Marques)

O orientador

  
\_\_\_\_\_  
(José Soares Martins, Professor Doutor)



Exma. Sr.<sup>a</sup>

Directora do Centro de Acolhimento Mãe d'Água

Porto, 29 de Outubro de 2008

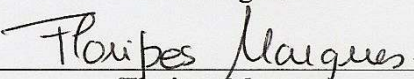
Venho por este meio solicitar a V. Ex.<sup>a</sup> a devida autorização para a aplicação de um questionário a todos os menores deste Centro de Acolhimento, que estejam a frequentar do 5.º ao 9.º ano de escolaridade. Esta aplicação tem como objectivo único recolher dados que servirão de referência para a minha dissertação de conclusão do Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde, abordando o estudo comparativo entre adolescentes institucionalizados e não institucionalizados em relação à vinculação face ao *bullying*, sob a orientação do Professor Doutor José Soares Martins, da Universidade Fernando Pessoa.

Os dados recolhidos serão somente utilizados nesta instituição, respeitando todas as normas éticas e deontológicas, quer no tratamento estatístico, quer na apresentação final dos resultados, no que se refere ao sigilo e à confidencialidade dos participantes.

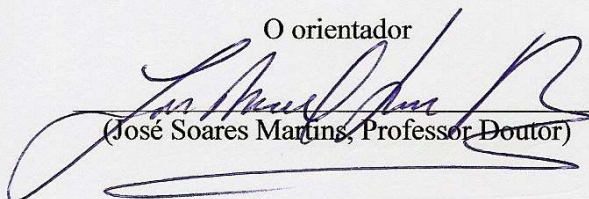
Com os melhores cumprimentos,

Pede deferimento,

A investigadora

  
\_\_\_\_\_  
(Floripes Marques)

O orientador

  
\_\_\_\_\_  
(José Soares Martins, Professor Doutor)



Exma. Sr.<sup>a</sup>

Directora do Centro Juvenil de Campanhã

Porto, 3 de Novembro de 2008

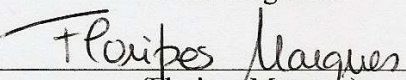
Venho por este meio solicitar a V. Ex.<sup>a</sup> a devida autorização para a aplicação de um questionário a todos os menores deste Centro de Acolhimento, que estejam a frequentar do 5.º ao 9.º ano de escolaridade. Esta aplicação tem como objectivo único recolher dados que servirão de referência para a minha dissertação de conclusão do Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde, abordando o estudo comparativo entre adolescentes institucionalizados e não institucionalizados em relação à vinculação face ao *bullying*, sob a orientação do Professor Doutor José Soares Martins, da Universidade Fernando Pessoa.

Os dados recolhidos serão somente utilizados nesta instituição, respeitando todas as normas éticas e deontológicas, quer no tratamento estatístico, quer na apresentação final dos resultados, no que se refere ao sigilo e à confidencialidade dos participantes.

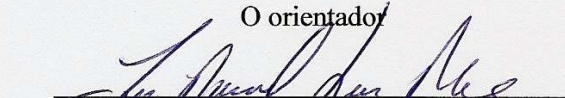
Com os melhores cumprimentos,

Pede deferimento,

A investigadora

  
\_\_\_\_\_  
(Floripes Marques)

O orientador

  
\_\_\_\_\_  
(José Soares Martins, Professor Doutor)



Exma. Irmã,

Directora do Instituto Bom Pastor

Porto, 12 de Novembro de 2008

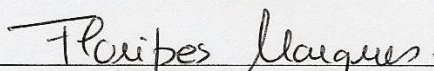
Venho por este meio solicitar a V. Ex.<sup>a</sup> a devida autorização para a aplicação de um questionário a todos os menores deste Centro de Acolhimento, que estejam a frequentar do 5.º ao 9.º ano de escolaridade. Esta aplicação tem como objectivo único recolher dados que servirão de referência para a minha dissertação de conclusão do Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde, abordando o estudo comparativo entre adolescentes institucionalizados e não institucionalizados em relação à vinculação face ao *bullying*, sob a orientação do Professor Doutor José Soares Martins, da Universidade Fernando Pessoa.

