

UNIVERSIDADE DE GRANADA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR



TESE DOUTORAL
“INCIDÊNCIA E IMPACTO DO *CYBERBULLYING* NOS
ALUNOS DO TERCEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO PÚBLICO
PORTUGUÊS”
PEDRO MIGUEL DE BARROS VENTURA

DIRECTORES:
DR. TOMÁS SOLA MARTINEZ
DR. ANTONIO MORENO ORTIZ
DR. JOÃO AMADO

Abril, 2011

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Pedro Miguel de Barros Ventura
D.L.: GR 4516-2011
ISBN: 978-84-694-6363-5

AGRADECIMENTOS

Aos meus Directores, Drº Tomás Sola, Drº António Ortiz e Drº João Amado pelo apelo ao esforço, dedicação e pelas orientações sábias.

À minha esposa Teresa, pelo incentivo e apoio incondicional, nestes tempos conturbados. Obrigado, sem ti seria impossível.

Ao meu colega e amigo Tiago Frade pelo *brain storming* e ajuda.

À minha amiga, Doutora Teresa Cruz pelos esclarecimentos e ajuda técnica.

À minha filha, pelo amor, carinho, pelos sorrisos e risos que me fizeram “descer à terra”.

Aos meus pais, por acreditarem em mim.

Aos meus verdadeiros amigos, pelas suas palavras de alento.

À Eli pela companhia silenciosa e despreocupada.

A todos, o meu muito obrigado.

A handwritten signature in blue ink, consisting of a stylized initial 'V' followed by a horizontal line and a vertical stroke.

“He will have to learn, i know, that all the people are not just – that all men and women are not true. Teach him that for every scoundrel there is a hero; that for every enemy there is a friend. Let him learn early that the *bullies* are the easiest people to lick.”

Abraham Lincoln

I ÍNDICE

Resumen

1- Introdução, motivação e pertinência do estudo	15
1.1 – Introdução.....	15
1.2 – Descrição geral do problema e conceito de <i>cyberbullying</i>	16
1.3 – Dimensão actual do problema. O <i>bullying</i> e <i>cyberbullying</i> no contexto mundial e nacional.....	18
1.4 – Motivação e pertinência da investigação.....	23
2 – A adolescência, a sociabilização, a educação e os meios de comunicação...	24
2.1 - Conceito de sociabilização em meio escolar.....	24
2.2 - A escola como meio de sociabilização.....	26
2.3 – A adolescência.....	27
2.4 – Os novos meios de sociabilização.....	29
2.4.1 – A atracção pela tecnologia.....	31
2.5 – Características dos novos meios de comunicação.....	33
2.5.1 – A nova sociabilização virtual.....	33
2.5.2 – O anonimato.....	35
2.5.3 – A personificação.....	35
2.6 – Os meios tecnológicos.....	36
2.6.1 – A Internet.....	36
2.6.2 – <i>E-mail</i> ou correio electrónico.....	37
2.6.3 – O telemóvel.....	38
2.6.4 – Redes sociais ou <i>social-networking sites</i>	39
2.6.5 – <i>Instant Messaging</i> ou <i>chat</i>	40
2.6.6 – <i>Blog</i> ou <i>webblog</i>	41

2.6.7 – <i>Websites</i> ou <i>sites</i>	42
2.6.8 – Jogos <i>Online</i>	42
2.6.9 – Foruns.....	42
3. A violência e a agressão no contexto escolar	44
3.1 - Definição de agressão.....	45
3.2 - Teorias sobre a agressão.....	47
3.2.1 - A teoria clássica da dor.....	48
3.2.2 - A frustração.....	49
3.2.3 - A etiologia da agressão.....	50
3.2.4 - Teoria bioquímica da agressão.....	50
3.2.5 - A agressão do ponto de vista sociológico.....	51
3.2.6 - Crescer com a agressão.....	52
3.3 - Factores que intervêm no desenvolvimento da agressão.....	54
3.3.1 Os factores ambientais.....	55
3.3.1.1 – A sociedade.....	55
3.3.1.2 – A família.....	56
3.3.1.3 – Os meios de comunicação.....	59
3.3.2 - Factores sociais.....	60
3.3.2.1 - A personalidade.....	61
3.3.2.2- A Escola.....	62
3.4 – O <i>bullying</i> na sociedade e na escola.....	63
3.4.1 – Definição e tipos de <i>bullying</i>	64
3.4.2 – O <i>bullying</i> na escola.....	68
3.5 – Os protagonistas do <i>bullying</i> : o Agressor, a Vítima e o Observador.....	71
3.6 – Efeitos psicológicos, sociais e académicos do <i>bullying</i>	73

4 – O <i>cyberbullying</i>	76
4.1 – Definição e tipologia do <i>cyberbullying</i>	77
4.1.1 - Tipologia do <i>cyberbully</i>	80
4.1.2 - Métodos de <i>cyberbullying</i>	81
4.1.2.1 - A discussão directa – <i>Flaming</i>	81
4.1.2.2 – O molestar e/ou assédio – <i>Harassment</i>	82
4.1.2.3 – O denegrir /calúnia / difamação.....	83
4.1.2.4 – Roubo de identidade digital, a impersonalização.....	83
4.1.2.5 – Enganar / trapaça.....	84
4.1.2.6 – Ostracismo / exclusão.....	84
4.1.2.7 – Pressão constante, <i>cyberstalking</i>	85
4.1.2.8 – A chapada ou <i>happy slapping</i>	86
4.1.2.9 – Divulgação de imagens digitais sem consentimento.....	86
4.1.2.10 – <i>Sexting</i> ou troca de imagens eróticas e explícitas.....	87
4.1.2.11 – <i>Outing</i>	87
4.2.1.12 – <i>Figth</i> , a luta.....	87
4.1.2.13 – <i>Defriending</i> – excluído do grupo de amigos virtuais.....	88
4.2 – As diferenças entre o <i>bullying</i> e a vertente <i>cyberbullying</i>	88
4.2.1 - Quem é o inimigo?.....	88
4.2.2 – Limites espaciais.....	89
4.2.3 – Características dos agressores.....	89
4.2.4 – O medo de punição da vítima.....	89
4.2.5 – Os observadores ou testemunhas.....	90
5 – Marco legal	93
5.1 – A Lei Portuguesa.....	94

5.1.1 – Lei Geral.....	96
5.1.2 – Lei do <i>Cyber crime</i>	108
5.2 – A Lei noutros Países.....	114
6 - Proposta de investigação.....	117
6.1 – Objectivos gerais e específicos.....	117
6.1.1 – Objectivo geral.....	117
6.1.2 – Objectivos específicos.....	118
6.2 – Hipóteses.....	118
6.3– Métodos de estudo para o <i>cyberbullying</i>	119
7 – Instrumento de recolha de dados.....	122
7.1 Construção do inquérito.....	123
7.2 – Aplicação do inquérito.....	127
7.3 – Aplicação das entrevistas.....	128
8 - Análise dos dados.....	130
8.1 Análise do questionário <i>online</i>.....	130
8.2 Caracterização da amostra.....	131
9 Vítimas de <i>cyberbullying</i>.....	148
9.1 Vítimas em meio escolar.....	149
9.1.1 <i>Cyberbullying</i> em meio escolar.....	156
9.2 Impacto do <i>cyberbullying</i> em meio escolar.....	169
9.3 Agressores em meio escolar.....	176
9.4 Observadores em meio escolar.....	190
9.5 Comparação entre personagens.....	194
10 Inquéritos fora do meio escolar.....	198
11 Entrevistas colectivas semi-orientadas.....	208

12 Conclusões e recomendações.....	220
13 Referências Bibliográficas.....	225
13.1 Webgrafia.....	239
Anexos.....	242

II Índice de tabelas e imagens

Tabela nº1 – <i>Reliability statistics</i>	130
Gráfico nº 1. Número de inquéritos.....	132
Gráfico nº 2. Distribuição dos inquéritos.....	133
Imagem nº 1 - Distribuição do número de inquéritos respondidos por distrito.	133
Gráfico nº 3. Distribuição dos inquéritos por distrito em meio escolar e fora do meio escolar.....	134
Gráfico nº 4. Distribuição por género.....	134
Gráfico nº 5. Distribuição dos questionários por idades.....	135
Gráfico nº 6. Distribuição dos questionários por ano de escolaridade.....	135
Gráfico nº 7. Distribuição das retenções.....	136
Gráfico nº8. Língua portuguesa como 1ª língua.....	137
Gráfico nº9. Alunos que beneficiam de subsidio escolar.....	137
Gráfico nº 10. Classificações escolares comparadas com colegas.....	138
Gráfico nº 11. Alunos em escolas fora e dentro da capital de distrito.....	138
Gráfico nº 12 Auto descrição física.....	140
Gráfico nº 13. Número de telemóveis por inquirido.....	141
Gráfico nº 14. Importância atribuída ao telemóvel.....	142
Gráfico nº 15. Utilização do telemóvel.....	143
Gráfico nº 16. Acesso à internet.....	144
Gráfico nº 17. Tempo por dia na internet.....	144
Gráfico nº 18. O que se faz na internet.....	146
Gráfico nº 19. Medidas de protecção na internet.....	147

Gráfico nº 20 Vitimas por idades em meio escolar.....	150
Gráfico nº 21 Vitimas por género em meio escolar.....	151
Gráfico nº 22 Vitimas por ano lectivo em meio escolar.....	152
Gráfico nº 23 Vitimas retidas em meio escolar.....	153
Gráfico nº 24 Vitimas e localização da escola em meio escolar.....	153
Gráfico nº 25 Vitimas e língua portuguesa como primeira língua.....	154
Gráfico nº 26 Meios / tipos de agressão.....	155
Gráfico nº 27 Meios / tipos de agressão – diferenças entre género no <i>cyberbullying</i>	157
Gráfico nº 28 Meios / tipos de agressão – diferenças entre faixas etárias no <i>cyberbullying</i>	159
Gráfico nº 29 Meios / tipos de agressão – “Algumas vezes” por faixa etária.....	160
Gráfico nº 30 Meios / tipos de agressão – “Frequentemente” por faixa etária....	161
Gráfico nº 31 Incidência do <i>cyberbullying</i> por distrito administrativo e média nacional.....	163
Gráfico nº 32 <i>Bullying</i> entre as vítimas de <i>cyberbullying</i>	164
Gráfico nº 33 <i>Bullying</i> em vítimas de <i>cyberbullying</i> - "algumas vezes" versus faixas etárias.....	165
Gráfico nº 34 <i>Bullying</i> em vítimas de <i>cyberbullying</i> - "Frequentemente" versus faixas etárias.....	165
Gráfico nº 35 <i>Bullying</i> em vítimas de <i>cyberbullying</i> – diferenças entre género..	166
Gráfico nº 36 Conhecimento da identidade do agressor.....	167
Gráfico nº 37 Identificação do agressor.....	167
Gráfico nº 38 Motivo da agressão do ponto de vista da vítima.....	168
Gráfico nº 39 Impacto no grupo “Algumas vezes”.....	170

Gráfico nº 40 Impacto no grupo “Frequentemente”	171
Gráfico nº 41 Impacto no grupo <i>cyberbullying</i>	172
Gráfico nº 42 Impacto - Rapazes no grupo <i>cyberbullying</i>	173
Gráfico nº 43 Impacto – Raparigas no grupo <i>cyberbullying</i>	173
Gráfico nº 44 Impacto – Pré-adolescentes no grupo <i>cyberbullying</i>	174
Gráfico nº 45 Impacto – Adolescentes no grupo <i>cyberbullying</i>	175
Gráfico nº 46 Agressores TIC/ <i>cyberbullying</i> em meio escolar.....	176
Gráfico nº 47 Agressores vítimas de <i>cyberbullying</i> - Caracterização da amostra	177
Gráfico nº 48 Tipo/Formas de agressão em meio escolar	178
Gráfico nº 49 Agressores <i>cyberbullying</i> - Caracterização da amostra.....	179
Gráfico nº 50 Agressores <i>cyberbullying</i> – forma/meio de agressão	180
Gráfico nº 51 Agressores <i>cyberbullying</i> - rapazes – forma/meio de agressão.....	181
Gráfico nº 52 Agressores <i>cyberbullying</i> - raparigas – forma/meio de agressão..	182
Gráfico nº 53 Agressores <i>cyberbullying</i> - pré-adolescentes – forma/meio de agressão	183
Gráfico nº 54 Agressores <i>cyberbullying</i> - adolescentes – forma/meio de agressão	184
Gráfico nº 55 Agressores <i>cyberbullying</i> - conhece a vítima?.....	185
Gráfico nº 56 Agressores <i>cyberbullying</i> - relação com a vítima.....	186
Gráfico nº 57 Agressores <i>cyberbullying</i> - motivo da agressão.....	187
Gráfico nº 58 Agressores <i>cyberbullying</i> – meio utilizado.....	187
Gráfico nº 59 Agressores <i>cyberbullying</i> – Contou a agressão.....	188
Gráfico nº 60 Agressores <i>cyberbullying</i> – não contou a agressão.....	189
Gráfico nº 61 Agressores <i>cyberbullying</i> – impacto no agressor.....	189
Gráfico nº 62 Observadores em meio escolar – caracterização da amostra.....	190

Gráfico nº 63 Observadores em meio escolar – tipo/forma de agressão.....	191
Gráfico nº 64 Observadores em meio escolar – Atitude do observador.....	192
Gráfico nº 65 Observadores em meio escolar – Atitude da vítima.....	193
Gráfico nº 66 Observadores em meio escolar – Atitude do agressor.....	194
Gráfico nº 67 Personagens – Comparação de resultados.....	195
Gráfico nº 68 Personagens – Comparação de tipo/forma de agressão.....	196
Gráfico nº 69 Fora do meio escolar – caracterização das vítimas de <i>cyberbullying</i>	199
Gráfico nº 70 Fora do meio escolar – forma/meio de agressão.....	200
Gráfico nº 71 Fora do meio escolar – forma/meio de agressão, comparação entre meios.....	201
Gráfico nº 72 Fora do meio escolar – forma/meio de agressão, comparação entre meios.....	202
Gráfico nº 73 Fora do meio escolar – Impacto total e <i>cyberbullying</i>	203
Gráfico nº 74 Fora do meio escolar – Impacto - Comparação entre meios.....	204
Gráfico nº 75 Fora do meio escolar – Impacto nas vítimas de <i>cyberbullying</i> - Comparação entre meios.....	205
Gráfico nº 76 Fora do meio escolar – Observadores - Comparação entre meios	206
Gráfico nº 77 Fora do meio escolar – Observadores - Comparação entre meios (tendências).....	207
Gráfico nº 78 Entrevistas – caracterização da amostra.....	209
Tabela nº 2 Entrevistas – Amostra total – Resumo.....	211
Tabela nº 3 Entrevistas – Comparação entre zonas geográficas/escolas.....	213
Tabela nº 4 Entrevistas – Comparação entre anos de escolaridade.....	214

Resumen

La incidencia y el impacto del acoso cibernético entre estudiantes del tercer ciclo en la enseñanza secundaria pública en Portugal.

Introducción, motivación y relevancia del estudio

El *cyberbullying* es una vertiente del *bullying* convencional o tradicional. Con la misma intención de acosar, el *cyberbullying* es una continua agresión psicológica, producida a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación - también conocidas como TIC - con los resultantes trastornos sociales, psicológicos, conductuales y académicos, no sólo de las víctimas, sino también de todos los involucrados en este tipo de agresión.

En la última década, en Portugal se han llevado a cabo varios proyectos de desarrollo y de aprendizaje con respecto a las TIC. Gracias al proyecto gubernamental "e-Escuela", que hace uso de los equipos informáticos *Magallanes*, y una serie de proyectos e iniciativas - como la informatización y conexión a Internet en todas las escuelas, la informatización de los servicios públicos, el gobierno y la interconexión entre todos estos organismos, y la aparición de nuevos medios de comunicación independientes - el país ha entrado finalmente en la "sociedad de la información".

Medida actual del problema. El *bullying* y el *cyberbullying* en el contexto mundial y nacional

Las investigaciones sobre el acoso escolar tuvieron sus inicios en los países escandinavos, seguidos de países como Japón, el Reino Unido e Irlanda. En la actualidad, estos estudios se llevan a cabo en la mayoría de los países europeos, así como en Australia, Nueva Zelanda, Canadá y los Estados Unidos de América.

Los resultados presentados en el informe de la Organización Mundial de la Salud (Craig, 2004; Craig y Harel, 2004) y en el informe nº7 de UNICEF *Innocenti* (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2007) destaca que el *bullying* es un problema global que afecta, al menos, una vez al mes a un tercio de la población

infantil. Un 11% de los afectados sufren este tipo de abuso, cometido por sus compañeros, varias veces al mes y son graves.

En una encuesta realizada en Portugal por la profesora de la Universidad de Minho, Ana Almeida, que abarca una población de 7.000 estudiantes, ha demostrado que aproximadamente uno de cada cinco estudiantes (22%) - entre seis y dieciséis años – han sido víctimas de *bullying* en la escuela.

La motivación y la relevancia de la investigación

En los dos últimos años hemos presenciado el aumento de esta agresión en las escuelas, interrumpiendo así la vida social y académica de las mismas. La insuficiencia de las medidas de control existentes, la creciente exposición de los jóvenes a material que contiene violencia gratuita - y su imitación, también gratuita, por parte de estos – no sólo es motivo de preocupación para el individuo, sino que también lo es para la sociedad en general.

Como ya se ha indicado anteriormente, la investigación sobre el *cyberbullying* en territorio portugués, en concreto entre los once y diecisiete años de edad - donde el *bullying* tiene más impacto - es casi nulo. El impacto producido por el *bullying* en la sociedad puede extrapolarse al *cyberbullying*, por lo que se requiere urgentemente una investigación a fondo para confirmar esta relación a fin de informar y, de esta forma, minimizar el impacto y los efectos que pueda tener sobre la sociedad estudiantil portuguesa. Por lo tanto, es pertinente investigar esta forma de agresión que hace uso de las nuevas tecnologías, y que afecta y perturba de manera profunda a la sociedad adolescente portuguesa.

Definición y tipos de *bullying* escolar

El *bullying* es una acción de agresión física y socio-psicológica de larga duración e iterativa. El concepto de *bullying* se puede traducir como el acto de agredir, amenazar, asustar, intimidar, molestar u oprimir, o de una acción cometida por un *bully*, que se puede traducir como: *mandón, matón o acosador*. Este fenómeno consiste en un comportamiento agresivo y persistente - puede durar semanas, meses o años - y es ejercido por un individuo o un grupo de individuos.

El *bullying* en la escuela

El *bullying* se suele asociar con el contexto escolar, una connotación que se debe principalmente a las edades de los que lo protagonizan. La socialización es un factor importante en este contexto, por lo que funciona como un "laboratorio experimental" de las actitudes sociales y psicológicas de los seres humanos.

Los protagonistas del *bullying*: El atacante, la víctima y el observador

Basándonos en la teoría socio-ecológica y los factores que influyen en el "nacimiento" de un *bully*, podemos extrapolar el perfil de la víctima. Así, algunos investigadores de la conducta del *bullying* entre estudiantes en edad escolar, identifican y clasifican los tipos de roles sociales desempeñados por sus protagonistas como: la víctima "típica", la que sirve de chivo expiatorio para un grupo; la víctima "provocadora", la que provoca ciertas reacciones adversas, y carece de habilidades para enfrentarse a ellas; la víctima "agresora", la que reproduce los malos tratos que ha sufrido; el "agresor", aquel que ataca a los más débiles; el "observador", que es testigo del abuso, pero que ni lo sufre directamente ni lo práctica, sino que está expuesto a él y reacciona inconscientemente a los estímulos.

Efectos psicológicos, sociales y académicos del *bullying*

Las consecuencias para las víctimas de este fenómeno son graves: el desinterés escolar; déficits en la concentración, el aprendizaje y el rendimiento; el absentismo; y el abandono escolar. Para los agresores, las consecuencias son las siguientes: el establecimiento de la distancia social, la falta de adaptación a los objetivos de la escuela, la sobrevaloración de la violencia como un medio para obtener poder, el desarrollo de habilidades para la futura conducta delictiva, además de la proyección de conductas violentas en la edad adulta (Espelage y Holt, 2001; Haynie, Nansel y Eitel, 2001).

Si el *bullying* es devastador social y psicológicamente, académicamente puede ser el primer indicio de que algo no está bien con el niño o adolescente. Independientemente del nivel escolar en el que se encuentre - primero, segundo o tercer ciclo - el estudiante que es víctima del acoso escolar tiene dificultades a la hora de concentrarse y de fijar los contenidos de las materias impartidas.

Definición y tipos de *cyberbullying*

El *cyberbullying* se define como un comportamiento amenazador u ofensivo que se manifiesta a través de medios electrónicos *online*. También puede consistir en amenazas o agresiones con una gran variedad de formatos - imágenes, fotos, videos o texto – que son puestos *online*, sobre y para la víctima, con el objetivo de que otros lo vean. (Wolak, Mitchell, Finkelhor et al 2006;. Kowalski, Limber, Agatston, 2008; Shariff, 2008).

Propuesta de investigación

Debido a los problemas que acarrea el *cyberbullying*, y a su impacto psicológico, social y académico sobre la víctima, el agresor y/o el observador, se hace evidente que el objetivo de nuestro estudio sea la de cuantificar y calificar el grado de incidencia que este tipo de abuso presenta a nivel nacional.

Objetivos generales

Partiendo del supuesto de que el *cyberbullying* ya es un problema a nivel nacional, fijamos como objetivos generales la cuantificación y la calificación del grado de incidencia de actos de *cyberbullying* entre los estudiantes del tercer ciclo de la educación básica en Portugal, y sus consecuencias psicológicas, sociales y académicas.

Los objetivos específicos

Además de los objetivos generales, los datos que obtengamos nos permitirán aclarar otros aspectos de este tema de investigación.

Por lo tanto, los objetivos específicos que proponemos son: cuantificar qué métodos y medios son utilizados más a menudo; calificar el impacto del *cyberbullying* en el medio escolar; identificar las zonas en las que hay más incidencias; identificar los propósitos de los agresores; entender cuáles son las consecuencias psicológicas y sociales para las víctimas; obtener una visión general de la situación del *cyberbullying* en Portugal.

Hipótesis

Como primera y principal hipótesis, postulamos que la incidencia y el impacto del *cyberbullying* entre los adolescentes de tercer ciclo de la educación básica son realmente relevantes en el contexto social de las escuelas en Portugal.

Nuestra segunda hipótesis es que el *cyberbullying* se ramifica en dos líneas de acción: en la primera, se utiliza como vehículo para perpetuar el *bullying* convencional a través de nuevos medios; en la segunda, se trata de una nueva forma de agresión, desvinculada del *bullying* convencional, y que explora el potencial de las nuevas TIC.

Instrumentos para la recogida de datos

Con el fin de que el proceso en la recogida de datos fuera práctico, rápido y completo se optó por el uso de cuestionarios *online*. Las ventajas que presenta este tipo de cuestionario son varias: accesible desde cualquier punto en la red, extracción directa de datos en formato digital, conexión directa con el objeto de estudio, formato de fácil uso para la población objetivo y, finalmente, permite una corrección y un editado rápido.

Diseño del cuestionario *online*

Teniendo en cuenta la población objetivo para esta investigación, estudiantes de tercer ciclo en la educación básica del sistema educativo portugués cuyas edades oscilan entre once y diecisiete años (contando con aquellos alumnos que han repetido curso a lo largo de este ciclo), el cuestionario fue diseñado en base a: el tipo de lenguaje con el fin de facilitar la comprensión por parte de los encuestados; la selección y secuenciación de preguntas para una obtención de datos más variados; y, finalmente, el anonimato de los participantes.

Aplicación de las entrevistas

Nuestro objetivo era realizar las encuestas en tres centros (que ofertaran el tercer ciclo de la educación básica) de tres áreas geográficas distintas del país (norte, centro y sur), así como en grupos del mismo año académico que la población objetivo para este

estudio. Debido a que las entrevistas eran *semi-estructuradas*, las preguntas contenidas en ella eran abiertas y sirvieron de guía en el proceso de la recogida de datos.

Análisis de los datos

El análisis de los datos del cuestionario *online* fue realizado con el software SPSS - *Statistical Package for the Social Sciences*, versión 17.0, la hoja de cálculo Excel de Microsoft Office 2007, y el programa PRIMER v5 (Primer-E Ltd.), siguiendo el modelo de Clarke y Warwick (1994) con el fin de obtener resultados consistentes al igual que respuestas concretas y claras que validasen o no las hipótesis. A través del software mencionado, se pudo realizar un tratamiento estadístico de análisis descriptivos univariados, frecuencias relativas, correlaciones y análisis multivariados con gráficos de dispersión y/o coordinación.

El análisis de los cuestionarios *online*

La fiabilidad estadística de los cuestionarios fue analizada según el método más utilizado en las ciencias sociales: el coeficiente Alfa de Cronbach (Moroco y García Márquez, 2006).

El valor obtenido de Alfa, $\alpha = 0,876$, corresponde al intervalo de moderada-elevada (0.8-0.9) de la tabla de Fiabilidad propuesta por Murphy & Davidsholder, (1988, p. 89), lo que nos lleva a concluir que nuestro instrumento diseñado para la recogida de datos es fiable.

Características de la muestra

Nuestro objetivo era conseguir un muestreo probabilístico aleatorio estratificado (Spiegel, M., 1977; A. Zorrilla, 1996), no sólo porque el azar no es una garantía de representatividad, sino porque de esta forma garantizamos la representación de cada grupo (año académico) en la muestra.

Novcientos treinta y cuatro cuestionarios provenientes de once distritos nacionales fueron evaluados. Setecientos treinta y nueve de los cuestionarios fueron

contestados en el medio escolar (79,1%), mientras que ciento noventa y cinco se contestaron fuera de este medio (20,9%).

Las víctimas del *cyberbullying*

El análisis realizado al grupo de las víctimas del *cyberbullying* no tuvo en cuenta la información indirecta ni el hecho de que el participante fuera una víctima real o no del *cyberbullying*. El objetivo de los cuestionarios no era hacer un análisis individualizado y exhaustivo de la agresión en sí, sino determinar su grado de aparición en el medio escolar.

Incidencia en la escuela.

En cuanto a la incidencia del *cyberbullying* según el distrito administrativo, concluimos que Lisboa, Setúbal y los distritos de Aveiro son las zonas que presentan el mayor porcentaje de víctimas de este tipo de agresión. En el lado opuesto y con una tasa de incidencia más baja del *cyberbullying* se encuentran los distritos de Oporto y de las Islas Azores.

El promedio nacional de 19,5% en 2010 apunta a que una quinta parte de la población estudiantil cursando el tercer ciclo de la educación básica es víctima de este tipo de agresión.

Impacto

En el grupo de las víctimas del *cyberbullying*, $n = 143$, 56,5% de los encuestados respondió que no hubo ningún efecto después de la agresión. El mayor impacto, como en los otros dos grupos, atañe al aspecto psicológico, el cual se ve afectado en el 19% de los casos, seguido por el aspecto social con un 14% y, finalmente, el aspecto académico, donde sólo un 9,8% confesó que su rendimiento escolar se había visto afectado por la agresión.

Entrevistas colectivas *semi-estructuradas*

Las entrevistas se realizaron a lo largo del mes de mayo del 2010 en tres centros escolares donde se oferta el tercer ciclo de educación básica pública nacional, en tres localizaciones diferentes del norte, centro y sur del país. Las entrevistas se realizaron con tres clases distintas (correspondientes a cada año académico que comprende el tercer ciclo) en cada uno de los tres centros.

