

COMPORTAMENTOS DE *BULLYING* NO 1º CICLO: ESTUDO DE CASO NUMA ESCOLA DE LISBOA

Raquel Raimundo

Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa/ Bolseira de Investigação Científica
rraimundo@campus.ul.pt

Sónia Raquel Seixas

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém
sonia.seixas@ese.ipsantarem.pt

Resumo

O *bullying* é cada vez mais um fenómeno que preocupa os diversos agentes educativos, devido à sua prevalência nas escolas e às consequências nefastas para a saúde e bem-estar das vítimas e dos agressores. O presente estudo debruça-se sobre a incidência e natureza dos comportamentos de *bullying* em crianças do 1º Ciclo.

Nesse sentido foi constituída uma amostra de 240 alunos do 2º ao 4º ano de escolaridade, tendo sido aplicado o questionário de auto-relato de Olweus (adaptado por Oliveira & Tomás, 1994, cit. por Pereira, 2002).

Os resultados evidenciaram uma prevalência preocupante de 30,42% de vítimas, 18,75% de agressores e 9,58% de vítimas-agressivas. As agressões mais frequentes remetem para o *bullying* verbal e tendem a ocorrer maioritariamente no recreio. Os agressores são, principalmente, colegas da mesma sala ou mais velhos. Na sua maioria, as vítimas sentem-se apoiadas pelos pares, especialmente os rapazes, embora menos de metade das mesmas conte a adultos (professores e pais). Os rapazes referiram ser significativamente mais agressores e mais vítimas de comportamentos directos de *bullying*, enquanto que as raparigas referiram ser mais vítimas de *bullying* relacional. Os rapazes tendem a agredir sobretudo rapazes e as raparigas sobretudo raparigas.

Dada a elevada prevalência dos comportamentos de *bullying* observada no presente estudo, salienta-se a necessidade de se implementarem programas de intervenção desde os primeiros anos de escolaridade.

Palavras-Chave: *Bullying*; Vitimização; 1º ciclo; Contexto escolar; Diferenças de



género.

Abstract

The phenomenon of bullying is a cause for concern among several educational agents, because of its prevalence in schools and the adverse consequences for health and welfare of victims and aggressors. The present study focuses on the incidence and nature of bullying behaviors in primary school children.

We applied the self-report questionnaire of Olweus (adapted by Oliveira & Tomás, 1994, cit. Pereira, 2002) to a sample of 240 students, from 2th to the 4th grade.

The results showed a prevalence of 30.42% of victims, 18.75% of bullies and 9.58% of bully-victims. The attacks frequently refer to verbal bullying and tend to occur mostly in the playground. The bullies are mainly colleagues in the same room or older. Most victims feel supported by peers, especially boys, although less than half of them tell the adults (teachers and parents). The boys reported being significantly more perpetrators and more victims of direct bullying behaviors, while girls reported being more victims of relational bullying. Boys tend to attack mostly boys and girls especially girls.

This high prevalence of bullying behaviors observed in the study highlights the need to implement intervention programs since the early years of schooling.

Keywords: Bullying; Victimization; Primary school; School; Gender differences.

Introdução

O crescente aumento da violência escolar requer um esforço concentrado de investigadores provenientes de diferentes áreas de conhecimento, na procura de uma compreensão das origens e do desenvolvimento dos comportamentos agressivos, enquadrada por uma sociedade em constante e acelerada mudança tecnológica e sócio-demográfica.

No domínio dos comportamentos agressivos em contexto escolar, tem-se recentemente dado particular atenção ao fenómeno *bullying*. Merece particular realce a definição de *bullying* de Olweus (1993, p. 9):

“A student is being bullied or victimised when he or she is exposed repeatedly and over time, to negative actions on the part of one or more other students... It is a negative action when someone intentionally inflicts, or attempts to inflict, injury or discomfort upon another... negative actions can be carried out by words (verbally), for instance, by threatening, taunting, teasing, and calling names. It is a negative action when somebody hits, pushes, kicks, pinches or restrains another by physical contact”.

Na definição conceptual do fenómeno *bullying*, os critérios que permitem caracterizar e simultaneamente diferenciar estes comportamentos de outros comportamentos agressivos, são fundamentalmente três: o facto de se tratar de uma conduta agressiva intencional; de assumir um carácter repetitivo e sistemático (não se tratando de um episódio esporádico) e de implicar uma desigualdade de poder entre os alunos envolvidos (Fontaine & Réveillère, 2004; Olweus, 1993; Ramírez, 2001; Roberts & Morotti, 2000; Weinhold, 2000; Whitney & Smith, 1993). Usualmente requer o envolvimento de dois protagonistas, o agressor (que exerce o controlo) e a vítima (que acaba submetida e tiranizada), mas podem ocorrer igualmente episódios de *bullying* em contexto mais alargado de grupo.

Os estudos, no geral, têm revelado que, entre 7% e 34% das crianças em idade escolar, se encontram envolvidas em situações de *bullying*, quer como agressores, quer como vítimas (e. g. Atlas & Pepler, 1998; Genta et al., 1996; Noaks & Noaks, 2000; Pellegrini, Bartini & Brooks, 1999; Whitney & Smith, 1993). Relativamente ao 1º ciclo de escolaridade, Pereira e colaboradores (1996, cit. por Pereira, 2002) realizaram um estudo, em escolas do norte do país, no qual concluíram que 20% dos alunos de 1º ciclo encontravam-se envolvidos em comportamentos de *bullying*, com relativa frequência.

Os agressores adquirem poder sobre as suas vítimas de diversas formas, por factores físicos como a idade, tamanho ou força física, ou por factores de natureza social como estatuto no seio do grupo ou pela procura de suporte por parte de outros colegas (National Crime Prevention Council, 1997), sendo que as vítimas não se sentem em posição de se defenderem, de procurar auxílio ou de retaliar contra o agressor. Um dos motivos que parece contribuir para os níveis de incidência deste fenómeno refere-se ao facto da grande maioria destes comportamentos ocorrer afastada da supervisão dos adultos, visto ser uma actividade secreta e a vítima (geralmente mais fraca ou mais nova do que o agressor) sente-se frequentemente incapaz de se queixar ou descrever o que aconteceu, devido ao receio de represálias ou por se sentir humilhada e envergonhada pelos ataques.



