

Final

# Participantes do Bullying, Criatividade e Inteligência

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Nair Vieira Neves**

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*

[www.uma.pt](http://www.uma.pt)

julho | 2015

# **Participantes do Bullying, Criatividade e Inteligência**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Nair Vieira Neves**

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

ORIENTADORA

Margarida Maria Ferreira Diogo Dias Pocinho

CO-ORIENTADORA

Soraia Fernandes Garcês

## **Agradecimentos**

Esta dissertação não seria possível, se não fosse o envolvimento e participação de diversas pessoas que diretamente ou indiretamente, tornaram a concretização deste projeto possível. Por isso um MUITO OBRIGADO a todos.

À professora doutora Margarida Pocinho, pela orientação e todo o apoio incondicional, bem como o seu incentivo, motivação e confiança nas minhas capacidades.

À professora doutora Soraia Garcês, pela orientação, prontidão e acompanhamento ao longo deste trabalho, pelas palavras amigas de incentivo e de motivação, muito obrigada por ter acreditado sempre em mim.

A todos os diretores executivos, diretores de turma, professores e alunos de ambas as escolas seleccionadas que participaram neste estudo.

Aos meus colegas Ester e Filipe que disponibilizaram-se prontamente e auxiliaram-me na recolha de dados deste estudo.

Ao Fábio, amigo para sempre e companheiro desta longa jornada, muito obrigada pelo teu incansável apoio, incentivo, amizade e por estares sempre presente.

À Petra, Sónia, amigas do coração e companheiras ao longo destes anos, muito obrigada pelo vosso carinho, amizade e apoio, por tornarem este percurso muito mais colorido.

À Susana Gonçalves e ao António Caetano, obrigado pela vossa amizade e apoio, por terem iluminado o meu percurso ao longo deste caminho.

A todos meus amigos e colegas, que de certa forma contribuíram, para que este sonho se tornasse realidade.

À minha família (pais, sogros, irmãos, cunhados, sobrinhos) por todo o vosso apoio incondicional e por me terem acompanhado ao longo desta etapa acreditando sempre em mim.

E por fim e não menos importante, um grande muito obrigado ao meu marido Élvio e à minha filha Bianca por estarem sempre presentes e por me terem sempre dado força, coragem, acompanhando-me sempre ao longo deste percurso, vocês são o meu refúgio e a razão do meu viver.

## Resumo

O *bullying* é considerado um tipo específico de agressão entre pares que é praticado em contexto escolar. Esta problemática não é recente neste meio, contudo atualmente tem havido uma maior consciencialização por parte da sociedade e de toda a comunidade envolvente, devido à elevada proporção que este fenómeno está a atingir. Assim instaurou-se uma gradual preocupação de modo a minimizar esta situação que ganha cada vez mais prevalência nas escolas. O presente estudo tem por objetivo analisar o fenómeno do *bullying*, nomeadamente a identificação dos seus participantes, por meio da construção e validação de um questionário para este efeito. Objetiva-se também correlacionar o mesmo com a criatividade e a inteligência. A amostra é constituída por 561 alunos de duas escolas do 2º e 3º ciclos da Região Autónoma da Madeira (RAM), com idades compreendidas entre os 11 e os 19 anos. A validação do instrumento demonstrou um valor de fiabilidade de .85 e a análise fatorial exploratória mostrou a existência de três fatores, nomeados de agressor, vítima e testemunha. A fiabilidade destes variou entre .71 e .84. A correlação de Spearman revelou a existência de uma relação significativa entre todos os fatores do instrumento, assim como entre o agressor e a inteligência. Contudo, não revelou nenhuma relação entre o *bullying* e a criatividade. Por outro lado, verificou-se ainda uma relação entre o *bullying* e a indisciplina. Conclui-se que o instrumento apresenta fiabilidade e validade adequadas e possibilita encontrar um perfil do participante do fenómeno do *bullying*. Sugere-se a continuação deste estudo, possivelmente numa perspetiva longitudinal e albergando outros níveis e estabelecimentos de ensino.

**Palavras-chave:** *Bullying*; Criatividade; Inteligência; Violência escolar; Participantes;

## **Abstract**

Bullying is considered a specific type of aggression between pairs that is practiced in schools. This problem is not new, however currently there has been an increased awareness from the society and the surrounding community due the high proportion that this phenomenon is reaching. So it has been established a gradual concern to minimize this situation that is becoming increasingly prevalent in schools. This study aims to analyze the phenomenon of bullying including the identification of the participants, through the construction and validation of a questionnaire for this purpose. It also aims to correlate the same with creativity and intelligence. The sample consists of 561 students from two schools in the 2nd and 3rd cycles of the Autonomous Region of Madeira (RAM) with ages between 11 and 19 years. The instrument validation demonstrated a .85 reliability value and the exploratory factor analysis showed that exists three factors named: aggressor, victim and witness. The reliability of these varied between .71 and .84. The Spearman correlation revealed the existence of a significant relationship between all instrument factors, as well as between the aggressor and intelligence. No significant relationship was found between bullying and creativity, however there is a significant relationship between the constructs of bullying and indiscipline. It is concluded that the instrument has adequate reliability and validity and enables us to find a profile of the bullying participants. It is suggested the continuation of this study, possibly in a longitudinal perspective encompassing other education levels and schools.

**Keywords:** *Bullying*; Creativity; Intelligence; School Violence; Participants;

## Índice Geral

Agradecimentos .....	i
Resumo.....	iii
Abstract .....	iv
Índice de tabelas e figura .....	viii
Introdução .....	1
Capítulo I - <i>Bullying</i> , criatividade e Inteligência .....	5
<i>Bullying</i> .....	5
Perspetiva histórica e definição do conceito de <i>bullying</i> .....	5
Classificação de comportamentos de <i>bullying</i> .....	6
Participantes de <i>bullying</i> .....	8
<i>Agressores</i> .....	10
<i>Vítimas</i> .....	11
<i>Testemunhas</i> .....	12
<i>Vítima: agressora-provocadora</i> .....	13
<i>Apoiantes dos agressores</i> .....	14
Fatores de risco .....	14
Consequências de <i>bullying</i> .....	15
Locais de ocorrência .....	17
Prevenção e intervenção .....	17
Criatividade .....	19
Inteligência .....	25
Capítulo II - Investigações realizadas .....	28
Região Autónoma da Madeira.....	29
Nacionais .....	30

Internacionais .....	33
Considerações Finais.....	40
Capítulo III - Método .....	42
Objetivos do estudo .....	42
Questão de Investigação .....	43
Participantes .....	43
Instrumentos .....	45
Procedimentos .....	49
Procedimentos estatísticos .....	50
Capítulo IV- Resultados.....	50
Análise Fatorial Exploratória e Consistência Interna.....	50
Normalidade .....	53
Análise de Correlação.....	54
Análises Univariadas .....	55
Gênero.....	55
Anos de escolaridade .....	56
Tipologia de turma.....	57
Capítulo V - Discussão e Conclusão .....	57
Referências Bibliográficas .....	73
Anexos.....	92
Anexo I. Questionário sociodemográfico .....	92
Anexo II. Questionário: Identificação dos Participantes de <i>Bullying</i> (inicial).....	93
Anexo III. Questionário: Identificação de Participantes de <i>Bullying</i> (pré-teste).....	94
Anexo IV. Questionário de Percepção dos Docentes (criatividade) .....	95
Anexo V. Questionário de Percepção dos Docentes (indisciplina).....	96

Anexo VI. Estatísticas de Item-Total (Alfa de Cronbach) .....	97
Anexo VII. Matriz Rodada .....	98
Anexo VIII. Questionário: Identificação de Participantes de <i>Bullying</i> (final) .....	99
Anexo IX. Pedido de Autorização ao Conselho Executivo.....	100
Anexo X. Consentimento Informado aos Diretores de Turma.....	101
Anexo XI. Consentimento Informado aos Pais .....	101

## Índice Tabelas

Tabela 1- Frequência e percentagem por género.....	43
Tabela 2- Frequência e percentagem por idade.....	44
Tabela 3- Distribuição da amostra por ano de escolaridade.....	44
Tabela 4- Distribuição da amostra por níveis de escolaridade do pai.....	45
Tabela 5- Distribuição da amostra por níveis de escolaridade da mãe.....	45
Tabela 6- Valores de consistência interna dos fatores QIPB.....	52
Tabela 7- Descrição dos fatores do QIPB.....	53
Tabela 8- Normalidade da amostra através do Teste <i>de Kolmogorov-Smirnov</i> .....	53
Tabela 9- Relação entre as variáveis (Correlações de Spearman).....	54
Tabela 10- Diferenças de género (Teste de <i>Mann-Whitney</i> ).....	55
Tabela 11- Diferenças entre anos de escolaridade (Teste de <i>Kruskal-Wallis</i> ).....	56
Tabela 12- Diferenças entre turma (Teste de <i>Kruskal-Wallis</i> ).....	57

## Índice de Figuras

Figura 1. Scree plot.....	51
---------------------------	----

## Introdução

Na atualidade existe uma crescente preocupação de diversas organizações, como a *United Nations International Children's Emergency Fund* (UNICEF), a *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) ou a Organização Mundial Saúde (OMS), que estão envolvidas na educação e saúde dos jovens, devido ao aumento de violência que ocorre em contexto escolar, sendo esta problemática considerada um problema de saúde pública a nível mundial com grande impacto na saúde das pessoas, famílias e comunidades (Molcho *et al.*, 2009).

Em Portugal e de acordo com o Ministério da Saúde, Alto Comissariado da Saúde e Coordenação Nacional para a Saúde Mental (2008), prevê-se um impacto cada vez mais gradual destas problemáticas, relativamente à delinquência juvenil e aos comportamentos violentos. Segundo Gomes e Rezende (2011), encontram-se diversas manifestações de violência nas escolas, onde estas constituem um grave e complexo problema social, sendo o *bullying*, um dos fenómenos que ganha maior evidência neste meio.

A escola é considerada um ambiente onde as crianças e jovens estão grande parte do seu tempo, sendo esta por excelência, um contexto fundamental para incrementar o inter-relacionamento e o desenvolvimento das crianças e jovens (Andrade, 2012). Nesta perspetiva, a escola é o espaço que proporciona a aprendizagem a todos os seus educandos, constituindo igualmente um espaço social que desenvolve e promove relações entre todos os seus intervenientes (Gonçalves, 2011). Segundo Lisboa e Koller (2004), esta organização educativa é considerada uma promotora de aprendizagem e de desenvolvimento das relações interpessoais positivas entre pares, contudo, por esta ser o principal microssistema que contribui para a relação entre pares, é aquela onde se identifica a maior incidência de agressão entre pares (*bullying*). Neste sentido, torna-se fundamental que a escola atue no

sentido de prevenir e combater todos os comportamentos indesejados, que provocam o mal-estar a muitas crianças e jovens (Ferreira & Coelho, 2011). Neste âmbito, torna-se crucial compreender as formas como a violência se apresenta no contexto escolar, constituindo assim um parâmetro que irá proporcionar um grande desafio para todos os agentes educativos nomeadamente os pais, encarregados de educação, professores, psicólogos, diretores entre outros (Blaya, 2006). Deste modo, é relevante realizar estudos que permitam identificar a sua incidência, as suas causas, e as possíveis intervenções que possam ser realizadas no sentido de minimizar este fenómeno.

Os autores Antunes e Zuin (2008) e Pereira (2006) apresentaram diversos estudos relacionados com a violência no ambiente escolar que envolvem diversos atos de comportamentos violentos e antissociais, entre outros, sendo estes, objeto de importantes estudos nos Estados Unidos, Europa, Japão e Brasil. Os estudos que foram realizados nesta dimensão indicam que o *bullying* é um fenómeno cada vez com maior frequência em contexto educativo (Pereira, Mendonça, Neto, Valente, & Smith, 2004). Este tipo específico de violência escolar (*bullying*) possui características próprias englobando a agressão física e psicológica numa relação de desigualdade de poder entre os seus intervenientes (vítima e agressor) (Andrade, 2012). Silva (2010), salienta que o *bullying* no ambiente escolar é considerado um problema de elevada gravidade, epidémica, específica e destrutiva, sendo nomeadamente um problema social, tornando-se até uma questão de saúde pública. Nas escolas, a violência escolar é um fenómeno que está cada vez mais a aumentar, atuando sobre qualquer aluno independentemente da sua idade (Blaya, 2006).

Nesta linha de pensamento, a presente investigação pretende contribuir para um maior conhecimento acerca do fenómeno do *bullying*, nomeadamente no que concerne à identificação dos diferentes participantes do mesmo. Dentro deste panorama, é importante observar para além do *bullying*. Aqui, construtos como a criatividade e a inteligência, são

conceitos que podem nos dar uma “nova percepção” sobre quem são estes intervenientes e se estes se distinguem nestas duas variáveis, sendo que neste estudo iremos correlacionar a criatividade e a inteligência com o fenómeno de *bullying*, de modo a compreender os participantes do mesmo, para além da agressão.

Assim, esta dissertação engloba cinco capítulos, que subdividem-se em tópicos específicos contendo o conteúdo geral de cada capítulo. Os dois primeiros capítulos centram-se no enquadramento teórico e conceptual do tema em estudo. No primeiro capítulo aborda-se o conceito do *bullying*, suas características, seus tipos de comportamentos, diferenciação de acordo com a idade e género dos participantes, fatores de risco, consequências tanto para vítima como para agressor, locais onde ocorrem, a prevenção e intervenção, dando uma maior ênfase aos participantes de *bullying*. Nesta parte, também foi abordada de forma generalista os conteúdos de construtos como a criatividade e a inteligência bem como alguns estudos relacionado com estes construtos. No segundo capítulo foram abordadas investigações acerca do *bullying*, a nível regional, nacional e internacional, ao qual verificamos que os estudos apresentam várias componentes em comum. Apesar de já terem sido realizadas várias investigações nesta área, esta investigação pretende ser a primeira a estudar especificamente os participantes do *bullying* cruzando-os com outras variáveis como a criatividade e inteligência, como já foi referido anteriormente. O terceiro, quarto e quinto capítulo dedicam-se ao estudo empírico. No terceiro capítulo, abordamos a metodologia utilizada, descrevendo os instrumentos utilizados, os seus participantes e a sua caracterização. No quarto capítulo apresentamos a análise dos dados e os resultados que foram obtidos com a ajuda da ferramenta estatística SPSS (Special Package for Social Sciences). Por fim no quinto capítulo apresenta-se a discussão dos resultados e a sua respetiva conclusão, sintetizando os resultados finais.

E de modo a finalizar a introdução e a iniciar a apresentação de todo este trabalho de investigação faz-se uso de uma citação do Dalai Lama:

***“Violence is not a sign of strength, violence is a sign of desperation and weakness”.***

## Capítulo I - *Bullying, Criatividade e Inteligência*

### *Bullying*

#### **Perspetiva histórica e definição do conceito de *bullying*.**

Foi na década de 70, na Suécia, que surgiu a palavra “*bullying*” através dos estudos realizados por Dan Olweus na Universidade de Bergen, sendo este considerado o pai do conceito. Este conceito veio a ser motivo de estudo posteriormente na Inglaterra por Peter Smith da Universidade de Sheffield (Smith & Brain, 2000; Cunha, 2005). Em Portugal, não se encontra um conceito pré-definido que identifique as características dos comportamentos de *bullying*, sendo estes denominados como atos ofensivos através da agressão, provocação, violência, intimidação, entre outros (Cunha, 2005). No entanto, todas estas denominações apenas refletem comportamentos de *bullying* e não o próprio fenómeno em si. Deste modo, decidiu-se utilizar o conceito original designado por Olweus, para definir a agressão entre pares, por ser o mais utilizado na literatura (Seixas, 2006). Este fenómeno deriva da palavra em inglês *bullie* que significa brigão ou valentão. O investigador Olweus (1993), caracteriza o *bullying* como sendo um conjunto de comportamentos negativos que ocorre ao longo do tempo ao qual um aluno está exposto de modo repetido e constante, sendo praticado por um ou vários colegas. Deste modo, o *Bullying* é definido como um comportamento de natureza agressiva regular e com intenção, caracterizando-se pela existência de um desequilíbrio de força num relacionamento entre pares (Olweus, 1999, citado por Cunha, 2005).

Esta problemática deriva da ocorrência de ações agressivas que são intencionais, repetitivas e sem motivação aparente, cujo único intuito é causar dor, angústia e intimidação (Fante, 2005). O que pode originar a sua ocorrência é a existência de uma perda de poder entre os seus participantes (agressor e a vítima), devendo-se ao fato da vítima não conseguir defender-se do seu agressor por não possuir a força que este tem, ou ainda por possuir características físicas ou psicológicas que a tornam alvo de discriminação (Fante, 2005).

De acordo com Cunha (2005), esta tipificação de violência escolar designa-se como um desejo consistente de magoar ou amedrontar alguém quer a nível físico, verbal ou psicológico. Este tipo específico de agressão distingue-se de outros tipos de violência escolar por incluir três critérios que são fundamentais na sua caracterização: apresenta-se como um comportamento agressivo intencional; ocorre ao longo do tempo, sendo repetitivo; e existe um desequilíbrio de poder nas relações interpessoais. As características que se manifestam através do *bullying* consistem em agressões físicas, insultos, exclusões, difamações, isolamento, humilhações, discriminações, intimidações, entre outras (Fante 2005).

### **Classificação de comportamentos de *bullying*.**

O *bullying*, por caracterizar-se de forma multifacetada, pode apresentar-se através de diversos comportamentos, dependendo de vários e diversos fatores que lhe são inerentes. De acordo com a literatura (Seixas, 2006; Bandeira, 2009), os comportamentos de *bullying* mais evidenciados e que podem se expressar de forma direta ou indireta são: a) *Bullying* físico direto, este tipo de *bullying* caracteriza-se por todos os comportamentos físicos agressivos diretos tais como: espancar; dar estalos; dar murros; passar rasteiras; puxar o cabelo; dar beliscões; cuspir no colega, entre outros; b) *Bullying* físico indireto são todos os comportamentos agressivos físicos que são inferidos indiretamente, tais como: mandar um colega para agredir outro, danificar ou destruir a propriedade de um colega; c) *Bullying* verbal direto, este tipo de comportamento exprime-se através do insulto: colocar apelidos; chamar nomes; emitir observações perversas; criticar o aspeto dos colegas; rebaixar; ameaçar; entre outros; d) *Bullying* verbal indireto é um comportamento que se expressa através das falsidades; difamações; espalhar mentiras ou rumores; escrever notas maldosas, entre outras; e) *Bullying* psicológico direto baseia-se na chantagem; na extorsão; imposição;

entre outros; f) *Bullying* psicológico indireto traduz-se em realizar chamadas anónimas desagradáveis; enviar *e-mails* considerados ameaçadores, entre outros; g) *Bullying* relacional direto destaca-se através da evitação de um colega; não deixar o colega participar nas brincadeiras; ameaçar o colega dizendo que não é mais seu amigo se o mesmo não fizer o que ele manda, entre outros; h) *Bullying* relacional indireto manifesta-se através da exclusão de um colega do grupo; manipulação das redes de amizades; não convidar propositadamente o colega para festas ou saídas em conjunto; expôr mentiras sobre um colega para os outros o excluïrem, entre outros; i) *Bullying* sexual direto traduz-se em comportamentos de assédio; exibicionismo; comportamentos obscenos; insultar um colega devido à sua orientação sexual, entre outros; j) *Bullying* sexual indireto contempla o divulgar de comentários ou rumores de carácter sexual, entre outros; k) *Cyberbullying*, este é um novo tipo de agressão mais recente, sendo designado como um comportamento agressivo e intencional concretizado por meio das novas tecnologias de comunicação recorrendo aos meios eletrónicos como a internet, *e-mails*, telemóvel, *chats*, simplesmente com o intuito de agredir; difamar; ameaçar; excluir; perseguir e/ou injuriar as suas vítimas. Barros (2010) salienta que a utilização destas novas tecnologias (telemóveis, iPad, portátil) irá possibilitar ao agressor, um *bullying* mais sofisticado que poderá alcançar um público maior e mais diversificado. Este tipo de *bullying* é caracterizado pelos ataques anónimos, sendo mais fáceis para o agressor executá-los, uma vez que é extremamente difícil para a vítima defender-se, impossibilitando a intervenção dos adultos nestas situações (Bandeira, 2009; Burnham & Wright, 2012).

É importante salientar que a diferenciação entre o bullying direto e indireto consiste, na forma como ambos interagem com os seus intervenientes. Enquanto no método direto o agressor e vítima estão cara a cara, em contato próximo numa confrontação direta. Os participantes conhecem-se sendo este tipo de *bullying* muito mais fácil de identificar e detetar. No método indireto este é mais camuflado, não existe confrontação cara a cara, é

muito mais difícil de identificar e detetar porque a vítima pode nem saber quem é o seu agressor. Este método é mais utilizado quando o agressor quer excluir a vítima socialmente ou difama-la perante o seu grupo de pares (Raimundo & Seixas, 2009).

### **Participantes de *bullying*.**

O panorama do *bullying* não inclui somente uma vítima e um agressor. Este é mais abrangente e os papéis distribuem-se entre uma ou mais vítimas, agressores, testemunhas (passivas ou ativas) e apoiantes do agressor. Segundo Matos e Gonçalves (2009), todos os participantes assumem diversos papéis, em que a vítima poderá assumir o papel de agressor, o apoiante poderá assumir o papel de agressor, a testemunha de vítima, integrando todos um perfil específico.

Oliveira (2012) salienta que não existe idade pré-definida para ser agressor ou vítima de *bullying*, estes comportamentos podem atuar precocemente (crianças) ou tardiamente (adolescentes). No entanto, podem existir características preliminares tais como a idade e o género que identificam os alunos que são vítimas e aqueles que são agressores, na maioria dos casos os rapazes mais novos costumam assumir os dois papéis (Moulton 2010).