Análisis de las entrevistas

Los datos de las entrevistas confirmaron algunos de los datos analizados en el estudio en la escuela. Por ejemplo, los datos que reflejan las víctimas de un año académico y que han sido agredidas al menos una vez, presentan porcentajes de incidencia casi idénticos (en el noveno año la diferencia es de 0,1%).

Conclusiones y recomendaciones

La investigación confirmó la primera y principal hipótesis que postulamos: la incidencia y el impacto del *cyberbullying* entre los estudiantes del tercer ciclo son realmente relevantes en el contexto escolar portugués.

Podemos inferir el *cyberbullying* ha prevalecido en un **19,5 %** entre los estudiantes del tercer ciclo en 2010, quienes representan una quinta parte de la población estudiantil entre once y diecisiete años.

El porcentaje anteriormente establecido se aproxima, por defecto, a los resultados obtenidos en España en 2010 sobre la incidencia del *cyberbullying* en la población estudiantil, de las mismas edades que en el estudio previo, está entre un 25% y un 29% (Buelga et al., 2010).

Por otra parte, los datos también revelan que existe una mayor incidencia del *cyberbullying* en los distritos costeros y los de poblaciones mayores, con la excepción de Oporto, que presenta la menor tasa de incidencia de todos los distritos estudiados.

El hecho de que dos tercios del total de víctimas de *cyberbullying* también hayan sido víctimas de *bullying*, nos lleva a las mismas conclusiones que señalaron Mitchell et

al. (2007). Las víctimas que conocían su agresor presentan un porcentaje similar al anterior (2/3), por lo que un gran porcentaje de *cyberbullying* pueden ser una continuación del *bullying*. De esta forma, podemos confirmar la segunda hipótesis planteada anteriormente donde cuestionamos la ramificación del *cyberbullying* en dos líneas de acción distintas; por una parte, perpetuar el *bullying* convencional con nuevos medios para la agresión (Dehua, Bolman, y Völlink, 2008; Li, 2008; Ortega, Calmaestra, y Merchán, 2008) y, por otra parte, convertirlo en una nueva forma de agresión desvinculada del *bullying* que explora el potencial de las nuevas TIC.

También se confirmó que existe un impacto de las agresiones del *cyberbullying* a nivel psicológico, social y académico. Las víctimas del *cyberbullying* que son el blanco de agresiones más frecuentes, muestran mayor impacto de tipo psicológico. Lo que nos lleva a concluir que la frecuencia en este tipo de agresión es un elemento determinante en el impacto psicológico. En un mismo grupo, las chicas que son víctimas del *cyberbullying* sufren un mayor impacto psicológico y académico, mientras que los chicos sufren, en mayor medida, un impacto social.

Podemos concluir que el conjunto de objetivos que nos fijamos para esta investigación se han alcanzado.

A raíz de los datos y de las conclusiones alcanzadas, sería aconsejable que en los programas de formación en las TIC, y en otros ciclos de enseñanza, se informase acerca de los tipos de comportamiento que tienen lugar en distintas formas o medios de comunicación, así como de los distintos tipos de defensa ante una agresión o las actitudes a seguir más aconsejables para estos casos.

Nos parece plausible que en el artículo 19 del Código Penal portugués (Ley 59/2007, del 4 de septiembre), “Exención de responsabilidad penal por motivos de edad”, se modificase el límite de edad de 16 a 14 años.

Será importante continuar con esta investigación, no sólo para averiguar qué rumbo tomará el *cyberbullying* en Portugal y, más concretamente a nivel del tercer ciclo de la educación básica, sino también para estudiar qué variantes de esta agresión son más frecuentes, qué determina el grado del impacto y, sobre todo, qué motivaciones ayudan a prevenir o combatir dicho fenómeno.

1 Introdução, motivação e pertinência do estudo

1.1 Introdução

O *cyberbullying* é uma das vertentes do *bullying* convencional ou tradicional. Com a mesma intenção de molestar, o *cyberbullying* é uma agressão psicológica contínua, produzida através das Tecnologias de Informação e Comunicação, vulgo TIC, tendo como resultados perturbações sociais, psicológicas, comportamentais e académicas, não só nas vítimas mas também em todos os protagonistas deste tipo de agressão. Estes efeitos são difíceis de retratar a médio longo prazo, uma vez que o auge das agressões é produzido durante a pré-adolescência e adolescência embora com tendência a alargar-se a faixas etárias mais novas.

Em Portugal, na última década, foram aplicados vários projectos de desenvolvimento e aprendizagem nas TIC. Desde o Projecto Governamental das “e-Escolas”, com o computador Magalhães, passando pelos mais variados projectos e iniciativas, tais como a informatização e acesso à Internet na globalidade das escolas, a informatização de serviços públicos, governamentais e a interligação entre todos estes organismos, ao aparecimento de novos meios de comunicação individual, o país entrou definitivamente na “sociedade da informação”. Portugal fez um esforço intenso de implementação das novas tecnologias, apresentando uma taxa de crescimento elevada comparativamente aos restantes membros da Comunidade Europeia. Encontra-se assim, a este respeito, num patamar idêntico aos restantes países desenvolvidos.

O desenvolvimento tecnológico e das TIC, em Portugal, permitiu a utilização de novas valências que facilitaram a vida de milhões. Hoje, é possível ser portador de um Cartão Único de Identificação electrónico, passaporte electrónico ou receber facturas, fazer transferências bancárias, receber avisos de pagamentos, consultar as Finanças Públicas, sem se sair do conforto de casa.

As crianças do primeiro ciclo já têm trabalhos de casa via TIC, já são possuidores de conta de *e-mail*, acedem e recorrem à Internet naturalmente e já iniciaram uma formação para se transformarem em internautas capazes... numa Internet de adultos ou para adultos. No entanto, esta liberdade de recolha de informação e disponibilidade para a recebe passou a ser um problema. Na verdade, as crianças deverão ser instruídas não

só para a utilização destas ferramentas mas também informadas, ensinadas e avisadas dos perigos que podem correr ao navegar nesse sítio, simpaticamente nomeado de Net.

A “iliteracia” informática que origina a infoexclusão verifica-se maioritariamente em pessoas adultas que pertencem a um alargado grupo que tem “medo”, nega ou refere não sentir necessidade de recorrer às novas tecnologias. No entanto, estes adultos têm a seu cargo filhos que educam e a quem fornecem as tecnologias sem terem o mínimo conhecimento das mesmas de forma a poderem controlar ou perceber o que pode acontecer de mau ao seu educando, na utilização das tecnologias. Um mundo de adultos onde os jovens são os utilizadores e a maioria dos adultos não tem percepção desse mundo novo. Neste mundo virtual, poderemos perguntar, quem educa quem?

A conjugação entre tecnologias, adolescência, infoexclusão dos adultos e os comportamentos sociais humanos de risco transforma a Internet num perfeito “campo de batalha” psicológica, do qual só perceberemos as consequências sociais, a médio e longo prazo.

1.2 Descrição geral do problema e conceito de *cyberbullying*

O *cyberbullying* é um problema social de proporções mundiais que pode atingir qualquer um que utilize as TIC. É alvo de atenção de investigadores de diversas áreas científicas, tais como a Psicologia, a Sociologia, as Ciências da Educação e o Sistema Judicial.

Independentemente da sua área de conhecimento, os investigadores encaram o *cyberbullying* como um fenómeno problemático e com consequências mais graves do que o *bullying* tradicional. A agressão e perseguição psicológica do *cyberbullying* provocam consequências muito mais danosas nas suas vítimas do que as agressões físicas e psicológicas nas vítimas do *bullying* convencional.

O stress, a depressão, a tensão, a desconfiança, a insegurança e a baixa auto-estima são os sintomas mais frequentes como consequência da agressão psicológica contínua provocada pelo *cyberbullying* (Anderson & Sturm, 2007).

Embora existam estudos que afirmem que o *cyberbullying* poder ser encarado como a versão moderna do *bullying* tradicional, é imprescindível perceber as principais diferenças existentes entre os dois actos.

A grande e principal diferença é o desconhecimento da entidade do agressor no *cyberbullying*. Há uma imensidão de hipóteses que impede a sua identificação: desde o amigo ao vizinho, um desconhecido que se encontra fisicamente perto ou geograficamente distante; podem ser todos e “ninguém”, ao mesmo tempo. O anonimato e a personificação permitem ao agressor erguer um escudo protector da possível retaliação por parte da vítima. O *cyberbullying* acontece a qualquer hora e em qualquer lugar (Trolley, Hanel e Shields, 2006; Kowalski, Limber e Agatston, 2008; Shariff, 2008; Li, 2008; Mhisna, 2009).

O *bullying* tradicional, por sua vez, ocorre num espaço físico, num contexto real, com um agressor presencial, real e identificável, de quem se consegue fugir, defender ou acusar.

A observação do acto é também diferente, já que a capacidade de difusão do *cyberbullying* é mais ampla, poderosa e rápida que a do *bullying* tradicional. Embora em ambos os casos possam não existir testemunhas ou observadores, no *cyberbullying* estas podem ser aos milhões, o acto pode ser retido, gravado e revisto, no *bullying* a ocorrência é momentânea e não ultrapassa, no máximo, a população ao redor do acto.

Assim sendo, mais do que um problema individual, o *cyberbullying* é um problema social que acarreta consequências trágicas para a saúde mental das vítimas, prejudicando os seus relacionamentos, reputação social, sanidade mental e do mesmo modo, a sua qualidade de vida e saúde. O *cyberbullying* é um problema de saúde pública (Juvonen, & Gross, 2008; David-Ferdon, & Hertz, 2007, cit. por Johnson, 2009; Mishna *et al.*, 2009).

O *cyberbullying* envolve o uso de TIC nas suas mais variadas formas para, repetidamente, hostilizar/molestar/agredir uma vítima, podendo ser perpetrado por um ou mais agressores (grupo) (Anderson, & Sturm, 2007). O *cyberbullying* implica violência psicológica intencional, envolvendo comportamentos negativos como a mentira, a ameaça, o insulto, a difamação, a intimidação, o rumor, a provocação, a exclusão, entre outros (Arıcak *et al.*, 2008). Os agressores, ao provocarem as vítimas e

ao utilizarem métodos penetrantes de intimidação, têm como intenção ganhar controlo sobre as mesmas.

O *cyberbullying* é um problema transversal a todos os países incidindo, com maior frequência, nos jovens adolescentes, com incursões pontuais nas crianças e com repercussões sociais graves. Pouco investigado em Portugal está, consequentemente, pouco divulgado e sem planos de prevenção.

1.3 Dimensão actual do problema. O *bullying* e *cyberbullying* no contexto mundial e nacional

Embora não seja um facto/ fenómeno novo, não se pode afirmar que exista um crescimento do fenómeno *bullying* convencional, a nível mundial. Podemos, apenas, afirmar que os estudos que vêm sendo realizados nos mais diversos países, confirmam a existência do *bullying* e das suas variantes em todos os centros escolares, a sua frequência, o número de alunos envolvidos, o contexto onde mais incidem e as mais diversas variáveis de interesse científico e académico.

As investigações sobre *bullying* tiveram o seu início nos países escandinavos seguindo-se países como o Japão, o Reino Unido e a Irlanda. Actualmente, estes estudos efectuem-se na maioria dos países europeus, na Austrália, na Nova Zelândia, no Canadá e nos Estados Unidos da América.

Os resultados do Relatório Internacional da Saúde Mundial (Craig, 2004; Craig & Harel, 2004) e o Relatório da UNICEF *Innocenti Card 7* (United Nations Children's Fund, 2007) referem que o *bullying* é um problema mundial que afecta cerca de um terço das crianças do mundo, uma vez por mês. Para cerca de 11% destas crianças, este tipo de abuso, praticado pelos seus companheiros, é severo, acontecendo várias vezes por mês.

O pesquisador da Universidade de Bergen, na Noruega, Dan Olweus desenvolveu os primeiros critérios para detectar o problema do *bullying* de forma específica, permitindo diferenciá-lo de outras possíveis interpretações como incidentes e relações de brincadeiras entre pares, próprias do processo de crescimento dos indivíduos. Olweus inicia este estudo por volta de 1970, após ter percepção que existia um número elevado

de suicídios de indivíduos em idade escolar. Nesse estudo, desenvolvido à escala nacional, calculou que, aproximadamente 15% do total de alunos das escolas de educação primária e secundária, da Noruega, figuravam como agressores ou vítimas (Olweus, 1998).

Numa pesquisa efectuada em Portugal, pela Professora da Universidade do Minho, Ana Almeida, abrangendo um universo de 7.000 alunos, mostrou-se que aproximadamente um em cada cinco alunos (22%), entre os seis e os dezasseis anos, já foi vítima de *bullying*, na escola. A pesquisa mostrou também que os locais mais comuns para a ocorrência do *bullying* nas escolas, são os espaços comuns em 78% dos casos, seguidos dos corredores em 31,5% dos casos. (Almeida, 1999; Almeida, Benítez, Chiappetti & Laranjeira, 2000; Benítez & Almeida, 2002; Benítez, Almeida & Justicia, 2005; Benítez, Almeida & Justicia, 2007).

Outro estudo efectuada em Portugal com amostras nacionais representativas verificou que, em 1998, 42.5% dos alunos entre os 11 e os 16 anos de idade relataram nunca se terem envolvido em comportamentos de *bullying*, 10.2% afirmaram serem agressores (uma vez ou mais, no último período escolar), 21.4% referiram serem vítimas (uma vez ou mais, no último período escolar) e 25.9% eram simultaneamente vítimas e agressores. Já em 2004, verificou-se que 41.3% dos alunos nunca se envolveram em comportamentos de *bullying*, 9.4% são agressores, 22.1% são vítimas e 27.2% são tanto vítimas como agressores. Concluiu-se nestas investigações que em Portugal, existem elevadas taxas de *bullying*, nas escolas (Carvalhosa, Lima e Matos, 2001; Carvalhosa e Matos, 2004).

Sobre a evolução do fenómeno em Portugal, concluiu-se, através da comparação de investigações diacrónicas, nas quais se constata que a frequência dos comportamentos de vitimação e de provocação, uma vez por semana ou mais, que aumentaram, nos últimos anos, nas escolas Portuguesas (Carvalhosa e Matos, 2004). Verificou-se também que dos alunos portugueses com idades compreendidas entre os 10 e os 18 anos, 23.5% estão envolvidos em comportamentos de *bullying*, duas a três vezes por mês ou mais; que os rapazes se envolvem mais em comportamentos de *bullying* na escola, quer como agressores, quer como vítimas, ou como dicotomia entre ambos os papéis. Observou-se que os actos de *bullying* parecem ter um pico aos treze anos de

idade, embora esta idade diminua para os onze anos quando o papel é somente de vítima e, por fim, verificou-se um aumento na frequência dos actos de *bullying* nos últimos anos, tanto no número de agressões e agressores, como de vítimas.

Na Inglaterra, uma pesquisa efectuada pela Organização Não Governamental (ONG) Young Voice e publicada no livro “*Bullying in Britain*” mostrou que, apesar de existir uma lei que obriga as escolas a prevenir o *bullying*, os estudantes não estão satisfeitos com os resultados.

Em Espanha, e de acordo com a pesquisadora Fuensanta Cerezo (2001), o nível de incidência do *bullying* ronda os 15% a 20% nos jovens em idade escolar, apontando índices semelhantes ao de outros países da União Europeia, facto que vem corroborar os dados provenientes dos estudos feitos, em Portugal.

Nos Estados Unidos da América, o *bullying* é um tema de interesse corrente e preocupante uma vez que se verifica que é um fenómeno em crescimento entre os alunos das escolas americanas. Os índices de ocorrência são tão altos que os investigadores americanos o classificam como conflito global e que, a persistir esta tendência de aumento de casos, extrapola-se que será enorme o número de jovens que se tornarão adultos abusadores e delinquentes (Andrews, 2000).

No Brasil, a ONG, Abrapia – Associação Brasileira Multiprofissional de Protecção à Infância e Adolescência - começou a desenvolver, no Rio de Janeiro, um projecto com a participação de onze escolas públicas e particulares. O objectivo deste estudo é formar e debater com professores, pais e alunos formas de evitar o *bullying*.

Investigadores de todo o mundo, dedicados ao fenómeno *bullying*, chamam a atenção para aspectos preocupantes e seu desenvolvimento, tais como o facto de atingir faixas etárias mais novas, relativas aos primeiros anos de escolaridade. Estima-se que entre 5% a 35% das crianças em idade escolar estão envolvidas, de alguma forma, em actos de agressividade e de violência na escola (Fante, 2002).

Em Portugal, especificamente os estudos dedicados à temática do *cyberbullying* resumem-se a duas investigações recentes. A primeira foi levada a cabo por Almeida, A., Correia, I., Esteves, C., Gomes, S., Garcia, D., & Marinho, S., com o título “Espaços virtuais para maus tratos reais: as práticas de *cyberbullying* numa amostra de adolescentes portugueses”, apresentada em 2008 na 4th World Conference on Violence

in School and Public Policies. A segunda, e mais recente investigação, foi realizada por Mariana Alves de Araújo Campos, no âmbito da sua Tese de Mestrado intitulada "O *Cyberbullying* Natureza e Ocorrência em contexto Português". Esta tese foi discutida em Dezembro de 2009, no Instituto Superior Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE).

A nível europeu, encontra-se a decorrer o projecto "*CyberTraining: A Research-based Training Manual On Cyberbullying*", com o apoio da Comunidade Europeia, iniciado em 2008 e a desenvolver até 2010, por equipas de sete países europeus, com vista à construção de um Manual em forma de livro impresso e de *ebook* para Formadores na área do *cyberbullying*. A equipa portuguesa participante neste projecto é constituída por três investigadores da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, a saber, João Amado, Armanda Matos e Teresa Pessoa. Esta equipa pretende desenvolver um estudo aprofundado sobre o impacto do *cyberbullying* em Portugal.

Saliente-se que temos vindo a aperceber-nos, através dos media nacionais, que o número de casos de *cyberbullying* tem vindo a aumentar, embora não tenha ainda sido divulgado nenhum caso com consequências graves, como por exemplo, o suicídio de jovens perturbados por actos de *cyberbullying*, já ocorridos noutros países.

Embora não se encontre entre os estudiosos académicos não queremos deixar de fazer referência à contribuição activa do Professor Tito de Morais, em termos de informação e formação, quer através do *site* da sua autoria "www.miudossegurosna.net", quer das suas palestras sobre temáticas relacionadas com o *cyberbullying*. Temos em crer que terá sido pioneiro em Portugal na divulgação desta matéria.

É de referir também, a existência de *sites* governamentais sobre esta temática, nomeadamente, "www.seguranet.pt", do Ministério da Educação e "www.portalseguranca.gov.pt" do Ministério da Administração Interna, onde é dedicado espaço à segurança na Internet.

A preocupação face ao *cyberbullying* e a atenção que lhe é dispensada é, mundialment, evidente. Salientamos que tem sido alvo de preocupação por parte de instituições políticas, nomeadamente a União Europeia, que no sítio

<http://keepcontrol.eu/>“ explica em todas as línguas da União Europeia o que é o *Cyberbullying*. É de referir também projectos em parceria com várias instituições universitárias como por exemplo *EU Kids Online* (www.lse.ac.uk/collections/EUKidsOnline/) em parceria com a LSE, *The London School of Economics and Political Science* pertencente à *School of the University of London*.

Também na Europa, podemos destacar a associação intergovernamental para a cooperação europeia em Ciência e Tecnologia, *COST ACTION IS0801*, apoiada pelo Programa-Quadro da UE. O apoio científico a esta entidade é fornecido pela Fundação Europeia da Ciência (EFS), com sede em Bruxelas. Esta associação tem patrocinado vários encontros e debates com investigadores do *cyberbullying* de vários países da Europa, criando assim uma rede de contactos e discussão em torno deste tema. Uma das suas primeiras acções foi um workshop sujeito ao tema: “Partilha de conhecimentos sobre *cyberbullying*, e técnicas de medição, usadas por investigadores”, realizada em Vilnius, Lituânia, em Agosto de 2009.

Nos Estados Unidos da América, existe uma enorme quantidade de *sites* ligados a instituições governamentais, Departamentos de Justiça, ONG, ou associações comunitárias (ver lista de *websites*), mas também *Blogs*, campanhas de informação nas escolas e comunidades, etc. dedicados exclusivamente, à temática do *cyberbullying*. Além de ser o país onde se registam um maior número de casos graves de *cyberbullying*, é também aquele em que o nível de incidência entre os jovens é mais elevado. O estudo do fenómeno encontra-se de tal maneira avançado que a Lei Criminal têm vindo, constantemente, a ser ajustada, a fim de responder, atempadamente, a este tipo de delinquência.

Os estudos a nível mundial já são efectuados há alguns anos (na maioria, a partir de 2005), existindo investigadores especializados em *cyberbullying*, na maioria dos países, ditos desenvolvidos.

1.4 Motivação e pertinência da investigação

A profissão de professor é, indubitavelmente, privilegiada para a observação dos factores sociais e psicológicos de uma qualquer sociedade. Isto acontece não só pela percepção que se tem da realidade, através dos alunos, mas também pelo contacto com as suas irreverências e sentido de justiça inerentes a esse período da vida que é a adolescência. Ao longo dos últimos anos, temos vindo a perceber que a agressão tem aumentado na escola, perturbando, conseqüentemente, a vida social e académica da mesma. A quase ausência de controlo destes actos, a exposição cada vez maior dos jovens à informação que contém violência gratuita e a sua repetição, também gratuita, por parte destes, é motivo de preocupação pessoal e, creio, da sociedade em geral.

Embora não estejamos directamente ligados ao ramo académico da psicologia ou sociologia, o assunto em causa despertou-nos interesse, aquando da tentativa de perceber o que, realmente, era o *cyberbullying*. Ao pesquisar apercebemo-nos das lacunas que existiam sobre o seu estudo em Portugal, nomeadamente a ausência de informação académica, de estudos estatísticos, de planos de formação e acção. Esta constatação foi determinante para iniciarmos esta investigação.

Como já acima referimos, as investigações sobre o *cyberbullying* no território nacional português e mais concretamente na faixa etária dos onze aos dezassete anos de idade, onde o *bullying* tem mais impacto, é quase nula. O impacto produzido pelo *bullying* na sociedade pode ser extrapolado para o *cyberbullying*, requerendo, assim, a urgência de uma investigação aprofundada que confirme esta relação com o objectivo de informar e, por sua vez, minimizar o seu impacto e incidência na sociedade estudantil portuguesa. É, portanto, pertinente a investigação a esta forma de agressão que se recorre das novas tecnologias e que atinge e perturba de forma profunda a sociedade adolescente portuguesa.

2 A adolescência, a sociabilização, a educação e os meios de comunicação.

A adolescência, a sociabilização, a educação e os meios de comunicação estão presentes na sociedade humana, duas das quais desde sempre: a adolescência e a sociabilização.

A educação modificou as duas primeiras ao longo do tempo, os meios de comunicação alteraram, radicalmente, as outras duas. É incontestável que, actualmente, a juventude já não consegue viver sem os meios de comunicação, que está a construir novas formas de sociabilizar e a perceber que a educação não consegue acompanhar o ritmo alucinante das novas tecnologias, está a ficar desactualizada face às tecnologias não conseguindo dar resposta às necessidades e interesses dos jovens, enquanto seres que estão em processo de formação e de transição para a vida adulta. Novos paradigmas sociais eclodem com os jovens dos nossos dias.

2.1 Conceito de sociabilização em meio escolar

Ao crescer desenvolvemo-nos em várias áreas, sejam sociais, psicológicas, fisiológicas ou mesmo nos valores e ética. A criança transformar-se-á num adolescente e depois em adulto e o desenvolvimento não é, claramente, meramente físico. Cada criança, durante o seu desenvolvimento, adquire uma estrutura mental e uma personalidade coerente, de modo a que ele ou ela, possa ser caracterizado social e psicologicamente, podendo ser tímido, ambicioso, sociável, cauteloso ou outras. O crescer pressupõe um caminho diversificado por entre sentimentos, pressões, emoções e afectos, vindo/ proveniente dos pares que se cruzam com o indivíduo.

A socialização pode ser definida como o processo pelo qual aprendemos as maneiras de uma dada sociedade ou grupo social, para que possamos exercer uma função dentro desta/e (Elkin & Handel, 1978).

No início da actividade escolar, a criança vai ser submetida à influência de dois conjuntos de agentes de sociabilização: o professor na sala de aula, auxiliares escolares e os seus pares. As aulas no primeiro ciclo são normalmente organizadas com um único

professor que têm a seu cargo vinte a trinta alunos da mesma idade. O papel do professor está pré-concebido para fornecer pouca atenção pessoal e carinho que a criança receberia dos seus pais, e entre os colegas aprende a sociabilizar mais do que em casa (Hartup, Higgins, & Ruble, 1983). O processo de sociabilização envolve o aprender em como ser “eu”, com os outros, (com os alunos e professores), e na relação com as adversidades da vida e desafios. Os resultados da sociabilização entre crianças estão condicionados por numerosos factores externos a estas, tais como ambiente, situação e contexto (Hartup, 1999).

Com os pares e o professor, a criança vai encontrar duas estruturas sociais diferentes. A estrutura formal social, que está associada ao sistema escolar (professor) e a estrutura social informal associada com a cultura de pares. O status, em ambas as estruturas sociais é determinado pelas competências sociais e de realização da criança. A entrada na escola induz nas crianças a necessidade de desempenhar outros papéis sociais (Hartup, Higgins, & Ruble, 1983).

Desde o início do ensino básico, a grande tarefa do desenvolvimento com a qual as crianças mais se debatem para dominar, é a interacção social. E fazem isto em períodos de mudanças físicas e biológicas, o que dificulta a situação, já de si complicada. Como indivíduos, e no percurso de se adaptarem a si mesmo e a esta dinâmica envolvente, o papel dos pares é fundamental para a reflexão sobre os acontecimentos, permitindo quase (Akos, 2000).

A instituição escola é importante para a contínua acreditação das crianças. A influência sobre o desenvolvimento das suas atitudes é significativa. Estas atitudes são desenvolvidas de acordo com as necessidades com que as crianças se deparam para dar significado às relações com os outros. As atitudes das crianças na aprendizagem são, essencialmente, caracterizadas pela busca do conhecimento. Essas atitudes são, frequentemente, alteradas pela situação formal escolar. Em muitas escolas ainda é esperado que as crianças sejam inactivas e que aceitem submissamente o que lhe é oferecido pela escola, desistindo dos seus anteriores conhecimentos (Ganter & Yeakel, 1980).

A cultura é uma dimensão real e significativa da sociabilização da criança. O entendimento dos vários estilos culturais e da aquisição de competências é fundamental

para compreender o como, o porquê e em que circunstâncias ocorre a sociabilização (Coates & Wagenaar, 1999).

