

Violência entre pares na adolescência: Um estudo com estudantes no início e no final do 3.º ciclo do ensino básico

Ana Cristina Rosário¹, Adelinda Candeias¹ & Madalena Melo^{1, 2}

¹ Universidade de Évora

² CIDEHUS- UÉ

Resumo: Este estudo propõe-se caracterizar comportamentos de violência entre pares, em função do nível de escolaridade, género e variáveis socioafetivas. Os participantes incluem uma amostra de 80 estudantes do 3.º ciclo do ensino básico (7.º – 9.º anos), avaliados com o QEVE, em dois momentos (7.º e 9.º anos). Os resultados demonstram que: i) as condutas de vitimação e agressão mais frequentes são a exclusão social e a agressão verbal; ii) a taxa de vitimação diminui do 7.º para o 9.º ano, enquanto a taxa de agressão mantém-se estável; iii) os rapazes encontram-se mais envolvidos em situações de *bullying* físico do que as raparigas; iv) o sentimento face à escola (i.e., gostar da escola) e a perceção de ter amigos revelam-se aspetos protetores especialmente importantes das condutas de vitimação e agressão entre os alunos do nível de escolaridade mais baixo. Estes resultados sugerem uma intervenção educativa diferenciada e orientada para a literacia socioemocional, destacando o papel dos pares na prevenção da violência escolar.

Palavras-chave: Agressão; Vitimação; Bullying; Escola; Adolescentes.

Peer violence in adolescence: A study with students in the beginning in the end or the 3rd cycle of basic education: This study aims at characterizing behaviours of peer violence, according to school level, gender and socio affective variables. Participants include a sample of 80 students attending the 3rd level of elementary education (grades 7 – 9), which were evaluated with QEVE, in two distinct moments: 7th and 9th grades. The results show that: i) the most frequent conducts of victimization and aggression are social exclusion and verbal aggression; ii) the victimization rates decrease from 7th to 9th grade although the aggression rates remain stable; iii) boys find themselves more involved in physical bullying situations than girls; vi) the felling towards school (i.e., school liking) and the perception of having friends are revealed has important protective aspects in victimization and aggression conducts. These results are suggestive of a differential educational intervention, oriented to socioemotional literacy, highlighting the role of peers in prevention of school violence.

Keywords: Aggression; Victimization; Bullying; School; Adolescents.

A violência entre pares – *bullying* – constitui-se como um fenómeno preocupante em contextos educativos. Nos últimos anos tem-se assistido a um aumento substancial da investigação nesta área, não só porque estamos perante um problema com contornos cada vez mais complexos, mas também porque parece afetar todo o clima escolar (Rose, Nickerson, & Stormont, 2015; UNESCO, 2017) e deixar marcas profundas nos seus intervenientes (NASEM, 2016).

O termo *bullying* pode definir-se como um subtipo do comportamento agressivo (Martins & Silva, 2014), que pretende designar determinadas condutas de vitimação e agressão que ocorrem entre pares, de modo intencional e continuado, em que o abuso perpetrado pelo mais forte sobre o mais fraco, ou o abuso de um grupo sobre uma vítima indefesa parece ser a característica mais saliente (Rose et al., 2015).

O *bullying* manifesta-se através de condutas de distinta natureza (NASEM, 2016), podendo caracterizar-se como: (i) *direto e físico*, que implica atacar fisicamente outra pessoa, roubar ou danificar os seus pertences; (ii) *direto e verbal*, que implica chamar nomes, opor-se com uma atitude desafiadora e ameaçar; (iii) *indireto*, que implica espalhar rumores pejorativos ou isolar socialmente.

A maioria dos estudos sobre o *bullying* entre pares coloca também em destaque a dimensão grupal deste fenómeno (Rodkin, Espelage, & Hanish, 2015; Thornberg, 2015), sendo possível identificar diferentes papéis de participação no *bullying*, nomeadamente: vítimas, agressores, vítimas/agressoras (também designadas por vítimas provocadoras) e observadores (cujo papel pode variar do apoio aos agressores principais – assistentes ou reforçadores, até à ajuda à vítima – defensores, passando pela

¹ Endereço para correspondência: Ana Cristina Rosário, Departamento de Psicologia, Escola de Ciências Sociais da Universidade de Évora. Colégio Pedro da Fonseca, Apartado 94, 7002-554 Évora E-mail: arosario@uevora.pt

indiferença ou pela ignorância das ocorrências – *outsiders*; Salmivalli, 2014). Alguns estudos têm investigado as características destes diferentes intervenientes, sobretudo aquilo que distingue as vítimas dos agressores (para uma revisão ver NASEM, 2016).

De acordo com os dados da investigação, os comportamentos de *bullying* são comuns em contexto escolar (UNESCO, 2017), embora haja grandes disparidades na prevalência destes fenómenos entre os vários tipos de *bullying* e entre países, o que provavelmente também se deve às diferentes metodologias e instrumentos utilizados nos vários estudos (Hymel & Swearer, 2015; Olweus, 2010).

No que respeita às condições de *bullying* mais frequentes na adolescência, têm-se destacado as condutas de agressão indireta e direta verbal (UNESCO, 2017). Salienta-se que apesar do *bullying* indireto ou relacional ser uma forma de agressão mais encoberta, esta parece apresentar consequências mais danosas e persistentes sobre as vítimas (Lucas-Molina, Pulido, & Martín-Seoane, 2010).

Os estudos apontam ainda para diferenças nos comportamentos de *bullying* em função do género, da idade e do nível de escolaridade. No que diz respeito ao género, os rapazes aparecem envolvidos no *bullying*, quer enquanto vítimas quer no papel de agressores mais frequentemente do que as raparigas (Matos, Simões, Camacho, Reis, & Equipa Aventura Social, 2015; NASEM, 2016). As diferenças de género parecem não ser só quantitativas como também qualitativas, na medida em que os rapazes tendem a envolver-se mais em episódios de violência que revestem maior gravidade em comparação com as raparigas (Rose et al., 2015).

Os estudos indicam também que os rapazes tendem a estar mais envolvidos em situações de *bullying* físico, quer no papel de agressores, quer de vítimas (Luxenberg, Limber, & Olweus, 2015; NASEM, 2016), enquanto as raparigas tendem a estar mais envolvidas em situações de *bullying* indireto (Rose et al., 2015; NASEM, 2016). Quanto à agressão verbal, as diferenças de género são menos consistentes (Kokkinos, 2013).

No que diz respeito à idade e nível de escolaridade, os estudos nacionais e internacionais apontam para uma relação inversa entre a idade (ou nível de escolaridade) e as condutas de violência entre pares (Matos et al., 2015; NASEM, 2016), com alguns estudos a apontar para um pico de ocorrências nas fases iniciais da adolescência (Luxenberg et al., 2015; NASEM, 2016).

