



DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
MESTRADO EM PSICOLOGIA CLÍNICA E DE ACONSELHAMENTO

**O impacto dos estilos parentais no comportamento *bullying*: Um estudo em
crianças do 1.º ciclo**

Dissertação para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia Clínica e de Aconselhamento

Autora: Bruna Marisa Coelho Gomes

Orientadora: Professora Doutora Ana Maria das Dores Pires Gomes

Número da candidata: 20130675

Abril de 2019

Lisboa

Agradecimentos

Um especial agradecimento à minha orientadora, Professora Doutora Ana Gomes, que me acompanhou em todos os passos e processos durante este ano, que me orientou e aconselhou em cada tomada de decisão, que me impulsionou a atingir patamares superiores e a participar em simpósios com esta mesma investigação. Mas também pela paciência e dedicação prestada de forma a atingir as minhas maiores competências.

A todos os meus professores da Universidade Autónoma de Lisboa que me conduziram até à posição em que me encontro, com especial reconhecimento à professora Tânia Brandão e professora Mónica Pires que me auxiliaram durante todo este processo.

Aos diretores das escolas/agrupamentos de escolas, professores, alunos e respetivos encarregados de educação que participaram nesta investigação e permitiram a aplicação dos questionários.

A todos os meus amigos e amigas que participaram e acompanharam esta minha conquista pelos seus incentivos, ajuda e partilha durante este período.

E por fim, um especial agradecimento à minha família e ao Renato pelo encorajamento, compreensão e apoio incondicional em todas as minhas etapas, aprendizagens e conquistas mas também pelas suas palavras de apoio e conforto, pela sua disponibilidade em toda a ajuda concedida e pelos incentivos prestados em todos os momentos que me levaram e levam a desejar e alcançar mais metas e conquistas.

Resumo

Este presente estudo, pretende investigar os estilos parentais percebidos pelas crianças e a sua relação com os comportamentos de *bullying* ocorridos em meio escolar. Foi selecionada uma amostra por conveniência de 143 crianças que frequentavam o 1.º ciclo do ensino básico, com idades compreendidas entre os 5 e os 10 anos de idade. Neste sentido, foram aplicados às crianças dois instrumentos, um deles, relativo ao envolvimento em comportamentos de *bullying* e o outro aos estilos parentais percebidos pelas crianças, bem como também um questionário sociodemográfico. A análise dos dados revelou uma relação estatisticamente significativa entre o estilo parental autoritativo percebido em relação à mãe e o estatuto de não ser vítima $F(1, 207) = 4.10, p = .045$. Para o estilo parental autoritativo relativo ao pai, essa mesma relação significativa foi encontrada para o estatuto de não ser vítima $F(1, 141) = 5.87, p = .005$, bem como para o estatuto de não ser agressor $F(1, 140) = 5.87, p = .017$. Relativamente aos estilos parentais e os quatro grupos de envolvimento no *bullying*, com auxílio de testes *à posteriori*, foi encontrada uma relação significativa entre o estilo parental autoritativo percebido para o pai $F(3, 141) = 4.11, p = .008$, associado ao estatuto de não ser vítima nem agressor. Estes resultados apontam para uma interação entre os comportamentos de *bullying* e os estilos parentais percebidos e oferecem sugestões para futuros debates e possíveis investigações, com especial atenção para o estilo parental autoritativo que pode funcionar como meio de prevenção a comportamentos de *bullying*.

Palavras-Chave: *Bullying*; estilos parentais; crianças; família.

Abstract

This study aims to explore the parenting styles perceived by children and their relationship with bullying behaviors occurring in school settings. Was selected a convenience sampling of 143 children who attended the elementary school, with ages between 5 and 10 years. In this sense, two instruments were applied to the children related to the involvement in bullying behaviors and the parenting styles perceived by the children accompanied by a sociodemographic questionnaire.

Results revealed a statistically significant relationship between the authoritative parenting style perceived for the mother and the non-victim status $F(1, 207) = 4.10, p = .045$. For the father's authoritative parenting style, the same significant relationship was found for non-victim status $F(1, 141) = 5.87, p = .005$, as well as for non-aggressor status $F(1, 140) = 5.87, p = .017$. Regarding parenting styles and the four bullying involvement groups, with the aid of ex-post tests, a significant relationship was found between the authoritative parenting style for the father $F(3, 141) = 4.11, p = .008$, associated to the non-victim neither aggressor. These reviews point to an interaction between bullying behaviors and parenting styles applied and perceived by children and offer suggestions for future debates and possible investigations, with special attention to the authoritative parenting style that can work as a prevention to bullying behaviours.

Keywords: *Bullying*; parenting styles; children; family.

Índice

Agradecimentos	1
Resumo	2
Abstract	3
Índice	4
Índice de Tabelas	7
Introdução	8
Parte I – Enquadramento Teórico	11
Capítulo 1 – A família e a parentalidade.....	12
1.1. A família em contexto de desenvolvimento emocional e social.....	13
1.2- Estilos parentais	15
1.2.1 – Estilo parental autoritativo	16
1.2.2 – Estilo parental autoritário.....	18
1.2.3 – Estilo parental permissivo	19
1.3 – Estilos parentais e a compreensão de resultados globais.....	20
Capítulo 2 – <i>Bullying</i> em contexto escolar.....	22
2.1.Tipos de <i>bullying</i>	25
2.1.1.Formas de <i>bullying</i> e a idade.....	28
2.1.2. Formas de <i>bullying</i> e o género	29
2.2. Caracterização dos intervenientes do <i>bullying</i>	31
2.2.1. Agressor	31
2.2.2. Vítima	33
2.2.3. Vítima-agressor	35
2.2.4 Testemunha	36
2.3- Locais de ocorrência do <i>bullying</i> escolar	37

2.4. <i>Bullying</i> e as suas consequências	38
2.5. <i>Bullying</i> e o estatuto socioprofissional dos pais	41
2.6. <i>Bullying</i> nas escolas portuguesas	43
Capítulo 3 – O papel da escola no desenvolvimento e comportamento infantil	45
3.1. A escola como meio de desenvolvimento social e emocional	45
3.2. Meio escolar e a família: aliados no bem-estar infantil.....	46
Capítulo 4. Comportamentos de <i>bullying</i> e estilos parentais	49
Parte II – Metodologia	52
Capítulo 5 - Método	53
5.1. Pertinência do estudo e definição do problema	53
5.2. Delineamento do estudo	54
5.3. Objetivos da investigação.....	54
5.3.1. Objetivo geral	54
5.3.2. Objetivo específico	54
5.4. Hipóteses de estudo	55
5.5. Participantes	57
5.5.1. Caracterização da amostra	58
5.6. Instrumentos	62
5.6.1. Questionário sociodemográfico.....	63
5.6.2. Questionário de <i>Bullying</i> - agressividade entre crianças no espaço escolar 1º ciclo (Adaptação do questionário de Dan Olweus (1989) por Beatriz Pereira e Ana Tomás UM/CEFOPE, 1994 e revisto por Beatriz Pereira e Fernando Melin em 2010 UM/IE)	63
5.6.3. PAQ-C. Questionário de estilos parentais – criança e vivência subjetiva	64
5.7. Operacionalização de variáveis	65
5.8. Procedimento	66
Parte III – Resultados	67
Capítulo 6 - Resultados descritivos da amostra.....	68

6.1. Resultados	69
6.1.1. <i>Bullying</i>	69
6.1.2. <i>Bullying</i> e diferenças de género	70
6.1.3. Estilos parentais percebidos pela criança e diferenças de género	71
6.1.4. Estilos parentais percebidos pela criança e comportamentos de <i>bullying</i>	72
6.2. Discussão	75
Parte IV- Conclusão, Limitações e Indicações futuras	84
Capítulo 7 - Conclusão	85
7.1. Limitações da presente investigação	87
7.2. Indicações para investigações futuras	88
Referências Bibliográficas	89
Anexos	104
Anexo I – Consentimento informado	105
Anexo II - Questionário – <i>Bullying</i> – a agressividade entre crianças no espaço escolar 1º ciclo	106
Anexo III - 3. PAQ-C – Questionário de estilos parentais – criança e vivência subjetiva	111

Índice de Tabelas

Tabela 1. Classificação de tipos e formas de <i>bullying</i>	25
Tabela 2. Classificação das características das testemunhas.....	36
Tabela 3. Consequências observadas em agentes do <i>bullying</i>	40
Tabela 4. Caracterização sociodemográfica	58
Tabela 5. Habilitações escolares dos pais	59
Tabela 6. Caracterização socioprofissional	60
Tabela 7. Comportamentos agressivos praticados	61
Tabela 8. Comportamentos agressivos descritos pelos participantes	62
Tabela 9. Interveniente no <i>Bullying</i>	69
Tabela 10. 4 Grupos de envolvimento no <i>bullying</i>	69
Tabela 11. 4 Grupos de envolvimento no <i>bullying</i> e diferenças de género	70
Tabela 12. Estilos parentais e diferenças de género	71
Tabela 13. Estilo Parental Permissivo Mãe (Médias)	71
Tabela 14. Estilos parentais e comportamentos de <i>bullying</i> – Ser vítima	72
Tabela 15. Estilo Parental Autoritativo Pai e Mãe – Ser vítima	73
Tabela 16. Estilos parentais e comportamentos de <i>bullying</i> – Ser agressor	73
Tabela 17. Estilo Parental Autoritativo Pai – Ser agressor	73
Tabela 18. Estilos parentais e 4 grupos de envolvimento no <i>bullying</i>	74
Tabela 19. Estilo Parental Autoritativo Pai e 4 grupos de envolvimento no <i>bullying</i>	74

Introdução

Dentro dos inúmeros meios de socialização e aprendizagem, a família e as suas relações são dos primeiros sistemas a interagir com o desenvolvimento de uma criança tornando-se responsável pela transmissão de valores e padrões culturais incutindo na educação noções de responsabilidade e saber estar com o grupos sociais exteriores. Subitamente, as experiências familiares tendem a influenciar comportamentos posteriores e consequentemente a ditar interações sociais, familiares e profissionais futuras, por isto, os pais adquirem o papel principal na educação de uma criança ao serem os principais agentes de estimulação para um desenvolvimento correto de capacidades comunicativas, sociais e compreensão de emoções e sentimentos (Eisenberg & Cols, 1999 cit in Dessen & Polonia, 2007).

Esta responsabilidade assente na educação de uma criança ou parentalidade assume um compromisso e uma disponibilidade permanente em cuidados e respeito pelo outro apelando às necessidades básicas da criança com o objetivo principal de facultar as melhores oportunidades para um desenvolvimento saudável sem desconsiderar que a família pode apresentar-se como um fator de risco e comprometer a educação e o crescimento (Mesquita, 2013; Rohner, Khaleque & Cournoyer, 2009).

Ao compreender a parentalidade e as suas consequências foram identificados estilos parentais (EP) como o autoritário, autoritativo e permissivo que permitem definir as qualidades da educação parental, da comunicação, do afeto e dos valores, distinguindo atitudes e comportamentos através da identificação de pressupostos como a afetuosidade, responsividade e exigência (Maccoby & Martin, 1963 cit in Candeias, 2013).

Contudo, como outro lado desta investigação, encontramos os comportamentos de *bullying* e as suas relações assimétricas onde a desigualdade física, social, psicológica e emocional constituem atitudes pejorativas constantes com um principal e direto objetivo onde magoar e intimidar o outro são constantes comuns. Esta desigualdade que apresenta o meio escolar como principal ambiente de

perpetuação desenvolve de imediato e a longo prazo problemáticas como uma diminuição da autoestima e um sentimento de segurança negligenciado onde o local de aprendizagem deixa de ser positivo e saudável e ganha proporções em que o sentimento de segurança é nulo ou fraco (Olweus, 1994). Neste sentido ao compreender a complexidade da cultura do *bullying* é possível observar que são vários os fatores que podem estar associados e permitir o desenvolvimento destes comportamentos agressivos como o ambiente familiar, os valores transmitidos, problemas emocionais exteriores entre outros (Cross & Barnes, 2014). Assim, dentro desta complexidade que são os comportamentos de *bullying*, é possível observar os vários papéis e estatutos que uma criança pode assumir como ser vítima, ser agressor, ser vítima-agressor e não ser vítima nem agressor e as consequências que estes estatutos trazem a níveis físicos, psicológicos e emocionais onde perturbações emocionais e sociais, depressão e uma diminuição da autoestima são uma constante e por consequente criam instabilidade no desenvolvimento de um jovem (Neto, 2005).

Compreendendo a literatura existente e os vários estudos realizados em Portugal é de fácil percepção o acréscimo da violência sentida onde 9.4% dos alunos se identificaram como agressores, 22.1% como vítimas e 27.2% como vítima-agressores (Carvalhosa, 2007). Mas também de acordo com Gomes, Ferreira, Silva & Castro Caldas (2017), foi possível verificar que 69.5% das crianças participantes no estudo se identificaram como vítimas de *bullying*. Neste sentido são vários os estudos que demonstram um aumento dos comportamentos agressivos como um estudo que aferiu que 70% das crianças que frequentam o 1º ciclo do ensino básico afirma ter sido vítimas de comportamentos agressivos (Silva, 2018). Ao compreender o ambiente em que as crianças vivem quando frequentam a escola torna-se diretivo a importância da relação entre a escola e a família de modo a trabalharem em conjunto de forma a auxiliar e potencializar de modo completo o bem-estar e a educação da criança/jovem. Esta ligação traz ao ambiente escolar, características positivas, saudáveis que proporcionam benefícios ao desenvolvimento humano tanto para as crianças como para os pais e professores (Carlisle, Stanley & Kemple, 2005; Hornby & Lafaele, 2011; Pereira, Canavarro, Cardoso & Mendonça, 2008).

Neste sentido, a parentalidade e a forma como interagem com os próprios filhos apresentam influências diretas nos comportamentos dos mesmos, sendo possível compreender que pais que prestam maior atenção e supervisão acabam por diminuir a probabilidade de estes se tornarem agressivos, ao contrário que pais que se apresentem com características agressivas acabam por desencadear nos próprios filhos fraca compreensão pelo outro e consequentemente comportamentos mais hostis (Georgiou & Stavrínides, 2013). Uma fraca coesão familiar e desarmonia constante onde o estilo autoritário é perceptível, os jovens tendem a desenvolver-se como menos afetuosos e mais agressivos pelas vivências que experienciam em casa (Ahmed & Braithwaite, 2004). De acordo com vários autores podemos perceber que as vivências familiares se prolongam muitas vezes em ambiente escolar pela falta de capacidades desenvolvidas na resolução de problemas e tolerância pelo outro, estas constantes permitem observar a interligação dos vários fatores que a educação de uma criança possui e objetivamente as consequências que produz para ambientes externos onde o desenvolvimento social deve ser tido em conta (Baldry & Farrington, 2013; Georgiou & Stavrínides, 2013).

Parte I – Enquadramento Teórico

Capítulo 1 – A família e a parentalidade

A família é descrita como um dos primeiros meios e sistemas de socialização e aprendizagem de um indivíduo apresentando variadas funções e responsabilidades como a compreensão e aprendizagem de padrões e costumes, tradições e influências culturais. Ao ser compreendida como um sistema social responsável pela transmissão de valores, ideais e crenças tem inevitavelmente consequências significativas em aspetos cognitivos, sociais e emocionais dos indivíduos com principal destaque nas crianças que através da família começam a construir as suas relações sociais e a perceber a sociedade em seu redor. As experiências familiares e acontecimentos associados influenciam os comportamentos e resoluções de problemas tanto no quotidiano como numa perspetiva futura levando as interações familiares a influenciar relações familiares futuras mas também relações com os outros em inúmeras situações. É desta forma, que os pais apresentam um papel fundamental na construção e desenvolvimento de uma pessoa a nível das capacidades sociais como resolver conflitos, compreender emoções e saber expressar sentimentos tendo influências diretas noutros sistemas sociais caracterizada pelo conceito de parentalidade (Eisenberg & Cols, 1999 cit in Dessen & Polonia, 2007).

De acordo com Cruz (2005), a parentalidade pode ser vista como um conjunto de ações executadas pelos pais ou figuras significativas do seio familiar que promovem o seu desenvolvimento de acordo com os recursos e apoios existentes dentro do meio familiar, assegurando a sua sobrevivência, estimulando o crescimento, a comunicação e a interação, garantindo o estabelecimento de relações de vinculação através do afeto, confiança e segurança, sem descartar a importância da cultura instalada que define em muito, as formas de interação dentro de uma comunidade.

A parentalidade aponta para a capacidade de um pai e de uma mãe para desenvolver e estimular o seu filho caracterizando-se pelo seu envolvimento parental que pressupõe a participação e o empenho no crescimento e desenvolvimento do filho estruturado pelo compromisso, a disponibilidade para atividades e interesse nas mesmas e a responsabilidade em cuidar e respeitar o

crescimento. Mas também caracterizando-se pela coparentalidade que apresenta a interação conjugal no meio do processo da parentalidade (Mesquita, 2013).

Como coparentalidade, os pais e os seus comportamentos afetam direta ou indiretamente os seus filhos onde de acordo com um estudo realizado por Cummings, Goeke-Morey e Graham em 2002 é possível compreender que disfunções familiares causadas pelos pais podem contribuir para problemas psicossociais por parte das crianças, ao contrário que relações saudáveis providenciam maiores condições para o desenvolvimento de uma criança, verificando-se que relacionamentos conjugais problemáticos desenvolvem crianças que de acordo com professores são descritos como mais agressivos e antissociais (Cummings, Goeke – Morey e Graham, 2002 cit in Borges, 2010).

É de relevância referir que a parentalidade ao longo dos anos e dos estudos realizados tem vindo a sofrer algumas alterações nos seus conceitos de acordo com a evolução da sociedade e dos papéis e funções que cada indivíduo possuía e agora possui. Assim, as figuras parentais devem assegurar algumas funções como as necessidades básicas de sobrevivência, disponibilizar um ambiente organizado proporcionando a autonomia da criança, disponibilizar compreensão e informação à criança sobre o mundo em seu redor e garantir a satisfação de necessidades de afeto e confiança bem como as necessidades de interação social e inclusão (Pécnik & Starc, 2010)

1.1. A família em contexto de desenvolvimento emocional e social

Na infância as vivências das crianças encontram-se interligadas pela família e pelos pais sendo estes mediadores os principais influenciadores da estruturação e educação da criança. Embora o desenvolvimento humano não se restrinja a apenas um momento, é na infância onde a criança apresenta uma inteligência mais flexível e propensa a absorver todo o tipo de informação que os pais desenvolvam e eduquem a criança conforme os valores e normas estabelecidas sendo este um processo contínuo onde a parentalidade apresenta um lugar central no desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1994).

De acordo com a literatura, são os cuidados prestados pelos cuidadores que influenciam o desenvolvimento e a futura estabilidade ou instabilidade da criança é portanto essencial compreender a teoria da aceitação/rejeição na medida que crianças que sintam rejeição ou negligência por parte dos cuidadores manifestem comportamentos agressivos, hostis e desadequados bem como, o oposto, em que crianças que sintam carinho e compreensão parental apresentem um desenvolvimento emocional e social mais saudável. É compreensível que de acordo com a teoria, a família possa ser um fator protetor e facilitador do desenvolvimento mas também um fator de risco uma vez que se a criança crescer num ambiente hostil irá comprometer o seu desenvolvimento (Rohner, Khaleque & Cournoyer, 2009).

Um apoio parental positivo em termos cognitivos, emocionais e sociais facilitam e permitem à criança um desenvolvimento saudável a quando de variadas situações quotidianas. No entanto é importante compreender que esse mesmo apoio ou laços afetivos estabelecidos podem dificultar a evolução da criança, quando dentro do seio familiar possam existir ansiedades, insatisfação e incongruência das atitudes e tomadas de decisão dos pais, que inevitavelmente criam dificuldades no ajustamento social e interação social. Para isso, é num ambiente familiar que a criança deve aprender a controlar as emoções, gerir e resolver conflitos mas também aprender a digerir e expressar sentimentos ao lidar com diversidades.

Deste modo, é num ambiente familiar que a criança começa a dar os seus pequenos passos em variadas direções importantes para o seu desenvolvimento à medida que com o tempo, leva os seus ensinamentos e aquisições para outras instituições e sistemas completando a sua evolução. Por conseguinte são os pais que iniciam esta mesma construção apresentando algumas consequências ora diretas ou indiretas no comportamento da criança (Dessen & Polonia, 2007).

1.2- Estilos parentais

Ao longo do tempo e do decorrer de inúmeras investigações, é possível compreender a importância das relações, das atitudes e dos comportamentos no que diz respeito à parentalidade (Cardoso & Veríssimo, 2013). Uma vez que o desenvolvimento humano não se encontra apenas interligado em aspetos intrapessoais mas sim em aspetos sociais e integrativos, é a família que funciona como marco de referência e estimulador cognitivo e psicossocial (Pinto, 2016). Como forma de maior compreensão, os estudos têm vindo a focar-se na identificação de marcadores e características de ambos os educadores/pais e as suas decisões educativas e consequências associadas (Conceição, 2012).

Ao longo de várias investigações, Baumrind como pioneira na compreensão da parentalidade e as consequências da mesma no desenvolvimento de uma criança, identificou através de um modelo tripartido estilos parentais que são referenciados como um conjunto de atitudes e interações que os pais exercem na educação mas também na comunicação exercida, no afeto e nos valores e normas sociais apreendidos que vão modelando a criança assentando em pressupostos como a afetuosidade, responsividade e exigência (Maccoby & Martin, 1963 *cit* in Candeias, 2013).

Referente a estes mesmos estilos parentais, denominados como estilo parental autoritário, estilo parental autoritativo e estilo parental permissivo, os mesmos possuem duas dimensões significativas, a aceitação/responsividade e a monitorização/exigência que promovem a autonomia e individualidade. Quer por isto dizer, que na dimensão da aceitação/responsividade, esta refere uma atitude e compreensão mais sensível às necessidades da criança através de apoio, feedback positivo e carinho mas também com a presença de crítica quando o comportamento da criança vai contra o esperado e contra as regras impostas.

Já na dimensão monitorização/exigência esta refere atitudes mais controladoras perante o comportamento das crianças com o estabelecimento de regras e normas sociais/morais mais rígidas sem hipótese de incumprimento (Maccoby & Martin, 1983).

Este modelo, criado por Baumrind e posteriormente reformulado por Maccoby e Martin que continuaram com estudos e objetivos claros sobre a compreensão da socialização, do clima emocional estabelecido no seio familiar e nos comportamentos associados a atitudes e decisões. Maccoby & Martin (1983) propuseram duas dimensões perpendiculares, a exigência/controle e aceitação/responsividade que de semelhantes às criadas por Baumrind, estas possibilitaram a caracterização e definição de pais com atitudes mais permissivas e liberais gerando crianças que tomem decisões sozinhas sobre o seu quotidiano. Este modelo veio integrar assim um estilo parental dividindo o estilo permissivo em tolerante e negligente. Com esta distinção, foi possível uma melhor compreensão de famílias com fracas atitudes de controle variando o nível de responsividade.

Deste modo, é importante assimilar que para uma forte construção e desenvolvimento é necessário educadores com práticas e atitudes coerentes para que ambos expressem afetividade e estimulação, diminuindo a manifestação de comportamentos problemáticos no futuro. Compreendendo que a confiança, a cooperação e a coerência na coparentalidade desenvolva competências sociais mais saudáveis nas crianças (Santos, 2017; Pinto, 2016).

1.2.1 – Estilo parental autoritativo

Dentro dos inúmeros conjuntos de atitudes, interações, comunicações e afetos desempenhados pelos progenitores de uma criança, o estilo autoritativo surge na medida em que os pais procuram relacionar-se de forma racional com objetivos claros, como proporcionar autonomia, respeito e individualidade na criança. Ao mesmo tempo existe um controle acentuado embora moderado sem se encontrar associado a castigos ou regras excessivas e exacerbadas onde a educação passa pela existência da confiança, da explicação e do reforço positivo em torno na apreensão de novas regras e normas (Baumrind, 1966).

Os pais que adotam este estilo e este modelo de educação reconhecem os interesses e as qualidades dos seus filhos ensinando-os que podem sempre perceber os problemas por várias

direções e perspectivas, levando os filhos a ter uma palavra e uma opinião sobre decisões e questões familiares (Baumrind, 1978 cit in Secco, 2014).

Ao ser valorizado a troca e partilha de ideias, é ainda incitado que a criança aprenda a expor os seus problemas e dúvidas apelando à expressão do seu inconformismo sem esquecer que aspetos como a interação verbal, as chamadas de atenção construtivas, o apoio e empenho na educação oferecem à criança um ambiente estimulador e desafiante para o seu crescimento e desenvolvimento (Brás, 2008).