De acordo com os diversos estudos realizados nesta área verificamos que existe diferenças de idade nas manifestações de *bullying*. Martins (2005), salienta que com o aumento dos anos de escolaridade o *bullying* tem tendência a diminuir, e que o *bullying* físico é aquele praticado com maior frequência. O autor ainda refere que os alunos mais velhos (3º ciclo e nível secundário) são aqueles que praticam a agressão mais a nível relacional e indireto bem como o verbal e social (Martins, 2005). Já outros investigadores (Fonseca, 1992; Fonseca, Simões, Rebelo, Ferreira & Cardoso, 1995; Carvalhosa, Lima e Matos 2001; Francisco e Libório 2009; Silva, 1995) através dos estudos realizados concluíram que os

alunos mais velhos e de anos superiores de escolaridade têm maior prevalência na prática de comportamentos antissociais e que os alunos mais novos são mais frequentemente as vítimas de *bullying*. Um estudo realizado por Abreu (2011) constatou que o maior predomínio de vítimas concentrava-se entre os 10 e os 12 anos. Outra investigação conduzida pela *Health Behavior in School-Aged Children* (HBSC) que contou com a colaboração de 35 países e regiões maioritariamente da Europa constatou que cerca de 30% dos alunos envolvidos em comportamentos de *bullying* circundavam entre os 11 e os 15 anos, sendo os rapazes aqueles que participavam mais independentemente da sua idade (Carvalhosa, 2010). Deste modo podemos apurar que as manifestações de *bullying* (sejam agressores ou vítimas) centram-se principalmente dos 10 aos 15 anos, sendo estas idades consideradas as de maior risco.

Relativamente às diferenciações de género, investigadores (Espinheira & Jóluskin, 2009; Gini & Possoli, 2006) referenciam que as diferenças de género em relação à prática do *bullying*, poderão ser devido ao tipo de agressão que é praticado e não tanto à frequência destes comportamentos. Nestes estudos verificou-se que as raparigas são mais atingidas pelo *bullying* verbal ou social e os rapazes pelo *bullying* físico e verbal.

No que concerne aos rapazes a agressão mais usada é a direta (inclui comportamentos de bater nos pares, dar pontapés, empurrar, beliscar, entre outros comportamentos) e as raparigas usam mais a agressão indireta (difamação, intrigas, apelidos, entre outros) (Lagerspetz & Bjorkqvist, 1992, citado por Pereira, 2002; Ferraz, 2008).

Visto que há diferenças no tipo de agressividade praticado pelos dois géneros, e sendo o *bullying* um ato intencional com o propósito de magoar o outro, os agressores irão causar danos nas suas vítimas através de algo que é privilegiado pelo seu próprio género (Andrade, 2012). Nesta linha de raciocínio podemos salientar que no género masculino a importância atribuída reflete-se no domínio e força física o que leva concomitantemente ao *bullying* físico e verbal. Já no género feminino, a importância centra-se a nível social e relacional, expondo

comportamentos agressivos nestas áreas quando tencionam vitimizar outra pessoa (Seixas, 2009).

### ***Agressores.***

Segundo Berger (2007), o agressor ou *bullie* é considerado o ator que protagoniza o *bullying*, sendo este caracterizado por aquele aluno que age de forma agressiva contra outro par, em que este último é supostamente mais fraco e o agressor atua com o intuito de magoar fisicamente ou psicologicamente. O agressor de *bullying* é normalmente popular entre os colegas, tem tendência em envolver-se em comportamentos antissociais e pode mostrar-se agressivo até com os adultos. A sua agressividade é vista por si como uma qualidade e tem uma opinião positiva acerca de si mesmo, provoca danos e sofrimento e sente prazer e satisfação ao dominar e controlar os outros (Oliveira, 2012).

Carvalhosa, Lima e Matos (2001), salientam que os agressores têm pouca empatia pelas vítimas, implicando sucessivamente com os colegas, batendo-lhes ou fazendo coisas desagradáveis sem ter aparentemente razão de o fazer, são arrogantes e antipáticos, têm dificuldades em seguir regras, apresentam uma atitude positiva em relação a atitudes ou comportamentos violentos, discutem com os adultos agindo impulsivamente. Silva (2010), refere que os agressores possuem traços de desrespeito e maldade, em que essas particularidades estão interligadas a um perigoso poder de liderança que é obtido através da força física ou assédio psicológico. O agressor utiliza comportamentos agressivos como estratégia para alcançar um objetivo, para afirmar-se perante um grupo de pares (Cunha, 2005; Robison, 2010; Vila & Diogo, 2009). Os agressores de *bullying* normalmente provêm de famílias desestruturadas com um pobre e fraco relacionamento afetivo entre os membros familiares, com pouco apoio dos pais. De acordo com Rolim (2008), existe uma correlação

positiva entre as crianças que são autoras de *bullying* e uma educação que é marcada pela negligência, e/ou violência e comportamentos de indisciplina.

### ***Vítimas.***

Relativamente às vítimas, estas são as crianças ou jovens alvos de *bullying*, sendo estas aquelas que são repetitivamente expostas a constantes agressões por outra criança que tem a intenção de magoá-la e humilhá-la fisicamente ou emocionalmente (Andrade, 2011). A vítima é um sujeito com quem implicam, batem, irritam ou fazem-lhe outras coisas desagradáveis (Carvalhosa, Lima & Matos, 2001).

De acordo com Robison (2010), as crianças que são vítimas costumam ter poucos amigos chegando a isolar-se na escola, não pedindo ajuda. Rolim (2008) salienta que existe uma superproteção dos pais ou outros membros da família em relação à vítima. Estas normalmente apresentam um baixo desenvolvimento de aptidões sociais (dificuldade em fazer amigos) e têm inclusive dificuldade no relacionamento com os seus pares. Regra geral são crianças vulneráveis, inseguras, com baixa autoestima e com pouca assertividade, frágeis, com poucas habilidades emocionais para opor-se à situação, o que normalmente afeta o foro psicológico da mesma (Vila & Diogo, 2009).

As vítimas de *bullying* caracterizam-se por ter comportamentos sociais inibidos uma vez que são constantemente abusadas pelo *bullie*, assumindo comportamentos passivos ou submissos, sentindo-se mais vulneráveis, com medo ou vergonha intensas, tornando-se crianças silenciosas contendo um forte medo em dizer a um adulto que são vítimas de *bullying* (Bandeira, 2009; Matos & Gonçalves, 2009). Os alunos com necessidades educativas especiais, e/ou com diferenças físicas, e as crianças que têm outra língua materna, normalmente estão mais predispostas a serem vítimas por parte dos *bullies* (Bandeira, 2009;

Matos & Gonçalves, 2009; Robison, 2010). Oliveira (2012) acrescenta que as vítimas apresentam algumas características físicas, comportamentais ou emocionais que as tornam mais frágeis, sendo estas um alvo por parte dos agressores, não conseguindo estabelecer uma boa relação com os seus pares.

### ***Testemunhas.***

No que concerne às testemunhas, estas caracterizam-se por três tipos, nomeadamente, as ativas, as passivas e as neutras. As que sentem empatia, condenam os comportamentos dos agressores e avisam ou tentam avisar os professores/auxiliares da situação ocorrente, são caracterizadas como ativas. Na maior parte das vezes as testemunhas são do género feminino, são populares e têm amigos, em que perante estas ocorrências ajudam as vítimas confortando-as, falando com o agressor ou ainda chamando um adulto para impedir o incidente (Rigby, 2007 citado por Abreu, 2011). Contudo na maioria das situações as testemunhas não conseguem ajudar as vítimas por receio de represálias ou de tornarem-se a próxima vítima dos *bullies*. Outra razão para não ajudarem a vítima é porque as mesmas não sabem o que fazer, ou porque fizeram algo de errado causando mais problemas. Nesta situação as testemunhas são passivas porque sofrem em silêncio, apesar de não serem alvos diretos de *bullying* (Bandeira, 2009; Salmivalli, 2010). As testemunhas não envolvidas, ou seja, as neutras, englobam todos aqueles alunos que estão presentes, por vezes em número significativo, mas não querem se envolver com medo de se tornarem o próximo alvo (Abreu, 2011).

No que concerne às estruturas familiares das testemunhas, estas revelam-se coesas, sem haver superproteção dos pais, verifica-se monitorização e interesse por parte da família,

não existindo punições ou negligências, não comportando influências negativas que incentive os comportamentos de espetador (Rolim, 2008).

***Vítima: agressora-provocadora.***

Na situação do duplo envolvimento (vítima-agressora ou vítima-provocadora), esta ocorrência realiza-se esporadicamente mas quando acontece normalmente está inerentemente ligada a indivíduos do sexo masculino, sendo estes impopulares e rejeitados pelos pares (Seixas, 2005). A vítima-agressora refere-se a qualquer aluno que é ou que já foi vítima, e que também pratica a agressão. Têm um perfil de baixa autoestima em combinação com comportamentos agressivos e atitudes provocativas. Lopes (2005) refere que estes alunos apresentam sintomas de depressão, ansiedade, insegurança, humilhando os outros com o intuito de não demonstrar as suas próprias limitações. Estes discentes tendem a apresentar dificuldades na aprendizagem social e competências sendo por vezes diagnosticados como hiperativos e com problemas de conduta, entre outras, e que foram frequentemente vítimas de violência em contexto familiar. É um grupo que está em maior risco psicossocial devido a conterem as características de vítima-agressor, tendendo este grupo a declinar ao longo da escolaridade (Seixas, 2005). As relações familiares destes alunos tendem a ser frias e pouco acolhedoras, há falta de monitorização por parte dos pais e negligência, por outro lado podem ser protetores em relações com pouca afetividade, sugerindo uma disciplina inconsistente e contraditória (Andrade, 2012). Já a vítima-provocadora, refere-se a qualquer aluno que provoque, atraindo reações negativas para si, não conseguindo depois lidar com as mesmas com eficiência, podendo ter comportamentos hiperativos, inquietos e perturbadores (Fante, 2005).

### ***Apoiantes dos agressores.***

Os apoiantes dos agressores também conhecidos por assistentes dos agressores são os alunos que gostam de pertencer ao grupo dos *bullies*. Por norma são alunos inseguros e ansiosos, desempenhando o papel de apoiante ao incentivar e assistir aos comportamentos agressivos dos colegas e raramente tomam iniciativa na agressão (Abreu, 2011).

Por outro lado, Neto (2005) salienta que estes alunos por vezes acreditam que o método de alcançar a popularidade e o poder é através da prática de comportamentos agressivos contra os colegas, tornando-se também em agressores de *bullying*. Quando estes alunos não estão em contacto com o *bullie* o seu envolvimento diminui, no entanto as suas características agressivas são muito parecidas às do agressor (Neto, 2005).

### **Fatores de risco.**

O *bullying* sendo caracterizado como um fenómeno social multifacetado, não é fácil explicar quais são as suas causas. Contudo, encontram-se um conjunto de fatores que poderão estar associados e que podem potenciar e despoletar situações de *bullying* (Andrade, 2012). Os fatores que incidem sobre o *bullying* são: a) culturais, através dos meios de comunicação social que recorrem a modelos violentos, reproduzindo-os; b) sociais, quando a aceitação da violência é considerada normal para resolverem os conflitos; c) familiares, quando há permissividade na recorrência à violência, ou os pais são autoritários, coercivos ou negligentes, verificando-se falta de apoio, comunicação e afeto; d) escolares, relativamente a métodos de ensino punitivos ou permissivos, no sentido de não haver regras, falta de respeito pelos agentes educativos (professores, auxiliares, pares) entre outros; e) grupais, com o intuito de alcançar *status*, poder ou popularidade dentro de um grupo; f) pessoais, que

compreendem as próprias características do indivíduo, tais como, o temperamento, comportamentos submissos ou violentos, experiência de maus tratos, entre outros (Andrade, 2012; Frick, 2011).

Podemos considerar estes fatores como algumas das causas que podem desencadear comportamentos de *bullying*. Contudo, este pode emergir de diversos componentes sendo considerado um fenómeno multicausal. Como tal, não podemos considerar o *bullying* como um fenómeno reducionista que apenas despoleta derivado a características individuais de quem o exerce (Frick, 2011).

### **Consequências do bullying.**

Durante o percurso educativo, os alunos que experienciem situações de *bullying* quer seja como vítimas, quer seja como agressores, poderão sofrer repercussões negativas ao longo da sua vida.

Moulton (2010), salienta que o *bullying* é um fenómeno que traz graves implicações acarretando consequências negativas tanto para as vítimas como para os agressores a curto, médio e longo prazo. Estas traduzem-se a curto prazo em problemas internos e externos de saúde para ambos, em problemas de comportamento associados, menor desempenho académico, insegurança, entre outras. A longo prazo, poderá conduzir a outros envolvimento em situações de violência (doméstica, laboral entre outras).

De acordo com Lopes (2005), as vítimas de *bullying* apresentam consequências a três níveis: a nível físico (dores de cabeça, de garganta e barriga); a nível psicológico (solidão, tristeza, infelicidade, baixo autoconceito, elevados níveis de depressão, maior risco de suicídio); e a nível psicossomático (irritabilidade, nervosismo, cansaço, insónias, falta de apetite, entre outras). Durante o tempo em que o aluno é exposto à vitimização, este apresenta

um baixo rendimento escolar, resistência ao ir para a escola, desconforto físico e sofrimento psicológico (Andrade, 2012; Carvalhosa, 2010).

Devido às múltiplas situações de vitimização, sendo estas de forma direta ou indireta, estas poderão levar ao limite das capacidades do aluno, no sentido de este não conseguir sustentar as agressões, ao qual poderá conduzir a desfechos mais extremos tais como o suicídio (Pereira, 2002).

Relativamente aos agressores, estes geralmente não sofrem de imediato as consequências dos seus atos, o que poderá alimentar a ideia de que a recorrência à violência é a melhor forma de alcançar os seus objetivos. Estes alunos consideram que a forma mais correta de criar vínculos sociais é através da violência, contudo na sua fase adulta, estes apresentam maiores riscos de comportamentos antissociais e instabilidade a nível emocional e laboral (Lopes, 2005; Serrate, 2009). Estes alunos também demonstram baixo rendimento escolar, problemas de aprendizagem, tendência ao abandono escolar, ostentando comportamentos violentos e delinquentes, aumentando a possibilidade de virem a consumir substâncias ilícitas ou psicoativas (Andrade, 2012; Carvalhosa, 2010).

Quando há um clima de instabilidade e insegurança no contexto escolar, devido a elevadas manifestações de *bullying*, normalmente estas situações conduzem a consequências negativas, não só para os seus participantes como também para toda a comunidade escolar, contribuindo para um clima escolar negativo levando inevitavelmente a uma diminuição da motivação e produtividade (Sá, 2007).

### **Locais de ocorrência.**

As ocorrências de *bullying* podem surgir em qualquer lugar do espaço escolar. Frequentemente ocorre com maior frequência nos recreios, seguindo-se os corredores e por fim, as salas de aulas. Existe uma maior predominância nos recreios uma vez que estes espaços têm pouca supervisão e vigilância dos adultos, bem como uma fraca preservação dos equipamentos, estando estas razões, entre outras, interligadas inerentemente à emergência de manifestações de *bullying* (Sá, 2007).

Através de um estudo concretizado em Portugal, com uma amostra de 4092 alunos do 2º ciclo do ensino básico, sendo que 3341 participantes pertenciam à zona norte do país e 751 dos participantes à zona sul do país, constataram nos seus resultados que as maiores ocorrências de *bullying* são no recreio, seguidamente são nos corredores e por fim nas salas de aulas. Embora o recreio seja o espaço mais preponderante a comportamentos violentos, este por sua vez continua a ser o espaço mais apreciado pelos discentes (Pereira et al., 2004).

No entanto existem outros locais que podem surgir, tais como, o exterior da escola, o átrio, a biblioteca, entre outros. Se estes espaços não oferecerem uma diversidade de atividades que ocupem ou divirtam os alunos, há uma maior probabilidade de ocorrer situações de *bullying* (Abreu, 2011).

### **Prevenção e intervenção.**

Para efetuar medidas preventivas ou de intervenção que sejam eficazes, é necessário reconhecer primordialmente que o *bullying* é considerado um fenómeno social que está integrado numa determinada cultura refletindo os aspetos do contexto onde ocorre (Berger, 2007).

Deste modo, é necessário avaliar o contexto da escola antes de se delinear uma estratégia de intervenção. A prevenção implica um conjunto de trabalhos árduos de modo a obter a modificação dos contextos e a participação dos sujeitos, recorrendo a uma série de metodologias, adotando um modelo ecológico, de modo a identificar os seus diferentes níveis, promovendo uma prevenção para este tipo de situação (Carvalhosa, 2010).

Antes de iniciar qualquer tipo de intervenção, a escola deve tomar medidas e precauções, no sentido de tentar identificar em que ponto se encontra as ocorrências e prevalências de práticas de *bullying*. Para este efeito a instituição escolar poderá eventualmente recorrer a questionários, *check lists*, entrevistas individuais ou grupais (Martins, 2009; Pereira, 2002).

Pereira (2002) salienta que existem algumas estratégias eficazes para combater o *bullying*, estas são medidas relativamente simples que decorrem de apurar a situação em que se depara a escola em relação a esta problemática. Se aplicarmos, por exemplo, um questionário aos alunos acerca dos locais onde se manifesta e se praticam comportamentos de *bullying*, este local poderá ter uma vigilância redobrada ou uma melhoria e reordenação do espaço e de circulação. (Pereira, 2002).

As diversas investigações salientam que a abordagem mais eficaz de combate a esta problemática insere-se numa política global da escola promovendo positivamente a convivência social, propagando ações de sensibilização e de formação de modo a combater todas as formas de violência (Olweus & Limber, 2007; Freire et al., 2009; Freire, 2011).

Hoje em dia há uma maior sensibilização por parte da comunidade escolar, para identificar as crianças que envolvem-se em comportamentos de *bullying*, realizando-se intervenções mais precocemente. Deste modo os programas de intervenção vão no sentido de envolver toda a comunidade educativa (Martins, 2005). Um dos programas mais conhecido é o Olweus *Bullying Prevention Program*, elaborado por Dan Olweus com o objetivo de

prevenir e reduzir os comportamentos de *bullying* em contexto escolar melhorando o relacionamento entre pares (Abreu, 2011; Andrade, 2012). No Reino Unido, no ano de 1993 foi desenvolvido pelos investigadores Whitney & Smith, outro programa de intervenção que continha dois tópicos gerais, o primeiro era direcionado para a política da escola, o segundo para a especificidade do meio. Em Espanha foram desenvolvidos vários programas e projetos que continham uma abordagem multidisciplinar respondendo a situações de conflito. Estes programas assentam numa perspetiva ecológica contendo três componentes: o currículo; as relações interpessoais; e a atividade (Ruiz, Félix & Alamillo, 2009).

Já em Portugal, Pereira (1999), elaborou um programa de intervenção para reduzir o *bullying* que incidiu em três componentes gerais: levar a comunidade educativa a reconhecer o problema; a criação de uma equipa ligada à direção da escola e por fim realizar um levantamento com a realidade escolar que ajudasse a definir e implementar o programa.

De acordo com Martins e Mogarro (2010), os programas de intervenção deverão estar associados a estratégias de educar a população discente para a cidadania, promovendo climas relacionais e convenientes à aprendizagem e a relações sociais positivas, envolvendo toda a comunidade educativa.

## **Criatividade**

A criatividade é compreendida atualmente numa perspetiva multidimensional, em que as características que são intrínsecas ao indivíduo tais como, personalidade e habilidades cognitivas, bem como o contexto onde o mesmo está inserido, como a família, o trabalho, a escola e o ambiente onde o processo criativo irá se processar, desenvolvem-se entre si, interagindo (Oliveira, 2006).

Numa outra perspectiva, a criatividade pode ser vista como a capacidade individual de produzir ideias, *insights*, reestruturações, invenções ou produtos artísticos novos e que são considerados originais, sendo aceites pelos investigadores científicos, estéticos ou tecnológicos (Vernon, 1989 citado por Oliveira, 2006).

Numa vertente mais histórica, antes dos anos 50, a criatividade era a capacidade de pensamento atribuída aos indivíduos que praticavam “artes” (tais como: pintores, escultores, etc...). A partir dos anos 50, devido aos movimentos humanistas em Psicologia e aos estudos que estavam a ser realizados acerca da inteligência, outras ciências como a física e engenharia centraram a sua atenção na criatividade. Esta ganha uma nova ênfase, sendo vista como o método ideal que pode possibilitar a inovação, num mundo que está a tornar-se cada vez mais competitivo (Vale, 2010).

Embora anteriormente tenham surgido vários conceitos e diversas ferramentas e metodologias para avaliar a criatividade, foi Guilford o precursor nos estudos da criatividade através da psicometria, sendo posteriormente nomeado o criador da pesquisa moderna em criatividade (Nakano, 2006). Este autor rejeitou a ideia de que o talento criativo era uma componente da inteligência, recusando os tradicionais testes da inteligência ou de QI que exploravam os domínios da criatividade, criando novos instrumentos que avaliavam este construto (Vale, 2010).

Guilford defendia que a criatividade poderia traduzir-se através do pensamento divergente interagindo com o pensamento convergente, assumindo o pensamento divergente que para um único problema, podem ocorrer diversas respostas corretas, gerando-se várias possibilidades na procura soluções (Nakano, 2006).

Ao longo do tempo, outros investigadores basearam-se nos estudos de Guilford assumindo que a criatividade é uma característica independente que permite analisar a

fluência, flexibilidade, originalidade e elaboração, não constituindo simplesmente um subtópico da inteligência (Bahia, 2009; Nakano, 2006).