Os distintos tipos de violência entre pares parecem também sofrer alterações em função da idade e/ou nível de escolaridade. Ou seja, enquanto as agressões físicas tendem a diminuir consideravelmente com a idade, a violência verbal tende a manter-se, e a violência indireta ou relacional parece aumentar (Lucas-Molina et al., 2010). Por exemplo, em estudos realizados em Portugal, tem-se encontrado um maior envolvimento dos alunos mais novos (1.º e 2.º ciclos) em situações de *bullying* físico, em comparação com alunos mais velhos (3.º ciclo e ensino secundário) (Seixas, Coelho, & Nicolas-Fischer, 2013). Estes últimos, quando se envolvem neste tipo de condutas, tendem a recorrer mais ao *bullying* indireto e relacional (Bizai, Melo, & Candeias, 2016).

Outro dado a destacar é que o número de agressores parece apresentar uma maior estabilidade através dos diferentes níveis de escolaridade, enquanto as vítimas tendem a apresentar um decréscimo com o nível de escolaridade (Luxenberg et al., 2015; Seixas et al., 2013).

No que diz respeito à relação entre *bullying* e variáveis de natureza socioafetiva, os dados da investigação parecem evidenciar que os sentimentos face à escola e a perceção de ter amigos constituem-se como fatores importantes nas situações de vitimação e de agressão. As relações sociais com pares e, em especial, ter amigos de qualidade, parecem constituir-se como fatores potenciais de proteção das crianças evitando que se tornem vítimas (Espelage & Colbert, 2016; Melo & Duarte, 2011; Rosário & Duarte, 2010). Vários estudos mostram também que os sentimentos face à escola (gostar ou não da escola) se relacionam com os fenómenos de *bullying*. Assim, crianças e adolescentes envolvidos em *bullying* (como *bullies*, vítimas ou *bully-vítima*) gostam significativamente menos da escola do que estudantes não envolvidos neste fenómeno (Luxenberg et al., 2015).

Estes dados evidenciam a importância de um clima social escolar que propicie as relações de amizade, bem como a colaboração e interajuda entre pares, aspeto que tem vindo a ser considerado fundamental ao nível da intervenção, nomeadamente na prevenção do *bullying* em contexto escolar (e.g. Blatchford, Pellegrini & Baines, 2016; Cornell & Bradschow, 2015; Espelage & Colbert, 2016; Thapa, Cohen, Guffey & Higgins-D'Alessandro, 2013). Há ainda que considerar que a escola, enquanto microsistema central na vida das pessoas, é um espaço privilegiado para o fortalecimento de relações saudáveis, cooperativas e amistosas, constituindo-se, assim, como um contexto propício ao desenvolvimento de competências sociais e emocionais. Este último aspeto é de primordial importância, se tivermos em conta que alguns estudos (e.g. Espelage & Colbert, 2016; Matos, Gaspar, Ferreira, & Equipa Aventura Social, 2013) indicam que as crianças e adolescentes envolvidos no *bullying* carecem de determinadas competências sociais e emocionais, que lhes permitam interagir de forma eficaz com os seus pares e responder de forma adaptativa a situações desagradáveis ou ameaçadoras.

Também o clima da escola (designadamente a qualidade e a consistência das relações interpessoais, o sentimento de pertença à comunidade escolar e a perceção de segurança que a escola veicula) se relaciona com os fenómenos de *bullying*. Diversas investigações mostram que escolas com clima escolar mais positivo evidenciam menores taxas de *bullying* e discriminação, bem como menos problemas comportamentais (Bear et al., 2016; Voight & Hanson, 2017). De uma forma mais global, as investigações mostram que gostar e estar envolvido na escola, bem como ter boas relações com pares, faz diminuir a probabilidade de participar em fenómenos de *bullying*, quer como vítima, quer como agressor; pelo contrário, quanto maior o envolvimento em situações de *bullying*, mais negativas serão as perceções da experiência escolar destes estudantes (Espelage & Colbert, 2016).

Feita a caracterização dos principais dados da investigação, que se têm revelado fundamentais, quer para documentar a extensão do problema, quer para compreender a sua natureza, passamos a apresentar o presente estudo empírico, que tem como principais objetivos: 1) caracterizar os comportamentos relacionados com situações de *bullying* (vitimação, agressão e observação), no início e no final do 3.º ciclo do ensino básico; e, 2) analisar diferenças nas condutas de vitimação e agressão em função de variáveis desenvolvimentais (ano de escolaridade), sociodemográficas (género) e socioafetivas (sentimento pela escola e perceção de ter amigos na escola e na turma).

Este estudo é relevante no contexto educativo português porque caracteriza os comportamentos de vitimação e agressão de um mesmo grupo de estudantes em dois momentos distintos do seu percurso escolar (7.º e 9.º anos), permitindo uma análise desenvolvimental. Em termos de aplicação prática, o nosso objetivo é a partir da análise dos resultados definir estratégias de intervenção adequadas ao contexto onde se insere esta investigação.

MÉTODO

Participantes

Participaram neste estudo 80 estudantes do 3.º ciclo do ensino básico (36 rapazes e 44 raparigas) avaliados em dois momentos distintos do seu percurso escolar, nomeadamente: no 7.º ano e no 9.º ano de escolaridade. Embora tratando-se da mesma amostra, por razões de salvaguarda da confidencialidade requerida pelo estabelecimento de ensino em que decorreu o estudo, acautelou-se o anonimato dos alunos em ambas as aplicações.

Os estudantes inquiridos, com uma média de idades de 12.65 ($DP \pm .84$) no 7.º ano e de 14.65 ($DP \pm .84$) no 9.º ano, foram os mesmos, e observa-se que as características se mantêm estáveis, quer nos rapazes, quer nas raparigas, em termos de sentimento pela escola, perceção de amigos na escola e na turma e número de retenções (as raparigas com um máximo de 2 retenções e os rapazes com um máximo de 3) (Tabela 1).

Tabela 1. Caracterização da amostra e das variáveis em estudo, no 7.º e 9.º anos de escolaridade.