Os dados recolhidos serão somente utilizados nesta instituição, respeitando todas as normas éticas e deontológicas, quer no tratamento estatístico, quer na apresentação final dos resultados, no que se refere ao sigilo e à confidencialidade dos participantes.

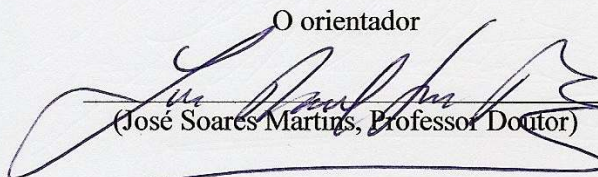
Com os melhores cumprimentos,

Pede deferimento,

A investigadora

  
\_\_\_\_\_  
(Floripes Marques)

O orientador

  
\_\_\_\_\_  
(José Soares Martins, Professor Doutor)



Exmo. Sr.º

João Queiroz

Presidente do Conselho Directivo da Escola EB 2/3 de Vila Caiz

Porto, 4 de Dezembro de 2008

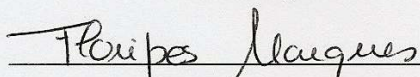
Venho por este meio solicitar a V. Ex.ª a devida autorização para a aplicação de um questionário a todos os alunos de uma única turma do 7.º ao 9.º ano. Esta aplicação tem como objectivo único recolher dados que servirão de referência para a minha dissertação de conclusão do Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde, abordando o estudo comparativo entre adolescentes institucionalizados e não institucionalizados em relação à vinculação face ao *bullying*, sob a orientação do Professor Doutor José Soares Martins, da Universidade Fernando Pessoa.

Os dados recolhidos serão somente utilizados nesta instituição, respeitando todas as normas éticas e deontológicas, quer no tratamento estatístico, quer na apresentação final dos resultados, no que se refere ao sigilo e à confidencialidade dos participantes.

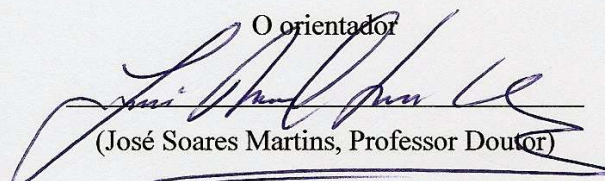
Com os melhores cumprimentos,

Pede deferimento,

A investigadora

  
\_\_\_\_\_  
(Florípes Marques)

O orientador

  
\_\_\_\_\_  
(José Soares Martins, Professor Doutor)



Exmo. Sr.º

Presidente do Conselho Directivo da Escola Secundária de Vilela

Porto, 10 de Fevereiro de 2008

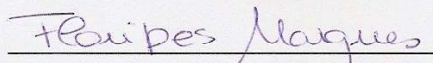
Venho por este meio solicitar a V. Ex.ª a devida autorização para a aplicação de um questionário a todos os alunos de uma única turma do 7.º ao 9.º ano. Esta aplicação tem como objectivo único recolher dados que servirão de referência para a minha dissertação de conclusão do Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde, abordando o estudo comparativo entre adolescentes institucionalizados e não institucionalizados em relação à vinculação face ao *bullying*, sob a orientação do Professor Doutor José Soares Martins, da Universidade Fernando Pessoa.

Os dados recolhidos serão somente utilizados nesta instituição, respeitando todas as normas éticas e deontológicas, quer no tratamento estatístico, quer na apresentação final dos resultados, no que se refere ao sigilo e à confidencialidade dos participantes.