2.2 A escola como meio de sociabilização

A importância da escola como um agente de sociabilização pode ser dividida em três subtemas: a escola e a sociedade, a sala de aula e o professor. A entrada pela primeira vez na escola coincide, geralmente, com a primeira vez que as crianças se vêem sob a supervisão de adultos de quem não são parentes. É provável que a escola seja o primeiro agente a incentivar as crianças a desenvolver lealdades e sentimentos que vão além da família e associá-los a uma ordem social mais ampla. A escola como um agente de sociabilização deve ser reconhecida como o primeiro contexto ou espaço organizador de relações sociais (Elkin & Handel, 1978). A sala de aula é, muitas vezes, vista como um lugar onde a criança é, facilmente, confrontada com a sociabilização entre pares. Desde que a maioria das tarefas que as crianças realizam, na sala de aula, sejam executadas na presença de seus pares, estas têm que aprender a lidar com uma situação de grupo mais formalizado. As expectativas dos pais e as suas percepções sobre o desenvolvimento dos seus filhos, quer seja cognitiva e/ou motora serve apenas para afectar a transição para o ambiente escolar (Coates & Wagenaar, 1999).

O professor também desempenha um papel importante no desenvolvimento social da criança. Se uma das tarefas da adolescência é conseguir um equilíbrio entre a conformidade e a revolta, o papel do professor é de capital importância na ajuda para a obtenção desse mesmo equilíbrio.

Durante a pré-adolescência e no início do período da adolescência, os jovens estão mais *expostos* aos agentes de sociabilização, já que a sua participação no desporto, música, organizações ou outras actividades onde se agrupam em torno de um objectivo comum, proporciona situações de interacção social. Os grupos informais de pares, durante este período da pré-adolescência, são tidos como estruturas prestigiantes e de poder, onde cada um tem de desempenhar um papel nessa micro-estrutura social que é o grupo, preparando o indivíduo para a sua inserção no mundo dos adultos (Hartup, Higgins, & Ruble, 1983).

As crianças passam uma grande quantidade de tempo com outros da sua idade e, ao fazê-lo, aumentam as suas oportunidades inter-influência. A mesma situação é válida para os adolescentes, sugerindo-se assim que as relações entre colegas contribuem substancialmente para a sociabilização desde a infância até cerca dos vinte anos. Crianças e adolescentes diferenciam-se entre si, em função da idade, e são essas diferenças que marcam uma proeminente distinção, nas comparações sociais ou outras experiências sociais (Hartup, 1999).

As interações sociais das crianças com os seus colegas contribuem para o seu desenvolvimento cognitivo. A brincadeira das crianças é considerada uma forma de comportamento social, em que se envolvem em diversas situações sociais, tais como a cooperação, a assistência, a partilha, e resolvendo problemas de forma adequada. Nessas situações, as crianças adquirem habilidades sociais e aprendem com os adultos e os seus companheiros sobre o mundo social, vários pontos de vista, a moral, habilidades sociais, e as concepções de amizade (Saracho, 1999).

2.3 A adolescência

A adolescência é um período de tempo onde um indivíduo é obrigado a ultrapassar vários e diferentes obstáculos e não um período sombrio da vida (Swanson, 2000).

Em 1904, Stanley Hall, tentou pela primeira vez esclarecer o conceito de adolescência. Do seu ponto de vista, a adolescência representava um período de extrema agitação e tensão, propício à ocorrência de experiências vividas de forma demasiado exacerbada. Hall considerava que o adolescente vivenciava uma época de grande agitação e stress, apesar de se encontrar na fase mais flexível da sua vida, onde lhe era possível operar sobre o mundo, desde que se conseguisse sobrepor à sua predeterminação genética (M. Cole & S. Cole, 2001; Sprinthall & Collins, 2003).

Após Hall, apareceram variados investigadores, Gesell, Weisfeld Sigmund Freud, Peter Blos, entre outros, que acrescentaram pontos de vista mais ou menos idênticos, definindo a adolescência como um período muito conturbado da vida humana. Estes contributos, ao longo da História, colocavam o adolescente como um ser revoltado, problemático, marginal e numa luta constante consigo ou com os outros. Sendo que,

actualmente, esta visão não é comprovada na maioria dos estudos, onde somente 20% dos adolescentes referem ter muitos problemas durante a sua adolescência (Swanson, 2000).

John C. Coleman, em 1980, refere que a adolescência retrata um período de readaptação a uma nova realidade, na qual ocorrem momentos de afastamento e aproximação com as figuras parentais e onde existe uma clara movimentação no sentido da formação dos grupos de pares horizontais (*in* Coll, Marchesi & Palacios, 2004). As relações do adolescente com o seu grupo são, muitas vezes, vistas como influências negativas, no entanto, estas relações sociais permitem a realização de uma série de experiências que se virão a revelar determinantes para a aquisição e consolidação da identidade do indivíduo. O grupo de pares permite ultrapassar algumas das dificuldades e angústias do adolescente, abrindo espaço a partilha mútua de experiências sem o controlo directo do adulto (Peixoto, Martins, Pereira, Amaral & Pedro, 2001).

O desenvolvimento social do adolescente é fruto das capacidades adquiridas durante o evoluir cognitivo, existindo um distanciamento do ego e dos problemas, permitindo-lhe conseguir avaliar e opinar sobre os mais diversos assuntos. O adolescente é o produto do desempenho social que conseguiu atingir.

O retrato da adolescência não ficaria completo, se a questão da formação e estabilização da identidade não fosse abordada. Esta questão foi estudada e retratada da seguinte forma: “a adolescência representa o tempo para a formação de uma identidade coerente e concreta, onde se articule o pensar sobre mim, os outros, o Eu em relação com o outro e com variáveis espaciais e temporais. O desenvolvimento desta identidade processar-se-ia por estádios em que o indivíduo seria confrontado com desafios sucessivamente crescentes e que acabariam por culminar na formação da identidade adulta. O não cumprimento destes desafios ou mesmo a falta de investimento neles levaria a que a identidade se configurasse de forma difusa, não permitindo uma realização pessoal e social correcta, ficando num beco sem alternativas” (Erickson *in* Sprinthall & Collins, 2003).

No entanto, existe uma abordagem que apresenta uma perspectiva onde se acaba por enquadrar e envolver a quase totalidade das *propostas* teóricas dos autores anteriormente referidos, a de John P. Hill (1971). Este considerava que os adolescentes

sofriam duas mudanças no seu processo de crescimento: as primárias que remetem para a definição social, ou seja, para as expectativas que os outros desenvolvem relativamente ao adolescente, levando em conta as transformações físicas, fisiológicas, cognitivas, que ocorrem no seio de meios específicos (como a família, grupo de pares e escola); e as secundárias que se originam na interação entre as mudanças primárias e os contextos onde se desenvolvem, produzindo obstáculos e dificuldades psicológicas aos adolescentes. As mudanças secundárias expressam-se, sobretudo, em alterações nas relações familiares, na autonomia e independência, na imagem física e psicológica de si próprio, na perspectiva de realização futura e no modo de encarar a sexualidade e intimidade (Sprinthall & Collins, 2003).

2.4 Os novos meios de sociabilização

A necessidade de comunicar:

“Quando solicitado aos jovens que indicassem o grau de necessidade dos meios indicados (definido em três níveis – “imprescindível” desejável” e “dispensável”), os mais referidos, nas duas primeiras categorias, foram TV, telemóvel, Internet e computador. O mais indicado como “Imprescindível” foi o telemóvel (62,1% das respostas), sendo claramente mais necessário para as moças, já que 61,1% o classifica como imprescindível, enquanto apenas 38,9% dos rapazes o faz.”

In “A tecnologia vista pelos jovens e famílias e sua integração no currículo,” da autoria de Pereira, Maria e Silva, Bento (s.d.), investigadores do Centro de Investigação em Educação (CIED), da Universidade do Minho inserido no Projecto: Sociedade da Informação, Inovações Tecnológicas e Processos Educacionais.

O texto acima *exposto*, referente a uma investigação realizada em Portugal, demonstra a necessidade que os jovens sentem de comunicar é “imprescindível”. Comunicar é parte integrante da vida e é ampliada na adolescência através da interação entre os jovens que procuram, incessantemente, o “eu” pessoal e social. Comunicar é uma acção que implica troca de informação, seja esta de carácter pessoal ou generalista. Durante a adolescência, e com a “libertação” da alçada parental, o indivíduo procura

encontrar o seu grupo social de referência, construir amizades, escolher conceitos e tipos de vida, onde experimentar é o lema. O método para atingir essa definição é o mais básico que se pode utilizar: o da tentativa e erro.

Neste processo de escolha é sempre necessário comunicar e perceber o que se passa só é possível com a recolha de informação. A percepção do outro socialmente ou em termos de personalidade, só é possível na sua totalidade, percebendo quais as suas ideias, maneira de estar ou mesmo conhecendo os seus hobbies.

Comunicar é também perceber diferenças, analisar comportamentos, desenvolver auto-controlo sobre situações, é ganhar experiência de vida, em suma é crescer (Varnhagen *in* Gakenbach, 2007).

Na história da humanidade nunca tinha sido possível, como agora, comunicar de um modo tão rápido, eficaz, pouco dispendioso e permitindo uma variedade de formas e meios passíveis de ser utilizados na expressão individual ou colectiva. A prosa, poesia, fotografia, filme, desenho, grafismo, música e voz, constituem a panóplia de meios à disposição para expressar todos os tipos de sentimentos. Podemos afirmar que tudo isto já era possível antes do aparecimento da internet ou das TIC, e é verdade. A diferença é que, neste momento somos nós próprios, a poder construir qualquer uma destas formas de comunicação, sem a necessidade de ser especialista na matéria e, o mais fascinante, é a capacidade de conseguir difundir a nossa mensagem, por todo um universo de receptores e em tempo real.

O juntar a facilidade de comunicação com a necessidade de o fazer, permite aos jovens de hoje, usufruírem de uma rápida e eficiente capacidade de escolha e aprendizagem.

Em *Totally Wired*, Anastasia Goodstein (2007), acompanhou e descreveu um dia normal de uma jovem adolescente norte-americana. A descrição inicia-se com o acordar, onde a mãe e um velho despertador são o despoletar de um novo dia de comunicação e dependência das novas tecnologias. Não pretendemos transcrever a situação, nem ser exaustivos, mas é importante perceber, tanto a cronologia da utilização das TIC, como a quantidade de meios utilizados por esta jovem para comunicar, ao longo de um dia. Simplificando a descrição sequencialmente: acordar, ligar pc, verificar *e-mails* e mensagens em páginas sociais, ligar iTunes, vestir, verificar

mensagens de sms e voz no telemóvel, pequeno-almoço, sms ao namorado, durante a viagem para a escola enviar sms a todos os colegas para se encontrarem antes de entrarem na aula, aula, pesquisa na internet sobre os temas leccionados; intervalo; verificar telemóvel, responder sms do namorado, aula, aula interactiva com multimédia; intervalo; comer, combinar encontro com namorado via sms, aceder na biblioteca aos *e-mails*, verificar novamente redes sociais, aula, almoço com namorado, falar com a mãe por telemóvel, dizer às amigas onde foi almoçar e combinar com a mãe a hora de a vir buscar tudo via sms; no regresso a casa envio de sms para as amigas a contar como foi o almoço, chegar a casa e verificar *e-mails*, visitar redes sociais, ligar MSN, escrever no *blog*, pesquisa para trabalho da escola, ver e responder a *e-mails*, enviar sms para os amigos, conversar com namorado, ligar o iTunes, visitar as redes sociais, comentar os *blogs* dos amigos, ver um filme, sms de boa noite às amigas e namorado, desligar pc, dormir.

Esta descrição cronológica da utilização das TIC, ao longo de um dia, poderá ser a de qualquer jovem, ou adulto, em qualquer parte do mundo. Como podemos verificar, o SMS (Short Message Service ou mensagens curtas de texto) é uma constante, ao longo de um dia. Deixou de ser um serviço comunicação e passou a ser um meio de comunicação que criou dependência. Dependência esta que é, em muitos casos, patológica (Guerreschi, 2005).

Um dito dos marinheiros de outrora referia, “Navegar é preciso, viver não é preciso”. Podemos perfeitamente transformá-lo num dito actual “Comunicar é preciso; viver não é preciso”.

2.4.1 A atracção pela tecnologia.

"Qualquer tecnologia suficientemente avançada parece ser mágica"

Arthur C. Clarke

Ao longo da história da humanidade, quase todas as inovações tecnológicas, começaram por ser consideradas “maléficas” ou um fracasso. Aconteceu aquando do aparecimento do relógio, da electricidade, da televisão e dos computadores. Como

exemplo, transcrevemos algumas das previsões falhadas e célebres sobre estas novidades tecnológicas:

“Não há razão para que alguém queira ter um computador em casa” (Ken Olson, presidente e fundador da Digital Equipment Corp (DEC), fabricante de computadores mainframe, discutindo sobre computadores pessoais, em 1977);

“A transmissão de documentos por cabos de telefone é possível, em princípio, mas o aparato requerido é tão caro que nunca se irá tornar uma *proposta* prática” (Dennis Gabor, físico britânico e autor de *Inventing the Future*, em 1962, sobre a Internet);

“O telefone tem muitas desvantagens para ser considerado, seriamente, um meio de comunicação. O aparelho não tem valor para nós” (memorando da Western Union, entre 1876 e 1878 sobre o telefone);

“A televisão não vai durar. É uma tempestade num copo d’água”, (Mary Somerville, pioneira em radiodifusão educacional, em 1948).

No entanto, todas estas inovações vingaram porque a atracção pelas novas tecnologias não se encontra somente na “magia” que Arthur C. Clarke refere, mas também na irreverência, no querer experimentar novas situações, no ter a mente aberta a novos conceitos.

A irreverência é inata à adolescência. É esta faixa etária que está mais capacitada a utilizar a inovação porque, acima de tudo, encontra-se num estádio de aprendizagem, onde tudo é novo e tudo é alvo/objecto de experimentação. A capacidade de adaptação é maior nos jovens e as novas tecnologias exigem uma adaptação rápida. Mas não são só estas capacidades que desencadeiam este fascínio pela tecnologia. A diversão, a facilitação de tarefas, o ser mais rápido, mais forte, mais sofisticado, são argumentos e atitudes inatas dos jovens, é algo que procuram incessantemente. E se reflectirmos, as novas tecnologias ampliam, sugerem e vão ao encontro dessas necessidades; são a resposta ao anseio da natureza dos adolescentes, as novas tecnologias respondem ao que procuram.

2.5 Características dos novos meios de comunicação

As novas tecnologias de comunicação, os novos conceitos que lhe estão agregados e as possibilidades inovadoras de “existirmos” num mundo virtual, acarretam novos papéis sociais, novas maneiras de estar e de ser. O Eu passou a ser o “nós” ou o “ninguém”. Os diferentes “mundos” que as TIC possibilitam, fazem-nos acrescentar mais alguns papéis sociais aos que, normalmente, desempenhamos: filho, aluno, namorado, etc. Construimos novas identidades do nosso Eu para podermos desempenhar esses papéis virtuais, criando assim multifacetadas para “multimundos”.

2.5.1 A nova sociabilização virtual

A palavra-chave para a sociabilização *online* é desapego, *detachment*, a não existência de proximidade física é condição para não haver ligação sentimental pelo “outro”, com quem comunicamos no espaço internet. (Ben-Ze'ev *in* Amichai-Hamburger, 2005). Este desapego deve-se, sobretudo, ao conhecimento de que os papéis virtuais podem ser falsos, ou se quisermos, alter-egos de quem comunica conosco. Escrevemos para uma máquina, ou monitor, que pode transmitir todo o tipo de informações: reais, irreais e/ou falsas. É, portanto, difícil de discernir qual o tipo de mensagem, se não conhecemos, na realidade, o nosso interlocutor.

Os conceitos de grupo e pertença a esse grupo são semelhantes, tanto na realidade como no mundo virtual. A procura por aqueles que nos são semelhantes é a mesma. Mas, sob a capa do anonimato, ou de um perfil “falso”, podemos interagir em grupos cujas temáticas, por vergonha, timidez ou medo, nunca fariam parte da nossa realidade. As experiências sociais multiplicam-se na internet, mas não ultrapassam, na maioria das vezes, o virtual quer seja pelo medo quer seja porque são uma forma de explorar uma curiosidade através da “falsa” identidade. É claro que todas estas premissas são válidas na sua generalidade, sabendo que existem indivíduos que desempenham papéis antagónicos na sua vida real (Rafaeli *et al*, *in* Amichai-Hamburger, 2005).

A vida social *online* pode também ser observada como necessária à vida real, uma vez que o status social real depende do status social *online*. Nas redes sociais, a quantidade de “amigos”, os *posts* que se produzem e as intervenções *online* são

argumentos válidos para alcançar posição social e são transportados para realidade. O respeito que é atribuído ao indivíduo virtual, no mundo virtual é idêntico na realidade.

A imagem vende. Uma imagem vale mais que mil palavras. Estes são chavões que se aplicam tanto na realidade como no mundo *online*. O primeiro contacto com o outro começa sempre por ser visual (salvo raras excepções). Na realidade, julgamos o outro pela sua imagem, classificando-o consoante a imagem transmitida ou percebida. Por outro lado, também nos auto-promovemos ou tentamos atrair parceiros através da nossa imagem, seja esta construída ou real; na sociedade virtual, o processo é idêntico. A imagem que se transmite no mundo virtual é também o chamariz dos parceiros virtuais que queremos atrair, mas, neste caso, não pode ser comparada com a realidade (Amishai-Hamburger, 2005).

O acrónimo WYSWYG (*what you see what you get*) pode não ser verdade quando *online* porque a imagem que é publicada pode não ser a real, mas sim a de um outro personagem que é mais atraente, ou a imagem real adulterada. Tal como na realidade, tem de servir o propósito pretendido pelo indivíduo só que *online*. Durante algum tempo, os auto-retratos dos adolescentes *expostos* na internet, nas redes sociais, foram tipificados. Todos produziam a sua fotografia pessoal da mesma forma: de cima para baixo, à distância do braço e a olhar para câmara. Esta perspectiva permitia, acima de tudo, dissimular alguns aspectos físicos menos abonatórios: o peso, a gordura, a altura e maximizando outros atributos, os decotes (no caso das meninas), os sorrisos e os olhos. No fim, resume-se ao supra-referido: a imagem “vende”.

Para além da imagem e dos papéis que podemos desempenhar na internet ou através desta, a sociabilização virtual ou *online* é gratificante. Abre novas possibilidades de desenvolvimento pessoal, de reencontrar velhos amigos (reais), de nos sentirmos perto de quem está longe, de sermos apoiados quando estamos sós. No entanto, é também uma realidade irrefutável que transporta e amplifica as agressões psicológicas e sociais inerentes à sociedade real: o *cyberbullying* como extensão e amplificação do *bullying*.

A sociabilização entre os seres humanos adquiriu uma nova dimensão; a realidade virtual passou a ser um lugar onde a interacção acontece. Os novos papéis sociais e a interpretação que deles fazemos continuarão a ser alvo de estudo durante anos, porque o

resultado destes novos desempenhos pessoais e as suas consequências, só agora começaram a revelar-se.

2.5.2 O anonimato

O anonimato, considerado por muitos como acto de cobardia, representa também a verdade ou a mentira que se quer transmitir sem as reais consequências correspondentes. A não identificação do emissor permite a este último levar a cabo os seus intentos escudado pela omissão da sua verdadeira identidade. Esta posição perante os outros é socialmente confortável, não sendo necessário interpretar outros papéis que não o real. O anónimo é “ninguém” e toda a gente ao mesmo tempo. Em suma, pode ser qualquer um à excepção do receptor.

Na vida social virtual, o anonimato é encarado de várias formas. Depende da mensagem que emite e a sua personalidade é interpretada por aquilo que transmite. No *cyberbullying*, o anonimato é a maior arma do *bully*, não sendo conhecida a sua identidade não pode ser acusado, enfrentado ou punido. Para a vítima é o ser ninguém e toda a gente ao mesmo tempo. Esta passa a suspeitar de todos, e como acto de reflexo isola-se socialmente, tanto dos inimigos como dos amigos. Psicologicamente é arrasador para um ser humano o ser repetidamente atacado e desconhecer quem é o seu inimigo. O medo do desconhecido ainda é um dos maiores medos humanos (Devlin, 1997; Shariff e Strong-Wilson, 2005).

2.5.3 A personificação

Ao criarmos personagens para os vários papéis que desempenhamos *online*, estamos de alguma maneira a construir vários “Eu”. A personificação é construída com o objectivo de esconder a verdadeira identidade ou fazer-se passar por alguém diferente (não real). No *cyberbullying* surge como a imagem de terror que se quer transmitir, personalizando e personificando uma personagem aterradora para a vítima, diferente da imagem real do agressor (Shariff, 2008).

2.6 Os meios tecnológicos

São os meios tecnológicos e de comunicação que constroem uma nova sociedade e novos paradigmas, reconstruindo as abordagens de velhos assuntos. É quase “impossível” viver sem as TIC, que conquistaram o nosso mundo em todas as suas vertentes e estão presentes desde a pura diversão ao trabalho, desde a religião ao sexo, desde os cuidados de saúde à consulta de um mapa, são quase infinitos os temas onde se utiliza as TIC.

A comunidade humana já é tecnologicamente dependente. E não nos referimos aos temas acima descritos, porque se fosse somente a consulta, o auxílio e a facilidade que nos proporcionaram, tinha-se encontrado o caminho para uma sociedade perfeita. No entanto, a tecnologia transporta todas as virtudes e defeitos do ser humano, como individuo ou como comunidade. É um amplificador de tudo o que representa a humanidade.

2.6.1 A Internet.

A Internet, por vezes chamada simplesmente de "Net", é um sistema mundial de redes de computadores - uma rede de redes, em que os utilizadores de um computador, podem, se tiverem permissão, obter informações de qualquer outro computador. A comunicação pode ser em tempo real (*peer-to-peer*) ou indirectamente por pacotes de informação.

A internet foi concebida pela *Advanced Research Projects Agency* (ARPA), do governo dos Estados Unidos da América em 1969, e foi inicialmente conhecida como ARPANET. O objectivo inicial era criar uma rede que permitiria que os utilizadores de um computador de pesquisa de uma universidade fossem capazes de trocar informação com outros computadores de pesquisa de outras universidades. O projecto ARPANET desenvolveu-se de maneira a que mesmo que uma parte do sistema fosse destruída, este continuasse a funcionar. Esta faculdade permitia ao sistema estar sempre ligado, facilitando as comunicações e dificultando a perda de dados.

Hoje, a Internet é um bem público, cooperativo e auto-sustentável que facilita o acesso de centenas de milhões de pessoas, à mais variada informação e formas de comunicação.

Fisicamente, a Internet usa uma parte dos recursos das actualmente existentes redes públicas de telecomunicações. Tecnicamente, o que distingue a Internet é o uso de um conjunto de protocolos chamados TCP/IP -*Transmission Control Protocol / Internet Protocol* (Matos, 2009).

A evolução da Internet, especialmente da sua “linguagem máquina”, veio facilitar o uso desta por parte de qualquer humano. A *World Wide Web* ou WWW, com a sua linguagem de hipertexto, veio contribuir para que o acesso, a comunicação e a produção de conteúdos, fosse facilitada e simultaneamente acessível a todos (www.w3.org).

2.6.2 E-mail ou Correio Electrónico

O Correio Electrónico ou *E-mail* é um método que permite compor, enviar e receber mensagens através de sistemas electrónicos de comunicação. Anterior à criação da Internet (existe quem defenda que é o “Big-Bang” da Internet), veio facilitar e agilizar a comunicação.

Em parte veio substituir o Correio convencional, não só pela velocidade com que é transmitido, pelos quase inexistentes custos a este associados, mas também pelas suas valências tecnológicas.

O Correio Electrónico é usado tanto em redes locais, como através da Internet que, com software específico, permite a troca de mensagens entre utilizadores através do computador. Estas mensagens são dirigidas a “moradas virtuais” (como de apartados de Correio convencional se tratasse) pertencentes a cada utilizador. Cada indivíduo/instituição pode ser portador de uma ou mais moradas de Correio Electrónico. Estas moradas de *e-mail* não podem, nem são, repetidas, restringindo assim a comunicação ao proprietário (caso assim se entenda). O *e-mail* permite a agregação do mais variado tipo de ficheiros digitais, deste texto a imagem, vídeos a folhas de cálculo até software e ferramentas de trabalho, aumentado assim a sua utilidade.

O *e-mail* pode ser armazenado em Caixas de Correio virtuais.. Este armazenamento pode ser efectuado num computador pessoal, numa intranet ou mesmo na Internet, permitindo a sua leitura quantas vezes se pretender. O *e-mail* também pode ser chamado de *Webmail*, ao qual se pode aceder em qualquer computador e em qualquer parte do mundo desde que esteja ligado à Internet (Matos, 2009).

O *e-mail* é uma das ferramentas mais utilizadas na internet, é fácil de utilizar, existem com as mais variadas capacidades de armazenamento e ao contrário da morada física de cada um, pode-se possuir vários.

2.6.3 O telemóvel

O telefone móvel (telemóvel), foi inicialmente um meio de comunicação de voz bidireccional e portátil. Esta designação manteve-se durante alguns anos, pois a sua utilização somente permitia esta função. Com a evolução tecnológica e a associação de tecnologias informáticas a este objecto, transformou-se numa poderosa ferramenta de comunicação. Hoje em dia o telemóvel é um conjunto de tecnologias portáteis de comunicação e de trabalho, o que se poderia considerar um computador de comunicação portátil e autónomo. Um telemóvel pode incorporar variados sistemas: GPS – *Global Positioning System*; máquina fotográfica; câmara de filmar; SMS – *Short Message Service*; editor de texto; folha de cálculo; navegador de internet; instant messenger; *e-mail*; plataforma de jogos; *Wireless*; *Bluetooth*; lanterna; rádio; leitor de MP3 e MP4; *pen drive*; agenda; etc.

Este equipamento, no mundo ocidental, passou a ser um bem de primeira necessidade. É, sem dúvida alguma, o objecto que revolucionou a comunicação em todas as suas formas, transformando-se não só em objecto imprescindível, como de desejo, de luxo, de ostentação e até de manifestação de status social. Quem não possui um telemóvel é quase considerado um socio-excluído, enquanto quem tem é, na maioria das vezes, dependente deste (Guerreschi, 2005).

Estudos do, Instituto Nacional de Estatística (INE) (<http://www.ine.pt>) (2008) revelam que em Portugal existem mais telemóveis que indivíduos e que o telemóvel é mais usado que o computador ou internet. Estes dados revelam que é um objecto banal e

que existe quem possua mais que um telemóvel activo, categorizando-os por operadoras, grupos sociais (amigos, família, trabalho, etc.) ou mesmo temporalmente, dividindo o espaço e o tempo com o uso de telemóveis diferentes (por exemplo: telemóvel/número de telefone só para o fim de semana). É o novo companheiro pessoal para todos e que requer constantemente a nossa atenção.

2.6.4 Redes sociais ou *social-networking sites*

Recebem também a definição de "Redes Sociais Virtuais", que são os agrupamentos, por meio de softwares específicos, que permitem a gravação de perfis pessoais, com dados e informações de carácter geral e/ou específico, das mais diversas formas e tipos (textos, arquivos, imagens, fotos, vídeos, etc.), aos quais outros podem aceder e visualizar. Existe também a formação de grupos por afinidade, com ou sem autorização, e de espaços específicos para discussões, debates e apresentação de temas variados (comunidades com fóruns).

Estas redes sociais virtuais, podem ser públicas, como o *Facebook*, o *LinkedIn*, o *Ourkut* ou o *Hi5*, ou as privadas, como o *Google Groups*, sítios temáticos, etc. Em ambas é sempre necessária uma inscrição, sujeita a aprovação por parte de quem administra. Quando esta é aceite cria-se um perfil com os nossos dados pessoais dentro da rede para que outros nos reconheçam. (Goodstein, 2007; Recuero, 2004). Presentemente, existem os mais variados tipos de redes sociais, com uma variedade temática ilimitada e, tal como quase tudo na internet, podem ser construídas à nossa medida, (<http://www.socialgo.com>).