Relativamente aos vários comportamentos de *bullying* que podem ser manifestados ou vivenciados entre os alunos, parece existir alguma unanimidade em considerar uma divisão entre comportamentos directos e indirectos (Committee for Children, 2002; Fontaine & Réveillère, 2004; Griffin & Gross, 2004; Rivers & Smith, 1994). A este nível, entende-se por *bullying* directo aquele que ocorre “face a face”, ou seja, que se caracteriza por comportamentos de confrontação directa face ao sujeito-alvo (mais frequentemente físicos, verbais, de ameaça ou de intimidação), onde tanto o agressor quanto a vítima conhecem a identidade um do outro. Contrariamente, o *bullying* indirecto ocorre “por trás das costas”, não envolvendo uma confrontação directa, pelo que se torna mais difícil de reconhecer designadamente porque a vítima pode desconhecer a identidade do agressor (frequentemente comportamentos de exclusão social ou difamação, em que se podem utilizar as novas tecnologias – *cyberbullying* – ou a manipulação das redes sociais). A agressividade de tipo verbal parece ser a forma mais frequentemente utilizada pelas crianças para agredir os pares (e. g. Borg, 1999; Genta et al., 1996; Whitney & Smith, 1993).

Quanto ao tipo de envolvimento em comportamentos de *bullying*, grande parte das investigações tem dedicado a sua atenção fundamentalmente aos agressores e às vítimas, negligenciando o papel dos restantes membros do grupo de pares. No sentido de colmatar essa falha, alguns estudos têm centralizado a sua atenção nesse aspecto, nomeadamente averiguando o que é que outros alunos fazem quando observam um comportamento de *bullying* (Chen & Yue, 2002; Craig & Pepler, 1995; Cranham & Carroll, 2003; Engert, 2002; Jeffrey, 2004; O’Connell, 2000; Salmivalli, 1999; Salmivalli et al., 1996; Tani et al., 2003; Twemlow, Sacco & Williams, 1996; Yang, Chung & Kim, 2003). Mesmo ignorando o incidente, os alunos transmitem uma posição, que pode ser interpretada pelo agressor como aprovação do seu comportamento e, pela vítima, como desinteresse pela sua condição. A posição que os colegas tomam acerca do que está a acontecer, é visível através do seu comportamento quando em presença de um episódio de *bullying*. Esta postura, por sua vez, pode ter efeitos no seguimento ou evolução desse episódio. Salmivalli (1999) defende que o *bullying*, visto como um fenómeno de grupo, é mantido e incentivado por membros da escola. Assim, é fundamental entender o *bullying* na escola como um fenómeno que ocorre no seio de um contexto social, no qual é fundamental examinar os papéis que todos os pares desempenham face ao episódio (Greene, 2003; Salmivalli et al., 1996).

A diferenciação estabelecida entre alunos que assistem ou reforçam o

agressor, que defendem a vítima ou que mantêm uma posição externa ao incidente, tem constituído a base para alguns estudos, cujos resultados sugerem a necessidade de qualquer intervenção dever ser direccionada para todo o grupo e não apenas para os alunos agressores e/ou vítimas (Engert, 2002; Greene, 2003; Salmivalli, 1999; Salmivalli et al., 1996, 1997; Sutton & Smith, 1999; Tani et al., 2003; Watkins, 2002).

Parece haver convergência, entre diversos autores, na eleição dos recreios escolares, como sendo os locais onde os níveis de incidência de *bullying* são mais elevados (e. g. Craig, Pepler & Atlas, 2000; Pereira, 2002; Rivers & Smith, 1994; Seals & Young, 2003; Whitney & Smith, 1993), seguindo-se outros espaços como os refeitórios, corredores e balneários, isto é, espaços onde usualmente os adultos não se encontram presentes, tendendo a ser territórios considerados “sem dono” (Astor, Meyer & Behre, 1999; Psalti, 2005). Os resultados obtidos por Craig, Pepler e Atlas (2000) sugerem que os comportamentos de *bullying* apresentam o dobro das probabilidades de ocorrer no recreio, comparativamente à sala de aula. A própria natureza destes comportamentos reflecte os constrangimentos do contexto, sendo o *bullying* directo mais prevalente no recreio enquanto o *bullying* indirecto está mais presente na sala de aula (Craig, Pepler & Atlas, 2000; Rivers & Smith, 1994).

No que diz respeito à relação entre a incidência de comportamentos de *bullying* e a idade, os dados empíricos apontam para um aumento na infância (e. g. Martín, 1993; Whitney & Smith, 1993), seguido de um declínio com a entrada na adolescência (e. g. Bierman, Smoot & Aumiller, 1993; Coie et al., 1991; Marsh et al., 2001; Olweus, Thyholdt, & Baraldsnes, 2009). Há autores (Björkvist et al., 1992; Humphreys & Smith, 1987; citados por Gumpel & Meadan, 2000) que apontam para a teoria do U invertido, segundo a qual existirá um pico mais elevado no início da adolescência, que é precedido por um período da infância em que os comportamentos de *bullying* tendem a aumentar e seguido de uma fase da adolescência em que os mesmos vão diminuindo. Estudos com amostras de alunos a frequentar anos de escolaridade iniciais até ao 5º e 6º ano, têm demonstrado uma tendência para os comportamentos de *bullying* aumentarem até ao último ano de escolaridade contemplado (Berthold & Hoover, 2000; Craig, Peters & Konarski, 1998; Pereira et al., 1996; Perry, Kusel & Perry, 1988).

Rivers e Smith (1994) consideram que nos comportamentos de *bullying* físicos, verbais e indirectos há uma diminuição da incidência dos comportamentos do ensino primário para o secundário, sendo esse decréscimo mais acentuado no *bullying* directo



físico, seguido do indirecto e por fim do verbal. A proporção de crianças que manifestam comportamentos de *bullying* físico parece declinar com a idade mas, em contrapartida, a proporção de crianças que manifestam comportamentos de *bullying* verbal e indirecto, aumenta na pré-adolescência. Crick, Casas e Ku (1999) argumentam que as crianças mais velhas parecem exteriorizar mais do que as crianças mais novas, que tendem a recorrer, sobretudo, à internalização, reflexo da sua imaturidade emocional. Por outro lado, Smith, Madsen e Moody (1999) consideram que as crianças mais novas ainda não adquiriram as competências sociais e de assertividade necessárias para lidar eficazmente com os incidentes de *bullying*. À medida que as competências verbais e sociais se desenvolvem, as crianças são capazes de articular as suas necessidades e desejos, sem recorrer tão frequentemente a estratégias agressivas (Craig & Pepler, 2003; Terefe & Mengistu, 1997), as quais se tornam inaceitáveis a partir do momento em que outras formas de dominância social são estabelecidas (Coie et al., 1991).

