



PROJETO
Web Educação Sexual

A Educação Sexual no Espaço Escolar

Organizadoras:

Dilma Lucy Freitas

Gabriela Maria Dutra de Carvalho

Marisalva Fávero

Paula Almeida Costa

Vera Márcia Marques Santos

 EDITORA
UDESC

BULLYING E CYBERBULLYING: A ESCOLA COMO ESPAÇO DE PREVENÇÃO

Sónia Seixas¹, Luís Fernandes²

¹Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, Portugal

²Associação Sementes de Vida

Resumo

O presente capítulo resume os conteúdos abordados numa Webinar sobre *bullying* e *cyberbullying*, que decorreu no âmbito do Projeto WebEducaçãoSexual 2013. Tratando-se de duas problemáticas atuais e interligadas, cujos contornos assumem proporções cada vez mais preocupantes, procuramos ao longo destas páginas caracterizar e diferenciar ambos os comportamentos, assim como as suas diferentes manifestações. Nessa caracterização será colocado algum enfoque nas questões relacionais e comunicativas que ocorrem em contacto presencial e nas que ocorrem em contextos virtuais, o que se liga diretamente e respetivamente ao *bullying* e ao *cyberbullying*.

Tendo em consideração que ambos os comportamentos interferem nas vivências pessoais e sociais dos alunos, são igualmente referenciadas as implicações para a saúde do envolvimento no *bullying* e *cyberbullying*. Intimamente relacionado, serão ainda identificados os sinais de alerta a ter em consideração em crianças e jovens que possam, por sua vez, indiciar esse envolvimento.

É igualmente abordado o papel da escola como espaço privilegiado de prevenção e de ação, uma vez que nele ocorre uma parte significativa das interações entre crianças e jovens. Nesse local, criam-se imensas oportunidades para se estabelecerem relações sociais de forma adequada mas, igualmente, para ocorrerem disfuncionamentos nessas dinâmicas relacionais, particularmente ao nível dos comportamentos agressivos. Urge a necessidade de uma ação estratégica concertada, dirigida a diferentes públicos-alvo, com o principal objetivo de consciencializar e alterar práticas, tomando a comunidade escolar (alunos, professores, funcionários e família) mais sensível e interventiva relativamente a ambas as problemáticas.

Palavras-chave: Bullying; Cyberbullying; Escola; Prevenção.

1. INTRODUÇÃO

Enquanto a problemática do *bullying* tem sido alvo de investigação desde finais da década de 70 com os primeiros trabalhos de Olweus (1978, 1980), com intensificação dos estudos nos anos 80 e 90 (Austin & Joseph, 1996; Baldry & Farrington, 1998; Batsche & Knoff, 1994; Bjorkqvist, 1994; Borg, 1998; Bosworth, Espelage & Simon, 1999; Boulton & Underwood, 1992; Byrne, 1994; Craig & Pepler, 1995; Ferrero et al., 1999; Hoover & Oliver, 1996; Kochenderfer & Ladd, 1996; Kumpulainen, Räsänen & Henttonen, 1999; Olweus, 1993; Pellegrini, Bartini & Brooks, 1999; Rigby, 1995; Salmivalli, Karhunen & Lagerspetz, 1996; Salmon, James & Smith, 1998; Smith, 1991; Whitney & Smith, 1993), o *cyberbullying*, pela sua própria natureza muito dependente da atual evolução tecnológica, tem sido alvo de estudo mais recente, designadamente na última década. Este aspeto é de particular relevância, uma vez que o nível de aprofundamento e amadurecimento do conhecimento até agora produzido é manifestamente diferente.

Quando fazemos o estado da arte no que se refere aos comportamentos de *bullying*, conseguimos alcançar um nível de consenso significativo entre os resultados obtidos pela generalidade dos estudos, como poderemos constatar adiante. Os resultados obtidos nestas décadas de investigação, conduziram a um grau de conhecimento tal que possibilitou e sustentou a realização de um outro nível investigativo, no âmbito da criação e avaliação de programas de prevenção e intervenção face ao *bullying*. Neste âmbito, sobressaem não só os programas estruturados (Beane, Miller & Spurling, 2008; Frey et al., 2005; Menard et al., 2008; Olweus & Limber, 2010; Salmivalli, Garandeau, & Veenstra, 2012), mas igualmente os estudos comparativos e meta-análises realizados (Ferguson et al., 2011; Merrell et al., 2008; Ortega, 1997; Polanin, Espelage & Pigott, 2012; Smith et al., 2004; Ttofi & Farrington, 2011). No geral, salvaguardadas as especificidades inerentes a cada escola e país, sobressaem algumas orientações que, consensualmente, garantem uma maior eficácia em qualquer intervenção face ao *bullying*.

Ao nível do *cyberbullying*, confrontamo-nos na literatura com um conjunto de resultados muitas vezes contraditórios, em grande parte em resultado da investigação ser recente (Agatston, Kowalski, & Limber, 2007; Bhat, 2008; Beale & Hall, 2007; Campbell, 2005; Cowie, 2009; Dooley, Pyszalski, & Cross, 2009; Francisco et al., 2015; Garaigordobil, 2011; Görzig & Ólafsson, 2013; Langos, 2012; Law et al., 2012; Li, 2006; Menesini & Nocentini, 2009; Mishna, 2012; Modecki et al., 2014; Mora-Merchán & Jager, 2010; Nocentini et al., 2010; Ortega et al., 2009; Patchin & Hinduja, 2006; Perren et al., 2012; Slonje, Smith & Frisén, 2013; Smith et al., 2006, 2008; Tokunaga, 2010; Vandebosch & Van Cleemput, 2009; Von Marées & Petermann, 2012; Ybarra et al., 2012), mas igualmente de outros fatores. Um dos fatores prende-se com a dificuldade dos investigadores se basearem numa definição consensualmente aceite sobre o fenómeno. Este aspeto pode-se justificar pela própria natureza do fenómeno em si, dependente da rápida evolução tecnológica ao nível dos dispositivos, programas e aplicações que, por seu lado, origina constantemente novos comportamentos, perigos, formas de comunicar, etc. Um outro motivo refere-se aos instrumentos de avaliação do *cyberbullying*, ainda em fase de construção.

desenvolvimento, amadurecimento e aferição. Este processo, por si só complexo, exige ainda uma constante alteração de modo a incluir as novas atualizações/alterações das tecnologias.

Em suma, procuramos neste capítulo caracterizar um fenómeno suficientemente estudado, o *bullying*, assim como outro que a ele se encontra associado, o *cyberbullying*, com particular incidência na sua diferenciação e implicações.

2. DEFINIÇÃO DE BULLYING E DE CYBERBULLYING

O comportamento de *bullying* insere-se no âmbito dos comportamentos agressivos, mas não se resume a todos os comportamentos agressivos. É fundamental distingui-lo de outros comportamentos igualmente agressivos, que podem ocorrer em meio e idade escolar. São fundamentalmente três os critérios que ajudam a diferenciar e a caracterizar este fenómeno (Fernandes & Seixas, 2012). Em primeiro lugar, trata-se de um comportamento agressivo intencional, na medida que foi premeditado, que teve a intenção de causar dano, mal estar, sofrimento ao outro. Em segundo lugar, é uma ação que se repete no tempo, sistemática, que não ocorreu apenas uma ou duas vezes. Finalmente, tratam-se de comportamentos pautados por uma relação de desigualdade de poder entre os envolvidos, podendo esta desigualdade advir do tamanho ou idade (alunos maiores ou mais velhos face a alunos mais pequenos ou mais novos), da força física (alunos mais fortes face a alunos mais fracos), da superioridade numérica (alunos com amigos que apoiam e incentivam a agressão face a alunos isolados) ou ainda de características pessoais (alunos com mais autoconfiança ou mais agressivos face a alunos mais tímidos ou retraídos). Em todos estes casos, assistimos a um aluno que domina e a outro que se encontra submetido, incapaz de se defender.