Com os melhores cumprimentos,

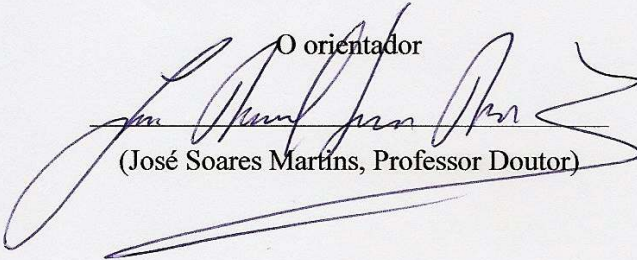
Pede deferimento,

A investigadora



(Floripes Marques)

O orientador

  
(José Soares Martins, Professor Doutor)

## **ANEXO 4**

---

AUTORIZAÇÃO DO GABINETE DE ESTATÍSTICA E PLANEAMENTO DA  
EDUCAÇÃO (GEPE), DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, PARA  
MONITORIZAÇÃO DA APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS NO MEIO  
ESCOLAR

**Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0018400001**

De: **mime-noreply@gepe.min-edu.pt**

Enviada: terça-feira, 20 de janeiro de 2009 19:01:30

Para: lipes\_m@hotmail.com; lipes\_m@hotmail.com

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0018400001, com a designação *Estudo Comparativo entre crianças institucionalizadas e não institucionalizadas, que frequentam do 5.º ao 9.º ano de escolaridade*, registado em 07-11-2008, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exma. Senhora Dra. Floripes Marques,  
Informo por este meio que o pedido de aplicação do inquérito por questionário submetido a análise é autorizado na medida em que seja obtida a autorização dos Encarregados de Educação, dado o melindre dos temas tratados. Gostaria apenas de chamar a atenção para uma pequena "gralha" nas habilitações: 2º ciclo  
Com os melhores cumprimentos  
Joana Brocardo  
Directora-Geral  
DGIDC

Observações:

o pedido de aplicação do inquérito por questionário submetido a análise é autorizado na medida em que seja obtida a autorização dos Encarregados de Educação, dado o melindre dos temas tratados

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

# **ANEXO 5**

---

CONSENTIMENTO INFORMADO (VERSÃO ALUNOS)

**Estudo sobre relação entre a Vinculação e o *Bullying* em crianças institucionalizadas e não institucionalizadas que frequentam do 5.º ao 9.ºano de escolaridade.**

No âmbito de um trabalho de investigação sobre a vinculação e o *bullying* em crianças institucionalizadas e não institucionalizadas que frequentam do 5.º ao 9.ºano de escolaridade, desenvolvido para a execução da dissertação para a conclusão do Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde da Universidade Fernando Pessoa (Porto), vim pedir a tua colaboração.

Para tal, peço-te que preenchas um questionário que te vai ser fornecido.

Inicialmente, deverás preencher um Questionário Sócio-demográfico que permitirá fazer uma caracterização pessoal (idade, sexo, ...). O Questionário que se segue pretende avaliar a relação da vinculação com o *bullying*. Saliento desde já que os dados são anónimos e confidenciais.

Se decidires colaborar no meu estudo, deverás, antes de mais, indicá-lo na declaração que se segue (consentimento informado).

Agradeço a tua atenção para com o meu estudo.

A investigadora,

---

Floripes Marques

---

**DECLARAÇÃO**

Declaro, ao **colocar uma cruz no quadrado** que se encontra no fim da presente declaração, que aceito participar num estudo da responsabilidade da investigadora Floripes Marques, no âmbito de execução da dissertação para a conclusão do Mestrado em Psicologia Clínica e da Universidade Fernando Pessoa (Porto).

Declaro que, antes de optar por participar, me foram prestados todos os esclarecimentos que considerei importantes para decidir participar.

Especificamente, fui informado/a do objectivo, duração esperada e procedimentos do estudo, do anonimato e confidencialidade dos dados e de que tinha o direito de recusar participar, ou cessar a minha participação, a qualquer momento, sem qualquer consequência para mim.