Ano	Variáveis	Feminino					Masculino				
		N	Mín.	Máx.	M	DP	N	Mín.	Máx.	M	DP
7.º ano	Idade	44	12	15	12.55	.66	36	12	16	12.78	1.02
	Sentimento pela escola	44	1	4	2.84	.71	36	1	4	2.42	.91
	Perceção de amigos na escola	44	2	4	3.64	.61	36	2	4	3.50	.61
	Perceção de amigos na turma	44	2	4	3.70	.55	36	1	4	3.58	.77
	Número de retenções	44	0	2	.14	.41	36	0	3	.61	.90
9.º ano	Idade	44	14	17	14.52	.66	36	14	18	14.78	1.02
	Sentimento pela escola	44	1	3	2.52	.63	36	1	4	2.31	.79
	Perceção de amigos na escola	44	3	4	3.59	.50	36	2	4	3.67	.54
	Perceção de amigos na turma	44	3	4	3.68	.47	36	2	4	3.72	.51
	Número de retenções	44	0	2	.14	.41	36	0	3	.61	.90

Instrumento

Para a recolha de dados utilizou-se o Questionário de Exclusão Social e Violência Escolar (QEVE), adaptado para estudantes do 3.º Ciclo e Secundário por Martins (2003; 2005). O QEVE é constituído por três subescalas, com 15 itens cada, para avaliar as condutas de vitimação, de agressão e de observação de vitimação e agressão na escola. Os itens são iguais nas três subescalas, sendo a sua redação adaptada para refletir a diferença das situações de vitimação, agressão e observação. No conjunto, cada subescala inclui 4 itens relativos a situações de exclusão social ou vitimação/agressão indireta (e.g., ignorar alguém, falar mal de alguém); 2 itens relativos a situações de agressão verbal (e.g., insultar, chamar nomes); e 9 itens relativos a situações de vitimação/agressão física de vários níveis de gravidade (e.g., bater, ameaçar para

meter medo, ameaçar com armas). As respostas são dadas numa escala tipo *likert* de 4 pontos (1= nunca; 2= algumas vezes; 3= muitas vezes; 4= quase sempre).

O questionário utilizado neste estudo inicia-se com algumas questões de caracterização pessoal (idade, sexo, n.º de retenções) e alguns itens sobre a perceção dos alunos relativamente ao sentimento perante a escola e às relações sociais/amizades na escola e na turma.

De acordo com os estudos de validação deste instrumento para a população adolescente portuguesa (Martins, 2003; 2005), cada uma das subescalas do QEVE avalia diferentes dimensões, na mesma linha da escala original (Diaz-Aguado, Martinez Arias, & Martín-Seoane, 2004), ainda que com ligeiras diferenças. Assim, a análise fatorial do estudo de Martins (2003, 2005), através do método de componentes principais, com rotação Promax, devido à relação teórica entre as variáveis, evidenciou na subescala de *Vitimação* dois fatores explicativos de 46.8 % da variância total ($\alpha = .84$). O 1.º fator, com um valor próprio de 4.48, agrupa 6 itens relacionados com a agressão verbal e relacional e com o isolamento social (os meus colegas ignoram-me, impedem-me de participar nas atividades, falam mal de mim, rejeitam-me, insultam-me e gozam-me, chamam-me nomes que me ofendem e ridicularizam), tendo sido denominado de *Exclusão Social e Agressão Verbal*. O 2.º fator, com um valor próprio de 4.61, agrupa 9 itens relacionados com a agressão física (os meus colegas escondem-me coisas, estragam-me coisas, roubam-me coisas, batem-me, ameaçam-me para me meter medo, obrigam-me a fazer coisas que eu não quero, intimidam-me com frases ou insultos de carácter sexual, obrigam-me a participar em situações de carácter sexual, ameaçam-me com armas), tendo sido denominado de *Agressão Física*.

A análise fatorial da subescala de *Agressão* permitiu obter uma estrutura fatorial com os mesmos 2 fatores, explicativos de 48.1% da variância total ($\alpha = .80$) e com valores próprios de 4.92 e 3.57, respetivamente. O fator 1 – *Agressão Física* – agrupa 8 itens diretamente relacionados com comportamentos de agressão física (estraguei coisas, roubei, bati, ameacei para meter medo, obriguei, através de ameaças, a fazer coisas que não quer, intimidei com frases e insultos de carácter sexual, obriguei a ter comportamentos e a participar em situações de carácter sexual, ameacei com armas). O fator 2 – *Exclusão Social e Agressão Verbal* – agrupa 7 itens relacionados com comportamentos de agressão verbal e isolamento social (ignorei um colega, impedi de participar nas minhas atividades, falei mal, rejeitei, insultei ou gozei, chamei nomes que ofendem e ridicularizam, escondi coisas).

A análise fatorial da subescala de *Observação* mostrou a existência de 3 fatores explicativos de 62.9 % da variância total ($\alpha = .89$) e com valores próprios de 5.28, 4.58 e 3.58, respetivamente. O 1.º fator – *Observação de Agressão Menor* – agrupa 5 itens relacionados com a observação de agressões consideradas menos graves (esconderem coisas, estragarem coisas, roubarem, baterem, ameaçarem para meter medo). O 2.º fator – *Observação de Exclusão Social e Agressão Verbal* – agrupa os 6 itens equivalentes aos do fator 1 da subescala de *Vitimação* (ignorarão um colega, impedirem de participar nas atividades, falarem mal de, rejeitarem, insultarem e gozarem, chamarem nomes que ofendem e ridicularizam). Já o 3.º fator – *Observação de Agressão Grave* –, agrupa 4 itens relacionados com agressões de maior gravidade (obrigarem com ameaças a fazer coisas que não quer, intimidarem com frases e insultos de carácter sexual, obrigarem a comportamentos ou a participar em situações de carácter sexual, ameaçarem com armas).

Para a amostra do presente estudo, o grau de consistência interna do instrumento foi avaliado por meio do índice *alpha* de Cronbach, no primeiro e no segundo momento de avaliação (7.º e 9.º anos). Na subescala de *vitimação* obteve-se no 7.º ano $\alpha=.84$ (14 itens) e no 9.º ano $\alpha=.71$ (12 itens); na subescala de *agressão* obteve-se no 7.º ano $\alpha=.78$ (13 itens) e no 9.º ano $\alpha=.88$ (14 itens); e na subescala de *observação* $\alpha=.93$ (15 itens), em ambos os anos de escolaridade. Atendendo à dimensão da amostra (N=80) e ao número de itens do instrumento (45 itens), não estavam reunidas as condições para proceder à análise fatorial do QEVE para os participantes deste estudo (Tabachnick & Fidell, 2013), razão pela qual recorreremos à estrutura fatorial identificada no estudo de Martins (2003, 2005).