Fritjof Capra, no seu livro *The Web of Life - A New Scientific Understanding of Living Systems* (1st Anchor Books, 1996), refere que: "As redes sociais são redes de comunicação que envolvem a linguagem simbólica, os limites culturais e as relações de poder." No sentido real, ou físico, das mesmas, não se podendo aplicar o conceito para as redes sociais virtuais. Nestas últimas, o conceito de laço social passa pela interacção social, sendo denominado laço relacional, em contraposição ao laço associativo, aquele relacionado unicamente ao pertencer (a algum lugar, por exemplo). As interacções sociais que ocorrem na Internet (nas mais variadas redes sociais *online*) constituem efectivamente laços fortes. Declarações de amor, amizade e apoio são frequentes,

demonstrando intimidade. Tais como declarações de desagrado, intimidações ou mesmo ofensa.

"As comunidades virtuais são agregados sociais que surgem da Rede (Internet), quando uma quantidade suficiente de gente leva adiante essas discussões públicas durante um tempo suficiente, com suficientes sentimentos humanos, para formar redes de relações pessoais no espaço cibernético (ciberespaço)." (Rheingold, 2000).

Rheingold, além de definir as redes sociais virtuais, pela primeira vez define rede social sem o factor espaço físico ou territorial, o que transporta esta sua definição de rede social para um sentido diferente da sociologia clássica, abrindo um debate, quase filosófico, sobre o que é rede social. De facto, desde o aparecimento das novas tecnologias de comunicação os conceitos clássicos foram obrigatoriamente revistos, não só porque socialmente o mundo está diferente, como aparecem diariamente novas formas de comunicar.

Um recente estudo da Universal McCann (2008) revela que no domínio da Internet, os *blogs* estão a ser preteridos no que respeita à partilha de informação e de conteúdos multimédia em relação às redes sociais, que têm vindo a crescer progressivamente. As redes sociais, actualmente, permitem aos utilizadores fazerem o mesmo que fariam com um *blogue* e ainda mais. Estas continuam a crescer, enquanto outros elementos dos social-media estagnam ou entram em declínio. As redes sociais virtuais são imensas e todos os dias surgem novas, com novas temáticas, interagindo muitas das vezes com as já existentes. Como curiosidade salientamos o recente aparecimento de redes sociais de "inimigos", onde só é permitida a inclusão de membros que comprovem ser inimigos de alguém que já pertence à rede em causa.

(http://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_redes_sociais)

(<http://www.universalmccann.com>)

2.6.5 *Instant Messaging* ou *Chat*

O *Instant Messaging* (IM) ou mensagens instantâneas, são um conjunto de tecnologias que criam a possibilidade de comunicar através de texto e em tempo real, entre dois ou mais participantes, através da internet ou outra forma de rede (intranet). O

que separa o *chat* e as mensagens instantâneas das outras tecnologias de comunicação por texto e via internet, como o *e-mail*, é a sincronia da percepção da comunicação por parte do utilizador, o *Chat/IM* acontece em tempo real. Alguns sistemas permitem o envio de mensagens para os indivíduos não conectados naquele momento (mensagens *offline*), eliminando assim algumas das diferenças entre as mensagens instantâneas e o *e-mail* (muitas vezes é efectuado através do envio da mensagem para a caixa de *e-mail* associada).

As mensagens instantâneas permitem a comunicação efectiva e eficaz, conseguindo uma recepção imediata da resposta. Em muitos casos o IM inclui recursos adicionais, que o torna ainda mais popular. Por exemplo, os utilizadores conseguem visualizar-se mutuamente utilizando *web-cams*, ou falar directa e gratuitamente, utilizando um sistema de som com microfone. Existem utilizadores que permitem a transferência de todo o tipo de ficheiros, que mesmo limitados no seu tamanho, tornam o IM também numa nova ferramenta de trabalho. É possível salvar as conversações efectuadas para consulta *posterior*, criando assim um historial das comunicações efectuadas com outros.

2.6.6 Blog ou Webblog

O *blog* é, sucintamente, um diário pessoal *online*. Um *blog* é um sítio interactivo e pessoal que pode ser visualizado por todos, ou restrito, permitido o acesso somente a alguns utilizadores. O administrador do *blog*, ou *Blogger* é quem define quase tudo deste *site* interactivo, é este que coloca textos, imagens, opiniões, filmes, ligações a outros sítios da Internet e permite ter colaboradores, que comentem, no próprio *blog*, as suas “produções”. O *blog* é uma página pessoal utilizada para os mais variados fins, tantos quantos os *bloggers*. É de referir que os *blogs* são fornecidos por um sistema pré-estabelecido, estando todos estes ligados entre si e numa mesma base de dados. São um serviço gratuito, porque o servidor ao qual se encontram acoplados, rentabiliza as visualizações destes mesmos *blogs* com a colocação de publicidade paga. Esta publicidade é, tal como os *blogs* onde se publicita, muito específica e direccionada. Um *blog* sobre aquarofilia é suporte quase em exclusivo de publicidade desta área.

2.6.7 Websites ou sites

São os “locais” dentro da internet, a soma de todos os sítios dá origem à World Wide Web. Os *sites*, ou sítios, podem ser institucionais, informativos, aplicativos, armazéns de dados, comunitários ou portais de acesso a um conjunto de *sites*. Os *sites* são os locais virtuais de empresas, jornais, bancos, instituições, televisões, rádios, lojas, grupo de amigos, países, escolas, etc., de tudo o que seja real; mas também podem existir somente no ciberespaço, sem nenhuma referência física. São fonte de informação, distração, divertimento, comunicação, publicidade ou trabalho. Existem com os mais variados aspectos, características e níveis de utilização, podem ser privados ou públicos, podem servir para divulgar ideias ou políticas... em suma são os sítios do mundo virtual da internet, com tudo o que isso possa ser.

2.6.8 Jogos online

São chamados jogos *online* os jogos electrónicos que utilizam a internet como plataforma de suporte do jogo. Nestes, um jogador com um computador ou consola ligada à www, pode jogar com outros utilizadores do jogo, sem a necessidade de se encontrarem no mesmo espaço físico.

Sem se sair de casa, pode-se jogar com qualquer adversário que esteja ligado ao mesmo jogo, comunicar com ele através de um *chat*, fazer alianças, etc. O adversário ou adversários podem encontrar-se fisicamente na porta ao lado ou do outro lado do mundo. O jogo decorre em tempo real. São fonte de diversão, mas também de adição ou vício. Existem jovens proibidos de utilizar os computadores sem ser com vigilância de um adulto, devido ao grau de viciação nos jogos *online*.

2.6.9 Fóruns

Os fóruns são sítios da internet dedicados a debates temáticos com a utilização de diálogos escritos ou *chats*, em tempo real. Neste podem inscrever-se utilizadores interessados na temática do fórum, participar e interagir, via texto, com a restante comunidade que tem interesses comuns. Embora em desuso, limitados pelo tipo único

de comunicação, o texto, são ainda muito utilizados como meio de comunicação pelos utilizadores dos jogos *online*. De uma maneira geral tem vindo a perder protagonismo para as redes sociais, onde também existem e onde se acrescentam mais formatos de comunicação.

3 A violência e a agressão no contexto escolar

Sendo a agressão um assunto multidimensional, é necessário um certo afastamento para se conseguir compreender este fenómeno em toda a sua dimensão. A agressão humana pode ser visualizada das mais variadas maneiras, desde um comportamento dito normal, a uma postura escandalosa. Esta visão parte do pressuposto que a agressão não é um comportamento constante, estável e padronizado. Nem os indivíduos conotados como agressivos o são todo o tempo e em todas as situações. Assim é, logo à partida, um assunto difícil de investigar e se tirar conclusões.

A agressão pode ou não ser prejudicial, dependendo sempre do contexto em que se insere (Buss, A.H. 1970). Para ilustrar esta situação é suficiente lembrar que, quando um pai castiga uma criança este pode ser, muitas vezes, interpretado como tendo um comportamento motivado por sentimentos agressivos, mas no entanto é aceite porque é socialmente permitido.

A avaliação da agressão no contexto social conduz inevitavelmente à Lei e aos seus julgamentos. A acentuada subjectividade nestes julgamentos, como eles são, não podem fazer com que percamos de vista o quão cruciais são, quando se consideram actos legítimos ou ilegítimos (Feshbach, 1971). Portanto, somos obrigados a ponderar múltiplas teorias que conceituaram o fenómeno da agressão.

O estudo do comportamento agressivo tem sido abordado de muitas formas conceptuais e, conseqüentemente, a partir de perspectivas muito diferentes, que nos seus extremos podem ser observadas nas teorias puramente biológicas e/ou nas relativas ao contexto social. A agressão humana foi sempre alvo de estudo na Psicologia que, evidentemente, foi desenvolvendo e apresentando várias tentativas de explicação para o fenómeno. A maioria destes pontos de vista, à luz da actualidade social e psicológica humana, necessitam de uma reflexão aprofundada, mas são marcos e bases para uma melhor compreensão deste fenómeno (Gleitman,H., Friedlund, A.J., Reisberg,D. 1981).

Obviamente, todo e qualquer comportamento agressivo depende do meio social onde o indivíduo se encontra inserido e é aqui que a escola tem um papel preponderante na capacidade de atenuar ou fomentar estes comportamentos. Como veremos mais à

frente, existem vários factores que intervêm no desenvolvimento da agressão: sociedade, família, meios de comunicação, factores sociais, personalidade e a escola. Mas é, a esta última que está incumbido o papel de educar e de inverter as contribuições, referências, influências, de todos os outros factores enumerados. Salvaguardando a personalidade, que embora possa ser educada e “moldada” apresenta-se sempre como algo quase incontornável do ponto de vista psicológico. (Gleitman,H., Friedlund, A.J., Reisberg,D. 1981).

A escola é, por si só, um veículo natural de sociabilização, onde se interage com uma grande variedade de indivíduos, da mesma faixa etária, com mais ou menos os mesmos hábitos, onde se exploram novas situações sociais, onde o indivíduo inicia o seu auto-conhecimento na inter-relação com os restantes, onde se fazem escolhas para a vida e, claramente, onde se é confrontado com as vicissitudes que a sociedade real apresenta (transportada por todos os que fazem parte da escola) e, entre estas, a agressão.

A agressão faz parte da escola, porque faz parte da sociedade real. Embora o sentido de influência devesse ser escola-sociedade, o que encontramos é, infelizmente, o contrário. É por isso que a escola deve ser veículo para a atenuação e modificação da agressão, para que a sociedade que serve, seja influenciada e se traduza em menos violência.

3.1 Definição de agressão

Podemos entender o termo agressão como qualquer comportamento que visa machucar alguém, fisicamente e/ou psicologicamente (Berkowitz, 1993). Ou a agressão é um comportamento que tem como objectivo aleijar, magoar ou ofender, outro ser vivo que está motivado em evitar essa agressão (Berkowitz, 1993; Baron & Richarrdson, 1994). No entanto, podemos acrescentar a esta definição outros comportamentos que provocam estados de espírito negativos, tais como: nojo, raiva, decepção, desprezo, falsidade, etc.. Se analisarmos algumas das definições mais actuais (manuais diagnóstico de transtornos mentais DSM-IV e CIE.10, APA, 1994 e OMS, 1992,) reparamos como estes comportamentos agressivos são incorporados nos transtornos de personalidade. Assim, a APA - Associação Psiquiátrica Americana distingue entre transtorno de conduta

(infância até a adolescência) e distúrbios anti-sociais (na idade adulta). Grosso modo, podemos dizer que os primeiros são caracterizados por um padrão repetitivo de comportamento, que viola as normas sociais importantes, reflectindo uma referência muito clara para as consequências desta agressão, obviamente condenáveis. Os segundos, distúrbios anti-sociais, são definidos por terem padrões de comportamento de desprezo e violação dos direitos dos outros (Gleitman,H., Friedlund, A.J., Reisberg,D. 1981).

Partindo das ideias gerais poder-se-á aceitar uma agressão desde de que fundamentada, esporádica e isolada. Quando ultrapassa estas premissas e se torna num acto repetido passa a ser um problema social, especialmente, quando acontece na escola. A violência repetida e dentro do espaço escolar, afecta directamente todas as estruturas escolares, a base das relações sociais. O fenómeno da violência faz aparecer uma assimetria, um desequilíbrio, entre as características pessoais dos indivíduos envolvidos na situação, mas também se reflecte no comportamento de quem observa ou intervêm para que tal não aconteça. Deste ponto de vista, toda a estrutura é afectada com um acto isolado de agressão, como é fácil de imaginar quando o acto se repete, tanto em termos de regularidade como com indivíduos diferentes, o impacto é maior.

Também devemos estar cientes que a agressão pode ser, e na maioria das vezes é, definida por valores que variam consoante a sociedade que a julga. A autoridade moral de cada sociedade produz as leis à sua dimensão e realidade, fazendo com que conceitos e definições de violência ou agressão sejam, muitas vezes, substancialmente díspares. Esta flutuação aumenta a dificuldade e confunde quanto ao conceito da mesma (o que, para uma sociedade ou cultura pode ser considerada violência, pode não ser para outra). A intimidação, perseguição e destruição dos direitos humanos pode ser aceite como um ritual simples em grupos sociais onde os princípios religiosos os permitem como, por exemplo, não conceder os mesmos direitos para homens, mulheres, crianças e adultos, ricos e pobres, ou sacrifícios violentos de iniciação (Fernandez, I., 1998).

Apesar desta dimensão social e cultural, que nos pode levar a concluir que se pode, em determinadas situações, aceitar a agressão, percebemos que esta, embora comum e vulgarizada, é errada. Os insultos, as provocações, o confronto ou a luta sempre existiram, os meios e a consciência destes mesmos actos é que se foram

alterando ao longo da história da humanidade. Mesmo não nos encontrando (sociedade ocidental ou dita desenvolvida) num estado “Lei da Selva”, acabamos por ser, todos os dias confrontados com situações de agressão/violência que colocam em causa a afirmação anterior. A violência faz parte do ser humano, é impossível eliminá-la por decreto ou Lei, podemos somente suavizar ou atenuar o seu impacto pela educação de cada um e da sociedade onde se encontra inserido.

Mas não devemos confundir abusos e maus tratos com indisciplina. Esta última é um acto de “rebelião” contra as regras impostas, a violência/agressão é um acto que atenta directamente contra a liberdade, desenvolvimento social e pessoal (tanto físico como psicológico) de cada indivíduo. Quebram-se aqui as regras sociais, mas também as de conduta, respeito e integridade física e psicológica. No seguimento de um conceito generalizado, foram-se construindo teorias sobre a agressão.

3.2 Teorias sobre a agressão

Os estudos psicológicos sobre a agressão começam a ser sistematizados no final do século XIX. Foi inicialmente definido por William James, como um instinto, refinando de seguida como um “impulso inato, quase fisiológico” de Freud e não foi modificado até meados século de vinte, quando é publicado, em 1939, por psicólogos da Universidade de Yale, EUA, uma abordagem empírica sobre o tema que relaciona a agressão com a frustração.

Em oposição a esta abordagem encontram-se autores que pensam na agressão como resultado de uma aprendizagem. Assim, pode ser entendido, que um indivíduo cuja conduta pode ser recompensada pelo aumento do status ou pelo reconhecimento pelos seus pares, tende a ser mais agressivo do que aquele, cujo comportamento agressivo está constantemente a ser desvalorizado pela reprovação dos seus pares (James, W. *in* Bandura e Walters, 1959).

A dicotomia entre o inato e o adquirido tem estado presente em toda a história da psicologia e, novamente, é reflectida no tema da agressividade, o que te faz lembrar a dificuldade de definir o termo Agressividade. No entanto, o que parece claro é que hoje tentar defini-lo, quer na perspectiva do inatismo ou do ambientalismo, o intrínseco ao

sujeito ou ambiente mais perto deste, é um problema sem sentido, uma vez que ambos os aspectos estão presentes e são interdependentes (Yela, 1978).

A existência de componentes intrínsecos ao sujeito leva a uma maior dificuldade em definir o termo, ao qual se deve acrescentar que a maioria dos estudos se têm concentrado nas manifestações comportamentais fazendo lembrar que, nem tudo pode ser considerado comportamento agressivo, como a única forma de conduta, mas como diferentes formas de agressão.

3.2.1 A teoria clássica da dor

Em 1963, Pavlov mostrou que a dor é, ou pode ser condicionada. As teorias que consideram o comportamento agressivo como resposta a estímulos adversos, sustentam que a dor é, em si, suficiente para desencadear comportamentos agressivos deixando patente a relação ligação directa entre a intensidade do estímulo e a resposta. Por conseguinte, a resposta será proporcional à intensidade do sinal associado a um ataque furioso e agressivo. A partir desta perspectiva, o processo agressivo resume-se da seguinte forma: o ser humano procura sofrer o mínimo de dor. Em situações adversas insurge-se agressivamente contra o atacante, tentando evitar qualquer possibilidade de dor.

Existem também fundamentos biológicos/neurológicos que suportam esta teoria, desta maneira o síndrome de “fuga à dor”, parte da relação homeostática que existe entre os centros de prazer e a dor, localizados no cérebro humano. Na verdade, existem reflexos psicológicos que podem relacionar o prazer com a dor.

Actualmente, estão a ser estudadas as diferenças entre géneros em relação ao seu nível de tolerância à dor e é muito possível que os centros de prazer do sexo feminino se encontrem mais desenvolvidos do que o dos homens. Pode-se concluir, segundo a teoria acima apresentada, que os homens são mais agressivos do que as mulheres porque o limiar de tolerância à dor na mulher é maior do que no homem, justificando assim uma maior acentuação dos comportamentos agressivos nos homens.

3.2.2 A frustração

Pesquisas realizadas por Dollar, Dobb, Miller e Sears em 1938, apontaram a frustração prévia como uma das causas mais importantes do comportamento agressivo. Estes autores explicam, que o estado de frustração, geralmente, leva ao surgimento de um processo colérico, cujo nível depende dos comportamentos ou condutas mais ou menos agressivas.

A frustração pode ser vista de dois pontos de vista diferentes, um que a entende como uma barreira externa que dificulta ou impede um indivíduo de atingir um objectivo, e outro, numa perspectiva actualizada, que a define como uma reacção emocional interna que surge como reacção ao revés. Neste último conceito, está patente que essas barreiras, características da visão tradicional, não se limitam ao físico, mas exigem a intervenção de elementos cognitivos que permitem interpretar a situação como ameaçadora. Resultando no facto de que, perante a mesma situação pode adoptar-se ou não, um comportamento agressivo. Sob esta perspectiva, tem-se como uma forma de agressão, a resposta do indivíduo, que na tentativa de reduzir a sua frustração, tende a destruir ou prejudicar o organismo provocante da mesma, ou na sua ausência, um substituto.

Berkowitz (1967) demonstrou com as suas pesquisas, a existência de uma ligação entre frustração e ansiedade. Segundo estes estudos, o nível de resistência de uma pessoa ansiosa, para desenvolver um comportamento agressivo é inferior a uma pessoa não sofre de ansiedade. Seguindo esta ideia, objectos e situações reais podem transformar-se em sinais que provocam a agressão, mas também os pensamentos ou associações desagradáveis podem actuar como ignição dessa conduta (Zillmann, 1983). Esta situação é agravada pela falta de controlo social, o anonimato, que permite que o indivíduo não seja considerado responsável pelas suas acções, sendo parte de um colectivo.

Em suma poder-se-á dizer que são muitos os factores que se congregam quando é activado o comportamento agressivo: preconceitos pessoais, a activação do efeito negativo ou estímulos associados com a recompensa recebida após o desenvolvimento de tais comportamentos (Pavlov).

3.2.3 A etiologia da agressão

Neste ponto podem ser consideradas todas as correntes do conhecimento que consideram a agressão ao nível da reacção inata, impulsiva, quase considerada como inconsciente e fisiológica. Os expoentes máximos desta posição, dentro dos comportamentos agressivos, são etólogos e teóricos psicanalistas. Estes sugerem que, devido à espontaneidade da agressão, não há prazer a ela associado.

Segundo Freud existem, basicamente, dois tipos de instintos: os sexuais e os agressivos. Este autor classificou, dividindo, a agressividade em activa e passiva, dependendo dos desejos do indivíduo serem os de ferir e dominar ou, pelo contrário, sentir-se dominado, ferido ou destruído.

Dado o estado de desenvolvimento destas teorias, e da sua incapacidade de responder à pergunta sobre qual é finalidade dos comportamentos agressivos, deixamos este item sem esquecer que é possível atribuir uma graduação à agressão.

3.2.4 Teoria bioquímica da agressão

Esta teoria não faz mais do que tentar demonstrar que o comportamento agressivo é simplesmente o resultado de reacções bioquímicas que ocorrem no corpo. É atribuído um papel fundamental às hormonas. O acreditar nesta teoria faz com que Mackal, conjecture sobre a existência de hormonas agressivas (Mackal, 1983).

Demonstrou-se que a norepinefrina é uma das causas para a agressão e da esquizofrenia simples, tal como a adrenalina e a falta de noradrenalina o são para depressão endógena. As investigações parecem demonstrar que os esteróides adrenocorticais são capazes de induzir estados mentais agressivos, deduzindo-se portanto, que deve haver uma relação química que incite à agressão ou a retenha (Mackal, 1983).

3.2.5 A agressão do ponto de vista sociológico

Focadas no grupo social e não no indivíduo, as teorias sociológicas determinam que a causa que determina um facto social deve ser procurada entre os factos sociais que o precederam e não nos eventos individuais.

É Durkheim (1938), que impulsiona com os seus estudos estes pontos de vista/teorias, defendendo a ideia de que o ser civilizado, é o único que é capaz de fazer um ataque organizado. Foram várias as escolas que tentaram dar uma explicação para este acto comportamental e cada uma tem seu ponto de vista distinto. Assim, a escola teórica sobre as catástrofes naturais concentra-se no estudo do comportamento colectivo e do impacto que os desastres têm no grupo. Talvez o mais importante entre os seus princípios seja o facto de que estes ficam mais unidos como um grupo, sentindo-se mais identificados com todos os membros, como uma parte activa na dinâmica diária. Esta união produz um efeito psicológico em que é menos provável que os membros se sintam afectados pelos efeitos dos desastres. A união entre os membros resulta num nível mais elevado de comunicação, e esta, por sua vez, torna real a possibilidade de aumentar a satisfatória resolução de riscos futuros comuns (Blumer, 1969).

Nestas teorias generalistas, Mead, (1956), faz referência às origens do comportamento do grupo agressor: o estilo de agressão não pode ser encontrado na educação individual de cada um dos membros do grupo, mas sim no grupo, o sujeito colectivo, em que geralmente respeitamos outro mais de nós mesmos, para onde todas as nossas acções são direccionadas. É precisamente através deste "outro" pelo qual se recebe a recompensa ou crítica social que resulta das nossas acções. É tanto assim, que o comportamento agressivo do grupo visa o bem-estar comum, independentemente e isso representa o sacrifício individual de alguns membros do colectivo.

Mas não podemos esquecer um outro aspecto da agressão social sem o qual ficaria incompleta. Esta agressividade pode surgir quando os objectivos visados são materiais e individualistas ou quando submetida ao nível do grupo organizado. Neste ponto, há dois aspectos fundamentais, o primeiro foca-se na competição individual com os outros membros do grupo e o segundo, ao conflito ou agressão socializados. O grupo competitivo está *exposto* à hostilidade latente entre os seus membros, aumentando auto-

promoção em detrimento do colectivo (Deutsh, 1953). Conclui-se assim que cooperação e competição são os dois lados da mesma moeda, o grupo.

3.2.6 Crescer com a agressão

Uma situação de conflito pode ser definida pela existência de um antagonismo motivado por um conflito de interesses entre dois ou mais indivíduos. Obviamente, há a possibilidade, mais do que real, que algumas destas situações de conflito evoluam para a agressão, a partir do momento em que falha a mediação. Portanto, antes de uma tensão de interesses, aparece um conflito; pois bem, não é necessariamente obrigatório que uma situação finalize-se sempre com agressão; tudo depende os procedimentos que são colocados em jogo. Assim, se as estratégias e os procedimentos são episódios pacíficos desenvolver-se-á pacificamente, o oposto acontecerá se este procedimento for bélico, que poderia conduzir a um conflito com agressão.

Mas se, como vimos anteriormente, o quadro teórico sobre a natureza da agressão psicológica permanece aberto, as possibilidades de obter um quadro conceptual para compreender o fenómeno da violência humana e da agressão encontram-se mais distantes. E ficaram ainda mais longe quando alguns autores tentam justificar um fenómeno de violência, no qual uma agressão sem qualquer sentido, é explicado como sendo agressividade maligna.

Temos que aceitar um certo nível de agressividade nas situações de conflito. O domínio sobre o próprio controlo e conter a agressividade com a qual vamos entrar em conflito não é nada fácil, na verdade, é muito complexo. Quando não se domina o refrear do conflito e não se desenvolveu, ainda, a capacidade de resolver o conflito negociando, é colocada em causa a capacidade de relacionamentos entre os indivíduos.

Ao viver em sociedade, não nos encontramos isentos do confronto entre iguais, o conflito de interesses é uma característica da vida social. Mas isso não implica necessariamente violência, embora, como já foi referido o aparecimento de uma certa agressividade seja inevitável ou mesmo inerente ao próprio conflito. Portanto, do ponto de vista ecológico, o conflito é um processo natural que se desenvolve dentro de um sistema de relações em que, por definição, existirão confrontos de interesses.

Poder-se-á dizer que os fenómenos de violência transcendem simples o comportamento individual que afecta pelo menos duas pessoas: quem ataca e quem sofre. Mas uma análise mais detalhada do fenómeno faz com que distingamos um terceiro sujeito: quem o contempla e não pode ou irá evitá-lo.

Do ponto de vista da teoria ecológica, as experiências concretas que organizam a socialização, vão mais longe do que as simples relações interpessoais, por estas incluírem conotações emocionais. Sendo estas as conotações necessárias para entender o mundo social, como um mundo bom o suficiente, susceptível de ser imitado.

Esta consideração é fundamental para compreender o surgimento e o desenvolvimento dos fenómenos de violência interpessoal em resposta às experiências da socialização que ocorrem durante a vida útil de um indivíduo. As estruturas sociais são caracterizadas por ter sistemas de comunicação e distribuição de afectos, valores e emoções que nascem e se desenvolvem no âmbito da coexistência diária, mas também da rivalidade, do isolamento e das desilusões. Essa coexistência está sujeita a sistemas de comunicação, regras, valores de cada período histórico.

Nos primeiros anos de escola, os alunos colocam em prática a dialéctica dos seus pequenos grandes conflitos, e nestas situações há um lema que preside: são todos iguais perante os argumentos da reciprocidade, ou deveriam ser. Mas nem todos aprendem a arte de defender os seus argumentos juntamente com a obrigação ou o dever de cumprir a norma. Algumas crianças/adolescentes sabem que têm direito à reciprocidade, mas por vezes, são incapazes de desenvolver competências sociais que lhes permitem defenderem-se e exercerem esse direito. Existem outros, que mesmo sabendo que estão a forçar a lei, abusam, obtendo com isso, alguns ganhos pessoais, tornando-se assim um problema moral.