Para além destes critérios de definição, o *bullying* tende a ocorrer em contextos grupais de alguma familiaridade entre os seus elementos (como nos casos do grupo turma ou grupo desportivo). Este aspeto, por seu lado, permite adquirir algum conhecimento sobre as características dos outros, que possam transmitir alguma vulnerabilidade, viabilizando uma situação de desigualdade de poder, em casos de sujeitos que se encontram predispostos a agredir intencionalmente e repetidamente outros.

No caso do *cyberbullying*, partindo da definição acima, tratam-se de ações agressivas realizadas através de ferramentas de comunicação digital, por uma pessoa ou grupo, repetidamente ao longo do tempo, contra outro (Seixas, Fernandes & Moraes, 2016). A desigualdade de poder observada nestes comportamentos, decorre mais das características que a própria tecnologia permite, do que das características físicas, comportamentais ou relacionais, dos envolvidos. O anonimato que a tecnologia permite, a larga audiência que consegue alcançar (e conseqüente maior exposição) e a perícia tecnológica dos envolvidos, são fatores que substanciam essa desigualdade de poder. O fácil acesso à Internet, a percepção de inexistência de conseqüências e a reduzida supervisão parental, são também condições que parecem contribuir para essa desigualdade de poder.

Em suma, *bullying* e *cyberbullying* são dois fenómenos diferentes, com níveis de visibilidade distintos, que por vezes se assumem como uma extensão um do outro (e por isso interligados), mas que assentam nos mesmos pressupostos: agressão intencional e repetida, baseada numa desigualdade de poder entre os envolvidos.

2.1. COMPORTAMENTOS DE BULLYING

São inúmeras as propostas de categorização dos comportamentos de *bullying*, por vezes com diferentes designações mas significados semelhantes. Na generalidade, o *bullying* físico e verbal é consensual na literatura, referindo-se, respetivamente, a comportamentos agressivos físicos contra o outro como bater, dar pontapés, abanar, puxar o cabelo, entre outros, e a comportamentos agressivos verbais como chamar nomes ofensivos, insultar ou colocar alcunhas maldosas. Outro tipo de *bullying* refere-se à manipulação das redes sociais, sendo comumente chamado de *bullying* social ou relacional. Neste caso incluem-se os atos de ignorar ou evitar propositadamente alguém, de excluir ou isolar um colega do restante grupo, de espalhar rumores ou histórias desagradáveis/maliciosas sobre o outro, fazer intrigas, entre outros comportamentos de natureza mais indireta.

Intimamente relacionado com a natureza e conteúdos das ações agressivas, existe ainda o *bullying* sexual, podendo este assumir uma dimensão física (apalpar, obrigar o outro a praticar atos sexuais), verbal (insultar ou fazer comentários de índole sexual, gozar acerca da orientação sexual do colega) ou relacional (espalhar rumores acerca de atividades sexuais do outro).

Naturalmente que esta tipologia não se assume como mutuamente exclusiva, podemos ter comportamentos de *bullying* físicos e sexuais, quando a área corporal tocada é intencionalmente sexual, ou podemos ter comportamentos de *bullying* verbal e relacional, quando os ataques verbais se destinam a marginalizar alguém do seu grupo de pares, etc. Também olhando para o *cyberbullying*, podemos cruzá-lo com comportamentos verbais (mensagens escritas), social (exclusão de redes sociais), sexual (publicação de imagens ou vídeos de natureza sexual), ou psicológico (o assédio e a perseguição). Em suma, independentemente da existência de categorias em que os comportamentos de *bullying* se podem inserir, é sempre mais prudente entendê-las como categorias frequentemente interligadas.

2.2. COMPORTAMENTOS DE CYBERBULLYING

Quando utilizamos as tecnologias digitais para intencionalmente agredirmos outros, podemos igualmente optar por uma diversidade de ações, que a própria tecnologia e suas variadas formas de disseminação, nos permite. Os próprios conteúdos utilizados podem ser muito variados, desde mensagens de texto, imagens (fotografias ou desenhos), vídeos ou áudio. Posto isto, a dificuldade em categorizar comportamentos que ocorrem num ambiente virtual é maior do que quando abordamos comportamentos que acontecem em contexto presencial. Esta dificuldade é ainda mais agravada devido ao facto dos dispositivos e aplicações digitais se encontrarem em constante evolução.

À exceção do *bullying* físico, todos os restantes tipos de *bullying* (verbal, sexual e relacional) podem ocorrer no *cyberbullying*. Olhando para a literatura, sobressaem os contributos de Nancy Willard (2005), que de forma exaustiva, conseguiu agrupar em oito categorias os comportamentos de *cyberbullying*:

Flaming: envio repetido de mensagens acaloradas, rudes, iradas, insultuosas ou obscenas, podendo as mesmas ocorrer em privado ou em público. As mensagens correm o risco de se tornarem progressivamente mais violentas, numa escalada evolutiva em espiral;

Harassment (assédio): envio repetido de mensagens, anónimas ou não, de carácter abusivo, com o objetivo de importunar, ameaçar ou alarmar o destinatário;

Cyberstalking: perseguição através do envio repetido e persistente de ameaças ou de mensagens muito intimidatórias que provocam medo;

Difamação: publicação de declarações falsas acerca de alguém, difundir rumores, com o objetivo de provocar danos na reputação dessa pessoa;

Personificação: fazer-se passar por outra pessoa no mundo online, publicando mensagens com o fim de danificar a sua reputação ou relações de amizade;

Outing (exposição): expor informação ou imagens pessoais, íntimas ou embaraçosas de alguém;

Trickery (artimanhas): utilizar truques e artimanhas com alguém, com o intuito de obter segredos ou informação embaraçosa para depois a partilhar/divulgar na rede;

Exclusão: excluir ou bloquear intencionalmente alguém, de um grupo online.

Merece ainda refletir sobre o facto de que qualquer um destes comportamentos, e independentemente dos conteúdos publicados (texto, vídeo, imagem, áudio), podem ocorrer a qualquer hora do dia e em qualquer dia da semana. Ao contrário, os comportamentos de *bullying* dependem da presença dos alunos em contexto escolar, a qual é limitada ao calendário e horário letivo. Posto isto, apesar destas agressões em contexto virtual poderem assumir uma dimensão preocupante e constante, tratam-se simultaneamente de agressões invisíveis ao olhar dos outros: não são visíveis nem nos recreios, nem nos refeitórios, nem nas salas de aula, mas sim nos ecrãs dos dispositivos pessoais do aluno visado. Esta característica dificulta não só a identificação do fenómeno como a própria intervenção.

2.3. BULLYING E CYBERBULLYING LIGADO À SEXUALIDADE

Sejam ações em contexto real, presencial, sejam ações que decorrem online, as agressões de natureza sexual podem ser tipificadas também de diferentes formas, mas em comum partilham o facto de se relacionarem com a sexualidade (sexo, corpo, orientação sexual, atividade sexual, identidade de género, entre outros), sendo esta utilizada como “arma” para agredir alguém. Nos casos em que as ações agressivas se baseiam na orientação sexual da vítima ou com a identidade de género, é frequentemente apelidado de *bullying* homofóbico.