Procedimento

O QEVE foi aplicado em dois momentos distintos do percurso escolar de um grupo de estudantes numa escola da cidade de Évora (no ano inicial e no ano final do 3.º ciclo do ensino básico – 7.º e 9.º anos de escolaridade). Em ambos os momentos, o Questionário foi aplicado por uma das investigadoras, em contexto de sala de aula no início do 2.º período letivo (janeiro). Todos os participantes e respetivos encarregados de educação foram informados do objetivo do estudo e deram o seu consentimento informado por escrito, tendo-se salvaguardado a confidencialidade dos dados recolhidos e o seu uso para fins de investigação.

Ainda que no primeiro momento todos os alunos a frequentar o 7.º ano do estabelecimento de ensino onde decorreu o estudo, tenham sido avaliados com o QEVE, neste estudo apenas foram consideradas as turmas que mantiveram a sua composição ao longo do 3.º ciclo. Para assegurar a

estabilidade da permanência dos alunos nas turmas, recorreu-se à análise e comparação das listas com os nomes dos alunos por turma em ambos os momentos, de modo a garantir que estávamos perante a mesma amostra, embora não seja possível emparelhar os participantes pela condição de anonimato. Este procedimento ainda que condicione a realização de comparações intraindividuais, salvaguarda a condição de estarmos perante o mesmo grupo.

O tratamento estatístico dos dados obtidos foi efetuado através do programa IBM SPSS *Statistics*, versão 21. Nestas análises recorreu-se à estatística descritiva e à comparação de médias, por meio do teste *t* de *Student*, considerando a significância $p < .05$. Complementou-se a análise das diferenças de médias com o estudo do tamanho do efeito (TDE) através do *d* de Cohen, para grupos independentes e desvios-padrão similares (Cohen, 1988; Espírito-Santo, & Daniel, 2015). Para interpretação dos tamanhos do efeito, utilizou-se a proposta de Cohen (1988): insignificante ($< .19$), pequeno (.20 a .49), médio (.50 a .79) e grande (.80 a 1.29).

No estudo de comparação de médias, os resultados obtidos no QEVE foram convertidos em pontuações estandardizadas de média 50 e desvio-padrão 10, dado que as subescalas e respetivas dimensões apresentam diferente número de itens.

Para analisar as diferenças em função do ano de escolaridade e do género, consideraram-se os resultados nas subescalas de vitimação e agressão, bem como as respetivas dimensões, de acordo com a estrutura fatorial encontrada nos estudos de validação do QEVE para a população adolescente portuguesa (e.g. Martins, 2003, 2005). A análise das diferenças em função das variáveis socioafetivas (sentimento pela escola, perceção de ter amigos na escola e na turma) incidiu apenas nos resultados totais das subescalas de vitimação e agressão.

RESULTADOS

Análise descritiva dos resultados do QEVE

Na análise descritiva dos resultados no QEVE teve-se em conta a análise das frequências de respostas por item, para cada uma das três subescalas do QEVE (vitimação, agressão e observação) e tendo em conta os dois momentos de avaliação (7.º e 9.º anos), considerando a média do somatório das percentagens relativas às alternativas de resposta *algumas vezes*, *muitas vezes* e *quase sempre* (Tabela 2).

Tabela 2. Percentagens (%) das respostas aos 15 itens de cada uma das 3 subescalas do QEVE (vitimação, agressão e observação), no 1.º e no 2.º momento de avaliação (7.º ano e 9.º ano).

	Escala de Vitimação		Escala de Agressão		Escala de Observação	
	7º	9º	7º	9º	7º	9º
01. Ignoram-me; Ignorei um colega; Vi ignorarem um colega.	21.3	15.0	37.5	47.5	61.2	66.2
02. Impedem-me...; Impedi...; Vi impedirem um colega de participar nas atividades.	16.3	5.0	13.7	12.5	46.2	53.7
03. Falam mal de mim; Falei mal de um colega; Vi falarem mal de um colega.	55.0	47.5	55.0	53.7	73.7	76.2
04. Rejeitam-me; Rejeitei um colega; Vi rejeitarem um colega.	13.7	12.5	17.5	20.0	46.2	57.5
05. Insultam-me e gozam-me; Insultei e/ou gozei um colega; Vi insultarem e/ou gozarem um colega.	33.7	23.8	35.0	36.2	68.7	70.0
06. Chamam-me nomes ...; Chamei nomes ...; Vi chamarem nomes que ofendem e ridicularizam a um colega.	30.0	20.0	20.0	21.2	52.5	66.2
07. Escondem-me coisas; Escondi as coisas de um colega; Vi esconderem coisas de um colega.	38.7	38.7	17.5	22.5	37.5	53.7
08. Estragam-me coisas; Estraguei as coisas de um colega; Vi estragarem coisas de um colega.	10.0	10.0	5.0	3.7	26.2	42.5
09. Roubaram-me coisas; Roubei as coisas de um colega; Vi roubarem coisas de um colega.	7.5	5.0	0.0	2.5	20.0	22.5
10. Batem-me; Bati num colega; Vi baterem num colega.	11.2	3.8	12.5	15.0	41.2	51.2
11. Ameaçam-me ...; Ameacei um colega...; Vi ameaçarem um colega, para lhe meter medo.	13.7	1.2	11.2	8.7	27.5	38.7
12. Obrigam-me ...; Obriguei ...; Vi obrigarem através de ameaças um colega a fazer coisas que não queria.	5.0	0.0	1.3	2.5	11.2	11.2
13. Intimidam-me ...; Intimidei ...; Vi intimidarem um colega com frases ou insultos de carácter sexual.	7.5	1.2	5.0	6.3	13.7	17.5
14. Obrigam-me ...; Obriguei ...; Vi obrigarem um colega a ter comportamentos ou a participar em situações de carácter sexual, contra a sua vontade.	1.3	0.0	1.3	0.0	10.0	6.2
15. Ameaçam-me com armas; Ameacei um colega com armas; Vi ameaçarem um colega com armas.	0.0	0.0	0.0	3.8	7.5	8

Uma análise geral dos valores apresentados na Tabela 2 evidencia que, em ambos os momentos de avaliação (7.º e 9.º anos), bem como em todos os itens, as situações de observação apresentam maior frequência do que as situações de agressão ou vitimação. Estes dados vão no sentido de que a observação

de situações de agressão entre pares é recorrente entre adolescentes desta faixa etária (ou nível de escolaridade) (Tsang, Hui, & Law, 2011).

Analisando ainda a Tabela 2 verifica-se que, nas três subescalas do QEVE (vitimação, agressão e observação), os itens com maior frequência são os que se referem às situações de vitimação/agressão indireta (itens 1, 2, 3 e 4) e de agressão verbal (itens 5 e 6), bem como o item 7 (“esconder coisas”), no mesmo sentido do que se verificou noutras investigações com este instrumento (Martins, 2003, 2005; Melo & Duarte, 2011; Rosário & Duarte, 2010). Por sua vez, a conduta que se destaca em termos de maior frequência é “falar mal de”, o que também tem sido evidenciado em outros estudos (e.g. Rosário & Duarte, 2010). De realçar, por último, que os itens referentes a situações de agressão física grave são os que apresentam menor frequência, inclusivamente, nas subescalas de vitimação e de agressão, alguns apresentam mesmo uma frequência nula (itens 14 e 15).