Os alunos permanecem facilmente agrupados e vão coexistindo diariamente em situações diversas na escola, juntando-se em pequenos grupos sociais em que os pares são, de alguma forma, semelhantes entre si. Estas pequenas sociedades também produzem uma série de normas e padrões, que compõem a subcultura dos pares, útil e necessários para se desenvolverem em todas as dimensões pessoais, mas em especial naquelas que têm mais impacto socialmente.

Esta aprendizagem social nestes micro-sistemas enfatiza todos os tipos de comportamentos sociais ou valores, vindo a ser considerada como intrínseca ao grupo e que se converte no sistema referencial social de cada indivíduo do grupo. Na coexistência, os pares, incluem padrões de comportamento, valores, que, dependendo da sua aprovação pela sociedade, podem ser condutas a seguir, obtendo o indivíduo segurança pessoal, graças ao sentido de pertença ao grupo de referência. No entanto, se estes micro-sistemas se afastam, por vezes, de valores como a prudência ou a moralidade, podem ser um obstáculo no processo de socialização.

Assim, e tomando nota das grandes amostras de agressão que ocorrem não só nos outros, mas em nós mesmos, e em qualquer tipo de cultura e lugar no mundo, independentemente do tempo da história nos encontramos, algumas pessoas ainda pensam que esta é uma característica inerente aos seres humanos.

Obviamente, é uma explicação insuficiente do complexo fenómeno da agressão humana. Correndo o risco de lidar com o desconforto da repetição, há necessidade de insistir na premissa de que o padrão ou tipo de conduta que se desenvolve no ser humano e não apenas a interacção das suas experiências vividas e/ou produto da sua carga genética.

3.3 Factores que intervêm no desenvolvimento da agressão

A sociedade no seu todo, e não somente alguns, devia debruçar-se sobre os maus tratos que muitos sofrem durante as duas primeiras fases da vida, a infância e a adolescência. Isto, porque as agressões durante estas faixas etárias do crescimento, estão revestidas de uma multiplicidade de factores que favorecem ou que alimentam estas agressões.

Também não pode ser negligenciado o lugar onde a violência ocorre, isto é, o contexto da coexistência diária dos protagonistas que solidificam o tipo de relações afectivas que inundam a vida do sujeito, aparecendo em todas as suas dimensões, escolar, familiar, nos grupos de poder e na comunicação. Em todos estes domínios e particularmente no contexto escolar, os processos de comunicação não aparecem do nada, desenvolvem-se numa base que consiste nos papéis, regras, normas de conduta e culturas, que são, dentro de uma, microcultura, as relações interpessoais onde

acontecem com relativa frequência, a concorrência, o isolamento e por vezes, o abuso do mais forte.

Podemos afirmar, com segurança, que estas condutas violentas surgem onde as regras são arbitrárias, pouco claras e produzidas por indivíduos inconscientes. Em áreas onde os envolvidos, não sabem ou não têm clara noção de quando estas normas não são exequíveis e não se podem cumprir devido à falta de uma especificação, que defina até onde chega a liberdade individual, e mais importante, quanto a liberdade individual tem de se sacrificar pela liberdade do grupo, a fim de respeitar os direitos dos restantes.

3.3.1 Os factores ambientais

3.3.1.1 A sociedade

Os grandes avanços tecnológicos, económicos, de conhecimentos e médicos, que ocorrem numa sociedade cheia de paradoxos, de contradições que é a mesma que cria e promove os princípios de igualdade, valores democráticos, etc., permitem a manutenção das desigualdades sociais. Estes actuam como defensores dos direitos humanos e eliminação de injustiça, onde se acentua o individualismo, a concorrência, sistemas capitalistas que são o “berço” do comportamento agressivo e atitudes violentas que se transferem para a família e escola. Perante este cenário temos a certeza de que algumas alterações de relevância social estão em curso.

Da mesma forma, as pessoas estão sujeitas à grande influência dos meios de comunicação, que são muitas vezes responsáveis, na exaltação da agressividade, em estabelecer uma relação directa entre o poder, a riqueza e a impunidade no exercício da violência.

Na estrutura social da sociedade presente, permissiva às grandes bolsas de pobreza, existem contextos sociais onde a agressão e a delinquência, favorecem as condições para o desenvolvimento de atitudes anti-sociais. Esta estrutura social idolatra a competitividade, cria desafios de onde emergem conflitos que nos transportam até às atitudes violentas. Também é verdade que a violência não é a mesma para todos, assim, as mulheres, as crianças e os marginalizados são quem mais sofrem as consequências desta estrutura.

Mas existem outros factores, ou áreas de desenvolvimento social envolvidas no aumento dos factores de risco. Factores esses que podem, de facto, aprimorar a agressão nomeadamente, os media, a estrutura educacional e social, as características dos ecossistemas onde residem os adolescentes, o status socioeconómico, o stress social causado pelo desemprego e o isolamento social.

Aos anteriores ainda podemos acrescentar os substitutos do prazer (droga, desporto de massas, etc.) e tendências políticas extremistas que fazem advocacia do racismo, do nacionalismo desenfreado, etc.

Por fim, como já referimos, devemos apresentar soluções a longo prazo, para uma mudança e adaptação da sociedade para onde caminhamos, e esta passa imperativamente pela educação e pela escola. Sendo esta o motor de mudança e não o espelho da sociedade circundante.

3.3.1.2 A família

A primeira referência social do Homem é a família e, por conseguinte, o primeiro meio de sociabilização na vida. Assim sendo, podemos concluir claramente que a família é um elemento-chave na gestação do comportamento agressivo das crianças.

É no seio da família que se irá gerar sentimentos, valores e códigos de conduta que servem de guia na vida adulta. A família promove a criação de cidadãos que estão em conformidade, ou não, com as normas e regras de coexistência, com mais ou menos facilidade, dependendo, entre outros factores, do modelo de educação parental inculcado.

A família, e o que ela representa, está presente em todas as crianças e no caso da sua ausência, são as instituições sociais que a substituem em tudo o que é ensinado nesta, recursos educativos, sociais...etc.

O ambiente familiar onde uma criança/adolescente se desenvolve é essencial para compreender o seu comportamento anti-social, conflituoso e violento. A escola fornece, em certa medida, aqueles aspectos sociais que são impossíveis à família abordar, além disso é um alargamento do mundo das crianças, fora da protecção parental (quando existe!). Em última análise, a família e a escola são os principais agentes socializadores e, conseqüentemente, os que têm maior responsabilidade.

Nas últimas décadas a unidade familiar foi alvo de várias transformações sociais, a emancipação da mulher e o seu percurso profissional, as distâncias e descentralizações em relação à família mais próxima (avós, tios, primos), os divórcios, as segundas famílias e acima de tudo a ausência de tempo e dedicação parental às crianças. Apesar da família nuclear ser ainda o tipo predominante, uma alteração ao número de membros da família (que diminuiu) e, além disso, número de casos de famílias monoparentais está a aumentar (especialmente o formado por mãe e filho(s)).

Essas mudanças na estrutura familiar resultaram em alterações nos hábitos de vida das crianças, fundamentalmente aumentaram as horas em que as crianças estão sozinhas em casa e a carga de trabalho das mulheres em muitas situações duplicou.

Enquanto estas mudanças se desenvolvem com alguma agilidade, a nível pessoal e do ponto de vista do indivíduo, as mudanças estruturais não mudaram. Este último continua a necessitar de se desenvolver como pessoa, de atingir a maturidade necessária para agir autonomamente. Todos nós precisamos de uma maneira de responder às necessidades de segurança, que contenha as nossas necessidades básicas, permitindo conhecer os nossos limites, que nos dê uma identidade e auto-estima.

A sociedade progride rapidamente, os processos tecnológicos são velozmente desconcertantes, a informação é cada vez maior e mais rápida, requerendo recursos humanos cada vez mais qualificados e que devem ser compatíveis com uma participação social para que se construa uma sociedade mais justa.

Também é verdade que existem pais que se demitem do seu papel educacional e pelas mais variadas razões, desde o já acima referido, individualismo, passando pela carreira profissional ou mesmo por razões emocionais.

O confronto entre as necessidades do indivíduo e as crescentes exigências sociais, que ocorre em contextos familiares produz, actualmente, relacionamentos mais liberais, menos autoritários do que noutras alturas, mas onde as preocupações dos pais em relação à educação da prole é muito forte. Assim, por vezes, sentem-se incapazes de responder à complexidade, actualmente exigida, que a educação das crianças no seio familiar requer.

Um indicador claro da importância da família no desenvolvimento do comportamento anti-social e comportamento violento, são os numerosos estudos efectuados nesta área.

Estudos recentes tentaram encontrar a relação entre o modelo familiar e futuro comportamento criminoso dos adolescentes. Assim as investigações realizadas por Patterson, Capaldi e Bank (1991), afirmam que o comportamento anti-social que desenvolve no seio de uma família serve de treino/exemplo para os comportamentos que os jovens irão manifestar noutros contextos sociais, como consequência de um processo de generalização.

Assim, é no contexto escolar que este processo de generalização se reproduz, tendo as crianças/adolescentes condutas anti-sociais, como pequenos furtos, desobediência, etc. Consequência disto é a exclusão gradual dos adolescentes do seu grupo de pares e um insucesso escolar progressivo. Este percurso de desagregação social é evolutivo e raramente se consegue inverter, embora existam casos de sucesso, que na maioria das vezes se devem a alguma mudança drástica no seio familiar.

Outros estudos tentam relacionar comportamentos que as crianças têm fora do seu ambiente familiar, com as variáveis afectivas presentes nesse mesmo ambiente (rejeição dos pais, castigo, falta de afecto, negligência). As conclusões referem que, deve ser o lugar (seio familiar) que age como um gerador de comportamentos anti-sociais, de comportamentos que primam pela agressividade como intermediária para a resolução problemas (Eron, Huesmann e Zelli, 1982, 1984, 1991).

Os autores Morton, 1987; Harris e Reid, 1981; Patterson, De Baryshe e Ramsay, 1989, salientam os seguintes factores de risco para a agressividade das crianças e adolescentes: família desestruturada, maus tratos e modo de vida violento, educação demasiado branda e fácil, conflito e conseqüente falta de afecto entre os progenitores.

Em suma, as variáveis envolvidas são uma deficiência estrutural da família: a coesão do grupo, as práticas inconsistentes de disciplina, o uso da violência na resolução de conflitos familiares (entre o casal ou na família alargada), rejeição dos pais das crianças, castigo sob o controle dos pais para monitorizar os seus filhos do isolamento social familiar... Estes aspectos familiares têm uma grande influência sobre

a formação dos valores morais, funções e, conseqüentemente, nas relações sociais que as crianças desenvolvem na escola ou bairro (Patterson, Capaldi e Bank, 1991).

Investigações mais recentes também destacam a importância do clima sócio-familiar na formação e desenvolvimento deste tipo de conduta nos estudantes (Cerezo, 1997).

3.3.1.3 Os meios de comunicação

Até uma década atrás pensava-se e questionava-se se os meios de comunicação convencionais, televisão e jornais, eram o principal canal para a divulgação de imagens violentas e dos actos intrínsecos a estas. Eram criticados pelas divulgações efectuadas, já que eram uma escolha de quem emitia e não do receptor. Este dilema da publicação ou não, desaparece a partir do momento em que a Internet passa a ser um dos principais veículos de comunicação e divulgação, aqui todos somos emissores, mais ou menos credíveis, mas também como receptores somos livres de escolher o que queremos, ou não, visualizar ou absorver como informação.

Não obstante este poder de escolha por parte do receptor, este pode estar ou não informado do conteúdo que escolheu visualizar, permitindo que apareça outro tipo de informação que não escolheu mas acabou por assimilar. É neste capítulo que a escola tem um papel predominante, podendo servir de tradutor ou interprete destes dados, fornecendo ao mesmo tempo, ferramentas para que os adolescentes consigam discernir, reflectir e conseguir ler entre linhas as informações que são *impostas*.

Alguns estudos efectuados na década de oitenta do século XX (Pearl, 1987; Eron, 1982), demonstram que os jovens que foram *expostos* a actos ou imagens violentas reais, passavam a reagir com indiferença à condição do “outro”, mas não concluem que este assimilaram e reproduziram os actos a que foram *expostos*, mesmo os que participaram nas experiências intensificadas.

Segundo o argumento de Berkowitz (1993), devem ser tidos em conta os componentes cognitivos. Assim, um receptor será mais, menos, ou nada violento, após a exposição a imagens ou mensagens desse tipo. Tudo dependerá da sua interpretação, no grau em que coloca a questão em termos pessoais, identificando-se, ou não, com os

protagonistas da acção de ferir ou matar intencionalmente, justificando assim a relação entre as acções que visualizam e a agressão.

Os meios de comunicação não são o único responsável pelo desenvolvimento do comportamento violentos em crianças e adolescentes, mas pode ser entendido como um factor a ter em conta. Esta é talvez, a única conclusão cientificamente unânime.

Por outro lado devemos perceber que a omissão da realidade pode, de certa maneira, isolar os receptores de um mundo que pode vir a ser o deles. A informação não é prejudicial, a falta de capacidade de compreensão e reflexão sobre a mesma é que pode tornar-se perigosa. Existe um contra-senso na divulgação da informação violenta, por um lado estamos a constatar factos, a realidade, aquilo que efectivamente acontece à nossa volta, por outro achamos que devemos “dourar a pílula”, para que não se seja influenciado pela mesma.

A moralidade destas questões remete para o início do capítulo quando se fala da definição de agressão, pois os pontos de vistas sobre os valores são vastos e dependem sempre da sociedade onde nos encontramos inseridos. Por um lado, podemos afirmar que é moralmente repreensível a apresentação de imagens e situações chocantes, por outro (extremando os pontos de vista), é perfeitamente educativo, a visualização das mesmas.

3.3.2 Factores sociais

Os resultados das investigações neste campo parecem notar que os indivíduos agressivos não têm outro tipo de resposta, quando confrontados com situações adversas ou conflituosas, que não seja a violência. Normalmente estes indivíduos referem, como explicação dos seus actos, com o facto de não terem compreendido a mensagem. De onde se depreende, que não são capazes de descodificar as mensagens porque estas são diferentes das que estão normalmente habituados.

Assim, surge a confirmação de que os indivíduos agressivos são menos considerados, menos sensíveis e atenciosos para com os sentimentos dos outros. Inclusivamente, estes jovens têm dificuldade em pensar e agir perante os problemas interpessoais (Dodge, Pettit, McClaskey, e Brown, 1986).

Será difícil mudar de atitude perante estes factos, já que se torna um ciclo viciado: a atitude agressiva por incapacidade de compreensão da mensagem leva a um isolamento social, que por sua vez não permite ao agressor aprender com os restantes, voltando a agredir porque não entende. A ausência de experiências sociais diferentes impossibilita interacções sociais diferentes.

Seguindo esta linha de pensamento, pode-se dizer que a criança que cresce nessa situação de rejeição, pode-se inferir que o mundo é hostil, que está contra ele, posicionando-o num estado negativo dentro do grupo. Na sua necessidade de se relacionar, direcciona a sua procura para aqueles com quem se sente apoiado, de modo que a rede de relações das crianças agressivas consiste em crianças que, como ele, se encontram num isolamento social. Isso irá gerar subculturas, grupos desestabilizadores dentro de um grande grupo, caracterizado por uma rede de relações muito fortes, hierárquico, perpetuando os "círculos de hostilidade" (Cairns & Cairns, 1991).

3.3.2.1 A personalidade

A personalidade também foi alvo de estudo, e como é do senso comum, muitas vezes associamos as atitudes violentas ou não, a uma questão de personalidade ou feitio, contrariando o pensamento científico da "tábua rasa", ou seja, não se nasce mau, cresce-se é com maus exemplos. Existem teorias que apontam que, as crianças agressivas tendem a mostrar algumas tendências psicóticas, resultando no desrespeito, no desejo de ridicularizar, na insensibilidade e até crueldade para com os outros.

Sublinhou-se também o temperamento expansivo, a par com o impulsivo que determina o gosto pela mudança nas relações sociais e o não querer estar só. A isto devemos adicionar a atracção por comportamentos de risco e situações perigosas, a facilidade com que a criança se irrita e a variação de sentimentos, mostrando alguns transtornos de comportamento, que a leva a causar situações problemáticas com facilidade, tanto com seus pares como com os adultos.

3.3.2.2 A escola

É evidente que todos os elementos envolvidos na Educação têm que assumir a responsabilidade não apenas de instrução/formação, mas também da educação, da introdução de valores morais e desenvolvimento emocional dos alunos. No entanto defendemos que estes últimos deverão ser fomentados somente com a colaboração estreita com os Pais/Encarregados de Educação e somente nos primeiros anos de escolarização.

Um professor, ou qualquer outro elemento da comunidade escolar não pode, nem deve, substituir o papel da família ou quem a legalmente a substitui. Assim, famílias, professores, instituições educacionais, administração e instituições sociais envolvidos no mundo da educação, devem estar muito conscientes de que têm o mesmo objectivo fundamental. No entanto, e paradoxalmente, verificamos que na prática educativa é de grande importância a prioridade do reforço da capacidade emocional, intelectual e moral desde o jardim-de-infância. Mas progressivamente e à medida que o aluno progride na sua escolaridade, esta prioridade vai sendo enquadrada nos conteúdos programáticos, existindo mesmo disciplinas que abordam exclusivamente estes itens. Assim, quando a criança alcança os finais de ciclos obrigatórios, Primeiro, Segundo e Terceiro, coincidindo estas transições académicas com idades, que também só por si, acarretam mudanças em todas as áreas de sua vida, acontece na maioria das aulas/disciplinas um distanciamento, tornando-se comum a actividade na sala de aula ser exclusivamente uma mera transmissão de conhecimentos. Foi substituída a educação moral, por uma abordagem estruturada num conjunto de habilidades psicológicas.

Esta transformação da sociedade e o seu reflexo no contexto escolar, construiu novas formas de agressões, novos estudos sobre assuntos que desde sempre existiram. Estas atitudes agressivas começaram fazer parte da informação do dia-a-dia, transformando um assunto antigo, que com a mediatização, se transformou num renovado objecto de estudo, o *Bullying*.

3.4 O *bullying* na sociedade e na escola

É difícil definir em que parte da estrutura social nasce o fenómeno da agressão a que denominamos de *bullying*. Não sendo um conceito recente, é sem dúvida alguma, actual e com tanta importância que, tanto os media, como as universidades lhe prestam, constantemente, atenção.

Como foi referido nos capítulos anteriores, existem variados factores que potenciam a existência do *bullying*. Factores estes que, embora debatidos, reflectidos e com conclusões cientificamente comprovadas, não se conseguiram, ainda, eliminar ou mesmo atenuar. Isto porque os factores sociais são difíceis de mudar, dependendo de políticas, de capacidades individuais de transformação, mas acima de tudo da educação e esta última como sabemos, é difícil de construir num curto espaço de tempo.

As variadas estratégias implementadas na Educação Portuguesa, nestas ultimas décadas, em pouco ou nada contribuíram para a existência de uma consciência colectiva que fosse capaz de mudar os comportamentos agressivos dentro do espaço escolar. Na mudança de regime político em Portugal (Abril de 1974) passámos de uma escola autoritária, a uma escola demasiado liberal e permissiva, ambas espelho das políticas de estado. Este efeito de pêndulo permitiu ou, em certos momentos e situações, acentuou um efeito de impunidade por parte de quem praticava o acto que visava lesar o próximo. A Liberdade é uma balança difícil de equilibrar, se por um lado temos os direitos, que todos reclamam, por outro temos os deveres que quase todos tentam esquecer.

As políticas de educação são reflexo da sociedade onde se encontram inseridas e vice-versa. As alterações criadas às leis e regras que controlam a liberdade ou a ausência desta, no espaço escolar, fomentaram o aparecimento, de mais e variados, tipos de agressão dentro deste, com ligações cada vez mais fortes à sociedade envolvente. O *bullying* deixou de ser uma acção confinada a espaços físicos, limitada a uma certa faixa etária ou mesmo a estratos sociais específicos.

Embora o *bullying* fosse descartado como uma simples parte do crescimento, agora, sabemos que é um insidioso comportamento anti-social que traumatizou milhões de estudantes de cada ano e mina o tecido da vida escolar para outros tantos milhões de alunos. A maioria das escolas não compreende a realidade global do problema. Estima-se que cerca de 10 a 20% dos estudantes do país são, ou agressores ou vítimas, porque o

bullying abrange um espectro de comportamentos agressivos que variam de actos explícitos de violência física até ao mais subtil, mas igualmente destrutivo; padrão de crueldade verbal ou relacional; e que o *bullying* é muitas vezes um fio condutor de questões mais preocupantes que se passam na escola, como o suicídio, o abuso de substâncias dopantes, o aumento do absentismo e o insucesso escolar.

3.4.1 Definição e tipos de *bullying*

O *bullying* é uma acção de agressão físico-psicológica-social prolongada no tempo e na repetição da ocorrência. O termo “*bullying*” é de origem inglesa e foi introduzido pela primeira vez, por pelo investigador norueguês Dan Olweus em 1978 num livro lançado nos Estados Unidos da América, com o título: “*Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys*”, resultado das suas investigações, iniciadas em 1970, e publicadas pela primeira vez na Suécia em 1973, sobre tendências suicidas nos adolescentes. Este investigador também prevê, noutra publicação sua, “*Bullying at school, What we know and what we can do*” de 1993, um aumento significativo do número de casos de *bullying* e da sua “expansão” a todos os países, desde a pré-primária até à universidade e a todos os estratos sociais. Embora estas previsões fossem de alguma maneira confirmadas com o passar do tempo, hoje coloca-se em causa se existiu um aumento dos casos de *bullying* ou um aumento de atenção ao assunto? (Swearer, Espelage, Napolitano, 2009). Nas últimas décadas, desde Dan Olweus, que o número de estudos e consequentes autores, aumentou 200%. Este acentuado crescimento, que se alargou a quase todos os países ditos desenvolvidos, fez com que aparecessem, mais publicações mediáticas e por conseguinte mais atenção por parte da população em geral.

O conceito de *bullying* pode ser traduzido como um acto de agredir, ameaçar, assustar, maltratar, arrelhar ou oprimir, ou uma acção praticada por um “*bully*”, que traduzido pode ser: rufia, mandão, tirano, valentão ou fanfarrão. Este fenómeno consiste em comportamentos agressivos e persistentes exercidos por um indivíduo ou por um grupo de indivíduos que podem durar semanas, meses ou anos.

Definimos *bullying* como um conjunto de vários comportamentos agressivos ou de intimidação, que apresentam um vasto leque de características comuns, as quais são identificadas por estratégias de intimidação ao outro, vítima viva, consciente e de uma

maneira geral mais fraca ou incapaz socialmente, resultando de várias práticas violentas e agressivas quer por um indivíduo, quer por pequenos grupos ou “gangs”. De acordo com o American Psychological Association, a definição de *bullying* é: “persistent threatening and a aggressive behavior directed toward other people, especially those who are smaller or weaker” (VandenBos, 2007).

O resultado é um sofrimento que pode ser físico, psicológico ou social, este último tomando a forma de exclusão.

A intencionalidade de fazer mal, sem motivo ou provocação, a persistência de uma prática violenta a que a vítima é sujeita, e o facto se realizar entre crianças e jovens adolescentes, é o que diferencia o *bullying* de outros comportamentos agressivos, por exemplo, Mobbing (Leyman, H. ,Gustafsson, A. 1996),, que embora seja uma acto similar, acontece num mundo de adultos e ligado ao mundo do trabalho e à politica.

Os factores que normalmente distinguem o *bullying* são: a agressão à vítima que não resultou de uma provocação, mas sim por várias acções (inócuas e desprovidas de sentido belicista) que tenham sido identificadas como provocações, as regulares intimidações à mesma vítima ou vítimas, o recurso à força e potencial físico, a coação por desequilíbrio de forças em que os agressores têm um perfil violento e ameaçador, o recurso à capacidade de argumentação verbal, em sentido negativo. As vítimas, são normalmente mais fracas, ou física ou psicologicamente e geralmente não conseguem defender-se ou procurar auxílio (Rodriguez, 2004).

Bullying pode assumir muitas formas ou tipos. Segundo Dan Olweus, estes são os nove tipos de *bullying*:

- O *bullying* verbal, que se define pelos comentários depreciativos e o chamar nomes, que abrange desde os comentários à figura física, associando animais, passando por um ataque aos pais e/ou pela condição social, entre outros;

- O *bullying* pela exclusão social ou o isolamento, normalmente acontece quando de alguma maneira, física, mental, social ou outra, o individuo se encontra deslocado da sociedade circundante;

- A agressão física, como bater, chutar, empurrar e cuspir. Esta é sem dúvida a forma física mais violenta do *bullying*, não necessitando de motivos plausíveis para ter acontecimento;

- A divulgação de mentiras e boatos falsos. Psicologicamente e socialmente arrasador, em especial numa altura da vida em que se procura identificação pessoal nessas duas áreas. É uma forma de *bullying* que se perpetua e quase sempre vai perseguir o indivíduo durante um grande período da sua vida;

- O furto ou danos a objectos das vítimas. Associado à coação ou extorsão, este tipo de *bullying* é dos mais “fáceis” de evitar, embora, infelizmente, nunca aconteça isoladamente de outro tipo;

- A ameaça e o forçar a cometer actos ou actividades. Embora seja considerado em algumas culturas de gangs como um ritual de iniciação ou de entrada para o grupo, não deixa de ser *bullying*;

- O *bullying* racial. É, sem dúvida, o *bullying* mais direccionado e nenhuma etnia se encontra imune ao acto;

- O assédio sexual. Com maior incidência no sexo feminino, ou grupos não heterossexuais, é uma violação aos direitos de auto-afirmação sexual. Tem maior incidência na adolescência.

- O *cyberbullying*. No nosso ponto de vista o mais violento psicológica e socialmente. Esta forma de *bullying* que utiliza os meios electrónicos de duas maneiras diferentes: a primeira como veículo para as outras formas de *bullying* e a segunda servindo-se dessa mesma tecnologia para criar novos tipos de acções agressivas.

Todos estes tipos ou géneros de *bullying*, podem ou não, ser executados singularmente ou de uma maneira estanque, mas maioria das vezes são utilizados vários tipos (não obrigatoriamente todos) à mesma ou mesmas vítimas, consoante os recursos e intensidade que são impostas pelo agressor (Swearer, Espelage, Napolitano, 2009).

As manifestações dos vários tipos de *bullying* podem também ser divididas por idades e contextos escolares. Assim, os tipos de agressão, dividem-se, acima de tudo, pelas capacidades psico-motoras e sociais do indivíduo agressor. Se este é capaz de verbalizar ofensas, será desta maneira que produz o seu ataque. A evolução das

capacidades intelectuais e físicas fazem com que os agressores modifiquem e variem as suas formas de ataque, isto sem nunca deixar de utilizar um formato já utilizado, mas refinando-o, personalizando-o ou mesmo aplicando-o da maneira que poderá ter mais efeito. A rentabilização de recursos no *bullying* é sem dúvida uma demonstração Darwiniana da teoria da evolução. Assim podemos dividir os tipos ou formas de *bullying* por idades, seguindo as normais capacidades de evolução das crianças/adolescentes: *bullying* predominantemente verbal e físico a partir dos três anos de idade; *bullying* por exclusão social e *bullying* racista, a partir dos 6 anos; *Bullying* por furto e *bullying* por coação, a partir dos 8 anos; *bullying* por assédio a partir dos 13/14 anos e *cyberbullying* a partir do momento que são desenvolvidas, à parte das outras capacidades, conhecimentos e acesso aos sistemas electrónicos.