As ações podem ser muito diversas (físicas, verbais, psicológicas), desde exibicionismo, assédio, comentários ou insultos acerca de partes sexuais do corpo do

outro, troça acerca da orientação sexual do outro, agarrar ou tocar alguém de modo sexualmente sugestivo, espalhar rumores acerca de atividades sexuais, publicar online comentários, imagens ou vídeos de natureza sexual.

De um modo geral, o *bullying* e *cyberbullying* ligado à sexualidade, encontra-se ancorado em preconceitos, podendo a discriminação referir-se ao género sexual (sexismo) ou à orientação sexual e identidade de género (homofobia). O problema da sua ocorrência é que ao transitar de contextos presenciais para contextos virtuais, corre o risco de se tornar permanente, pela possibilidade de pesquisabilidade de conteúdos que a Internet possibilita, e pela decorrente capacidade de replicabilidade e escalabilidade (a possibilidade de um número infinito e contínuo de partilhas e visualizações, que podem ultrapassar fronteiras geográficas numa questão de breves minutos).

3. BREVE ESTADO DA ARTE

Procurando sintetizar os principais resultados obtidos em inúmeras investigações científicas no âmbito dos comportamentos de *bullying*, realizadas em vários países, encontramos alguns pontos comuns. É consensual o facto de existirem comportamentos de *bullying* em todos os estudos realizados, ainda que os níveis de incidência tendam a oscilar bastante, consoante os países, as idades ou ciclos de escolaridade selecionados nas amostras, os instrumentos utilizados, a frequência, severidade e tipo de comportamentos alvo de estudo. Num trabalho exaustivo e comparativo que incluiu 66 países, Due e Holstein (2008) verificaram que cerca de 30% dos alunos eram vitimizados na escola pelo menos uma vez, sendo que essa percentagem oscilava, consoante os países, entre os 7% e os 60% aproximadamente.

Mesmo considerando esta variação, confirma-se na generalidade dos trabalhos a associação entre os comportamentos de *bullying* e o género, sendo mais frequente a manifestação de comportamentos de *bullying* diretos (físicos e verbais) entre os rapazes, e de comportamentos indiretos (relacionais) entre as raparigas. Entre as hipóteses explicativas avançadas, destaca-se o facto dos rapazes privilegiarem formas de relacionamento mais ativas, de competição e dominância, ao passo que as raparigas valorizam as relações de intimidade, amizade e partilha. Por esses motivos, quando agrirem, preferem os comportamentos que possam produzir um maior dano no outro.

Outro aspeto consensual na literatura, refere-se ao facto dos comportamentos de *bullying* tenderem a aumentar ao longo dos primeiros anos de escolaridade, atingindo um pico de incidência por volta dos 13 anos (8º ano de escolaridade), tendendo a diminuir progressivamente ao longo do secundário. Esse aumento articula-se com todas as questões inerentes ao aparecimento da puberdade e entrada na adolescência, onde a necessidade de integração no grupo de pares assume primordial importância.

De igual modo, são inúmeros os estudos que têm vindo a confirmar a existência de repercussões para a saúde, do envolvimento em comportamentos de *bullying*, naturalmente diferenciados consoante o tipo de envolvimento considerado (vítima, agressor ou vítima-agressiva), como se confirmará adiante.

Quanto ao *cyberbullying*, o panorama que a literatura nos oferece, evidencia uma

menor consistência. Tendo por base o estudo comparativo de Mora-Merchán e Jager (2010), no que concerne ao nível de incidência dos comportamentos de *cyberbullying*, confrontamo-nos desde logo com uma considerável variação, a qual, muito provavelmente, se deve aos motivos enunciados no início (o uso de uma diferente definição de *cyberbullying* e diferentes instrumentos de recolha de dados). Os valores variam entre 1% e 62% no caso da cybervitimização, e entre 1% e 53% no caso da cyberagressão. Tratam-se efetivamente de níveis muito diferentes, mas que podem ser também reflexo das idades dos sujeitos da amostra, assim como do tipo e variedade de dispositivos e aplicações que foram incluídos na análise dos dados.

Não é fácil qualificar a natureza deste fenómeno, com tantas diferentes e novas manifestações, assim como se torna difícil quantificar a sua ocorrência, já que um comportamento agressivo pode ter sido reflexo de uma única ação, mas a sua persistência e possibilidade de replicabilidade, assumir uma dimensão que inicialmente não havia sido nem prevista nem planeada.

Relativamente aos comportamentos de *cyberbullying* mais comuns, contam-se as chamadas telefónicas e as mensagens de texto intimidatórias, não obstante, apesar de menos frequentes, a publicação de vídeos é sentida pelos jovens como uma das formas mais graves e com impacto mais negativo. Um dos motivos refere-se ao facto da audiência ser mais ampla e do facto dos sujeitos alvo (as vítimas) serem facilmente identificados.

Um dos problemas a que assistimos frequentemente, decorre do facto de muitos jovens percecionarem as suas ações como inofensivas e humorísticas, destinadas a terem graça e a divertirem o grupo de colegas ao qual se destinou inicialmente a publicação. A posterior replicação, alteração e comentário que qualquer publicação na internet permite, pode intensificar a vivência inicial e repercutir-se negativamente nas vítimas.

Outras investigações procuraram analisar a eventual associação entre *bullying* e *cyberbullying*, não tendo sido clara a natureza dessa ligação. A possibilidade de ocorrer uma continuidade das agressões em dois espaços distintos (contexto presencial e contexto digital) confirmou-se nalguns estudos, mas noutros verificou-se a inexistência de ligação. Não obstante, parece sensato considerar que, havendo intencionalidade nas agressões, as mesmas possam ocorrer em simultâneo nos dois contextos.

Ao nível das diferenças de género, os resultados obtidos nos diversos trabalhos de investigação levados a cabo em diferentes países, são contraditórios. Nalguns casos, encontramos os maiores níveis de envolvimento em comportamentos de *cyberbullying* entre as raparigas, noutros casos, entre os rapazes. Não obstante, existe concordância quanto ao facto das raparigas se encontrarem mais ativas em sites de redes sociais, blogs e salas de chat, o que pode colocá-las em maior risco de exposição e envolvimento. Em ambiente digital, as raparigas tendem a privilegiar as atividades de socialização, ao passo que os rapazes, as atividades de jogo.

Relativamente à evolução dos comportamentos de *cyberbullying*, verifica-se a tendência para uma prevalência mais elevada durante a adolescência, com aumento dos níveis de incidência até ao ensino secundário. Um dos motivos subjacente remete para a maior autonomia e perícia para utilizarem as tecnologias digitais, além

de que, nestas idades, é usual a participação em sites de redes sociais e a respetiva criação de perfis pessoais.