No estilo autoritativo onde predomina o crescimento da autonomia e a orientação, os encarregados de educação tendem a estabelecer limites claros e bem estratificados criando condições para um aumento de competências como comportamentos mais independentes, comportamentos orientados para a tarefa, e comportamentos simpatizantes e colaborantes (Freitas, 2012). Deste modo, crianças com pais que implementaram o estilo autoritativo são crianças com melhores resultados académicos, mais competentes de si próprios e com menor propensão a problemáticas. Caracterizando-se como crianças/jovens independentes, orientados, dominantes nos seus objetivos, mais responsáveis, cooperantes e desenvolvidos emocionalmente (Turner, Chandler & Heffer, 2009). Mas também crianças com comportamentos problemáticos reduzidos, menos ansiosos, menos deprimidos, mais assertivos, mais confiantes de si, autorregulados, criativos e persistentes com características de liderança (Baumrind, 1966).

Deste modo é fácil compreender os benefícios e as características positivas quer para a criança quer para o meio familiar que o estilo autoritativo proporciona, no entanto, não é possível ignorar a presença e o impacto da cultura e da sociedade em que a família se encontra inserida podendo em muitos casos diferir nos resultados desejados tornando-se o estilo autoritativo num estilo menos adaptativo (Brás, 2008).

1.2.2 – Estilo parental autoritário

No que diz respeito ao estilo autoritário, os pais adotam atitudes e interações mais rígidas e exigentes para com os filhos, na medida que apresentam comportamentos sem apelo à comunicação e ao diálogo considerando a obediência às regras impostas um dever. A oportunidade da palavra pela criança é nula e neste estilo é valorizada a compreensão das normas através do controlo (Baumrind, 1966). Os pais neste estilo caracterizam-se com níveis reduzidos de afetividade com um controlo social e psicológico rígido, desencorajando a comunicação dentro do seio familiar. Pretendem controlar o comportamento e avaliar as atitudes dos filhos favorecendo castigos e críticas tendo como objetivos a promoção de valores tradicionais e a obediência à autoridade (Baumrind, 1966). É frequente neste estilo os pais recorrerem ao controlo e manipulação para moldar o comportamento dos filhos utilizando medidas punitivas sem recorrência ao diálogo ou contestamento. Caracterizando-se por colocarem muitas exigências a nível social, escolar e psicológico prevalecendo a fraca autonomia e uma posição distinta entre pai e filhos (Freitas, 2012).

No estilo autoritário é frequente observar exigências excessivas, falta de apoio e ajuda, poder centralizado e valorização excessiva das regras e normas. Remetendo para níveis de controlo exacerbados que leva à falta de auxílio nas necessidades da criança (Baumrind, 1968 *cit in* Brás, 2008).

Com uma elevada centralização no cumprimento das regras e dos limites, pais que acolhem este estilo parental tendem a desenvolver crianças mais agressivas e inseguras com fracas ligações aos pais, que tendem a desenvolver comportamentos delinquentes e menores noções de responsabilidade e de perspetiva do outro (Pinto, 2016).

Neste contexto, é o estilo parental autoritário onde é valorizada a obediência e existe um elevado controlo das atividades e pensamentos da criança acompanhada pela hostilidade e castigos, como estratégia educacional é compreensível que desenvolva em crianças comportamentos mais conflituosos e personalidades mais hostis e dominadoras (Baumrind, 1966).

1.2.3 – Estilo parental permissivo

De acordo com Baumrind (1966), o estilo permissivo é caracterizado por atitudes tolerantes em relação aos comportamentos da criança, levando os pais a evitar tomar posições de autoridade e a impor controle e limites aos filhos. As estratégias disciplinares não passam por castigos e as crianças têm a possibilidade de se comportarem e tomarem as suas decisões sozinhas, não existindo regras, rotinas ou diálogo eficaz no meio familiar (Baumrind, 1966).

Este estilo parental é definido por existir uma elevada comunicação e afeto, mas baixos níveis de exigência e obediência, onde os progenitores são vistos como amigos ou um meio de atingir os desejos da criança ao invés de um exemplo ou de uma figura significativa. Estes pais não veem a obediência como um dos seus valores exigindo pouco dos filhos e consequentemente dando autonomia em exagero às crianças, podendo por vezes ser agressivos quando perdem o controle da situação (Baumrind, 1966).

As crianças que são sujeitas a este estilo parental possuem capacidades menos desenvolvidas e são mais dependentes de outros, uma vez que existe uma ausência de regras e limites, uma elevada tolerância aos comportamentos da criança e ajudas e auxílios excessivos (Brás, 2008).

Os pais que adotam o estilo permissivo agem de forma positiva e aceitam todas as vontades e caprichos dos filhos, evitam controlar os comportamentos errantes, não facultando a participação da criança nas rotinas diárias ou nas responsabilidades familiares (Maccoby & Martin, 1983).

No entanto após estudos e conclusões de Baumrind, Maccoby e Martin dividiram este estilo em dois, em estilo parental tolerante e estilo parental negligente. No estilo tolerante, os pais apresentam baixo controle dos filhos mas alta responsividade existindo um elevado envolvimento afetivo e comunicativo com tendência a satisfazer os pedidos dos filhos mas a descuidar no sentido de responsabilidade e regulação (Candeias, 2013; Maccoby & Martin, 1983).

No estilo parental negligente, este responde a uma falta de controle e responsividade, ou seja, os pais negligentes não apresentam afetividade ou exigência mantendo os seus filhos à distância sem controlar os seus comportamentos ou apoiar as suas necessidades (Secco, 2014). Os filhos de pais

negligentes apresentam piores resultados acadêmicos, apresentam prevalência no consumo de estupefacientes e apresentam comportamentos inadequados (Freitas, 2012; Pinto, 2016).

1.3 – Estilos parentais e a compreensão de resultados globais

De acordo com Winsler, Madigan e Aquilino (2005) e com o estudo das sociedades e a presença do patriarcado existente, as mães apresentam maiores tendências para adotar e aplicar estilos parentais autoritativos enquanto os pais estilos autoritários. No entanto, as conceptualizações da parentalidade têm vindo a evoluir, uma vez que os pais começam a mudar de perspetivas e a adotar estilos parentais mais semelhantes aos das mães na medida em que as mães apresentam maior aceitação às transformações e responsabilidades que a parentalidade carrega (Winsler, Madigan & Aquilino, 2005; Hastings, Rubin & DeRose, 2005 cit in Freitas, 2012).

Deste modo, ambos os progenitores devem educar os seus filhos perante o mesmo estilo parental para que a criança receba um apoio forte durante o seu crescimento e desenvolvimento sem que exista espaço para incoerências mas sim espaço para confiança, atitudes e decisões conjuntas (coparentalidade) que favoreçam a evolução da criança (Cabrera, LeMonda, Bradley, Hofferth & Lamb, 2000).

De acordo com Bornstein & Bornstein (2007), foram encontradas associações significativas entre estilos parentais através das gerações, quer por isto dizer que atitudes parentais negativas são transmitidas quanto as boas atitudes parentais. Deste modo, é possível compreender que os estilos parentais apesar de perdurarem no tempo ou serem ditados pela sociedade em questão, os mesmos podem diferenciar-se através de diferentes ambientes e culturas associados a fatores externos como situações económicas, monetárias e a presença de criminalidade na sociedade.

Assim, diferenças étnicas e culturais devem ser levadas em consideração quando os estilos parentais e as consequências associadas ao desenvolvimento da criança são estudados. No caso do estilo autoritário que é referido e caracterizado como negativo a quando o desenvolvimento da

criança, em famílias e comunidades asiáticas, este estilo é visto com resultados positivos e associados ao respeito e sucesso escolar (Bornstein & Bornstein, 2007).

De acordo com um estudo realizado na sociedade ocidental com todas as normas e regras associadas, o estilo parental autoritativo é o mais indicado quando se fala de um correto desenvolvimento da criança, quer por isto dizer que o essencial na parentalidade, são os laços, a relação e a vinculação estabelecida entre pais e filhos que futuramente irá ditar o comportamento de ambos. Se existir um prévio controlo, compreensão, estimulação e comunicação, comportamentos como a delinquência, agressividade e hostilidade tendem a ser diminuídos ou inexistentes (Sarwar, 2016).

Ao compreender toda a importância do processo de desenvolvimento da criança associado a fatores como os estilos parentais e a qualidade parental, Williams et al. (2009) investigou essa mesma ligação ao comparar que crianças que cresciam com estilos parentais autoritários desenvolviam problemas de comportamento como agressão e verbalização inadequada enquanto crianças que cresceram com estilos permissivos desenvolveram problemas comportamentais mais intrínsecos e psicológicos como ansiedades e inibição social e emocional (Candeias, 2013).

Deste modo é claro compreender que os estilos parentais têm vindo a ser estudados ao longo do tempo e das gerações mas também a níveis culturais, onde locais como o continente africano e asiático o estilo autoritário é o mais adaptativo à cultura e que culturas anglo-saxónicas apresentam estilos autoritativos. Assim, esses mesmos estudos foram replicados em Portugal onde de acordo com os estudos realizados o estilo parental mais aplicado e adotado é o autoritativo que remete para uma maior responsividade (Pires, Hipólito & Jesus, 2011).

Capítulo 2 – *Bullying* em contexto escolar

O conceito de violência é algo que tem estado presente no decorrer da evolução do ser humano em inúmeros locais e ocasiões e manifestado de diferentes e variadas formas. Assim, Dan Olweus tornou-se um dos pioneiros a estudar a violência em meio escolar definindo esses comportamentos por *bullying* (Arede, 2016).

O *bullying* pode ser compreendido por uma relação assimétrica onde existe desigualdade de poder físico, social, emocional ou psicológico entre pares, ou seja, comportamentos agressivos ou prejudicativos intencionais constantes com o intuito em atingir, intimidar e magoar o outro (Olweus, 1994). Desta forma ao compreender a violência escolar é possível conhecer o *bullying* presente em meio escolar por uma afirmação de poder e liderança através da agressão e da humilhação, apresentando consequências negativas imediatas ou a longo prazo. Define-se então por comportamentos e atitudes agressivas intencionais constantes desempenhadas por um ou mais jovens resultando numa desigualdade que pode estar associada a fatores físicos, emocionais, sociais, culturais ou económicos como por exemplo o peso, a etnia e a pobreza (Silva & Costa, 2016; Neto, 2005). Essa mesma desigualdade criada desenvolve problemáticas a níveis pessoais e escolares como uma diminuição da autoestima e uma falta de confiança e segurança do local de aprendizagem (Olweus, 1994).

Como nos comportamentos de *bullying*, existe uma constante discriminação, onde através de atitudes e comportamentos é evidenciado as diferenças e distinções das características dos jovens como a fisionomia e aspetos físicos e corporais, as roupas que usa desde as modas e marcas, as condições socioeconómicas da família da criança ou jovem, a origem étnica ou cor da pele, religião e ideais espirituais, a identidade de género e orientação sexual, a deficiência quer seja motora ou intelectual entre muitas mais variadas e características que os jovens tendem a provocar (Amnistia Internacional Portugal, 2016).

Assim o *bullying* pode assumir características diretas ou indiretas baseadas no agressor e na vítima. Ou seja, um *bullying* de características diretas assume comportamentos agressivos e físicos

como pontapés, empurrões, causar ferimentos, estalos entre muitos demais. Enquanto o *bullying* indireto assume atitudes mais despercebidas como verbalizações, manipulação, chantagem, ofensas e boatos. Sendo que o mais usual em meio escolar, o *bullying* esteja envolvido em roubos ou danos de bens materiais, agressões físicas e verbais podendo estas ser contra alunos, professores ou funcionários (Olweus, 1997; Rolim, 2010 cit in Secco, 2014).

O *bullying* apesar de possuir conceitos e definições simples de compreensão, é um conceito vasto e complexo na medida que abrange vários elementos e atua de variadas formas, por isso existem três características que possibilitam a sua sinalização como é o caso da intencionalidade do comportamento, se este possui intenções negativas e é específico em intimidar o outro. Se o comportamento é repetitivo e constante tornando-se regular ao longo das semanas ou meses. E por fim se existe um desequilíbrio de poder em relação a um jovem mais velho ou forte a quando de um jovem mais novo ou fraco (Olweus, 1994; Amnistia Internacional Portugal, 2016).

Comportamentos deste tipo que envolvam agressividade, continuidade e má intencionalidade revelam-se por uma falta aos direitos humanos prejudicando um saudável desenvolvimento mas também prejudicando o desenvolvimento da saúde física e mental de um jovem, ambiente de trabalho seguros e participativos e afetando as estruturas de apoio ao desenvolvimento (Amnistia Internacional Portugal, 2016).

Uma vez que o *bullying* pode assumir comportamentos e atitudes sem justificação aparente, é importante compreender que o género pode estar associado a este tipo de comportamento, quer por isto dizer, que os rapazes encontram-se mais associados a comportamentos violentos físicos e as raparigas a comportamentos mais despercebidos como a violência verbal e psicológica (Camacho, 2011). Mas também que a violência e a agressividade nem sempre se encontra interligada com problemas ou atitudes individuais como a personalidade ou o temperamento, mas sim a padrões comportamentais mais complexos como estruturas e ambientes sociais e familiares em que a criança ou o jovem se encontram inseridos como padrões familiares, relações e vinculações e a correta transmissão de valores e normas (Cross & Barnes, 2014).

Contudo, é num contexto escolar que existe uma maior prevalência do *bullying*, na medida que é na escola que a criança/jovem fora do meio familiar começa a dar os seus próprios passos sozinho, desenvolvendo as suas competências sociais e de interação com o outro. É com esta liberdade na interação entre grupos de pares que a criança começa a perceber o seu lugar na sociedade e os papéis que pode desempenhar, sendo por isso que existe uma maior propensão para comportamentos apropriados e inapropriados e comportamentos simpatizantes e pejorativos tendo nestes casos as escolas de implementar medidas preventivas e um maior controlo (Souza & Almeida, 2011 cit in Pinto, 2016).

Como forma de compreender esta temática foi realizado em finais do século XX um estudo em países europeus, onde foi possível concluir que cerca de 30% de estudantes com idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos já sofreram e/ou praticaram *bullying* estando os rapazes mais envolvidos que as raparigas sendo os comportamentos físicos e diretos associados aos rapazes e comportamentos indiretos como a agressão verbal e manipulação psicológica associados às raparigas (Currie, Hurrelmann, Settertobulte, Smith & Todd, 2000). Em estudos realizados nas escolas norte americanas, o *bullying* tem vindo a aumentar devido à violência e ao racismo existentes na sociedade mas também à falta de tolerância e compreensão pelo outro, é por isso que no ensino básico se começa cada vez mais a assistir a atitudes e comportamentos violentos (Dake, Price & Telljohann, 2003). Já em 2018 um estudo realizado pela UNICEF em todo o mundo concluiu e revelou que os alunos em todo o mundo, com idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos, 50% da amostra já sofreram atitudes violentas entre grupos de pares nas escolas ou instituições associadas (UNICEF, 2018).

Contudo o *bullying* existe em diferentes escolas e em diferentes países e é importante compreender como o ambiente escolar e a educação funcionam em Portugal, assim de acordo com estudos realizados em Portugal, o *bullying* tem atingido patamares elevados comprometendo a aprendizagem proporcionando problemas nas relações com os grupos de pares e abandono escolar reduzindo o clima de segurança e confiança que a escola deve ter (Carvalhosa, Moleiro & Sales, 2009).

2.1. Tipos de *bullying*

Os comportamentos de *bullying* correspondem a determinadas ações e relações negativas assentes na desigualdade, na provocação e agressão existentes entre o agressor e a vítima com ou sem justificação para tais atitudes e comportamentos (Amnistia Internacional Portugal, 2016).

Neste contexto e de acordo com a literatura existente, é possível sistematizar e organizar as formas e modos de atuação do *bullying* através da distinção como *bullying* físico e verbal entre formas de atuação diretas e indiretas. Através da Tabela 1. Classificação de tipos e formas de *bullying*, adaptado de Rigby (2007, p.20), é possível compreender e clarificar as seguintes tipologias (Rigby, 2007).

Tabela 1. Classificação de tipos e formas de *bullying*

<i>Bullying Direto</i>		<i>Bullying Indireto</i>	
<i>Bullying Físico</i>	<i>Bullying Verbal</i>	<i>Bullying Sócio emocional</i>	<i>Cyberbullying</i>
Ameaçar	Insultar		
Perseguir	Gritar		
Roubar	Humilhar	Indiferença	Mensagens
Agressões físicas	Intimidar	Isolamento	Vídeos
Pontapear	Ofensas verbais	Exclusão social	Fotos
Esmurrar	Dizer piadas	Difamar	<i>Emails</i>
Puxar cabelos	Gozar/depreciar	Levantar boatos	<i>Chats online</i>
Empurrar	Inventar alcunhas	Lançar rumores	Redes sociais
Cuspir	Depreciar		

Adaptado de Rigby, K. (2007). *Bullying in schools and what to do about it*. Victoria: Acer Press;

Outros autores acrescentam ainda novas tipologias e dísticos como o *bullying* relacional que pressupõe características relacionais entre os grupos de pares existentes e as demais relações, este comportamento pode se expressar de forma direta como ignorar e evitar o colega, dizer que não podem ser amigos ou que não podem participar em determinadas atividades. Ou de forma indireta como manipular redes de amizade, dissuadir outros colegas a evitar ou não brincar com o colega, tornar-se amigo de alguém por vingança entre outros comportamentos (Dawn, 2007; Seixas, 2006).

Com menor frequência mas existentes no dia-a-dia de muitos jovens, encontra-se o *bullying* sexual que ocorre quando a vítima é alvo de comportamentos, atitudes e palavras de cariz sexual como imagens de natureza sexual até à invasão do espaço do outro, este tipo de comportamento pode ocorrer de forma direta e indireta. Onde existem comportamentos diretos como o assédio, a existência de comentários sobre as partes corporais, gozar com a orientação sexual ou apalpar ou agarrar contra a vontade do outro mas também comportamentos indiretos para como a vítima, como espalhar rumores sobre a vida sexual de alguém e/ou espalhar imagens de caráter sexual (Bárrio et al., 2008; Pellegrini, 2002).

Há autores ainda que de todos os tipos de *bullying* ainda definem o *bullying* psicológico caracterizado por comportamentos com objetivos específicos em diminuir a autoestima da vítima e incutir sentimentos de insegurança e medo constantes (Piedra et al., 2006). No entanto todos as formas e tipologias de *bullying* por mais diferenciadas que sejam apresentam sempre características psicológicas na medida que por mais direta ou indiretamente que seja a atitude ou comportamento, questões psicológicas e emocionais encontram-se presentes quer para a vítima quer para o agressor (Amnistia Internacional Portugal, 2016).

Desta forma, é importante compreender o impacto que o *bullying* direto e indireto acarreta uma vez que produzem resultados diferenciados. Ao destacar os comportamentos agressivos diretos, estes implicam um confronto cara com cara onde existe um conhecimento e reconhecimento um do outro com sinais observáveis da agressividade e de afronta direta sem medo de represálias. Já nos comportamentos agressivos indiretos, os próprios sinais de violência encontram-se maioritariamente camuflados ou escondidos bem como por vezes a identidade do agressor, nestes casos, o *bullying* pode tornar-se menos diretivo na medida em que não se sabe de onde vem a agressão ou qual é a sua objetividade/finalidade, onde a vítima não possui meios de defesa pois a origem desses comportamentos não é conhecida (Fernandes & Seixas, 2012 cit in Pinto, 2016).

Contudo, os comportamentos agressivos são algo que decorrem desde que o ser humano estabelece relações com o outro e que vai adaptando as suas atitudes e decisões conforme as vivências

e a sociedade em que o indivíduo se encontra inserido. Neste contexto, a tecnologia é algo que tem vindo a desenvolver-se num curto período de tempo com o objetivo de servir e ajudar o quotidiano através da evolução e ajustamento das tecnologias de informação e comunicação. Assim, enquanto o *bullying* ocorre no mundo real, foi denominado o *cyberbullying* para os comportamentos intencionais violentos para com o mundo virtual, a que todos os jovens e não só dedicam maioritariamente o seu tempo. O *cyberbullying* remete para os comportamentos agressivos praticados através da internet ou outras tecnologias sendo as redes sociais as mais utilizadas para este tipo de violência atingindo níveis e dimensões inestimáveis (Barros, Carvalho & Pereira, 2009).

O *bullying* virtual ou *cyberbullying* é uma recente forma de abuso e encontra-se a atingir níveis cruéis e perigosos onde o agressor fica escondido e longe de represálias. Estes comportamentos como a partilha de fotografias de natureza sexual do outro ou a difamação atingem velozmente para além da vítima, um vasto público de internautas onde a eliminação dos conteúdos é muito difícil ou até impossível podendo correr o risco das publicações acabarem em *sites* de pedofilia ou pornografia. Dada a geração tecnológica existente nos dias de hoje, os jovens utilizam as redes sociais como própria extensão deles próprios onde a popularidade, as fotografias partilhadas, as opiniões lançadas são alvos fáceis para a humilhação e rejeição. Exemplos disso próprio são os *emails* e mensagens, chamadas anónimas, partilha de fotografias e mensagens através das redes sociais, criação de perfis falsos com intuito de danificar a imagem do outro, entre outras por vezes impensáveis formas de manipulação e humilhação causando danos a níveis morais, psicológicos e emocionais (Ventura & Fantes, 2015 cit in Arede, 2016).

De acordo com Pereira (2011), podem também ser definidos os instrumentos utilizados nos comportamentos agressivos para com as vítimas, nomeadamente a forma física onde existe um contato e vestígios da agressão como hematomas ou bens materiais danificados, a forma pictórica onde instrumentos como imagens e desenhos são utilizados para magoar a vítima e a forma verbal onde a utilização de palavras e expressões corporais podem agredir a vítima (Pereira, 2011). Num

estudo realizado nesse mesmo ano por Melim, os comportamentos mais frequentes entre alunos são através da forma direta os insultos e de forma indireta os segredos (Melim, 2011).

2.1.1. Formas de *bullying* e a idade

O desenvolvimento da criança ocorre por etapas e encontra-se associado a diferentes formas de interação e desta forma a diferentes tipos de *bullying*, crianças mais velhas diferenciam-se das crianças mais novas através dos seus comportamentos, atitudes e das decisões tomadas (Pereira, 2006 cit in Melim, 2011).

Crianças com idades relativamente baixas revelam de acordo com um estudo, conseguir identificar comportamentos e cenários agressivos dos não agressivos, mas apresentam dificuldades de perceção e distinção das diferenciadas agressões (Smith, Cowie, Olafsson & Liefhoghe, 2002).

Tendo isto em conta, essas mesmas crianças demonstram ter predominância para comportamentos agressivos de cariz físico e verbal utilizando o confronto direto como empurrões, pontapés ou chamar nomes. Já crianças mais velhas ou adolescentes apresentam uma maturidade mais elevada com consciência das problemáticas utilizando menos os confrontos físicos e mais as agressões indiretas como o lançar de rumores, manipulação de redes sociais entre outros. Neste mesmo contexto, crianças de tenra idade apresentam tendências para vitimar diferentes colegas e identificar as vítimas que se encontram mais suscetíveis a comportamentos de *bullying* (Smith & Monks, 2008). Existe ainda o facto de que alunos mais novos apresentam maior predisposição para comportamentos violentos quando comparados a alunos mais velhos devido ao desenvolvimento e maturação de aspetos cognitivos e sociais que permite formas de inoportunos mais subtis e ténues (Pereira, 2006 cit in Silva, 2015).

No entanto uma das características chave do *bullying* é a repetição e a permanência ao longo do tempo desse mesmo comportamento agressivo por parte do agressor perante a mesma vítima, neste sentido, crianças mais jovens tendem a vitimar diferentes colegas em variadas ocasiões muitas das vezes sem existir uma intencionalidade, este facto demonstra que estes comportamentos fazem parte

de uma experiência infantil relativamente comum como se de casos isolados se tratassem levando os autores a denominar estes comportamentos experimentais de precursores do *bullying* (Smith & Monks, 2008).

De acordo com Hanish & Guerra (2004) e VonMarées & Peterman (2010) é possível compreender que mudanças na vida de uma criança podem ter repercussões nos seus comportamentos, como é o caso de crianças que mudem de ciclo escolar (1ºciclo para 2ºciclo), de escola ou de turma apresentam um aumento dos seus comportamentos de *bullying* para com os outros em ambos os géneros.

Assim com o decorrer do seu desenvolvimento cognitivo e social, estes jovens adquirem uma compreensão melhor das consequências dos seus comportamentos. Quer por isto dizer, que crianças mais velhas acabam por perceber o poder que têm sobre os mais novos e os mais fracos. Levando as suas práticas e atitudes a serem de cariz direcional e intencional pois sabem e têm consequência do que estão a fazer, já os mais novos, essa mesma intencionalidade é por muitas das vezes despercebida (Hanish & Guerra, 2004).

2.1.2. Formas de *bullying* e o género

O género é um dos principais fatores e mediadores das relações sociais existentes nas sociedades, influenciando a forma como homens e mulheres se percebem no que diz respeito a características físicas, traços de personalidade e comportamentos associados ao homem e à mulher respetivamente (Melin & Pereira, 2013).