A evolução mental e psicológica das vítimas, é que pode, e maioria das vezes é, diferente, dependendo da idade em que foi ou começou a ser alvo de agressões. O estigma de ser vítima ou agressor, é condicionador de toda a evolução como criança, embora com a idade e factores sociais diferentes se possa recondicionar comportamentos, e como resultado, uma imagem diferente daquela que anteriormente lhe foi atribuída.

É difícil de definir a génese do *bullying*. A quantidade de factores e associações entre estes é de tal ordem, que cada indivíduo/*bully* terá um historial único de factores de influência e correlações entre estes, que despoletaram esse seu comportamento. O modelo sócio-ecológico da vitimização/*bullying* definidos por Swearer, Espelage e Napolitano, baseado na teoria sócio-ecológica de Bronfenbrenner's (1979), explana a intricada teia de factores a ter em conta (mas não para definir o comportamento ou a sua génese). Os factores influenciadores dividiram-se em cinco grupos:

- Factores individuais: depressão; ansiedade; impulsividade; falta de capacidade resolução de problemas; problemas mal resolvidos;

- Factores familiares: pouca/nenhuma supervisão parental; abuso (familiares); agressão na família; falta de envolvimento parental;

- Factores de amizade: o *Bullying* é aceitável (ou não); o *bullying* é executado pelo colectivo de amigos; o *bullying* é praticado pelo grupo de atletas (ligados mais ao desporto) da escola; o *bullying* é um acto individual;

- Factores escolares: os adultos são *bullies*; os adultos não intervêm no *bullying*; os *bullies* são castigados (ou ajudados); o clima na escola é negativo;

- Factores comunitários ou de sociedade envolvente: a existência de níveis elevados de agressão na comunidade; comunidade com poucos recursos; existe entreajuda entre a escola e a comunidade; a escola é parte integrante na comunidade.

Por estes vinte um itens, se pode entender que a compreensão de onde e como nasce o *bullying*, é complexa. Ter-se-á sempre que produzir uma análise individual para se encontrar soluções, nunca estereotipar ou produzir soluções standard, as chamadas “receitas”.

Definimos, abordamos os tipos, explanamos os factores que podem despoletar o *bullying*, falta perceber onde desenvolve e de que maneira.

3.4.2 O *bullying* na escola

O *bullying* está associado ao espaço escola, uma conotação que se deve substancialmente às idades dos agentes que o protagonizam. A sociabilização é acentuada neste espaço, logo é aqui que funciona, como um “laboratório experimental” das atitudes sociais e psicológicas do ser humano. O *bullying* tem o seu despoletar na escola e a sua passagem para a sociedade, não é mais, do que uma ampliação do espaço físico do mesmo, ou no caso de transferência para outras realidades (locais de trabalho, zonas de encontro entre adultos ou política), o “transporte” é concretizado pelos mesmos que o realizavam na escola. Em muitos casos, o tipo de atitude que se implementa ou se protagoniza no contexto escolar é transportado para a realidade social, seja em termos de espaço físico, como no crescimento cronológico do indivíduo. Os anos físicos não acompanham, ou não são acompanhados por um crescimento social e/ou psicológico. De acordo com o artigo “*Bullying na Escola e na Vida*”, de Rosana Nogueira e Kátia Chedid, (n.d.) o conceito de *bullying* pode também ser aplicado na relação de pais e filhos e entre professor e aluno, citando como exemplo, os adultos que frequentemente ironizam, ofendem, expõe as dificuldades dos outros perante o grupo, excluem, fazem chantagens, colocam apelidos preconceituosos, tendo como intenção mostrar a sua superioridade e poder.

Não podemos definir espaços físicos (dentro e fora da escola) para a preconização do acto, até porque este (espaço físico) é cada vez menos importante na sociedade em que vivemos. No entanto, dedicaremos atenção à escola porque o objectivo principal é a influência de um tipo particular de *bullying*, o *cyberbullying*, em alunos do terceiro ciclo do ensino básico obrigatório (Swearer, Espelage, Napolitano, 2009).

Devemos perceber que, como se afirmou anteriormente, o *bullying* está associado à escola, mas tendo a consciência que esta, desde o espaço físico ao corpo docente, passando pelos auxiliares de educação e encarregados de educação, é condicionada pelo espaço (bairro, cidade, interior ou litoral do país) e sociedade onde se encontra inserida. A chamada cultura de escola é importante para o desenvolvimento, ou não, do *bullying*. A existência de um corpo docente estável, numa escola com condições físicas aceitáveis e inseridas numa sociedade saudável do ponto de vista social, é muito menos propensa aos processos do *bullying*, do que as que não cumprem alguns destes requisitos, essencialmente os humanos (Cohen-Posey, K.,1995).

A famosa expressão de Luís de Camões, “*Um rei forte faz forte, gente fraca. Um rei fraco faz fraco, gente forte!*” (Lusíadas, III, 138 e cf. IV, 17) dirigida a D. Fernando, Rei de Portugal, pode ser transposta para a liderança escolar e todos os seus “súbditos”. Esta liderança tem de ser perspectivada de um ponto de vista global e cultural, e não somente aplicada a Directores Escolares e a cargos de maior responsabilidade, mas a todos que de alguma forma têm de liderar: professores, delegados de turma, directores de turma, auxiliares, etc.

Dentro do espaço escolar devemos caracterizar dois locais distintos: a sala de aula e os espaços comuns. Cada um destes locais tem associados tipos de *bullying* distintos. Assim, e dependendo da capacidade do professor de lidar com as situações, temos uma predominância do *bullying* verbal na sala de aula. A agressão física fica limitada, não só pela presença de um adulto, como também pelas restrições do espaço físico, inibindo o contacto físico, mas aumentando o verbal. Mesmo assim salvaguarda-se, mais uma vez, que depende da postura e capacidade do professor em lidar com a situação, porque são por demais os casos, em que o aluno A, na aula B, têm um comportamento exemplar e na aula C é indisciplinado, (não querendo equiparar indisciplina com *bullying*). O

bullying entre pares dentro da sala de aula tem assim a possibilidade de ser controlado ou observável.

Embora, nestes casos, os actos de *bullying* verbal se manifestem predominantemente na sala de aula (entre colegas da mesma turma), estes podem acrescentar ou degenerar em actos de *bullying* físico nas áreas comuns (pátios, campos de jogos e salas de convívio). No exterior, a não presença de adultos ou de quem observe, controle ou mesmo arbitre as situações é evidente. A ausência destes factores cria espaços de descontrolo ou controle lasso, que permite o abuso por parte do *bully*. Nestes espaços de interacção entre todos os alunos da escola, criam-se clivagens, acentuam-se diferenças e unem-se semelhantes, aumentando o risco de confrontos e as oportunidades ao *bullying* (Rodriguez, 2004).

Dentro da sala de aula também tem lugar uma das variantes do *bullying* no espaço escolar, a extensão do acto à comunidade. O que anteriormente apenas se dirigia aos pares focou-se agora no professor, originando a situação do “professor queimado”. Um professor que não conseguiu lidar, ou fê-lo de maneira pouco convincente, com uma situação (a primeira ou das primeiras) de indisciplina (fosse este protagonista ou juiz da quezília) dentro da sua aula, em pouco tempo, e se as situações não forem debeladas firmemente, passa a ser alvo constante de *bullying* por parte dos alunos, nos casos mais graves estendendo-se a toda a comunidade escolar (alunos). Estes professores são muitas vezes indivíduos socialmente inadaptados, frágeis e inseguros tal como as vítimas “normais” do *bullying*. Nestes casos, até mesmo os alunos que normalmente seriam somente observadores, sentem que podem também fazer parte de uma “guerrilha” contra alguém, pressupostamente mais “forte”.

O *bullying*, como se percebe, é um acto de agressão entre agressor(s) e vítima(s). Entende-se que este não é limitado a um estilo de agressor, nem a um estereótipo de vítima. O *bullying* pode transformar-se, e por vezes acontece, num “jogo” de quem caça quem, onde os papéis de agressor e vítima algumas vezes se invertem.

3.5 Os protagonistas do *bullying*: o Agressor, a Vítima e o Observador

Seguindo a teoria sócio-ecológica e os factores referências que influenciam o “nascimento” de um *bully*, podemos extrapolar os mesmos para o perfil da vítima. Assim, alguns dos investigadores do comportamento *bullying* entre os alunos em idade escolar, identificam e classificam os tipos de papéis sociais desempenhados pelos seus protagonistas como: a “vítima típica”, como aquele que serve de bode expiatório para um grupo; a “vítima provocadora”, como aquele que provoca determinadas reacções contra as quais não possui habilidades para lidar com; a “vítima agressora”, como aquele que reproduz os maus-tratos sofridos; o “agressor”: aquele que ataca os mais fracos; o “espectador”, que é aquele que presencia os maus-tratos, porém não os sofre directamente e nem os pratica, mas que se expõe e reage inconscientemente ao estímulo.

O estereótipo atribuído a estes papéis: vítima; vítima agressora (ou agressor vítima) e o de agressor, pecam por serem demasiados abrangentes (Swearer, Espelage, Napolitano, 2009).

Mesmo correndo o risco de ser demasiado abrangente, o perfil standard de um agressor pode ser o seguinte: pouca capacidade de percepção do outro, pouco auto-controle, falta de capacidade de julgamento, impulsivo, violento (Berkowitz, 1993), pouco inteligente, com pouca habilidade para negociar, (Crick, 1999), com maior capacidade física que a vítima e com alta autoconfiança, popular e com tendência para comportamentos de risco (Neto, 2005).

Socialmente educado em situações anormais, violentas ou desprovidas de afectos, o agressor não o é voluntariamente, existem causas sociais/mentais durante o seu percurso de vida que despoletaram este lado agressivo. O *bullying* não é a lei do mais forte, é a lei do mais socialmente desintegrado. A sua inaptidão para conseguir responder às solicitações e mensagens sociais normais, fá-lo procurar as suas próprias leis e regras, onde se impõem agressivamente. Através de pesquisas já realizadas, foi possível identificar a existência de uma doença psicossocial expansiva, desencadeadora de um conjunto de sintomas, denominada SMAR (Síndrome de Maus-tratos Repetitivos). O portador desta síndrome, tem necessidade de dominar, de subjugar e de impor sua autoridade sobre o outro, mediante coacção; tem necessidade de aceitação e de pertença a um grupo; de auto-afirmação, de chamar a atenção para si. Possui ainda, a

inabilidade de expressar os seus sentimentos mais íntimos, de se colocar no lugar do outro e de perceber suas dores e seus sentimentos. O indivíduo com SMAR apresenta a seguinte sintomatologia: irritabilidade, agressividade, impulsividade, intolerância, tensão, explosões emocionais, raiva reprimida, depressão, stress, sintomas psicossomáticos, alteração do humor, pensamentos suicidas.

A vítima, o alvo, é caracterizada por duas ordens de factores, os sociais e os pessoais ou de personalidade. Esta distinção é necessária porque as características pessoais irão acompanhar o indivíduo a sua vida inteira (salvo raras excepções), enquanto as sociais podem, e normalmente são, pontuais ou exclusivas de um período de tempo ou de um determinado espaço geográfico.

A vítima com características intrínsecas à sua personalidade é caracterizada como um indivíduo com pouca capacidade de relacionamento interpessoal ou social, ansioso, envergonhado, solitário, muito inteligente, pouco inteligente, inseguro, exageradamente protegido, com falta de auto-estima, fisicamente fraco ou com alguma deficiência física ou mental. Estas características normalmente acompanham o indivíduo durante um largo período da sua vida, ou na sua totalidade, o que o potencia para a eterna vítima. São potenciais doentes do foro psicológico ou psiquiátrico.

A vítima por factores sociais é sobretudo alvo por características extrínsecas à sua personalidade. São indivíduos de etnias diferentes das predominantes, que socialmente pertencem a grupos menos aceites, pertencentes a clubes rivais dos restantes, independentes, de língua ou sotaque materno diferente, cultura ou religião diferente, em suma, com características sociais momentaneamente diferentes do tipo dominante (etnia, classe, língua, etc.).

A vítima-agressora, indivíduo que é iniciado no *bullying* como vítima (maioritariamente por factores sociais) e que normalmente por vingança, como resposta aos ataques sofridos, por integração social, ou mesmo, por conveniência pessoal, muda o seu comportamento para agressor ou *bully*. Não são indivíduos emocionalmente estáveis e esta dualidade de papéis a desempenhar são desequilibradores da sua personalidade.

Os espectadores (*bystanders*) são a maioria dos alunos presenciam as situações de *bullying* e não interferem. A sua omissão existe por três razões distintas: por serem

inseguros e temerosos e por isso sentirem medo de sofrer represálias ou, ao contrário, por estarem a ter “prazer” com o sofrimento da vítima e não terem coragem de assumir a identidade de agressores e, em terceiro lugar, para não perderem o contacto/protecção do agressor, transformando-se em potencial vítima ao fazê-lo (Kowalski, 2008).

3.6 Efeitos psicológicos, sociais e académicos do *bullying*

As consequências para as vítimas deste fenómeno são graves e abrangentes, promovendo no âmbito escolar o desinteresse pela escola, o deficit de concentração e aprendizagem, a queda do rendimento, o absentismo e a evasão escolar. No âmbito da saúde física e emocional, estas consequências promovem a pouca resistência imunológica e da auto-estima, o stress, os sintomas psicossomáticos, transtornos psicológicos, a ansiedade, a depressão, o *burnout* e no limite o suicídio. Para os agressores, estabelece-se o distanciamento social e a falta de adaptação aos objectivos escolares, a sobrevalorização da violência como forma de obtenção de poder, o desenvolvimento de habilidades para futuras condutas criminais, além da projecção de condutas violentas na vida adulta (Espelage & Holt, 2001; Haynie, Nansel & Eitel, 2001).

Dependendo do grau de sofrimento vivido pela criança, ela poderá sentir-se ancorada a construções inconscientes de pensamentos de vingança e de suicídio, ou manifestar determinados tipos de comportamentos agressivos ou violentos, prejudiciais a si mesma e à sociedade. Isto, se não houver intervenção diagnóstica, preventiva e psicoterapêutica, além de esforços interdisciplinares conjugados, por toda a comunidade escolar.

Muitas crianças, vítimas de *bullying*, desenvolvem medo, pânico, depressão, distúrbios psicossomáticos e geralmente evitam retornar à escola. A fobia à escola, geralmente, tem como causa a agressão de que foram vítimas. Existem ainda crianças/adolescentes que sofrem *bullying* e que, dependendo das características da sua personalidade e das relações com o meio onde vivem, em especial na família, poderão não superar totalmente os traumas sofridos na escola. Estas podem crescer com sentimentos negativos e com pouca auto-estima, apresentando sérios problemas nos relacionamentos sociais futuros. Alguns terão uma resposta adversa e poderão assumir

um comportamento agressivo, vindo a praticar o *bullying* no ambiente sócio-ocupacional adulto.

Investigadores como Lopes Neto (2005) afirmam que o pior efeito da pressão sofrida nos casos de *bullying* é talvez, fazer a vítima sentir-se absolutamente inexpressiva, insignificante, abjecta, desprezível, enfim, uma agressão que faz-de-conta que a vítima não existe, aniquilando totalmente a sua auto-estima, suprimindo inclusivamente, as condições para esta contar o que lhe está acontecer, física, social e psicologicamente. O desabafar é um acto de que não se sente capaz de efectuar.

Esta forma de violência é difícil de identificar, uma vez que a vítima teme denunciar os seus agressores, com medo de sofrer represálias e por vergonha de admitir que está a ser agredida ou a passar por situações humilhantes na escola ou, ainda, por acreditar que não darão o devido crédito às suas queixas. As vítimas pensam muitas vezes que a denúncia ecoaria como uma confissão de fraqueza ou impotência de defesa pessoal.

Existem fortes suspeitas de que as crianças ou jovens que praticam o *bullying* têm grande probabilidade de se tornarem adultos com comportamentos anti-sociais, psicóticos e/ou violentos, tornando-se, inclusive, criminosos.

Os efeitos negativos acima descritos são um marco na vida de uma vítima, podendo prolongar-se por muitos e longos anos, ou manifestar-se somente já na idade adulta.

Se socialmente e psicologicamente o *bullying* é devastador, academicamente pode ser o primeiro indício de alguma coisa não está bem com a criança ou adolescente. Independentemente do nível escolar onde se encontra, Primeiro, Segundo ou Terceiro Ciclo, o aluno vítima de *bullying* tem dificuldades na concentração e respectiva capacidade de fixação dos conteúdos leccionados. Os resultados escolares tendem a piorar abruptamente, no início das agressões, não voltando a estabilizar enquanto não acontece uma dinâmica qualquer no “ecossistema” *bullying* de que está a ser alvo, como uma mudança de espaço físico, de escola, a saída do agressor do espaço ou a punição ao agressor. Sem uma mudança acentuada, o problema persiste.

A situação contrária também é válida, tanto para o *bullying* como para os resultados académicos. É consensual na literatura de investigação que a mudança de

ciclo escolar produz situações de relações potencialmente capazes de se transformarem em *bullying*, e o pico acontece na transição para o terceiro ciclo/secundário (“Middle School”) (Nansel et al, 2001; Pelegrinni & Long, 2002; Solberg, Olweus, & Andersen, 2007).

A amplitude de idades, de constituição física e de comportamentos sociais é enorme e dentro do mesmo espaço escolar podemos ter crianças com onze anos e adolescentes com vinte anos. É um facto, que no início de cada ciclo, existe uma percentagem de alunos que tem uma quebra de rendimento escolar, e pensava-se que era somente um período de habituação aos novos espaços, aos novos professores, colegas, sistema de ensino, conteúdos programáticos ou deslocação para outra escola. Hoje percebe-se que existe também o factor social *bullying* a ter em conta. Existe de facto uma praxe de iniciação de ciclo que permite perceber quem é quem na escala social do novo meio, conhecer novos colegas, etc.. Infelizmente, os que anteriormente eram vítimas no ciclo anterior, vão continuar a sê-lo, tal como os agressores continuarão a sê-lo. Embora se pense que esta é uma acção, na maioria dos casos limitada no tempo (primeiro ano, primeiro período ou início de semestre), regularizando, para os casos *bullying* ditos “normais”, a partir do momento que se entende ou estabiliza a hierarquia.

Em suma: os agressores ou *bullies*, não são, regra geral, bons alunos, não se interessam pela escola e têm uma elevada taxa de absentismo. As vítimas ficam desorientadas com a agressão e diminuem o seu rendimento escolar e por fim os observadores ao presenciar as agressões, retraem-se, e/ou distraem-se e podem também ver os seus resultados académicos piorarem. Em termos de rendimento escolar o *bullying* é mau para todos os envolvidos

4 O *cyberbullying*

"He can run, but he can't hide"

Joseph Louis Barrow, Boxer, 1914/1981

Os computadores, a Internet, os jogos virtuais, os telemóveis, as mensagens instantâneas e as redes sociais virtuais são lugar-comum dos jovens de hoje. Sem estes, qualquer jovem do mundo ocidental encontra-se “desamparado”, chegando mesmo a sentir-se desenquadrado e inseguro, senão for utilizador habitual destas tecnologias. Quantos jovens, ou mesmo alguns adultos, se sentem ansiosos por não terem “rede”, essa coisa invisível que nos prende a mundo de comunicação e partilha.

Os computadores pessoais e a internet, encontram-se, neste momento numa percentagem muito elevada dos lares portugueses. Segundo o INE, em 2007, 52% da população portuguesa tinha acesso em casa à internet. Com a implementação do programa governamental “e-Escolas”, a partir do ano de 2008, pressupõe-se que este número tenha aumentado substancialmente. Se acrescentarmos os acessos na escola, bibliotecas e pontos *wi-fi* em espaços públicos, devemos estar perto dos 90% de população com acesso à internet.

Se tivermos em conta que em Portugal existem mais telemóveis activos do que população, obtemos uma situação em que todos nós estamos de uma maneira ou de outra, interligados electronicamente. Hoje em dia o acesso à comunicação móvel, proporciona uma capacidade mais rápida de sermos ouvidos e ouvir, de expressar sentimentos, de pedir ajuda, de obter informação e também de sermos por esta via insultados, verbalmente agredidos, chantageados, coagidos e ameaçados. Um novo meio para uma atitude antiga... Se juntarmos estas atitudes, à vantagem de acoplarmos imagens e vídeos, e de a efectuar anonimamente, abrimos um novo mundo à agressão e ao *bullying*, o *cyberbullying*.

Cyberbullying, *ebullying*, *bullying* electrónico, cyber-violência, cyber assédio, assédio electrónico, etc., são designações encontradas para o mesmo tipo de agressão. Mundialmente em verdadeira expansão, este tipo ou forma de *bullying* só granjeou

atenção por parte dos investigadores e autoridades, aquando, mais uma vez, existiram suicídios de jovens /crianças, relacionados com agressões através da internet.

4.1 Definição e tipologia do *cyberbullying*

“What makes *cyberbullying* so dangerous is that anyone can practice it without having to confront the victim. You don't have to be strong or fast, simply equipped with a cell phone or computer and willingness to terrorize.”

(King, 2006)

O *cyberbullying* define-se como, ameaças ou comportamentos ofensivos enviados via meios electrónicos de comunicação *online* para a, ou as vítimas. Podem ser também informações/ameaças/agressões, com os mais variados formatos, imagens, fotos, vídeos ou texto, colocados e difundidos *online*, sobre e para uma vítima, com o objectivo de que outros vejam. (Wolak, Mitchell, Finkelhor et al., 2006; Kowalski, Limber, Agatston, 2008; Shariff, 2008).

As primeiras referências ao *cyberbullying* surgem em 2002 (Leisheman, 2002), mas a suas primeiras definições aparecem somente em 2003 pela advogada norte-americana, Nancy Willard (2003) e pelo canadiano Bill Belsey (2005), que o definiu da seguinte forma:

“Cyber bullying involves the use of information and communication technologies such as e-mail, cell phone, and pagers text messages, instant messaging, defamatory online personal polling web sites, to support deliberate, repeated and hostile behavior by individual or group that intended to harm others”.

(Belsey, 2005)

No entanto, a generalidade dos autores mais recentes, ou nas suas revisões mais recentes (Shariff, 2008), são consensuais em considerar que a definição *exposta* na Wikipédia, é a mais completa e abrangente. Consideramos nós, que este facto se deve à contribuição e conjugação da opinião de todos nesta plataforma. Na *wikipédia*, em língua inglesa a definição de *cyberbullying* é:

“The National Crime Prevention Council’s definition of cyberbullying is: when the Internet, cell phones or other devices are used to send or post text or images intended to hurt or embarrass another person. StopCyberbullying.org, an expert organization dedicated to internet safety, security and privacy, defines cyberbullying as: a situation when a child, tween or teen is repeatedly ‘tormented, threatened, harassed, humiliated, embarrassed or otherwise targeted’ by another child, tween or teen using text messaging, e-mail, instant messaging or any other type of digital technology. Other researchers use similar language to describe the phenomenon.

Cyber-bullying can be as simple as continuing to send e-mail to someone who has said they want no further contact with the sender, but it may also include threats, sexual remarks, pejorative labels ganging up on victims by making them the subject of ridicule in forums, and posting false statements as fact aimed at humiliation.

Cyber-bullies may disclose victims’ personal data (e.g. real name, address, or workplace/schools) at websites or forums or may pose as the identity of a victim for the purpose of publishing material in their name that defames or ridicules them. Some cyber-bullies may also send threatening and harassing e-mails and instant messages to the victims, while other post rumors or gossip and instigate others to dislike and gang up on the target.

Though the use of sexual remarks and threats are sometimes present in cyber-bullying, it is not the same as sexual harassment and does not necessarily involve sexual predators.”

(Wikipédia, 2010).

O *cyberbullying* é diferente do *bullying* convencional. O tipo de agressão produzida por via electrónica é mais acentuada que a agressão “normal”, por três principais motivos: primeiro, a agressão pode partir de qualquer um, em qualquer lugar, pode ser o vizinho do lado, o colega de carteira ou alguém que nem sequer nos conhece, pode viver perto ou viver longe, não conhecemos a cara, o género ou a idade, em suma pode ser totalmente anónimo; segundo, persegue a vítima para todo o lado. Qualquer tentativa de acesso por parte desta ao mundo virtual pode-se transformar numa agressão, o espaço físico deixa de ter importância; em terceiro, e último, a divulgação da agressão é instantânea para os milhões de observadores que se encontram conectados à rede virtual (Shariff, 2008; Kowalski and al, 2008; Goodstein; 2007; Willard, 2007; Trolley, Hanel, Shields, 2006)

Alguns investigadores constataram que o *cyberbullying*, tal como o *bullying* normal, é perpetrado mais pelo sexo masculino, no entanto existe um aumento significativo de *bullies* femininos no *cyberbullying*. Esta variação de incidência está relacionada com o tipo de agressão no *cyberbullying* em que a importância da capacidade física deixa de ter relevância dado que esta pode não fazer parte dos métodos utilizados. Ybarra & Mitchell (2004) obtiveram como resultados das suas investigações, com o objectivo de definir os *cyberbullies*, que ambos os géneros se encontram em pé de igualdade no que diz respeito ao papel de agressor.

Perceber os diferentes tipos do *cyberbullying*, faz com que consigamos entender as motivações possíveis que estão no cerne desse mesmo acto. Estes tipos ou formas de *cyberbullying* não devem ser considerados como estanques, estereotipados ou perfis absolutos. Estes perfis, tal como concerne à base dos motivos que os produzem e as influências que podem criar um *bully*, são influenciados pela personalidade de quem o concretiza. Assim, a quantidade de variantes aos tipos de *cyberbullying* que de seguida explanamos, são quase infinitos (Bargh & McKenna, 2004; Ybarra & Mitchel, 2004).

A investigação sobre o *cyberbullying*, tem-se vindo a acentuar e expandir pelo mundo inteiro, não só devido à informação e classificação dos casos, como à rápida aprendizagem dos *bullies* de como o fazer. Infelizmente, as prevenções acontecem sempre depois dos crimes... mas também podemos pensar que é totalmente impossível desenvolver métodos de prevenção sem saber do que nos estamos a precaver... Até ao ano 2005, somente países como o Canadá, Estados Unidos, Reino Unido e os países escandinavos, desenvolviam observação e investigação sobre este assunto. Hoje os estudos, as acções de comunicação e prevenção sobre este tema foram alargadas a quase todos os países civilizados, ou com algum desenvolvimento tecnológico. Desde o Japão, Austrália, Coreia do Sul, Espanha, França, Bélgica, Itália até ao Brasil, as investigações e as acções de prevenção têm sido cada vez mais focadas e divulgadas. O *cyberbullying* é uma temática actual e, podemos classificar de mundial.

A existência de dados estatísticos manifesta esta preocupação e a investigação que foi realizada para a sua obtenção. Embora pouco aprofundados e com alguma margem de erro, já foram realizados alguns estudos de incidência em vários países. Aqui apresentamos algumas das estatísticas, sobre *cyberbullying* em vários países: na Grã-

Bretanha, um em quatro estudantes já foi molestado *online*; nos Estados Unidos da América, 75 a 85% das crianças; 43% já foram atormentadas enquanto se encontravam *online*; em Singapura, 14% já foi molestada via SMS e 13% nos *chats online*; na Índia, 65% dos alunos foram vítimas de *bullying* via telemóvel; no Canadá, 50% conhece alguém que já foi vítima, 84% dos professores já foram molestados e 40% das vítimas não sabe quem foi o autor dos ataques; na Austrália, 42% das raparigas entre os 12 e os 15 anos foram molestadas; na China, 1 em cada 3 alunos foram vítimas de *cyberbullying* e em Espanha calcula-se que cerca de 26% dos jovens entre os 12 e 18 anos foi vítima deste fenómeno.