À semelhança dos estudos que se debruçaram sobre as repercussões para a saúde dos alunos envolvidos em comportamentos de *bullying*, surgem igualmente trabalhos no âmbito do *cyberbullying* e sua associação a uma série de problemáticas de saúde. Parece um dos únicos domínios onde os resultados obtidos se assemelham. Efetivamente, alunos vítimas de *cyberbullying* tendem a manifestar níveis superiores de stress, ansiedade e aborrecimento com os incidentes, baixa autoestima, pensamentos suicidas, fraca concentração, baixo desempenho escolar e absentismo. Entre os sintomas psicossomáticos, destacam-se os níveis elevados de depressão, nervosismo, irritabilidade e perturbações do sono. Todas estas repercussões contribuem para uma vivência de sentimentos de impotência, vulnerabilidade e isolamento, afetando deste modo o seu rendimento académico e contribuindo para afetar a qualidade dos seus relacionamentos interpessoais. Tendo em consideração os agressores, a associação mais frequentemente observada remete para problemas psicossociais e de conduta, incluindo a delinquência, o comportamento agressivo e criminal. É igualmente notória uma significativa falta de empatia, e a associação ao consumo de substâncias (álcool e drogas).

Seja ao nível do *bullying* ou do *cyberbullying*, olhando para estes indicadores, é evidente a necessidade de se abordar com seriedade ambos os comportamentos. A este nível, o papel da escola assume particular relevo.

4. REPERCUSSÕES PARA A SAÚDE

São incontáveis as investigações no âmbito dos comportamentos de *bullying* e, mais recentemente, ainda que em menor número, dos comportamentos de *cyberbullying*, que se têm debruçado particularmente sobre a sua associação a indicadores de saúde. Estes estudos têm incidido sobre uma diversidade de indicadores, uma vez que a saúde é abordada do ponto de vista biopsicossocial.

Os trabalhos mais abrangentes referem-se ao estudo da Organização Mundial de Saúde, intitulado *Health Behavior in School-Aged Children (HBSC)* onde, entre outros indicadores, se debruça sobre a incidência de comportamentos de *bullying* e indicadores de saúde ao nível de bem-estar, sintomas físicos, sintomas psicossomáticos e consumo de substâncias (Craig et al., 2009; Due & Holstein, 2008; Molcho et al., 2009; Nansel et al., 2004).

Com base nos resultados obtidos pela generalidade dos estudos, alunos que, sistematicamente, manifestam e/ou vivenciam comportamentos de *bullying*, seja como agressores, seja como vítimas ou ambos, encontram-se em maior risco de evidenciarem índices inferiores de saúde mental e/ou física. Ambas as problemáticas, *bullying* e *cyberbullying*, são consideradas uma poderosa causa de stress, de problemas físicos e emocionais e de dificuldades de ajustamento psicossocial.

No âmbito de indicadores de bem-estar psicológico, as vítimas de comportamentos de *bullying* tendem a apresentar os níveis mais baixos de bem-estar comparativamente aos colegas, particularmente sentimentos de elevada infelicidade e tristeza. De modo semelhante, são os alunos não envolvidos os que manifestam os níveis de bem-estar mais positivos.

Ao nível da autoestima, o padrão é semelhante. Os alunos vítimas manifestam níveis de autoestima significativamente mais baixos e os alunos não envolvidos os níveis mais elevados. Em contrapartida, os níveis de autoestima dos agressores evidenciam-se elevados, podendo dever-se ao sentimento de poder que estes alunos sentem ao dominarem e humilharem os outros alunos.

Quanto ao ajustamento social, são diversos os estudos que realçam o peso das relações entre pares no desenvolvimento das crianças, nomeadamente os níveis de aceitação social.

Tanto o *bullying* como a vitimização associam-se a um pobre ajustamento psicossocial. Genericamente as vítimas manifestam o nível de ajustamento social e emocional mais pobre, as maiores dificuldades em fazer amigos, mais sentimentos de solidão e pobres relações sociais com os colegas. Este panorama reveste-se de grande importância uma vez que alunos socialmente retraídos e isolados potenciam a rejeição pelos seus pares no seio do grupo, podendo conduzir à vitimização e ao aumento do sentimento de solidão. Por outro lado, os alunos agressores tendem a evidenciar uma grande facilidade em fazer amigos, não manifestando indícios de isolamento social.

Outra variável a ter em conta no ajustamento social, refere-se às redes de amizade, sendo diversas as investigações que comprovam uma correlação negativa entre vitimização e o número de amigos. No caso dos alunos agressores, verificou-se que as suas redes de amizade eram constituídas por outros colegas também eles agressores, o que sugere que os agressores tendem a conviver e a preferir alunos com comportamentos semelhantes aos seus.

Intimamente relacionado, surgem outros estudos que se debruçam sobre o estatuto sociométrico dos alunos. Os resultados comprovam invariavelmente uma associação negativa entre a vitimização e a aceitação pelos pares e, positiva, entre a vitimização e a rejeição pelos pares. Ou seja, são raros os alunos vitimizados que têm o estatuto de alunos populares e são frequentes os que têm o estatuto de impopulares (rejeitados e negligenciados).

Na realidade, o suporte social dos colegas e dos amigos tem-se assumido como um fator de proteção contra a vitimização. A função da amizade é fundamental, constituindo-se como um espaço privilegiado para a aprendizagem de competências sociais e como recurso emocional que sirva de apoio em caso de vitimização. Acresce o facto de desempenhar uma função protetora contra os alunos agressores, uma vez que os alunos com maior número de amigos se encontram menos frequentemente isolados e, desse modo, menos sujeitos a serem alvo de *bullying*. Ainda no âmbito do ajustamento social dos alunos, merece realce os sentimentos face à escola, encontrando-se a vitimização frequentemente associada a sentimentos de medo, insegurança e evitamento escolar, comparativamente a qualquer outro grupo de alunos. Nomeadamente, os alunos agressores não manifestam nem insegurança nem evitamento escolar mas, em contrapartida, tendem a não gostar da escola, considerando-a um local aborrecido. São também mais frequentes comportamentos indisciplinados e opositores em contexto escolar, assim como maior abstenção. São os alunos sem envolvimento em comportamentos de *bullying* os que evidenciam uma atitude mais positiva face à escola.

Ao nível de sintomatologia psiquiátrica, sobressaem os estudos que têm abordado os comportamentos de *bullying* associados à depressão e ansiedade, assim como ao risco de suicídio. No geral, tem-se encontrado os níveis mais elevados de depressão entre os alunos vitimizados, sendo contraditórios os resultados de algumas investigações que procuraram estabelecer semelhante associação entre os alunos agressores e a depressão. O sentimento de poder e domínio que estes alunos vivenciam parece assumir-se como um fator que impede a diminuição da sua autoestima o que, em última análise, seria preventivo relativamente à depressão.

De igual modo, são vários os estudos que têm encontrado uma associação entre vitimização e ansiedade, em grande medida em resultado do ambiente adverso em que estes alunos se encontram, assim como uma relação significativa com a ideação suicida. Esta ligação assume particular intensidade, nos casos de alunos com um fraco suporte social. Mais importante que o estatuto de envolvimento em comportamentos de *bullying* (enquanto vítima, agressor ou vítima-agressiva), o risco mais elevado de ideação suicida foi observado entre os alunos com mais sintomas depressivos e menor suporte social.

Ao nível do bem-estar físico, as repercussões do envolvimento em comportamentos de *bullying* têm sido estudadas no âmbito dos sintomas físicos (dores de cabeça, de garganta, de barriga ou de costas, e tonturas) e dos sintomas psicossomáticos (irritabilidade, cansaço, nervosismo, falta de apetite, enurese e dificuldades em adormecer). A grande maioria dos estudos realizados tem confirmado uma relação positiva entre a vitimização e a manifestação destes sintomas, sendo que quanto maior a frequência da vitimização, mais frequente e intensa a manifestação destes sintomas. Um menor número de estudos têm também encontrado níveis elevados de sintomas psicossomáticos entre os alunos agressores e vítimas-agressivas.