Neste sentido, ao compreender as bases da violência, quer indivíduos do género masculino ou do género feminino, estes apresentam características e comportamentos agressivos em variadas situações, no entanto apesar de toda a agressividade percebida, os rapazes demonstram números mais elevados de agressividade quando comparados com raparigas. Contudo a agressividade que as raparigas demonstram, apresenta-se como uma agressividade mais relacional e indireta quando comparada à agressividade perpetuada pelos rapazes que adquire características mais físicas (Elliot,

2009, cit in Rodrigues, 2010). Quando comparados os dois géneros é possível observar que as meninas tendem a ser mais íntimas e relacionadas com os seus pares, enquanto os meninos demonstram relações menos intrínsecas baseadas em atividades grupais mais alargadas e comportamentos mais físicos. Levando desta forma, aos indivíduos do género feminino a possuírem uma maior prevalência na intensidade com que reagem e vivenciam as problemáticas relacionais entre si, já os rapazes, apresentam grupos relacionais alargados e interligados, onde cada membro possui um lugar e uma identidade. Nestas relações entre rapazes é frequente observar-se uma lacuna na forma como se relacionam em aspetos mais íntimos e pessoais (Maccoby, 2000).

Ao compreender os comportamentos e atitudes grupais dentro de um grupo de rapazes é essencial compreender que a dominância física é um fator a ter em consideração e que permanece em todos os grupos de pares levando por isso, a rapazes demonstrarem mais comportamentos agressivos físicos e de características diretas. Porém quando analisados os grupos de pares femininos e os respetivos comportamentos é de referir que as mesmas centralizam-se mais em questões relacionais como os laços estabelecidos, as amizades, a intimidade, a partilha de sentimentos e vontades e por isto, a dominância continua a estar presente mas que de uma forma diferenciada. Esta dominância social ou emocional revela-se através de comportamentos negativos/ agressivos como a exclusão social, os boatos, a pressão psicológica exercida para poder participar numa atividade ou num grupo leva a que as raparigas exerçam *bullying* tal como os rapazes mas de formas mais indiretas (Owens, Shute & Slee, 2000).

De acordo com a literatura que assenta nesta temática e os vários autores que a estudam, é possível compreender a predisposição dos rapazes para praticar comportamentos de *bullying* diretos, no entanto e de acordo com os autores Williams & Guerra (2007), é possível observar também que comportamentos de *bullying* indireto ou *cyberbullying* não apresentam diferenças significativas no que diz respeito ao género.

Estas mesmas diferenças de género podem estar associadas a vários fatores como a maturação cerebral diferenciada e diferenças químicas e hormonais que podem suscitar capacidades

comunicativas e estratégias e comportamentos díspares de género para género associado a diferentes estilos de *bullying*. De acordo com a literatura, os rapazes tendem a agredir mais indivíduos do género masculino desempenhando com maior predominância papeis de agressores e apoiantes, porém as raparigas mostram uma maior predisposição para agredir rapazes e raparigas mas mostram uma preferência pela agressividade indireta para com as mesmas, contudo são os indivíduos do género feminino que frequentemente desempenham papéis de defensoras das vítimas e observadoras (Craig & Pepler, 1997).

2.2. Caracterização dos intervenientes do *bullying*

Dentro das relações e consequentemente dos comportamentos de *bullying*, existem sempre envolvidos com caraterísticas e papéis definidos que assumem lugares, causas e consequências diferenciadas. Neste sentido, existe o agressor que pratica os comportamentos agressivos, a vítima que sofre com esses mesmos comportamentos, a vítima-agressor que tanto executa como sofre com os comportamentos de *bullying* e a testemunha que não sofre nem pratica mas que assiste e convive com os outros elementos num determinado ambiente (Secco, 2014). Contudo estes papéis nem sempre são estáticos ou permanentes podendo ser alterados conforme o ambiente e as circunstâncias (Neto, 2005).

2.2.1. Agressor

Quando se fala em agressor num contexto de comportamentos de *bullying*, o mesmo remete para um agente dominante que exerce a agressão ou a violência através de formas diretas ou indiretas de modo contínuo e constante para com outro colega. Esse mesmo agressor pode adotar caraterísticas ativas em que entra em contato direto com a vítima agredindo-a cara a cara sendo definido como um agressor ativo, no entanto esse mesmo agressor pode assumir caraterísticas indiretas levando e controlando os outros a comportamentos violentos direcionados (Amnistia Internacional Portugal, 2016; Serrate, 2009 cit in Pereira, 2011).

Jovens agressores devem ser compreendidos como jovens que apresentam falta de autocontrole, dificuldades em estabelecer relações interpessoais saudáveis e competências sociais pobres e fracas com sentimentos de incompreensão pela sociedade em redor, sentindo-se sempre ameaçados com a necessidade de imposição de poder sobre o outro que se apresenta mais fraco (Lines, 2008). Apresentam-se como indivíduos desistentes com pouca tolerância à frustração e sem objetivos e planos de futuro, no entanto há quem defenda que o agressor pode ser um jovem da classe alta com competências sociais e cognitivas desenvolvidas que apresenta a necessidade de ser superior a todos os outros. Com boas competências verbais, rapidez de resposta e falta de sensibilidade e empatia que permite humilhar e superar todos os outros como se de um estatuto de liderança se tratasse (Amnistia Internacional Portugal, 2016; Rigby, 2007).

Do mesmo modo, surgem características físicas, psicológicas e comportamentais que se encontram associadas a estes jovens agressores como a idade dos agressores em que por norma apresentam sempre idades superiores às das vítimas e aspetos físicos mais vantajados como serem maiores e mais fortes ressaltando a força física e a agressividade. Mas também demonstram-se como jovens/crianças agressivas por natureza, impulsivos, temperamentais com pouca compreensão e tolerância, indiferentes ao que os rodeia demonstrando pouca empatia e reduzidos sentimentos de culpa perante as vítimas. Demonstram-se pouco cooperativos e com uma elevada autoestima, seguros de si próprios e dos seus ideais, conflituosos com dificuldades em respeitar regras e limites e com dificuldades na aceitação de responsabilidade e na tolerância do outro no erro (Olweus, 1994; Piedra et al., 2006; Rigby, 2007).

Além disso são crianças/jovens com competências e atributos, uma vez que apresentam facilidades em atividades, mas em relação ao desempenho escolar revelam atitudes de desinteresse pela escola e pelas matérias o que facilita o decair das avaliações e resultados. Associado a este tipo de atitudes de desinteresse podem estar comprometidos comportamentos de risco como vandalismo, álcool, drogas ou problemas no seio familiar (Olweus, 1994; Pereira et al., 2004 cit in Melim, 2011).

No mesmo contexto, uma criança agressora pode apresentar fatores intrínsecos como a presença de défice de atenção e hiperatividade, distúrbios comportamentais e quociente de inteligência baixo, bem como apresentam satisfação em controlar os outros e manipular as relações consoante as suas vontades. Neste sentido a popularidade pode encontrar-se presente ou não, sendo que maioritariamente são jovens que tendem a ser rejeitados pela turma encontrando-se acompanhados por pequenos grupos de jovens inseguros e ansiosos (Neto, 2005).

Este desequilíbrio de poder nem sempre se encontra associado apenas aos grupos de pares podendo-se extrapolar para pais, professores e funcionários. Sendo importante, estas crianças e jovens aprenderem a controlar a sua frustração e a desenvolverem melhores competências sociais e de relação com o outro mas também aprenderem a solucionar problemas de forma pacífica e justa uma vez que, comportamentos agressivos de *bullying* podem evoluir futuramente para violência doméstica, abuso infantil e *bullying*/assédio no local de trabalho (Lines, 2008).

2.2.2. Vítima

As vítimas de comportamentos de *bullying*, por norma são definidas por serem indivíduos mais frágeis, tímidos e ansiosos quando comparados com os agressores. Possuem dificuldades de resposta ou defesa a quando das agressões que sofrem, sofrendo muitas vezes em silêncio por sentimentos como a vergonha ou a culpa onde o simples facto de irem à escola é causa de ataques de pânico e ansiedades exacerbadas presentes (Amnistia Internacional Portugal, 2016).

Pela mesma razão a ansiedade e o medo acabam por acusar a própria criança aos olhos do agressor bem como crianças que apresentem necessidades educativas especiais como perturbação do espectro do autismo funcionam como um chamariz para os agressores Nesta desigualdade de poder, todas as características de uma criança que sobressaem são atrativos para comportamentos agressivos (Lines, 2008).

Neste sentido as vítimas podem assumir padrões diferentes como a vítima passiva em que se autodefine como uma vítima insegura de si própria, solitária e extremamente sensível sofrendo as

represálias do agressor em silêncio e sem denúncia. Por outro lado a vítima ativa caracteriza-se por ser ansiosa e reativa uma vez que se mostra como desafiante, excitável com provocação inconsciente do outro (Piedra et al., 2006; Rigby, 2007).

Neste contexto, as vítimas apresentam características físicas, psicológicas e comportamentais específicas onde por norma apresentam idades mais baixas quando comparadas com os agressores, aspeto físico diferenciado como serem obesos ou extremamente magros sem esquecer da existência de uma incapacidade física que seja motivo de gozo. Apresentam-se como crianças sensíveis, tímidas, introvertidas e envergonhados, ansiosos, stressados e inseguros, com uma baixa autoestima e uma ideia negativa de si próprios (Olweus, 1994; Smith & Monks, 2008; Piedra et al. 2006).

Como também se sentem ridicularizados e diminuídos quando comparados com outras crianças, por vezes com dificuldades de estabelecimento de relação devido a uma elevada timidez são excluídas socialmente por dificuldades na integração e partilha não tendo o apoio de um grupo social (Rigby, 2007).

Estas características podem ser atitudes e comportamentos típicos da vítima mas por outro lado podem ser o resultado de longos períodos de agressão transformando a vítima neste frágil perfil (Paul & Cillessen 2007 cit in Melim, 2011). Uma vez que crianças/jovens vítimas definem-se pela sua baixa autoestima, vergonha e medo, por vezes estes mesmos sentimentos encontram-se agravados pela incompreensão pela parte dos adultos através de críticas ou ordens sobre como agir, tendo consequências negativas a nível académico e em acontecimentos extremos produzir intenções destrutivas e suicidas. Em muitos casos e para além das características já apresentadas existem fatores que apelam à agressividade e sinalizam a vítima, como uma proteção excessiva por parte de algum adulto para com a criança e a existência de um tratamento infantilizado o que leva à dificuldade na relação com o outro e na resolução dos problemas que enfrenta (Olweus, 1997; Neto, 2005).

As vítimas tendem a criar a ilusão de que não conseguem e não podem defender-se perante a violência sentida e que por consequente apresentam uma imagem negativa de si próprios, vazia de autoconceito com dificuldades no estabelecimento de relação. Este sentimento e desvalorização de si

próprios, conduz a um isolamento social e a uma retração do jovem, favorecendo um ciclo de vitimização (Fox & Bolton, 2005; Piedra et al., 2006).

2.2.3. Vítima-agressor

No mundo real e nas relações entre grupos de pares não há somente vítimas e agressores centrados apenas nos seus papéis, por vezes as vítimas acabam por ter comportamentos agressivos surgindo desta forma a vítima-agressor definida por jovens que possuem características agressivas e características frágeis como a depressão ou falta de autoconceito. Neste contexto nem todas as vítimas consentem as agressões sentidas levando muitas a encontrar formas de fazer frente e repreender os agressores defendendo-se através de comportamentos agressivos como de uma vingança se tratasse (Sourander, Jensen, Ronning, Niemelä et al, 2007 cit in Melim, 2011).

Estas crianças acabam por colocar as suas vítimas em situações semelhantes às que sofreram mostrando uma dificuldade de sentir empatia e compreensão. Mas também pelo facto de que estas crianças tiveram a perceção dos ganhos dos agressores (Piedra et al., 2006).

Noutra perspetiva, uma criança em que é vítima de comportamentos agressivos constantes e que sofre silenciosamente, vai acumulando sentimentos e emoções como a raiva, angústia e a frustração, essa mesma criança pode transferir esses mesmos sentimentos para um colega inocente como forma de vingança ou de expressão e libertação dos seus sentimentos aprisionados (Dake, Price & Telljohann, 2003).

Neste contexto, as vítimas-agressoras apresentam um conjunto de características típicas como: exibem padrões de reação ansiosos e agressivos combinados com perfis reativos e temperamentais, são irrequietos com problemas de concentração e desajeitados (Olweus, 1994). Colocam-se como jovens com possível depressão, inseguros com problemas passados que necessitam de atenção justificando assim o seu comportamento de *bullying*. Revoltam-se facilmente e procuram maioritariamente do tempo conflitos, estimulando os agressores como se de uma fuga aos seus sentimentos repreendidos se trata-se (Barros, Carvalho & Pereira, 2009; Neto, 2005).

2.2.4 Testemunha

As testemunhas ou seguidores são crianças que assistem aos acontecimentos de provocação e violência entre o agressor e a vítima onde consoante os seus medos e ideais tomam diferentes atitudes e comportamentos. São crianças/jovens inseguros com dificuldade de imposição da sua vontade e opinião mas também com dificuldades nos seus recursos à resolução de problemas reforçando deste modo os comportamentos agressivos no contexto escolar por falta de imposição. Através da Tabela 2. Classificação das características das testemunhas, adaptado de Amnistia Internacional Portugal (2016, p.15), é possível compreender as diferentes atitudes que uma testemunha pode adotar perante os acontecimentos presenciados (Amnistia Internacional Portugal, 2016).

Tabela 2. Classificação das características das testemunhas

Caraterísticas das Testemunhas	
Seguidor	Jovem que se encontra associado ao agressor porém não participa na agressão por medo de represálias mas incentiva os mesmos
Apoiante	Não se encontra próximo do agressor porém mantém uma posição de incentivo ocasional identificando-se com a causa do agressor
Defensor	Jovem que se identifica com a vítima e as suas dificuldades possuindo a capacidade de intervir e defender
Observador	Evita constantemente o envolvimento em comportamentos de <i>bullying</i> por medo de represálias porém simpatiza com a vítima mas sente vergonha em não tomar uma atitude

Adaptado de Amnistia Internacional Portugal (2016). *Stop Bullying - Um recurso educativo baseado nos direitos humanos para combater a discriminação*. (p.15).

De acordo com o autor, as crianças que observam os colegas a ser vitimados muitas das vezes não sabem como devem agir por medo do agressor, por medo da perda de estatuto ou por simples ignorância a quem se devem dirigir. Este silêncio muitas das vezes gerado protege os agressores e os seus associados fazendo pré valer os comportamentos agressivos, a injustiça e o clima de insegurança presente no contexto escolar. Desta forma, as testemunhas e as suas reações permitem identificar os tipos de testemunhas existentes como os incentivadores ou seguidores, os observadores e os

defensores (Neto, 2005). Muitas destas testemunhas assumem uma posição *anti-bullying* tomando o lado da vítima confrontando os agressores e cessando os comportamentos agressivos, porém qualquer que seja o papel que a criança assuma, as suas decisões e atitudes possuem efeitos sobre as relações e a direção dos acontecimentos (Salmivalli, 2010).

No que diz respeito à dinâmica de grupo de pares, quando se presencia uma relação assente na violência, os restantes intervenientes como testemunhas acabam por adotar atitudes passivas. Muitas destas atitudes remetem para uma forma de defesa e evitamento do acontecimento, fomentando este tipo de comportamentos e camuflando aos olhos dos adultos que possuem meios para erradicar a situação (Piedra et al., 2006).

O simples facto de se ser testemunha de acontecimentos de *bullying* pode ser um fator de risco, uma vez que pode influenciar o desenvolvimento e envolvimento no meio escolar e social, importantes para o bem-estar dos jovens e crianças (Neto, 2005).

2.3- Locais de ocorrência do *bullying* escolar

O *bullying* não escolhe tempos nem lugares para ocorrer, porém os seus autores tomam como preferência certos locais dentro do recinto escolar e por vezes na periferia, locais esses que se tornam propensos à violência entre pares por serem mais discretos ou possuírem uma menor supervisão de funcionários e/ou professores. Estas zonas escolares possuem regras e limites diferentes e por isso mesmo leva a atitudes e comportamentos de *bullying* diferentes como no **recreio** onde neste mesmo lugar existe uma liberdade para os comportamentos quando comparados com outros locais, onde maioritariamente dos recreios não possuem atividades planeadas como forma de controlo e ocupação dos alunos. Aqui a criança/jovem pode agir muitas das vezes sem controlo e comportar-se da forma que entender existindo muitas das vezes agressões físicas e verbais, agressões de carácter sexual, vandalismo e roubo de bens materiais (Sousa, Pereira & Lourenço, 2011).

Para além do recreio surge outro local bastante comum para os comportamentos de *bullying* como a **sala de aula** que apesar de controlada pelo professor/a, os alunos conseguem adaptar os seus

comportamentos às regras existentes levando a que ocorra neste local mais agressões verbais que físicas, humilhação através de desenhos ou imagens passadas em segredo e bilhetes escritos com ameaças ou humilhações (Smith & Brain, 2000).

Outro dos locais do recinto escolar onde ocorrem problemas de *bullying* é nas **casas de banho**, um lugar isolado e fechado tornando-se intimidatório onde ocorrem agressões físicas e verbais, humilhações e ameaças escritas nas paredes e portas levam a este local a ser utilizado pelos agressores pelo anonimato perante os restantes alunos (Barros, Carvalho & Pereira, 2009; Pereira, 2011).

Contudo, o *bullying* pode ocorrer em qualquer parte e um estudo realizado nas escolas portuguesas, demonstrou serem os recreios o lugar com maior prevalência de *bullying* seguido dos corredores e sala de aula. Porém são ainda assinalados outros locais como o ginásio, biblioteca e ao portão da escola (Pereira, Silva & Nunes, 2009).

Ao compreender e analisar o clima escolar existente com os locais e os autores desse mesmo clima é importante implementar formações de sensibilização e uma maior supervisão sobre estes jovens e estes locais de forma a combater a transformação destes locais que deviam ser propensos ao desenvolvimento em lugares inseguros (Fisher, 2010 cit in Silva, 2015).

2.4. *Bullying* e as suas consequências

Os comportamentos de *bullying* que decorrem durante a infância e consequentemente na adolescência causam na criança/jovem problemas em variados níveis. Uma vez que quem sofre de *bullying* acaba por maioritariamente de as vezes sofrer em silêncio sem possuir a oportunidade de se expressar e procurar justiça, esses mesmos indivíduos acabam por crescer e internalizar sentimentos como a culpa, a vergonha, a raiva e a frustração que com o passar do tempo torna-os pessoas agressivas e revoltadas consigo mesmos e com os outros que os rodeiam com fracas ligações sociais e afetivas, levando em maior parte das vezes a perturbações como a depressão (Amnistia Internacional Portugal, 2016). As consequências do *bullying* são vastas e variam consoante o indivíduo, as suas experiências, a sua resiliência mas também com as agressões e humilhações que sofreu a nível de

frequência e severidade, no entanto podem ser agrupadas a níveis físicos, psicológicos e emocionais quer seja em curto ou longo prazo. Estes indivíduos apresentam uma maior tendência para sofrerem perturbações emocionais, depressão e uma falta de autoestima bem como problemas antissociais e instabilidade emocional. Estes jovens necessitam de apoio exterior como dos pais, psicólogos ou professores para aprenderem a valorizar-se de novo e a não se conformarem com a injustiça sentida, a reação destes adultos poderá ditar o futuro das crianças e de como estas encaram a adversidade que é o *bullying* (Olweus, 1997; Neto, 2005).

Neste contexto, os agentes que participam no *bullying* possuem papeis diferenciados e por conseguinte consequências diferentes. Sendo a vítima o agente que mais sofre, os seus sintomas baseiam-se em elevados níveis de ansiedade, desenvolvem fraca autoestima, sentem-se inseguros, diferentes e mais fracos que os outros podendo levar a quadros depressivos, desinteresse pelos gostos e pela escola. A manifestação destes sintomas pode em muitos casos levar ao suicídio e consequentemente em longo prazo trazer problemáticas para a vida adulta como um fraco ajustamento social, sentimentos de insegurança e inferioridade criando problemas em locais de emprego e relações pessoais (Serrate, 2009 cit in Arede, 2016).

Contudo os agressores por mais causadores do mal-estar dos outros, eles mesmo apresentam problemáticas e sofrem consequências derivadas dos seus comportamentos na medida em que devido à sua agressividade e impulsividade são crianças/jovens com dificuldades em estabelecer ligações interpessoais, com problemas no diálogo e na comunicação. Mas também são sujeitos a represálias e castigos onde muitas das vezes a violência dita o seu quotidiano e o seu futuro tornando-se adultos com problemas de comportamento, encontram-se sujeitos à criminalidade, vandalismo e violência doméstica (Melim, 2011; Neto, 2005)

Menos ativos no *bullying* mas importantes no seu contexto, as testemunhas apesar de inertes aos comportamentos de agressão revelam sentimentos de culpa, insegurança e ansiedade perante ao que assistiram tornando-se em muitos dos casos futuramente indivíduos egoístas, ansiosos e com alguma predisposição para a violência no caso de testemunhas apoiantes e seguidoras (Neto, 2005).

Porém é importante compreender como os problemas futuros a que estas crianças podem sofrer, mas mais importante é ainda compreender os problemas e as dificuldades que sentem no próprio dia e na própria agressão, de acordo com Barros, Carvalho & Pereira, 2009; Neto, 2005; Arede, 2016 é possível compreender de forma tabelada como estas crianças independentemente do seu papel sofrem direta ou indiretamente com o *bullying*.

Tabela 3. Consequências observadas em agentes do *bullying* (autoria própria).

Vítimas	Agressores	Testemunhas
Sintomas somáticos; Ansiedade generalizada; Irritabilidade; Perda de apetite e sono; Falta de iniciativa; Baixo rendimento escolar; Baixa autoestima; Isolamento e retração social; Autorrejeição; Enurese noturna.	Baixo do rendimento escolar; Abandono escolar; Falsa crença na força física como método de resolução de problemas; Marginalizados; Irritabilidade; Impulsividade; Baixos níveis de autoconceito; Problema com abuso de droga.	Ansiedade delimitada; Ansiedade generalizada; Angústia e tristeza; Baixo rendimento escolar; Antipatia para problemas futuros; Sentimento de culpa; Sentimentos de vergonha; Isolamento social; Evitamento de conflitos.

Crianças e jovens que tiveram uma infância e juventude cercados por violência e incompreensão possuem um risco mais elevado a quando de problemáticas como o desenquadramento social e perturbações psicológicas. De acordo com a Amnistia Internacional Portugal (2016), uma elevada percentagem de adultos julgados em tribunais dos Estados Unidos da América, sinalizaram terem sofrido violência constante durante o seu percurso escolar.

Mas também num estudo realizado no Reino Unido constatou que 27% dos jovens adultos diagnosticados com depressão foram durante a infância vítimas por parte dos colegas que praticaram *bullying* (Bowes, Joinson, Wolke & Lewis, 2015).

2.5. Bullying e o estatuto socioprofissional dos pais

Ao compreender as bases fundamentais de uma sociedade e as suas relações e interligações, é essencial conhecer e compreender os níveis socioeconómicos existentes e os seus fatores associados. Assim, o estatuto socioeconómico tende a definir-se como um conjunto de variáveis económicas, sociológicas, educativas e profissionais que qualificam um indivíduo ou uma família dentro de uma hierarquia social. Quer por isto dizer, que leva à compreensão do patamar ou do papel que um indivíduo possui dentro da comunidade e como age consoante o seu nível. Esse mesmo estatuto pode ser considerado baixo, médio ou alto, no entanto esta classificação é considerada generalista e pouco concisa uma vez que é constituída por inúmeros fatores como a profissão, a educação, as habilitações literárias, o rendimento e a saúde (Tippet & Wolke, 2014).

Contudo, numa realidade infantil e juvenil, são poucas as crianças e jovens que tenham um conhecimento tão variado dos fatores económicos e sociais dos seus pais que nos leva a compreender o estatuto socioeconómico dos progenitores. Deste modo, como o estatuto socioprofissional e o nível académico dos pais se encontra interligado ao estatuto socioeconómico, ambos os fatores apresentam características mais simples e claras de identificação por parte das crianças levando assim a uma melhor compreensão do ambiente familiar, do estatuto e das condições em que vive e se desenvolve. Neste sentido e de acordo com a Classificação Portuguesa das Profissões é possível categorizar e englobar as extensas profissões existentes como profissões das forças armadas, representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes, diretores e gestores executivos, especialistas das atividades intelectuais e científicas, técnicos e profissionais de nível intermédio, pessoal administrativo, trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores, agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura, da pesca e da floresta, trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices, operadores de instalações e máquinas e trabalhadores de montagem e por fim trabalhadores não qualificados. Ao compreender as profissões e os seus fatores como habilitações escolares é possível compreender o estatuto socioprofissional dos pais e as suas implicações (Instituto Nacional de Estatística, 2010).