Nesta linha de pensamento, Bahia (2009) e Lubart e Georgsdottir (2004), salientam que a criatividade não se limita exclusivamente às capacidades intelectuais que são medidas pelo QI, ela tem um papel predominante na realização do processo criativo sendo adaptada ao contexto, situação ou problema. Através dos estudos realizados, os investigadores admitem que a criatividade encontra-se presente em todas as pessoas como potencial, emergindo por vezes espontaneamente, desde que a mesma não seja inibida (Mariani & Alencar, 2005; Nakano 2006). Garcês (2014) salienta que a criatividade pode emergir nas mais diversificadas formas e feitios, e que nem todos os indivíduos que são artistas ou cientistas demonstram o mesmo nível de criatividade, e que nem todos os indivíduos criativos são necessariamente artistas ou cientistas.

Deste modo a criatividade apresenta-se como um conjunto de aptidões que poderão ser aprendidas ou desenvolvidas, quer através de métodos de ensino, quer através da prática, sendo esta desenvolvida através de estratégias com o intuito de favorecer o espírito e pensamento criativo (Sánchez, Martínez, García, Renzulli, & Costa, 2002, citados por Nakano, 2006).

De acordo com Pinto (2006), o trabalho criativo desenvolve-se mais facilmente numa idade jovem do sujeito, contudo, este pode variar conforme a sua educação, formação, contexto envolvente e a cultura ao qual o indivíduo está inserido.

Maslow (1968, citado por Pinto, 2006) refere que a criatividade não necessita somente de inspiração, ela precisa de ser trabalhada, realizando-se um treino contínuo, assumindo-se uma atitude construtiva perante a mesma e integrando padrões perfeccionistas.

Para que a criatividade se torne numa persistente atualização da ciência, é necessário que o processo criativo inclua a descoberta de algo novo. O indivíduo ao acompanhar este processo irá compreendê-lo, crescendo com as mudanças ostentadas (Pinto, 2006).

A criatividade pode exprimir-se em diversos contextos, sendo a escola considerada um espaço amplo que poderá promover o desenvolvimento da criatividade. Esta instituição educativa, não deverá ser apenas considerada como um meio que proporciona a aprendizagem, mas deverá ser o espaço que pode facultar aos alunos um ambiente que proporcione diversas formas de estimular a criatividade dos mesmos, contribuindo para o sucesso educativo, implementando programas criativos que irão contribuir para um melhor desempenho dos discentes (Mariani & Alencar, 2005). Assim a escola deverá conceder um determinado tempo para o pensamento criativo, recompensando os projetos criativos, encorajando o aluno a arriscar, ensinar o aluno a aceitar os erros como um processo que faz parte da aprendizagem, motivar e estimular os interesses dos discentes, possibilitar diferentes pontos de vista, formular diversas hipóteses e resoluções de problemas, entre outros (Oliveira, 2006).

De acordo com Martinez (2002), para que haja uma maior contribuição da escola, para promover o desenvolvimento da criatividade dos discentes, é essencial trabalhar três vertentes, nomeadamente: os alunos, os agentes educativos e a própria instituição.

Oliveira (2006) salienta que no contexto educacional, a sala de aula é considerada o meio mais adequado, onde o aluno poderá explorar e utilizar a sua criatividade. O professor poderá estimular o pensamento criativo do aluno ensinando-o a pensar de diversas formas, testando hipóteses, encontrando diferentes métodos de resolução de problemas de acordo com os conhecimentos adquiridos (Oliveira, 2006).

Existem diversas formas de avaliar a criatividade, sendo os docentes considerados um dos grupos avaliadores mais utilizados no meio educativo, tendo estes um papel fundamental

no desenvolvimento do potencial criativo dos discentes, criando ambientes que potenciam (ou não) a criatividade (Morais & Azevedo, 2009; Santeiro & Andrade, 2004). Nesta linha de pensamento conseguimos verificar que o professor torna-se num elemento fundamental do processo criativo, assume a função de agente potenciador das capacidades, ajudando o discente a ser criativo, podendo implementar diversas estratégias no momento em que este adquire e assimila o conhecimento.

De acordo com Fleith e Alencar (2006), o professor possui certas características que simplificam o aparecimento, desenvolvimento e expressão da criatividade em contexto sala de aula, tais como: estratégias ao lecionar o programa cativando o interesse dos alunos, o relacionamento criado entre o professor e os alunos mantendo a motivação dos alunos pela disciplina, o tipo de conhecimentos que têm acerca da matéria lecionada. Contudo o professor também possui características que inibem o desenvolvimento e expressão da criatividade tais como, uma relação praticamente inexistente entre aluno e professor, pouco incentivo por parte dos professores conduzindo a uma baixa motivação e interesse dos alunos pela disciplina, e o pouco domínio que o docente tem da matéria lecionada.

Vários especialistas do ramo da Psicologia que estudam a criatividade reconheceram que os professores têm um papel relevante no desenvolvimento das capacidades criativas dos estudantes. Quando estes assumem um papel promotor de atitudes criativas dentro da sala de aula junto dos alunos, proporcionando aos mesmos um clima favorável ao desenvolvimento e surgimento de novos potenciais criativos, aqui fica claro a importância que estes agentes educativos têm no potencializar da criatividade junto dos seus alunos (Santeiro & Andrade, 2004).

A relação entre criatividade e inteligência tem sido motivo de diversos estudos por parte dos investigadores, devido às questões que estas levantam. As diversas abordagens acerca da inteligência revelam a sua complexidade, sendo que a sua avaliação é realizada

exclusivamente pelos testes QI ou de rendimento intelectual, avaliando o pensamento convergente, sendo este aquele pensamento que procura uma só resposta para resolver o problema (Wechsler, 2008). Assim podemos verificar que estes testes penalizam a criatividade, uma vez que esta raramente vê numa só resposta a solução para um problema. (Wechsler, 2008).

Através de diversos estudos realizados (Amabile, 1983; Escalante, 1988; Getzels & Jackson, 1963; Mackinnon, 1978; Torrance & Wu, 1981; Wallach & Kogan, 1985; Weschler & Richmond, 1984), verificou-se um ponto em comum entre os construtos criatividade e inteligência: as correlações entre a inteligência e a criatividade foram baixas, não sendo significativas estatisticamente, existindo fracas relações entre estes dois construtos.

Contudo de acordo com os estudos de Amabile (1988, citado por Pinto, 2006) quando o individuo apresenta baixos níveis de inteligência concomitantemente a criatividade também apresenta-se como baixa. Já quando a inteligência apresenta altos indicadores, os índices de criatividade variam. O autor referencia que a inteligência é apenas um elemento da criatividade, contudo não é suficiente para explicá-la.

Num estudo mais recente acerca da criatividade, Sternberg e Lubart (1991), concluíram que existiam seis componentes que influenciavam o processo criativo: os processos intelectuais, o conhecimento, os estilos intelectuais, a personalidade, a motivação e o contexto. Deste modo os autores reconheceram a necessidade de haver uma interação entre as diversas variáveis de modo a explicar o comportamento ou a produção criativa (Wechsler, 2008).

Ainda de acordo com estes autores Sternberg e Lubart (1991), ao descrever os seis fatores que interrelacionam a criatividade, salientam que nem todos os elementos que compõem esses fatores são relevantes para a criatividade, uma vez que cada um deles deverá ser visto de forma interativa e não de forma isolada. Refere que quando há alta inteligência e

ausência de motivação, a criatividade é condicionada a um nível moderado de performance. Por outro lado quando há um conhecimento vasto e baixa inteligência para compreender e usar tal conhecimento, concomitantemente levará a níveis moderados de criatividade (Sternberg & Lubart, 1991, citado por Alencar & Fleith, 2003).

## **Inteligência**

Definir a inteligência não é tarefa fácil por parte dos investigadores devido à sua complexidade, existindo diversos estudos que contemplam diversas abordagens e interpretações sobre a mesma (Almeida, Roazzi & Spinillo, 1992). Apesar desta dissonância, os investigadores chegam a um consenso que a inteligência está relacionada com a capacidade de pensar e com a aptidão para a resolução de problemas por parte dos indivíduos, inferindo, compreendendo, reconhecendo e construindo estruturas, ilações, contextos e significados (Almeida, 2002; Lemos, Almeida, Primi & Guisande, 2009).

Almeida (2002), salienta que se refletirmos acerca das distintas características humanas, a inteligência irá reportar-se às capacidades e habilidades. Howe (1997, p.1 citado por Almeida, 2002) afirma que "Being intelligent matters; it makes a big difference to human lives", ou seja, interessa ser inteligente, e tal facto faz uma grande diferença na vida dos seres humanos. Deste modo verifica-se que na realização de tarefas que são exigentes a nível intelectual, os indivíduos diferem quanto à sua forma e capacidade para executá-las.

Os primeiros estudos acerca deste construto foram realizados por Sir Francis Galton, que tentou medir a inteligência objetivamente através de testes sensoriomotores simples. Este investigador definiu a inteligência em termos de energia e sensibilidade a estímulos físicos. Seguindo a tradição Galtoniana, em 1890, Cattell descreve um conjunto de testes psicofisiológicos utilizados no seu laboratório, que tinham o intuito de medir este construto,

partindo do pressuposto que as capacidades psicofisiológicas eram capazes de medir uma habilidade mental (Franco, 2007; Wechsler, 2008).

Na continuação dos trabalhos de Galton, em 1877, Pearson elabora uma medida estatística conhecida como coeficiente de correlação que permitia calcular a forma como uns resultados variam em relação a outros. Mas foi Binet em 1905 que elaborou o primeiro instrumento que permitia avaliar e compreender os indivíduos em relação à sua inteligência, designado pela escala de Binet-Simon. Esta escala permitia avaliar a capacidade que o indivíduo tinha para avaliar o seu sucesso em contexto académico. (Franco, 2007).

Já Stern desenvolve um novo critério para medir a inteligência, o quociente da inteligência (QI). Este apresentava resultados tendo em conta a idade mental e a idade cronológica do indivíduo. Em 1916, Terman faz uma revisão da escala de Binet utilizando o conceito de QI na cotação de resultados tendo esta escala ficado designada posteriormente por Stanford-Binet (Franco, 2007).

Wechsler, em 1939, desenvolve a escala mais conhecida atualmente, designada por Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC), em que a inovação deste teste consistia em introduzir testes não-verbais. (Franco, 2007).

A partir dos estudos realizados, em 1927 o investigador Spearman criou o conceito fator geral da inteligência mais conhecida como *fator g*, através de uma técnica estatística desenvolvida por ele, que incluía a análise fatorial e um novo tipo de cálculo de correlações. Conclui que os diferentes resultados de diferentes testes da inteligência que mediam diversas aptidões dos sujeitos correlacionavam-se positivamente entre si, interpretando-os como a existência de um fator geral - o fator g (Almeida, 2002). Este fator seria um traço biológico, inato e representativo de uma espécie de energia mental de natureza fisiológica e psicológica, sendo a inteligência vista como um modelo psicotécnico, ou seja, uma capacidade única de resolução de problemas (Franco, 2007; Lemos, Almeida, Guisande & Primi, 2008;)

Posteriormente surgem outros investigadores Thurstone (1887-1955) e Guilford (1967), com uma visão oposta ao modelo psicotécnico. Estes autores apesar de aceitarem a presença do fator g defendiam que existiam vários fatores independentes entre si que compoñham a inteligência. Enquanto Thurstone centrava-se na delimitação das distintas habilidades primárias que originam a inteligência, não estabelecendo uma hierarquia entre elas, Guilford estava centrado na construção de um modelo morfológico que estruturasse a inteligência (Almeida, 2002; Franco, 2007).

Outro grupo de investigadores Burt (1949) e Vernon (1971) aceitando a existência do fator g, defendem o modelo hierárquico da inteligência. Por outro lado, Cattell defende a teoria da inteligência fluída e inteligência cristalizada e propõe uma segunda teoria hierárquica da inteligência, onde aceitava o fator g mas definia-o como sendo de segunda ordem. Este defendia que dele derivavam a inteligência fluída que requeria o raciocínio abstrato representando uma capacidade biológica e a inteligência cristalizada que representava a acumulação de conhecimentos, ou seja, a aculturação do indivíduo (Almeida, 2002; Franco, 2007).

Após várias operacionalizações deste conceito, posteriormente surgiram diversas investigações, associando este construto a outros conceitos, contribuindo para um maior enriquecimento acerca do mesmo, ampliando o conhecimento que temos sobre este construto.

Nesta linha de pensamento, Peixoto (2005), realizou uma investigação entre a inteligência e problemas de comportamento ao qual constatou que os alunos que apresentam baixos problemas na área comportamental são aqueles que apresentam resultados mais elevados nas variáveis cognitivas avaliadas.

Um outro estudo realizado pelos investigadores Fonseca, Cardoso, Musztak e Bueno (2011), analisaram a conexão entre o desempenho académico, a velocidade de execução de tarefas, tendo utilizado para tal a escala de avaliação de comportamento infantil passível de

ser usada por professores (EACI-P), bem como analisaram as inter-relações entre os problemas de comportamento, o desempenho e a inteligência. Constataram que o Q.I correlacionava-se significativamente e negativamente com todas as variáveis comportamentais (hiperatividade, problemas de conduta, indisciplina). Neste sentido, este estudo revela que as crianças com um Q.I inferior à média são mais vulneráveis a problemas comportamentais, demonstrando assim uma maior prevalência dos mesmos junto de crianças com dificuldades cognitivas (Fonseca, Cardoso, Musztak & Bueno, 2011).

Outra investigação (Figueiredo, Quevedo, Gomes & Pappen, 2007), constatou que os alunos com problemas de aprendizagem (onde foram estudados o défice de atenção, a hiperatividade e o transtorno de comportamentos disruptivos) apresentavam diversas dificuldades nas capacidades cognitivas. Contudo devemos ponderar que ao identificarmos um padrão de baixos resultados nas capacidades cognitivas, não significa que estes derivem só de fatores intrínsecos e que estes sejam os únicos responsáveis por estes baixos resultados, é necessário considerar as causas extrínsecas tais como as dificuldades na aprendizagem relacionadas com o contexto escolar (método pedagógico; relação díade entre aluno-professor), as condições socioeconómicas e familiares (Figueiredo, Quevedo, Gomes & Pappen, 2007).

## **Capítulo II - Investigações Realizadas**

A introdução deste capítulo é no sentido de enquadrar alguns estudos a nível regional, nacional e internacional, contextualizando algumas características e fatores que lhe são inerentes (Ferraz, 2008). Dada a quantidade de investigações que foram realizadas acerca deste fenómeno que é o *bullying*, verificamos que este assunto é de elevada pertinência uma vez que assume cada vez mais importância por parte da comunidade científica.

## **Região Autónoma da Madeira (RAM)**

Na RAM foi elaborado um estudo por Abreu (2011), com uma amostra de 523 alunos do 6º ao 9º ano de escolaridade, 77 professores, 24 funcionários e 42 encarregados de educação verificando-se que o índice de *bullying* atinge os 10.08% de alunos onde a maior predominância de vítimas centra-se dos 10 aos 12 anos no 2º ciclo de escolaridade. Já Gonçalves (2011) realizou um estudo com uma amostra estratificada contendo 551 docentes em exercício de funções e 22 diretores de escola e/ou presidentes dos Conselhos Executivos dos vários níveis de ensino (1º, 2º, 3º ciclos do Ensino Básico e Secundário) de várias escolas públicas da RAM. Concluiu que esta problemática *bullying*/violência em relação aos professores não é expressiva, contudo a maioria dos docentes considera que atos relacionados como o *bullying* prejudicam o seu percurso profissional.

Nesse mesmo ano Melim (2011), realiza uma investigação com o intuito de conhecer as manifestações e implicações do *bullying*, descrevendo os perfis das vítimas e agressores de *bullying*, bem como a associação entre este fenómeno, o aproveitamento escolar e a participação desportiva dos jovens. Com uma amostra de 1.818 alunos do 5º ao 9º ano de escolaridade, de escolas públicas do 2º e 3º ciclos da RAM, com uma média de idades de 13 anos, constatou que a agressão verbal e física, seja direta ou indireta, está dispersada nas relações interpessoais dos discentes, e que os acompanha até ao nível secundário. A vitimização e agressão registaram valores médios, contudo os envolvidos em episódios de *bullying* apresentaram valores elevados. Também comprovou que os alunos que vivenciam experiências de *bullying* têm menor rendimento escolar. Na análise entre episódios de *bullying* e a prática desportiva, o investigador concluiu que o desporto não é relevante nem benéfico como suponha. Em 2012, Andrade realiza um estudo com uma amostra de 651

alunos que frequentam o 2º e o 3º ciclo com idades entre os 10 e os 16 anos. Concluiu que neste estabelecimento de ensino, existia uma baixa prevalência quando estabeleceu uma comparação entre os índices de *bullying* e de *cyberbullying* em relação aos estudos que foram realizados nesta área.

## **Nacionais**

Uma das primeiras investigações realizadas em Portugal sobre a temática é o estudo desenvolvido por Fonseca (1992). A amostra deste estudo conteve 911 alunos do ensino básico e secundário do distrito de Coimbra, subdividindo-a em duas categorias: 892 crianças do ensino normal e 19 crianças de um centro de observação anexo ao tribunal de menores, ao qual tentou verificar a incidência de comportamentos antissociais nos mesmos. Concluiu que o segundo grupo apresentava um índice mais elevado de comportamentos antissociais do que o primeiro grupo e este tipo de comportamento era mais evidenciado nos rapazes do que nas raparigas (Ferraz, 2008). Já em 1994 Pereira, Almeida e Valente (Pereira, 2002, citado por Ferraz, 2008), realizaram um estudo piloto com uma amostra de 160 crianças constatando que o *bullying* em Portugal era um problema real, sendo necessário e justificando-se mais estudos nesta área.

Outros investigadores (Fonseca, Simões, Rebelo, Ferreira & Cardoso, 1995), estudaram a prevalência e as características do comportamento antissocial no ensino básico, nomeadamente, em escolas públicas de Coimbra. A amostra conteve 1586 alunos, do 2º, 4º e 6º ano de escolaridade. Os resultados demonstraram que os rapazes e os alunos mais velhos e de anos superiores têm uma maior taxa de incidência de comportamento antissocial do que as raparigas, os alunos mais novos e os discentes dos primeiros anos.

Nesse mesmo ano, Silva (1995), realizou um estudo com uma amostra de 191 alunos do 5º e 6º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 10 e os 13 anos. Neste averiguou que os rapazes são mais agressivos do que as raparigas, e que as raparigas quando são vítimas de uma agressão são mais propensas a queixar-se tanto aos professores como aos pais. Verificou também que tanto rapazes como raparigas usam a agressão verbal com maior frequência e que o recreio é o local onde ocorre a maior parte das agressões (Ferraz, 2008).

O autor em outro estudo e nesse mesmo ano realizou uma investigação com uma amostra com 467 alunos, do 3º ciclo do ensino básico, selecionando 250 alunos do meio urbano e 217 alunos do meio rural com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos. Neste estudo tentou averiguar se existiam diferenças significativas entre discentes provenientes do meio rural e do meio urbano relativamente a comportamentos de *bullying*. Concluiu que a percentagem de vítimas e agressores é mais elevada no meio rural do que no meio urbano e que os agressores mais frequentes são do sexo masculino, nos dois meios (rural e urbano) (Ferraz, 2008).

Pereira, Almeida, Valente e Mendonça (1996), efetuaram uma investigação com uma amostra de 6200 alunos, de 18 escolas públicas do 1º e 2º ciclos do ensino básico, de escolas que pertenciam aos concelhos de Braga e Guimarães com o objetivo de estudar melhor este fenómeno. Concluiu que 22% é a percentagem de vítimas para cada um dos ciclos, sendo que os agressores apresentaram uma percentagem de 20% para o 1º ciclo e 15% para o 2º ciclo. O local onde se verificou maior incidência de comportamentos agressivos foi no recreio com a percentagem de 78% dos alunos vítimas (Ferraz, 2008).

Carvalhosa, Lima e Matos (2001), realizaram uma investigação com uma amostra de 6903 alunos, de 191 escolas nacionais, do 6º, 8º e 10º ano de escolaridade, com o objetivo de identificar diferentes tipos de envolvimento no *bullying*. Concluiu que 21.4% dos jovens foram vítimas e que 10.2% destas vítimas provocavam os colegas. Verificou também que, os

alunos mais novos são mais frequentemente as vítimas do que os alunos mais velhos (Ferraz, 2008).

Também o autor Pires (2001) realizou uma investigação com uma amostra de 440 alunos (de duas escolas públicas de Lisboa) do 2º ciclo (238 rapazes e 202 raparigas). Concluiu que a maior parte das vítimas decide não denunciar as agressões aos professores, sendo que os agressores são maioritariamente do sexo masculino e o local onde ocorre mais agressões é o recreio.

Outro estudo realizado por Pereira, Mendonça, Neto, Valente e Smith (2004), tentou perceber se o *bullying* é frequente, tendo por base dois pontos distintos do país – Lisboa e o Norte (Braga e Guimarães). Concluíram que a percentagem de vítimas no Norte, não tem uma diferença estatisticamente significativa com Lisboa.

Neste mesmo ano, Martins (2004), realizou um estudo com o intuito de avaliar os níveis de competências sociais dos alunos, que são vítimas e agressores, enfatizando a resolução de conflitos. A amostra foi constituída por 572 alunos do 7º, 9º e 11º ano de escolaridade, ao qual constatou que os agressores têm um baixo nível de competências sociais em relação aos colegas que não estão envolvidos em episódios de *bullying*. Já nos alunos que eram vítimas, constatou-se que o nível de competência para a resolução de conflitos era semelhante ao nível dos alunos não envolvidos, contudo quando eram confrontados em conflitos reais o seu nível de competências evidenciava-se de forma semelhante ao dos alunos agressores.