Em relação às diferenças de género, a pesquisa realizada no âmbito dos comportamentos de *bullying*, sugere que os rapazes são mais agressivos do que as raparigas (Menesini, & Smith, 2002; Olweus, 1997; Pellegrini et al., 1999; Pereira, 2002; Roland & Galloway, 2002; Whitney & Smith, 1993) e que os comportamentos agressivos directos ocorrem mais frequentemente entre rapazes, ao passo que o *bullying* entre raparigas envolve mais frequentemente comportamentos agressivos relacionais ou indirectos (e.g. Bjorkqvist, Lagerspetz & Kaukiainen, 1992; Craig, 1998; Crick & Grotpeter, 1995; Hodges & Perry, 1999; Olweus, 1997; Owens, Shute & Slee, 2000, 2004; Wolke et al., 2001).

No âmbito da vitimização parecem não surgir diferenças significativas na frequência de rapazes e raparigas vitimizados (Olweus, Thyholdt & Baraldsnes, 2009), verificando-se uma maior frequência da vivência de comportamentos de *bullying* directos (nomeadamente físicos) nos rapazes comparativamente às raparigas, ao passo que as raparigas se encontram mais frequentemente sujeitas a comportamentos agressivos indirectos (nomeadamente os rumores e a exclusão) de natureza relacional (Baldry & Farrington, 1999; Barrio et al., 2001; Crick & Bigbee, 1998; Genta et al., 1996; Rigby, 1998; Storch, Masia-Warner & Brassard, 2003).

Por último, estudos centrados nos papéis desempenhados pelos pares em episódios de *bullying* revelaram que em 21% do tempo, os pares desempenham um papel activo de apoio e incentivo face ao agressor, em 25% evidenciam um papel

interveniente no sentido de oferecer suporte ou defender a vítima e em 54% actuam como observadores passivos, observando o incidente sem intervirem (O'Connell, Pepler & Craig, 1999). Salmivalli et al. (1996) encontraram, no entanto, diferenças de género no apoio prestado às vítimas. No seu estudo, os rapazes desempenharam significativamente mais os papéis de agressor, bem como de auxiliar e reforço do agressor (37,3% de rapazes vs. 1,7% de raparigas), enquanto as raparigas se revelaram mais defensoras das vítimas (30,1% de raparigas vs. 4,5% de rapazes) e observadoras passivas (40,2% de raparigas vs. 7,3% de rapazes). O maior envolvimento dos rapazes enquanto auxiliares do agressor foi igualmente verificado noutros trabalhos (Andreou & Metallidou, 2004; Salmivalli, Huttunen & Lagerspetz, 1997), tendo Rigby e Slee (1991), confirmando o facto de as raparigas tenderem a assumir, significativamente mais do que os rapazes, o papel de suporte das vítimas.

Não obstante esta tendência, vale a pena reflectir sobre os resultados de Craig e Pepler (1995). Neste estudo, verificou-se que, para além dos rapazes tenderem a envolver-se mais frequentemente em episódios de *bullying* seja como agressores, reforçadores ou observadores, também o papel de intervenientes e defensores das vítimas se verificou ser mais frequentemente desempenhado por rapazes, comparativamente às raparigas. Ao avançarem algumas hipóteses explicativas, as autoras salientam que, dado que os rapazes se sentem mais estimulados e atraídos pelas interacções agressivas do que as raparigas, encontram-se também mais propensos a desempenharem qualquer um desses papéis.

O objectivo do presente estudo foi o de analisar a prevalência do *bullying* nos alunos do 2º, 3º e 4º anos de escolaridade numa instituição educativa. Nesse sentido, pretendeu-se analisar a prevalência do tipo de envolvimento das crianças, a tipologia dos maus tratos e os locais onde ocorrem situações de *bullying*. Foi ainda objectivo desta investigação analisar o perfil dos agressores, o apoio que é percebido pelas vítimas, o papel dos adultos (professores e pais), assim como verificar a existência de diferenças de género e por ano de escolaridade, relativamente a cada uma das variáveis em estudo.

Método

Participantes

Participaram neste estudo 240 alunos (126 rapazes e 114 raparigas), de nove turmas do 2º ano ao 4º ano de escolaridade, de uma instituição educativa do distrito de



Lisboa. A amostra corresponde ao universo da população escolar destes anos de escolaridade, nesse estabelecimento de ensino. Relativamente à distribuição dos participantes, por ano de escolaridade, 80 alunos frequentam o 2º ano de escolaridade, 81 alunos o 3º ano e 79 alunos o 4º ano, sendo a idade média dos alunos de 8,23 (DP = .92). O número total de alunos por turma variou entre 26 e 28. O estatuto sócio-económico destes alunos é, predominantemente, médio-alto.

Instrumentos

Os dados foram recolhidos através de um questionário de auto-relato, o questionário “*Bullying – A agressividade entre crianças no espaço escolar*”, de Olweus (1989), adaptado à população portuguesa por Oliveira e Tomás (1994, cit. por Pereira, 2002).

A utilização deste questionário permitiu: a) identificar e caracterizar agressores, vítimas, e observadores frequentes de situações de bullying; b) caracterizar os tipos de agressão/vitimação que ocorrem em situação escolar; c) identificar os espaços onde ocorrem as situações de agressão e d) perceber o modo como os alunos vêem a intervenção dos adultos (professores e pais) e dos seus pares face às situações de bullying.

Procedimento

No início do 2º período do ano lectivo 2008-2009 obteve-se autorização do órgão de gestão da instituição educativa para se proceder à aplicação dos questionários. A administração dos questionários foi efectuada por uma psicóloga e decorreu no final do 2º período, de forma colectiva, na sala de aula. A mesma teve lugar em dois dias consecutivos tendo as instruções e perguntas do questionário sido lidas em voz alta, à medida que as crianças foram respondendo ao mesmo. Este procedimento teve como objectivo diminuir os efeitos da competência de leitura de cada criança e consequente compreensão dos itens.