Neste sentido, onde o meio familiar constitui um fator essencial no desenvolvimento das crianças e dos seus comportamentos é importante compreender se o estatuto socioeconómico apresenta ligações a comportamentos agressivos por parte das crianças. Assim de acordo com a literatura estudada são encontradas referências elevadas de comportamentos de *bullying* escolar entre crianças que vivem em condições desfavoráveis e se encontrem inseridas num estatuto socioeconómico relativamente baixo (Khoury-Kassabri, Benbenishty & Astor, 2005 & Due et al., 2009). Mas também que esse mesmo estatuto inferior e fracas habilitações literárias associada a uma educação reduzida encontram-se associados a níveis elevados de vitimização (Perren, Stadelmann & Von Klitzing, 2009).

De acordo com um estudo realizado com crianças e jovens com idades compreendidas entre os 4 e os 18 anos de idade foi possível observar uma associação entre o estatuto socioeconómico baixo com os comportamentos de *bullying* uma vez que existem percentagens elevadas de ser vítima e vítima-agressor quando analisadas os seus níveis económicos e sociais em que a família se encontra inserida, mas também fatores como uma educação e uma parentalidade negligente e uma pobreza económica relevante encontram-se associados a vítimas de comportamentos de *bullying*. Contudo, este mesmo estatuto socioeconómico em que uma criança vive e se desenvolve apenas age como preditor ou fraco influenciador em comportamentos agressivos entre crianças uma vez que a desigualdade social sentida apresenta fortes influências em tópicos como a agressão e a vitimização (Tippet & Wolke, 2014).

Também, de acordo com Magklara et al. (2012) foram encontradas algumas associações de crianças agressoras ou vítima-agressoras com progenitores com algumas dificuldades profissionais como o desemprego mas também foram observadas associações de comportamentos de *bullying* a situações profissionais com o tipo de trabalhador (dependente ou independente) e o desemprego.

2.6. *Bullying* nas escolas portuguesas

No mesmo nível de compreensão dos fenómenos de *bullying* em contextos escolares é relevante compreender como estes atuam nas escolas portuguesas e como as crianças e jovens portugueses lidam com a violência e com os seus grupos de pares. Assim, compreendendo os vários estudos realizados em Portugal, estes têm vindo a demonstrar uma elevada prevalência de *bullying* e um acréscimo da violência sentida no decorrer do tempo, onde 9.4% dos alunos admitem serem agressores, 22.1% vítimas e 27.2% admitem serem tanto agressores como vítimas demonstrando assim uma elevada taxa de comportamentos associados à violência (Carvalhosa, 2007). Também podemos verificar num estudo relacionado com os comportamentos de *bullying* e as suas consequências para com as crianças e a qualidade do sono, que 69.5% das crianças inqueridas afirmam ter sido vítimas de *bullying* e 30.5% da amostra populacional afirmam não terem sofrido qualquer tipo de violência (Gomes, Ferreira, Silva & Castro Caldas, 2017). Recentemente um estudo realizado em 2018 numa amostra populacional que frequenta o 1º ciclo do ensino básico constatou que 70% das crianças afirmam ter sido vítimas de *bullying* e que 27.1% representam as crianças vitimadas (Silva, 2018).

Neste sentido, e compreendendo melhor a prevalência dos conflitos e agressões no meio escolar e fatores associados, de acordo com o relatório anual de 2017 sobre as estatísticas de *bullying*, este concluiu a existência de uma maior incidência sobre o género feminino bem como uma maior prevalência sobre o 3º ciclo (15.9%) quando comparado com o 2º ciclo (13.1%) e o 1º ciclo (14%) (APAV, 2017).

Posto isto, o *bullying* direto é o método mais comum em alunos que frequentem o 1º ciclo uma vez que não possuem ainda capacidades totalmente desenvolvidas sobre resolução de problemas através da comunicação. Enquanto jovens com idade superiores que apresentem uma maior maturidade emocional e social adotem comportamentos de *bullying* indiretos pelas capacidades cognitivas e sociais já desenvolvidas com noção dos sentimentos do outro, consequências e implicações das suas atitudes (Almeida, 2011; Pereira; Mendonça, Neto, Valente & Smith. 2004).

O ambiente escolar encontra-se assim diretamente associado aos comportamentos de *bullying*, uma vez que fatores como os alunos não gostarem dos seus colegas, das aulas ou até dos professores apresentam maiores probabilidades de desenvolver conflitos entre eles (Teixeira, Reche, & Lucena, 2017). Sendo o ambiente escolar deveras importante, a supervisão e os locais dentro do recinto escolar podem influenciar e ditar comportamentos mais agressivos, assim um estudo realizado em Lisboa com estudantes do 1º ciclo concluiu que 30.42% das crianças são vítimas, 18.75% são agressores e 9.58% são vítimas e agressores tendo estes comportamentos maioritariamente lugar no recreio e em intervalos pois a supervisão é mais fraca (Raimundo e Seixas, 2009).

De acordo com a literatura, a base dos conflitos assenta no facto de os alunos apresentarem algumas dificuldades na gestão de emoções e resolução de problemas, porém alunos com relações saudáveis baseadas na confiança, compreensão e carinho para com os pais, estes apresentam menores probabilidades de desenvolverem ou se envolverem em comportamentos de *bullying* (Silva et al., 2017).

Capítulo 3 – O papel da escola no desenvolvimento e comportamento infantil

A escola e todo o seu contexto e envolvimento constitui-se como um dos primeiros lugares onde uma criança cresce e desenvolve-se fora do seio familiar, quer por isto dizer que a escola representa o local onde a criança estabelece as suas primeiras experiências e relações entre pares fora do contexto familiar desenvolvendo as suas competências académicas mas também competências sociais, competência emocionais e comportamentais. Desta forma é imposto à criança novas regras e novas relações e interações para com as que já adquiriu em contexto familiar e com indivíduos conhecidos (Sylva, 1994).

3.1. A escola como meio de desenvolvimento social e emocional

A escola apresenta-se como um forte meio de desenvolvimento cognitivo porém, é no recinto escolar e em toda a sua experiência completa que as crianças e jovens desenvolvem as suas capacidades sociais e emocionais com o claro objetivo de potenciar as suas capacidades atuais e futuras em aspetos pessoais e profissionais. Neste contexto escolar, a conjugação de desenvolvimento de potenciais cognitivos, sociais e emocionais trabalham para uma melhor adaptação da criança/jovem às adversidades do quotidiano. Todo este desenvolvimento converte-se numa diminuição de comportamentos problemáticos, e de ansiedade sentida mas também um aumento da consciencialização de si próprio e das suas atitudes como uma maior empatia e cooperação com os restantes grupos de pares (Blazevic, 2016; Costa & Faria, 2013)

Esta aprendizagem dada pelo meio escolar permite ao aluno desenvolver e aprimorar as suas capacidades de integração em grupos, de melhorar formas de pensamento bem como aprender a lidar, expressar e reconhecer emoções e frustrações. Os alunos aprendem a construir relações e vinculações saudáveis com respeito pelo outro, a estabelecer e a criar métodos de atingir os seus objetivos, a usarem com melhor partido a sua autoconsciência e autocontrolo e a desenvolverem um sentido de responsabilidade perante eles próprios e perante os colegas (Wilson, Gottfredson & Najaka, 2001).

Contudo o ambiente escolar como lugar de aprendizagens nem sempre atinge os seus objetivos ou participa de forma ativa e exemplar para todos os desenvolvimentos e crescimentos pessoais que ocorrem, nem todas as crianças/jovens são iguais ou apresentam as mesmas normas, ideais e desenvolvimentos, por isso num lugar onde a própria identidade é definida e opiniões e atitudes são formadas e estabelecidas é comum existir problemas de adaptação a este ambiente onde se não forem corretamente analisadas e apoiadas podem originar comportamentos desagradáveis e atitudes incorretas e agressivas (Blazevic, 2016; Thapa, Cohen, Guffey & D'Alessandro, 2013).

Num estudo realizado com crianças do 7º ano de escolaridade foi possível verificar que variáveis como as normas e regras do meio escolar bem com a gestão praticada por docentes em salas de aula tinham influência no aumento de comportamentos problemáticos quando comparados entre início e fim de ano letivo (Lopes, 2007).

Dadas as necessidades da sociedade e dos membros, existem objetivos que devem ser atingidos pelas escolas de forma a otimizar o crescimento dos alunos como estimular o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e moral através de atividades e desenvolver consciências e integrações sociais saudáveis de forma a potenciar ao máximo o futuro do jovem (Marques, 2001). Desta forma a escola é vista como um meio multicultural rico e dinâmico que abrange vastas regras, culturas, ideais e planos diferenciados emergindo e trabalhando em conjunto para que os alunos possuem uma ampla visão da sociedade mas também das transformações e exigências da mesma (Costa & Faria, 2013; Dessen & Polonia, 2007).

3.2. Meio escolar e a família: aliados no bem-estar infantil

De acordo com o modelo ecológico sobre o desenvolvimento humano, o meio familiar e a relação existente com a escola são dois suportes importantes para o desenvolvimento, educação e socialização de uma criança na medida que a experiência que a criança vai adquirindo em contextos

e ambientes diferentes permite um leque rico e variado de possibilidades e aprendizagens importantes e imprescindíveis para um bom crescimento da criança (Bronfenbrenner, 1994).

A escola e a família encontram-se nos últimos tempos interligadas trabalhando de modo a os alunos atingirem os seus potenciais de formas mais simples e prazerosas, onde pais e professores tendem a ter cuidados e preocupações mútuas com os bem-estar dos alunos a níveis como interesses e objetivos. Esta parceria ou envolvimento parental no quotidiano escolar dos filhos permite um melhor ajustamento emocional, académico mas também social das crianças e jovens (Pereira, Canavarro, Cardoso & Mendonça, 2008).

Este envolvimento parental e relação cooperante e saudável permitem à criança desenvolver uma imagem do ambiente escolar positiva e valorizada a quando do meio familiar. Sendo esta comunicação e interligação repleta de benefícios e vantagens contribuindo para o clima escolar e para uma dinâmica mais preenchida que favoreça o desenvolvimento humano nos variados e complexos contextos (Carlisle, Stanley & Kemple, 2005).

Desta forma o envolvimento parental na escola assume benefícios em múltiplos contextos associando *outcomes* positivos como resultados e desempenhos académicos positivos mas também um aumento da motivação e da autoestima, bem como uma diminuição de comportamentos problemáticos. Estes benefícios atingem para além dos alunos, como é o caso de pais, professores e grupos de pares havendo um sentido de entreajuda e apelo a melhorias e evoluções sociais e emocionais.

A relação escola-família trabalha em variados sentidos e possui variados objetivos interligando-se por meios como a cultura e as normas ou ideais facilitando o processo de educação nos dois meios (família e escola). Levando esta relação a oferecer mutuamente conhecimentos mais complexos sobre o desenvolvimento da criança, estas redes de apoio e interações permitem assim a aprendizagem sobre como atuar com as adversidades tanto para crianças, pais, professores e grupos de pares (Hill & Taylor, 2004; Hornby & Lafaele, 2011).

A colaboração entre a família e a escola apresenta aspetos positivos em várias áreas tanto para a escola e os seus agentes como para os pais e fundamentalmente para os alunos. Assim esta parceria desse assentar em alguns aspetos essenciais à promoção do bem-estar do aluno e estimulação das suas capacidades, devendo esta parceria ser responsável e com objetivos estabelecidos precocemente, funcionar de forma igualitária e voluntária de ambas as partes, partilhar os seus próprios recursos e apostar na confiança e respeito mútuo entre si mas também para com os alunos. Esta colaboração implica uma educação inclusiva onde todos os agentes educativos trabalham em conjunto obtendo maiores conhecimentos, compreensão e acompanhamento do desenvolvimento da criança.

Este trabalho cooperativo tende a aumentar a qualidade da educação onde os pais informam os professores e professores informam os pais sobre necessidades, problemáticas e expectativas esperadas de modo a potenciar o desenvolvimento da criança, a facilitar alguns processos de educação de ambos os agentes mas principalmente a instruir a criança sobre valores sociais, gerir conflitos futuros, aprender a dialogar e a expressar sentimentos, emoções e vontades de formas mais saudáveis promovendo o bem-estar pessoal, social e manter um clima escolar tranquilo e propenso à educação. Esta parceria estável e saudável entre dois meios diferentes com regras e funções diferentes permite à criança compreender que o trabalho em conjunto proporciona igualdade e compreensão mas também tolerância pelas diferenças dos outros, formular formas de trabalho em conjunto benéficas sendo uma forma de exemplo de trabalho entre membros na comunidade (Dessen & Polonia, 2007; Hornby & Lafaele, 2011).

Capítulo 4. Comportamentos de *bullying* e estilos parentais

Num ambiente familiar e dentro das experiências familiares que ocorrem, a criança aprende a comportar-se perante variadas situações e a lidar com os obstáculos, este moldar de comportamento apresenta ligações diretas com a capacidade da criança em estabelecer as suas relações entre grupos de pares e a inserir-se na sociedade exterior ao seio familiar. É na infância que problemas comportamentais começam a ter alguma visibilidade como a extrapolação de regras, agressividade, mentiras e desrespeito provenientes da falta de supervisão parental algo que pode vir a acentuar-se caso estes comportamentos não sejam controlados.

Neste sentido, um ambiente familiar positivo e saudável permite um correto desenvolvimento cognitivo, social e emocional onde uma relação estreita e saudável entre pais e filhos mas também uma relação baseada na confiança, compreensão e aceitação apresentam menores riscos em desencadear comportamentos agressivos (Ackard, Neumark-Sztaine, Story & Perry, 2006; Fosco, Stormshak, Dishion, & Winter, 2012).

A forma como os pais exercem a sua parentalidade e a forma como interagem com os próprios filhos apresentam influências diretas nos comportamentos dos mesmos. Num estudo realizado com uma população de jovens entre os 13 e os 15 anos de idade concluiu que pais que prestam uma maior atenção e supervisão aos filhos diminuem a probabilidade dos mesmos se tornarem agressivos e hostis esperando que os filhos se tornem indivíduos bem-sucedidos e desenvolvidos, ao contrário que pais que recorram a métodos agressivos desencadeiam nos filhos comportamentos violentos e desenvolvam fraca empatia e compreensão pelos outros (Georgiou & Stavrinides, 2013).

Em ambientes com desarmonia familiar e fraca coesão familiar, existe uma maior probabilidade de se observar estilos parentais autoritários recorrentes a medidas punitivas onde desencadeiam crianças e jovens menos afetuosos e mais hostis (Ahmed & Braithwaite, 2004).

Crianças que apresentam comportamentos agressivos para com os outros maioritariamente possuem famílias hostis e punitivas uma vez que vivenciam diariamente este estilo autoritário e

aprendem e integram os seus ideais e regras de forma a aplicar futuramente em outros sistemas e grupos sociais. Assim crianças que praticam *bullying* de acordo com os autores apresentam famílias conflituosas e agressivas que praticam a sua parentalidade à custa de castigos severos, práticas agressivas e incompreensão perante as necessidades dos filhos. Esta realidade que vivenciam permite às crianças agressoras desenvolver comportamentos incorretos para com os grupos de pares prolongando o que vivenciam em casa no contexto escolar uma vez que não possuem capacidades saudáveis de resolução de problemas baseando-se na violência que conhecem (Baldry & Farrington, 2013; Georgiou & Stavrinides, 2013). De acordo com o estudo de Sedds, Harkness & Quilty (2010), quando uma criança experiencia maltratos/negligências parentais ao mesmo tempo que sofre de *bullying* ocorre uma diminuição de sentimentos de pertença à sociedade e de apoio como também aumentam as probabilidades de comportamentos e sentimentos depressivos (Sedds, Harkness & Quilty, 2010).

Neste seguimento e contrariamente ao estilo autoritário, pais que adotem uma parentalidade mais saudável e apliquem comportamentos positivos como a supervisão, afetividade e aceitação encontram menores problemáticas sociais em relação aos seus filhos, uma vez que o estilo autoritativo compreende o estabelecimento de regras com a compreensão das vontades dos filhos promovendo desta forma um maior desenvolvimento de competências sociais diminuindo a necessidade de comportamentos de *bullying* (Ahmed & Braithwaite, 2004; Rubin, Dwyer, Burgess & Hastings, 2003). Crianças e jovens que vivem dentro de um seio familiar autoritativo apresentam melhores competências sociais e capacidades de evoluírem em todos os aspetos associadas a uma boa autoestima e uma maior autoconfiança (Aunola, Stattin & Nurmi, 2000; Baumrind, 1966).

Contudo os membros familiares devem prestar atenção aos seus respetivos filhos e apoiá-los nas decisões e opiniões, porém pais que se demonstram como demasiado protetores e que apelam à escassa autonomia dos filhos tendem a gerar crianças sujeitas a comportamentos de *bullying*. Esta proteção e preocupação excessiva levam à fraca tomada de decisão das crianças e por consequente ao fraco desenvolvimento no que diz respeito à resolução de problemas e criação de estratégias. Assim

o elevado envolvimento parental e elevada supervisão torna as crianças demasiado protegidas aumentando desta forma o risco de virem a ser vítimas no comportamento *bullying* por não saberem tomar uma posição (Fosco, Stormshak, Dishion, & Winter, 2012).

De acordo com a literatura existente é possível compreender que estilos parentais ou que características da parentalidade assumem nos comportamentos das crianças, existindo uma relação forte entre a família e o *bullying*, porém a presença de ambos os progenitores no quotidiano das crianças e jovens é um fator essencial para a diminuição das probabilidades das crianças participarem em comportamentos de *bullying* (Jansen, Veenstra, Ormel, Verhulst & Reijneveld, 2011).

Estudos e investigações realizadas em Portugal, demonstram uma associação entre comportamentos de agressão e/ou vitimização com a educação e a parentalidade aplicada em crianças/jovens de 2º e 3º ciclo, na medida em que o conceito de família apresenta-se como um meio modelador de todo o desenvolvimento da criança quer em aspetos comportamentais ou emocionais. Assim de acordo com Secco (2014), e o seu estudo sobre estilos parentais, autoestima e comportamentos de agressão e vitimização entre pares em contexto escolar em crianças de idades compreendidas entre os 11 e os 15 anos, demonstrou existir uma relação do estilo parental negligente/permissivo para comportamentos de agressão (Secco, 2014). Outro estudo realizado na Madeira, com alunos de 3º ciclo sobre o *bullying*, envolvimento parental e percurso curricular mostrou que a população em questão revelou a importância dos pais desde a atenção à prevenção associadas a este tipo de problemas/conflitos (Nóbrega, 2015).

Parte II – Metodologia

Capítulo 5 - Método

Esta segunda parte da investigação pretende abordar a metodologia necessária para a operacionalização da mesma. Neste sentido, é desenvolvido um trabalho comparativo entre grupos de crianças que percecionaram diferentes estilos parentais e a relação destes com comportamentos de *bullying*. Explorando a existência e as características de comportamentos de *bullying* nesta amostra. Neste sentido é realizada uma análise estatística e apresentação dos resultados.

5.1. Pertinência do estudo e definição do problema

A violência escolar/*bullying* reflete em parte o clima da sociedade em que a escola se encontra inserida bem como consequentemente a família, essa mesma violência têm vindo a aumentar apesar dos esforços de sensibilização aplicados (Nóbrega, 2015). Deste modo e de acordo com Secco (2014), existe uma associação entre os comportamento de agressão e vitimização com a educação e a parentalidade aplicada em crianças e/ou jovens (Secco, 2014). Onde estilos parentais e caraterísticas da parentalidade assumem consequências nos comportamentos das crianças, existindo uma possível relação entre a família e o *bullying*. A presença de ambos os progenitores no quotidiano das crianças é um fator essencial para a diminuição das probabilidades das crianças participarem em comportamentos de *bullying* (Jansen, Veenstra, Ormel, Verhulst & Reijneveld, 2011). De acordo com o estudo comparativo realizado em Nova Iorque de Rajendran, Kruszewski & Halperin (2016) relativo às influências parentais no *bullying* em crianças com idades compreendidas entre os 4-5 anos com diagnóstico de perturbação de hiperatividade e défice de atenção (PHDA), que os fatores associados à parentalidade nomeadamente suporte parental e estímulo de autonomia da criança influencia os primeiros quatro anos escolares mas também a relação entre pares na escola (Rajendran, Kruszewski & Halperin, 2016).

Posto isto, surge a questão: será que os comportamentos de agressão e vitimização entre pares em contexto escolar de 1º ciclo em escolas portuguesas são influenciados pelos estilos parentais vivenciados?

5.2. Delineamento do estudo

Esta investigação assume características descritivas inserindo-se num paradigma positivista, apresenta uma abordagem quantitativa com um corte transversal na medida em que os dados apenas são recolhidos num único momento. A abordagem quantitativa remete para uma medição objetiva onde pretende quantificar o grau de variação de um fenómeno salientando as variáveis e a respetiva medição, objetividade quantificação dos resultados (Bacon-Shone, 2015). Este estudo é comparativo e exploratório uma vez que pretende analisar questões pouco averiguadas com definição de hipóteses ou proposições para futuras investigações uma vez que não existem análises sobre a relação entre variáveis que nos propomos a estudar. Os dados foram recolhidos através de questionários do tipo quantitativo e de escolha múltipla. Adicionalmente, este método de recolha de dados assegura a anonimidade e deixa os inquiridos mais à vontade sobre questões delicadas ou complicadas que causem desconforto.

5.3. Objetivos da investigação

5.3.1. Objetivo geral

Nesta investigação, como objetivo principal pretende-se avaliar a relação entre estilos parentais percecionados pelas crianças em contexto familiar com a existência ou não de comportamento de *bullying* em crianças a frequentar o 1º ciclo.

5.3.2. Objetivo específico

1. Identificar os tipos de envolvimento no *bullying* na presente amostra;
2. Verificar se existem diferenças de género ao nível dos comportamentos de *bullying*;
3. Verificar se existem diferenças de género ao nível dos estilos parentais percecionados pelas crianças;
4. Verificar se existem diferenças nos estilos parentais percecionados em função a comportamentos de *bullying*/vitimização ou a comportamentos neutros;

5.4. Hipóteses de estudo

Apresentamos as seguintes hipóteses, estando estas sustentadas pela literatura existente e apresentada. Então procuramos confirmar ou infirmar as mesmas.

H1: O estilo parental autoritário relaciona-se com comportamentos de agressão para com os outros.

De acordo com a revisão de literatura, pais de crianças com comportamentos agressivos, demonstraram atitudes menos calorosas utilizando uma educação mais autoritária e uma disciplina mais rígida (Farrington, 1993; Idsoe et al., 2008 cit in Rajendran, Kruszewski & Halperin, 2016). O mesmo que mães que demonstrem comportamentos agressivos com uma fraca vinculação encontram-se associadas a comportamentos de agressão em crianças (Olweus, 1980 cit in Rajendran, Kruszewski & Halperin, 2016). Neste sentido, Um estudo realizado por Baldry e Farrington (2000) compararam que crianças de 11 a 14 anos que demonstrassem comportamentos de *bullying* apresentavam pais punitivos com fraco suporte educacional (Baldry & Farrington, 2000 cit in Rajendran, Kruszewski & Halperin, 2016).

Do mesmo modo, crianças que apresentam comportamentos agressivos para com outras crianças, maioritariamente possuem pais punitivos e menos tolerantes uma vez que vivenciam este tipo de estilo e aprendem os seus ideais e regras de forma a aplicar futuramente em outros grupos sociais. Assim crianças que praticam *bullying* de acordo com os autores apresentam famílias conflituosas e agressivas que praticam a sua parentalidade à custa de castigos severos e incompreensão perante as necessidades dos filhos. Esta realidade que vivenciam permite às crianças agressoras desenvolver comportamentos incorretos para com os grupos de pares prolongando o que vivenciam em casa no contexto escolar, pois existe uma lacuna nas suas capacidades saudáveis de resolução de problemas baseando-se na violência que conhecem (Baldry & Farrington, 2013; Georgiou & Stavriniades, 2013). Também, de acordo com o estudo, quando uma criança experiencia maltratos e negligências por parte dos progenitores ao mesmo tempo que sofre de *bullying* ocorre

uma diminuição de sentimentos de pertença à sociedade e de apoio como também aumentam as probabilidades de comportamentos e sentimentos depressivos (Sedds, Harkness & Quilty, 2010).

H2: O estilo parental autoritativo não se relaciona nem com comportamentos de agressão ou vitimização.