Pereira, Silva e Nunes (2009), realizaram um estudo em Lisboa com alunos de 2º ciclo e concluíram que 20% dos alunos já tinham sido vítimas de *bullying* e que 16% eram agressores verificando-se um aumento nos últimos tempos. Num outro estudo mais recente, que o autor realizou nesse mesmo ano, verificou que uma em cada quatro crianças era vítima de *bullying* (Abreu, 2011).

Espinheira e Jóluskian (2009) realizaram um estudo no Porto com crianças do 5º ano de escolaridade com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos e concluíram que 44.7% eram vítimas de agressões prevalecendo o sexo masculino. Já Raimundo e Seixas (2009) realizaram um estudo direcionado a uma escola do primeiro ciclo, do 2º ao 4º ano de escolaridade e concluíram que 30.42% dos alunos eram vítimas, 18.75% eram agressores e 9.58% continham duplo envolvimento (Abreu, 2011).

### **Internacionais**

Olweus (1978) realizou os primeiros estudos internacionais sobre o *bullying*. A investigação, de carácter longitudinal, foi composta por 900 rapazes seguidos até aos 23 anos, na Suécia. Nos resultados concluiu que os agressores mais ativos eram do 6º e 9º anos de escolaridade e que no seguimento da sua fase adulta tinham mais comportamentos delinquentes do que os outros rapazes.

Em outro trabalho de avaliação quantitativa, Olweus (1989), nomeadamente nos casos de intimidação em grupos escolares na Noruega, concluiu que 15% dos estudantes tinham-se envolvido em casos de agressão / vitimização.

Em Espanha foi realizado um estudo por Garcia e Perez (1989) a 10 escolas com crianças com idades compreendidas entre os 8 e os 12 anos. Constataram que 17% tinham sido agredidos e/ou intimidados, e que um quinto da população escolar (aproximadamente) se tinha envolvido em incidentes relacionados com o *bullying*.

Já em Dublin, na Irlanda os investigadores O'Moore e Hillery (1989), numa amostra de 800 crianças com idades compreendidas entre os 7 e os 13 anos constataram que cerca de 10% das crianças envolveram-se em práticas de *bullying* tanto como agressores como

vítimas, ou seja, 8% eram frequentemente vítimas, e aproximadamente 2.5% eram agressores. No Reino Unido, Boulton e Underwood (1992), realizaram um estudo com crianças com idades compreendidas entre os 8-9 anos e os 11-12 anos. Verificaram que aproximadamente 21% das crianças tinham sido vítimas de bullying e 17% tinham sido agressores com alguma frequência.

Na Finlândia Lagerspetz e Bjorkqvist (1992, citado por Pereira, 2002; Ferraz, 2008), realizaram um estudo com uma amostra de 604 indivíduos, com idades compreendidas entre os 8-9 anos e os 18-19 anos, cujo objetivo consistiu em averiguar a prevalência e o desenvolvimento da agressão indireta pelos dois sexos nos grupos. Constataram que os rapazes utilizam mais a agressão direta do que as raparigas, enquanto estas, usam significativamente mais a agressão indireta.

Em Espanha, Ortega (1994) realizou um estudo com uma amostra de 284 indivíduos de várias escolas desde o 6º ao 8º ano de escolaridade onde constatou que 27% dos alunos foram vítimas e 22% foram agressores. Em relação aos agressores, estes foram nomeadamente um ou vários rapazes (72%), sendo a sala de aula e o recreio os locais onde houve maior número de ocorrências.

Os investigadores Genta, Menesini, Fonzi, Costabile e Smith (1996), realizaram um estudo na Itália com uma amostra de crianças com idades compreendidas entre os 8 e os 14 anos, tendo constatado diferenças entre as vítimas de escolas primárias (centro com 46% versus sul com 38%), bem como nas escolas de segundo ciclo (centro com 39% versus sul com 27%). Em relação às agressões verificaram que nas primárias do centro tinham índices de 23% e que nas do sul apresentavam índices de 20%.

Nesse mesmo ano, na República Checa, investigadores (Èervený & Kubesová 1996, citado por Matúsová, 1997), concretizaram um estudo com o intuito de definir o *bullying*, com uma amostra de 379 jovens com idades compreendidas entre os 14 anos e os 19 anos.

Concluíram que os alunos consideravam vários tipos de comportamentos de *bullying*, incidindo estes sobre os comentários desagradáveis que eram insultuosos ou humilhantes e as agressões físicas. Da amostra total cerca de 36.7% já tinham tido uma participação ativa em manifestações de *bullying* e 48.8% referenciaram que tentaram parar o agressor ou tentaram prevenir. Por fim 4.6% referiram que já foram vítimas de *bullying*.

Numa outra perspetiva, Cowie (1997, citado por Pereira, 2002; Ferraz, 2008), realizou um estudo em quatro países europeus sendo estes: Espanha, Itália, Portugal e Reino Unido, cujo objetivo consistiu em enumerar e enfatizar os aspetos mais relevantes do *bullying*. O autor constatou que existe uma variação na ocorrência do *bullying* entre estes países, desde a mudança das atitudes em relação ao *bullying* com a idade das crianças, às diferenças de género na empatia das vítimas, bem como a agilidade de atuação no sentido de prevenir o *bullying*. Evidenciam a promoção de valores democráticos na escola, como sendo o princípio base contra o *bullying*.

Slee (1998), na Austrália realizou um estudo com uma amostra de 936 crianças (434 raparigas e 512 rapazes) em que o seu objetivo consistiu em verificar se as crianças haviam sido vítimas de *bullying* e ainda, se estas eram auxiliadas ou não pelos colegas. Constatou que 17.7% dos alunos tiveram apenas uma situação em que foram a vítima, mas que nas situações “graves” de *bullying* 18.6% eram rapazes e 16.6% eram raparigas.

Por sua vez na Irlanda, O`Moore (2000, citado por abreu, 2011), realizou um estudo com crianças de escolas primárias e secundárias com idades compreendidas entre os 8 e os 18 anos e constatou que relativamente à vitimização, a primária tem um índice de 4.3% e a secundária tem um índice de 1.9%. Concluíram ainda que nas escolas primárias, as agressões tinham um índice de 26.4% e nas secundarias de 15%, sendo os locais de agressão mais prevalentes o recreio (74%) e a sala de aula (31%).

Na Estónia, Kõiv (2000), realizou um estudo com uma amostra de 2.112 alunos do 3º ano ao 12º ano de escolaridade, em que tentou verificar os níveis de incidência de comportamentos de *bullying*, as diferenças de género, a evolução destes comportamentos tendo em conta a idade, os locais de ocorrência, estatuto sociométrico e o tipo de comportamentos tanto dos agressores como das vítimas. Averiguou que os comportamentos de *bullying* são praticados mais pelo género masculino, há um aumento de evolução no 5º e no 6º ano de escolaridade, vindo a decrescer nos anos posteriores.

Já na Finlândia, os investigadores Olafsen e Viemerö (2000), efetuaram uma investigação ao nível de estratégias de *coping* perante o *stress* na escola, com uma amostra de 510 alunos com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos. Verificaram que as estratégias de agressão associavam-se em elevada escala ao grupo de participantes vitimas-agressivas, sendo este grupo considerado em maior risco e vulnerabilidade.

Nos Estados Unidos da América, Nansel et al. (2001), realizaram um estudo através de um projeto da "*Health Behaviour in School-aged Children (HBSC)*" da Organização Mundial de Saúde (OMS), com uma amostra de 15.686 alunos do 6º ao 10º ano de escolaridade. Pretendiam avaliar a incidência de comportamentos de *bullying* determinando a sua associação com os fatores psicossociais. Constataram que os discentes que se envolvem em comportamentos de *bullying*, associam-se a um ajustamento psicossocial mais baixo.

Já no Japão, Tanaka (2001), realizou um estudo onde caracterizou e diferenciou comportamentos de *bullying* de outros tipos de comportamentos e constatou que os comportamentos de *bullying* são mais representativos nas escolas japonesas comparativamente aos outros comportamentos. Também conseguiu averiguar diferentes reações das vítimas em relação à exclusão.

A Organização Mundial de Saúde (OMS) promoveu um estudo através do projeto “*Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study international report from the 2001/2002*” com uma amostra de 162.306 crianças com idades de 11, 13 e 15 anos, de 35 países e regiões. Craig e Harel (2002), sintetizando os resultados desta investigação, salientam que 35% dos jovens estiveram envolvidos em atos de *bullying*. As percentagens são de 30% para os 11 anos; 38% para os 13 anos e 36% para os 15 anos. Averiguaram ainda que existia uma maior incidência destes comportamentos aos 13 anos, sendo mais frequente nos rapazes do que nas raparigas.

Os investigadores Eslea et al. (2003) promoveram um estudo com base em sete países (Inglaterra, Irlanda, Portugal, Espanha, Itália, China e Japão) com uma amostra de 48.000 alunos do 1º ciclo até ao secundário e constataram variações a nível cultural na relação entre o *bullying*, o género sexual, a idade e o suporte social.

Na Dinamarca, Kristensen e Smith (2003), conduziram uma investigação sobre as estratégias de *coping* perante os diferentes tipos de *bullying*, com uma amostra de 305 alunos, com idades compreendidas entre os 10 e os 15 anos de idade. Observaram que os alunos vítimas-agressivas usavam mais estratégias externas em comparação às vítimas e alunos não envolvidos. Também verificaram que as raparigas recorriam mais a estratégias internas, já os rapazes recorriam mais às estratégias externas. Ainda neste País em 2004, os investigadores Young e Sweeting, estudaram o fenómeno *bullying* de acordo com o género. Realizaram o estudo com uma amostra de 2.194 alunos com 15 anos de idade. Os resultados demonstraram que o género masculino está positivamente associado ao papel de agressor, enquanto o sexo feminino se encontra negativamente associado.

Em Inglaterra, Woods e Wolke (2004), realizaram um estudo com o objetivo de estudar o fenómeno *bullying* e o desempenho académico. Com uma amostra de 1.016 alunos da escola primária com idades compreendidas entre os 6 aos 9 anos de idade, averiguaram

que um elevado desempenho acadêmico no 2º ano de escolaridade predizia comportamentos de *bullying* relacional.

Nesse mesmo ano em Itália, Baldry e Farrington (2004), estudaram os comportamentos de *bullying* e vitimização a nível escolar. Através de uma amostra de 661 alunos com idades compreendidas entre os 11 e os 15 anos de idade, constataram que as raparigas têm maior risco para queixas internas (queixas a nível somático, ansiedade e depressão).

No Canada, Duck (2005), estudou as atitudes associadas a comportamentos de *bullying* e de vitimização entre pares em contexto escolar. Através de uma amostra de 1.066 adolescentes do 7º ao 10º ano de escolaridade, constatou que as atitudes de vingança estavam associadas aos comportamentos de agressão e não aos comportamentos de vitimização.

O investigador Piskin (2005), na Turquia realizou uma investigação para avaliar o fenómeno *bullying* em escolas vocacionais de Ancara. Com uma amostra de 845 alunos constatou que os comportamentos de *bullying* eram mais frequentes nos rapazes e o local de maior ocorrência era a sala de aula. A tipologia de comportamentos de *bullying* era mais a nível verbal, depois físico.

Na Grécia, Stamos, Pavlopoulos e Motti-Stefanidi (2005), estudaram a relação entre comportamentos de *bullying* e a predisposição para a depressão, através de uma amostra com 485 alunos do 5º e 6º ano de escolaridade. Os autores constataram que o nível de incidência de agressores e vítimas era de 15%, os alunos vítimas-agressivas de 30% e os alunos sem envolvimento de 40%. Averiguaram que as vítimas-agressivas apresentavam índices mais elevados de afetos negativos.

No Brasil, Oliboni (2008), realizou um estudo qualitativo com uma amostra de oito professores, em que constatou que na perceção dos professores o *bullying* não era um

comportamento violento mas sim um comportamento indisciplinar. Ainda neste país, os investigadores Francisco e Libório (2009), realizaram um estudo com crianças com idades compreendidas entre os 10 e os 18 anos e constataram que 23.3% dos alunos já tinham sido ameaçados, havendo uma maior prevalência nos rapazes, denotando-se um decréscimo com a idade, sendo os recreios, com 28.60%, e as salas de aula, com 27.90%, os locais de maior incidência.

Os investigadores Linares, Acién, Díaz e Fuentes (2009), realizaram um estudo em três países europeus (Espanha, Hungria e República Checa). O mesmo centrou-se na perceção dos professores sobre a violência escolar e constataram que na perspectiva dos docentes, havia uma elevada prevalência de comportamentos agressivos, insultos e desmotivação por parte dos alunos, sendo esta última componente (desmotivação) o aspeto que mais os afetava pessoalmente.

Martins (2013) realizou uma meta-análise sobre o bullying e verificou a existência de adolescentes envolvidos em *bullying*; a multiplicidade de diversos tipos de *bullying*; os locais mais frequentes das agressões que são principalmente os recreios, a sala de aula, os corredores e a cantina; as consequências são diversificadas para os participantes; e que existem diversos métodos de intervenção no *bullying*.

De modo a concluir este capítulo podemos observar através dos estudos realizados a nível Regional, Nacional e Internacional, que embora existam variações em níveis percentuais, os dados das diversas investigações demonstram que o *bullying* apresenta vários aspetos em comum, sobrepondo-se as percentagens e suas variações, à influência de fatores socioculturais e à especificidade dos contextos nas escolas (Martins, 2007).

Os aspetos em comum que apuramos ao longo destes estudos são: uma maior e crescente preocupação a nível geral por parte dos diversos países, embora os níveis de incidência sejam diferenciados consoante cada país; uma maior evidência de envolvimento

em episódios de *bullying* por parte do sexo masculino; os maiores índices de vitimização recaíram sobre os alunos mais novos; o recreio é considerado o local de maior ocorrência de episódios de *bullying* e as vítimas de *bullying* apresentam uma maior frequência de sintomas de ansiedade e depressão.

### **Considerações Finais**

Como podemos verificar através do enquadramento conceptual acima exposto, o *bullying* é um fenómeno que ganha cada vez mais relevância na sociedade atual. Este já foi identificado à vários anos, sendo motivo de vários estudos, uma vez que acarreta implicações negativas a curto e longo prazo ao bem-estar físico e psicológico do indivíduo, podendo conduzir a comportamentos de risco por parte deste, colocando em causa a sua saúde bem como da comunidade envolvente. Através das investigações realizadas por vários países, conseguimos constatar que esta problemática expande-se a uma larga escala, atingindo as diversas faixas etárias, contextos e culturas.

Nesta linha de pensamento é necessário implementar políticas de combate contra o *bullying*, envolvendo toda a comunidade educativa, utilizando a prevenção e a intervenção precoce, sendo este o ponto de partida que irá colmatar esta problemática.

Quando se presencia situações de *bullying*, tanto a vítima como o agressor precisam de ajuda, neste caso será importante conseguir identificar previamente os seus participantes, sendo este um possível método de prevenção/intervenção. Nesta situação é importante estudar outros conceitos que nos poderão ajudar a caracterizar ou despistar os mesmos. A criatividade e a inteligência serão dois conceitos que irão nos permitir aprofundar mais estas questões do *bullying*, dando uma outra perspetiva de quem são estes participantes e quais são as suas características. Será que existe uma relação entre os participantes do *bullying* e a

criatividade? E a inteligência relaciona-se com algum participante do bullying (agressor, vítima ou testemunha)? Assim, o presente estudo vem no sentido de responder a estas questões, permitindo-nos identificar melhor estes intervenientes, contribuindo para o aumento do conhecimento em torno desta problemática que cada vez mais causa danos excessivos e por vezes incontornáveis a todos aqueles com quem interage. Neste caso é imprescindível contribuir com mais investigações que especifiquem outras particularidades e detetem outras proveniências que poderão estar na base da emersão deste fenómeno.

### Capítulo III - Método

Neste terceiro capítulo iremos descrever a metodologia utilizada ao longo do estudo empírico desenvolvido. Como base metodológica decidimos utilizar a investigação quantitativa, descritiva e correlacional. Recorreu-se à metodologia quantitativa porque esta nos permitiu descrever e explicar os fenómenos; descritiva porque descreveu as características da população; e correlacional porque permitiu estabelecer relações entre as variáveis (Almeida, 2003).

Assim, neste capítulo apresenta-se os objetivos do estudo, a questão de investigação elaborada, os participantes, os instrumentos utilizados e os procedimentos desencadeados para a concretização do estudo empírico.

#### Objetivos

O propósito deste estudo centrou-se primeiramente em construir e desenvolver um questionário que nos permitisse identificar (ou fazer um rastreio) dos alunos participantes do fenómeno do *bullying*, nomeadamente, as vítimas, os agressores, as testemunhas e os apoiantes dos agressores. Pretendeu-se ainda fazer uma análise correlacional entre os tipos de intervenientes no fenómeno de *bullying* e as características intelectuais e criativas. Ao estudar estas variáveis procurou-se ampliar os conhecimentos acerca das mesmas, desejando-se que este conhecimento permita, futuramente, apostar na construção de novas estratégias, possibilitando uma prevenção mais precoce, e uma intervenção mais adequada às realidades educativas.

## Questão de Investigação

Para além da construção do questionário para identificação dos participantes do *bullying*, construiu-se uma questão de investigação que orientou também estudo, sendo a mesma a seguinte: Será que existe uma relação entre os diferentes participantes do *bullying* e as variáveis criatividade e inteligência?

## Participantes

Participaram neste estudo, 561 alunos de duas escolas do 2º e 3º ciclos da Região Autónoma da Madeira (RAM), sendo esta amostra constituída pela totalidade dos alunos do 3º ciclo de ambas as escolas, estando a faltar apenas aqueles que no momento de recolha de dado não tinham vindo às aulas, ou aqueles que os encarregados de educação não autorizaram a sua participação no estudo. Como podemos verificar na tabela 1, a amostra é constituída por 283 rapazes e 278 raparigas.

Tabela 1

*Frequência e percentagem por género.*

	Frequência	%
Masculino	283	50.4
Feminino	278	49.6
Total	561	100.0

Relativamente à média da idade dos alunos esta encontra-se nos 14 anos, com um desvio de padrão de 1.39, sendo a idade mínima 11 anos e a máxima de 19 anos. Como podemos constatar na tabela 2, a amostra é constituída por 191 alunos com idade menor a 14 anos e 326 alunos tem idade igual ou superior a 14 anos.

Tabela 2

*Frequência e percentagem por idade*

Classe etária	Frequência	%
Menor 14 anos	191	34.0
Maior ou igual 14 anos	326	58.1
Sem Resposta	44	7.8
Total	561	100.0

A amostra ao nível da escolaridade, nomeadamente no 7º ano contabiliza 171 alunos, no 8º ano contém 143 alunos, no 9º ano tem 178 alunos e nos Cursos de Educação e Formação (CEF's) conta-se com a presença de 69 alunos, como podemos verificar na tabela 3 abaixo mencionada.

Tabela 3

*Distribuição da amostra por ano escolaridade.*

	Frequência	%
7ºano de escolaridade	171	30.5
8ºano de escolaridade	143	25.5
9ºano de escolaridade	178	31.7
Curso de Educação e Formação	69	12.3
Total	561	100.0

Na amostra ao nível da escolaridade do pai dos alunos conseguiu-se verificar que 451 indivíduos do género masculino têm o ensino básico e que 38 têm nível superior ao ensino básico. Podemos constatar estes resultados através da tabela 4 abaixo descrita.

Tabela 4

*Distribuição da amostra por níveis de escolaridade do pai.*

		Frequência	%
Válido	Ensino Básico	451	80.4
	Superior ao Ensino Básico	38	6.8
	Sem Resposta	72	12.8
Total		561	100.0

Relativamente à amostra ao nível da escolaridade da mãe dos alunos, conseguiu-se verificar que 429 indivíduos do género feminino têm o ensino básico e que 87 têm nível superior ao ensino básico. Podemos verificar estes resultados através da tabela 5 abaixo descrita.

Tabela 5

*Distribuição da amostra por níveis de escolaridade da mãe*

		Frequência	%
Válido	Ensino Básico	429	76.5
	Superior ao Ensino Básico	87	15.5
	Sem resposta	45	8.0
Total		561	100.0

## **Instrumentos**

Inicialmente foi criado um questionário para recolha dos dados sociodemográficos dos participantes com o intuito de identificar a idade, género, escolaridade dos pais, estabelecimento de ensino e situação civil dos pais. (Anexo I).

Com vista a identificar os participantes do *bullying*, construiu-se um questionário para este efeito. O mesmo, na sua versão inicial, continha 20 itens cujo objetivo primordial consistia em identificar os participantes do *bullying* (Anexo II). Os itens do questionário foram construídos com base na revisão da literatura de modo a que pudéssemos identificar as características de cada um dos intervenientes. Inicialmente a escala foi construída para identificar quatro tipos de participantes: vítimas, agressores, apoiantes de agressores e testemunhas, tendo sido construídos cinco itens para cada um destes tipos de intervenientes.

O questionário foi estruturado através de uma escala *Likert*, com quatro opções de resposta: nunca; poucas vezes (*1 a 2 vezes por mês*); muitas vezes (*3 a 4 vezes por semana*); constantemente (*mais do que cinco vezes por semana*), sendo que os alunos por cada item devem apenas assinalar uma única resposta. Após a elaboração do questionário denominado “Questionário Identificação dos Participantes do *Bullying*” (QIPB), o mesmo foi enviado por *e-mail* a alguns profissionais da área para verificar a validade de construto do mesmo. Este instrumento foi sujeito a um processo de validação cujos procedimentos estatísticos se apresentam nos resultados.

Num primeiro momento aplicou-se este instrumento a duas turmas de alunos, no sentido de verificar como o mesmo era compreendido pela população-alvo. Após esta primeira aplicação, verificou-se que era necessário fazer algumas alterações devido a complexidade das questões, onde procedemos a sua simplificação construindo frases mais simples de modo a não se tornar tão exaustivo e complexo na sua leitura e compreensão (Anexo III). Convém referir que o mesmo conferiu o anonimato e a confidencialidade de identidade dos participantes.