Análise de Dados

O tratamento dos dados dos questionários permitiu distinguir a dimensão do problema da violência ocasional daquela que alguns alunos vivem de forma sistemática, quer como vítimas, quer como agressores, quer ainda como testemunhas. Apenas a agressividade de forma sistemática (considerada como bullying) foi alvo de

análise no presente estudo. Nesse sentido, contabilizaram-se como situações de agressão e/ou vitimização, aquelas que ocorreram mais de três vezes durante o período.

A análise dos dados foi realizada com o auxílio do software estatístico SPSS versão 16.0. Para analisar os resultados da aplicação do questionário usaram-se diversos métodos de análise exploratória de dados e para estudar a relação entre os diversos estatutos associados ao fenómeno do bullying (vítimas, agressores, testemunhas) e as diversas características socio-demográficas (género e ano de escolaridade) utilizou-se o teste de Qui-quadrado de independência.

Resultados

Os dados relativos à prevalência do *Tipo de Envolvimento* dos alunos deste estudo encontram-se sumariados no Quadro 1, obtidos através de testes de *Qui-quadrado* de independência.

Quadro 1 – Prevalência do tipo de envolvimento em situações de bullying

Tipo de Envolvimento	Prevalência (%)	Diferenças de Género (X^2)	Diferenças por Ano (X^2)
Vítimas	30.42	n.s.	n.s.
Agressores	18.75	26.20***	n.s.
Vítimas-Agressivas	9.58		
Observadores	77.08	n.s.	19.40**

** $p < .01$

*** $p < .001$

Podemos observar que mais de 3/4 dos alunos testemunharam situações de *bullying* e quase 1/3 foram vítimas. Aproximadamente 10% dos alunos têm um duplo envolvimento, ora como agressores, ora como vítimas e 18% apenas como agressores. Quanto a diferenças entre os géneros, verificou-se que existem significativamente mais rapazes agressores do que raparigas. Relativamente aos anos de escolaridade, observou-se que os alunos de 4º ano testemunharam significativamente mais situações de *bullying* do que os seus colegas do 2º e 3º anos de escolaridade.



Os dados da *Tipologia do Bullying* encontram-se sintetizados no Quadro 2.

Quadro 2 – *Tipologia do bullying*

Tipologia	Prevalência (%)	Diferenças de Género (X^2)	Diferenças por Ano (X^2)
Ninguém se meteu comigo	32.6	n.s.	n.s.
Bateram	35.6	14.75***	6.14*
Tiraram coisas	23.4	n.s.	9.85**
Meteram medo	10.5	n.s.	n.s.
Chamaram nomes	44.8	n.s.	n.s.
Falaram de mim	23	4.64*	n.s.
Não me falaram	15.5	n.s.	7.95*
Fizeram outras coisas	9.7	n.s.	n.s.

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

O *bullying* verbal foi o mais frequente, seguido de *bullying* físico. Verificou-se que os rapazes foram significativamente mais vítimas de formas directas de *bullying* (“bateram”), enquanto as raparigas foram mais vítimas de formas indirectas de *bullying* (“falaram de mim”). Quanto a diferenças significativas encontradas entre os anos de escolaridade, observou-se que os alunos de 2º ano foram mais vítimas de *bullying* físico (“bateram”) do que os alunos de 3º ano e também foram mais vítimas de *bullying* relacional (“não me falaram”) do que os alunos do 4º ano. Os alunos de 4º ano foram mais vítimas de “tiraram coisas” do que os colegas dos restantes anos em estudo.

No Quadro 3 encontram-se os dados referentes aos *Locais* onde ocorrem situações de *bullying*. O recreio escolar foi o local onde ocorreram mais situações de *bullying*. Não se verificaram diferenças de género significativas. Quanto a diferenças entre os anos de escolaridade, verificou-se que os alunos de 2º ano referiram serem mais vitimizados na sala de aula do que os seus colegas do 3º ano de escolaridade.

Quadro 3 – Locais onde ocorrem situações de bullying

Locais	Prevalência (%)	Diferenças de Género (X^2)	Diferenças por Ano (X^2)
Em lado nenhum	26.5	n.s.	n.s.
Corredores e escadas	16	n.s.	n.s.
Recreio	66.8	n.s.	n.s.
Sala de aula	10.9	n.s.	7.82*
Refeitório	16	n.s.	n.s.
Outro sítio	9.2	n.s.	n.s.

* $p < .05$

Relativamente ao *Perfil dos Agressores* em termos de género, número, idade e turma, os dados encontram-se sumariados no Quadro 4.

Quadro 4 – Perfil dos agressores

Perfil dos Agressores	Prevalência (%)	Diferenças de Género (X^2)	Diferenças por Ano (X^2)
Ninguém se meteu comigo	25.4	n.s.	n.s.
Minha sala	43.3	n.s.	7.90*
Meu ano, outra sala	19.6	4.24*	10.58**
Mais velhos	46.7	6.98**	n.s.
Mais novos	17.1	n.s.	n.s.
Um rapaz	26.4	26.62***	n.s.
Uma rapariga	10.5	26.62***	n.s.
Muitos rapazes	20.5	26.62***	n.s.
Muitas raparigas	4.2	26.62***	n.s.
Muitos rapazes e raparigas	13.0	26.62***	n.s.

* $p < .05$

** $p < .01$

*** $p < .001$



Pelos dados obtidos, verificamos que os agressores são, essencialmente, colegas da mesma sala ou alunos mais velhos. Relativamente às diferenças entre os géneros, podem-se observar diferenças significativas designadamente no que concerne ao género do agressor e ao número dos agressores. Os rapazes referiram, significativamente mais do que as raparigas, que os agressores eram do seu ano, mas de outra sala, mais velhos e que foram mais agredidos por um rapaz e por muitos rapazes. As raparigas, por seu lado, assinalaram terem sido mais vitimizadas por uma rapariga, por muitas raparigas e por muitos rapazes e raparigas, do que os rapazes. Quanto aos anos de escolaridade, os alunos do 2º ano afirmaram terem sido significativamente mais vítimas de bullying de colegas da sua sala e de colegas do seu ano, mas de outra sala, do que os alunos do 3º ano de escolaridade.

Foi também objecto de análise o *Apoio que as Vítimas* percebem por parte dos colegas e o apoio que os observadores referem dar às vítimas de *bullying* (Quadro 5).