Uma parentalidade que demonstre comportamentos menos autoritários associados a atitudes de afeto, compreensão, partilha e respeito/confiança encontram-se associados a um menor envolvimento de comportamentos de agressão por parte das crianças (Rajendran, Kruszewski & Halperin, 2016). Onde de acordo com este parecer, existem correlações significativas entre comportamentos de evitação de *bullying* e estilos parentais autoritativo (Ok & Aslan, 2010 cit in Barrios, 2014). Assim, crianças e jovens que vivem dentro de um seio familiar autoritativo apresentam melhores competências sociais e capacidades mais apuradas de evolução em variados aspetos, encontrando-se associado uma autoestima desenvolvida e uma maior autoconfiança (Aunola, Stattin & Nurmi, 2000; Baumrind, 1966). Neste mesmo sentido, um estudo realizado com uma população de jovens entre os 13 e os 15 anos de idade concluiu que o facto de pais que prestam uma maior atenção e supervisão aos filhos demonstram menores probabilidades dos mesmos se tornarem agressivos e hostis (Georgiou & Stavrinides, 2013).

H3: O estilo parental permissivo relaciona-se com comportamentos de agressão ou vitimização

Pais permissivos que desenvolvam em seio familiar comportamentos de negligência e desinteresse tendem a criar filhos com maiores dificuldades na regulação e no controlo da sua impulsividade e agressividade (Miler, Diiorio & Dudley, 2002 cit in Barrios, 2014). Uma vez que uma criança sem compreensão dos limites e regras pode assimilar que comportamentos agressivos possam ser tolerados usando esses comportamentos como forma de socialização (Powell & Ladd, 2010 cit in Secco, 2014).

Desta forma, crianças que são sujeitas a este estilo parental possuem capacidades menos desenvolvidas e são mais dependentes de outros, uma vez que a própria criança presencia a ausência de regras e limites, mas também uma elevada tolerância aos comportamentos da mesma, bem como ajudas e auxílios excessivos nas suas atividades e tomadas de decisão (Brás, 2008).

Assim de acordo com um estudo sobre estilos parentais, autoestima e comportamentos de agressão e vitimização entre pares num contexto escolar com crianças de idades compreendidas entre os 11 e os 15 anos, demonstrou existir uma relação do estilo parental negligente/permisivo para comportamentos de agressão (Secco, 2014).

5.5. Participantes

Para uma presente investigação, a população alvo e consequente amostra são os principais delineadores do estudo. Sendo que a amostra é constituída por um conjunto de elementos de um todo maior, uma vez que a população não pode ser analisada na íntegra. Assim, a amostra pode ser constituída por variados indivíduos como famílias ou outras organizações, acontecimentos ou outros objetos que servem como experimento e compreensão de acordo com certa temática (Maroco, 2007).

Assim, como amostra para a presente investigação, é uma amostra não probabilística selecionada por conveniência, uma vez que os elementos da amostra foram escolhidos aleatoriamente. Foram selecionadas escolas com localização conveniente para a investigadora com as quais algumas já havia ligação anterior. A seleção das crianças participantes no estudo apenas dependeu da autorização dos pais para realizar o estudo. Assim, a população para o estudo é composta por crianças que frequentem o 1º ciclo do ensino básico de nacionalidade portuguesa que frequentam escolas públicas e privadas da zona de Leiria. A amostra do estudo é composta por 143 crianças, 70 do género feminino (48,6%) e 73 do género masculino (50,7%) com idades compreendidas entre os 5 e os 10 anos ($M=7.77$ e $DP= 1.19$). O conjunto de participantes que corresponde à amostra remete para o número de crianças que cumpriam os critérios de inclusão determinados para este estudo e cujos encarregados de educação autorizaram a participação.

5.5.1. Caraterização da amostra

Como compreensão da presente amostra, colaboraram no estudo 143 crianças, com uma média de idades de 7.77 anos ($SD = 1.19$), variando entre um mínimo de 5 anos e um máximo de 10 anos correspondendo a uma faixa etária que frequenta o 1º ciclo do ensino básico.

Maioritariamente dos participantes são do género masculino (50.7%) e 30.6% crianças participantes no estudo frequentava o 3º ano de escolaridade sendo o ano frequentado com mais participantes (44 participantes). Relativamente às reprovações de ano apenas 8 crianças assumiram ter chumbado de ano o que corresponde a 5.6% da amostra total.

Tabela 4
Caracterização sociodemográfica

	N	%
<i>Idade (M; DP)</i>	7.77 (1.19)	
<i>Género Feminino</i>	70	48.6
<i>Género Masculino</i>	73	50.7
<i>Ano frequentado</i>		
<i>1ºano</i>	30	20.8
<i>2ºano</i>	39	27.1
<i>3ºano</i>	44	30.6
<i>4ºano</i>	30	20.8
<i>Reprovação</i>		
<i>Sim</i>	8	5.6
<i>Não</i>	132	91.7

Em termos de habilitações académicas, 11.1% dos pais e 14.6% das mães indicaram possuir o ensino secundário, e 17.4% dos pais e 9.1% das mães indicaram possuir o 1º, 2º e 3º ciclo de escolaridade. Relativamente à detenção do grau de licenciatura ou superior, 11.1% dos pais e 16.0% das mães revelam ter estudado para além do ensino secundário, revelando de acordo com a amostra estudada, que os encarregados de educação possuem elevados níveis literários. No entanto como o questionário sociodemográfico foi preenchido por crianças, ocorreram valores elevados de omissão de resposta (59.7%) por desconhecimento por parte das crianças em relação à profissão ou ocupação dos respetivos pais.

Tabela 5
Habilitações escolares dos pais

	%Pai	%Mãe
<i>1ºciclo</i>	2.1	1.4
<i>2ºciclo</i>	4.2	2.1
<i>3ºciclo</i>	11.1	5.6
<i>Ensino Secundário</i>	11.1	14.6
<i>Licenciatura</i>	11.1	16.0
<i>Mestrado</i>	0.0	0.7

Relativamente às profissões identificadas pelas crianças face aos seus pais, centramo-nos na Classificação Portuguesa das Profissões 2010. Logo, é possível observar que de acordo com a população estudada, os encarregados de educação apresentam percentagens maiores em profissões englobadas no tópico de trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices (37.5% pai e 28.5% mãe), na medida em que o distrito de Leiria encontra-se a nível de desenvolvimento fortemente ligado à indústria com um aumento da sua rede industrial e consequentemente acompanhado de empregos de sector secundário e terciário (Município de Leiria-Departamento de Planeamento e Ordenamento, sd.). Como referido em cima, o questionário sociodemográfico foi preenchido pelas próprias crianças o que levou à ocorrência de valores elevados de omissão de resposta (8.3%).

Tabela 6
Caracterização socioprofissional

	% Pai	% Mãe
<i>Desempregado</i>	3.5	3.5
<i>Profissões das Forças Armadas</i>	0.7	0.0
<i>Representantes do poder legislativo, dirigentes, diretores e gestores executivos</i>	2.1	1.4
<i>Especialistas das atividades intelectuais e científicas</i>	11.1	14.6
<i>Técnicos e profissões de nível intermédio</i>	3.5	6.3
<i>Pessoal administrativo</i>	4.2	14.6
<i>Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores</i>	7.6	6.9
<i>Agricultores e trabalhadores qualificados da pesca, da floresta e agricultura</i>	2.8	0.7
<i>Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices</i>	37.5	28.5
<i>Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores de montagem</i>	11.8	1.4
<i>Trabalhadores não qualificados</i>	6.9	13.2
<i>Aposentados</i>	0.0	0.7

Contudo é importante verificar dentro de uma amostra populacional de crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 10 anos se existe um ambiente escolar com a cultura do *bullying*, sendo consequentemente relevante verificar se dentro desse ambiente com comportamentos de *bullying*, que tipo de comportamentos agressivos e hostis são mais recorrentes e comuns nas relações sociais entre crianças do 1ºciclo do ensino básico. Desta forma, relativamente aos dados e comportamentos agressivos identificados pelos indivíduos participantes no estudo podemos observar que os comportamentos com maior sinalização foram “Bateram-me, deram-me murros ou pontapés (41.3%) e o “Chamaram-me nomes feios” (50.3%). Indicando esta forma, de acordo com a literatura existente uma predominância para o *bullying* direto verbal e físico.

Tabela 7
Comportamentos agressivos praticados

	%
<i>Bateram-me, deram-me murros ou pontapés</i>	41.3
<i>Roubaram-me</i>	14.0
<i>Pediram-me dinheiro emprestado e não o devolveram</i>	3.5
<i>Ameaçaram-me, meteram-me medo</i>	23.8
<i>Chamaram-me nomes feios</i>	50.3
<i>Andaram a falar mal de mim, dizem segredos sobre mim</i>	34.3
<i>Não falam comigo</i>	14.0
<i>Espalharam mensagens via telemóvel ou internet para me fazerem mal</i>	4.2
<i>Insultaram-me pela minha cor ou raça</i>	4.9
<i>Não brincam comigo deixam-me sozinho</i>	29.4

Neste mesmo contexto, sobre a compreensão dos tipos de *bullying* perpetrados em meio escolar e identificados pelas crianças participantes nesta investigação, foi através de uma hipótese de resposta aberta onde a criança recebeu liberdade para identificar outras atitudes e comportamentos que sofreu na sua escola que não constavam nas alíneas de resposta anteriores a essa mesma pergunta, deste modo foi possível através de uma análise descritiva cuidada e interpretação dos resultados aferir que as respostas recolhidas mais comuns foram “empurraram” (3.5%), “puxar cabelos” (2.1%) e “rasteiras” (2.1%).

Estes comportamentos de acordo com a tabela 1. Classificação de tipos e formas de *bullying*, podem-se caracterizar como comportamentos de *bullying* direto físico. O que vem a confirmar que na amostra presente, o *bullying* físico é o comportamento hostil mais verificado pelas crianças.

Tabela 8
Comportamentos agressivos descritos pelos participantes

	%
<i>“A professora é má para mim”</i>	.7
<i>“Agarraram e puxaram a camisola”</i>	.7
<i>“Bateram”</i>	.7
<i>“Bolada na cara”</i>	.7
<i>“Boladas”</i>	.7
<i>“Carga de ombro”</i>	.7
<i>“Chatearam e gozaram”</i>	.7
<i>“Dizem nomes feios”</i>	.7
<i>“Dizem que sou burro”</i>	.7
<i>“Empurraram”</i>	3.5
<i>“Empurram e arranham”</i>	.7
<i>“Fizeram-me um gesto”</i>	.7
<i>“Magoaram-me”</i>	.7
<i>“Palmadas”</i>	.7
<i>“Puxaram cabelos”</i>	2.1
<i>“Rasteiras”</i>	2.1

5.6. Instrumentos

Para este estudo foram utilizados instrumentos adequados à medição das variáveis em estudo.

Sendo aplicados às crianças um Questionário Sociodemográfico, o Questionário de *Bullying* - agressividade entre crianças no espaço escolar 1º ciclo e PAQ-C e o Questionário de estilos parentais – criança e vivência subjetiva.

5.6.1. Questionário sociodemográfico

Como utilização de questionário sociodemográfico para o estudo descritivo da amostra, foi aproveitado um já previamente estruturado e existente (Bloco I) pertencente ao Questionário de *Bullying* - agressividade entre crianças no espaço escolar 1º ciclo (Adaptação do questionário de Dan Olweus (1989) por Beatriz Pereira e Ana Tomás UM/CEFOPE, 1994 e revisto por Beatriz Pereira e Fernando Melin em 2010 UM/IE).

Este questionário sociodemográfico procura recolher informações básicas sobre os participantes, tais como: o ano de escolaridade, o género, a idade, a data de nascimento, a quantidade de irmãos e respetiva idade dos mesmos, a profissão e habilitações escolares de ambos os pais, a quantidade de reprovações os respetivos anos e por fim se a criança participante no estudo frequentou infantários e creches bem como os referentes anos (ver anexo II).

5.6.2. Questionário de *Bullying* - agressividade entre crianças no espaço escolar 1º ciclo (Adaptação do questionário de Dan Olweus (1989) por Beatriz Pereira e Ana Tomás UM/CEFOPE, 1994 e revisto por Beatriz Pereira e Fernando Melin em 2010 UM/IE)

O questionário original de Dan Olweus e revisto por Melin (2010) encontra-se dividido em três áreas, sendo a primeira referente aos dados sociodemográficos. A segunda parte encontra-se destinada a comportamentos de vitimização desde a sua frequência, local onde ocorreram e a forma como decorreram, caracterizando a agressão em aspetos como número, género, idade dos agressores e os comportamentos de professores e funcionários da instituição, se ocorreu queixa ou tentativa de defesa e qual é a atitude do indivíduo perante o testemunho de comportamentos de agressão. Na terceira parte, o questionário identifica comportamentos de agressão realizados pelo indivíduo bem como a frequência desses comportamentos e a motivação (Melin, 2011). Relativamente à fiabilidade do questionário, este obteve uma média elevada de coeficientes de correlação nas várias questões do instrumento tendo como coeficiente alfa de *Cronbach* .78 (Moreira, 2007 cit in Gomes, Ferreira, Silva & Castro Caldas, 2017) (ver anexo II).

5.6.3. PAQ-C. Questionário de estilos parentais – criança e vivência subjetiva

Relativamente ao questionário de estilos parentais – criança e vivência subjetiva (PAQ-C), este foi adaptado do PAQ sendo o vocabulário ajustado à faixa etária entre os 5 e os 8 anos de idade. Os 30 itens foram adaptados ao nível do vocabulário e semântica utilizando uma escala dicotômica (sim/não) adaptada da escala de cinco pontos de PAQ e imagens associadas a perguntas relativas como a expressão emocional sentida. É dividido em duas partes sendo a primeira parte com respostas direcionadas para a mãe e a segunda com respostas direcionadas para o pai. O PAQ-C encontra-se também dividido entre género devido aos cartões de expressão emocional referentes a desenho feminino e desenho masculino. Contudo, para uma melhor adaptação do questionário à investigação subjacente, as imagens e perguntas relativas à expressão emocional sentidas não foram utilizadas na presente amostra deste estudo. Relativamente à fiabilidade do questionário, num estudo exploratório verificou-se que o PAQ-C da mãe apresenta como alfa de *Cronbach* .39 e o PAQ-C do pai apresenta como alfa de *Cronbach* .58 (Pires, 2010) (ver anexo III).

Como se trata de uma escala pouco ajustada, foi feita uma análise fatorial exploratória separadamente para a mãe e para o pai com extração de três fatores (rotação varimax) tal como proposto em Pires (2010). O item 7 do PAQ-C mãe foi eliminado por apresentar níveis de curtose inaceitáveis (Kim, 2013). Além disso, foram eliminados os itens que saturavam em mais de 1 fator assim como os itens com um peso fatorial abaixo de .40. Como recomendado pela autora do presente questionário, de forma a manter-se a estrutura original e assim a mesma estrutura para mãe e pai, foram portanto eliminados o item 7 (por apresentar níveis de curtose inaceitáveis no questionário da mãe) e 10 do pai (por saturar em dois fatores no questionário da mãe) e mantido o item 9 do pai (apesar de saturar em dois fatores mas só um deles ter um peso fatorial positivo).

A solução para o questionário mãe remete para uma solução em 3 fatores nomeadamente: estilo parental autoritativo composto pelos itens 4, 5, 18 com alfa de *Cronbach* .46; estilo parental autoritário composto por os itens 2, 8, 11, 15 com alfa de *Cronbach* .44; estilo parental permissivo composto por os itens 6, 9, 12 com alfa de *Cronbach*.43. Foi encontrada a mesma solução para o

questionário pai em 3 fatores: o estilo parental autoritativo composto igualmente pelos itens 4, 5, 18 com alfa de *Cronbach*.69; estilo parental autoritário composto igualmente pelos itens 2, 8, 11, 15 com alfa de *Cronbach*.50; estilo parental permissivo composto igualmente pelos itens 1, 6, 9, 12, 13 com alfa de *Cronbach*.55.

5.7. Operacionalização de variáveis

Numa presente investigação, as variáveis apresentam um fator fundamental para a compreensão do estudo e dos respetivos resultados, desta forma, as variáveis são um conjunto de características ou quantidades que transportam de certa forma informação sobre um dado fenómeno. É através das variáveis e da informação fornecida pelas mesmas que o investigador/analista consegue compreender, ordenar, quantificar as diferenças existentes num dado estudo (Maroco, 2007 & Curado, Teles & Maroco, 2014). Assim, nesta investigação podemos identificar como variáveis, a dependente como o *bullying* e a variável independente, os estilos parentais, pois são aquelas que podem influenciar a variável dependente.

5.8. Procedimento

Várias escolas foram contactadas, após breve aprovação, foram marcadas reuniões com diretores e professores interessados de forma a dar a conhecer o estudo e os seus objetivos com a finalidade de obter o consentimento para a participação das crianças na investigação. Posto o consentimento dos diretores foram entregues os consentimentos aos pais pelos professores responsáveis pelas turmas de forma a transmitir a informação aos encarregados de educação (ver anexo I). Após recolha dos consentimentos autorizados foi marcado em conjunto com os professores datas acordadas mutuamente entre professores e a investigadora de forma a não prejudicar o decorrer de aulas e das matérias lecionadas. As crianças mais novas (1º e 2º ano) foram ajudadas individualmente ou em pequenos grupos de 3 elementos a preencher os questionários. Já as crianças mais velhas (3º e 4º ano) preencheram os questionários individualmente mas juntamente com toda a turma onde todos os questionários foram respondidos por uma única vez.

Após a finalização do preenchimento de todos os questionários das respetivas escolas e agrupamentos foram recolhidos e inseridos numa base de dados. Em seguida, os dados foram analisados estatisticamente através de análises descritivas, formulação de médias, desvios padrões e distribuição de frequências através do *software IBM SPSS Statistics 24*.

Parte III – Resultados

Capítulo 6 - Resultados descritivos da amostra

A análise estatística da presente investigação envolveu medidas de estatística descritiva através de indicadores como as frequências, médias, percentagens e respetivos desvios-padrão. Foram ainda utilizados o Teste do Qui-Quadrado e Anovas para avaliar diferenças de género em comportamentos de *bullying* bem como na perceção dos estilos parentais. Para os testes *A posteriori* das Anovas recorreu-se ao teste de Bonferroni.

A análise estatística foi efetuada com o SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) versão 24.0 para *Windows*.

6.1. Resultados

6.1.1. *Bullying*

De acordo com a amostra estudada, foram realizadas duas análises acerca dos envolvidos em comportamentos de *bullying*, onde inicialmente foram feitas observações de apenas dois principais intervenientes (vítima e agressor), onde foi possível verificar que 72.2% das crianças inquiridas afirmam ter sido vítimas de comportamentos de *bullying* e 50.0% afirmam ter praticado comportamentos de *bullying* para com outras crianças que frequentam a mesma escola.

Tabela 9
Interveniente no *Bullying*

	N	%
<i>Vítima</i>	74	72.2
<i>Agressor</i>	72	50.0

Contudo, estas duas principais variáveis (ser vítima e ser agressor) não apresentam características exaustivas da complexidade dos comportamentos de *bullying*, pelo foram recodificadas para definir 4 grupos de envolvimento no *bullying* (grupo 1: não ser agressor nem vítima, grupo 2: só vítima, grupo 3: só agressor e grupo 4: ser vítima e agressor). Pelo que, deste modo foi possível observar que o estatuto de vítima-agressor (41.3%) é o mais comum na amostra estudada.

Tabela 10
4 Grupos de envolvimento no *bullying*

	N	%
<i>Vítima</i>	45	31.5
<i>Agressor</i>	13	9.1
<i>Vítima-agressor</i>	59	41.3
<i>Nem vítima nem agressor</i>	25	17.5

6.1.2. *Bullying* e diferenças de género

Em termos de comportamentos de *bullying* observados, foi realizada uma análise relativa a esses mesmos comportamentos e as diferenças de género. Pelo que, foram encontradas diferenças significativas entre crianças do género feminino e crianças do género masculino e os 4 grupos de envolvimento no *bullying* $X^2 (3) = 10.21, p = .017$.

De acordo com a tabela abaixo referenciada (Tabela 11 – 4 Grupos de envolvimento no *bullying* e diferenças de género), é possível observar essas mesmas diferenças através dos residuais ajustados obtidos através do testes Qui-Quadrado que quando superiores a 2 (>2) demonstram diferenças significativas. Deste modo é possível compreender na presente amostra que existem mais raparigas que apresentam estatuto de vítima (residual ajustado de 2.1) em comparação com os valores obtidos para o género masculino. E que existem mais rapazes vítima-agressores (residual ajustado de 2.8) em comparação às raparigas. Nos restantes grupos de envolvimento no *bullying* não foram encontradas diferenças significativas. Sendo possível de constatar que existe uma predominância no género masculino com comportamentos agressivos quando comparados ao género feminino.

Tabela 11
4 Grupos de envolvimento no *bullying* e diferenças de género

	<i>Vítima</i>	<i>Nem vítima nem agressor</i>	<i>Vítima-agressor</i>	<i>Agressor</i>
<i>Género Masculino</i> <i>Residuais Ajustados</i>	-2.1	-1.6	2.8	.8
<i>Género Feminino</i> <i>Residuais Ajustados</i>	2.1	1.6	-2.8	-.8

6.1.3. Estilos parentais percebidos pela criança e diferenças de género

Relativamente aos estilos parentais percebidos pelas crianças participantes no estudo e diferenças de género associadas, foram observadas diferenças significativas no Estilo Parental Permissivo remetente à mãe (EP Permissivo Mãe) $F(1,141) = 10.79$, $p.001$.

Tabela 12
Estilos parentais e diferenças de género

	F	Sig.
<i>EP Autoritativo Mãe</i>	.699	.405
<i>EP Autoritativo Pai</i>	.118	.732
<i>EP Autoritário Mãe</i>	3.796	.053
<i>EP Autoritário Pai</i>	.557	.457
<i>EP Permissivo Mãe</i>	10.792	.001
<i>EP Permissivo Pai</i>	2.913	.090

Após encontrar a diferença significativa entre os variados estilos parentais e o facto de pertencerem à mãe ou ao pai, foi realizada uma análise ao EP Permissivo Mãe e o género onde de acordo com os dados, é possível verificar que existem mais raparigas com mães permissivas quando comparadas com rapazes (rapazes $M=.18$, $SD=.26$; raparigas $M=.34$, $SD=.31$).

Tabela 13
Estilo Parental Permissivo Mãe (Médias)

	N	M	SD
<i>EP Permissivo Mãe - Rapariga</i>	70	.34	.31
<i>EP Permissivo Mãe - Rapaz</i>	73	.18	.26

6.1.4. Estilos parentais percebidos pela criança e comportamentos de *bullying*

Como principal objetivo desta investigação, é importante compreender até de que forma os estilos parentais se encontra interligados com os comportamentos de *bullying*. Neste sentido, tal como realizado para a compreensão e identificação dos intervenientes no *bullying*, foram realizadas duas análises para compreender e verificar a existência de relações significativas entre os estilos parentais percebidos pela criança e comportamentos de *bullying*. Primeiramente com os fatores ser vítima e ser agressor para ambos os progenitores (mãe e pai) e posteriormente para os 4 grupos de envolvimento no *bullying* (vítima, agressor, vítima-agressor e nem vítima nem agressor) para ambos os progenitores (mãe e pai).

Como primeira análise para os dois fatores (ser vítima e ser agressor), foram realizadas análises de variâncias (Anovas). Neste sentido, em relação a ser vítima, foram encontradas diferenças significativas no estilo autoritativo mãe $F(1, 207) = 4.10, p=.045$. Sendo que quem não é vítima percebe a mãe como mais autoritativa ($M=.93$; $SD=.16$) em comparação com quem é vítima de *bullying* ($M=.85$; $SD=.25$). E no caso dos pais, foi encontrado o mesmo padrão $F(1, 141) = 8.06, p=.005$. Sendo que quem não é vítima percebe o pai como mais autoritativo ($M=.89$; $SD=.29$) em comparação com quem é vítima de *bullying* ($M=.71$; $SD=.34$).

Tabela 14

Estilos parentais e comportamentos de *bullying* – Ser vítima

	F	Sig.
<i>EP Autoritativo Mãe</i>	4.095	.045
<i>EP Autoritativo Pai</i>	8.056	.005
<i>EP Autoritário Mãe</i>	1.960	.164
<i>EP Autoritário Pai</i>	.008	.930
<i>EP Permissivo Mãe</i>	.154	.696
<i>EP Permissivo Pai</i>	.054	.817

Tabela 15
Estilo Parental Autoritativo Pai e Mãe – Ser vítima

	N	M	SD
<i>EP Autoritativo Mãe – Não ser vítima</i>	39	.93	.16
<i>EP Autoritativo Mãe – Não ser agressor</i>	104	.85	.25
<i>EP Autoritativo Pai – Não ser vítima</i>	39	.89	.29
<i>EP Autoritativo Pai – Não ser agressor</i>	104	.71	.34

Em relação ao fator ser agressor, foram também encontradas diferenças significativas mas apenas em relação ao pai $F(1, 140) = 5.87, p = .017$. Sendo que quem não é agressor percebe o pai como mais autoritativo ($M = .83; SD = .30$) em comparação com quem é agressor ($M = .69; SD = .35$).