Outro instrumento utilizado foi um pequeno questionário para os diretores de turma, construído para este efeito, onde estes classificavam o índice de criatividade e o índice de indisciplina de cada um dos seus discentes através de uma escala *Likert*, neste sentido,

avaliou-se as variáveis criatividade e indisciplina por meio da percepção dos docentes. Relativamente à criatividade as opções cingiram-se aos seguintes níveis: 1- *nada criativo*, 2- *um pouco criativo*, 3- *muito criativo*. No que concerne a indisciplina as opções basearam-se nos seguintes níveis: 1- *revela muita indisciplina*, 2- *revela alguma indisciplina*, 3- *não revela indisciplina*. Esta classificação era atribuída consoante a percepção ao nível de criatividade e de indisciplina, que os diretores de turma tinham acerca dos seus alunos (Anexo IV e V). De referir que a variável indisciplina surge apenas como forma de avaliar a validade convergente do QIPB.

Por fim, utilizou-se as Matrizes Progressivas de Raven (MPR:1938-1963<sup>1</sup>) para avaliar a inteligência. Estas referem-se a um conjunto de testes não-verbais, e estão divididas em três versões: a versão a nível geral - as P38 ou SPM (*Standard Progressive Matrices*), a versão de nível especial (*Coloured Progressive Matrices – CPM*) e por fim a de nível avançado (*Advanced Progressive Matrices – APM*).

No nosso estudo optou-se pelas SPM / P38 (aplica-se dos 11 anos até a fase adulta). De acordo com Simões (2000), este instrumento foi um dos poucos testes psicológicos que sofreu poucas alterações mantendo-se útil por tanto tempo. Assim este instrumento designa-se “por um conjunto de tarefas não verbais, destinadas a avaliar a aptidão para apreender relações entre figuras ou desenhos geométricos” (Simões, 2000, p.49). A SPM / PM38 é constituída por sessenta itens sendo dividida e estruturada em cinco categorias (A, B, C, D e E). Cada categoria é composta por doze itens, cada uma delas formada por figuras geométricas abstratas a preto e branco, faltando sempre um elemento em cada. Debaixo da figura geral do padrão (desenho), estão seis a oito peças em que apenas só uma delas irá completar corretamente o padrão da figura geral sendo esta selecionada pelo sujeito (Pocinho, 2004). A tarefa do indivíduo consiste em escolher uma das peças dentro das seis ou oito

---

<sup>1</sup> Estes conjuntos de testes psicológicos foram desenvolvidos a partir do ano de 1936, pelo investigador John C. Raven, da Universidade de Dumfries, na Escócia (Simões, 2000).

alternativas apresentadas, tentando completar logicamente o padrão de cada figura. As categorias A e B contêm 24 itens iniciais que estão inerentes “a percepção de semelhanças, diferenças, simetria e continuidade das partes em relação à estrutura da matriz”; as restantes categorias (C e D) dizem respeito às “operações analíticas de educação de relações e de correlatos” (Simões, 2000, p.50).

Relativamente às categorias e aos itens, convém referir que o grau de dificuldade aumenta progressivamente, devendo-se o aumento deste grau de dificuldade à complexidade gradual das relações entre as figuras (Rodrigues, 2011).

No que diz respeito à cotação, para cada item é atribuído um ponto quando a resposta está correta e com zero pontos quando a resposta está errada ou se deixarem a resposta em branco.

Este instrumento é administrado em forma de caderno, sendo este o método mais utilizado e considerado apropriado para a maior parte das aplicações quer individual quer grupal. Apesar de não existir tempo limite na utilização do teste, é aconselhado pelo manual e por diversos investigadores (Simões, 2000) para que o examinador registre o tempo despendido por cada indivíduo na execução do teste, aspeto este contemplado no protocolo. Ainda de acordo com o protocolo a aplicação também poderá ser num tempo limite (20 minutos). Convém salientar que no nosso estudo fizemos a aplicação dos vinte minutos, uma vez que tínhamos mais instrumentos para aplicar, e todas as aplicações destas provas tinham de ser administradas numa aula de FPS (Formação Pessoal e Social), ou seja, em 45 minutos.

Após diversas contestações, sobre o que mede as MPR apresentadas por Simões (2000), deduz-se que existam dois aspetos fundamentais que estão inerentes ao desempenho do teste, nomeadamente: a capacidade de raciocínio e o processamento intelectual de dados visuo-espaciais. Por outras palavras, o instrumento avalia as funções a nível da percepção e a nível da cognição (Rodrigues, 2011), sendo considerado um teste de inteligência não-verbal e

um dos mais usados no domínio da avaliação psicológica (Raven, Court & Raven, 2001; Simões, 2000).

## **Procedimentos**

Para dar início ao processo de investigação foram pedidas as respetivas autorizações a duas escolas de 2º e 3º ciclos do Ensino Básico da Região Autónoma da Madeira. Após a aprovação do estudo pelos Presidentes dos Conselhos Executivos de ambas as escolas (anexo IX), foi solicitado aos diretores de turma (DT) que estes entregassem os consentimentos informados aos seus alunos para que estes dessem os mesmos aos seus encarregados de educação (anexo XI). Posteriormente foi agendado o dia e a hora da aplicação das provas ficando estabelecido que as aplicações das mesmas seriam realizadas na disciplina de Formação Pessoal e Social (FPS). Com a aprovação dos encarregados de educação, através dos consentimentos informados, para a participação dos seus educandos no estudo, realizou-se primeiramente um pré-teste que serviu para observar a validade de construto do instrumento (QIPB) e verificar se o mesmo era compreensível para os alunos e para os diretores de turma numa das escolas escolhidas. Neste sentido, foram precedentemente selecionadas duas turmas: uma de Plano Curricular Alternativo (PCA's) e uma de ensino regular contendo uma amostra final de 16 participantes.

Relativamente ao instrumento destinado aos docentes, é de referir que aquando da entrega do respetivo consentimento informado dos DT (anexo X), foi explicado a cada um destes o que cada construto significava de modo a não existirem equívocos na interpretação e no preenchimento dos respetivos questionários. No caso do pré-teste ao questionário dos DT não houve quaisquer alterações.

Tendo sido realizadas as respectivas retificações consideradas necessárias ao QIPB, foram aplicadas as provas aos restantes participantes do estudo. Após a aplicação de todas as provas, os dados foram cotados e introduzidos na base de dados do Programa informático Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versão 22, e realizou-se as respectivas análises estatísticas.

### **Procedimentos estatísticos.**

Numa primeira instância realizou-se a validação do instrumento QIPB. Para tal realizou-se um processo de análise fatorial exploratória (AFE) e análise da consistência interna do instrumento através do alfa de Cronbach. Realizou-se ainda análises univariadas por meio dos testes não-paramétricos de Mann-Withney e Kruskall-Wallis, visto o teste da normalidade (Kolmogorov-Smirnov) ter demonstrado a necessidade de uma abordagem não-paramétrica. Neste sentido foi utilizada a correlação de Spearman para avaliar a relação entre as variáveis em estudo nomeadamente: o *bullying*, a criatividade e a inteligência.

## **Capítulo IV - Resultados**

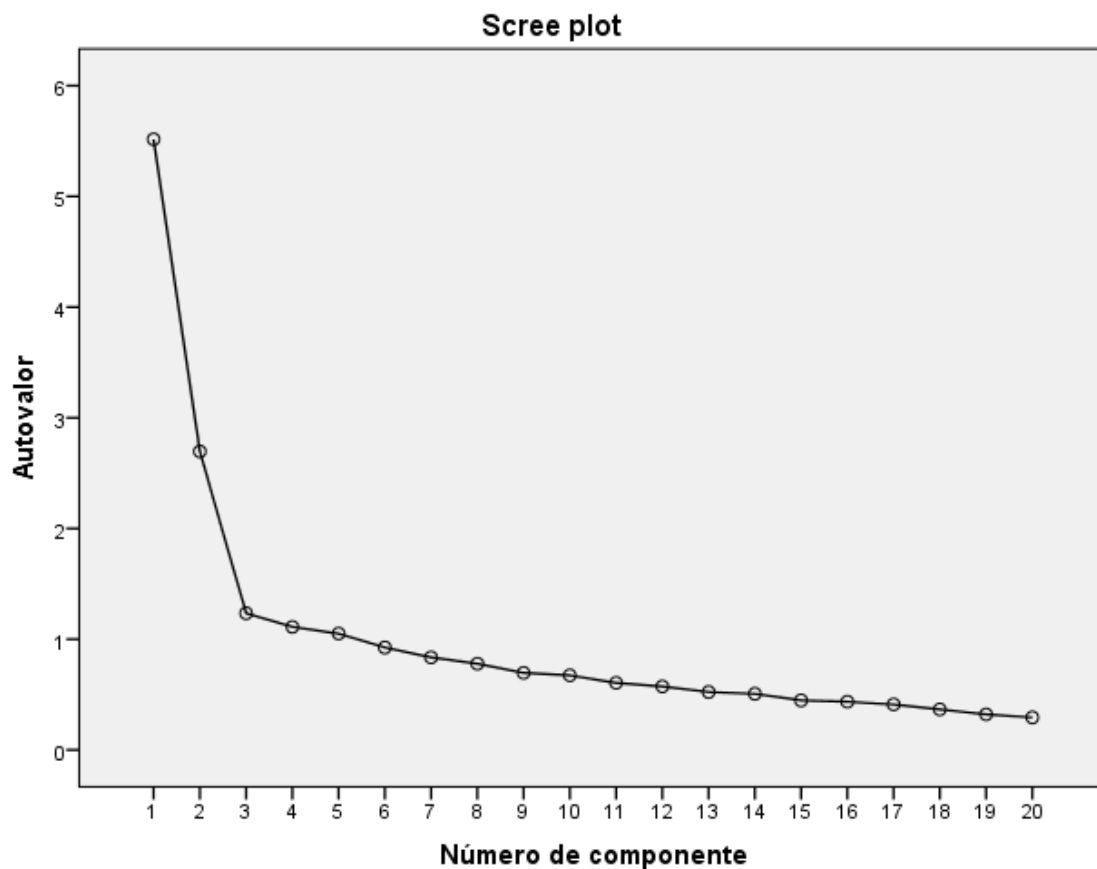
### **Análise Fatorial Exploratória (AFE) e Consistência Interna**

Como foi mencionado anteriormente, o QIPB foi construído para avaliar quatro categorias de participantes / intervenientes do *bullying*: as vítimas, os agressores, as testemunhas e os apoiantes dos agressores. Numa primeira análise fizemos uma AFE com o método de componentes principais, rotação varimax e forçada a quatro fatores. Nesta análise inicial verificou-se que o valor do teste de Kaiser-Meyer-Olkin, foi de .87, valor considerado

bom e adequado para prosseguimento desta análise de acordo com os autores Pestana e Gageiro (2008). Nesta análise a variância explicada por estes quatro fatores foi de 52.79.

Ao analisar o scree plot (figura 1) verificou-se que a composição fatorial deveria, provavelmente incidir sobre três fatores.

Figura 1. Scree plot



Relativamente à análise da consistência interna verificou-se que o Alfa de Cronbach para os 20 itens era de .62, sendo este valor considerado fraco pela literatura (Pestana & Gageiro, 2008). Ao analisarmos minuciosamente o Alfa de Cronbach verificou-se que se excluíssemos o item sete o valor de Alfa aumentaria para .85 (Anexo VI). Neste sentido

eliminou-se o item sete e verificou-se que houve um aumento do valor do Alfa de Cronbach para .85.

Após a eliminação do item sete voltou-se a realizar uma nova análise AFE com o método de componentes principais, rotação varimax, forçada a 3 fatores e com carga fatorial superior a .4. Optou-se por forçar a três fatores, visto o scree plot justificar esta decisão.

Nesta nova análise verificou-se que o valor do teste Kaiser-Meyer-Olkin foi de .88, valor considerado adequado para prosseguimento desta análise de acordo com os autores Pestana e Gageiro (2008). Nesta análise a variância explicada por estes três fatores foi de 50.02%. De acordo com a matriz rodada (Anexo VII) os itens 4 e 6 não carregaram em nenhum dos fatores pelo qual decidiu-se retirar os mesmos da versão final do instrumento. (Anexo VIII).

Seguidamente analisou-se a consistência interna aos três fatores (Tabela 6), sendo que o Alfa da escala total manteve-se em .85.

Tabela 6

*Valores de consistência interna dos fatores do QIPB*

	Alfa de Cronbach	N de itens
Fator 1	.84	8
Fator 2	.79	5
Fator 3	.71	4

Na tabela 7 apresenta-se a composição de cada um dos fatores, tendo os mesmo sido nomeados da seguinte forma: fator 1 do QIPB corresponde ao nome de agressor; o fator 2 do QIPB designou-se como vítima, e o fator 3 do QIPB intitulou-se como testemunha.

Tabela 7

*Descrição dos fatores do QIPB*

	Itens nº	Descrição
Fator 1- Agressor	2	Ajudei um colega a empurrar com muita força outro colega
	8	Gozei ou ameacei outro colega.
	10	Ajudei um colega a contar mentiras a respeito de outro colega
	12	Contei mentiras a respeito de alguém.
	14	Ajudei um colega a gozar ou ameaçar outro colega.
	16	Empurrei ou espanquei alguém com muita força.
	18	Ajudei um colega a magoar de propósito outro colega.
	20	Magoei de propósito um colega.
Fator 2- Vítima	1	Empurraram-me com muita força.
	5	Gozaram comigo ou ameaçaram-me.
	9	Contaram mentiras a meu respeito
	13	Deixaram-me de fora do grupo.
	17	Magoaram-me de propósito.
Fator 3- Testemunha	3	Ouvi um colega contar mentiras sobre outro colega.
	11	Vi um colega empurrar com muita força outro colega.
	15	Vi um colega deixar de parte outro colega.
	19	Vi um colega magoar de propósito outro.

Neste sentido encontrou-se um instrumento com valores adequados de consistência interna e com uma validade e estrutura satisfatórias.

**Normalidade**

Para avaliar a normalidade da amostra, realizou-se o teste Kolmogorov-Smirnov (Tabela 8). Não foi atingido o pressuposto da normalidade visto que os valores de significância foram inferiores a .05, pelo que optou-se pela utilização das abordagens não-paramétricas.

Tabela 8

*Normalidade da amostra através do Teste de Kolmogorov-Smirnov*

			Inteligência	Criatividade	Indisciplina	Agressor	Vítima	Testemunha
Estatística de teste			.08	.31	.41	.27	.17	.13
Significância extremidades)	Sig.	(2	*.00	*.00	*.00	*.00	*.00	*.00

\*  $p < .05$

## Análise de Correlação

Seguidamente para analisar as variáveis em estudo utilizou-se a correlação de Spearman na tabela 9, abaixo exposta.

Tabela 9

*Relação entre as variáveis (Correlações de Spearman)*

		Inteligência	Criatividade	Indisciplina	Agressor	Vítima	Testemunha
Inteligência	Coeficiente de Correlação	1.00	.25**	.13**	-.10*	-.00	-.00
	Sig.		.00	.00	.01	.97	.99
Criatividade	Coeficiente de Correlação		1.00	-.02	.00	.01	.07
	Sig.			.64	.84	.77	.01
Indisciplina	Coeficiente de Correlação			1.00	-.25**	.02	.06
	Sig.				.00	.59	.15
Agressor	Coeficiente de Correlação				1.00	.23**	.35**
	Sig.					.00	.00
Vítima	Coeficiente de Correlação					1.00	.53**
	Sig.						.00
Testemunha	Coeficiente de Correlação						1.00
	Sig.						

\*\* . A correlação é significativa no nível 0.01 (2 extremidades).

\* . A correlação é significativa no nível 0.05 (2 extremidades).

Como podemos verificar na tabela 9, acima exposta, a variável inteligência geral correlaciona-se significativamente e positivamente com a variável criatividade e a variável indisciplina, contudo correlaciona-se negativamente com o agressor. Neste sentido quanto mais inteligente é o aluno mais criativo e mais indisciplinado este é percebido pelos docentes. Por outro lado quando são elevados os resultados nas provas de inteligência, mais estes discentes se percebem como menos agressivos. No que concerne à criatividade verificou-se que não existe qualquer relação significativa com nenhuma das outras variáveis, conforme a tabela 9 acima apresenta.

Relativamente à variável indisciplina, esta correlaciona-se de forma significativa e negativa com o agressor (fator 1 do QIPB). Na perceção dos professores quanto mais indisciplinados são os alunos menos agressivos estes últimos se percecionam e vice-versa.

Em relação aos fatores do *bullying*, estes correlacionam-se entre si. O agressor (fator 1 do QIPB) correlaciona-se significativamente e positivamente com a vítima (fator 2 do QIPB) e com a testemunha (fator 3 do QIPB). Ou seja, quanto mais os alunos se percecionam como agressores, mais estes se percecionam como vítimas. E quanto mais se percecionam como vítimas, mais se percecionam como testemunhas que presenciam a agressão. Esta ocorrência poderá prender-se com o facto de o *bullying* não ser um ato isolado, e que deriva de um conjunto de disposições atingindo os diversos intervenientes, contribuindo para uma distribuição de papéis destes participantes dentro das escolas.

## **Análises Univariadas**

### **Género.**

Na variável género, por meio do teste de Mann-Whitney, procurou-se verificar se existiriam diferenças de género entre os participantes do *bullying* (agressor, vítima e testemunha).

Tabela 10

### *Diferenças de género (Teste de Mann-Whitney)*

	Agressor	Vítima	Testemunha
U de Mann-Whitney	26604.00	33754.50	36713.50
Z	-6.98	-2.94	-1.38
Significância Sig. (2 extremidades)	.00	.00	.17

Como podemos verificar na tabela acima exposta o agressor e a vítima apresentaram diferenças significativas a nível do género, sendo para a variável agressor, o género masculino obteve Média (M) = .30 e Desvio-Padrão (DP) = .03, tendo média superior ao género feminino que obteve M = .14 e DP = .16. No que diz respeito à vítima, o género masculino obteve M = .53 e DP = .03, tendo média inferior ao feminino que obteve M = .68 e DP = .04.

### **Anos de escolaridade.**

Na variável anos de escolaridade, mediante o teste de Kruskal-Wallis, procurou-se verificar se existiriam diferenças entre os diversos anos de escolaridade, nomeadamente o 7º, 8º, 9º e CEF's, e os participantes do *bullying* (agressor, vítima e testemunha).

Tabela 11

*Diferenças entre anos de escolaridade (Teste de Kruskal-Wallis)*

	Agressor	Vítima	Testemunha
Qui-quadrado	11.09	10.30	3.25
Df	3	3	3
Significância Sig.	.01	.01	.36

Como podemos verificar na tabela 11 acima exposta, o agressor e a vítima apresentaram diferenças significativas ao nível dos anos de escolaridade, sendo que para o agressor, o 7º ano de escolaridade obteve M= .28 e DP = .03, o 8º ano de escolaridade teve M = .23 e DP= .38, o 9º ano de escolaridade M= .17 e DP= .02 e os Cursos de Educação e Formação (CEF's) obtiveram M= .22 e DP= .03. Na variável vítima, o 7º ano de escolaridade

obteve  $M = .63$  e  $DP = .04$ , o 8º ano de escolaridade teve  $M = .50$  e  $DP = .44$ , o 9º ano de escolaridade obteve  $M = .68$  e  $DP = .43$  e os CEF's obtiveram  $M = .58$  e  $DP = .67$ .

### **Tipologia de turma.**

Na variável tipologia de turma, por meio do teste de Kruskal-Wallis, procurou-se averiguar se existiriam diferenças significativas entre os diferentes tipos de turma, nomeadamente o ensino regular, os Percursos Curriculares Alternativos (PCA's) e os CEF's e os participantes do *bullying* (agressor, vítima e testemunha).

Tabela 12

*Diferenças entre turmas (Teste de Kruskal-Wallis)*

	Agressor	Vítima	Testemunha
Qui-quadrado	7.91	1.08	1.95
Df	2	2	2
Significância Sig.	.02	.58	.38

Como podemos verificar na tabela acima exposta, o agressor apresentou diferenças significativas ao nível dos diferentes tipos de turmas, sendo que para este fator, no ensino regular obteve-se  $M = .21$  e  $DP = .18$ ; no PCA obteve-se  $M = .30$  e  $DP = .46$ ; e no CEF's obteve-se  $M = .22$  e  $DP = .32$ .

## **Capítulo V - Discussão e Conclusão**

Nesta fase iremos discutir os resultados que obtivemos ao longo deste estudo. Com base na revisão bibliográfica, sabemos que o *bullying* é um fenómeno desafiante, que causa um grande impacto na sociedade, cultura e principalmente na vida de cada pessoa atingindo

diversas idades, independentemente das suas crenças e valores. Uma vez que cada indivíduo é único com as suas próprias idiossincrasias, este fenómeno poderá trazer sequelas negativas de forma diferenciada, nas mais diversas áreas quer seja a nível afetivo, cognitivo, social, familiar, entre outras. Embora seja uma problemática muito estudada, devido à sua prevalência e consistência nunca é demais estudar este fenómeno, procurando conhecer novas variáveis que possam se relacionar com o mesmo, ampliando os conhecimentos e contribuindo para o compreensão e erudição acerca deste.

Deste modo, este estudo traz consigo a pertinência de estudar a relação entre o *bullying* e outras duas variáveis, estamos a nos referir nomeadamente à inteligência e à criatividade. Quisemos também com esta investigação explorar e aprofundar um pouco mais o *bullying*, tentando identificar aqueles que participam deste fenómeno, quer sejam agressores, vítimas, testemunhas ou apoiantes dos agressores, contudo não aprofundamos a tipologia de duplo envolvimento designadamente a vítima agressora-provocadora uma vez que esta ocorrência realiza-se esporadicamente (Seixas, 2005).