Estima-se que, em todos os países onde foram efectuados inquéritos, a incidência do *cyberbullying* na população jovem, se encontre entre os 10 e 40% de vítimas (Kowalski and al, 2008). Alguns autores e *sites* dedicados ao tema afirmam que estas estatísticas pecam por defeito, deduzindo estes, que existem muitas vítimas que, por vergonha, medo ou coação, não divulgam a sua condição.

4.1.1 Tipologia do *cyberbully*

Entender os diferentes tipos de *cyberbullies* permite perceber o que se encontra por detrás do acto em si. Embora não devam, nem possam ser, considerados como perfis uniformes, estereotipados e típicos, podemos dividir em cinco os tipos de *bullies*:

- O Anjo Vingativo, o *bully* que por vingança, dele ou de um companheiro, ataca nos mesmos moldes em que foi/foram atacados. Contra-ataca com as mesmas armas de que foi vítima;

- A Sede de Poder, pratica o *cyberbullying* como meio de exercer poder sobre os outros, utilizando tácticas de medo. Normalmente é um indivíduo envergonhado ou mais reservado que consegue “esconder-se atrás” do computador e sentir-se poderoso;

- A Vingança dos Totós (*nerds*), quem é *bully online* com o objectivo de espalhar o medo ou embaraço às vítimas e normalmente efectua este acto como competição (já se detectaram escalas de qualificações, com a quantidade de vítimas obtidas por cada participante como pontuação). São indivíduos pouco respeitados no mundo real, normalmente apelidados de totós.

- As Meninas Más, são meninas que se encontram “*chateadas*” e procuram divertimento. Normalmente, o acto é produzido em grupo, ou porque este se encontra aborrecido, ou por alguém que quer pertencer a esse mesmo grupo. Existem relatos de acções de *cyberbullying* como rituais de integração em grupos.

- Inadvertidamente, quem é *bully* sem ter consciência que o está a ser. Acontece muito nos jogos *online*. Aqui existe a ofensa que se confunde com divertimento. Normalmente não se tem percepção do que se está a fazer. Quando percebem o que provocaram, os pseudo-agressores ficam com remorsos. (Parry Aftab, www.stopcyberbullying.org citando Kennedy, 2005. In Trolley et al. 2006)

4.1.2 Métodos de *cyberbullying*

Poder-se-iam dividir em dois tipos os métodos utilizados no *cyberbullying*: os métodos que não são mais do que uma extensão do *bullying* convencional e os novos métodos, que para além de tirarem partido do meio (comunicação), o fazem com novas características, só existindo porque a tecnologia o proporciona. No entanto, não poderemos nunca saber, efectivamente, qual é qual, tendo de ser estudado caso a caso e a partir daí, perceber em que grupo se pode inserir o método utilizado.

Um dos primeiros livros a dividir o *cyberbullying* em diferentes acções, delineando-os em tipos ou comportamentos distintos foi o “*Cyberbullying and Cyberthreats*” (2006) da advogada norte americana, Nancy Willard, na altura Directora do *Center for Safe and Responsible Internet Use* (E.U.A.). Não existindo nenhuma alteração a esta lista e sua definição desde essa data, são apresentados em seguida os tipos ou comportamentos dentro do *cyberbullying*.

4.1.2.1 A discussão directa - *Flaming*

O *flaming*, não é mais de que uma discussão curta, mas acesa, utilizando tecnologias de comunicação, entre dois ou mais intervenientes, num fórum, grupos de discussão ou *chat* publico. Raramente acontece via *e-mail* ou outra forma directa de contacto.

Ao observarmos a acção, a primeira impressão que se retém é de que os intervenientes se encontram em pé de igualdade na discussão, mas ao existir um acto ou discurso agressivamente violento, e repetido, por parte de um dos protagonistas, incorre-se num desequilíbrio de forças, que transforma a situação num acto de *bullying*. Em muitas situações, onde se encontram mais indivíduos, estes, que em princípio são somente observadores, podem tomar partido do agressor e o ataque deixa de ser bilateral e suportável passando a ser entre um grupo e uma vítima. É um acto de curta duração, não ultrapassando o momento do jogo ou discussão onde se encontram os protagonistas (Kowalski et al, 2008).

4.1.2.2 O molestar e/ou assédio - *harassment*

Este termo é também uma das designações para o *cyberbullying*, podendo ser distinguido deste pela idade dos intervenientes, sendo o *harassment* protagonizado por adultos e *cyberbullying* por jovens (Aftab, 2006).

O uso de palavra, conduta ou acção, repetida e persistente, que é utilizada directamente contra uma pessoa, a quem irrita, alarma ou perturba emocionalmente, provocando stress, é a definição encontrada mais abrangente e que explana melhor o acto. No *cyberbullying* esta acção é conotada geralmente como uma via para produzir os ataques. Estes caracterizam-se quase unicamente por envio de mensagens ofensivas e repetidas contra um único alvo.

Na maioria das vezes esta acção é produzida utilizando meios de comunicação pessoais, mas também pode ser produzida em espaços virtuais públicos, onde pode surtir maior efeito, já que a vítima está a ser observada. À primeira vista pode parecer igual ao *flaming*, mas não o é. Isto porque o *harassment* tem um maior período de duração, podendo existir mais do que um agressor e os insultos serem unilaterais.

Em vários livros, textos e sítios da internet dedicados ao *cyberbullying*, é comum atribuir-se este termo, quase em exclusivo, aos jogos de computador *online*. Nestes jogos existem jogadores que têm como objectivo molestar outros, os “*griefer*” ou como tradução livre, “provocadores de tristeza” (Swartz, 2005). Estes preocupam-se mais em perturbar do que em jogar, o seu principal objectivo é causar irritação e consequente

distracção no jogo. Existem relatos de que os *griefers* ultrapassam as fronteiras do jogo e continuam os actos por outras vias e noutros contextos, mas sempre com as mesmas vítimas (Kowalski and al, 2008).

4.1.2.3 O denegrir/ calunia/ difamação

Denegrir é difundir *online*, e nas mais variadas plataformas, comentários, fotos, imagens adulteradas, cartoons, músicas, etc., depreciativos e irreais sobre a vítima. Estes comentários podem ser enviados por *e-mail*, colocados em *blogs*, *sites* ou fóruns. Podem ter o objectivo de ser pouco difundido e chegar somente a grupo restrito de pessoas, ou fazer-se espalhar ao maior número de observadores no mais curto espaço de tempo.

Nos Estados Unidos da América existe um costume em algumas escolas e turmas de produzirem um *slam book*, que não é mais do que um álbum *online* da turma, com as respectivas fotos, onde cada um pode denegrir os colegas como bem quiser. Normalmente estes *slam books* iniciam com comentários suaves, mas à medida que os comentários vão sendo colocados, e como acto de retaliação as intenções de magoar vão também aumentando (Kowalski et al, 2008).

4.1.2.4 Roubo da identidade digital, a impersonalização

Este é um dos exemplos dos tipos de *cyberbullying* que só pode ocorrer com o uso das novas tecnologias de informação.

Este tipo acção consiste no perpetrador apossar-se indevidamente da identidade digital da vítima, roubando-lhe as palavras-chave de acesso às várias plataformas de comunicação. Ao personificar a entidade da vítima pode maltratar os amigos desta, enviar *e-mails* difamatórios, mudar os perfis nas páginas pessoais, desde dados a imagens, e por último, pode colocar a vida da vítima em risco, enviando mensagens provocantes e ofensivas a grupos violentos que conheçam a mesma.

Em casos mais “requintados”, o *bully* além de utilizar as palavras-chave da vítima chega mesmo a utilizar o computador da vítima, fazendo com que a identificação digital

do computador da vítima, o IP, acentue a veracidade ao seu acto (Kowalski and al, 2008).

O roubo de identidade, mesmo que momentâneo, é uma das mais usuais formas de *cyberbullying*. A vítima perde os amigos, pode ser agredida e sem perceber o porquê... e mesmo que perceba atempadamente da acção, é sempre a sua assinatura que marca as ofensas, o que será sempre difícil de explicar perante os ofendidos que não oi este o autor das mesmas.

Este acto pode se transformar num duplo ataque à vítima que, se por um lado viu devassada a sua vida privada, por outro, não percebe a reacção daqueles que lhe são mais próximos e foram de alguma maneira ofendidos. Pode ser alvo de humilhação real, porque foi um falso protagonista virtual de um acto de agressão.

Tal como a utilização do anonimato, a impersonalização é, dentro do *cyberbullying*, um ataque que perturba a vítima a todos os níveis. Existindo alguns casos em que a vítima ainda é criminalmente acusada. (Kowalsky et al, 2008).

4.1.2.5 Enganar/ trapaça

O objectivo principal deste tipo de *cyberbullying* é enganar a vítima, tentando que esta forneça dados pessoais ao *bully*, para que este possa vir a utilizar essa informação pessoal e/ou íntima, e a divulgando-a, de forma descontextualizada a outros. Estas informações normalmente são de cariz privado e não deveriam ser divulgadas. A vítima é agredida duplamente, primeiro porque é enganada e segundo, porque vê exposta a sua vida privada, e como colaborou activamente no acto, sente-se ainda mais vulnerável (Kowalski et al, 2008).

4.1.2.6 Ostracismo / exclusão

Uma das necessidades humanas básicas é pertencer a um grupo, através do qual encontramos amigos e estratos sociais que ambicionamos. A exclusão de um membro de um determinado grupo é encarada por este como a sua “morte social” (Sudnow, 1967). Este sentimento de exclusão é igual no mundo real e no mundo virtual.

O ostracismo virtual tem duas variantes. Sendo uma, o sentimento de ostracismo auto-infligido, que se baseia na ausência ou na demora de respostas às solicitações do indivíduo. A velocidade de comunicação é um facto adquirido por quem utiliza as tecnologias de informação e comunicação, se esta é lenta ou não envia resposta, assume-se que é uma “não resposta” do indivíduo ou do grupo a quem enviamos a nossa mensagem, e não do sistema de comunicações. Esta assumpção de estarmos a ser colocados fora do grupo é tão rápida como a da comunicação. Assumimos que estamos a ser ignorados, logo fora do grupo social.

A outra variante é a que transporta maldade na acção, o ser excluído propositadamente de um grupo. Aqui existem vários motivos: o indivíduo não tem as características necessárias ao perfil de membro de grupo; não serve os interesses do grupo; é demasiado brando na sua integração ou, por último, tem algum conflito anterior, com um ou vários membros do grupo, que se encontram numa posição “hierárquica” superior.

As vítimas ficam psicologicamente devastadas, mas por mais estranho que possa parecer, rapidamente procuram outro grupo social para se inserirem, e fazem-no muito mais rapidamente do que os que deixam o grupo voluntariamente (Kowalski et al, 2008).

4.1.2.7 Pressão constante – *cyberstalking*

É o acto de perseguir electronicamente outro, constante e sub-repticiamente, é o perseguir ou “passear” perto da vítima com o objectivo de irritar, molestar a pessoa ou em casos extremos o de cometer um crime, tal como assaltar, agredir ou violar.

O *cyberstalking* difere do *harassment* pela perseguição constante e com o objectivo de provocar danos físicos à vítima. É um dos tipos de *cyberbullying* que mais pânico incute na vítima, pois as ameaças são constantes, aparecem em todas as vias de comunicação e têm sempre uma conotação de terror ligadas à agressão física (Kowalski and al, 2008).

4.1.2.8 A chapada ou *happy slapping*.

Este método é relativamente recente, aparece pela primeira vez no Metro de Londres e rapidamente se difundiu nos E.U.A. e Canadá. "A chapada" consiste num grupo de adolescentes que perseguindo uma vítima (que à partida conhecem), que se encontre normalmente sozinha, a agride com uma chapada à traição (normalmente na cabeça ou pescoço) enquanto outro ou outros do grupo filmam a sequência. O filme é depois divulgado na internet, de maneira a ser visualizado pelos pares da vítima, denegrindo a sua imagem. Nos E.U.A. existem variações da "chapada", sendo o mais usual e perigoso, o *hopping* ou assalto, que difere da chapada porque não é perpetrada por um só indivíduo mas pelo grupo inteiro, que repentina e violentamente agride a vítima.

Em qualquer dos métodos nunca é filmada a resposta positiva da vítima, somente existe filmagem da vítima a chorar ou a fugir, mas não quando esta responde da mesma forma agredindo quem a molestou, ficando registado unicamente o seu papel de vítima e não o de indivíduo capaz de responder. A mensagem é transmitida como se a vítima fosse sempre um cobarde. Normalmente, as vítimas que não responderam à agressão, são repetidamente agredidas (Kowalski and al, 2008; Kohler, 2007).

4.1.2.9 Divulgação de imagens digitais sem consentimento

Este é um acto que já provocou reacções legais, o fotografar sem consentimento e depois divulgar, imagens de pessoas em situações que, descontextualizadas, podem e são interpretadas maliciosamente. Este tipo de *cyberbullying* não visa ninguém em especial, simplesmente acontece a alguém que teve, podemos dizer, no lugar errado à hora errada com a atitude ou indumentária errada. As reacções legais traduziram-se na proibição de telemóveis com máquina fotográfica e máquinas fotográficas digitais, em espaços onde a nudez ou a nudez parcial seja comum, como exemplos podemos referir as piscinas públicas, balneários ou ainda o exemplo das praias de naturismo.

Neste mesmo contexto existe a filmagem de actos sexuais, que podem ser consentidos ou não, e a sua posterior divulgação no meio onde se pode ser reconhecido. O voyeurismo natural do ser humano faz com que seja visualizado e difundido muito

rapidamente. A divulgação deste tipo de vídeos é feita via *e-mail*, já que as plataformas gratuitas de divulgação de imagens não permitem este tipo de conteúdos. A vítima é normalmente do sexo feminino, já que lhe é atribuída uma conotação de “mulher fácil” enquanto o rapaz é conotado como “macho”.

A divulgação destas filmagens tem maiores repercussões, em termos psicológicos, quando são visualizadas pelos pais da protagonista feminina.

4.1.2.10 Sexting - troca de imagens pessoais eróticas e explícitas.

Embora não se possa considerar o *sexting* como um acto de *cyberbullying*, achamos que esta troca de imagens eróticas e explícitas pessoais, dá azo à sua utilização indevida e passível de ser utilizada como meio para chantagear o outro.

4.1.2.11 Outing

O *outing* não é mais do que *sexting* provocado, induzido ou permitido pela vítima. Esta última publica ou envia fotos/ filmes que a podem comprometer. Normalmente estas imagens/ filmes são de cariz sexual, erótico ou de possível alvo de gozo (filmar-se a fazer de palhaço e depois divulgar *online*, é “abrir um flanco” para possíveis ataques).

O *outing* pode ser inocentemente executado, ou com intenção de chamar a atenção sobre si, conseguindo esse mesmo objectivo, com o pior resultado pessoal possível, a difamação e exposição ridicularizada. Neste caso a máxima “Falem bem, falem mal, falem de mim” é enganadora e prejudicial.

4.1.2.12 Fighth - a luta

Têm sido divulgado pelos media portugueses (não encontramos exemplos noutras realidades), de vídeos amadores, normalmente produzidos por câmaras de telemóveis, de lutas entre adolescentes, com alguma incidência nas lutas entre jovens do sexo feminino. Como professor, já observei o incitamento eufórico à realização de uma luta ou “fight” por parte de alunos que rodeiam dois adversários, e que se percebe que pretendem filmar a acção por terem o telemóvel preparado para a situação. A

divulgação é executada através de plataformas de vídeos anónimas ou enviadas e reenviadas por *e-mail*. A vítima será quem perder a luta, podendo vir a ser alvo de mais acções de *bullying*.

4.1.2.13 Defriending- excluído do grupo de amigos virtuais

Esta forma de *cyberbullying* é recente e utiliza-se em redes sociais. Consiste num acto previamente combinado entre um grupo de “amigos virtuais” em retirarem-se ao mesmo tempo do grupo de amigos virtuais da vítima. Esta agressão não é directa, mas perturba a vítima ao “perder” muitos amigos na sua rede social virtual. Não são conhecidas variantes.

4.2 As diferenças entre o *bullying* e o *cyberbullying*

Como já se referiu, o *cyberbullying* tem duas variantes: ou é uma extensão do *bullying* convencional utilizando novas tecnologias ou utiliza estas mesmas tecnologias inventando novas e originais formas de agressão. Independentemente destas variações, existem factores distintos entre o *cyberbullying* e o *bullying* que pode fazer uma grande diferença em termos de consequências psicológicas e sociais.

4.2.1 Quem é o inimigo?

No *bullying*, dito convencional, tem-se conhecimento de quem é a vítima e o agressor, são ambos identificáveis. O agressor ao ser identificado é passível de ser evitado. No *cyberbullying* o agressor pode ser qualquer um ao redor, podendo ser um indivíduo que se encontra perto ou longe da vítima, alguém conhecido ou não. O factor de desconhecimento de quem é o agressor, amplia exponencialmente a pressão psicológica e o medo.

4.2.2 Limites espaciais

O *bullying* é perpetrado dentro e em redor do espaço escolar, o *cyberbullying* não tem delimitação espacial. O *cyberbullying* “acompanha” a vítima. Esta só consegue ver-se livre da agressão, isolando-se tanto da comunidade como do computador e/ou telemóvel. A expressão inserida no início deste capítulo expressa bem o sentimento da vítima em relação ao *cyberbullying*, “*you can run, but you can't hide*”. A não existência de um “porto seguro”, é mais um motivo de stress para a vítima, esta tem a sensação de estar constantemente a ser observada e controlada pelo agressor.

4.2.3 Características dos agressores

No *bullying* o agressor é considerado um indivíduo com boa capacidade física, fisicamente e emocionalmente agressivo, com uma má relação com a escola. No *cyberbullying*, não existe nenhuma referência à capacidade física, dado que esta não é necessária para agressão psicológica, os *bullies*, neste caso, são bons alunos e com uma boa relação com a escola. Os agressores no *cyberbullying* podem ser simultaneamente vítimas no *bullying*. São normalmente indivíduos dependentes das tecnologias (McKenna & Bargh, 2000; Ybarra & Mitchell, 2004).

4.2.4 O medo de punição da vítima

A vítima no *bullying* convencional pode ser protegida, afastando-a do agressor. Esta atitude não obtém os mesmos resultados no *cyberbullying*. Uma das medidas que os pais das vítimas do *cyberbullying* tendem a fazer, assim que são confrontados com os “perigos” que o seu educando está a ser alvo, é o retirar o acesso aos veículos da agressão, seja o telemóvel, o computador ou a internet. Esta atitude castiga ainda mais a vítima, fazendo com que se arrependa de ter contado o que se passava consigo. É duplamente castigado por um acto contra si. (Kowalski, et al, 2008).

4.2.5 Os observadores ou testemunhas

No *cyberbullying*, o observador pode escolher entre ser ou não participante. É muita das vezes também um *bully*, dependendo da plataforma na qual a acção decorre. Pode intervir se for num “*chat*”, pode reencaminhar o *e-mail* difamatório ampliando a quantidade de observadores, em suma, o observador inicial pode transformar-se num agressor de segunda linha, ampliando ou perpetuando o ataque inicial. No *bullying*, o observador têm um papel mais passivo. Fazendo de público de um acto, aumenta a vergonha e a humilhação da vítima (quantos mais observadores, maior a humilhação) e amplia a “glória” do agressor, servindo-lhe de audiência. O observador que se mantiver somente como assistente do acto é tido como apoiante do acto por parte do agressor (Kowalski, et al, 2008),

Existem investigações que correlacionam o *cyberbullying* com o *bullying* convencional. Estas concluem que existe uma correlação entre os dois fenómenos, adiantando que o *bullying* poderá conduzir a episódios de *cyberbullying*.

O estudo de Raskaukas e Stoltz (2007) foi exclusivamente dedicado à relação entre o *bullying* e o *cyberbullying*. Concluindo que aqueles foram vítimas no *cyberbullying* desempenhavam o papel de agressor no *bullying*. A inversão de papéis é assim confirmada, confirmando o perfil tipo de vítima e agressor em cada uma destas formas de agressão. Assim, as vítimas na escola são agora os *bullies* nas TIC.

No entanto, existem outros autores, que defendem que os meios tecnológicos são mais um meio para o agressor infligir os seus abusos, provocações e intimidações. Mitchell et al. (2007) concluíram que a vitimização interpessoal *online* está relacionada com a vitimização real. Demonstrando que, os indivíduos que no passado foram vítimas *online*, quase 75% referiram que forma também foram vítimas *offline*.

Juvonen e Gross (2008) retiram das suas investigações que o *bullying* e o *cyberbullying* são similares e as experiências coincidem nos dois contextos. Constatam ainda que o ciberespaço é usado como um fórum que extravasa o meio físico e que metade das vítimas suspeita que os seus agressores são seus pares da escola. Assim, os protagonistas implicados em episódios de *bullying*, enquanto *bullies*, também estão envolvidos em actos de *cyberbullying*, enquanto *cyberbullies* (Dehue, Bolman, & Völlink, 2008; Li, 2008; Ortega, Calmaestra, & Mércan, 2008).

Podemos verificar que existem duas teorias distintas quanto às semelhanças dos protagonistas entre o *bullying* e o *cyberbullying*. Por um lado as vítimas *offline* são *bullies online*, por outro os papéis mantêm-se em ambos.

Podemos assim concluir que o *cyberbullying* é uma vertente do *bullying* em franca expansão, com contornos sociais diferentes, implicações psicológicas e sociais devastadoras e, por último, com um impacto directo no ambiente escolar onde os protagonistas co-habitam. Estas conclusões podem ser ainda sustentadas pelo capítulo seguinte, onde se percebe que existe uma alteração da Lei criminal, à escala mundial, na tentativa de responder a tipo de agressão continuada.

5 Marco legal

As sociedades modernas precipitaram-se para um modelo de sociedade de risco de onde nascem novas fontes de perigos ou riscos (Beck, Giddens, Lash, 1994). Por este motivo surgiu uma nova necessidade, um novo contexto jurídico em que se pretende incluir todas as possíveis e novas formas de crimes.

Benjamim Rodrigues (2009) no Direito Penal Informático Digital, refere que: “Os riscos “informativos e comunicacionais” e “informático-digitais” que assolam, consciente e inconscientemente, as gerações actuais e futuras, no uso das novas TIC e da Internet, são alvo de reflexão por parte do sistema jurídico ou penal, tentando responder a estes novos desafios. Multiplicam-se os fenómenos de “*grooming*”, “*cyberstalking*”, “*cyberharassment*”, “*cyber-bullying*”, “*cybersquatting*”, “*warehousing*”, “*rever hijacking*”, etc. Neste novo contexto criminoso, faz-se sentir a necessidade de identificar e proteger um novo bem jurídico-penal: o fluxo informacional e comunicacional digital veiculado a partir de redes informáticas e electrónicas. Tal como os indivíduos, associações e instituições alvos destas novas atitudes criminais.”

Perante esta realidade, o crime informático-digital referencia-se a qualquer conduta lesiva, com relevância penal, praticada com o recurso a meios informáticos.

Posto isto e no que se refere ao assunto que nos propomos estudar, o *cyberbullying*, existem leis nacionais portuguesas onde este está, indirectamente, consagrado como crime.

A Lei Portuguesa, nesta área do crime informático-digital, faz-se regulamentar, seguindo as Leis e indicações das Nações Unidas, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), do Conselho da Europa, da Associação Internacional do Direito Penal (AIDP) e da União Europeia. Estes organismos, por sua vez, aconselham-se e colaboram com os organismos Internacionais envolvidos na ética e crime do ciberespaço, nomeadamente: (ISOC), *Internet Society*; (IETF) *Internet Engineering Task Force*; (W3C) *World Wide Web Consortium* e (ICANN) *Internet Corporation for Assigned Names and Numbers*. Todos estes organismos participam nos Códigos de auto-regulamentação da Internet, presentes em vários países, que servem de guias de conduta ética e deontológica para a utilização da Internet (Rodrigues, 2009).

Uma generalização das Leis pelos diversos países mundiais, visa essencialmente colmatar, uniformizando, a variedade de conceitos e informações sobre este assunto. Esta uniformização prende-se também com o facto de não existirem fronteiras geográficas na Internet, podendo os protagonistas dos actos criminosos situarem-se em países diferentes, ao abrigo de leis diferentes.

5.1 A Lei Portuguesa

A Lei Portuguesa está actualizada em relação às acções passíveis de ser consideradas actos de *cyberbullying*. Os crimes que possam ser imputados aos arguidos de casos de *cyberbullying*, estão constituídos genericamente no Código Penal Português em vigor, sendo especificado o acto de *Cyberstalking*, no Artigo C, do 153 do Código Penal Português. Existem actualizações, como a Lei do Cyber crime n.º 109/2009 de 15 Setembro de 2009, explanada neste capítulo, e que vem substituir a Lei da Criminalidade Informática n.º 109/91, de 17 de Agosto, colmatando assim as lacunas graves e desactualizadas face ao desenvolvimento e evolução desta área.

Outro avanço é a obrigatoriedade dos Internet Service Providers, ISP, guardarem os registos de comunicações via Internet. *Imposta* em Portugal desde Agosto de 2009, ao abrigo de uma directiva da Comissão Europeia que obriga a armazenar, durante um ano, detalhes dos *e-mails* e chamadas *VoIP* no espaço comunitário. A nova directiva apenas é usada para monitorizar as trocas de mensagens dentro da UE, pelo que as autoridades não devem aceder aos conteúdos das mensagens e telefonemas *VoIP* armazenados. Com as novas directivas, operadores e ISP, terão que armazenar dados relativos à origem e destino das várias comunicações electrónicas durante 12 meses. O acesso a estes dados só será possível, mediante um mandato judicial.

Esta última medida mantém a lacuna de não poder registar a troca de mensagens dos *softwares* de *Instant Messaging* (IM), diálogos nas plataformas de *chats*, fóruns e redes sociais. Esta lacuna tem sido tema de discussão (Silva, H., 2005), uma vez que não pode ser imputado aos ISP's os conteúdos de transmissão de dados, nem a sua colocação *online* e muito menos o armazenamento de todas as mensagens nos mais variados formatos que se efectuam durante um ano, sendo electronicamente possível é inoportável financeiramente

(sendo este um dos factores que estão na base do boato que a Internet teria de ser taxada com impostos).

A Lei Portuguesa, mesmo actualizada, carece ainda de alguns acertos para que possa cobrir toda a teia de possíveis crimes perpetrados na Internet ou através desta. Mas mesmo com estes acertos, ainda persiste um problema que do nosso ponto de vista, é tão ou mais importante que a Lei: os poucos recursos humanos e electrónicos que as polícias criminais detêm. Este factor permite que a Lei, mesmo que correcta e completa, não consiga ser totalmente aplicada (Sieber *in* Rodrigues, 2009).