Tabela 16
Estilos parentais e comportamentos de *bullying* – Ser agressor

	F	Sig.
<i>EP Autoritativo Mãe</i>	2.661	.105
<i>EP Autoritativo Pai</i>	5.873	.017
<i>EP Autoritário Mãe</i>	1.805	.181
<i>EP Autoritário Pai</i>	.008	.928
<i>EP Permissivo Mãe</i>	.895	.346
<i>EP Permissivo Pai</i>	.701	.404

Tabela 17
Estilo Parental Autoritativo Pai – Ser agressor

	N	M	SD
<i>EP Autoritativo Pai – Não ser vítima</i>	72	.69	.35
<i>EP Autoritativo Pai – Não ser agressor</i>	70	.83	.30

Como referido acima, após análise dos estilos parentais e o *bullying* em relação a ser vítima e ser agressor para ambos os progenitores, e após essa mesma recodificação para os 4 grupos de envolvimento no *bullying* foram ainda testadas as diferenças destas duas variáveis onde de acordo com os dados recolhidos foram encontradas diferenças significativas apenas em relação à percepção do estilo autoritativo pertencente ao pai $F(3, 141) = 4.11, p=.008$.

Tabela 18
Estilos parentais e 4 grupos de envolvimento no *bullying*

	F	Sig.
<i>EP Autoritativo Mãe</i>	1.929	.128
<i>EP Autoritativo Pai</i>	4.109	.008
<i>EP Autoritário Mãe</i>	1.615	.189
<i>EP Autoritário Pai</i>	.092	.964
<i>EP Permissivo Mãe</i>	.470	.703
<i>EP Permissivo Pai</i>	1.372	.254

Com auxílio de testes à *posteriori*, foi possível verificar que quem não é vítima nem agressor percebe o pai como mais autoritativo ($M=.89$; $SD=.28$) em comparação com quem é vítima e agressor ($M=.66$; $SD=.35$).

Tabela 19
Estilo Parental Autoritativo Pai e 4 grupos de envolvimento no *bullying*

	N	M	SD
<i>EP Autoritativo Pai – Vítima e agressor</i>	59	.66	.35
<i>EP Autoritativo Pai – Vítima</i>	45	.79	.31
<i>EP Autoritativo Pai – Agressor</i>	13	.87	.32
<i>EP Autoritativo Pai – Nem vítima nem agressor</i>	25	.89	.28

Embora realizadas análises diferenciadas para os vários envoltivos em comportamentos de *bullying*, é perceptível ao analisar todos os dados recolhidos que o estilo autoritativo encontra-se significativamente relacionado com crianças que não são vítimas nem agressoras.

6.2. Discussão

Objetivo 1 – Identificar os tipos de envolvimento no *bullying* na presente amostra

De acordo com os dados recolhidos e a sua respetiva análise, é possível observar que 72.2% das crianças participantes afirmam ter sido vítimas em algum momento de comportamentos de *bullying* e que 50.0% afirmam ter praticado comportamentos agressivos para com outras crianças. Contudo, dentro dos comportamentos de *bullying*, são vários os comportamentos observados e vários os estatutos que uma criança pode adquirir e perpetuar adiante, desta forma foi necessário recodificar as duas variáveis (ser agressor e ser vítima) para definir 4 grupos de envolvimento no *bullying* levando deste modo a compreender mais detalhadamente o meio em que a amostra se encontra levando as vítimas-agressores a apresentarem as percentagens mais elevadas (41.3%) quando comparadas com os outros estatutos como o ser vítima (31.5%), o ser agressor (9.1%) e o nem ser vítima nem agressor (17.5%). Esta recodificação, torna a compreensão deste tópico, mais exaustiva em torno das características da amostra e respetivos comportamentos de *bullying*

Compreendendo estes resultados é importante ter em conta que no quotidiano real relativamente às respetivas relações sociais numa escola, não existem somente vítimas e agressores. É comum as vítimas apresentarem também comportamentos agressivos como forma de defesa ou pela simples razão de possuírem características frágeis e agressivas na forma como reagem com as dificuldades mas também por acumulação de sentimentos como a raiva e a angústia (Dake, Price & Telljohann, 2003; Sourander, Jensen, Ronning, Niemelä et al, 2007 cit in Melim, 2011).

Contudo, os valores obtidos acerca dos envoltivos no *bullying* (vítimas 31.5% e agressores 9.1%) vão de encontro aos valores de um estudo realizado por Carvalhosa e Matos (2004),

apresentando percentagens semelhantes (vítimas 22.1% e agressores 9.4%) Porém, é nos nossos dados obtidos do estatuto de vítima-agressor que se vê a maior discrepância de valores quando comparados com essa mesma investigação onde as vítimas-agressores apresentam percentagens de 27.2% e em comparação ao nosso estudo, as vítimas-agressores apresentam valores como 41.3% (Carvalhosa, 2007).

De acordo com a investigação de Silva (2018) com uma amostra de crianças que frequentam o 1ºciclo do ensino básico foi possível observar que 70% das crianças inquiridas apresentavam o estatuto de vítima, deste modo ao analisar os resultados obtidos na nossa investigação apenas nas duas variáveis inicialmente analisadas (ser vítima e ser agressor) é possível observar uma ligeira concordância nos valores, uma vez que obtivemos 72.2% de crianças com o estatuto de vítimas. Neste sentido é fácil compreender a elevada predominância dos conflitos e agressões em meio escolar principalmente na superioridade numérica de crianças que são vítimas de comportamentos hostis e humilhantes prejudicando o seu desenvolvimento mas também a sua aprendizagem.

É possível compreender que os conflitos e obstáculos são uma dificuldade mas também uma característica comum da infância, onde através dessas mesmas dificuldades, a criança desenvolve os seus limites de tolerância e aprende a controlar as suas reações e a solucionar os seus problemas. Porém, essas mesmas adversidades e conflitos grupais devem ser mantidos sob atenção uma vez que podem ocultar dificuldades na gestão de emoções e resolução de problemas, desta forma alunos com relações saudáveis baseadas na confiança, compreensão e carinho com os pais, apresentam menores probabilidades de desenvolverem ou se envolverem em comportamentos de *bullying* (Silva et al., 2017).

Objetivo 2 – Verificar se existem diferenças de género ao nível dos comportamentos de *bullying*

Como compreensão dos comportamentos de *bullying* e as diferenças de género no meio escolar foram inferidas as diferenças significativas entre estas duas variáveis, pelo que de acordo com os dados recolhidos, foram encontradas diferenças significativas $X^2 (3) = 10.21, p = .017$. Neste

contexto, é possível compreender pela análise dos resultados, que existem mais raparigas que rapazes quando falamos sobre envolvimento no *bullying* como serem vítimas e que existem mais rapazes que raparigas sobre serem vítima-agressores.

Neste sentido, o género é considerado um dos principais mediadores das relações sociais uma vez que a forma como o homem e a mulher se vêem e se relacionam com o exterior apresenta diferenças em termos das suas características físicas, emocionais e psicológicas (Melin & Pereira, 2013). Tanto rapazes como raparigas são vistos com comportamentos agressivos contudo são os indivíduos do género masculino que acabam por ser mais percecionados como o género com maior predisposição para a agressividade e para a violência (Elliot, 2009, cit in Rodrigues, 2010). De referenciar que nos rapazes a dominância física é um fator a ter em consideração nas relações grupais e por isso mesmo pode levar a que os comportamentos de *bullying* sejam tidos como normais e aceitáveis dentro de um grupo social composto maioritariamente por rapazes. De acordo com a literatura, os rapazes tendem a desempenhar mais papéis como agressores e apoiantes dos comportamentos de agressão porém as raparigas também mostram índices agressivos mas estes de características indiretas e com maior preferência pelo género feminino como também uma maior predisposição para se tornarem defensoras das crianças mais frágeis e muitas das vezes adquirem papéis como observadoras dos comportamentos agressivos quer diretos ou indiretos (Craig & Pepler, 1997). Contudo os nossos resultados não apontam para uma associação do género feminino e a agressão mas sim uma relação significativa entre o estatuto de vítima.

Neste seguimento, Bandeira & Hutz (2012) estudaram o *bullying* e os géneros com crianças e jovens concluindo que existe uma associação significativa entre estas duas variáveis, onde de acordo com os dados, as meninas tendem a identificar-se mais como vítimas e testemunhas e os meninos mais como agressores e vítima-agressores. Estes resultados vêm ao encontro dos nossos dados, de modo em que clarifica as diferenças de género e as suas relações sociais mas também a forma como reagem e solucionam as problemáticas diferentemente. Já num estudo realizado em escolas de Guimarães não foram encontradas diferenças significativas entre comportamentos de *bullying* e

género, contudo foi apurado a existência de uma probabilidade 5.4 vezes superior de um rapaz ser agressor físico quando comparado com uma rapariga (Sousa-Ferreira, Ferreira & Martins, 2014) o que vem corroborar os nossos dados obtidos.

Objetivo 3 – Verificar se existem diferenças de género ao nível dos estilos parentais percebidos pelas crianças

Relativamente ao Objetivo 3 em que se pretende verificar as diferenças de género associadas aos estilos parentais percebidos pela criança, de acordo com os dados e respetivas análises foram encontradas diferenças significativas no estilo parental permissivo remetente à mãe $F = (1.141) = 10.79, p.001$. Neste contexto, no que diz respeito ao estilo parental permissivo da mãe foi possível observar que essa mesma diferença significativa assenta no género feminino (rapazes $M = .18, SD = .26$; raparigas $M = .34, SD = .31$) levando a que existam mais meninas com mães permissivas quando comparadas com os rapazes.

Estes dados contrariam os valores obtidos por Albuquerque (2016) aos quais indicam não haver diferenças significativas nos estilos parentais e o género dos filhos. Contudo, de acordo com os resultados obtidos e a literatura existente em torno dos estilos parentais e diferenças de género, Canavarro & Pereira (2007) demonstraram que o género feminino tende a atribuir níveis mais elevados de responsividade às mães quando comparadas com os rapazes, sendo a responsividade uma base essencial ao estilo parental autoritativo.

Essa mesma diferença de estilos parentais, progenitores e género dos filhos pode possuir variadas explicações como as diferenças culturais nomeadamente uma cultura machista em que as meninas são vistas como mais frágeis e necessitadas de atenção quando comparadas com os meninos que detêm mais autonomia e podem por consequência sair negligenciados (Weber, Prado, Viezzer & Brandenburg, 2004).

Objetivo 4 – Verificar se existem diferenças nos estilos parentais percebidos em função dos comportamentos de *bullying*/vitimização e comportamentos neutros

Como cerne da investigação onde os estilos parentais percebidos podem apresentar influências nos comportamentos de *bullying*, foram realizadas duas análises relativas a estas mesmas variáveis de modo a compreender exhaustivamente as suas causas e consequências, onde inicialmente apenas as variáveis ser vítima e ser agressor foram analisadas o que levou à presença de diferenças significativas na variável ser vítima e ser agressor e posteriormente nas variáveis correspondentes aos 4 grupos de envolvimento no *bullying* que demonstrou diferenças significativas no estatuto de ser vítima nem agressor. Assim, na primeira análise correspondente ao estatuto de ser vítima foram encontradas as diferenças relativamente ao estilo parental autoritativo remetente à mãe $F(1, 207) = 4.10, p=0.045$ e ao estilo parental autoritativo remetente ao pai $F(1, 141) = 8.06, p=0.005$. Ao constatar estas diferenças foi possível compreender que no caso da mãe quem não é vítima percebe a mãe como mais autoritativa ($M=.93; SD=.16$) em comparação com quem é vítima ($M=.89; SD=.25$). Em relação ao pai o mesmo padrão foi encontrado constatando que quem não é vítima percebe o pai como mais autoritativo ($M=.89; SD=.29$) em comparação com quem é vítima ($M=.71; SD=.34$).

Comparativamente ao estatuto de agressor também foram encontradas diferenças significativas em relação ao estilo parental autoritativo pertencente ao pai $F(1, 140) = 5.84, p=0.017$ constatando que quem não é agressor percebe o pai como mais autoritativo ($M=.83; SD=.30$) em comparação com quem é agressor ($M=.69; SD=.35$).

Contudo e de acordo com a literatura existente mas também com as vivências e aprendizagens da sociedade, no mundo do *bullying* não existem apenas dois fatores (ser vítima e ser agressor) pelo que foi necessário verificar e compreender como os 4 grupos de envolvimento no *bullying* se comportam consoante os estilos parentais, pelo que segundo este mesmo raciocínio e como segunda análise, foram encontradas diferenças significativas apenas em relação ao estilo parental autoritativo remetente ao pai $F(3, 141) = 4.11, p=0.008$ o que veio corroborar com a análise e resultados previamente realizados com os dois fatores (ser vítima e ser agressor). Neste sentido, e recorrendo a

testes *A posteriori* foi possível verificar que quem não é vítima nem agressor percebe o pai como mais autoritativo ($M=.89$; $SD=.28$) em comparação com quem é vítima e agressor ($M=.66$; $SD=.35$).

Estes dados vêm ao encontro da literatura estudada em que no estilo autoritativo existe uma predominância do aumento da autonomia e da orientação onde é dada liberdade para o crescimento e criadas condições para o desenvolvimento de competências e comportamentos saudáveis (Freitas, 2012). É de acordo com Turner, Chandler & Heffer (2009) que crianças que vivenciam o estilo autoritativo apresentem melhores competências, maior responsabilidade e uma orientação melhorada de si próprios.

A forma como os pais exercem a sua parentalidade nas crianças apresentam influências sobre os comportamentos dos mesmos, de modo que de acordo com estudo realizado com jovens foi possível constatar que pais que demonstrem mais atenção e preocupação diminuem as probabilidades dos filhos se tornarem agressivos (Georgiou & Stavrinos, 2013), bem como o estabelecimento de regras saudáveis e a existência de compreensão do outro, características do estilo autoritativo, promovem a diminuição da necessidade de comportamentos de *bullying* (Ahmed & Braithwaite, 2004; Rubin, Dwyer, Burgess & Hastings, 2003).

Esta mesma informação vai de encontro aos resultados obtidos na nossa investigação em que crianças que não sejam vítimas nem agressores, ou seja, que não pratiquem comportamentos agressivos ou que sofram dos mesmos percebem os próprios pais como autoritativos. Correlacionando-se com um estudo realizado na Madeira em que foi possível verificar a importância dos pais relativamente a problemas e conflitos escolares (Nóbrega, 2015). Como também, de acordo com o estudo de Pinto (2016) foi exequível compreender que quando mais autoritativo o estilo parental for menor será a probabilidade de as crianças serem vítimas mas também menor será a probabilidade da criança se tornar um agressor.

Hipótese 2 – O estilo parental autoritativo não se relaciona nem com comportamentos de agressão ou vitimização

Comparativamente ao objetivo 4 encontra-se a hipótese 2 interligada, sendo esta confirmada pelos nossos resultados, aos quais indicam existir uma relação significativa entre o estilo parental autoritativo com o estatuto de não ser vítima nem agressor, ou seja, não existe uma relação significativa deste estilo com comportamentos de agressão ou vitimização praticados em ambiente escolar ($M=.89$; $SD=.28$) em comparação com quem é vítima e agressor ($M=.66$; $SD=.35$). Esta descoberta vai ao encontro da literatura estudada em que demonstram o estilo autoritativo como o estilo que favorece índices elevados de competências psicológicas e fracas disfunções comportamentais. Comportamentos menos autoritários encontram-se associados a um menor envolvimento de comportamentos de agressão por parte das crianças (Rajendran, Kruszewski & Halperin, 2016) mas também que existem correlações significativas entre comportamentos de evitação de *bullying* e pais que apresentem estilos parentais mais autoritativos (Ok & Aslan, 2010 cit in Barrios, 2014).

Hipótese 1 – O estilo parental autoritário relaciona-se com comportamentos de agressão para com os outros

Ao analisar nossos resultados, não foi possível confirmar a hipótese 1. Tendo em conta que de acordo com a literatura existente, seria de esperar encontrar uma relação significativa entre o estilo autoritário e crianças que praticam *bullying* uma vez que famílias que se caracterizam como conflituosas, hostis onde os pais praticam a sua parentalidade em torno de castigos e a existência da incompreensão pelo outro é uma constante, este ambiente torna-se uma facilitador para as crianças desenvolverem comportamentos incorretos prolongando as vivências familiares para o contexto escolar e as suas relações associadas (Baldry & Farrington, 2013; Georgiou & Stavrinides, 2013).

Como principal característica do estilo parental autoritário, a excessiva proteção, a escassa autonomia das crianças tende a gerar crianças com probabilidades maiores à propensão de comportamentos de *bullying* uma vez que a excessiva supervisão das crianças cria um défice ao seu

desenvolvimento por não saberem como reagir às adversidades ou saber tomar uma posição saudável na comunidade (Fosco, Stormshak, Dishion, & Winter, 2012). Neste mesmo sentido, num estudo realizado por Baldry & Farrington (2000) foi possível observar que numa amostra de crianças com idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos que demonstraram ter comportamentos de agressão ou vitimização apresentavam pais punitivos com um fraco suporte educacional e fraca atenção às verdadeiras necessidades de uma criança (Baldry & Farrington, 2000 cit in Rajendran, Kruszewski & Halperin, 2016).

Contudo uma explicação possível para a inexistência de relações significativas entre o estilo autoritário e os comportamentos agressivos na nossa amostra pode justificar-se pela reduzida idade dos participantes (5 a 10 anos) pela dificuldade em perceberem certos comportamentos parentais e pela dificuldade em conseguir distinguir os momentos e associar as respetivas condutas identificando desta forma padrões comportamentais associados às suas atitudes.

Hipótese 3 – O estilo parental permissivo relaciona-se com comportamentos de agressão ou vitimização

Relativamente aos nossos dados, os mesmos não confirmaram a hipótese 3. Sendo esta conclusão não expectável quando comparada com os dados e informações de outros estudos e investigações, uma vez que crianças que se encontram sujeitas ao estilo permissivo apresentam competências reduzidas e demonstram-se como mais dependentes do outro devido a determinadas características parentais como a ausência de regras e uma elevada tolerância de comportamentos incorretos pela parte dos progenitores (Brás, 2008). Toda esta parentalidade onde existe uma predominância de comportamentos negligentes e um desinteresse geral na criança tendem a desenvolver filhos com dificuldades no controlo da impulsividade e agressividade (Miler, Diiorio & Dudley, 2002 cit in Barrios, 2014).

Neste mesmo raciocínio, quando uma criança apresenta incompreensão dos limites e das regras impostas pode assimilar que comportamentos incorretos ou vistos como agressivos podem ser

tolerados ou que são comportamentos de socialização esperados pois durante toda a educação parental nunca houve um restringimento das atitudes incorretas e um encorajamento das atitudes corretas (Powell & Ladd, 2010 cit in Secco, 2014). Estudos relacionados com esta temática como o dos investigadores Sedds, Harkness & Quilty (2010) concluíram que quando uma criança ou jovem vivência maltratos e/ou negligências ao mesmo tempo que é vítima de comportamentos agressivos ou comportamentos de exclusão social ocorre uma diminuição de sentimentos de pertença aumentando desta forma sentimentos depressivos mas também comportamentos agressivos para com os outros.

Já num estudo realizado em Portugal com crianças/jovens entre os 11 e os 15 anos de idade demonstrou existir uma relação significativa sobre o estilo parental negligente/permissivo para com comportamentos de agressão em meio escolar (Secco, 2014). Contudo como explicação hipotética para a ausência de relações significativas entre as variáveis pode constar a idade dos participantes mas também a escolaridade dos mesmos (1ºciclo do ensino básico) onde existe uma imaturidade comum e uma incompreensão perante temáticas mais sérias ou centradas nas suas próprias vivências. Sem esquecer que um dos pontos desta investigação assenta na perceção da criança dos estilos parentais vivenciados, pode existir uma compreensão dos estilos parentais diferenciadas, na medida em que muitas das investigações extrínsecas os estilos parentais são identificados pelos próprios pais e por aí só pode existir compreensões distintas da parentalidade vivenciada.

Parte IV- Conclusão, Limitações e Indicações futuras

Capítulo 7 - Conclusão

Os resultados do nosso estudo confirmam a existência de uma relação dos estilos parentais com comportamentos de *bullying*, nomeadamente ou mais especificamente o estilo parental autoritativo remetentes ao pai e à mãe em comportamentos onde a criança não é vítima nem agressora, confirmando desta forma, a Hipótese 2 que sugere que os estilo autoritativo tido como o melhor potenciador de um correto desenvolvimento social e emocional não se encontre diretamente relacionado com comportamentos de agressão e vitimização. Neste contexto, um dos erros mais comuns ao compreender a envolvimento das relações agressivas é negligenciar fatores pertencentes à cultura do *bullying* como as não vítimas nem agressores, pois muitas vezes estas crianças que presenciavam as agressões físicas, verbais ou emocionais podem sofrer em segundo plano consequências desses mesmos comportamentos ao ver colegas e amigos a sofrerem diretamente com o *bullying*.

Contudo, algumas relações significativas esperadas não foram encontradas neste estudo, como a Hipótese 1 em que de acordo com a literatura estudada é expectável encontrar diferenças significativas entre o estilo autoritário e comportamentos de agressão e a Hipótese 3 que sugere correspondências significativas entre o estilo permissivo e comportamentos de vitimização e agressão. Ao analisar e compreender as ausências de relações significativas encontradas no nosso estudo, não deve ser excluído a importância das atitudes parentais e a educação no desenvolvimento e comportamento dos filhos. Pelo que deve ser mantido em destaque estas relações sob uma rigorosa supervisão de modo a prevenir consequências nefastas ao desenvolvimento das crianças quer em ambiente familiar quer em ambiente escolar.

Como o nosso estudo revela a existência de uma ligação entre a parentalidade aplicada com os comportamentos perpetuados em meio escolar pelas crianças, é importante que os pais, professores, educadores e profissionais de saúde estejam informados e consciencializados das causas dos comportamentos de *bullying* mas principalmente das consequências que podem afetar o desenvolvimento físico, intelectual e emocional de uma criança de modo a poderem intervir, eliminar

e prevenir comportamentos agressivos prejudiciais ao desenvolvimento. Onde a escola e os professores devem estar atentos e focar-se em manter um ambiente saudável e positivo. Os profissionais de saúde com principal destaque aos psicólogos devem auxiliar a escola em manter os ambientes positivos identificando e diagnosticando comportamentos erráticos precocemente mas também crianças que são mais suscetíveis a ser vítimas. Mas principalmente os pais como principais educadores devem ser advertidos sobre este mesmo impacto que as suas atitudes e relações têm sobre os comportamentos dos filhos fora de casa mas também sobre os pensamentos, valores e ideais que são transmitidos indiretamente durante o crescimento da criança.

Neste sentido, os pais tendem a despreocupar-se com a educação prestada por professores e educadores em meio escolar ou até mesmo a não possuírem informações sobre o desenvolvimento dos seus filhos em ambiente escolar tal como as relações grupais, atividades, conflitos e preocupações. Existindo a ideia de uma educação separada entre escola e família com uma sobrecarga de responsabilidade sobre os professores.

Contudo é fulcral compreender a importância do conceito de uma educação só mas mais complexa com extensão de variados meios e ambientes onde é fundamental começar a criar e estabelecer uma relação saudável entre escola e família ou mais concretamente uma relação contínua entre professores e pais onde a passagem de informação é recíproca sobre variados assuntos educacionais em prol do bem-estar da criança, assegurando desta forma um ambiente familiar e também escolar estável e saudável propício a um correto desenvolvimento com hábitos, comportamentos e atitudes íntegras para que perpetuem esse espírito para a comunidade exterior com destaque para o meio escolar e as suas relações grupais com o principal objetivo de eliminar comportamentos agressivos e pejorativos entre crianças e jovens e desenvolver nos mesmo competências sociais saudáveis presentemente mas também relações sociais e profissionais futuras.

7.1. Limitações da presente investigação

Este estudo apresenta algumas limitações que foram surgindo ao longo de todo o procedimento da investigação. Inicialmente pela amostra ter sido selecionada por conveniência a nível da localização geográfica das escolas, mas também por terem sido utilizados e aplicados dois questionários de escolha múltipla, ambos preenchidos pelas próprias crianças participantes. Neste sentido como a faixa etária apresenta-se como um fator fulcral pela fraca existência de investigações existentes com idades tão reduzidas, esta torna-se uma própria dificuldade do presente estudo pela imaturidade dos participantes e pela dificuldade na compreensão e distinção de determinadas temáticas ou assuntos relativos às suas próprias vivências em diferentes ambientes. Associada às limitações referidas encontramos também limitações na própria estrutura dos questionários com itens de resposta considerados pelos próprios participante em excesso mas também pela complexidade na estrutura e formulação de perguntas.