Quadro 5 – Apoio às vítimas de *bullying*

Tipo de Envolvimento	Apoio às vítimas	Prevalência (%)	Diferenças de Género (X^2)	Diferenças por Ano (X^2)
Vítima	Ninguém me fez mal	23.8	21.93***	n.s.
	Ninguém me ajudou	12.9	21.93***	n.s.
	1 ou 2 meninos ajudaram-me	35	21.93***	n.s.
	3 ou mais meninos ajudaram-me	28.3	21.93***	n.s.
Observador	Nada, não é nada comigo	5.8	6.69*	n.s.
	Nada, mas acho que devia ajudar	13.3	n.s.	n.s.
	Tento ajudar como posso	80.8	6.69*	n.s.

* $p < .05$

*** $p < .001$

Mais de metade dos alunos vítimas de bullying sentiram-se ajudados pelos

colegas. De modo semelhante, a grande maioria dos observadores consideraram ter ajudado os colegas vitimizados como puderam. Os rapazes vítimas de bullying sentiram-se significativamente mais ajudados do que as raparigas, assim como por um maior número de colegas. As raparigas que testemunharam situações desta natureza referiram, significativamente mais vezes do que os rapazes, terem tentado ajudar as vítimas como podiam, enquanto os rapazes, significativamente mais do que as raparigas, afirmaram nada fazerem por considerarem não ser nada com eles. Não se observaram diferenças significativas em termos de ano de escolaridade.

Analisou-se ainda o Papel dos Adultos face a situações de bullying, designadamente quantas vezes os professores tentaram impedir comportamentos de bullying entre os alunos e a atitude dos adultos (professores e família) relativamente aos agressores (Quadro 6).

Quadro 6: Papel dos adultos

Tipo de Envolvimento	Papel dos adultos	Prevalência (%)	Diferenças de Género (X^2)	Diferenças por Ano (X^2)
Vítimas (professores)	Não sei	43.8	n.s.	13.40*
	Quase nunca impediram	13.3	n.s.	13.40*
	Às vezes impediram	25	n.s.	13.40*
	Muitas vezes impediram	17.9	n.s.	13.40*
Agressores	Professor falou comigo	27.7	24.81***	n.s.
	Em casa falaram comigo	19.5	29.11***	n.s.

* $p < .05$

*** $p < .001$

Constatou-se que um número aproximadamente semelhante de alunos vítimas referiram ora que os professores tentaram impedir que elas fossem vitimizadas (42,9%), ora que desconheciam se os professores tomaram ou não alguma medida nesse sentido (43,8%), o que sugere que quase metade dos alunos vitimizados observa acções concretas de intervenção por parte dos professores.

Relativamente aos agressores, foram em número inferior os que referiram que os professores ou a família falaram com eles. Ainda assim, observaram-se diferenças entre os géneros, sendo que os rapazes agressores afirmaram significativamente mais



do que as raparigas agressoras, que os professores e a família falaram com eles. Quanto aos anos de escolaridade, os alunos vitimizados do 4º ano referiram que os professores tentaram mais vezes impedir que fossem vítimas, do que os seus colegas vítimas do 2º e 3º anos de escolaridade.

Por último, apenas 32.5% das vítimas disse ter contado ao professor um incidente de bullying enquanto 47.9% referiu ter contado em casa. Não se verificaram diferenças de género, nem entre anos de escolaridade, relativamente a esta questão.

Discussão

Neste estudo pretendeu-se analisar a prevalência do bullying em todos os alunos do 2º, 3º e 4º anos de escolaridade numa instituição educativa do 1º ciclo. Para esse efeito analisou-se a prevalência dos agressores, das vítimas e dos observadores, dos tipos de bullying, dos locais de ocorrência, estudou-se o perfil dos agressores, o apoio que é percebido pelas vítimas, o papel dos adultos (professores e pais) e procuraram-se diferenças de género e por ano de escolaridade, relativamente a cada uma das variáveis estudadas.

Os resultados encontrados neste estabelecimento de ensino revelam níveis de incidência de bullying (agressores e vítimas) bastante preocupantes e equivalentes aos valores mais elevados encontrados em outros estudos (e.g. Atlas & Pepler, 1998; Genta et al., 1996; Noaks & Noaks, 2000; Pellegrini et al., 1999; Pereira, 2002; Whitney & Smith, 1993).

À semelhança do que foi encontrado em investigações anteriores, o bullying verbal foi o tipo mais frequente neste ciclo de escolaridade (e. g. Borg, 1999; Genta et al., 1996; Whitney & Smith, 1993) e o recreio escolar o local onde ocorreram mais situações de bullying (e. g. Craig, Pepler & Atlas, 2000; Pereira, 2002; Rivers & Smith, 1994; Seals & Young, 2003; Whitney & Smith, 1993).

Relativamente aos agressores constatou-se tratarem-se, essencialmente, de colegas da mesma sala ou alunos mais velhos, o que parece ir ao encontro de explicações mais ligadas a factores de natureza social como o estatuto social no seio do grupo turma e a factores físicos como a idade, tamanho ou força física, habitualmente maior em alunos mais velhos (National Crime Prevention Council, 1997). Este facto assume particular relevância pelo seu contributo para a manutenção da desigualdade de poder entre os alunos vítimas e agressores.

Um dado positivo em relação a este contexto escolar é o apoio fornecido pelos pares às vítimas de bullying. Os dados parecem ser concordantes, quer os obtidos através de auto-relato (vítimas), quer através de hetero-relato (colegas observadores). Em relação ao apoio prestado pelos professores, os dados obtidos são mais difíceis de interpretar. Se por um lado, as vítimas referiram que, na maioria das vezes, os professores tentaram impedir que elas fossem vitimizadas, por outro lado, um número relativamente elevado de alunos observadores referiu desconhecer a intervenção do professor. Esse desconhecimento poder-se-á dever ao facto dos professores darem apoio às vítimas, sem que o mesmo seja do conhecimento dos outros alunos, mas, por outro lado, pode também ocorrer pelo facto desse apoio ser inexistente.

Os resultados encontrados neste estudo apoiam a ideia dos comportamentos de bullying serem vistos como uma actividade secreta que ocorre longe da supervisão dos adultos (Byrne, 1999), uma vez que menos de metade dos alunos revela ter contado aos pais e apenas um terço refere ter contado a um professor.