Nesta linha de pensamento, este trabalho pretendeu trazer para a investigação científica, um instrumento de rápida aplicação que nos permitisse identificar os participantes do *bullying*, contribuindo para o aumento dos instrumentos de avaliação psicológica em Portugal. Convém salientar que temos conhecimento da existência de vários instrumentos em Portugal que permitem avaliar as características do *bullying*, contudo neste caso em particular pretendeu-se construir um instrumento de rápida aplicação que permitisse fazer um rastreio de uma forma simples e eficaz. Este instrumento ajudará a traçar um perfil relativamente aos participantes do *bullying* em contexto escolar podendo ser utilizado pelos diversos agentes educativos na prevenção de episódios de *bullying*.

Para conseguirmos identificar estes participantes, inicialmente construiu-se um questionário composto por 20 itens e com opções de resposta numa escala de *Likert*. Estes

itens como já foi referido anteriormente tentaram contemplar quatro categorias de participantes de acordo com a literatura (vítimas, agressores, testemunhas e apoiantes de agressores).

Ao nível da validação e fiabilidade do instrumento, realizou-se uma análise fatorial exploratória com utilização do método dos componentes principais com rotação varimax, forçada a quatro fatores e com carga fatorial superior a .4. O valor de Kaiser-Meyer-Olkin, foi de .87, sendo este valor considerado bom e adequado pela literatura (Pestana & Gajreiro, 2008), e a variância explicada nesta análise por estes quatro fatores foi de 52.79%. A análise do scree plot levou-nos a concluir que estariam em evidência sobretudo três fatores. Simultaneamente, analisando-se a consistência interna do instrumento, verificou-se que a eliminação do item 7 permitia um aumento considerável do Alfa de Cronbach, de .62 para .85, pelo que o mesmo foi eliminado. Após esta eliminação, fez-se novamente uma AFE com as mesmas características anteriores, mas neste caso foi uma análise, forçada a 3 fatores visto que o scree plot justificava esta necessidade. Verificou-se novamente que o valor do teste de Kaiser-Meyer-Olkin foi de .88, valor considerado bom e apropriado para seguimento desta análise (Pestana & Gajreiro, 2008). Na averiguação da matriz rodada verificou-se que os itens 4 e 6 não carregaram em nenhum fator, procedendo deste modo à eliminação destes dois itens.

Relativamente à análise da variância explicada pelos três fatores foi de 50.02%, existindo apenas uma pequena descida relativamente aos quatro fatores, mantendo-se um valor considerado muito bom no campo das ciências sociais e humanas, estando a explicar cerca de 50% do fenómeno do *bullying* ao nível da identificação dos seus participantes. Assim sendo, verificou-se que os itens 4, 6 e 7 não apresentaram características favoráveis e devido a estes resultados optou-se por eliminar estes itens da escala final. Neste sentido

verificou-se que ao nível da consistência interna a versão final com 17 itens foi de .85 um valor considerado bom pela literatura (Pestana & Gageiro, 2008).

Em relação à consistência interna individual de cada fator, verificou-se que o fator 1 do QIBP obteve um Alfa de Cronbach de .84. Designou-se o mesmo por agressor, visto contemplar itens que descrevem características dos agressores e dos apoiantes de agressores. Relativamente ao fator 2 do QIPB, este apresentou um Alfa de Cronbach de .79. Denominou-se o mesmo por vítima, porque os itens que o constituem apontam para características que identificam as vítimas do *bullying*. Finalmente, o fator 3 do QIPB revelou um Alfa de Cronbach de .71. Nomeou-se o mesmo de testemunha, pois os itens que o constituem correspondem a características de indivíduos que testemunham episódios de *bullying*. Podemos verificar por estes resultados que os valores de fiabilidade de cada um dos fatores são adequados e bons (Pestana & Gageiro, 2008). Através dos resultados dos alfas acima expostos e da AFE verificou-se que o instrumento construído é uma ferramenta adequada com características psicométricas apropriadas, pelo que demonstra ser um instrumento, com grande utilidade para ser utilizada na prática.

Na continuação do estudo, procurou-se conhecer se a amostra seguia uma distribuição normal. Como tal, realizou-se o teste de Kolmogorov-Smirnov, e verificou-se que os valores de significância eram inferiores a .05, pelo qual decidiu-se utilizar uma abordagem não-paramétrica.

De forma a responder à questão de investigação e observar a validade convergente e divergente do instrumento, procurou-se analisar as variáveis em estudo por meio dada correlação de Spearman. Neste sentido, verificou-se que a inteligência correlaciona-se positivamente com a criatividade e com a indisciplina. Isto significa que o aluno quanto mais inteligente é, maior é a sua criatividade e indisciplina, na percepção dos professores. Relativamente à correlação encontrada entre a inteligência e a criatividade, esta vai contra

alguns estudos encontrados. De acordo com diversos autores (Amabile, 1983; Escalante, 1988; Getzels & Jackson, 1963; Mackinnon, 1978; Torrance & Wu, 1981; Wallach & Kogan, 1985; Weschler & Richmond, 1984), através de investigações realizadas, constatou-se baixas correlações entre inteligência e criatividade, não sendo significativas estatisticamente, subsistindo fracas interligações entre estes dois conceitos. Contudo e de acordo com os estudos de Amabile (1988, citado por Pinto, 2006), quando o indivíduo apresenta baixos níveis de inteligência, a criatividade por sua vez também é baixa. Já quando a inteligência apresenta níveis altos, os índices de criatividade variam, referindo o autor que a inteligência é apenas uma parte da criatividade, contudo não suficiente para explicá-la. Igualmente, os estudos de Sternberg e Lubart (1991, citado por Alencar & Fleith, 2003) referenciam que quando há níveis altos de inteligência e uma baixa motivação, estes conduzem a níveis moderados de criatividade. Por outro lado, quando há um conhecimento amplo e baixa inteligência para compreender e utilizar tal conhecimento, também estes levam a uma performance moderada da criatividade. Estas ideias vão, até certo ponto, a favor dos nossos resultados, no sentido em que parece existir uma relação entre os dois construtos em estudo. Uma possível explicação para esta diferenciação de resultados entre os vários estudos encontrados, poderá incidir sobre o facto de que estes dois conceitos são complexos sendo influenciados por diversos fatores tanto a nível individual como a nível contextual, cultural, social, entre outros, podendo influenciar a perceção e o desempenho dos indivíduos de diversas formas.

Em relação à correlação entre a inteligência e a indisciplina encontramos alguns estudos que contrariam os nossos resultados. Assim, em vários desses estudos (Figueiredo, Quevedo, Gomes & Pappen, 2007; Fonseca, Cardoso, Musztak & Bueno, 2011; Peixoto, 2005), verificou-se que os alunos com menores problemas comportamentais são aqueles que apresentam maiores resultados a nível do QI. Contrariamente, os professores da nossa

amostra percebem os melhores alunos como aqueles mais indisciplinados. Pondera-se aqui que possivelmente os melhores alunos necessitam de níveis superiores de estimulação pelo que quando se sentem pouco estimulados na sala de aula, podem manifestar comportamentos considerados pelos professores como de indisciplina.

Ainda nesta variável a inteligência correlaciona-se negativamente com o agressor (fator 1 do QIPB), ou seja, quanto mais elevados são os resultados da inteligência, mais estes alunos se percebem como menos agressivos. Coloca-se como hipótese explicativa, o facto de o aluno mais inteligente poder ter formas de resolução de problemas mais apropriadas, maior resiliência ou até mesmo um maior conjunto de estratégias de *coping* que lhe permitam resolver os problemas sem recorrer à agressão. Se relacionarmos este resultado com os anteriores acerca da indisciplina podemos ponderar que os alunos e os professores têm diferentes percepções acerca dos comportamentos considerados muitas vezes disruptivos. Por outro lado, temos que ter em consideração que estamos aqui a considerar dois construtos distintos, a indisciplina e o *bullying* (nomeadamente a agressão), pelo que os resultados podem estar a evidenciar este facto. No que concerne à análise entre a inteligência, nomeadamente o fator “g” e o agressor (*bullying*), os poucos estudos que encontramos mostram que indivíduos agressivos tendem a ter resultados baixos nas provas de inteligência (Buitelaar, JK., Van Deer Gaag, RJ., Cohen-Kettenis, P., & Melman, CT, 2001), indo este estudo a favor dos nossos resultados.

Em relação à variável criatividade, esta não se associou à indisciplina, nem aos fatores do QIPB (agressores, vítimas e testemunhas), ou seja, a criatividade não está relacionada com comportamentos de indisciplina, nem com comportamentos de *bullying*. Este resultado poderá indicar que ao promover a criatividade provavelmente estaremos a prevenir a indisciplina e o *bullying*.

Paradoxalmente, a variável indisciplina associa-se negativamente com o agressor (fator 1 do QIBP do *bullying*). Ou seja, à medida que os professores percecionam os alunos como mais indisciplinados, os alunos percecionam-se a si próprios como menos agressivos. Este resultado pode ser explicado, a nosso ver, primeiramente pelo facto de o conceito de *bullying* e indisciplina serem distintos, tal como já referido anteriormente. Neste sentido um professor pode considerar um aluno indisciplinado, mas este não ser agressivo na perspetiva da definição de *bullying* e vice-versa, o que pode explicar o resultado obtido. Contudo, um estudo de Oliboni (2008), constatou que os professores não consideravam o *bullying*, como um comportamento violento, mas como um comportamento indisciplinar, caraterizando o *bullying* como indisciplina, indo esta ideia contra os nossos resultados. Ora para Oliboni (2008), os professores não diferenciam estes construtos, considerando o *bullying* como uma parte integrante da indisciplina. Isto pode dever-se ao facto destes dois conceitos estarem de alguma forma associados, com diversas semelhanças e singularidades entre si causando dúvidas no meio escolar. Temos de ter em conta que ambos (*bullying* e indisciplina) manifestam-se através de comportamentos disruptivos afetando o processo de ensino e aprendizagem, o que poderá gerar alguma ambiguidade na distinção dos dois conceitos. Contudo, como vimos, pelos resultados obtidos no presente estudo, os professores e os alunos participantes aparentam diferenciar estes dois fenómenos, resultado este promissor na clarificação destes dois conceitos tão importantes no contexto escolar. Assim, os comportamentos indisciplinados podem ser variados e essa avaliação (de indisciplina), dependente da própria perceção do professor sobre o que é indisciplina, pode ser fruto da desejabilidade social por parte de ambos os lados. Isto porque, aquando da aplicação dos instrumentos, verificou-se que alguns alunos procuraram não identificar comportamentos agressivos, respondendo de um modo considerado mais aceitável socialmente, ainda que

tenham sido dadas instruções na aplicação do questionário acerca da confidencialidade dos dados.

Convém aqui ressaltar que embora não tenhamos referenciado no enquadramento conceptual o conceito de indisciplina, este foi introduzido no estudo como forma de avaliar a validade convergente do instrumento QIPB. Paralelamente, a avaliação da variável criatividade além de constituir um construto base do estudo, também possibilitou avaliar a validade divergente do instrumento construído.

Relativamente aos fatores do QIPB (agressor, vítima e testemunha) estes estão correlacionados entre si, o que significa que há uma relação entre os vários intervenientes no *bullying*, ou seja, quanto maior a perceção que os alunos têm como agressores, maior a sua perceção como vítimas e também maior a sua perceção enquanto testemunhas. Por outro lado quanto maior a sua perceção como vítima, maior a sua perceção como testemunha. Este resultado parece evidenciar que existe uma relação entre os diferentes papéis assumidos pelos participantes numa situação de *bullying*. Podemos então aqui ponderar que numa dada situação podemos ter um agressor e esse mesmo agressor noutra local ou situação, pode ser vítima ou até mesmo uma testemunha. O *bullying*, não é assim um fenómeno isolado, ele deriva de uma panóplia de situações abrangendo um amplo panorama e os papéis dos intervenientes distribuem-se e/ou aumentam em uma ou mais vitimas, agressores ou testemunhas (Matos & Goncalves, 2009), fazendo com que este fenómeno ganhe cada vez mais prevalência e incidência dentro do contexto escolar. De acordo com diversos estudos (Antunes & Zuin, 2008; Blaya, 2006; Matos & Goncalves, 2009; Molcho et al., 2009; Pereira, 2006; Pereira et al, 2004; Gomes & Rezende 2011Silva, 2010), há um aumento gradual de violência dentro das escolas, em que o *bullying* é aquele que obtém maior resistência e predomínio, tornando-se este um problema de saúde pública que causa um grande impacto na saúde das pessoas, famílias e comunidades.

No que concerne ao género, os resultados apontam que os rapazes são mais agressivos do que as raparigas e as raparigas são mais vítimas de *bullying* do que os rapazes. De facto, em várias investigações verificou-se que os rapazes têm índices de agressividade mais elevados do que as raparigas, indo estes estudos ao encontro dos nossos resultados (Ferraz, 2008; Fonseca, 1992; Ortega, 1994; Pires, 2001; Silva, 1995). No que se refere ao género feminino, os estudos contrariam os nossos resultados, pois as vítimas de agressão prevalecem no sexo masculino em vários estudos (Espinheira & Jóluskian, 2009; Francisco & Libório, 2009; Slee, 1998). Uma explicação plausível para os nossos resultados pode dever-se ao facto de as raparigas denunciarem mais as situações das quais são vítimas, procurando mais ajuda do que os rapazes. Outra hipótese explicativa seria que os rapazes podem sentir-se mais inibidos e envergonhados por se revelarem vítimas de *bullying*, evitando divulgar as situações experienciadas. Para Silva (1995), as raparigas quando são vítimas de uma agressão são mais propensas a queixar-se aos adultos sejam estes os professores ou os pais. Outra suposição seria a diferença de género em relação ao *bullying*, devido ao tipo de agressão que é praticado e não tanto à frequência de comportamentos disruptivos, ou seja, as raparigas estão mais envolvidas em situações de *bullying* verbal ou social e os rapazes mais a nível físico sendo estes influenciados pelos papéis de género e pelo que é expectável culturalmente (Bandeira & Hultz, 2012; Espinheira & Jóluskin, 2009; Gini & Possoli, 2006). Podemos considerar que o facto de estarem mais envolvidas com o *bullying* verbal e social, poderá levá-las também a denunciar mais facilmente as situações em que são eventualmente vítimas de *bullying*.

No que concerne à variável escolaridade, averiguamos que o fator agressor e o fator vítima demonstraram diferenças significativas a nível dos anos de escolaridade. No caso do agressor, verificou-se que o 7º ano obteve as médias mais elevadas, seguido pelo 8º ano, CEF's e o 9º ano de escolaridade. Podemos aqui considerar que visto o 7º ano ser um ano de mudança de ciclo de ensino, os alunos poderão evidenciar mudanças de comportamento.

Outra hipótese explicativa seria a entrada no período adolescência. Com todas as mudanças físicas, psicológicas, biológicas, entre outras que o jovem experiencia, estas poderão dar origem a comportamentos mais disruptivos. A adolescência consiste no período em que se inicia a puberdade, sendo concomitantemente uma etapa crítica no desenvolvimento do indivíduo, constituindo um processo de maturação que levará a certas mudanças nas diversas vertentes (a nível físico, cognitivo e psicossocial), o que poderá originar tensões e sofrimentos físicos e psicológicos no adolescente (Coll, Marchesi, & Palácios, 2007). Outra explicação poderia ser a idade do jovem, ou seja, consoante o aumento da idade este torna-se mais maduro e assertivo nas suas relações com os pares, o que poderá justificar o facto de no presente estudo, a agressividade ir diminuindo à medida que os alunos avançam na escolaridade. De acordo com Oliveira (2012), não existe idade pré-definida para ser agressor ou vítima de *bullying*. Por outro lado, Moulton (2010) afirma que na maioria dos casos os rapazes mais novos costumam assumir os papéis de vítimas e também de agressores. Carvalhosa (2010) indica ainda que os alunos que se envolvem em episódios de *bullying* centram-se mais entre os 11 e os 15 anos de idade. Vários estudos realizados (Francisco & Libório 2009; Fonseca, Simões, Rebelo, Ferreira & Cardoso, 1995; Carvalhosa, Lima & Matos 2001) constataram que os alunos mais velhos e de anos superiores de escolaridade têm uma elevada incidência de comportamentos antissociais, indo estes últimos estudos contra os nossos resultados. Contudo um estudo de Martins (2005) constatou que com o aumento dos anos de escolaridade os comportamentos de *bullying* tinham tendência a diminuir, indo este estudo ao encontro dos nossos resultados. No caso da vítima, verificou-se que as médias mais altas recaíram novamente sobre o 7º ano, seguido do 9 ano, CEF's e por fim, o 8º ano. Seguindo o raciocínio anterior, como o 7º ano tem maior índice de agressão será expectável que a maior vitimização ocorra também no 7º ano, até porque segundo Seixas (2006), o *bullying* é um fenómeno que ocorre entre pares. Contrariamente ao que aconteceu no caso

dos agressores, aqui verifica-se que no fator vítimas, não existe um aumento linear tendo em conta os anos de escolaridade. Uma possível explicação para este resultado pode recair sobre o facto de que a vítima do *bullying* pode ser qualquer indivíduo (Andrade, 2011; Carvalhosa, Lima & Matos, 2001; Oliveira, 2012), enquanto o agressor tende a ser alguém com maior “poder” (Andrade, 2012; Fante, 2005; Olweus, 1999, cit. in Cunha, 2005), sendo que neste caso o “poder” pode dever-se ao aluno estar num nível mais avançado de escolaridade. Matos, Simões e Gaspar (2009), salientam que um dos motivos para que os alunos mais novos estejam envolvidos em episódios de vitimização, seja pelo facto de estes não terem ainda adquirido competências sociais e assertivas, dificultando o seu processo de socialização entre pares, indo este estudo a favor dos nossos resultados.

Relativamente às tipologias de turmas procurou-se verificar se existiriam diferenças entre os diferentes tipos de turma, nomeadamente o ensino regular, os PCA’s e os CEF’s. Os resultados revelaram diferenças significativas relativamente ao agressor, em que os alunos dos PCA’s percecionam-se como mais agressivos, seguindo-se os alunos dos CEF’s e por fim, os alunos do ensino regular. Coloca-se aqui a hipótese, tal como o Despacho normativo n.º 1 /2006, publicado no Diário da República n.º 156 - I Série B, de 6 de Janeiro menciona, que os PCA’s constituem-se como ofertas formativas promovidas pelas escolas, em que estas têm de ter em consideração as necessidades dos alunos. Destinam-se aos alunos até aos 15 anos de idade, inclusive e que se encontram com repetidos insucessos escolares, risco de abandono escolar, dificuldades na integração da comunidade escolar, maior risco de marginalização e de exclusão social. Estas dificuldades condicionam a aprendizagem levando a uma baixa motivação, a uma baixa autoestima, um índice elevado de abstenção, a falta de expectativas em relação ao futuro e a um desencontro entre a cultura escolar e de origem. Neste sentido, as turmas de PCA’s estão direccionadas aos alunos que apresentam problemas na aprendizagem (diversas retenções, falta de motivação, entre outras), baixas competências a

nível pessoal e social e problemas comportamentais, como por exemplo, comportamentos disruptivos ou de indisciplina. Como tal é expectável que sejam turmas com maior nível de agressividade, resultado presente neste estudo, onde verificou-se maiores médias de agressividade neste tipo de turma em detrimento das outras tipologias.

Seguidamente aos PCA's, o segundo nível de ensino que demonstrou índices elevados de agressores foram os CEF's. Coloca-se aqui a hipótese tal como o despacho conjunto n.º 453/2004 do diário da república 175, série II de 27 de Julho, que orienta a criação dos CEF's refere, que estes destinam-se aos alunos com idade igual ou superior aos 15 anos, com habilitações literárias inferiores ao 2º e 3º ciclos ou ensino secundário, que estão em risco de abandono escolar, que não possuem nenhuma qualificação a nível profissional e que pretendem adquiri-la para poderem ingressar no meio laboral. Constituem-se assim como oportunidades para a conclusão da escolaridade obrigatória, ajustando-se aos interesses dos alunos, no sentido em que estes possam progredir com os estudos ou formação permitindo a sua entrada para o mundo do trabalho. Nesta linha condutora, os CEF's abarcam aqueles alunos com mais idade e que não têm interesse em prosseguir ou concluir os estudos, podendo levar a um desinteresse e ao desencadear de comportamentos mais agressivos. Estes também poderão demonstrar maiores níveis de agressividade porque estarão mais desmotivados em relação ao seu percurso académico, não gostando de estudar e portanto decidem optar pelos CEF's como alternativa. Contudo este tipo de formação é exigente sendo-lhes exigido um percurso curricular específico, no sentido de prepará-los para a fase seguinte da sua vida, que é a integração no mundo do trabalho, o que poderá causar alguma revolta e desânimo por parte destes. Neste sentido, é também aqui esperado que os CEF's sejam turmas com níveis mais elevados de agressividade.

Concluindo, conseguiu-se concretizar o objetivo que se propôs com este trabalho que consistia na construção de um bom instrumento de avaliação, e de rápida aplicação, que

possibilitasse identificar os participantes do *bullying*. Este instrumento apresentou qualidades psicométricas satisfatórias e permitiu identificar três grandes categorias de intervenientes dentro do fenómeno *bullying*, nomeadamente o agressor, a vítima e a testemunha. Podemos salientar que este instrumento é uma mais-valia, no sentido de contribuir para o incremento dos instrumentos de avaliação psicológica em Portugal.