O desenvolvimento de uma pobre saúde física pode tratar-se de uma reação psicossomática de alunos que são constantemente vitimizados na escola, uma vez que o stress contribui para o desenvolvimento de problemas de saúde mental e psicossomáticos.

Por fim, uma referência aos trabalhos que se têm debruçado sobre os comportamentos de risco para a saúde, entre os quais o consumo de substâncias, particularmente o tabaco, álcool e drogas. Os resultados do genérico das investigações confirmam a tendência do consumo de substâncias se associar positivamente à agressão e negativamente à vitimização, sendo os jovens que apresentam consumos mais elevados de tabaco e álcool e que já experimentaram alguma outra droga, mais frequentemente agressores.

De um modo geral, os alunos que evidenciam os níveis mais baixos de consumo de substâncias não tendem a manifestar comportamentos de agressividade, podendo ser alunos vitimizados ou alunos não envolvidos.

Ao nível da violência, criminalidade e delinquência, tem-se observado uma associação positiva entre *bullying* e delinquência, particularmente entre rapazes e alunos mais velhos, sugerindo que o envolvimento em comportamentos de *bullying* (enquanto agressores) possa ser um estágio precoce na sequência de desenvolvimento que conduz à delinquência, predispondo os jovens a agirem agressiva, antissocial e criminalmente, mais tarde e em contextos mais abrangentes (como o de namoro, conjugal ou de trabalho).

Em síntese, podemos assegurar com base nas investigações realizadas, que uma vivência sistemática de vitimização no âmbito de uma relação de abuso de poder, pode provocar problemas de saúde de significativa gravidade, destacando-se o grupo de alunos sem envolvimento em comportamentos de *bullying* aquele que evidencia os níveis de saúde física e mental mais positivos. No geral, encontramos associado aos alunos vítimas um pobre perfil de saúde, com maior incidência de queixas de saúde ao nível do bem-estar, sintomatologia física e psicossomática, e aos alunos agressores, uma maior associação ao consumo de substâncias e a comportamentos externalizantes (Seixas, Coelho & Nicolas-Fischer, 2013).

4.1. SINAIS DE ALERTA A TER EM CONSIDERAÇÃO

É crucial, seja enquanto pais ou como profissionais de educação, estarmos atentos a eventuais sinais emitidos pelas crianças e jovens, que possam indiciar sofrimento ou mal estar. Naturalmente que as causas desse sofrimento podem ser muito diversificadas, o que nos interessa aqui é identificar os sinais que possam ser indiciadores do envolvimento em comportamentos de *bullying*, concretamente no caso dos alunos vitimizados, cujos níveis de sofrimento e mal estar têm sido largamente comprovados.

Importa ainda referir que, consoante os contextos, os sinais poderão ser diferenciados. É natural que em contexto familiar a criança/jovem manifeste o seu mal estar de forma diferente do que em contexto escolar, nomeadamente porque as vivências de insegurança e medo são também elas diferentes. Não obstante, alguns desses sinais podem igualmente ser observados seja em casa como na escola (como em casos de lesões corporais, nódoas negras ou material escolar estragado ou perdido).

Assim, em contexto familiar podemos confrontar-nos com alguns dos seguintes sinais (Fernandes & Seixas, 2012):

- Livros, material escolar ou outros pertences podem aparecer danificados;
- Perda frequente de objetos ou de dinheiro;
- Ferimentos, cortes, arranhões, nódoas negras, rasgões ou danos na roupa;
- Não trazem colegas da escola a sua casa nem frequentam a casa de outros colegas e raramente recebem convites para festas ou outras atividades lúdicas;
- Parecem receosos ou relutantes em ir para a escola de manhã (manifestando queixas frequentes de dores de barriga ou de cabeça);
- Desmotivam-se do trabalho escolar, manifestando pouco interesse pela escola e baixando o aproveitamento;
- Parecem tristes, infelizes, facilmente irritáveis ou com súbitas explosões emocionais;
- Manifestam algumas alterações de comportamento (enurese noturna, tiques, problemas de sono, pesadelos, perda de apetite, roer as unhas, choro, gaguez...);

Em contexto escolar podemos confrontar-nos com outros dos seguintes sinais, para além dos que acima possam igualmente ocorrer (Fernandes & Seixas, 2012):

- Encontram-se frequentemente isolados ou excluídos do grupo de pares durante os intervalos;

- São muitas vezes alvo de brincadeiras de mau gosto e podem ter uma alcunha;
- São frequentemente os últimos a serem escolhidos para jogos de equipa;
- Podem procurar a proximidade com o professor ou outros adultos durante os intervalos, o almoço ou tempos livres;
- Na sala de aula, podem demonstrar dificuldade em falar diante dos colegas, mostrando-se inseguros e ansiosos;
- Podem faltar às aulas com maior regularidade;

Convém alertar para o facto destes sinais não se encontrarem exclusivamente associados à vivência de vitimização, podendo igualmente sinalizar outras problemáticas, uma das quais, tão comum, relacionada com o início da puberdade e entrada na adolescência, e com todos os esforços adaptativos que alguns jovens têm de compreender. Naturalmente que outras circunstâncias (como o rompimento de laços afetivos) podem ser causadoras de alterações ao nível do bem-estar transitórias, o que interessa estar atento é aos sinais que se manifestam de forma duradoura, intensa e em diversos contextos.

No caso dos alunos agressores, existem igualmente outros sinais que podem indiciar o seu comportamento agressivo, sendo eles (Fernandes & Seixas 2012):

- Uma grande necessidade em dominar os outros, particularmente os colegas de escola;
- Podem manifestar raiva descontrolada e baixa tolerância à frustração, sendo mais impulsivos e zangando-se facilmente;
- Podem ser obstinados, desafiadores e provocadores com os adultos, nomeadamente pais e professores (desafiam a autoridade e quebram as regras);
- São pouco empáticos com os outros, nomeadamente com os colegas vitimizados, retirando prazer do medo e desconforto que provocam nos colegas;
- Ameaçam, insultam, menosprezam, ridicularizam ou dão ordens com frequência;
- Atribuem alcunhas aos colegas de forma maldosa;
- Podem envolver-se precocemente em comportamentos antissociais (vandalismo, roubo, extorsão, ...);
- Tendem a evidenciar intolerância em relação às diferenças, manifestando atitudes preconceituosas;
- Tiram materiais escolares, dinheiro, lanches ou outros pertences dos colegas sem o seu consentimento.
- Podem aparecer em casa com objetos ou coisas novas para as quais não teriam dinheiro para adquirir;
- Culpam outras pessoas pelos seus problemas e recusam aceitar responsabilidades pelos seus comportamentos negativos;
- Interpretam atos ambíguos ou inocentes como hostis e propositados, usando-os como desculpa para atacar os outros;
- Estão determinados a ganhar sempre e sentem dificuldade em perder.

Seja enquanto potenciais vítimas, seja enquanto potenciais agressões, é fundamental pais, profissionais de educação e de saúde, estarem conscientes da existência destes sinais, no sentido que podem alertar para um possível envolvimento em comportamentos de *bullying*, ainda que, como se referiu acima, podem igualmente indiciar outras problemáticas.