Em particular, o questionário de estilos parentais – crianças e vivência subjetiva tornou-se uma limitação a ter em consideração pelo facto em que as respostas apresentam-se como dicotómicas (sim e não) o que dificulta a tomada de resposta de algumas crianças pela especificidade, o que se refletiu numa consistência interna baixa no entanto ainda aceitável para todas as suas dimensões mesmo após a eliminação de alguns itens por pesos fatoriais baixos e saturação de itens em mais que um fator. Estas mesmas constantes apresentam limitações na análise da verdadeira perceção dos estilos e respetiva compreensão de resultados e por este motivo é necessário analisar esses mesmos resultados de forma cautelosa e consciente. Para estudos futuros e confirmação dos nossos valores obtidos seria interessante utilizar uma medida com uma validação forte para avaliar estas duas variáveis (comportamentos de *bullying* e estilos parentais percebidos pelas crianças)

Tendo em conta a consistência interna ser relativamente inferior, no entanto ainda aceitável, e existirem itens eliminados, estas mesmas constantes apresentam limitações na análise da verdadeira perceção dos estilos parentais e respetiva compreensão de resultados.

Ainda outra limitação considerada na presente investigação assenta no preenchimento dos questionários, onde por facilitamento a algumas turmas/escolas com aulas e matérias por lecionar, esse mesmo preenchimento dos questionários foi realizado em turma. Mesmo com a indicação e controlo para que as respostas fossem o mais individual e honesto, dada a idade das crianças este fator foi considerado uma dificuldade a ter pela investigadora em manter as respostas o mais possível em originalidade e honestidade sem influência de terceiros.

7.2. Indicações para investigações futuras

Como indicações para investigações futuras, são vários os caminhos perante estas temáticas que podem ser tomados. No entanto os próximos estudos podem explorar e analisar mais detalhadamente o estilo parental autoritativo, considerado pela literatura existente, o mais aconselhável a ser praticado para um correto desenvolvimento da criança, e a sua relação que de acordo com o nosso estudo e os demais apresentam uma relação significativa com crianças que não são vítimas nem agressoras. Neste mesmo raciocínio seria interessante compreender de que forma a parentalidade autoritativa previne comportamentos de *bullying*, mais concretamente se pais autoritativos que apresentem filhos sem envolvências no *bullying* discutem com os próprios filhos a cultura do *bullying* se apenas gerem os comportamentos dos filhos em base na educação simples, saudável e correta sem especificar ou dar conhecimento direto sobre os comportamentos de *bullying*. Por fim apesar de a faixa etária ser relativamente baixa o que dificulta a aplicação dos questionários, seria interessante manter o interesse em crianças mais jovens como forma de compreender se boas medidas preventivas precoces teriam influências diretas anos mais tarde nas relações grupais em meio escolar.

Referências Bibliográficas

- Ackard, D. M., Neumark-Sztainer, D., Story, M. & Perry, C. (2006). Parent–Child Connectedness and Behavioral and Emotional Health among Adolescents. *American Journal of Preventive Medicine* (1), 60-65. Retrieved from: [https://www.ajpmonline.org/article/S0749-3797\(05\)00365-X/pdf](https://www.ajpmonline.org/article/S0749-3797(05)00365-X/pdf);
- Ahmed, E. & Braithwaite, V. (2004). *Bullying* and victimization: cause for concern for both families and schools. *Social Psychology of Education Journal* nº 7, 35-54. Obtido a 11 de Outubro de 2018 em: http://regnet.anu.edu.au/sites/default/files/publications/attachments/2015-05/Ahmed-BraithwaiteV_Bullying.pdf;
- Albuquerque, S. D. Q. (2016). *Género e estilos parentais: Um estudo sobre a relação entre género dos pais e dos filhos e práticas de estilos parentais*. (Dissertação de mestrado). Retrieved from: repositório do Instituto Superior de Educação e Ciência (<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/19163/1/vers%C3%A3o%20final.pdf>);
- Amnistia Internacional Portugal (2016). *Stop Bullying - Um recurso educativo baseado nos direitos humanos para combater a discriminação*. Retrieved from: https://www.amnistia.pt/wpcontent/uploads/2017/10/Manual_Stop_Bullying_AI_Portugal.pdf;
- APAV. (2017). *Estatísticas APAV- Relatório anual 2017*. Retrieved from em: https://apav.pt/apav_v3/images/pdf/Estatisticas_APAV_Relatorio_Anual_2017.pdf;
- Arede, J. A. G. (2016). *Bullying em contexto escolar: um estudo de caso*. (Dissertação de mestrado) Retrieved from: repositório da Universidade de Aveiro (<https://ria.ua.pt/bitstream/10773/18410/1/Bullying%20em%20contexto%20escolar.pdf>);
- Aunola, K., Stattin, H. & Nurmi, J. E. (2000). Adolescents' Achievement Strategies, School Adjustment, and Externalizing and Internalizing Problem Behaviors. *Journal of Youth and Adolescence* (3), 289-303. Retrieved from:

file:///C:/Users/Admin/Downloads/Aunolastattinnurmi_journalofyouthandadolescence_2000.pdf;

Bacon-Shone, J. (2015). *Introduction to Quantitative Research Methods*. Graduate School, The University of Hong Kong. Retrieved from: file:///C:/Users/Admin/Downloads/IQRM_book_2014_Dec8.pdf;

Baldry, A. C. & Farrington D. P. (2013). Bullies and delinquents: Personal characteristics and parental styles. *Journal of Community & Applied Social Psychology* (1), 17-31. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/246868094_Bullies_and_delinquents_Personal_characteristics_and_parental_styles;

Bandeira, C. M. & Hutz, C. S. (2012). *Bullying: prevalência, implicações e diferenças entre os gêneros*. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional* (1), 35-34. Retrieved from: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v16n1/04.pdf>

Bárrio, C., Martín, E., Montero, I., Gutierrez, 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* (3), 657-677. Retrieved from: http://aepe.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-297.pdf;

Barrios, A. J. M. (2014). *Relação entre estilos parentais, parentalidade e regulação emocional na condição de bullying em adolescentes*. (Dissertação de Mestrado). Retrieved from: Repositório Institucional PUCRS (<http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/6961>);

Barros, P. C., Carvalho, J. E. & Pereira, M. B. F. L O. (2009). Um estudo sobre *Bullying* em contexto escolar. *Congresso Nacional de Educação, Paraná – Brasil*, 5739-5757. Retrieved from: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10169/.pdf>;

Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. *Child Development* (4), 887-907. Retrieved from: http://arowe.pbworks.com/f/baumrind_1966_parenting.pdf;

- Blazevic, I. (2016). Family, Peer and School Influence on Children's Social *Development*. *World Journal of Education* (2), 42-47. Retrieved from: <http://www.sciedu.ca/journal/index.php/wje/article/view/8873/5593>;
- Bornstein, L. & Bornstein, M. H. (2007). *Estilos de práticas parentais e desenvolvimento social da criança. Habilidades parentais*. Retrieved from: <http://www.encyclopedia-crianca.com/sites/default/files/textes-experts/pt-pt/2510/estilos-de-praticas-parentais-e-desenvolvimento-social-da-crianca.pdf>;
- Bowes, L., Joinson, C., Wolke, D. & Lewis, G. (2015). Peer victimisation during adolescence and its impact on depression in early adulthood: prospective cohort study in the United Kingdom. *British Medical Journal* (1), 1-8. Retrieved from: <https://www.bmj.com/content/bmj/350/bmj.h2469.full.pdf>;
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *The International Encyclopedia of Education* (3), 38-42. Retrieved from: http://impactofspecialneeds.weebly.com/uploads/3/4/1/9/3419723/ecological_models_of_human_development.pdf;
- Cabrera, N. J., LeMonda, C. S., Bradley, R. H., Hofferth, S., Lamb, M. E. (2000). Fatherhood in the Twenty-First Century. *Child Development* (1), 127-136. Retrieved from: <https://steinhardt.nyu.edu/scmsAdmin/uploads/006/922/Bradle.pdf>;
- Canavarro, M. C., & Pereira, A. I. (2007). A percepção dos filhos sobre os estilos educativos parentais: A versão portuguesa do EMBU-C. *Revista Ibero-Americana de Diagnóstico e Avaliação Psicológica* (24), 193-210. Retrieved from: <https://www.redalyc.org/html/4596/459645447010/>
- Candeias, M. J. C. (2013). *Relação entre os estilos parentais e os problemas de comportamento nas crianças. Efeito moderador do clima escolar*. (Dissertação de Mestrado) Retrieved from: Repositório ISCTE-IUL (<https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/7516>);

- Cardoso, J., Veríssimo, M. (2013). *Estilos parentais e relações de vinculação*. Retrieved from: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v31n4/v31n4a06.pdf>;
- Carlisle, E., Stanley, L., & Kemple, K. M. (2005). Opening Doors: Understanding School and Family Influences on Family Involvement. *Early Childhood Educational Journal* (3), 155-162. Retrieved from: file:///C:/Users/Admin/Downloads/Opening_Doors_Understanding_School_and_F.pdf;
- Carvalhosa, S. F. (2007). O *bullying* nas escolas portuguesas. *Seminário “Bullying, violência e agressividade em contexto escolar”*. Retrieved from: http://aaa.fpce.ul.pt/documentos/seminario_bullying/Resumo_Susana_Carvalhosa.pdf;
- Carvalhosa, S. F., Moleiro, C. & Sales, C. (2009). A situação do *bullying* nas escolas portuguesas. *Revista Interações* (13), 125-146. Retrieved from: file:///C:/Users/Admin/Downloads/SituacaoBullyingEscolasPortuguesas_2009.pdf;
- Conceição, L. S. (2012). *Estilos educativos parentais (EMBU-A), sintomatologia depressiva/ansiosa, stress e autoestima, numa amostra de adolescentes*. (Dissertação de Mestrado). Retrieved from: repositório do Instituto Superior Miguel Torga (<http://repositorio.ismt.pt/bitstream/123456789/276/1/Tese%20mestrado.pdf>);
- Costa, A. & Faria, L. (2013). Aprendizagem social e emocional: Reflexões sobre a teoria e a prática na escola portuguesa. *Análise Psicológica* (4), 407-424. Retrieved from: <http://publicacoes.ispa.pt/index.php/ap/article/view/701>;
- Craig, W. & Pepler, D. (1997). Observations of *bullying* and victimization in the school yard. *Canadian Journal of School Psychology* (2), 41-59. Retrieved from: <file:///C:/Users/Admin/Downloads/CraigPepler.1997.pdf>;
- Cross, D. & Barnes, A. (2014). Using Systems Theory to Understand and Respond to Family Influences on Children’s *Bullying* Behavior: Friendly Schools Friendly Families Program. Ohio: Routledge
- Cruz, O. (2005). Parentalidade. Coimbra: Quarteto;

- Curado, M. A. S., Teles, J. & Maroco, J. (2014). Análise de variáveis não diretamente observáveis: influência na tomada de decisão durante o processo de investigação. *Revista Escola de Enfermagem* (48), 149-156. Retrieved from: http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v48n1/pt_0080-6234-reeusp-48-01-146.pdf;
- Curie, C., Hurrelmann, K., Settertobulte, W., Smith, R. & Todd, J. (2000). Health and health behaviour among young people. *World Health Organization* (1). Retrieved from: http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0006/119571/E67880.pdf;
- Dake, J. A., Price, J. H. & Telljohann, S. K. (2003). The nature and extend of *bullying* at school. *Journal of School Health* (5), 173-179. Retrieved from: <http://www2.gsu.edu20School.pdf>;
- Dawn, J. (2007). *Understanding bullying in primary school: Listening the children's voice*. (Dissertação de mestrado). Retrieved from repositório University of Surrey (<http://epubs.surrey.ac.uk/652/1/fulltext.pdf>);
- Dessen, M. A., Polonia, A. C. (2007). A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. *Revista Paidéia* (17), 21-32. Retrieved from: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf>;
- Due, P., Merlo, J., Harel-Fisch, Y., Damsgaard, M. T., Soc, M. S., Holstein, B. E., & Lynch, J. (2009). Socioeconomic inequality in exposure to *bullying* during adolescence: a comparative, cross-sectional, multilevel study in 35 countries. *American Journal of Public Health* (5), 907-9014. Retrieved from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2667858/>;
- Fosco, G. M., Stormshak, E. A., Dishion, T. J. & Winter, C. E. (2012). Family relationships and parental monitoring during middle school as predictors of early adolescent problem behavior. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology* (2), 202-213. Retrieved from: file:///C:/Users/Admin/Downloads/Family_Relationships_and_Parental_Monitoring_Durin.pdf;

- Fox, C. L. & Bolton, M. J. (2005). The social skills problems of victims of *bullying*: Self, peer and teacher perceptions. *British Journal of Educational Psychology* (75), 313-328. Retrieved from: <https://pdfs.semanticscholar.org/72bb/7867dc4a3ce34be0c90933da5c2e8120f1e9.pdf>;
- Freitas, C. N. (2012). *Estilos parentais e adaptação psicossocial da criança ao pré-escolar*. (Dissertação de Mestrado) Retrieved from Repositório ISPA (<http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2563/1/14301.pdf>);
- Georgiou, S. N. & Stavrinides P. (2013). Parenting at home and *bullying* at school. *Social Psychology of Education An International Journal* (9), 1-12. Retrieved from: <file:///C:/Users/Admin/Downloads/GeorgiouStavrinides2013.pdf>;
- Gomes, M. A., Ferreira, E., Silva, B. & Castro Caldas, A. (2017). *Relationship between bullying behaviors and sleep quality in school age children. The european proceedings of social & beahvioral sciences*. Retrieved from: www.futureacademy.org.UK;
- Hanish, L. D. & Guerra, N. (2004). Agressive victims, passive victims and bullies: development continuity or developepment change?. *Merrill-Palmer Quarterly* (1), 17-38. Retrieved from: [file:///C:/Users/Admin/Downloads/Aggressive_Victims_Passive_Victims_and_Bullies_Developmental%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Admin/Downloads/Aggressive_Victims_Passive_Victims_and_Bullies_Developmental%20(1).pdf);
- Hill, N. E., & Taylor, L. C. (2004). Parental School Involvement and Children's Academic Achievement: Pragmatics and Issues. *Current Directions in Psychological Science* (4), 161-164. Retrieved from: <https://pdfs.semanticscholar.org/ed2f/9587107dec6c34a1bb1589cb720b5c112c99.pdf>;
- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational Review* (1), 37-52. Retrieved from: <https://pdfs.semanticscholar.org/fb4d/bfd73d99fa9bb17f68ae7b6d84e29414b83b.pdf>;
- Instituto Nacional de Estatística, (2010). *Classificação Portuguesa das Profissões*. Lisboa INE, IP;

- Jansen, D. E., Veenstra, R., Ormel, J., Verhulst, F. C. & Reijneveld, S. A. (2011). Early risk factors for being a bully, victim, or bully/victim in late elementary and early secondary education. The longitudinal TRAILS study. *BMC Public Health* (11), 1-7. Retrieved from: file:///C:/Users/Admin/Downloads/1471-2458-11-440.pdf;
- Khoury-Kassabri, M., Benbenishty, R. & Astor, R. A. (2005). The effects of school climate, socioeconomics, and cultural factors on student victimization in Israel. *Social Work Research* (3), 165-180. Retrieved from: file:///C:/Users/Admin/Downloads/monaSWR%20(1).pdf;
- Kim, H. Y. (2013). Statistical notes for clinical researchers: assessing normal distribution (2) using skewness and kurtosis. *Restorative Dentistry & Endodontics*, (1), 52-54. doi: 10.5395/rde.2013.38.1.52
- Lacerda, G. B. (2009). Auguste Comte e o “positivismo” redescoberto. *Revista sociologia política* (34), 319-343. Retrieved from: <http://www.scielo.br/pdf/rsocp/v17n34/a21v17n34.pdf>;
- Lines, D. (2008). *The Bullies - Understanding bullies and bullying*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Lopes, J. A. (2007). Prevalence and comorbidity of emotional, behavioral and learning problems: a study of 7th-grade students. *Education and Treatment of Children* (4), 165-181. Retrieved from: file:///C:/Users/Admin/Downloads/Prevalenceandcomorbidityofemotional.....pdf;
- Maccoby, E. E. (2000). Perspectives on gender development. *International Journal of Behavioral Development*, (24), 398-406. Retrieved from: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.86.3488&rep=rep1&type=pdf>;
- Maccoby, E., & Martin, J., (1983) Socialization in the context of the family: parent child interaction. *Handbook of child psychology: socialization, personality and social development*. New York: Wiley;
- Magklara, K., Skapinakis, P., Gkatsa, T., Bellos, S., Araya, R., Stylianidis, S. & Mavreas, V. (2012). *Bullying behaviour in schools, socioeconomic position and psychiatric morbidity: A*

- cross-sectional study in late adolescents in Greece. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health* (6), 1-13. Retrieved from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3298787/>;
- Maroco, J. (2007). Variáveis, populações e amostras in *Análise estatística com utilização do SPSS* (3ªed.) Lisboa: Edições Sílabo Lda;
- Marques, R. (2001). Professores, família e projecto educativo. Porto, PT: Asa Editores;
- Martins, G. L. L., Léon, C. B. R. & Seabra, A. G. (2016). Estudos parentais e desenvolvimento das funções executivas: um estudo com crianças de 3 a 6 anos. *Psico (Porto Alegre)* (3), 216-277. Retrieved from: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/fo/ojs/index.php/revistapsico/article/view/22480>;
- Melin, F. M. O. (2011). *Na escola, tu és feliz? Estudo sobre as manifestações e implicações do bullying escolar*. (Tese de Doutoramento). Retrieved from Repositório UM (<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/20777>);
- Melin, M., Pereira, B. (2013). *Bullying, Género e Idade*. In P. Silva S. Souza, I. Neto (Eds.), *O desenvolvimento humano: perspectivas para o século XXI – Memória, Lazer e Atuação Profissional*, (1), 292-316. Retrieved from repositório da Universidade do Minho (<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/27662/4/Bullying%20C%20G%C3%A9nero%20e%20Idade.pdf>);
- Mesquita, M. (2013). Parentalidade: um contexto de mudanças. Lisboa: Universidade de Lisboa;
- Município de Leiria – Departamento de Planeamento e Ordenamento. (sd.). *Enquadramento Territorial do Concelho*. Retrieved from: <https://www.cm-leiria.pt/uploads/document/file/1555/38035.pdf>;
- Neto, A, A, L. (2005). *Bullying* comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria-artigo de revisão* (5), 164-170. Retrieved from: <http://www.scielo.br/pdf/jped/v81n5s0/v81n5Sa06.pdf>;

- Nóbrega, F. P. A. (2015). *Bullying, envolvimento parental e percurso curricular – Um estudo com alunos do 3º ciclo numa escola rural da região autónoma da Madeira*. (Dissertação de Mestrado). Retrieved from Repositório DigitUMA (<http://digituma.uma.pt/handle/10400.13/873>);
- Olweus, D. (1994). *Annotation: bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program*. (Wiley Online Library). Retrieved from: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x/abstract>;
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in Scholl: facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education* (4), 495-510. Retrieved from: <https://pdfs.semanticscholar.org/13e7/755d6e9ec2c6c00d7b7f86f685b7652ce952.pdf>;
- Owens, L., Shute, R. & Slee, P. (2000). “Guess what I just heard!”: Indirect aggression among teenage girls in Australia. *Aggressive Behavior* (1), 67-83. Retrieved from: <https://psycnet.apa.org/record/2000-13508-006>;
- Pécnik, N. & Starc, B. (2010). Parenting in the Best Interests of the Child and Support to Parents of the Youngest Children. Growing up together-UNICEF;
- Pellegrini, A. (2002). Bullying, victimization, and sexual harassment during the transition to middle school. *Journal Educational Psychologist* (37), 151-163 Retrieved from: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15326985EP3703_2;
- Pereira, A. I. F., Canavarro, J. M., Cardoso, M. F., & Mendonça, D. V. (2008). Envolvimento parental na escola e ajustamento em crianças do 1º ciclo do ensino básico. *Revista Portuguesa de Pedagogia* (42), 91-110. Retrieved from: <https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/4660/3/Envolvimento%20parental.pdf>;
- Pereira, B., Mendonça, D., Neto, C., Valente, L., & Smith, P. K. (2004). *Bullying in Portuguese schools*. *School Psychology International* (2), 241-254. Retrieved from: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6094/1/school%20psychology%20internacional.pdf>;

- Pereira, F. O. (2011). Especificidades psicológicas e comportamentais da violência, em particular entre pares na escola – *bullying*. *Cadernos de Investigação Aplicada* (5), 55-103. Retrieved from: http://recil.grupolusofona.pt/dspace/bitstream/handle/10437/6374/caderno_investigacao_aplicada_n5_28-52.pdf?sequence=1;
- Pereira, B., Silva, M. I. & Nunes, B. (2009). Descrever o *bullying* na escolar: estudo de um agrupamento de escolas no interior de Portugal. *Revista Diálogo Educação* (28), 455-466. Retrieved from: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10118/1/BullyingDIALOGO-0004-00002826-artigo_03.pdf;
- Perren, S., Stadelmann, S. & Von Klitzing, K. (2009). Child and family characteristics as risk factors for peer victimization in kindergarten. *Revue suisse des sciences de l'éducation* (1), 13-32. Retrieved from: https://www.pedocs.de/volltexte/2014/8642/pdf/SZBW_2009_1_Perren_ua_Child_and_family.pdf;
- Piedra, R., Lago, A., & Massa, J. (2006). Crianças contra Crianças: O *bullying*, uma perturbação emergente. *An Pediatric* (ed. Port.) nº2, 101-104;
- Pinto, J. A. G. (2016). *Bullying, estilos parentais e suporte sócio-familiar em alunos do 3º ciclo*. (Dissertação de Mestrado). Retrieved from Repositório ISPA (<http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/5330>);
- Pires, M. R. T. (2010). *Valores, estilos parentais, stresse infantil e vivência emocional dos filhos*. (Tese de Doutoramento);
- Pires, M. T., Hipólito, J. & Jesus, S. N. (2011). Questionário de estilos parentais (PAQ-P) – estudos de validação. Ferreira, A. S.; Verhaeghe, A.; Silva, D. R., Almeida, L.S.; Lima, R & Fraga, S. (2011). Atas do VIII Congresso Iberoamericano de validação – XV Conferencia Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos. (pp.760 – 770). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Psicologia;

- Raimundo, R. & Seixas, S., R. (2009). Comportamentos de *bullying* no 1º ciclo: Estudo de caso numa escola de Lisboa. *Revista Interações* (13,) 164 – 186. Retrieved from: <http://repositorio.ipsantarem.pt/handle/10400.15/352>;
- Rajendra, K, Kruszewski, E. & Halperin, J. M. (2016). Parenting style influences *bullying*: a longitudinal study comparing children with and without behavioral problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 57(2), 95-188. Retrieved from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/26053670>;
- Rigby, K. (2007). *Bullying in schools and what to do about it*. Victoria: Acer Press;
- Rodrigues, S. P. (2010). *Bullying, Obesidade e Género: Um estudo exploratório com jovens dos 8 aos 14 anos*. (Dissertação de mestrado). Retrieved from repositório ISCTE-IUL (https://repositorio.iscteul.pt/bitstream/10071/288/1/Dissertacao_Sandra_Rodrigues.pdf);
- Rohner, R., Khaleque, A. & Cournoyer, D. (2009). *Introduction to parental acceptance-rejection theory, methods, evidence, and implications*. University of Connecticut, Center for the Study of Parental Acceptance and Rejection;
- Rubin, K. H., Burgess, K. B., Dwyer, K. M. & Hastings, P. D. (2003). Predicting Preschoolers' Externalizing Behaviors From Toddler Temperament, Conflict, and Maternal Negativity. *Developmental Psychology Journal* (1), 164-176. Retrieved from: [file:///C:/Users/Admin/Downloads/2-4conflictDEVPSY%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Admin/Downloads/2-4conflictDEVPSY%20(1).pdf);
- Salmivalli, C. (2010). *Bullying* and the peer group: a review. *Agression and violent behaviour* (15), 112-120. Retrieved from: <http://njbullying.org/documents/bullyingandpeergrgroup.pdf>;
- Santos, S. M. (2017). Os estilos parentais e a qualidade de vida da criança. (Dissertação de mestrado). Retrieved from repositório das Universidades Lusíada (http://repositorio.ulusiada.pt/bitstream/11067/3694/1/mpc_susana_santos_dissertacao.pdf);

- Sarwar, S. (2016). Influence of parenting style on children's behaviour. *Journal of Education and Educational Development* (2), 222-244. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1161470.pdf>;
- Secco, M. G. A. A. (2014). *Estilos parentais, autoestima e comportamentos de agressão e vitimização entre pares em contexto escolar – Bullying*. (Dissertação de Mestrado). Retrieved from Repositório Universidade de Coimbra (<https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/27805>);
- Sedds, P. M., Harkness, K.L. & Quilty, L. C. (2010). Parental Maltreatment, *Bullying*, and Adolescent Depression: Evidence for the Mediating Role of Perceived Social Support. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology* (5), 681-692. Retrieved from: <file:///C:/Users/Admin/Downloads/JCCAP2010.pdf>;
- Seixas, S. R. P. M. M. (2006). Comportamentos de *bullying* entre pares bem-estar e ajustamento escolar. (Dissertação de doutoramento). Retrieved from repositório da Universidade de Coimbra (file:///C:/Users/Admin/Downloads/Comportamentos_de_bullying_entre_pares_-_bem_estar.pdf);
- Silva, B. L. T. (2018). *Bullying*, sono e aparelhos eletrónicos: crianças de escolaridade primária. (Dissertação de mestrado). Retrieved from repositório da Universidade Autónoma de Lisboa (<http://repositorio.ual.pt/handle/11144/3779>);
- Silva, C. M. M S. R. (2015). Criação e Implementação de um Programa de Prevenção do *Bullying* numa Escola de Jardim de Infância e 1º Ciclo Portuguesa. (Dissertação de mestrado). Retrieved from repositório ISCTE-IUL ([file:///C:/Users/Admin/Downloads/Tese%20Completa%20Clara%20Salvado%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Admin/Downloads/Tese%20Completa%20Clara%20Salvado%20(2).pdf));
- Silva, C. S. & Costa, B. L. D. (2016). Opressão nas escolas: o *bullying* entre estudantes do ensino básico. *Cadernos de Pesquisa* (161), 638-663. Retrieved from: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n161/1980-5314-cp-46-161-00638.pdf>;
- Silva, D., Tavares, E., Silva, E., Duarte, J., Cabral, L., & Martins, C. (2017). Vítimas e agressores – manifestações de *bullying* em alunos do 6º ao 9º ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de*

- Enfermagem de Saúde Mental* (5), 57-62. Retrieved from: <http://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/4644>;
- Smith, P. K. & Brain P. (2000). *Bullying in Schools: Lessons From Two Decades of Research. Aggressive Behaviour* (26), 1-9. Retrieved from: <file:///C:/Users/Admin/Downloads/SmithBrain.pdf>;
- Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. F. & Liefhoghe, A. P. D. (2002). Definitions of *Bullying*: A Comparison of Terms Used, and Age and Gender Differences, in a Fourteen-Country International Comparison. *Journal of Child Development* (4), 1119-1133. Retrieved from: <file:///C:/Users/Admin/Desktop/SmithChildDev2002.pdf>;
- Smith, P. K. & Monks, C. P. (2007). *Concepts of bullying: Developmental and cultural aspects*. *International Journal of Adolescent Medicine and Health* (2), 101-102. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/23181771_Concepts_of_bullying_Developmental_and_cultural_aspects;
- Sousa-Ferreira, T., Ferreira, S. & Martins, H. (2014). *Bullying nas Escolas de Guimarães: Tipologias de Bullying e Diferenças entre Géneros. Revista do Serviço de Psiquiatria do Hospital Prof. Doutor Fernando Fonseca, EPE* (1), 25-42. Retrieved from: <file:///C:/Users/Admin/Downloads/3966-Manuscrito%20Original-16095-1-10-20141216.pdf> ;
- Sousa, R., Pereira, B. & Lourenço, L. M. (2011). O *bullying*, locais e representações dos recreios. Estudo com crianças de uma escolar básica de 5º e 6º ano. In A. J. Barbosa, L. M. Lourenço & M. B. Pereira (Orgs). *Bullying conhecer e intervir* (pp. 33-49). Editora UFJF;
- Sylva, K. (1994). School Influences on Children's Development. *Journal Child Psychology and Psychiatry* (1), 135-170. Retrieved from: <http://birbhum.gov.in/DPSC/reference/57.pdf>;
- Teixeira, O. E. J., Reche, M. P. C., & Lucena, M. A. H. (2017). A gestão dos conflitos escolares na infância. Análise das causas e medidas de intervenção na região da Madeira (Portugal).