De forma a conseguirmos responder à nossa questão de investigação: “Será que existe uma relação entre os diferentes participantes do *bullying* e as variáveis criatividade e inteligência?”, verificamos por meio do presente estudo, que existe uma relação entre as variáveis estudadas, nomeadamente entre o *bullying* e a inteligência. Contudo não foi possível verificar nenhuma relação entre o *bullying* e a criatividade. Assim sendo, num panorama geral, observou-se que os alunos que pontuam mais alto na prova de inteligência utilizada, percecionam-se como menos agressivos. Deste modo podemos verificar que no nosso estudo os alunos com bons resultados na prova de inteligência são considerados como menos agressivos. Assim podemos ver com a presente investigação, que existe uma relação entre o *bullying* e a inteligência, contudo não existe uma relação entre o *bullying* e a criatividade.

O presente estudo permitiu ainda corroborar a existência de uma relação entre os diferentes participantes do fenómeno do *bullying*. Este resultado leva-nos a ponderar que será preferível abordar a identificação dos participantes do *bullying* por meio de um perfil. Ou seja, os alunos podem pontuar mais alto num dos fatores, o que demonstra que terão mais características dessa tipologia de intervenientes, contudo também podem simultaneamente pontuar nos restantes, o que indica que podem ter traços de outros tipos de intervenientes.

Deste modo, este estudo é uma mais-valia para o enriquecimento da investigação científica em torno do fenómeno de *bullying*, não só porque trouxe para a prática um instrumento válido e fidedigno para a sua utilização, mas também porque novas variáveis

foram estudadas, como seja a inteligência e criatividade na caracterização desta problemática tão preponderante no dia-a-dia de todos nós, mas com especial incidência no contexto educativo.

Como em qualquer investigação científica, o rigor e a ciência envolvida no processo são preponderantes, contudo, existem sempre aspetos a melhorar. Neste sentido, existiram algumas limitações importantes que deverão ser mencionadas com o objetivo de auxiliar futuros estudos. Estas prendem-se a questões relacionadas a nível do tempo, a nível financeiro e a nível logístico. Uma das limitações encontradas foi relativamente à aplicação prática da investigação, nomeadamente no dia da aplicação dos testes. Alguns docentes de uma das escolas selecionadas não foram informados acerca desta aplicação das provas às suas turmas, pelo qual foi necessário inicialmente voltar a explicar em que consistia o estudo fazendo com que houvesse algumas dificuldades no tempo de aplicação das provas. Outra limitação foi a desmotivação de alguns alunos, bem como a dificuldade de conseguir explicar a prova porque muitas vezes estavam a fazer muito barulho e era necessário acalmá-los antes de iniciar novamente a explicação das provas. Outra limitação foi a necessidade de explicar a definição do próprio construto de *bullying*, ou seja, explicar que este é um comportamento intencional e não se aplicava a comportamentos de brincadeira, porque os alunos identificavam esse tipo de comportamento como *bullying*. Outra limitação foi o facto de verificar-se que alguns alunos procuravam não identificar comportamentos agressivos, respondendo de uma forma socialmente aceitável, ainda que tenham sido dadas instruções na aplicação do questionário, de que os dados seriam codificados sigilosamente e confidencialmente.

Atendendo à importância de se continuar a investigar os diversos fenómenos que estão inerentes à área da Psicologia da Educação, achou-se relevante mencionar algumas sugestões para que se possa futuramente realizar novas investigações nesta área. Uma vez que

este estudo debruçou-se sobre o 3º ciclo de ensino, a nossa sugestão seria de prolongar este estudo no sentido de abranger outros níveis de ensino, correlacionando as três variáveis estudadas e verificando as suas diferenças, bem como expandir esta investigação a outras escolas da Região Autónoma da Madeira. Outra recomendação seria no sentido de estudar a correlação destas variáveis, atendendo à diferenciação entre as escolas do meio rural e do meio urbano. Outra possibilidade considerada pertinente seria investigar a conexão destas variáveis, considerando o estatuto socioeconómico dos alunos, ampliando o estudo e realizando investigações com a metodologia qualitativa ou investigações longitudinais. Finalizando as nossas recomendações, também seria relevante estudar a diferenciação entre o *bullying* e outras variáveis, para além daquelas que foram estudadas no presente estudo, possibilitando a ampliação do nosso conhecimento sobre as mesmas e da sua possível relação com o fenómeno do *bullying*.

Em suma, através de toda a investigação realizada, podemos verificar que o *bullying* não é um fenómeno uniforme, mas sim multicausal e bidirecional. É importante compreender a magnitude deste problema, sendo este considerado uma problemática versátil, que atinge o indivíduo em diversas vertentes da sua vida (a nível psicológico, físico, familiar, relacional, social, entre outras) trazendo consequências que por vezes até são irreversíveis, e que poderão prejudicar o indivíduo durante o seu desenvolvimento ao longo do seu ciclo vital.

Como este fenómeno abrange diversos participantes, sejam estes vítimas, agressores ou testemunhas, é necessário realizar um trabalho árduo com os mesmos. Relativamente às vítimas era essencial promover práticas mais assertivas e de autoestima para que estas consigam lidar com situações conflituosas. Por outro lado, para os agressores era importante ensinar estratégias de autocontrolo e de assertividade para que estes aprendam a negociar ao invés de se imporem aos pares. Relativamente às testemunhas, seria importante ensinar-lhes estratégias de mediação de conflitos, para que estas possam intervir sem sentirem medo,

ajudando o próximo. Assim, podemos afirmar que a prevenção e a intervenção têm um papel relevante e primordial no combate às práticas e manifestações de *bullying*.

A escola, a família e toda a comunidade educativa, têm um papel preponderante na vida das crianças e dos adolescentes, sendo responsáveis pela transmissão de valores humanos, educando os nossos jovens para a cidadania respeitando todas as diferenças. Nesta linha de pensamento, educar toda a população da comunidade escolar para a cidadania no século XXI, implica uma articulação à ética da responsabilidade, cumprindo regras, criando empatia e conetividade com o outro, ajudando-o quando o mesmo necessita de ajuda (Martins & Mogarro, 2010). É importante, assim, ajudar a comunidade educativa, e não só, a compreender a importância do *bullying* e da sua prevenção nas suas diversas facetas, especialmente auxiliando os diversos participantes do mesmo a compreenderem que o *bullying* não é a solução para os problemas, mas um dos problemas a solucionar.

## Referências Bibliográficas

- Abreu, M. S. (2011). *Bullying nos 2 e 3 ciclos do ensino básico: Um estudo caso na Região Autónoma da Madeira*. Dissertação de Mestrado. Universidade da Madeira.
- Alencar, E. M., & Fleith, D. S. (2003). Contribuições Teóricas Recentes ao Estudo da Criatividade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19, 1-8. doi: 10.1590/S0102-37722003000100002 .
- Almeida, F. (2003). *Metodologia da investigação em psicologia da educação*. Braga: editora Psiquilíbrios. 3ª ed.
- Almeida, L. (2002). As aptidões na definição e avaliação da inteligência: O concurso da análise fatorial. *Paidéia*, 12 (23), 5-17.
- Almeida, L., Roazzi, A., & Spinillo, A. (1992). O estudo da inteligência: divergências, Convergências e limitações dos modelos. *Psic: Teor. e Pesq*, 5 (2), 217-230.
- Almeida, L.S., Lemos, G., Guisande, M. A., & Primi, R. (2008). Inteligência, escolarização e idade: normas por idade ou Série escolar? *Avaliação Psicológica*, 7 (2), 117-125.
- Amabile, T. (1983). *The social psychology of creativity*. New York: Sringer-Verlag.
- Andrade, L.C.F. (2012). *Bullying e cyberbullying: Um estudo num contexto escolar particular e cooperativo*. Dissertação de Mestrado. Universidade da Madeira.

- Antunes, D. C., & Zuin, A. A. S. (2008). Do *bullying* ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. *Psicologia & Sociedade*, 20 (1), 33-42.
- Bahia, S. (2009). Estimular talentos na sala de aula: os múltiplos prismas da questão. In A. Candeias (Org.), *Crianças Diferentes: Múltiplos olhares sobre como avaliar e intervir*, (pp. 160 – 174), Évora: Universidade de Évora/ PRODEP.
- Bandeira, C. M. (2009). *Bullying: Autoestima e Diferenças de Género*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Bandeira, C.M., & Hutz, C. S. (2012). Bullying: prevalência, implicações e diferenças entre os géneros. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 16 (1), 35-44.
- Barros, N. (2010). *Bullying- Violência nas escolas*. Lisboa. Bertrand Edições.
- Baldry, A., & Farrington, D. (2004). Evaluation of an intervention program for the reduction of bullying and victimization in schools. *Aggressive Behavior*, 30 (1), 1-15.
- Berger, K. S. (2007). Update on *bullying* at school: Science forgotten? *Developmental Review*, 27, 90-126.

- Boulton, M. J., & Underwood, K. (1992). Bully/victim problems among middle school children. *British Journal of Education Psychology*, 62, 73-87.
- Buitelaar, J.K., Van Deer Gaag, R.J., Cohen-Kettenis, P., & Melman, C.T. (2001). A randomized controlled trial of risperidone in the treatment of aggression in hospitalized adolescents with subaverage cognitive abilities. *The Journal of Clinical Psychiatry*, 62(4), 239-248.
- Burnham, J. J., & Wright, V. H. (2012). Cyberbullying: What Middle School Students Want You to Know. *Alabama Counseling Association Journal*, 38 (1), 3-12.
- Blaya, C. (2006). *Violência e maus-tratos em meio escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Carvalhosa, S. F. (2010). *Prevenção da violência e do Bullying em Contexto Escolar*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Carvalhosa, S. F., Lima, L., & Matos, M. G. (2001). *Bullying – A provocação/vitimação entre pares no contexto escolar português*. *Análise Psicológica*, 4 (19), 523-537.
- Coll, C., Marchesi, A., & Palácios, J. (2007). *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia Evolutiva*. Porto Alegre: Artmed.
- Cunha, A. P. M. (2005). *Bullying: Descrição e comparação de práticas agressivas em modelos de recreio escolar entre crianças do 1º ciclo*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências e Desporto e Educação Física, Porto.

Craig, W., & Harel, Y. (2002). Bullying, physical fighting and victimization. In, C. Currie., C, Roberts., A, Morgan., R, Smith., W, Sttertobulte., O, Samdal., et al. (Eds.). *Young people`s health in context. Health Behavior in school-aged Children (HBSD) study: International report from the 2001/2002 survey. Health police for children and adolescents*, (pp. 133-144).

Retirado em 2014-12-10 de [http://www.euro.who.int/eprise/main/who/informationresources/publications/catalogue/200/40518\\_1](http://www.euro.who.int/eprise/main/who/informationresources/publications/catalogue/200/40518_1).

Despacho normativo n.º 1 de Janeiro. Diário da República n.º 156 - I Série B. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho conjunto n.º 453/2004 de Julho. Diário da república 175- série II. Ministério da Educação. Lisboa.

Duck, R. (2005). *Bully/Victim relationship and school violence: an examination of the potencial for revenge among adolescents*. Comunicação apresentada no 27<sup>th</sup> International School Psychology Colloquium. Julho, Atenas, Grécia.

Escalante, G. (1988). Medición de la conduta criativa. *Memorias Evem*, 2, 16-46.

Eslea, M., Menesini, E., Morita, Y., O'Moore, M., Mora-Merchán, J., Pereira, B., & Smith, P. (2003). Friendship and loneliness among bullies and victims: data from seven countries. *Aggressive Behavior*, 30, 71-83.

- Espinheira, F., & Jóluskin, G. (2009). Violência e *bullying* na escola: um estudo exploratório no 5º ano de escolaridade. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*, 6, 106-115.
- Fante, C. (2005). *Fenómeno Bullying: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz* (2ª ed). Campinas, SP: Veros Editora.
- Fonseca, M. F. B. C., Cardoso, T. S. G., Musztak, M., & Bueno, O. F. A. (2011). Análise da associação entre o desempenho acadêmico, a velocidade de execução de tarefas, e o comportamento das crianças a partir da EACI-P. *Revista Psicopedagogia*, 28 (87), 226-236.
- Ferraz, S.F.S. (2008). *Comportamentos de bullying: Estudo numa escola Técnico-profissional*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Forense no Instituto Nacional de Medicina Legal, Faculdade de Medicina da Universidade do Porto.
- Ferreira, E. M. B., & Coelho, S. C. R. (2011). Faces e disfarces da violência no ambiente escolar: marcas deixadas na alma de alunos e professores. *Trabalho apresentado no XX Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste*. Amazonas: UFAM.
- Figueiredo, V. L. M., Quevedo, L., Gomes, G., & Pappen, L. (2007). Habilidades cognitivas de crianças e adolescentes com distúrbio de aprendizagem. *Psico-USF*, 12 (2), 281-291.

- Fonseca, A. (1992). Comportamentos anti-sociais no ensino básico: resultados de um questionário preenchido pelos próprios alunos (self-report). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 2, 279-300.
- Fonseca, A., Simões, A., Rebelo, J., Ferreira, J., & Cardoso, F. (1995). Comportamentos anti-sociais referidos pelos próprios alunos – novos dados para a população portuguesa do ensino básico. *Psychologica*, 14, 39-57.
- Francisco, M., & Libório, R. (2009). Um Estudo sobre Bullying entre Escolares do Ensino Fundamental. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 22 (2), 200-207. doi: 10.1590/S010279722009000200005.
- Franco, M. G. (2007). *A gestão das emoções na sala de aula - Projeto de modificação das atitudes emocionais de um grupo de docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fleith, D. S., & Alencar, E. M. (2006). Perceção de alunos do ensino fundamental quanto ao clima de sala de aula para criatividade. *Psicologia em Estudo*, 11 (3), 513-521.
- Freire, I. (2011). *Grandes linhas da investigação portuguesa sobre a indisciplina na escola*. Colóquio Internacional sobre Segurança Pública e Educação em Belo Horizonte, Brasil.

- Freire, I., Veiga, A. M. S., Caetano, A. P., Ferreira, A. S., Cardoso A., & Gouveia, S. (2009). Prevenção da violência entre pares/promoção da convivência nas escolas – um projeto colaborativo. *Interacções*, 13, 229-248.
- Frick, L. T. (2011). *As relações entre os conflitos interpessoais e o bullying: um estudo nos anos iniciais do ensino fundamental de duas escolas públicas*. Dissertação Pós-Graduação. Universidade Estadual Paulista.
- Garcês, S. F. (2014). *A multidimensionalidade da Criatividade. A pessoa, o processo, o produto e o ambiente criativo no ensino superior*. Dissertação de Doutorado em Psicologia da Educação. Universidade da Madeira.
- Garcia, I. F., & Perez, G. Q. (1989). Violence, Bullying and counseling in the iberian Peninsula: Spain. In. E. Roland & E. Munthe (Eds.), *Bullying: An international Perspective*, London: David Fulton.
- Genta, M. L., Menesini, E., Fonzi, A., Costabile, A., & Smith, P. K. (1996). Bullies and victims in schools in central and Southern Italy. *Internacional Journal of Educational Research*, 11, 97-110.
- Getzels, J. W., & Jackson, P. M. (1963). The highly intelligent and the highly creative adolescent: a summary of research findings. In. C. W. Taylor & F. Barron. (Eds.), *Scientific Creativity: its Recognition and Development*, New York: Wiley & Sons.

- Gini, G., & Pozzoli, T. (2006). The role of masculinity in children's *bullying*. *Sex Roles*, 54, 585-588.
- Gomes, A. E. G., & Rezende, L. K. (2011). Reflexões sobre *bullying* na realidade brasileira utilizando a técnica de análise de conteúdo: revisão bibliográfica. *Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento*, 11 (1), 112-119.
- Gonçalves, M. H. S. (2011). *Bullying – A violência nas organizações escolares, quando os professores são as vítimas: Um estudo descritivo na Região Autónoma da Madeira*. Dissertação de Mestrado. Universidade da Madeira.
- Kõiv, K. (2000). School bullying. In D. Kutsar (Ed.), *Lapsed eestis-children in estonia*. Retirado a 03 de Julho, 2015 de <http://www.undp.ee/child/en/2.2.2.html>.
- Kristensen, S., & Smith, P. (2003). The use of coping strategies by Danish children classed as bullies, victims, bully/victims, and not involved, in response to different (hypothetical) types of bullying. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44, 479-488.
- Lemos, G. C., Almeida, L., Primi, R., & Guisande, A. M. (2009). O impacto das variáveis cognitivas no rendimento escolar. *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.

- Linares, J.J., Ación, F.L., Díaz, A.J., & Fuentes, M.P. (2009). Teacher's perception of school violence in a sample from three European countries. *European Journal of Psychology of Education*, 1(24), 49-59. doi:10.1007/BF03173474.
- Lisboa, C.S.M., & Koller, S.H. (2004). Interações na escola e processos de aprendizagem: Fatores de risco e proteção. In A. Bzuneck & Boruchovitch (Eds.), *Aprendizagem e escola*. (2ª ed., pp. 201-224) Petrópolis, Vozes.
- Lopes, A.A. (2005). Development, Evaluation and Future Directions of the Olweus Bullying Prevention Program. *Journal of School Violence*, 10, 71-87.
- Lubart, T., & Georgsdottir, A. (2004). Créativité, haut potentiel et talent. *Société française de psychologie*. 49, 277 – 291.
- Mackinnon, D. W. (1978). *In search of human effectiveness: identifying and developing creativity*. New York : Harper & Low.
- Mariani, M. F., & Alencar, E. M. (2005). Criatividade no trabalho docente segundo professores de história: limites e possibilidades. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9 (1), 27-35.
- Martinez, A. (2002). A criatividade na escola: três direções de trabalho. *Linhas Críticas*, 15 (8), 189-206.

- Martins, L. (2013). *Bullying – A violência entre adolescentes em contexto escolar: uma meta-análise*. Dissertação de Mestrado. Universidade da Madeira.
- Martins, M. (2004). *Condutas agressivas em contexto escolar e competência social*. Comunicação apresentada no 2º Congresso Hispano-Português de Psicologia. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Setembro, Lisboa, Portugal.
- Martins, M. J. D. (2005). Agressão e vitimização entre adolescentes, em contexto escolar: Um estudo empírico. *Análise Psicológica*, 4 (23), 405-425.
- Martins, M. J. D. (2007). Violência interpessoal e maus-tratos entre pares em contexto escolar. *Revista da Educação*, 15 (2), 51-78.
- Martins, M. J. D. (2009). *Maus tratos entre adolescentes na escola*. Penafiel: Editora Novembro.
- Martins, M. J. D., & Mogarro, M. J. (2010). A educação para a cidadania no século XXI. *Revista Iberoamericana de Educação*. 53, 185-202. Disponível em: [http://www.rieoei.org/boletin53\\_1.htm](http://www.rieoei.org/boletin53_1.htm).
- Matos, M., Simões, C., & Gaspar, T. (2009). Violência entre pares no contexto escolar. *Interações*, 13, 98-124.

- Matos, M. G., & Gonçalves, S. M. P. (2009). *Bullying nas escolas: comportamentos e percepções. Psicologia, Saúde & Doenças, 10* (1), 3-15.
- Matúsová, S. (1997). Bullying and violence in the Slovakian School. In T. Ohsako (Ed.), *Violence at school: Global issues and interventions* (pp.85-109). Paris: U.N.E.S.C.O.
- Melim, F. M. O. (2011). *Na escola, tu és feliz? Estudo sobre as manifestações e implicações do bullying escolar*. Dissertação de Doutoramento em Estudos da Criança Especialidade de Educação Física, Lazer e Recreação. Universidade do Minho.
- Ministério da Saúde. Alto Comissariado da Saúde. Coordenação Nacional para a Saúde Mental. (2008). *Plano Nacional de Saúde Mental 2007-2016*. Lisboa: Coordenação Nacional para a Saúde Mental.
- Moulton, E. (2010). *Confronting Bullying: searching for strategies in children's literature*. Thesis for the degree Educational Specialist. Brigham Young University.
- Molcho, M. et al. (2009) – Cross-national time trends in bullying behavior 1994-2006: findings from Europe and North America. *International Journal of Public Health, 54* (2), 225-234.
- Morais, M., & Azevedo, I. (2009). Avaliação da criatividade como um contexto delicado: revisão de metodologias e problemáticas. *Avaliação Psicológica, 8* (1), 1-15.

- Nakano, T. (2006). *Teste brasileiro de criatividade infantil: normatização de instrumento no ensino fundamental*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Católica de Campinas, Brasil.
- Nansel, T., Overpeck, M., Pilla, R., Ruan, W., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *JAMA- Journal of the American Medical Association*, 285 (16), 2094-2100.
- Neto, A. A. L. (2005). *Bullying: Comportamento agressivo entre estudantes*. *Jornal de Pediatria*, 164.
- Olafsen, R., & Viemerö, V. (2000). Bully/victim problems and coping with stress in school among 10- to 12- year-old pupils in Aland, Finland. *Aggressive Behavior*, 26, 57-65.
- Oliveira, L. M. (2006). *Educação infantil e criatividade: perspectiva de professoras*. Tese de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Católica de Campinas, Brasil.
- Oliboni, S. P. (2008). *Bullying como violência velada : A percepção e ação dos professores*. Dissertação de Mestrado em Educação ambiental. Universidade Federal do Rio Grande.
- Oliveira, L.S.A. (2012). *Uma Revisão da literatura sobre o bullying*. Monografia do curso de especialização em Psicologia Escolar. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools*. New York: Wiley.

Olweus, D. (1989). Prevalence and Incidence in the study of antisocial behavior: Definitions and measurement. In. M.Klein (Ed.), *Cross-National research in self-reported crime and delinquency* (pp. 187-201). Dodrecht, Netherlands: Kluwer.

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

Olweus, D., & Limber, S. (2007). *Olweus bullying prevention program. School guide*. Center City: Hazelden.

O'Moore, A. M., & Hillery, B. (1989). Bullying in Dublin Schools. *Irish journal of Psychology*, 10, 426-441.

Ortega, R. (1994). Violencia Interpersonal en los centros educativos de Educación Secundaria: Un estudio maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, 304, pp. 253-280.