5. A ESCOLA COMO ESPAÇO DE PREVENÇÃO

O *bullying* existe em todas as escolas, havendo naturalmente uma variação significativa no que concerne ao nível de incidência, tipos de comportamentos, frequência e/ou gravidade dos mesmos. Por esse motivo, qualquer criança ou jovem poderá, ao longo do seu percurso escolar, confrontar-se com este tipo de comportamentos. A sua vivência, como se pode confirmar acima, fragiliza os mais novos, cria ansiedade, pode repercutir-se no seu bem-estar em emocional futuro, afeta o clima escolar, e gera um sentimento de impotência (e mesmo de revolta) nos pais e encarregados de educação.

Um aspeto de elevada pertinência, ao concebermos a escola como espaço privilegiado de prevenção e intervenção, remete para o tipo de escola. Segundo Pereira (2004), podemos identificar quatro tipos de escolas no que respeita ao modo como encaram e atuam no âmbito do *bullying*. Um primeiro tipo de escola, engloba todas aquelas que não reconhecem a existência deste problema no seu interior, apenas como uma realidade de noutras escolas. Estes estabelecimentos de ensino proclamam a inexistência de indisciplina e violência no seu interior, alegando que, quando ocorre, é bastante pontual e perfeitamente controlada. Posto isto, não é sentida uma real necessidade de prevenir ou intervir face a esta problemática, uma vez que a mesma é vista como residual.

Sendo que os responsáveis pela gestão não reconhecem a existência desta problemática, aconselha-se alguma reflexão e sensibilização sobre o tema, nomeadamente, dedicar mais tempo à observação dos recreios, ouvir os professores e os funcionários mas, sobretudo dar voz aos alunos, que são efetivamente quem mais tempo passa nesses locais.

Num segundo tipo de escola, o problema é identificado, mas não existem esforços para a sua resolução. Alguns professores, ao se confrontarem com problemas de comportamento dos alunos, atribuem-nos à família, solicitando, da parte delas, a sua resolução. Neste caso, ainda que a identificação do problema seja feita, como a causa apontada é vista como externa, entende-se que a solução deve ser, igualmente, externa. Em suma, não se sentindo a escola como responsável pelas situações que nela ocorrem, também não revela vontade de se esforçar na procura de soluções.

Num terceiro tipo de escolas, existe uma identificação do problema e a definição de soluções que, à primeira vista, parecem sensatas, mas, na realidade, não refletem a investigação realizada. Tratam-se de escolas que identificam o problema mas a sua solução passa por questões que não interferem diretamente com o mesmo. Assiste-se por vezes à concretização de estratégias como a redução do número de alunos por turma e/ou o aumento do pessoal auxiliar de ação educativa, tratando-se de medidas não especificamente *direcionadas a este fenómeno, sendo antes vistas como estratégias de melhoramento da gestão de sala de aula ou do reforço das aprendizagens*. No que respeita aos comportamentos de *bullying*, os ganhos não são particularmente evidentes. Por último, as escolas que identificam o problema e concebem soluções adaptadas à sua realidade e em sintonia com o estado atual

de conhecimento produzido. O esforço realizado pelos docentes e órgão de gestão destas escolas, traduz-se numa maior eficácia.

Em suma, a eficácia de uma política de prevenção e intervenção na área do *bullying* passa pela definição e implementação de estratégias/atividades práticas desenvolvidas de forma continuada, ao longo de cada ano letivo, envolvendo toda a comunidade educativa, resultando numa notória melhoria das relações entre todos os seus elementos e do próprio clima geral da escola.

Citando outro autor, Beane (2006) salienta a necessidade das escolas criarem estratégias que as tornem, cada vez mais, num ambiente saudável e seguro. Nesse sentido, sugere como caminho a seguir, a implementação da "Fórmula RDR" (Regras, Direitos e Responsabilidades). Esta "fórmula" defende a definição de regras claras, identificando os comportamentos que não são tolerados, nomeadamente as diversas formas de *bullying*. Deve igualmente incluir os direitos, porque todos os alunos têm o direito a ser protegidos e a sentirem-se seguros na escola e, finalmente, as responsabilidades, porque os profissionais que trabalham nas escolas devem-se responsabilizar por uma adequada supervisão e monitorização do comportamento dos alunos.

A grande generalidade dos estudos realizados um pouco por todo o mundo são unânimes num outro aspeto fulcral: o facto do espaço de recreio ser um dos principais locais de ocorrência de comportamentos de *bullying*, independentemente do tipo de agressões.

A manutenção dos espaços exteriores implica a preservação dos equipamentos desportivos, a higiene dos espaços, embelezamento e supervisão. Reduzir os custos com estas ações, pode ser atrativo para alguns órgãos de gestão, menos atentos e sensíveis à verdadeira importância destes espaços para o desenvolvimento físico e sócio-emocional das crianças. Mas é necessário estarmos cientes que o estado de conservação e organização destes espaços, podem ser fatores potenciadores para a ocorrência de comportamentos agressivos entre as crianças, sendo que, nalguns casos mais recorrentes, o recreio é vivenciado como um local altamente negativo e de sofrimento repetido. Entre esses fatores, Marques, Neto e Pereira (2001) salientam a importância dos equipamentos móveis de jogo e da presença de supervisores nos recreios, na prevenção do *bullying*.

Recreios com pouca diversificação da oferta no que respeita aos equipamentos disponíveis (e conseqüente aborrecimento dos alunos), com ausência de supervisão de adultos, com sobrelotação dos espaços, onde se evidencie a ausência de competências sociais nos alunos que facilitem o jogo e as interações entre eles (como a cooperação, o conhecimento e a aceitação das regras, a resiliência, a empatia e a assertividade), são alguns dos fatores que podem facilitar a ocorrência de situações de maior agressividade. O recreio assume-se como um espaço onde se podem realizar inúmeras aprendizagens. Entre as quais, as crianças e os adolescentes socializam, aprendem e implementam regras básicas de convivência humana e aprendem a tomar decisões como a escolha da atividade a realizar, com quem, como, onde e até quando devem manter a atividade. São imensas as oportunidades de fortalecimento dos laços relacionais entre pares.

Um exemplo que podemos dar, de projeto que privilegiou a escola como força

motriz de intervenção, refere-se ao STOP Bullying, desenvolvido durante 3 anos letivos consecutivos num Agrupamento de Escolas em Beja. Os objetivos principais: envolver toda a comunidade educativa na dinâmica das atividades de prevenção e combate ao *bullying* em idade escolar; aumentar o grau de participação efetiva dos alunos na definição de estratégias preventivas e de atuação face aos conflitos em meio escolar; e acompanhar diretamente os alunos que manifestam comportamentos de *bullying*, sejam estes vítimas ou agressores, assim como as suas famílias.

Este projeto foi encarado como um projeto de todos e para todos, no qual se encontraram envolvidos diversos elementos da comunidade educativa e alguns parceiros da comunidade local, facto este que foi determinante para o seu sucesso.

No desenvolvimento das diversas ações implementadas no projeto, quer de âmbito curricular ou extracurricular, procurou-se privilegiar as metodologias de carácter participativo/ativo. O recurso a estas metodologias aumentou a motivação e o bem-estar no grupo, facilitou a tomada de decisões e a resolução de problemas. A participação ativa dos alunos operacionalizou-se desde a planificação das atividades, passando pelos processos de pesquisa e recolha de informação, pela condução dos debates e momentos de síntese, até à avaliação de todo este percurso e dos resultados alcançados.