A vitimação e agressão em função do ano de escolaridade

O estudo das diferenças nos resultados do QEVE (subescalas/dimensões) em função do ano de escolaridade contemplou a amostra total (N=80) e as subamostras em função do género (44 raparigas e 36 rapazes) (Tabela 3).

Tabela 3. Diferenças no QEVE (subescalas/dimensões) em função do ano de escolaridade.

Subescalas/ dimensões do QEVE	N	7.º ano (1.º momento)		9.º ano (2.º momento)		T	d Cohen	
		M	DP	M	DP			
Vítima total	Feminino	44	49.55	6.48	46.91	4.61	2.20*	.47
	Masculino	36	54.88	16.38	49.44	8.43	1.77	.42
	Total	80	51.95	12.20	48.05	6.68	2.51*	.40
Vítima de exclusão social e agressão verbal	Feminino	44	50.16	7.56	46.94	5.05	2.35*	.50
	Masculino	36	53.61	15.63	49.93	9.13	1.22	.29
	Total	80	51.71	11.93	48.29	7.28	2.19*	.35
Vítima de agressão física	Feminino	44	48.77	6.05	47.94	5.54	.671	.14
	Masculino	36	55.15	16.69	48.86	7.57	2.06*	.49
	Total	80	51.64	12.39	48.36	6.51	2.10*	.33
Agressor total	Feminino	44	47.32	6.41	49.15	8.79	1.11	.24
	Masculino	36	52.34	10.99	51.98	12.99	.126	.03
	Total	80	49.58	9.06	50.42	10.90	.53	.08
Agressor de exclusão social e agressão verbal	Feminino	44	47.81	8.62	49.53	8.60	.94	.20
	Masculino	36	52.06	11.82	51.19	10.98	.32	.08
	Total	80	49.72	10.33	50.28	9.71	.35	.06
Agressor de agressão física	Feminino	44	47.35	2.99	48.76	7.75	1.12	.24
	Masculino	36	52.06	10.40	52.70	15.45	.21	.05
	Total	80	49.47	7.64	50.53	11.93	.67	.11

Nota. * $p < .05$

Pela análise da Tabela 3, tomando a amostra total, verifica-se que os resultados de vitimação apresentam um decréscimo do primeiro para o segundo momento de avaliação (7.º e 9.º anos, respetivamente), sendo essa diferença estatisticamente significativa ($p < .05$), quer para o total da subescala de vitimação quer para as respetivas dimensões, mas com tamanho de efeito pequeno (os valores de d de Cohen situam-se entre .30 e .40). Por sua vez, os resultados de agressão tendem a apresentar uma maior estabilidade temporal, não se encontrando diferenças estatisticamente significativas entre os dois momentos de avaliação (7.º e 9.º anos). Estes dados estão de acordo com a investigação que aponta para uma diminuição da vitimação ao longo da escolaridade (Lucas-Molina et al. 2010; NASEM, 2016; Rose et al., 2015), enquanto a agressão se mantém mais estável ao longo da escolaridade (Luxenberg et al., 2015).

Regista-se outro dado digno de realce quando comparamos as diferenças, entre o primeiro e o segundo momentos da avaliação, separadamente para os rapazes e para as raparigas. Nas raparigas, as diferenças são estatisticamente significativas ($p < .05$), quer na subescala de vitimação quer na dimensão *vítima de exclusão social e agressão verbal*, no sentido de uma diminuição do 7.º ano para o 9.º. De destacar, que estas diferenças apresentam tamanhos de efeito moderados ($d = .47$ e $d = .50$, respetivamente).

Nos rapazes encontram-se apenas diferenças estatisticamente significativas na dimensão *vítima de agressão física*, com um tamanho de efeito médio ($d=.49$). Esta diferença aponta também para uma diminuição deste tipo de conduta do 7.º ano para o 9.º (Tabela 3).

A vitimação e agressão em função do género

Na Tabela 4 são apresentados os resultados obtidos no estudo das diferenças nos resultados do QEVE (subescalas/dimensões) em função do género, para cada um dos momentos de avaliação (7.º e 9.º anos).

Tabela 4. Diferenças no QEVE (subescalas/dimensões) em função do género.

Subescalas/dimensões do QEVE	Raparigas (N=44)		Rapazes (N=36)		T	d Cohen
	M	DP	M	DP		
Vítima total	49.55	6.48	54.88	16.38	1.98*	.43
Vítima de exclusão social e agressão verbal	50.16	7.56	53.61	15.63	1.21	.28
7.º Ano Vítima de agressão física	48.77	6.05	55.15	16.69	2.36*	.51
Agressor total	47.32	6.41	52.34	10.99	2.55*	.56
Agressor de exclusão social e agressão verbal	47.81	8.62	52.06	11.82	1.80	.41
Agressor de agressão física	47.35	2.99	52.06	10.40	2.87**	.62
Vítima total	46.91	4.61	49.44	8.43	1.61	.37
Vítima de exclusão social e agressão verbal	46.94	5.05	49.93	9.13	1.76	.41
9.º Ano Vítima de agressão física	47.94	5.54	48.86	7.57	.63	.14
Agressor total	49.15	8.79	51.98	12.99	1.16	.26
Agressor de exclusão social e agressão verbal	49.53	8.60	51.19	10.98	.76	.17
Agressor de agressão física	48.76	7.75	52.70	15.45	1.40	.32

Nota. * $p < .05$; ** $p < .01$

A análise da Tabela 4 permite concluir que as diferenças entre rapazes e raparigas só se revelaram estatisticamente significativas no primeiro momento de avaliação (7.º ano), nomeadamente: no total da subescala de *vitimação* no limiar de significância ($p = .05$) e com expressão mais significativa na dimensão *vítima de agressão física* ($p < .05$); e, no total da escala de *agressão* ($p < .05$), em especial na dimensão *agressor de agressão física* ($p < .01$). Estas diferenças apresentam um tamanho de efeito pequeno a médio, destacando-se a dimensão *agressor de agressão física* com o tamanho de efeito mais elevado ($d = .62$) (Tabela 4).

Estes dados apontam para um maior envolvimento dos rapazes em idades mais jovens nas situações de *bullying* físico (quer como vítimas, quer como agressores), em comparação com as raparigas.