Em relação às diferenças de género, os resultados deste estudo corroboram fortemente os dados encontrados na literatura, no sentido dos rapazes serem mais frequentemente identificados como agressores do que as raparigas (e.g. Menesini & Smith, 2002; Olweus, 1997; Pereira, 2002; Roland & Galloway, 2002) e, simultaneamente, de não se registarem diferenças de género em relação às vítimas (Olweus, Thyholdt & Baraldsnes, 2009), nem aos observadores. Os resultados obtidos são ainda concordantes com outras investigações realizadas, que apontam os rapazes como sendo mais vítimas de formas directas de bullying e as raparigas de formas indirectas de bullying (e.g. Barrio et al., 2001; Crick & Bigbee, 1998; Genta et al., 1996; Storch, Masia-Warner & Brassard, 2003).

Um outro aspecto refere-se ao facto dos rapazes agressores referirem que os adultos (professores e família) falaram mais com eles sobre o que aconteceu do que as raparigas agressoras, tendo sido essa diferença estatisticamente significativa. Este resultado parece suportar a hipótese de que os professores tendem a minimizar e subvalorizar os comportamentos agressivos das raparigas, por comparação com os rapazes (Menesini & Smith, 2002). Este aspecto pode encontrar a sua justificação não só ao nível de alguns estereótipos diferenciadamente associados ao género, como também pelo facto dos comportamentos directos dos rapazes serem mais visíveis do que os indirectos, preferencialmente manifestados pelas raparigas.

Ainda no que se refere ao género, o bullying ocorreu principalmente entre



elementos do mesmo género, isto é, os rapazes agrediram mais rapazes e as raparigas agrediram mais raparigas. É ainda de assinalar que os rapazes vítimas de bullying se sentiram mais ajudados, apoiando os resultados encontrados também por Craig e Pepler (1995), embora, curiosamente, as raparigas que testemunharam comportamentos desta natureza referiram, mais vezes do que os rapazes, terem tentado ajudar as vítimas. A justificação para esta aparente contradição não é óbvia. Mas podemos questionar-nos se será o caso das raparigas tenderem a apoiar mais os rapazes do que as próprias raparigas (nomeadamente porque os ataques directos, mais visíveis, são mais susceptíveis de suscitar suporte do que os ataques indirectos, pela sua natureza mais subtil e menos visível). Ou então, dada essa mesma diferença, poderá o apoio a uma vítima de comportamentos directos ser mais facilmente identificado do que o apoio a vítimas de comportamento indirecto? Seja qual for a explicação é um aspecto que merece ser aprofundado em futuros estudos, no sentido de se conhecerem eventuais diferenças nas formas de apoio percebidas por rapazes e raparigas.

Em relação às diferenças encontradas entre anos de escolaridade, os resultados apresentam-se como menos lineares, menos consistentes e também menos concordantes em relação a estudos anteriores. Não surgiram diferenças significativas entre anos de escolaridade, nem relativamente à incidência de vítimas e de agressores, parecendo essa distribuição ser relativamente estável, o que contraria investigações anteriores segundo as quais essa incidência aumentaria ao longo da infância até ao início da adolescência (e.g. Berthold & Hoover, 2000; Bierman, Smoot & Aumiller, 1993; Martín, 1993).

No que concerne ao tipo de comportamento de bullying, os alunos do 2º ano foram mais vítimas de bullying físico e relacional, enquanto os alunos do 4º ano queixaram-se mais de bullying instrumental. O decréscimo de comportamentos de bullying físicos e relacionais com a idade é apoiado pela literatura, embora o decréscimo seja mais significativo no caso do bullying físico (Rivers & Smith, 1994), por ser socialmente mais reprovável.

Os alunos de 4º ano referem ter testemunhado mais situações de bullying e o facto dos professores tentarem mais vezes impedir que fossem vítimas do que os seus colegas mais novos. No entanto não se sentiram mais apoiados pelos colegas do que os alunos do 2º e 3º anos, nem contaram mais vezes aos adultos (professores e pais) os episódios de bullying de que foram vítimas. Estes dados sugerem que houve uma

maior percepção de intervenção por parte dos professores nos alunos do 4º ano de escolaridade e que estes alunos se encontram também mais alertados para situações desta natureza, embora isso não os tenha mobilizado para se ajudarem uns aos outros ou para confiarem mais na ajuda dos adultos, por comparação aos seus colegas mais novos.

Em suma, os resultados deste estudo corroboram, em grande medida outros estudos existentes na literatura, especialmente no que concerne à prevalência dos agressores e das vítimas, aos tipos de bullying e locais de ocorrência dos mesmos, bem como relativamente ao perfil dos agressores e às diferenças de género. Os dados encontram, no entanto, menos suporte teórico em relação às diferenças encontradas entre os anos de escolaridade considerados. O estudo permitiu ainda conhecer variáveis menos frequentemente estudadas na literatura, tais como o apoio percebido pelas vítimas e o papel dos adultos na escola e em casa, no sentido de combaterem este flagelo.

Em trabalhos futuros seria interessante a realização de um estudo de natureza longitudinal que esclarecesse melhor a evolução dos comportamentos de bullying ao longo dos 4 anos de escolaridade do 1º Ciclo, possibilitando uma melhor compreensão sobre diferenças observadas entre os anos de escolaridade e sobre factores associados a essa diferença. Dado o nível de competência de leitura e escrita dos alunos do 1º ano de escolaridade, sendo inviável a modalidade de aplicação do mesmo instrumento que foi aplicado aos restantes anos de escolaridade, os mesmos não foram contemplados na presente amostra, o que se evidencia como uma limitação. De igual modo, numa futura investigação, torna-se fundamental abordar e caracterizar o perfil dos alunos vitimizados, nomeadamente porque, considerados conjuntamente ambos os grupos de alunos (agressores e vítimas), se podem eventualmente identificar variáveis comportamentais complementares que possam corroborar a hipótese do ciclo vicioso (Egan & Perry, 1998), onde os comportamentos do aluno que se submete ao ataque (a vítima) parecem incentivar e reforçar os comportamentos do aluno que realiza a agressão (o agressor).

Quanto às diferenças de género, sendo tão claramente identificadas no genérico das investigações sobre bullying, seria importante a realização de estudos que se debruçassem particularmente no estudo da correspondência de géneros entre alunos agressores e vítimas, assim como sobre diferenças de género no apoio/suporte prestado aos alunos vitimizados. Estes poderiam contribuir para conceber estratégias



de intervenção também elas diferenciadas e mais adequadas a diferentes grupos de alunos (rapazes vítimas, agressores ou observadores, raparigas vítimas, agressoras ou observadoras).