Data \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

# **ANEXO 6**

---

CONSENTIMENTO INFORMADO (VERSÃO ENCARREGADOS DE  
EDUCAÇÃO)

**Estudo sobre relação entre a Vinculação e o *Bullying* em crianças institucionalizadas e não institucionalizadas que frequentam do 5.º ao 9.ºano de escolaridade.**

No âmbito de um trabalho de investigação sobre a vinculação e o *bullying* em crianças institucionalizadas e não institucionalizadas que frequentam do 5.º ao 9.ºano de escolaridade, desenvolvido para a execução da dissertação para a conclusão do Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde da Universidade Fernando Pessoa (Porto), vim pedir a sua colaboração.

Para tal, solicito-lhe que autorize o seu Educando a preencher um questionário que lhe vai ser fornecido na Escola.

Inicialmente, deverá preencher um Questionário Sócio-demográfico que permitirá fazer uma caracterização pessoal (idade, sexo, ...). O Questionário que se segue pretende avaliar a relação da vinculação com o *bullying*. Saliento desde já que os dados são anónimos e confidenciais.

Se decidir colaborar no meu estudo, deverá, antes de mais, indicá-lo na declaração que se segue (consentimento informado).

Agradeço a sua atenção para com o meu estudo.

A investigadora,

---

Floripes Marques

---

**DECLARAÇÃO**

Declaro, ao **colocar uma cruz no quadrado** que se encontra no fim da presente declaração, que autorizo o meu Educando a participar num estudo da responsabilidade da investigadora Floripes Marques, no âmbito de execução da dissertação para a conclusão do Mestrado em Psicologia Clínica e da Universidade Fernando Pessoa (Porto).

Data \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

# **ANEXO 7**

---

DECLARAÇÃO DA COMPROVAÇÃO DA  
APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO NOS RESPECTIVOS LOCAIS

## DECLARAÇÃO

-----Para os devidos efeitos, declara-se que **Floripes Jesus Almeida Marques**, aluna de Mestrado de Psicologia Clínica da Saúde, da Universidade Fernando Pessoa, aplicou nesta Escola o questionário aos alunos, referente ao Estudo Comparativo entre crianças institucionalizadas e não institucionalizadas ao nível do bullying e vinculação. -----

-----Escola E.B. 2.3 de Cristelo, Cristelo 17 de Novembro de 2008-----

-----<sup>21</sup>O Presidente do Conselho Executivo-----

(Mário João Rocha da Silva)  
(P.Q.E. Grupo 26)



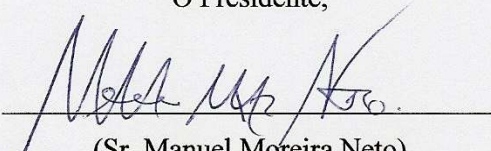

FUNDAÇÃO EM 11-8-88  
ADAPTAÇÃO DE SITUAÇÃO FÍSICA

## Associação para o Desenvolvimento de Rebordosa

### Declaração

Para os devidos efeitos, declaro que a mestranda **Floripes de Jesus Almeida Marques**, da Universidade Fernando Pessoa, aplicou o questionário remetente ao seu estudo no Centro de Acolhimento Temporário “A Âncora”.

O Presidente,



(Sr. Manuel Moreira Neto)



LINGUA EUROPEIA  
FUNDOS EUROPEUS



UNIVERSIDADE FERNAO PESSOA  
FUNDOS EUROPEUS



Ministério da Segurança Social e Trabalho



Governo da República  
Portuguesa



CENTRO DE ACOLHIMENTO MÃE D'ÁGUA  
Santa Casa da Misericórdia de Valongo

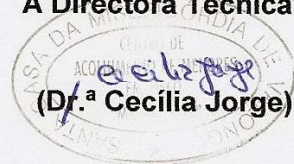
## DECLARAÇÃO

Declara-se para os devidos efeitos que Floripes Marques no âmbito da sua Tese de Mestrado, recolheu uma parte da amostra no Centro do Acolhimento "Mãe d' Água" valência da Santa Casa da Misericórdia de Valongo.

Por ser verdade vai ser assinada a presente declaração.