De destacar não se terem encontrado diferenças estatisticamente significativas em função do género nas condutas de vitimação e agressão do tipo exclusão social e agressão verbal, tal como se tem verificado noutros estudos com o QEVE (e.g. Martins, 2005; Rosário & Duarte, 2010). No entanto, alguma investigação aponta para a existência de diferenças, quer na agressão verbal (normalmente, a favor dos rapazes), quer nas situações de *bullying* indireto ou relacional (normalmente, a favor das raparigas) (e.g. Lucas-Molina et al., 2010). Uma possível explicação pode dever-se ao QEVE reunir num único fator as condutas de vitimação/agressão indireta e de agressão verbal.

A vitimação e agressão em função de variáveis de natureza socioafetiva

A variável “sentimento pela escola” foi avaliada numa escala de tipo *likert* de 4 pontos, mas como as respostas se agruparam essencialmente em torno dos dois pontos intermédios (2 e 3), decidiu-se proceder à comparação de apenas dois grupos de participantes: grupo 1 – Não gosta (inclui os alunos que responderam “não gosto nada” e “gosto pouco”) e grupo 2 – Gosta (inclui os alunos que responderam “gosto” e “gosto muito”); por sua vez, nas variáveis “perceção de ter amigos na escola” e “perceção de ter amigos na turma” compararam-se os seguintes grupos de participantes: grupo 1 – Poucos ou nenhuns amigos (que inclui os alunos que responderam “nenhum amigo”, “poucos amigos” e “alguns amigos”) e grupo 2 – que inclui os alunos que responderam “muitos amigos”. Nestas análises foram apenas considerados os resultados totais das subescalas de vitimação e de agressão do QEVE, quer no primeiro momento de avaliação (7.º ano) quer no segundo momento (9.º ano).

Em relação ao sentimento pela escola (Tabela 5), verifica-se que os alunos que não gostam da escola tendem a apresentar resultados médios mais elevados nos dois tipos de conduta (vitimação e agressão), ainda que as diferenças de médias entre aqueles que não gostam e os que gostam da escola só se tenham revelado estatisticamente significativas no 7.º ano de escolaridade para a conduta de agressão ($p < .05$), com um tamanho de efeito médio ($d = .54$) Esta tendência dos alunos que não gostam da escola

apresentarem mais comportamentos agressivos tem sido realçada noutras investigações (e.g. Luxenberg et al., 2015).

Tabela 5. Diferenças nas condutas de vitimação e agressão em função do sentimento pela escola.

	Tipo de Conduta	Sentimento pela escola	N	M	DP	T	d Cohen
7.º ano	Vitimação	Não gosta	28	54.23	17.42	1.23	.26
		Gosta	52	50.72	8.10		
	Agressão	Não gosta	28	52.88	11.45	2.47*	.54
		Gosta	52	47.80	6.97		
9.º ano	Vitimação	Não gosta	38	47.90	5.86	1.19	.04
		Gosta	42	48.19	7.42		
	Agressão	Não gosta	38	52.76	13.14	1.86	.41
		Gosta	42	48.30	7.97		

* Nota. $p < .05$

Relativamente à percepção de ter amigos na escola (Tabela 6), verifica-se que os alunos que consideram ter poucos ou nenhuns amigos apresentam resultados mais elevados nas condutas de vitimação e agressão, quer no 7.º, quer no 9.º ano. No entanto, as diferenças entre aqueles que percecionam ter poucos ou nenhuns amigos e aqueles que percecionam ter muitos amigos só se revelaram estatisticamente significativas no 7.º ano para a conduta de vitimação ($p < .001$), com um tamanho de efeito grande ($d = .85$).

Tabela 6. Diferenças nas condutas de vitimação e agressão em função da percepção ter amigos na escola.

	Tipo de Conduta	Percepção de amigos na escola	N	M	DP	T	d Cohen
7.º ano	Vitimação	Poucos ou nenhuns amigos	29	58.73	16.37	4.11***	.85
		Muitos amigos	51	48.10	6.58		
	Agressão	Poucos ou nenhuns amigos	29	50.60	9.88	.73	.17
		Muitos amigos	51	49.00	8.61		
9.º ano	Vitimação	Poucos ou nenhuns amigos	29	49.91	6.56	1.91	.44
		Muitos amigos	51	46.99	6.58		
	Agressão	Poucos ou nenhuns amigos	29	51.15	9.78	.47	.11
		Muitos amigos	51	50.00	11.56		

* Nota. *** $p < .001$

Quanto à percepção de ter amigos na turma (Tabela 7), verifica-se que os alunos que consideram ter poucos ou nenhuns amigos apresentam resultados médios mais elevados nas condutas de vitimação e agressão nos dois anos de escolaridade. Quando comparamos as diferenças de médias entre o grupo de alunos que considera ter poucos ou nenhuns amigos e o grupo de alunos que considera ter muitos amigos, as mesmas só se revelam estatisticamente significativas na conduta de vitimação, quer no 7.º ano ($p < .001$) com um tamanho de efeito grande ($d = .98$), quer no 9.º ano ($p < .05$) com um tamanho de efeito médio ($d = .51$). Estas diferenças, mais uma vez, vão no sentido de resultados de vitimação mais altos para os alunos que consideram ter menos amigos, tal como se tem verificado noutros estudos (e.g. Espelage & Colbert, 2016; Melo & Duarte, 2011; Rosário & Duarte, 2010).

Tabela 7. Diferenças nas condutas de vitimação e agressão em função da percepção ter amigos na turma.

	Tipo de Conduta	Percepção de amigos na turma	N	M	DP	T	d Cohen
7.º ano	Vitimação	Poucos ou nenhuns amigos	21	61.39	16.67	4.63***	.98
		Muitos amigos	59	48.59	7.95		
	Agressão	Poucos ou nenhuns amigos	21	50.97	9.70	.79	.20
		Muitos amigos	59	49.08	8.86		
9.º ano	Vitimação	Poucos ou nenhuns amigos	23	50.73	9.09	2.35*	.51
		Muitos amigos	57	46.97	5.14		
	Agressão	Poucos ou nenhuns amigos	23	50.68	10.96	.14	.03
		Muitos amigos	57	50.32	10.97		

* Nota. * $p < .05$; *** $p < .001$

Em síntese, os resultados relativos à percepção de amigos mostram que os alunos que consideram ter “muitos amigos” tendem a apresentar menor número de comportamentos de vitimação e agressão, o que parece confirmar a ideia defendida por diversos autores (Espelage & Colbert, 2016; Blatchford et al.,

2016), de que a existência de amigos pode funcionar como um fator protetor, particularmente na condição de vitimação (Mishna et al., 2016).