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (1), 37-53.

Retrieved from: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55149730003.pdf>;

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & D'Alessandro, A. H. (2013). A review of school climate research.

Review of Educational Research (3), 1-29. Retrieved from:

<https://k12engagement.unl.edu/REVIEW%20OF%20EDUCATIONAL%20RESEARCH-2013-Thapa-357-85.pdf>;

Tippet, N. & Wolke, D. (2014). Socioeconomic Status and *Bullying*: A Meta-Analysis. *American*

Journal of Public Health (6), 48-59. Retrieved from:

<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4061998/pdf/AJPH.2014.301960.pdf>;

Turner, E. A., Chandler, M., Heffer, R. W. (2009). The Influence of Parenting Styles, Achievement

Motivation, and Self-Efficacy on Academic Performance in College Students. *Journal of*

College Student Development (3), 337-346. Retrieved from:

http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2009_TurnerChandleretal_JCSD.pdf;

UNICEF. (2018). An Everyday Lesson #ENDviolence in Schools. Retrieved from:

<https://www.unicef.pt/media/2291/evac-in-schools-2018-09-06.pdf>;

VonMarées, N. & Peterman, F. (2010). *Bullying* in German Primary Schools: Gender Differences,

Age Trends and Influence of Parents' Migration and Educational Backgrounds. *School*

Psychology International (31), 178-198. Retrieved from:

https://www.researchgate.net/profile/Nandoli_Marees/publication/247718293_Bullying_in_German_Primary_Schools/links/560cefe008aea68653d38abf/Bullying-in-German-Primary-Schools.pdf;

Weber, L. N. D., Prado, P. M., Viezzer, A. P. & Brandenburg, O. J. (2004). Identificação de Estilos

Parentais: O Ponto de Vista dos Pais e dos Filhos. *Revista Psicologia: Reflexão e Crítica*

(3), 323-331. Retrieved from: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v17n3/a05v17n3>

- Williams, K., & Guerra, N. G. (2007). Prevalence and predictors of internet *bullying*. *Journal of Adolescent Health* (41), 14-21. Retrieved from: [https://www.jahonline.org/article/S1054-139X\(07\)00362-X/pdf](https://www.jahonline.org/article/S1054-139X(07)00362-X/pdf);
- Wilson, D. B., Gottfredson, D. C., & Najaka, S. S. (2001). School-based prevention of problem behavior: a meta-analysis. *Journal of quantitative Criminology* (3), 247-272. Retrieved from: <https://ccjs.umd.edu/sites/ccjs.umd.edu/files/pubs/Wilson%20et%20al%202001.pdf>;
- Winsler, A., Madigan, A. L., Aquilino, S. A. (2005). Correspondence between maternal and parental parenting styles in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly* (20), 1-12. Retrieved from: <https://pdfs.semanticscholar.org/ca9b/d664f1e378ba711a9e43fee42c6fb2cd1b84.pdf>

Anexos

Anexo I – Consentimento informado

Consentimento Informado, Esclarecido e Livre para Participação em Estudos de Investigação

(de acordo com a Declaração de Helsínquia)

No âmbito do Mestrado em Psicologia Clínica e do Aconselhamento da Universidade Autónoma de Lisboa, estamos neste momento a desenvolver um projeto de investigação sobre **“O impacto dos estilos parentais no comportamento *bullying*: Um estudo em crianças do 1º ciclo”** sob a orientação da Professora Doutora Ana Gomes.

Desta forma, sendo o *bullying* um dos comportamentos mais relatados que afetam o desenvolvimento e as potencialidades académicas da criança, o presente estudo tem como objetivo avaliar a relação entre estilos parentais percebidos pelas crianças e a existência ou não de comportamento *bullying* em contexto escolar. A participação neste estudo implica os seguintes procedimentos:

1. O preenchimento de um questionário pelo seu educando sobre a agressividade entre crianças no espaço escolar;
2. O preenchimento de um questionário pelo seu educando sobre estilos parentais percebidos pela criança.

Todos os dados do presente estudo são confidenciais, sendo divulgados apenas resultados globais sem que haja possibilidade de identificação dos respetivos participantes. Agradeço a disponibilidade e algum esclarecimento adicional pode contactar-nos através do e-mail: brunamarisa.coelho@gmail.com

A investigadora: Bruna Gomes

Declaro ter lido e compreendido este documento bem como as informações que me foram fornecidas sendo garantida a possibilidade de em qualquer altura recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequência.

Declaro que fui informado sobre os objetivos do presente estudo e autorizo/não autorizo (riscar o que não interessa) o meu educando(a) _____, do _____ ano, da turma _____, a participar no referido estudo.

O encarregado de educação _____

Telf. _____ E-mail: _____

Anexo II - Questionário – *Bullying* – a agressividade entre crianças no espaço escolar 1º ciclo



QUESTIONÁRIO*

Bullying - A agressividade entre crianças no espaço escolar
1º Ciclo

ASSINALA COM UMA CRUZ A BOLA QUE TE DIZ RESPEITO @ O QUE ESCREVE NOS ESPAÇOS

BLOCO I

1. Ano de escolaridade

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4

2. Sou um rapaz

☐ A

Sou uma rapariga

☐ B

3. Que idade tens? _____ anos. Data de nascimento ____ (ano) - ____ (mês) - ____ (dia)

4. Quantos irmãos tens? _____ Idade dos irmãos _____

5.

PAI

MÃE

Profissão

Habilitações escolares

6. Frequentaste o Jardim de Infância (Infantário ou Creche)? ☐ sim ☐ não Quantos anos? _____

7. Desde que entraste para o 1º ano reprovaste alguma vez? ☐ sim ☐ não Em que anos? _____

BLOCO II - ACERCA DE SER AGREDIDO

“**Bullying**” - agressão entre jovens intencional e frequente capaz de causar danos ou magoar, tais como: ameaçar, chantagear, chamar nomes, gozar, levantar falsos testemunhos, contar segredos de uma forma directa e praxes violentas, pôr de parte um(a) colega, ignorá-lo(a), bater, empurrar e tirar objectos de valor.

“**Ciberbullying**” – todas as práticas anteriores mas através do uso de telemóveis e da Internet, tais como sms, mms, e-mail, ou chats de conversação.

1. Desde que este período começou quantas vezes te fizeram mal?

☐ A

Nenhuma

☐ C

3 ou 4 vezes

☐ B

1 ou 2 vezes

☐ D

5 ou mais vezes

* Adaptação do questionário de Dan Olweus (1989) por Beatriz Pereira e Ana Tomás UM/CEFOPE, 1994 e revisto por Beatriz Pereira e Fernando Nelim em 2010 UM/IE.

2. Como é que te têm feito mal?

Coloca a cruz nas bolas daquilo que já te aconteceu este período. Podes marcar mais do que uma bola

- ☐ A Bateram-me, deram-me murros ou pontapés
- ☐ B Roubaram-me
- ☐ C Pediram-me dinheiro emprestado e não o devolveram
- ☐ D Ameaçaram-me, meteram-me medo
- ☐ E Chamaram-me nomes feios.
- ☐ F Andaram a falar de mim, dizem segredos sobre mim
- ☐ G Não falam comigo
- ☐ H Espalharam mensagens (mem) via telemóvel ou internet para me fazerem mal
- ☐ I Insultaram-me pela minha cor ou raça
- ☐ J Não brincam comigo e deixam-me sozinho
- ☐ L Fizeram-me outras coisas. Diz o quê: _____
- ☐ M Ninguém me fez mal

3. Em que sítios é que te têm feito mal? Podes marcar mais do que uma bola

- | | |
|--|--|
| <input type="radio"/> A Em lado nenhum | <input type="radio"/> F Nas casas de banho |
| <input type="radio"/> B Nos corredores e nas escadas | <input type="radio"/> G Nos balneários |
| <input type="radio"/> C No recreio | <input type="radio"/> H No caminho da escola |
| <input type="radio"/> D Na sala | <input type="radio"/> I No computador, telemóvel |
| <input type="radio"/> E Na cantina | <input type="radio"/> J Noutro sítio (indica o lugar)
_____ |

4. De que turma são os rapazes ou raparigas que te têm feito mal? Podes marcar mais do que uma bola.

- ☐ A Ninguém se meteu comigo este período
- ☐ B São da minha turma
- ☐ C São de outra turma

5. De que idade são os rapazes ou raparigas que te têm feito mal? Podes marcar mais do que uma bola.

- ☐ A Ninguém se meteu comigo
- ☐ B São da minha idade
- ☐ C São mais velhos
- ☐ D São mais novos

6. Quem te fez mal? Volta a marcar só uma bola.

- ☐ A Ninguém se meteu comigo
- ☐ B Um rapaz
- ☐ C Uma rapariga
- ☐ D Vários rapazes
- ☐ E Várias raparigas
- ☐ F Rapazes e raparigas

7. Quantas vezes os professores tentaram parar os rapazes ou as raparigas que fizeram mal a outros?

- ☐ A Não sei
- ☐ B Nunca ou quase nunca
- ☐ C Às vezes
- ☐ D Muitas vezes

8. Quantas vezes os funcionários tentaram parar os rapazes ou as raparigas que fizeram mal a outros?

- ☐ A Não sei
- ☐ B Nunca ou quase nunca
- ☐ C Às vezes
- ☐ D Muitas vezes

9. Disseste a alguém que te fizeram mal na escola? Podes marcar mais do que uma bola.

- ☐ A Ninguém me fez mal
- ☐ B Não disse a ninguém
- ☐ C Sim, disse a um ou 2 amigos
- ☐ D Sim, disse aos meus amigos
- ☐ E Sim, disse ao professor ou Director de Turma
- ☐ F Sim, disse aos meus pais ou encarregado de educação
- ☐ G Sim, disse a um irmão ou irmã
- ☐ H Sim, disse a um funcionário
- ☐ I Sim, disse ao psicólogo da escola

10. Há rapazes ou raparigas que te defenderam quando outros te tentaram fazer mal? Volta a marcar só uma bola.

- | | |
|--|--|
| <input type="radio"/> A Ninguém me fez mal | <input type="radio"/> E 2 ou mais rapazes |
| <input type="radio"/> B Ninguém me ajudou | <input type="radio"/> F 2 ou mais raparigas |
| <input type="radio"/> C 1 rapaz | <input type="radio"/> G 1 rapaz e uma rapariga |
| <input type="radio"/> D 1 rapariga | <input type="radio"/> H Rapazes e raparigas |

11. O que fazes quando vês um colega da tua idade a ser agredido na escola? Podes marcar mais do que uma bola.

- | | |
|---|--|
| <input type="radio"/> A Nada, não é nada comigo | <input type="radio"/> E Chamo alguém para ajudar |
| <input type="radio"/> B Nada, mas acho que deveria ajudar | <input type="radio"/> F Ajudo só se for meu amigo ou amiga |
| <input type="radio"/> C Nada porque podem vingar-se em mim | <input type="radio"/> G Ajudo mesmo que não conheça |
| <input type="radio"/> D Tento ajudá-lo ou ajudá-la como posso | |

BLOCO III - ACERCA DE AGREDIRES OUTROS JOVENS

Quantas vezes foste tu a ameaçar, chantagear, chamar nomes, levantar falsos testemunhos, contar segredos, a pôr de parte um (s) colega, ignorá-lo (a), bater, empurrar, tirar dinheiro, fazer praxes violentas, enviar mensagens via telemóvel e/ ou e-mail ameaçadoras e/ ou insultuosas, colocar imagens na Internet com o intuito de prejudicar alguém?

Ninguém saberá o que disseste, diz a verdade.

1. Quantas vezes fizeste mal a outro (s) colega (s) na escola, este período?

☐ A Nenhuma

☐ C 3 ou 4 vezes

☐ B 1 ou 2 vezes

☐ D 5 ou mais vezes

2. Se fizeste mal a algum colega na escola este período, diz porque o fizeste? Podes marcar mais do que uma bola

☐ A Não fiz mal a nenhum colega

☐ F Para evitar que me façam mal

☐ B Porque tive de me defender

☐ G Para ser admirado e popular

☐ C Porque me irritaram, provocaram ou gozaram

☐ H Porque faz-me sentir bem

☐ D Para mostrar como sou forte

☐ I Para me vingar

☐ E Faz-me sentir que sou melhor do que os outros

☐ J Por outro motivo (indica qual)

3. Quantas vezes te juntaste a outros colegas para fazer mal a algum rapaz ou a alguma rapariga na escola, este período?

☐ A Nenhuma

☐ C 3 ou 4 vezes

☐ B 1 ou 2 vezes

☐ D 5 ou mais vezes

4. Quantas vezes tomaste parte em agressões a outros jovens no caminho da escola, este período?

☐ A Nunca

☐ C Cerca de 1 vez por semana

☐ B Só 1 ou 2 vezes

☐ D 2 ou mais vezes por semana

5. Ajudavas a agredir um colega que não gostasses?

☐ A Sim

☐ D Acho que não

☐ B Talvez

☐ E Não

☐ C Só se ele me irritar muito

Obrigado pela tua colaboração













Anexo III - 3. PAQ-C – Questionário de estilos parentais – criança e vivência subjetiva













Idade: _____	Cód: ____/____/____/____
--------------	--------------------------







PAQ-C
Questionário de Estilos Parentais – Crianças e Vivência Subjetiva

Para cada frase pinta o quadrado ☐ que é mais parecido como a tua mãe acha que uma família deve ser. Depois, para cada frase escolhe uma das caras (Cara triste ou cara contente) para dizeres como é e que isso te faz sentir. Não há respostas certas ou erradas, tenta responder com sinceridade.

EXEMPLO:	<p>A tua mãe acha que deves sempre arrumar os teus brinquedos</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">SIM <input type="checkbox"/></div> <div style="text-align: center;">NÃO <input type="checkbox"/></div> </div> <p>Como é que isso te faz sentir</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> </div>
1)	<p>A tua mãe acha que deves fazer as coisas à tua maneira</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">SIM <input type="checkbox"/></div> <div style="text-align: center;">NÃO <input type="checkbox"/></div> </div> <p>Como é que isso te faz sentir</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> </div>
2)	<p>A tua mãe obriga-te a fazer as coisas que acha certas mesmo que tu não gostes</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">SIM <input type="checkbox"/></div> <div style="text-align: center;">NÃO <input type="checkbox"/></div> </div> <p>Como é que isso te faz sentir</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> </div>
3)	<p>A tua mãe espera que tu faças o que ela diz sem retilares</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">SIM <input type="checkbox"/></div> <div style="text-align: center;">NÃO <input type="checkbox"/></div> </div> <p>Como é que isso te faz sentir</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> </div>

4)	<p>Quando a tua mãe faz uma regra explica-te porquê</p> <p>SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/></p> <p>Como é que isso te faz sentir</p> <p> </p>
5)	<p>A tua mãe conversa contigo quando não concorda com uma regra</p> <p>SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/></p> <p>Como é que isso te faz sentir</p> <p> </p>
6)	<p>Mesmo que a tua mãe não goste, deixa-te fazer as coisas à tua maneira</p> <p>SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/></p> <p>Como é que isso te faz sentir</p> <p> </p>
7)	<p>A tua mãe ajuda-te a fazer as coisas conversando contigo</p> <p>SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/></p> <p>Como é que isso te faz sentir</p> <p> </p>
8)	<p>Para a tua mãe, os pais devem ensinar aos filhos desde pequeninos quem é que manda lá em casa</p> <p>SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/></p> <p>Como é que isso te faz sentir</p> <p> </p>
9)	<p>Quando a tua mãe tem de decidir uma coisa lá em casa faz muitas vezes o que tu queres</p> <p>SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/></p> <p>Como é que isso te faz sentir</p> <p> </p>

10)	<p>A tua mãe fica chateada se não concordas com ela</p> <p>SIM NÃO</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Como é que isso te faz sentir</p> <p> </p>
11)	<p>A tua mãe diz-te como te deves comportar e se não o fazes castiga-te</p> <p>SIM NÃO</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Como é que isso te faz sentir</p> <p> </p>
12)	<p>A tua mãe deixa-te fazer as coisas à tua maneira sem te dizer o que pensa</p> <p>SIM NÃO</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Como é que isso te faz sentir</p> <p> </p>
13)	<p>A tua mãe ouve-te quando tem de decidir uma coisa lá em casa mas não decide isso só porque tu queres</p> <p>SIM NÃO</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Como é que isso te faz sentir</p> <p> </p>
14)	<p>Para a tua mãe não é preciso dizer-te como é que te deves comportar</p> <p>SIM NÃO</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Como é que isso te faz sentir</p> <p> </p>
15)	<p>A tua mãe diz-te sempre o que quer que tu faças e como</p> <p>SIM NÃO</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Como é que isso te faz sentir</p> <p> </p>

16)	<p>A tua mãe diz-te muito bem o que quer que faças mas percebe quando tu não concordas</p> <p>SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/></p> <p>Como é que isso te faz sentir</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;">   </div>
17)	<p>A tua mãe diz-te muito poucas vezes como te deves comportar ou fazer as coisas</p> <p>SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/></p> <p>Como é que isso te faz sentir</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;">   </div>
18)	<p>Se a tua mãe decide uma coisa e ficas triste, ela conversa contigo e pede desculpa</p> <p>SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/></p> <p>Como é que isso te faz sentir</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;">   </div>

Quando fazes um "disparate" lá em casa que a mãe não gosta, o que é que acontece?









Idade: _____













Cód: ____/____/____/____













PAQ-C







Questionário de Estilos Parentais – Crianças e Vivência Subjectiva

Para cada frase pinta o quadrado ☐ que é mais parecido como o teu pai acha que uma família deve ser. Depois, para cada frase escolhe uma das caras (Cara triste ou cara contente) para dizeres como é e que isso te faz sentir. Não há respostas certas ou erradas, tenta responder com sinceridade.

EXEMPLO: O teu pai acha que deves sempre arrumar os teus brinquedos SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/> Como é que isso te faz sentir  	
1)	O teu pai acha que deves fazer as coisas à tua maneira SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/> Como é que isso te faz sentir  
2)	O teu pai obriga-te a fazer as coisas que acha certas mesmo que tu não gostes SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/> Como é que isso te faz sentir  
3)	O teu pai espera que tu faças o que ele diz sem retilares SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/> Como é que isso te faz sentir  

4)	<p>Quando o teu pai faz uma regra explica-te porquê</p> <p>SIM NÃO</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Como é que isso te faz sentir</p> <p> </p>
5)	<p>O teu pai conversa contigo quando não concordas com uma regra</p> <p>SIM NÃO</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Como é que isso te faz sentir</p> <p> </p>
6)	<p>Mesmo que o teu pai não goste, deixa-te fazer as coisas à tua maneira</p> <p>SIM NÃO</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Como é que isso te faz sentir</p> <p> </p>
7)	<p>O teu pai ajuda-te a fazer as coisas conversando contigo</p> <p>SIM NÃO</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Como é que isso te faz sentir</p> <p> </p>
8)	<p>Para o teu pai, os pais devem ensinar aos filhos desde pequeninos quem é que manda lá em casa</p> <p>SIM NÃO</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Como é que isso te faz sentir</p> <p> </p>
9)	<p>Quando o teu pai tem de decidir uma coisa lá em casa faz muitas vezes o que tu queres</p> <p>SIM NÃO</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Como é que isso te faz sentir</p> <p> </p>

10)	<p>O teu pai fica chateado se não concordas com ele</p> <p>SIM NÃO</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Como é que isso te faz sentir</p> <p> </p>
11)	<p>O teu pai diz-te como te deves comportar e se não o fazes castiga-te</p> <p>SIM NÃO</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Como é que isso te faz sentir</p> <p> </p>
12)	<p>O teu pai deixa-te fazer as coisas à tua maneira sem te dizer o que pensa</p> <p>SIM NÃO</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Como é que isso te faz sentir</p> <p> </p>
13)	<p>O teu pai ouve-te quando tem de decidir uma coisa lá em casa mas não decide isso só porque tu queres</p> <p>SIM NÃO</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Como é que isso te faz sentir</p> <p> </p>
14)	<p>Para o teu pai não é preciso dizer-te como é que te deves comportar</p> <p>SIM NÃO</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Como é que isso te faz sentir</p> <p> </p>
15)	<p>O teu pai diz-te sempre o que quer que tu faças e como</p> <p>SIM NÃO</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Como é que isso te faz sentir</p> <p> </p>

16)	<p>O teu pai diz-te muito bem o que quer que faças mas percebe quando tu não concordas</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;"> <p>SIM</p> <input type="checkbox"/> <p>Como é que isso te faz sentir</p>  </div> <div style="text-align: center;"> <p>NÃO</p> <input type="checkbox"/>  </div> </div>
17)	<p>O teu pai diz-te muito poucas vezes como te deves comportar ou fazer as coisas</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;"> <p>SIM</p> <input type="checkbox"/> <p>Como é que isso te faz sentir</p>  </div> <div style="text-align: center;"> <p>NÃO</p> <input type="checkbox"/>  </div> </div>
18)	<p>Se o teu pai decide uma coisa e ficas triste, ele conversa contigo e pede desculpa</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;"> <p>SIM</p> <input type="checkbox"/> <p>Como é que isso te faz sentir</p>  </div> <div style="text-align: center;"> <p>NÃO</p> <input type="checkbox"/>  </div> </div>

Quando fazes um "disparate" lá em casa que o pai não gosta, o que é que acontece?