As atividades que realizadas ao longo dos três anos letivos foram delineadas com o intuito de envolver toda a comunidade educativa, desde as idades mais precoces, passando pelos profissionais de educação (professores e funcionários) até às famílias. Algumas das atividades desenvolvidas incluíram:

- Campanhas de divulgação/informação junto de toda a comunidade educativa;
- Realização de Questionários sobre "Bullying na Escola" a toda a comunidade educativa, nomeadamente, alunos (do 5º ao 9º anos), pais e encarregados de educação, diretores das turmas envolvidas no projeto, todos os funcionários da escola e membros dos órgãos de gestão;
- Apresentação dos resultados dos questionários a todos os agentes educativos (funcionários, professores, alunos e pais e encarregados de educação);
- Acompanhamento psicossocial aos alunos vítimas ou agressores;
- Criação de uma Equipa de Mediação de Conflitos;
- Ações de Formação para Professores sobre as temáticas da violência, *bullying* e mediação positiva de conflitos, especialmente dirigidas para os novos docentes;
- Dinamização de reuniões de assembleia de delegados de turma;
- Workshop para pais e encarregados de educação na área do *bullying* e violência na escola (em horário pós-laboral);
- Ações de Formação para todos os assistentes operacionais da escola nas áreas da violência, *bullying*, mediação de conflitos e relações interpessoais;

Não só a participação de todos os intervenientes foi assegurada, como as ações levadas a cabo se inspiraram no que a literatura considerou como práticas eficientes de prevenção e combate ao *bullying* (Merrell et al., 2008; Ttofi & Farrington, 2011). Ao fim de três anos de implementação deste projeto, a avaliação foi positiva e todos os materiais decorrentes da sua implementação (criados e testados ao longo desses anos letivos) foram posteriormente adaptados e publicados (Fernandes & Seixas, 2012).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, podemos definir o *bullying* como uma categoria complexa do comportamento humano. É um fenómeno que pode assumir diferentes formas, algumas das quais não envolvem qualquer contato físico como nos casos de *cyberbullying*.

Tendo em consideração todos os aspetos acima referidos ao longo deste capítulo, com particular ênfase nas repercussões para a saúde, uma intervenção o mais precocemente possível é crucial. O jardim-de-infância (com crianças dos 3 aos 6 anos) e as escolas do 1º Ciclo (com alunos dos 6 aos 10 anos) são dois contextos educativos privilegiados, onde se deve iniciar a intervenção, com o objetivo de prevenir os comportamentos de *bullying*. Qualquer programa que tenha por objetivo combater o *bullying*, beneficia e goza de maior sustentabilidade e eficiência, se iniciar no pré-escolar. “Os projectos de prevenção da violência e do *bullying* em meio escolar visam a aquisição de comportamentos não violentos e a redução da sua prevalência na comunidade educativa, através de uma intervenção holística, criando um ambiente escolar seguro e amigável” (Carvalhosa, 2010, p. 45).

Uma abordagem prática, que se foque no desenvolvimento de competências relacionais e interativas são, segundo a investigação e a nossa experiência no terreno, fatores que se assumem, por seu lado, como protetores e preventivos do desenvolvimento deste tipo de comportamentos, em idades e anos de escolaridade, mais avançados.

Para além de tudo o que foi dito, existe uma questão que nunca deve ser esquecida e que é um dos principais elementos no que respeita à prevenção, combate e intervenção em situações de *bullying*... a denúncia. Segundo a maioria dos estudos, um número muito significativo das vítimas não denuncia as agressões de que são alvo, atingindo essa percentagem, em algumas das investigações, entre os 50 ou mesmo 60%. A maior “arma” dos agressores acaba por ser o silêncio das vítimas. Criarmos, enquanto escolas, famílias e comunidade, todas as condições para que as vítimas sintam a segurança necessária para contar o que se passa, é uma missão que deve ser assumida por todos.

De igual modo, reveste-se de uma importância extrema o papel dos observadores, uma vez que, enquanto grupo em maior número, têm um poder extraordinário de fazer a diferença no que respeita à intervenção face aos comportamentos de *bullying*, como afirmou Albert Schweitzer, “Dar o exemplo não é a melhor maneira de influenciar os outros, é a única”.

REFERÊNCIAS

- Agatston, P. W., Kowalski, R. & Limber, S. (2007). Students' perspectives on cyber bullying. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), 559-560.
- Austin, S. & Joseph, S. (1996). Assessment of bully/victim problems in 8 to 11 year-olds. *British Journal of Educational Psychology*, 66 (4), 447-456.
- Baldry, A. & Farrington, D. (1998). Parenting influences on bullying and victimization. *Legal and Crimi-*

nological Psychology, 3 (2), 237-254.

Batsche, G. & Knoff, H. (1994). **Bullies and their victims: understanding a pervasive problem in the schools.** *School Psychology Review*, 23 (2), 165-174.

Beale, A. V. & Hall, K. R. (2007). **Cyberbullying: What school administrators (and parents) can do.** *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 81(1), 8-12.

Beane, A. L. (2006). **A Sala de Aula sem Bullying.** Porto: Porto Editora.

Bhat, C. S. (2008). **Cyber bullying: Overview and strategies for school counsellors, guidance officers, and all school personnel.** *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 18(1), 53-66.

Bjorkqvist, K. (1994). **Sex differences in physical, verbal, and indirect aggression: A review of recent research.** *Sex Roles*, 30 (314), 177-188.

Borg, M. (1998). **The emotional reactions of school bullies and their victims.** *Educational Psychology*, 18 (4), 433-444.

Bosworth, K., Espelage, D. & Simon, T. (1999). **Factors associated with bullying behavior in middle school students.** *Journal of Early Adolescence*, 19 (3), 341-362.

Boulton, M. & Underwood, K. (1992). **Bully/victim problems among middle school children.** *British Journal of Educational Psychology*, 62 (1), 73-87.

Byrne, B. (1994). **Coping with bullying in schools.** London: Cassell.

Campbell, M. A. (2005). **Cyber bullying: An old problem in a new guise?.** *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 15(1), 68-76.

Carvalho, S. (2010). **Prevenção da Violência e do Bullying em Contexto Escolar.** Lisboa: Climepsi Editores.

Cooper, D. & Snell, J. (2003). **Bullying – not just a kid thing.** *Educational Leadership*, 60 (6), 22-25.

Cowie, H. (2009). **Tackling cyberbullying: A cross-cultural comparison.** *International Journal of Emotional Education*, 1(2), 3-13.

Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., ... & Pickett, W. (2009). **A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries.** *International Journal of Public Health*, 54, 216-224.

Craig, W. & Pepler, D. (1995). **Peer processes in bullying and victimization: an observational study.** *Exceptionality Education Canada*, 5 (3 & 4), 81-95

Del Barrio, C., Martin, E., Montero, I., Gutiérrez, H., Barrios, A. & Dios, M.J. (2008). **Bullying and social exclusion in Spanish secondary schools: National trends from 1999 to 2006.** *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8 (3), 657-677.

Dooley, J. J., Pyzalski, J. & Cross, D. (2009). **Cyberbullying versus face-to-face bullying: A theoretical and conceptual review.** *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, 217(4), 182-188.

Due, P. & Holstein, B. (2008). **Bullying victimization among 13 to 15-year-old school children: results from two comparative studies in 66 countries and regions.** *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 20 (2), 209-221.