DISCUSSÃO

Este estudo permitiu uma caracterização da perceção dos comportamentos de violência entre pares no início e no final do 3.º ciclo do ensino básico, bem como a análise das condutas de vitimação e agressão em função de variáveis desenvolvimentais (ano de escolaridade), sociodemográficas (género) e socioafetivas (sentimento pela escola e perceção de ter amigos na escola e na turma), tomando-se uma amostra de 80 estudantes duma escola da cidade de Évora.

Dos resultados deste estudo, decorrem cinco grandes conclusões.

Em primeiro lugar, os tipos de *bullying* mais frequentes no 3.º ciclo do ensino básico são a vitimação e a agressão indireta e verbal, tal como tem sido verificado noutros trabalhos (Luxenberg et al., 2015; NASEM, 2016). O número de jovens que referiu já ter observado situações de *bullying* é bastante elevado face ao número que afirmou já ter sido vítima ou agressor, sugerindo que o número de vítimas e o número de agressores poderá estar aquém da realidade, quer pela possível dificuldade dos jovens em admitirem estas condutas (mesmo que o questionário seja anónimo), quer pelo efeito da desejabilidade social muitas vezes presente em questionários de autorrelato (Rose et al., 2015).

A segunda conclusão é que, quando comparamos as diferenças entre o primeiro momento de avaliação (7.º ano) e o segundo momento de avaliação (9.º ano), a taxa de vitimação diminuiu do 7.º para o 9.º ano, enquanto a taxa de agressão mantém-se estável. Quando tomamos as subamostras em função do género, nas raparigas a diminuição da taxa de vitimação ocorre na conduta de *vítima de exclusão social e agressão verbal*, enquanto nos rapazes essa diminuição ocorre na conduta de *vítima de agressão física*.

Terceiro, na comparação de géneros, os rapazes mais novos encontram-se mais envolvidos em situações de *bullying* físico (quer como vítimas, quer como agressores) em comparação com as raparigas, aspeto também já referido noutras investigações (Luxenberg et al., 2015).

Quarto, o sentimento face à escola mostrou-se relevante na condição de agressão, sobretudo quando os estudantes são mais novos (primeiro momento de avaliação - 7.º ano). Estes resultados estão de acordo com os dados de outras investigações que evidenciam que os agressores tendem a apresentar sentimentos mais negativos face à escola (e.g. Luxenberg et al., 2015; Melo & Duarte, 2011; Rosário & Duarte, 2010).

Quinto, a perceção de ter amigos na escola e na turma revelou ter um efeito significativo na condição de vitimação. Em ambos os momentos de avaliação (7.º e 9.º anos), o ter poucos amigos parece constituir um fator de risco nas situações de *bullying*, mais marcante na condição de ser vítima. Estes dados vão no sentido de outras investigações que têm apontado para uma baixa perceção de suporte social por parte das vítimas (Espelage & Colbert, 2016), destacando-se, assim, a necessidade de fortalecer as redes de apoio social dentro da instituição escolar, onde os amigos parecem ter um papel primordial (Mishna et al., 2016).

Apesar das vantagens inerentes à recolha de dados num contexto educativo real em dois momentos temporalmente distintos com os mesmos estudantes, os resultados obtidos neste estudo devem ser analisados com algumas precauções decorrentes da reduzida dimensão da amostra, recolhida num único contexto, condicionando a sua generalização.

A finalizar, destacamos algumas implicações para a prática psicológica e educativa em contexto escolar, decorrentes deste estudo.

Uma primeira implicação é a necessidade de planear a intervenção de modo diferenciado em função do grupo etário e do género dos estudantes, dado que o tipo de condutas se revela distinto. Com os mais novos é importante sensibilizá-los para as consequências das condutas de vitimação e agressão, enquanto com os mais velhos pode ser determinante insistir na importância do papel ativo e construtivo que os observadores podem e devem desempenhar. Por outro lado, é importante adotar uma perspetiva diferenciadora em função do género, o mais precocemente possível, quer em termos de investigação, quer em termos de prevenção deste tipo de condutas de modo a compreender e prevenir situações de maior risco para os rapazes e para as raparigas, tal como tem sido sugerido em estudos neste âmbito (e.g. Luxenberg et al., 2015; UNESCO, 2017).

Uma segunda implicação é a importância de atender a variáveis de natureza socioafetiva e atitudinal no planeamento da intervenção. Estas variáveis podem ser facilitadoras do envolvimento dos alunos na escola e das relações interpessoais na escola e na turma, destacando-se o valor diferenciador do suporte dos amigos nas situações de vitimação. Deste modo, o desenvolvimento socioemocional deve ser privilegiado em contexto de turma, através do currículo formal e informal, funcionando como um ativador das relações afetivas e de atitudes mais proativas por parte dos pares.

Em síntese, este estudo contribui para realçar a importância que desempenham os observadores de *bullying*, quer prevenindo comportamentos incentivadores de agressões, quer promovendo comportamentos de ajuda à vítima. A literatura mais recente tem vindo a destacar a relevância dos observadores nos seus distintos papéis – assistentes e reforçadores dos agressores, defensores das vítimas e *outsiders* (Salmivalli, 2014) e a necessidade premente das intervenções psicoeducativas atuarem no sentido de fortalecer redes de apoio social, que parecem funcionar como um agente de proteção das crianças e jovens em situação de maior vulnerabilidade (Mishna et al., 2016, Rose et al, 2015). Este mesmo estudo reforça esta necessidade ao mostrar o peso que as amizades têm na redução da vitimação, em especial no contexto de turma, o que constituirá, também entre nós, um indicador importante a explorar em estudos futuros.

Tal como Olweus e Limber (2010), consideramos que a prevenção do *bullying* é uma questão de direitos humanos e que importa criar uma Escola em que todas as crianças se sintam seguras e estejam livres das agressões e humilhações que o *bullying* acarreta. Para tal, urge criar condições para que os observadores (que são a maioria dos estudantes) se transformem em intervenientes ativos na prevenção das situações de *bullying*.