Peixoto, L. M. (2005). Estudo das variáveis da Inteligência (Q.I e Fator "G") e a sua relação com problemas de aprendizagem-comportamento: Estudo tomando a percepção dos professores. *Actas do VIII Congresso da Educação*. Braga: Universidade do Minho.

Pereira, B. (1999). Os tempos livres na escola, os recreios e a prevenção das práticas agressivas. In: J. Precioso, F. Viseu, L. Dourado, M. Vilaça, R. Henriques & T. Lacerda (Eds.), *Educação para a saúde*, (2ª ed., pp. 361-389). Braga: Departamento de Metodologias da Educação. Universidade do Minho.

Pereira, B. (2002). *Para uma escola sem violência – estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Pereira, B. O. (2006). Prevenção da violência em contexto escolar: diagnóstico e programa de intervenção. In J. C. S. Neto & M. L. B. P. Nascimento (Eds.). *Infância, violência, instituições e políticas públicas* (2.<sup>a</sup> ed., pp.43-51). São Paulo: Expressão e Arte.

Pereira, B., Almeida, A., Valente, L., & Mendonça, D. (1996). *O “bullying” nas escolas portuguesas: análise das variáveis fundamentais para a identificação do problema*. In Almeida, L., Silvério, J. & Araújo, S. (org.s), *Actas do 2º congresso Galaico – Português de Psicopedagogia* (pp. 71-81). Braga: Universidade do Minho.

Pereira, B., Mendonça, D., Neto, C., Valente, L., & Smith, P. K. (2004) *Bullying in Portuguese schools*. *School Psychology International*, 25 (2) 207-222.

Pereira, B., Silva, M., & Nunes, B. (2009). Descrever o *Bullying* na Escola: estudo de um agrupamento de escolas no interior de Portugal. *Revista Diálogo Educacional*, 9 (28), 455-466.

Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2008). *Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.

- Pinto, T. P. (2006). *Visões de criatividade*. (Dissertação de mestrado não publicada). Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Portugal.
- Pires, M. (2001). Práticas de agressividade/Violência/Vitimação no contexto escolar. In, B, Pereira & A, Pinto. (Eds.), *A escola e a criança em risco – intervir para prevenir* (2.<sup>a</sup> ed., pp. 203-223). Porto: Edições Asa.
- Piskin, M. (2005). *Bullying among high school students in Ankara, Turkey*. Comunicação apresentada no 27<sup>th</sup> International School Psychology Colloquium, Julho, Atenas, Grécia.
- Pocinho, M. (2004). *Psicologia Cognitiva e Língua Materna. Dissertação de Doutoramento*, Universidade da Madeira, Madeira.
- Ramirez, F. (2001). *Condutas agressivas na idade escolar*. Amadora: Editora McGraw-Hill.
- Raimundo, R., & Seixas, S. R. (2009). Comportamentos de *bullying* no 1º ciclo: Estudo de caso numa escola de Lisboa. *Interações*, 13, 164-186.
- Raven, J. C., Court, J. H., & Raven, J. (2001). *Raven Matrices Progressivas. Manual* (3<sup>a</sup> ed.). Madrid: TEA.
- Robinson, K. (2010). Bullies and Victims: A Primer for Parents. *National Association of School Psychologists*. 301.

- Rodrigues, S.C.F.G. (2011). *Saber ler, saber aprender: será a linguagem o preditor principal da inteligência?*. Dissertação de Mestrado. Universidade da Madeira.
- Rolim, M. (2008). *Bullying: O pesadelo da escola-um estudo de caso e notas sobre o que fazer*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Sociologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Ruíz, R. O., Félix, E. & Alamillo, R. (2009). Protagonismo de la atención a la convivencia en la prevención de la conflictividad y la violencia escolar. *Información psicológica*, 95,4-14. Retirado de: [www.copcv.org/descargar\\_pub.php?archivo=infopsi&id=95](http://www.copcv.org/descargar_pub.php?archivo=infopsi&id=95).
- Sá, J.I. (2007). *Manifestações de bullying no 3º ciclo do Ensino Básico – estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro.
- Salmivalli, C. (2010). *Bullying and the peer group: A review*. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 112-120.
- Santeiro, T., & Andrade, I. (2004). Professor facilitador e inibidor da criatividade segundo universitários. *Psicologia em Estudo, Maringá*, 9 (1), 93-102.
- Seixas, S. (2005). Violência escolar: Metodologias de identificação dos alunos agressores e/ou vítimas. *Análise Psicológica*, 2 (23), 97-110.

- Seixas, S. R. (2006). *Comportamentos de bullying entre pares. Bem-estar e ajustamento escolar*. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Coimbra-Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação.
- Serrate, R. (2009). *Lidar com o bullying na escola – Guia para entender, prevenir e tratar o fenómeno da violência entre pares*. Sintra: K Editora.
- Stamos, S., Pavlopoulos, V., & Motti-Stefanidi, F. (2005). *Bullying and depression in school age children*. Comunicação apresentada no 27<sup>th</sup> International School Psychology Colloquium, Julho, Atenas, Grécia.
- Sternberg, R., & Lubart, T. I. (1991). An Investment theory of creativity and its development. *Human development*, 34, 1-31.
- Silva, C. (1995). *Bullying – A agressividade no 3º ciclo do ensino básico no meio urbano e rural*. Braga: Cefope – UM.
- Silva, A. B. B. (2010). *Bullying: mentes perigosas na escola*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Silva, A. P. (2010). Percepção de docentes a respeito da prática de *Bullying* na escola. *Revista Facitec*, 4 (1), 3-20.
- Simões, M. R. (2000). *Investigações no âmbito da aferição nacional do teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (M.P.C.R.)*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian / Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

- Slee, P. (1998). Bullying amongst Australian primary school students. In P, Slee & K, Rugby (Eds.), *Children's peer relations* (pp. 205-213). New York: Routledge.
- Smith, P.K., & Brain, P. (2000). *Bullying* in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, 26, 1-9.
- Tanaka, T. (2001). The identity formation of the victim of "shunning". *School Psychology International*, 22 (4), 463-476.
- Torrance, E. P., & Wu, T. H. (1981). A comparative longitudinal study of the adult creative achievements of elementary school children identified as highly intelligent and as highly creative. *Creative Child and Adult Quarterly*, 6, 71-76.
- Vale, L. B. R. (2010). *Como desenvolver a criatividade do aluno em artes visuais*. Dissertação de Mestrado em Ensino Artes Visuais. Universidade de Lisboa.
- Vila, C., & Diogo, S. (2009). *Bullying*. ISMAT – Instituto Superior Manuel Teixeira Gomes, Retirado em 28 setembro, 2014, de <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0142.pdf>.
- Wallach, M.A., & Kogan, N. (1985). A New look at the creativity-intelligence distinction. *Journal of Personality*, 33, 348-369.
- Weschler, S. M., & Richmond, B. (1984). Influências da dotação intelectual e criativa no ajustamento em sala de aula. *Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada*, 36, 137-138.

Weschler, S. M. (2008). *Criatividade, Descobrimo e Encorajando*. Campinas: IDB- Impressão Digital do Brasil.

Woods, S., & Wolke, D. (2004). Direct and relational bullying among primary school children and academic achievement. *Journal of School Psychology, 42*, 135-155.

Whitney, I., & Smith, P. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research, 35* (1), 3-25.

Young, R., & Sweeting, H. (2004). Adolescent bullying, relationships, psychological well-being, and gender-atypical behavior: A gender diagnosticity approach. *Sex Roles, 50* (7/8), 525-537.

## Anexos

### Anexo I – Questionário Sociodemográfico



Centro de Competência Artes e Humanidades  
2º Ciclo Psicologia da Educação  
Ano letivo: 2014/2015

No âmbito do Mestrado em Psicologia da Educação, sob orientação das Professoras Doutoras Margarida Pocinho e Soraia Garcês, encontramos-nos a desenvolver um projeto de investigação, onde é pretendido estudar os conceitos de Criatividade, *Bullying* e Inteligência. Todas as provas são **confidenciais**, por isso **responde às questões com sinceridade**. A tua participação é muito importante e não existem respostas certas ou erradas.

### Questionário Sociodemográfico

Nome: \_\_\_\_\_

Estabelecimento de Ensino: \_\_\_\_\_

Género: Masculino \_\_\_ Feminino \_\_\_ Idade: \_\_\_ anos

Ano de escolaridade: \_\_\_ Turma \_\_\_ Ensino regular \_\_\_ PCA \_\_\_ CEF \_\_\_

#### Situação civil dos pais:

Casados \_\_\_ Separados \_\_\_ Viúvo(a) \_\_\_ Divorciados \_\_\_ Solteiros \_\_\_ União de fato \_\_\_

#### Habilitações Académicas do Pai:

1º Ciclo \_\_\_ 2º Ciclo \_\_\_ 3º Ciclo \_\_\_ Secundário \_\_\_ Curso técnico \_\_\_ Curso superior \_\_\_ Doutoramento \_\_\_

#### Habilitações Académicas do Mãe:

1º Ciclo \_\_\_ 2º Ciclo \_\_\_ 3º Ciclo \_\_\_ Secundário \_\_\_ Curso técnico \_\_\_ Curso superior \_\_\_ Doutoramento \_\_\_

## Anexo II – Questionário: Identificação dos Participantes de *Bullying* (versão inicial)

Este questionário tem como principal objetivo conhecer a tua opinião sobre os teus comportamentos e dos teus colegas na escola. O questionário é **confidencial**, por isso **responde às questões com sinceridade**. A tua participação é muito importante e não existem respostas certas ou erradas. Lê com atenção todas as questões e pensa com cuidado em cada uma delas antes de dares uma resposta. Faz apenas um X para cada uma das perguntas.

	Nunca	Poucas vezes (1 a 2 vezes por mês)	Muitas vezes (3 a 4 vezes por semana)	Constantemente (mais do cinco vezes por semana)
1. Empurraram-me com violência e/ou espancaram-me (ex: deram-me murros, puxaram os cabelos, etc).				
2. Apoiei ou incentivei um colega empurrar com violência e/ou espancar, dar murros, puxar os cabelos a outro colega.				
3. Vi um colega contar/ espalhar mentiras a respeito de outro colega. (ex: disseram coisas más dessa pessoa ou da sua família, etc..)				
4. Excluí alguém do grupo, não deixei um colega ser amigo de outro, ou tirei e/ou estraguei de propósito objetos pessoais, dinheiro a alguém.				
5. Gozaram comigo, humilharam-me e/ou ameaçaram-me (ex: colocaram-me “apelidos”, etc..)				
6. Apoiei ou incentivei um colega a excluir do grupo outro colega, não deixar um colega ser amigo do outro, ou apoiei um colega tirar e /ou estragar de propósito objetos pessoais, dinheiro de outro colega.				
7. Vi um colega gozar /humilhar / ameaçar outro colega (ex: colocar “apelidos”, etc...).				
8. Gozei/humilhei e/ou ameacei (ex: coloquei “apelidos”, etc...).				
9. Contaram/espalharam mentiras a meu respeito (ex: disseram coisas más de mim ou da minha família)				
10. Apoiei ou incentivei um colega contar/ espalhar mentiras a respeito de outro colega. (ex: disseram coisas más dessa pessoa ou da sua família, etc..)				
11. Vi um colega empurrar com violência e/ou espancar (ex: dar murros, puxar os cabelos a outro colega, etc...)				
12. Conte/ espalhei mentiras a respeito de alguém (ex: disse coisas más dessa pessoa ou da sua família, etc...).				
13. Excluíram-me do grupo (não quiseram conviver comigo), não deixaram um colega ser meu amigo ou tiraram-me/ estragaram de propósito, objetos pessoais/dinheiro, etc...				
14. Apoiei ou incentivei um colega gozar /humilhar / ameaçar outro colega (ex: colocar “apelidos”, etc...).				
15. Vi um colega excluir do grupo outro colega, não deixar um colega ser amigo do outro, ou vi um colega tirar e /ou estragar de propósito os objetos pessoais, dinheiro de outro colega.				
16. Empurrei alguém com violência e/ou espanquei (ex: dei murros, puxei os cabelos, etc...)				
17. Feriram-me, de propósito (ex: beliscaram-me com força; picaram-me com objetos, etc...).				
18. Apoiei ou incentivei um colega a ferir de propósito outro colega (ex: beliscar-lhe com força; picar-lhe com objetos, etc..).				
19. Vi um colega ferir de propósito outro colega (ex: beliscaram-lhe com força; picaram-lhe com objetos, etc...).				
20. Feri de propósito (ex: belisquei com força ou piquei com objetos outro colega, etc...)				

Obrigado pela colaboração



### Anexo III – Questionário: Identificação de Participantes de *Bullying* (versão pré-teste)

Este questionário tem como principal objetivo conhecer a tua opinião sobre os teus comportamentos e dos teus colegas na escola. O questionário é **confidencial**, por isso **responde às questões com sinceridade**. A tua participação é muito importante e não existem respostas certas ou erradas. Lê com atenção todas as questões e pensa com cuidado em cada uma delas antes de dares uma resposta. Faz apenas um X para cada uma das perguntas.

	Nunca	Poucas vezes (1 a 2 vezes por mês)	Muitas vezes (3 a 4 vezes por semana)	Constantemente (mais do cinco vezes por semana)
1. Empurraram-me com muita força.				
2. Ajudei um colega a empurrar com muita força outro colega.				
3. Ouvi um colega contar mentiras sobre outro colega.				
4. Deixei de lado alguém do grupo.				
5. Gozaram comigo ou ameaçaram-me.				
6. Apoiei um colega a deixar de lado outro colega.				
7. Vi um colega gozar ou ameaçar outro colega.				
8. Gozei ou ameacei outro colega.				
9. Contaram mentiras a meu respeito				
10. Ajudei um colega a contar mentiras a respeito de outro colega.				
11. Vi um colega empurrar com muita força outro colega.				
12. Conteí mentiras a respeito de alguém.				
13. Deixaram-me de fora do grupo.				
14. Ajudei um colega a gozar ou ameaçar outro colega.				
15. Vi um colega deixar de parte outro colega.				
16. Empurrei ou espanquei alguém com muita força.				
17. Magoaram-me de propósito.				
18. Ajudei um colega a magoar de propósito outro colega.				
19. Vi um colega magoar de propósito outro.				
20. Magoei de propósito um colega.				

Obrigado pela colaboração!







## Anexo VI- Estatísticas de Item-Total (Alfa de Cronbach)

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
1. Empurraram-me com muita força	10.63	65.80	.43	.59
2. Ajudei um colega a empurrar com muita força outro colega	10.79	67.04	.35	.60
3. Ovi um colega contar mentiras sobre outro colega.	9.81	64.06	.43	.58
4. Deixei de lado alguém do grupo	10.72	66.97	.38	.60
5. Gozaram comigo ou ameaçaram-me	10.62	66.02	.36	.59
6. Apoiei um colega a deixar de lado outro colega	10.87	67.76	.19	.61
7. Vi um colega gozar ou ameaçar outro colega.	9.75	43.87	.10	.85
8. Gozei ou ameacei outro colega	10.87	67.43	.37	.60
9. Contaram mentiras a meu respeito	10.23	64.83	.40	.59
10. Ajudei um colega a contar mentiras a respeito de outro colega.	10.96	67.58	.40	.60
11. Vi um colega empurrar com muita força outro colega	9.96	64.64	.36	.59
12. Conte mentiras a respeito de alguém	10.96	68.45	.32	.60
13. Deixaram-me de fora do grupo	10.64	65.99	.37	.59
14. Ajudei um colega a gozar ou ameaçar outro colega	10.97	67.20	.46	.60
15. Vi um colega deixar de parte outro colega	10.17	65.20	.40	.59
16. Empurrei ou espanquei alguém com muita força	10.96	67.56	.38	.60
17. Magoaram-me de propósito	10.54	64.92	.38	.59
18. Ajudei um colega a magoar de propósito outro colega	10.97	67.28	.41	.60
19. Vi um colega magoar de propósito outro	10.17	64.14	.46	.58
20. Magoei de propósito um colega	10.90	66.64	.43	.59

## Anexo VII – Matriz Rodada

Matriz de componente rotativa<sup>a</sup>

	Componente		
	1	2	3
1. Empurraram-me com muita força		.675	
2. Ajudei um colega a empurrar com muita força outro colega	.645		
3. Ouvi um colega contar mentiras sobre outro colega.		.469	.419
4. Deixei de lado alguém do grupo			
5. Gozaram comigo ou ameaçaram-me		.800	
6. Apoiei um colega a deixar de lado outro colega			
8. Gozei ou ameacei outro colega	.670		
9. Contaram mentiras a meu respeito		.685	
10. Ajudei um colega a contar mentiras a respeito de outro colega.	.666		
11. Vi um colega empurrar com muita força outro colega			.715
12. Conte mentiras a respeito de alguém	.558		
13. Deixaram-me de fora do grupo		.712	
14. Ajudei um colega a gozar ou ameaçar outro colega	.766		
15. Vi um colega deixar de parte outro colega			.675
16. Empurrei ou espanquei alguém com muita força	.710		
17. Magoaram-me de propósito		.614	
18. Ajudei um colega a magoar de propósito outro colega	.781		
19. Vi um colega magoar de propósito outro			.688
20. Magoei de propósito um colega	.732		

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.

a. Rotação convergida em 6 iterações.

## Anexo VIII- Questionário: Identificação de Participantes de *Bullying* (versão final)

Este questionário tem como principal objetivo conhecer a tua opinião sobre os teus comportamentos e dos teus colegas na escola. O questionário é **confidencial**, por isso **responde às questões com sinceridade**. A tua participação é muito importante e não existem respostas certas ou erradas. Lê com atenção todas as questões e pensa com cuidado em cada uma delas antes de dares uma resposta. Faz apenas um X para cada uma das perguntas.

	Nunca	Poucas vezes (1 a 2 vezes por mês)	Muitas vezes (3 a 4 vezes por semana)	Constantemente (mais do cinco vezes por semana)
1. Empurraram-me com muita força.				
2. Ajudei um colega a empurrar com muita força outro colega.				
3. Ouvi um colega contar mentiras sobre outro colega.				
4. Gozaram comigo ou ameaçaram-me.				
5. Gozei ou ameacei outro colega.				
6. Contaram mentiras a meu respeito				
7. Ajudei um colega a contar mentiras a respeito de outro colega.				
8. Vi um colega empurrar com muita força outro colega.				
9. Conte mentiras a respeito de alguém.				
10. Deixaram-me de fora do grupo.				
11. Ajudei um colega a gozar ou ameaçar outro colega.				
12. Vi um colega deixar de parte outro colega.				
13. Empurrei ou espanquei alguém com muita força.				
14. Magoaram-me de propósito.				
15. Ajudei um colega a magoar de propósito outro colega.				
16. Vi um colega magoar de propósito outro.				
17. Magoei de propósito um colega.				

Obrigado pela colaboração!



## **Anexo IX- Pedido de Autorização ao Conselho Executivo**

Exmo. Senhor

Presidente do Conselho Executivo da Escola

**Assunto:** Pedido de autorização para realização de uma investigação científica.

Eu, Nair Vieira Neves, Residente na Estrada Alternativa do Caniço n. 49, 9125-257 Caniço, estudante do segundo ano de Mestrado do Curso de Psicologia da Educação, na Universidade da Madeira, sob a orientação das Professoras Doutoradas Margarida Pocinho e Soraia Garcês na Unidade Curricular de Investigação e Dissertação de Mestrado, venho no âmbito da minha dissertação de mestrado intitulada “*Participantes do bullying, Criatividade e Inteligência*” solicitar a V. Exas a sua autorização para realizar o presente estudo no vosso estabelecimento de ensino junto da vossa comunidade educativa.

Esta investigação vem como intuito estudar o fenómeno do *bullying* correlacionando o mesmo com outras variáveis nomeadamente a criatividade e a inteligência. Os dados obtido serão tratados estatisticamente apenas para o efeito da presente dissertação e, eventual publicação científica, sendo que será salvaguardada a privacidade e confidencialidade dos dados recolhidos.

**Aceito e autorizo a presente investigação a ser desenvolvida neste  
estabelecimento,**

O Presidente do Conselho Executivo

---

## **Anexo X – Consentimento Informado aos Diretores de turma**

### **Consentimento Informado aos Diretores de Turma**

“No âmbito do Mestrado em Psicologia da Educação, sob orientação das Professoras Doutoras Margarida Pocinho e Soraia Garcês, está a ser desenvolvido um projeto de investigação, onde é pretendido estudar os conceitos de Criatividade, *Bullying*, Inteligência e Rendimento Escolar. Desta forma, é-lhe solicitado aqui a sua participação expressando a sua perceção sobre a criatividade e a indisciplina dos seus alunos. O preenchimento deste documento implica que AUTORIZA a participação neste estudo.

---

(Diretor de Turma)

Obrigado pela sua colaboração

## **Anexo XI – Consentimento Informado aos Pais**

### **Consentimento Informado Pais**

"No âmbito do Mestrado em Psicologia da Educação, sob orientação das Professoras Doutoras Margarida Pocinho e Soraia Garcês, encontramos-nos a desenvolver um projeto de investigação, onde é pretendido estudar os conceitos de Criatividade, *Bullying*, Inteligência e Rendimento Escolar, no estabelecimento de ensino do seu educando. Tal investigação consistirá na administração de questionários, sendo salvaguardada a privacidade e confidencialidade dos dados recolhidos.

A não-devolução da presente autorização implica que AUTORIZA o seu educando a participar no presente estudo. Por outro lado, se NÃO AUTORIZA a participação do seu educando, assine abaixo (entregar até: \_\_\_/ \_\_\_/201\_\_\_).

Eu, Encarregado de Educação do aluno \_\_\_\_\_, NÃO AUTORIZO a participação do meu educando no presente projeto de investigação. \_\_\_\_\_ (Encarregado de Educação)

Muito Obrigada pela sua colaboração!"