- Ferguson, C. J., Miguel, C. S., Kilburn Jr, J. C. & Sanchez, P. (2007). The effectiveness of school-based anti-bullying programs: A meta-analytic review. *Criminal Justice Review*, 32(4), 401-414.
- Fernandes, L. & Seixas, S. (2012). *Plano Bullying. Como apagar o bullying das escolas*. Lisboa: Plátano.
- Forero, R., McLellan, L., Rissel, C. & Bauman, A. (1999). Bullying behavior and psychosocial health among school students in New South Wales, Australia: cross sectional survey. *British Medical Journal*, 319, 344-348.
- Francisco, S. M., Simão, A. M. V., Ferreira, P. C. & das Dores Martins, M. J. (2015). Cyberbullying: The hidden side of college students. *Computers in Human Behavior*, 43, 167-182.
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2).
- Görzig, A. & Ólafsson, K. (2013). What makes a bully a cyberbully? Unravelling the characteristics of cyberbullies across twenty-five European countries. *Journal of Children and Media*, 7(1), 9-27.
- Hoover, J. & Oliver, R. (1996). *The bullying prevention handbook: a guide for principals, teachers and counsellors*. Bloomington, Indiana: USA: National Educational Service.
- Langos, C. (2012). Cyberbullying: The challenge to define. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 15(6), 285-289.
- Li, Q. (2006). Cyberbullying in schools: A research of gender differences. *School Psychology International*, 27(2), 157-170.
- Kochenderfer, B. & Ladd, G. (1996). Peer victimization: Cause or consequence of school maladjustment?. *Child Development*, 67 (4), 1305-1317.
- Kumpulainen, K., Räsänen, E. & Henttonen, I. (1999). Children involved in bullying: Psychological disturbance and the persistence of the involvement. *Child Abuse & Neglect*, 23 (12), 1253-1262.
- Law, D. M., Shapka, J. D., Domene, J. F. & Gagné, M. H. (2012). Are cyberbullies really bullies? An investigation of reactive and proactive online aggression. *Computers in Human Behavior*, 28(2), 664-672.
- Marques, Neto & Pereira, B. (2001). *Recreios escolares e prevenção da violência dos espaços às actividades*. Braga: Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho.
- Menesini, E. & Nocentini, A. (2009). Cyberbullying definition and measurement: Some critical considerations. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, 217(4), 230-232.
- Merrell, K., Gueldner, B., Ross, S. & Isava, D. (2008). How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research. *School Psychology Quarterly*, 33 (1), 26-42.
- Mishna, F., Khoury-Kassabri, M., Gadalla, T. & Daciuk, J. (2012). Risk factors for involvement in cyber bullying: Victims, bullies and bully-victims. *Children and Youth Services Review*, 34(1), 63-70.
- Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G. & Runions, K. C. (2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 55(5), 602-611.
- Molcho, M., Craig, W., Due, P., Pickett, W., Harel-Fisch, Y. & Overpeck, M. (2009). Cross-national time trends in bullying behaviour 1994-2006: findings from Europe and North America. *International*

Journal of Public Health, 54, 225-234.

Mora-Merchán, J.A. & Jager, T. (Eds.). (2010). *Cyberbullying. A cross-national comparison*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik

Nansel, T.R., Craig, W., Overpeck, M. D., Saluja, G. & Ruan, W. J. (2004). Cross-national consistency in the relationship between bullying behaviors and psychosocial adjustment. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 158(8), 730-736.

Nocontentini, A., Calmaestra, J., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Ortega, R. & Menesini, E. (2010). Cyberbullying: Labels, behaviours and definition in three European countries. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 20(2), 129-142.

Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington: Hemisphere.

Olweus, D. (1980). Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys: A causal analysis. *Developmental Psychology*, 16, 644-660.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.

Ortega, R., Elipe, P., Mora-Merchán, J. A., Calmaestra, J. & Vega, E. (2009). The emotional impact on victims of traditional bullying and cyberbullying: A study of Spanish adolescents. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, 217(4), 197-204.

Patchin, J.W. & Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the schoolyard: A preliminary look at cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4(2), 148-169.

Pellegrini, A., Bartini, M. & Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 91 (2), 216-224.

Pereira, B. O., Mendonça, D., Neto, C., Valente, L. & Smith, P. K. (2004). Bullying in Portuguese schools. *School Psychology International*, 25 (2), 241-253.

Perren, S., Corcoran, L., Cowie, H., Dehue, F., Mc Guckin, C., Sevcikova, A., ... & Völlink, T. (2012). Tackling cyberbullying: Review of empirical evidence regarding successful responses by students, parents, and schools. *International Journal of Conflict and Violence*, 6(2), 283.

Polanin, J. R., Espelage, D. L. & Pigott, T. D. (2012). A meta-analysis of school-based bullying prevention programs' effects on bystander intervention behavior. *School Psychology Review*, 41(1), 47.

Rigby, K. (1995). What schools can do about bullying. *The Professional Reading Guide for Educational Administrators*, 17 (1), 1-15.

Rodríguez, N. E. (2007). *Bullying - Guerra na Escola*. Lisboa: Sinais de Fogo.

Salmivalli, C., Garandeau, C. F. & Veenstra, R. (2012). KiVa Anti-bullying Program. Peer relationships and adjustment at school. Retrieved from: <http://www.euroschool.lu/esluxone/Documents/Secondary/KiVa/KiValetter-v2.pdf>

Salmivalli, C., Karhunen, J. & Lagerspetz, K. (1996). How do the victims respond to bullying?. *Aggressive Behavior*, 22 (2), 99-109.

Salmon, G., James, A. & Smith, D. (1998). Bullying in schools: self reported anxiety, depression, and

- self esteem in secondary school children. *British Medical Journal*, 317, 924-925.
- Seixas, S., Coelho, J. P. & Nicolas-Fischer, G. (2013). Bullies, victims and bully-victims: Impact on health profile. *Educação Sociedade & Culturas*, 38, 51-73.
- Seixas, S., Fernandes, L. & Morais, I. (2016). *Cyberbullying: Um guia para pais e educadores*. Lisboa: Plátano.
- Slonje, R., Smith, P. K. & Frisén, A. (2013). The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. *Computers in Human Behavior*, 29(1), 26-32.
- Smith, P. (1991). The silent nightmare: bullying and victimisation in school peer groups. *The Psychologist*, 4, 243-248.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M. & Tippett, N. (2006). An investigation into cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in cyberbullying. Research Brief No. RBX03-06. London: DFES.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376-385.
- Smith, J., Schneider, B., Smith, P. & Ananiadou, K. (2004). The effectiveness of whole-school antibullying programs: A synthesis of evaluation research. *School Psychology Review*, 33 (4), 547-560.
- Ttofi, M. & Farrington, D. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7 (1), 27-56.
- Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26(3), 277-287.
- Vandebosch, H. & Van Cleemput, K. (2009). Cyberbullying among youngsters: Profiles of bullies and victims. *New Media & Society*, 11(8), 1349-1371.
- Von Marées, N. & Petermann, F. (2012). Cyberbullying: An increasing challenge for schools. *School Psychology International*, 33(5), 467-476.
- Ybarra, M. L., Boyd, D., Korchmaros, J. D. & Oppenheim, J. K. (2012). Defining and measuring cyberbullying within the larger context of bullying victimization. *Journal of Adolescent Health*, 51(1), 53-58.
- 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.
- Willard, N. (2005). Cyberbullying and cyberthreats. Disponível: <http://www.marinschools.org/SafeSchools/Documents/BP-CyberBandT.pdf>