REFERÊNCIAS

- Bear, G. G., Holst, B., Lisboa, C., Chen, D., Yang, C., & Chen, F. F. (2016). A Brazilian Portuguese survey of school climate: Evidence of validity and reliability. *International Journal of School & Educational Psychology*, 4(3), 165-178. <https://doi.org/10.1080/21683603.2015.1094430>
- Bizai, E., Melo, M., & Candeias, A. A. (2016). Competências emocionais e comportamentos agressivos entre pares em estudantes de 2.º e 3.º ciclos de escolaridade. In F. H. Veiga (Coord.), *Envolvimento dos alunos na escola: Perspetivas da Psicologia e Educação - Motivação para o desempenho académico / Students' engagement in school: Perspectives of Psychology and Education - Motivation for academic performance* (pp. 249-267). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Blatchford, P., Pellegrini, A., & Baines, E. (2016). *The child at school. Interactions with peers and teachers* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cornell, D., & Bradshaw, C. (2015). From a Culture of Bullying to a Climate of Support: The Evolution of Bullying Prevention and Research. *School Psychology Review*, 44 (4), 499 -503. <https://doi.org/10.17105/spr-15-0127.1>
- Diaz-Aguado, M., Martínez Arias, R., & Martín-Seoane, G. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la escuela. Volumen uno. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación*. Madrid: Instituto de la Juventud. Retirado de: <http://www.injuve.es/conocenos/ediciones-injuve/materiales-prevencion-de-la-violencia-y-lucha-contra-la-exclusion-desde-la-adolescencia-volumen1>
- Espelage, D. L., & Colbert, C. L. (2016). School-based interventions to prevent bullying and promote prosocial behaviors. In K. R. Wentzel & G. B. Ramani (Eds.), *Handbook of social influences in school contexts: Social-emotional, motivation, and cognitive outcomes* (pp. 405 - 422). New York, NY: Routledge.
- Espírito-Santo, H., & Daniel, F. (2015). Calcular e apresentar tamanhos do efeito em trabalhos científicos: As limitações do $p < 0,05$ na análise de diferenças de médias de dois grupos. *Revista Portuguesa de Investigação Comportamental e Social*, 1 (1), 3-16. <http://dx.doi.org/10.7342/ismt.rpics.2015.1.1.14>
- Hymel, S., & Swearer, S. M. (2015). Four decades of research on school bullying. *American Psychologist*, 70, 293-299. <https://doi.org/10.1037/a0038928>
- Kokkinos, C. M. (2013). Bullying and victimization in early adolescence: Associations with attachment style and perceived parenting. *Journal of School Violence*, 12 (2), 174-192. <https://doi.org/10.1080/15388220.2013.766134>
- Lucas-Molina, B., Pulido, R., & Martín-Seoane, G. (2010). Análisis de las situaciones de violencia entre iguales en Educación Primaria: Diferencias en función del género y del curso. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 13, 11-26. <http://dx.doi.org/10.18172/con.623>
- Luxenberg, H., Limber, S. P., & Olweus, D. (2015). *Bullying in U.S. schools: 2014 Status Report*. Center City, MN: Hazelden Publishing.
- Martins, M. J. (2003). *Agressão e vitimação entre adolescentes, em contexto escolar. Variáveis sociodemográficas, psicossociais e sociocognitivas*. Dissertação de doutoramento não publicada. Universidade da Extremadura (Espanha).

- Martins, M. J. (2005). Agressão e vitimação entre adolescentes, em contexto escolar: Um estudo empírico. *Análise psicológica*, 4 (XXIII), 401-425.
- Martins, M. J., & Silva, M. (2014). Condutas agressivas, *bullying* e integração social em crianças em idade escolar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (1), 99-506. <http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v1.397>
- Matos, M. G., Gaspar, T., Ferreira, M., & Equipa Aventura Social (2013). *Aventura Social no CED: Intervenção numa comunidade educativa*. Lisboa: Aventura Social.
- Matos, M. G., Simões, C., Camacho, I., Reis, M., & Equipa Aventura Social (2015). *Relatório do estudo HBSC 2014. A saúde dos adolescentes portugueses em tempo de recessão – Dados nacionais do estudo HBSC de 2014*. Lisboa: FMH. Retirado de: http://aventurasocial.com/arquivo/1437158618_RELATORIO%20HBSC%202014e.pdf
- Melo, M., & Duarte, M. (2011). Comportamentos agressivos entre pares e vinculação: um estudo com jovens adolescentes. *Revista AMAzônica*, 4 (1), 7-26.
- Mishna, F., Kloury-Kassabri, M., Schawan, K., Wiener, J., Craig, W., Beran, T., Pepler, D., & Daciuk, J. (2016). The contribution of social support to children and adolescents self-perception: The mediating role of bullying victimization. *Children and Youth Services Review*, 63, 120-127. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.02.013>
- NASAM - National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine (2016). *Preventing bullying through science, policy, and practice*. Washington, DC: The National Academy Press. <https://doi.org/10.17226/23482>
- Olweus, D. (2010). Understanding and researching bullying: Some critical issues. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 9 – 34). New York, NY: Routledge.
- Olweus, D., & Limber, S. (2010). *Bullying in School: Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program*. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80, 124 – 134. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x>
- Rodkin, P. C., Espelage, D. L., & Hanish, L. D. (2015). A relational framework for understanding bullying: developmental antecedents and outcomes. *American Psychologist*, 70, 311-321. <https://doi.org/10.1037/a0038658>
- Rosário, A. C., & Duarte, M. (2010). A agressão/vitimação entre pares: um estudo longitudinal em alunos do 3.º ciclo do ensino básico. *Revista AMAzônica*, 5 (2), 7-22.
- Rose, C. A., Nickerson, A. B., & Stormont, M. (2015). Advancing bullying research from a social-ecological lens: An introduction to the Special Issue. *School Psychology Review*, 44, 339 – 352. <https://doi.org/10.1080/15388220.2013.766134>
- Salmivalli, C. (2014). Participant roles in bullying: How can peer bystanders be utilized in interventions? *Theory Into Practice*, 53, 286–292. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947222>
- Seixas, S. R., Coelho, J. P., & Nicolas-Fischer, G. (2013). Bullies, victims, and bully-victims. Impact on health profile. *Educação, Sociedade & Culturas*, 38, 53-75.
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Boston: Pearson Education, Inc.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83, 357-385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- Thornberg, R. (2015). School bullying as a collective action: Stigma processes and identity struggling. *Children & Society*, 29, 310 – 320. <https://doi.org/10.1111/chso.12058>
- Tsang, S., Hui, E., & Law, B. (2011). Bystander position taking in school bullying: the role of positive identity, self-efficacy, and self-determination. *The Scientific World Journal*, 11, 2278–2286. <https://doi.org/10.1100/2011/531474>
- UNESCO (2017). *School violence and bullying: Global status report*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
- Voight, A., & Hanson, T. (2017). *How are middle school climate and academic performance related across schools and over time?* (REL 2017–212). Washington, DC: U.S. Department of Education. Retirado de: <https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/projects/project.asp?projectID=4523>

Historial do artigo

Recebido 01/05/2016
 Aceite 10/10/2017
 Publicado 11/2017

Esta página encontra-se propositadamente em branco