Sendo a preocupação com a caracterização dos alunos agressores e/ou vítimas relativamente aos mais diversos domínios biopsicossociais, uma motivação que tem conduzido a grande maioria das investigações no âmbito dos comportamentos de bullying, consideramos igualmente fundamental dar início a investigações que se focalizem nos alunos observadores, cujos resultados possam, de algum modo, contribuir para tornar esta “maioria silenciosa” numa “maioria cuidadora” (Bonds, 2000). Sendo que os alunos, que passivamente observam mas não se envolvem em situações de bullying, permanecem a maioria dos alunos das escolas, qualquer estratégia de intervenção terá melhores hipóteses de sucesso se os integrar, no sentido que se podem tornar num recurso de inestimável valor face à urgência de diminuir os níveis de incidência deste fenómeno. Enquanto este grupo de alunos não for igualmente objecto de estudo e intervenção, carecem de oportunidades de encontrar mecanismos que assegurem uma mudança comportamental mais protectora e sensível.

Finalmente, pensamos que a análise desta problemática necessita de estudos mais alargados, que permitam a comparação entre escolas, no sentido de evidenciar aspectos do clima escolar que possam constituir factores potenciadores ou, pelo contrário, protectores do fenómeno da violência nas escolas. Nesse sentido, parece-nos fundamental assegurar no design metodológico, mecanismos que integrem professores e auxiliares de acção educativa enquanto fonte informativa relativamente à ocorrência e características percebidas como estando associadas ao bullying.

Referências Bibliográficas

- Andreou, E., & Metallidou, P. (2004). The relationship of academic and social cognition to behaviour in bullying situations among Greek primary school children. *Educational Psychology, 24* (1), 27-41.
- Astor, R., Meyer, H., & Behre, W. (1999). Unowned places and times: Maps and interviews about violence in high schools. *American Educational Research Journal, 36* (1), 3-42.
- Atlas, R., & Pepler, D. (1998). Observations of bullying in the classroom. *The Journal of Educational Research, 92* (2), 86-99.

- Baldry, A., & Farrington, D. (1999). Types of bullying among Italian School children. *Journal of Adolescence*, 22 (3), pp. 423-426.
- Barrio, C., Martín, H., Montero, I., Fernández, I., & Gutiérrez, H. (2001). Bullying in Spanish secondary schools: A study on a national scale for the *Ombudsman's Report on School Violence*. *The International Journal of Children's Rights*, 9, 241-257.
- Berthold, K. & Hoover, J. (2000). Correlates of bullying and victimization among intermediate students in the Midwestern U.S.A. *School Psychology International*, 21 (1), 65-78.
- Bierman, K., Smoot, D., & Aumiller, K. (1993). Characteristics of aggressive-rejected, aggressive (nonrejected), and rejected (nonaggressive) boys. *Child Development*, 64, 139-151.
- Bjorkqvist, K., Lagerspetz, K., & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18, 117-127.
- Bonds, M. (2000). *Bully-proofing your middle school*. Consultado em 27 de Agosto de 2003 através de <http://www.naesp.org/comm/mmspg00.htm>
- Borg, M. (1999). The extent and nature of bullying among primary and secondary schoolchildren. *Educational Research*, 41 (2), 137-153.
- Chen, S., & Yue, G. (2002). A survey of bully behavior in the school campus. *Psychological Science (China)*, 25 (3), 355-356.
- Coie, J., Dodge, K., Terry, R., & Wright, V. (1991). The role of aggression in peer relations: An analysis of aggression episodes in boys' play groups. *Child Development*, 62, 812-826.
- Committee for Children (2002). *Steps to respect*. Consultado em 15 de Setembro de 2002 através de <http://www.cfchildren.org/strres.shtml>
- Craig, W. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, 24 (1), 123-130.
- Craig, W., & Pepler, D. (1995). Peer processes in bullying and victimization: an observational study. *Exceptionality Education Canada*, 5 (3 & 4), 81-95.
- Craig, W., & Pepler, D. (2003). Identifying and targeting risk for involvement in bullying and victimization. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 48 (9), 577-582.
- Craig, W., Pepler, D., & Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International*, 21 (1), 22-36.



- Craig, W., Peters, R., & Konarski, R. (1998). *Bullying and victimization among canadian school children. Workshop paper for: "Investing in children: A national research conference"*. Consultado em 14 de Setembro de 2002 em http://dsp-psd.pwgsc.gc.ca/collection_2008/hrsdc-rhdsc/MP32-28-98-28E.pdf
- Cranham, J., & Carroll, A. (2003). Dynamics within the bully/victim paradigm: a qualitative analysis. *Educational Psychology in Practice*, 19 (2), 113-132.
- Crick, N., & Bigbee, M. (1998). Relational and overt forms of peer victimization: a multiinformant approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66 (2), 337-347.
- Crick, N., Casas, J., & Ku, H. (1999). Relational and physical forms of peer victimization in preschool. *Developmental Psychology*, 35 (2), 376-385.
- Crick, N., & Grotpeter, J. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66 (3), 710-722.
- Egan, S., & Perry, D. (1998). Does low self-regard invite victimization?. *Developmental Psychology*, 34 (2), 299-309.
- Engert, P. (2002). Self-perceptions of bullies, victims, and other participants in bullying and victimization interactions of middle school students. *Dissertation Abstracts International Section B: The Sciences and Engineering* (Vol. 63, 3-B), 1560.
- Fontaine, R. & Réveillère, Ch. (2004). Le bullying (ou victimisation) en milieu scolaire: description, retentissements vulnérabilisants et psychopathologiques. *Annales Médico Psychologiques* 162, 588-594.
- Genta, M., Menesini, E., Fonzi, A., Costabile, A., & Smith, P. (1996). Bullies and victims in schools in central and southern Italy. *European Journal of Psychology of Education*, XI (1), 97-110.
- Greene, M. (2003). Counseling and climate change as treatment modalities for bullying in school. *International Journal for the Advancement of Counseling*, 25 (4), 293-302.
- Griffin, R., & Gross, A. (2004). Childhood bullying: current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior*, 9, 379-400.
- Gumpel, T., & Meadan, H. (2000). Children's perceptions of school-based violence. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 391-404.
- Hodges, E., & Perry, D. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76 (4), 677-685.
- Jeffrey, L. (2004). Bullying bystanders. *Prevention Researcher*, 11 (3), 7-8.