Valongo, 4 de Dezembro de 2008

A Directora Técnica



## **CENTRO JUVENIL DE CAMPANHÃ**

Seminário dos Meninos Desamparados – Fundado em 1814

Lar de Jovens • Centro de Acolhimento Temporário • Unidade de Emergência

Telefone: 225 193 810 • Fax: 225 104 506 • [centrojuvenilcampanha@gmail.com](mailto:centrojuvenilcampanha@gmail.com)

---

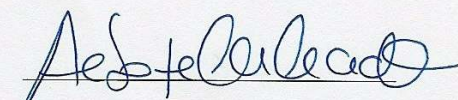
### **Declaração**

Vimos por este meio informar que a aluna Floripes Marques esteve na nossa Instituição, com vista à recolha de dados para a sua dissertação de mestrado.

Sem mais de momento,

Atentamente,

Porto, 25 de Fevereiro de 2009



Ana Sofia Macedo, Dr.<sup>a</sup>

(Directora Pedagógica do C.J.C.)

---

INSTITUIÇÃO PARTICULAR DE SOLIDARIEDADE SOCIAL E DE UTILIDADE PÚBLICA

Contribuinte nº 501 275 983 • R. Pinheiro de Campanhã, 468 • 4300-415 Porto

**Instituto Bom Pastor  
"Hauretis Aquas"  
Quinta do Cruzeiro  
4445-538 Ermesinde**

Telefone: 22 9710558  
Fax: 22 9739109

## DECLARAÇÃO

Maria de Fátima Coelho Pires, directora do Instituto do Bom Pastor, "Haurietis Aquas", Instituição Particular de Solidariedade Social sem fins lucrativos, com sede em Ermesinde, declara, para os devidos e legais efeitos, que Floripes Marques no âmbito de Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde, aplicou um questionário a todas as menores deste Lar de Infância e Juventude, com frequência do 5º e 9º ano de escolaridade.

Ermesinde, 2 de Fevereiro de 2009

**INSTITUTO BOM PASTOR**  
**« HAURIETIS AQUAS »**  
QUINTA DO CRUZEIRO  
4445-538 ERMESINDE  
TEL. 229710558 - FAX 229739109  
NIF: 500 868 522  
*M. de Fátima Coelho Pires*  
(Maria de Fátima Coelho Pires)

DIRECÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO NORTE  
AGRUPAMENTO VERTICAL DE ESCOLAS DE VILA CAIZ  
ESCOLA EB 2,3 DE VILA CAIZ - 344503 - 150113  
4600-789 VILA CAIZ

## DECLARAÇÃO

— JOÃO DE QUEIRÓS PINTO, DIRECTOR DO AGRUPAMENTO VERTICAL DE ESCOLAS DE VILA CAIZ - 344503: -----

--- DECLARA para os devidos efeitos que a mestranda Floripes de Jesus Almeida Marques, de Psicologia Clínica da Saúde, da Universidade Fernando Pessoa, aplicou um questionário sobre o seu tema de análise em estudo aos alunos do 7º, 8º e 9º ano de escolaridade que frequentam esta Escola E.B. 2,3 de Vila Caiz. -----

--- Por ser verdade e me ter sido pedida, mandei passar a presente Declaração que assino e vai autenticada com o Selo Branco em uso neste Agrupamento Vertical de Escolas de Vila Caiz. -----

--- Vila Caiz e Agrupamento Vertical de Escolas, em 15 de Dezembro de 2008. -----

-----  
O DIRECTOR, -----

  
-----





MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
DIRECÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO NORTE  
**ESCOLA SECUNDÁRIA DE VILELA - Cód. 403453**  
Telef. 255880570 - Fax 255871258

**Lugar de Cavadas – 4580 – 651 VILELA PRD**

## DECLARAÇÃO

Para os devidos efeitos se declara que, na sequência da autorização de aplicação do inquérito n.º 0018400001 do GEPE, este foi aplicado, a pedido da Dra. Floripes Marques, aos alunos de 3 turmas do ensino básico.

Vilela, 27 de Fevereiro de 2009

O Vice-Presidente do Conselho Executivo