- Marsh, H., Parada, R., Yeung, A., & Healey, J. (2001). Aggressive school troublemakers and victims: A longitudinal model examining the pivotal role of self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 93 (2), 411-419.
- Martín, J. (1993). *Conflictividad y violencia en los centros escolares*. Siglo Veintiuno de España Editores, S. A.
- Menesini, E., & Smith, P. (2002). Attribution of meanings to terms related to bullying: A comparison between teacher's and pupil's perspectives in Italy. *European Journal of Psychology of Education*, XVII (4), 393-406.
- National Crime Prevention Council (1997). *Bullying and victimization: the problems and solutions for school-aged children*. Consultado em 15 de Setembro de 2002 através de <http://www.crime-prevention.org/english/publications/children/vioence/>
- Noaks, J., & Noaks, L. (2000). Violence in school: Risk, safety and fear of crime. *Educational Psychology in Practice*, 16 (1), 69-73.
- O'Connell, P. (2000). Peer processes and bullying: Naturalistic observation on the playground. *Dissertation Abstracts International Section B: The Sciences and Engineering* (Vol. 60, 8-B), 4306.
- O'Connell, P., Pepler, D., & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22 (4), 437-452.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1997). Bully/ victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, XII (4), 495-510.
- Olweus, D., Thyholdt, R., & Baraldsnes, A. (2009, Agosto). *Olweus bullying prevention programme*. Pre-Conference Workshop apresentado no "XIVth European Conference on Developmental Psychology". Mykolas Romeris University, Vilnius, Lithuania.
- Owens, L., Shute, R., & Slee, P. (2000). "Guess what I just heard!": Indirect aggression among teenage girls in Australia. *Aggressive Behavior*, 26 (1), 67-83.
- Owens, L., Shute, R., & Slee, P. (2004). Girls' aggressive behavior. *Prevention Researcher*, 11 (3), 9-10.
- Pellegrini, A., Bartini, M., & Brooks, M. (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. (2002). *Para uma escola sem violência: Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian/ Fundação para



a Ciência e Tecnologia.

- Pereira, B. O., Almeida, A., Valente, L., & Mendonça, D. (1996). O "bullying" nas escolas portuguesas: análise de variáveis fundamentais para a identificação do problema. In L. Almeida (Org.), *Actas II congresso galaico-português de psicopedagogia* (pp. 71-81). Braga: Universidade do Minho.
- Perry, D., Kusel, S., & Perry, L. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology, 24* (6), 807-814.
- Psalti, A. (2005, Jul.). *Studying bullying in Greek schools: a first attempt at identifying and defining the phenomenon*. Comunicação apresentada no 27th International School Psychology Colloquium. Atenas, Grécia.
- Ramírez, F. (2001). *Condutas agressivas na idade escolar*. Amadora: McGraw Hill.
- Rigby, K. (1998). The relationship between reported health and involvement in bully/victim problems among male and female secondary school children. *Journal of Health Psychology, 3* (4), 465-476.
- Rigby, K., & Slee, P. (1991). Bullying among Australian school children: reported behavior and attitudes toward victims. *Journal of Social Psychology, 131* (5), 615-627.
- Rivers, I., & Smith, P. (1994). Types of bullying behaviour and their correlates. *Aggressive Behavior, 20* (5), 359-368.
- Roberts, W., & Morotti, A. (2000). The bully as victim: understanding bully behaviors to increase the effectiveness of interventions in the bully-victim dyad. *Professional School Counseling, 4* (2), 148-155.
- Roland, E., & Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research, 44* (3), 299-312.
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for intervention. *Journal of Adolescence, 22* (4), 453-459.
- Salmivalli, C., Huttunen, A., & Lagerspetz, K. (1997). Peer networks and bullying in schools. *Scandinavian Journal of Psychology, 38*, 305-312.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Osterman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior, 22*, 1-15.
- Seals, D., & Young, J. (2003). Bullying and victimization: prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence, 38* (152), 735-747.
- Smith, P., Madsen, K., & Moody, J. (1999). What causes the age decline in reports of

- being bullied at school? Towards a developmental analysis of risks of being bullied. *Educational Research*, 41 (3), 267-285.
- Storch, E., Masia-Warner, C., & Brassard, M. (2003). The relationship of peer victimization to social anxiety and loneliness in adolescence. *Child Study Journal*, 33 (1), 1-18.
- Sutton, J., & Smith, P. (1999). Bullying as a group process: an adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behavior*, 25, 97-111.
- Tani, F., Greenman, P., Schneider, B., & Fregoso, M. (2003). Bullying and the big five. A study of childhood personality and participant roles in bullying incidents. *School Psychology International*, 24 (2), 131-146.
- Terefe, D., & Mengistu, D. (1997). Violence in Ethiopian schools: a study of some schools in Addis Ababa. In T. Ohsako (Ed.), *Violence at school: Global issues and interventions* (pp. 34-56). Paris: U.N.E.S.C.O..
- Twemlow, S., Sacco, F., & Williams, P. (1996). A clinical and interactionist perspective on the bully-victim-bystander relationship. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 60 (3), 296-313.
- Watkins, C. (2002). *Protecting against bullies throughout the life cycle*. Consultado em 10 de Março de 2005 através de http://www.ncpamd.com/Bullying_thru_life_cycle.htm
- Weinhold, B. (2000). Bullying and school violence: the tip of the iceberg. *Teacher Educator*, 35 (3), 28-33.
- Whitney, I., & Smith, P. (1993). A survey of nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35 (1), 3-25.
- Wolke, D., Woods, S., Stanford, K., & Schulz, H. (2001). Bullying and victimization of primary school children in England and Germany: Prevalence and school factors. *British Journal of Psychology*, 92 (4), 673-696.
- Yang, K., Chung, H., & Kim, U. (2003). The effects of school violence on the psychological adjustment of Korean adolescents: A comparative analysis of bullies, victims, and bystanders. In K. Hwang & K. Yang (Eds.), *Progress in Asian social psychology: Conceptual and empirical contributions* (pp. 263-275). Westport: Greenwood Publishing Group.