A investigação criminal especializada, em Portugal, está a cargo da Unidade de Telecomunicações e Informática (UTI) da Polícia Judiciária que detem as seguintes competências:

- a) Instalação, exploração, manutenção e segurança dos sistemas de telecomunicações da PJ, bem como a sua interligação às redes da Organização Internacional de Polícia Criminal, da EUROPOL e de outros organismos internacionais da mesma natureza;
- b) Desenvolvimento, gestão e manutenção de aplicações informáticas;
- c) Gestão e funcionamento dos equipamentos e sistemas informáticos e de telecomunicações, bem como das respectivas redes;
- d) Selecção e instalação de equipamentos e sistemas tecnológicos de suporte a actividades de outras unidades orgânicas da PJ;
- e) Apoio técnico à prevenção e investigação criminal;
- f) Coadjuvação das autoridades judiciárias, no âmbito das suas competências.

Deduzimos que esta unidade careça de pessoal especializado nestes assuntos, já que, ao contactarmos com as Relações Públicas da Polícia Judiciária, no sentido de solicitar uma colaboração para a elaboração desta Tesina, esta foi-nos recusada, alegando pouco pessoal especializado disponível para a troca de informações.

5.1.1 Lei Geral

O Código Penal Português (Lei 59/2007, de 4 de Setembro) tem definidos os artigos que correspondem aos actos descritos no *cyberbullying*, tais como agressão física, agressão

moral, usurpação de identidade, divulgação de imagens, divulgação de pornografia, etc., que apresentamos de seguida:

Artigo 12.º

Actuação em nome de outrem

1 — É punível quem age voluntariamente como titular de um órgão de uma pessoa colectiva, sociedade ou mera associação de facto, ou em representação legal ou voluntária de outrem, mesmo quando o respectivo tipo de crime exigir:

a) Determinados elementos pessoais e estes só se verificarem na pessoa do representado; ou

b) Que o agente pratique o facto no seu próprio interesse e o representante actue no interesse do representado.

2 — A ineficácia do acto que serve de fundamento à representação não impede a aplicação do *disposto* no número anterior.

Artigo 19.º

Inimputabilidade em razão da idade.

Os menores de 16 anos são inimputáveis.

Artigo 26.º

Autoria

É punível como autor quem executar o facto, por si mesmo ou por intermédio de outrem, ou tomar parte directa na sua execução, por acordo ou juntamente com outro ou outros, e ainda quem, dolosamente, determinar outra pessoa à prática do facto, desde que haja execução ou começo de execução.

Artigo 27.º

Cumplicidade

1 — É punível como cúmplice quem, dolosamente e por qualquer forma, prestar auxílio material ou moral à prática por outrem de um facto doloso.

2 — É aplicável ao cúmplice a pena fixada para o autor, especialmente atenuada.

Artigo 153.º

Ameaça

1 — Quem ameaçar outra pessoa com a prática de crime contra a vida, a integridade física, a liberdade pessoal, a liberdade e autodeterminação sexual ou bens patrimoniais de considerável valor, de forma adequada a provocar-lhe medo ou inquietação ou a prejudicar a sua liberdade de determinação, é punido com pena de prisão até um ano ou com pena de multa até 120 dias.

2 — O procedimento criminal depende de queixa.

Artigo C - (Ameaça por meios informáticos-digitais, “Cyberstalking”)

1- Quem ameaçar outra pessoa com a prática de crime contra a vida, a integridade física, a liberdade pessoal e autodeterminação sexual ou bens patrimoniais de considerável valor, por meio de um sistema ou redes informáticos ou de comunicações electrónicas, fazendo uso dos diversos serviços neles acessíveis e disponíveis (*chat, e-mail, spam, fax, voice-mail, páginas Web, blogs, newsgroups, VoIP, etc.*), para a difusão e transmissão dos fluxos informacionais e comunicacionais ilícitos e agressores, de forma adequada a provocar-lhe medo ou inquietação ou a prejudicar a sua liberdade de determinação, é punido com pena de prisão até um ano ou com pena de multa até 120 dias.

2 - O procedimento depende da queixa.

Artigo 154.º**Coacção**

1 — Quem, por meio de violência ou de ameaça com mal importante, constranger outra pessoa a uma acção ou omissão, ou a suportar uma actividade, é punido com pena de prisão até três anos ou com pena de multa.

2 — A tentativa é punível.

3 — O facto não é punível:

- a) Se a utilização do meio para atingir o fim visado não for censurável; ou
- b) Se visar evitar suicídio ou a prática de facto ilícito típico.

4 — Se o facto tiver lugar entre cônjuges, ascendentes e descendentes, adoptantes e adoptados, ou entre pessoas, de outro ou do mesmo sexo, que vivam em situação análoga à dos cônjuges, o procedimento criminal depende de queixa.

Artigo 170.º**Importunação sexual**

Quem importunar outra pessoa praticando perante ela, actos de carácter exibicionista ou constrangendo-a a contacto de natureza sexual é punido com pena de prisão até um ano ou com pena de multa até 120 dias, se pena mais grave lhe não couber por força de outra disposição legal.

Artigo 176.º**Pornografia de menores**

1 — Quem:

- a) Utilizar menor em espectáculo pornográfico ou o aliciar para esse fim;
- b) Utilizar menor em fotografia, filme ou gravação pornográficos, independentemente do seu suporte, ou o aliciar para esse fim;

c) Produzir, distribuir, importar, exportar, divulgar, exhibir ou ceder, a qualquer título ou por qualquer meio, os materiais previstos na alínea anterior;

d) Adquirir ou detiver materiais previstos na alínea b) com o propósito de os distribuir, importar, exportar, divulgar, exhibir ou ceder; é punido com pena de prisão de um a cinco anos.

2 — Quem praticar os actos descritos no número anterior profissionalmente ou com intenção lucrativa é punido com pena de prisão de um a oito anos.

3 — Quem praticar os actos descritos nas alíneas c) e d) do n.º 1 utilizando material pornográfico com representação realista de menor é punido com pena de prisão até dois anos.

4 — Quem adquirir ou detiver os materiais previstos na alínea b) do n.º 1 é punido com pena de prisão até um ano ou com pena de multa.

5 — A tentativa é punível.

Artigo 180.º

Difamação

1 — Quem, dirigindo-se a terceiro, imputar a outra pessoa, mesmo sob a forma de suspeita, um facto, ou formular sobre ela um juízo, ofensivos da sua honra ou consideração, ou reproduzir uma tal imputação ou juízo, é punido com pena de prisão até seis meses ou com pena de multa até 240 dias.

2 — A conduta não é punível quando:

a) A imputação for feita para realizar interesses legítimos; e

b) O agente provar a verdade da mesma imputação ou tiver tido fundamento sério para, em boa fé, a reputar verdadeira.

3 — Sem prejuízo do disposto nas alíneas b), c) e d) do n.º 2 do artigo 31.º, o disposto no número anterior não se aplica quando se tratar da imputação de facto relativo à intimidade da vida privada e familiar.

4 — A boa fé referida na alínea *b*) do n.º 2 exclui-se quando o agente não tiver cumprido o dever de informação, que as circunstâncias do caso impunham, sobre a verdade da imputação.

Artigo 181.º

Injúria

1 — Quem injuriar outra pessoa, imputando -lhe factos, mesmo sob a forma de suspeita, ou dirigindo-lhe palavras, ofensivos da sua honra ou consideração, é punido com pena de prisão até três meses ou com pena de multa até 120 dias.

2 — Tratando-se da imputação de factos, é correspondentemente aplicável o disposto nos n.os 2, 3 e 4 do artigo anterior.

Artigo 182.º

Equiparação

À difamação e à injúria verbal são equiparadas as feitas por escrito, gestos, imagens ou qualquer outro meio de expressão.

Artigo 183.º

Publicidade e calúnia

1 — Se no caso dos crimes previstos nos artigos 180.º, 181.º e 182.º:

a) A ofensa for praticada através de meios ou em circunstâncias que facilitem a sua divulgação; ou

b) Tratando-se da imputação de factos, se averiguar que o agente conhecia a falsidade da imputação; as penas da difamação ou da injúria são elevadas de um terço nos seus limites mínimo e máximo.

2 — Se o crime for cometido através de meio de comunicação social, o agente é punido com pena de prisão até dois anos ou com pena de multa não inferior a 120 dias.

Artigo 190.º

Violação de domicílio ou perturbação da vida privada

1 — Quem, sem consentimento, se introduzir na habitação de outra pessoa ou nela permanecer depois de intimado a retirar-se é punido com pena de prisão até um ano ou com pena de multa até 240 dias.

2 — Na mesma pena incorre quem, com intenção de perturbar a vida privada, a paz e o sossego de outra pessoa, telefonar para a sua habitação ou para o seu telemóvel

Artigo 192.º

Devassa da vida privada

1 — Quem, sem consentimento e com intenção de devassar a vida privada das pessoas, designadamente a intimidade da vida familiar ou sexual:

a) Interceptar, gravar, registar, utilizar, transmitir ou divulgar conversa, comunicação telefónica, mensagens de correio electrónico ou facturação detalhada;

b) Captar, fotografar, filmar, registar ou divulgar imagem das pessoas ou de objectos ou espaços íntimos;

c) Observar ou escutar às ocultas pessoas que se encontrem em lugar privado; ou

d) Divulgar factos relativos à vida privada ou a doença grave de outra pessoa; é punido com pena de prisão até um ano ou com pena de multa até 240 dias.

Artigo 194.º

Violação de correspondência ou de telecomunicações

1 — Quem, sem consentimento, abrir encomenda, carta ou qualquer outro escrito que se encontre fechado e lhe não seja dirigido, ou tomar conhecimento, por processos técnicos, do seu conteúdo, ou impedir, por qualquer modo, que seja recebido pelo destinatário, é punido com pena de prisão até um ano ou com pena de multa até 240 dias.

2 — Na mesma pena incorre quem, sem consentimento, se intrometer no conteúdo de telecomunicação ou dele tomar conhecimento.

3 — Quem, sem consentimento, divulgar o conteúdo de cartas, encomendas, escritos fechados, ou telecomunicações a que se referem os números anteriores, é punido com pena de prisão até um ano ou com pena de multa até 240 dias.

Artigo 195.º

Violação de segredo

Quem, sem consentimento, revelar segredo alheio de que tenha tomado conhecimento em razão do seu estado, ofício, emprego, profissão ou arte é punido com pena de prisão até um ano ou com pena de multa até 240 dias.

Artigo 199.º

Gravações e fotografias ilícitas

1 — Quem, sem consentimento:

a) Gravar palavras proferidas por outra pessoa e não destinadas ao público, mesmo que lhe sejam dirigidas; ou

b) Utilizar ou permitir que se utilizem as gravações referidas na alínea anterior, mesmo que lícitamente produzidas; é punido com pena de prisão até um ano ou com pena de multa até 240 dias.

2 — Na mesma pena incorre quem, contra vontade:

a) Fotografar ou filmar outra pessoa, mesmo em eventos em que tenha legitimamente participado; ou

b) Utilizar ou permitir que se utilizem fotografias ou filmes referidos na alínea anterior, mesmo que lícitamente obtidos.

Artigo 221.º

Burla informática e nas comunicações

1 — Quem, com intenção de obter para si ou para terceiro enriquecimento ilegítimo, causar a outra pessoa prejuízo patrimonial, interferindo no resultado de tratamento de dados ou mediante estruturação incorrecta de programa informático, utilização incorrecta ou incompleta de dados, utilização de dados sem autorização ou intervenção por qualquer outro modo não autorizada no processamento, é punido com pena de prisão até três anos ou com pena de multa.

2 — A mesma pena é aplicável a quem, com intenção de obter para si ou para terceiro um benefício ilegítimo, causar a outrem prejuízo patrimonial, usando programas, dispositivos electrónicos ou outros meios que, separadamente ou em conjunto, se destinem a diminuir, alterar ou impedir, total ou parcialmente, o normal funcionamento ou exploração de serviços de telecomunicações.

3 — A tentativa é punível.

4 — O procedimento criminal depende de queixa.

5 — Se o prejuízo for:

a) De valor elevado, o agente é punido com pena de prisão até cinco anos ou com pena de multa até 600 dias;

b) De valor consideravelmente elevado, o agente é punido com pena de prisão de dois a oito anos.

6 — É correspondentemente aplicável o disposto no artigo 206.º

Artigo 223.º

Extorsão

1 — Quem, com intenção de conseguir para si ou para terceiro enriquecimento ilegítimo, constranger outra pessoa, por meio de violência ou de ameaça com mal importante, a uma disposição patrimonial que acarrete, para ela ou para outrem, prejuízo é punido com pena de prisão até cinco anos.

2 — Se a ameaça consistir na revelação, por meio da comunicação social, de factos que possam lesar gravemente a reputação da vítima ou de outra pessoa, o agente é punido com pena de prisão de seis meses a cinco anos.

3 — Se se verificarem os requisitos referidos:

a) Nas alíneas *a)*, *f)* ou *g)* do n.º 2 do artigo 204.º, ou na alínea *a)* do n.º 2 do artigo 210.º, o agente é punido com pena de prisão de três a quinze anos;

b) No n.º 3 do artigo 210.º, o agente é punido com pena de prisão de oito a dezasseis anos.

4 — O agente é punido com pena de prisão até dois anos ou com pena de multa até 240 dias se obtiver, como garantia de dívida e abusando da situação de necessidade de outra pessoa, documento que possa dar causa a procedimento criminal.

Artigo 226.º

Usura

1 — Quem, com intenção de alcançar um benefício patrimonial, para si ou para outra pessoa, explorando situação de necessidade, anomalia psíquica, incapacidade, inépcia, inexperiência ou fraqueza de carácter do devedor, ou relação de dependência deste, fizer com que ele se obrigue a conceder ou prometa, sob qualquer forma, a seu favor ou a favor de outra pessoa, vantagem pecuniária que for, segundo as circunstâncias do caso, manifestamente desproporcionada com a contraprestação é punido com pena de prisão até dois anos ou com pena de multa até 240 dias.

2 — A tentativa é punível.

3 — O procedimento criminal depende de queixa.

4 — O agente é punido com pena de prisão até cinco anos ou com pena de multa até 600 dias se:

a) Fizer da usura modo de vida;

b) Dissimular a vantagem pecuniária ilegítima exigindo letra ou simulando contrato;

ou

c) Provocar conscientemente, por meio da usura, a ruína patrimonial da vítima.

5 — As penas referidas nos números anteriores são especialmente atenuadas ou o facto deixa de ser punível se o agente, até ao início da audiência de julgamento em 1.^a instância:

a) Renunciar à entrega da vantagem pecuniária pretendida;

b) Entregar o excesso pecuniário recebido, acrescido da taxa legal desde o dia do recebimento; ou

c) Modificar o negócio, de acordo com a outra parte, em harmonia com as regras da boa fé.

Artigo 240.º

Discriminação racial, religiosa ou sexual

1 — Quem:

a) Fundar ou constituir organização ou desenvolver actividades de propaganda organizada que incitem à discriminação, ao ódio ou à violência contra pessoa ou grupo de pessoas por causa da sua raça, cor, origem étnica ou nacional, religião, sexo ou orientação sexual, ou que a encorajem; ou

b) Participar na organização ou nas actividades referidas na alínea anterior ou lhes prestar assistência, incluindo o seu financiamento; é punido com pena de prisão de um a oito anos.

2 — Quem, em reunião pública, por escrito destinado a divulgação ou através de qualquer meio de comunicação social ou sistema informático destinado à divulgação:

a) Provocar actos de violência contra pessoa ou grupo de pessoas por causa da sua raça, cor, origem étnica ou nacional, religião, sexo ou orientação sexual; ou

b) Difamar ou injuriar pessoa ou grupo de pessoas por causa da sua raça, cor, origem étnica ou nacional, religião, sexo ou orientação sexual, nomeadamente através da negação de crimes de guerra ou contra a paz e a humanidade; ou

c) Ameaçar pessoa ou grupo de pessoas por causa da sua raça, cor, origem étnica ou nacional, religião, sexo ou orientação sexual; com a intenção de incitar à discriminação racial, religiosa ou sexual, ou de a encorajar, é punido com pena de prisão de seis meses a cinco anos.

Artigo 248.º

Falsificação de estado civil

Quem:

a) Fizer figurar no registo civil nascimento inexistente; ou

b) De maneira a pôr em perigo a verificação oficial de estado civil ou de posição jurídica familiar, usurpar, alterar, supuser ou encobrir o seu estado civil ou a posição jurídica familiar de outra pessoa; é punido com pena de prisão até dois anos ou com pena de multa até 240 dias.

Artigo 251.º

Ultraje por motivo de crença religiosa

1 — Quem publicamente ofender outra pessoa ou dela escarnecer em razão da sua crença ou função religiosa, por forma adequada a perturbar a paz pública, é punido com pena de prisão até um ano ou com pena de multa até 120 dias.

2 — Na mesma pena incorre quem profanar lugar ou objecto de culto ou de veneração religiosa, por forma adequada a perturbar a paz pública.

Artigo 252.º

Impedimento, perturbação ou ultraje a acto de culto

Quem:

a) Por meio de violência ou de ameaça com mal importante impedir ou perturbar o exercício legítimo do culto de religião; ou

b) Publicamente vilipendiar acto de culto de religião ou dele escarnecer; é punido com pena de prisão até um ano ou com pena de multa até 120 dias.

Artigo 276.º

Instrumentos de escuta telefónica

Quem importar, fabricar, guardar, comprar, vender, ceder ou adquirir a qualquer título, transportar, distribuir ou detiver instrumento ou aparelhagem especificamente destinados à montagem de escuta telefónica, ou à violação de correspondência ou de telecomunicações, fora das condições legais ou em contrário das prescrições da autoridade competente, é punido com pena de prisão até dois anos ou com pena de multa até 240 dias.

Artigo 297.º

Instigação pública a um crime

1 — Quem, em reunião pública, através de meio de comunicação social, por divulgação de escrito ou outro meio de reprodução técnica, provocar ou incitar à prática de um crime determinado é punido com pena de prisão até três anos ou com pena de multa, se pena mais grave lhe não couber por força de outra disposição legal.

2 — É correspondentemente aplicável o disposto no n.º 2 do artigo 295.º

Artigo 299.º

Associação criminosa

1 — Quem promover ou fundar grupo, organização ou associação cuja finalidade ou actividade seja dirigida à prática de um ou mais crimes é punido com pena de prisão de um a cinco anos.

2 — Na mesma pena incorre quem fizer parte de tais grupos, organizações ou associações ou quem os apoiar, nomeadamente fornecendo armas, munições, instrumentos de crime, guarda ou locais para as reuniões, ou qualquer auxílio para que se recrutem novos elementos.

3 — Quem chefiar ou dirigir os grupos, organizações ou associações referidos nos números anteriores é punido com pena de prisão de dois a oito anos.

4 — As penas referidas podem ser especialmente atenuadas ou não ter lugar a punição se o agente impedir ou se esforçar seriamente por impedir a continuação dos grupos, organizações ou associações, ou comunicar à autoridade a sua existência de modo a esta poder evitar a prática de crimes.

5 — Para os efeitos do presente artigo, considera -se que existe grupo, organização ou associação quando esteja em causa um conjunto de, pelo menos, três pessoas, actuando concertadamente durante um certo período de tempo.

Artigo 305.º

Ameaça com prática de crime

Quem, mediante ameaça com a prática de crime, ou fazendo crer simuladamente que um crime vai ser cometido, causar alarme ou inquietação entre a população é punido com pena de prisão até dois anos ou com pena de multa até 240 dias.

A Lei Portuguesa foi alvo de reformulações e inserção de novas definições e artigos que respondessem às novas formas de crime, em especial, e como acima referido os que se desenvolvem com as novas tecnologias de informação e comunicação.

5.1.2 Lei do cyber crime – 109/2009 de 15 Setembro de 2009

CAPÍTULO I

Objecto e definições

Artigo 1.º

Objecto

A presente lei estabelece as disposições penais materiais e processuais, bem como as disposições relativas à cooperação internacional em matéria penal, relativas ao domínio do cibercrime e da recolha de prova em suporte electrónico, transpondo para a ordem jurídica interna a Decisão Quadro n.º 2005/222/JAI, do Conselho, de 24 de Fevereiro, relativa a

ataques contra sistemas de informação, e adaptando o direito interno à Convenção sobre Cibercrime do Conselho da Europa.

Artigo 2.º

Definições

Para efeitos da presente lei, considera -se:

a) «Sistema informático», qualquer dispositivo ou conjunto de dispositivos interligados ou associados, em que um ou mais de entre eles desenvolve, em execução de um programa, o tratamento automatizado de dados informáticos, bem como a rede que suporta a comunicação entre eles e o conjunto de dados informáticos armazenados, tratados, recuperados ou transmitidos por aquele ou aqueles dispositivos, tendo em vista o seu funcionamento, utilização, protecção e manutenção;

b) «Dados informáticos», qualquer representação de factos, informações ou conceitos sob uma forma susceptível de processamento num sistema informático, incluindo os programas aptos a fazerem um sistema informático executar uma função;

c) «Dados de tráfego», os dados informáticos relacionados com uma comunicação efectuada por meio de um sistema informático, gerados por este sistema como elemento de uma cadeia de comunicação, indicando a origem da comunicação, o destino, o trajecto, a hora, a data, o tamanho, a duração ou o tipo do serviço subjacente;

d) «Fornecedor de serviço», qualquer entidade, pública ou privada, que faculte aos utilizadores dos seus serviços a possibilidade de comunicar por meio de um sistema informático, bem como qualquer outra entidade que trate ou armazene dados informáticos em nome e por conta daquela entidade fornecedora de serviço ou dos respectivos utilizadores;

e) «Intercepção», o acto destinado a captar informações contidas num sistema informático, através de dispositivos electromagnéticos, acústicos, mecânicos ou outros;

f) «Topografia», uma série de imagens ligadas entre si, independentemente do modo como são fixadas ou codificadas, que representam a configuração tridimensional das camadas que compõem um produto semiconductor e na qual cada imagem reproduz o

desenho, ou parte dele, de uma superfície do produto semiconductor, independentemente da fase do respectivo fabrico;

g) «Produto semiconductor», a forma final ou intermédia de qualquer produto, *composto* por um substrato que inclua uma camada de material semiconductor e constituído por uma ou várias camadas de matérias condutoras, isolantes ou semicondutoras, segundo uma disposição conforme a uma configuração tridimensional e destinada a cumprir, exclusivamente ou não, uma função electrónica.

CAPÍTULO II

Disposições penais materiais

Artigo 3.º

Falsidade informática

1 — Quem, com intenção de provocar engano nas relações jurídicas, introduzir, modificar, apagar ou suprimir dados informáticos ou por qualquer outra forma interferir num tratamento informático de dados, produzindo dados ou documentos não genuínos, com a intenção de que estes sejam considerados ou utilizados para finalidades juridicamente relevantes como se o fossem, é punido com pena de prisão até 5 anos ou multa de 120 a 600 dias.

2 — Quando as acções descritas no número anterior incidirem sobre os dados registados ou incorporados em cartão bancário de pagamento ou em qualquer outro dispositivo que permita o acesso a sistema ou meio de pagamento, a sistema de comunicações ou a serviço de acesso condicionado, a pena é de 1 a 5 anos de prisão.

3 — Quem, actuando com intenção de causar prejuízo a outrem ou de obter um benefício ilegítimo, para si ou para terceiro, usar documento produzido a partir de dados informáticos que foram objecto dos actos referidos no n.º 1 ou cartão ou outro dispositivo no qual se encontrem registados ou incorporados os dados objecto dos actos referidos no número anterior, é punido com as penas previstas num e noutro número, respectivamente.

4 — Quem importar, distribuir, vender ou detiver para fins comerciais qualquer dispositivo que permita o acesso a sistema ou meio de pagamento, a sistema de

comunicações ou a serviço de acesso condicionado, sobre o qual tenha sido praticada qualquer das acções prevista no n.º 2, é punido com pena de prisão de 1 a 5 anos.

5 — Se os factos referidos nos números anteriores forem praticados por funcionário no exercício das suas funções, a pena é de prisão de 2 a 5 anos.

Artigo 4.º

Dano relativo a programas ou outros dados informáticos

1 — Quem, sem permissão legal ou sem para tanto estar autorizado pelo proprietário, por outro titular do direito do sistema ou de parte dele, apagar, alterar, destruir, no todo ou em parte, danificar, suprimir ou tornar não utilizáveis ou não acessíveis programas ou outros dados informáticos alheios ou por qualquer forma lhes afectar a capacidade de uso, é punido com pena de prisão até 3 anos ou pena de multa.

2 — A tentativa é punível.

3 — Incorre na mesma pena do n.º 1 quem ilegítimamente produzir, vender, distribuir ou por qualquer outra forma disseminar ou introduzir num ou mais sistemas informáticos dispositivos, programas ou outros dados informáticos destinados a produzir as acções não autorizadas descritas nesse número.

4 — Se o dano causado for de valor elevado, a pena é de prisão até 5 anos ou de multa até 600 dias.

5 — Se o dano causado for de valor consideravelmente elevado, a pena é de prisão de 1 a 10 anos.

6 — Nos casos previstos nos n.os 1, 2 e 4 o procedimento penal depende de queixa.

Artigo 5.º

Sabotagem informática

1 — Quem, sem permissão legal ou sem para tanto estar autorizado pelo proprietário, por outro titular do direito do sistema ou de parte dele, entrar, impedir, interromper ou

perturbar gravemente o funcionamento de um sistema informático, através da introdução, transmissão, deterioração, danificação, alteração, apagamento, impedimento do acesso ou supressão de programas ou outros dados informáticos ou de qualquer outra forma de interferência em sistema informático, é punido com pena de prisão até 5 anos ou com pena de multa até 600 dias.

2 — Na mesma pena incorre quem ilegítimamente produzir, vender, distribuir ou por qualquer outra forma disseminar ou introduzir num ou mais sistemas informáticos dispositivos, programas ou outros dados informáticos destinados a produzir as acções não autorizadas descritas no número anterior.

3 — Nos casos previstos no número anterior, a tentativa não é punível.

4 — A pena é de prisão de 1 a 5 anos se o dano emergente da perturbação for de valor elevado.

5 — A pena é de prisão de 1 a 10 anos se:

a) O dano emergente da perturbação for de valor consideravelmente elevado;

b) A perturbação causada atingir de forma grave ou duradoura um sistema informático que apoie uma actividade destinada a assegurar funções sociais críticas, nomeadamente as cadeias de abastecimento, a saúde, a segurança e o bem-estar económico das pessoas, ou o funcionamento regular dos serviços públicos.

Artigo 6.º

Acesso ilegítimo

1 — Quem, sem permissão legal ou sem para tanto estar autorizado pelo proprietário, por outro titular do direito do sistema ou de parte dele, de qualquer modo aceder a um sistema informático, é punido com pena de prisão até 1 ano ou com pena de multa até 120 dias.

2 — Na mesma pena incorre quem ilegítimamente produzir, vender, distribuir ou por qualquer outra forma disseminar ou introduzir num ou mais sistemas informáticos dispositivos, programas, um conjunto executável de instruções, um código ou outros dados informáticos destinados a produzir as acções não autorizadas descritas no número anterior.

3 — A pena é de prisão até 3 anos ou multa se o acesso for conseguido através de violação de regras de segurança.

4 — A pena é de prisão de 1 a 5 anos quando:

a) Através do acesso, o agente tiver tomado conhecimento de segredo comercial ou industrial ou de dados confidenciais, protegidos por lei; ou

b) O benefício ou vantagem patrimonial obtidos forem de valor consideravelmente elevado.

5 — A tentativa é punível, salvo nos casos previstos no n.º 2.

6 — Nos casos previstos nos n.os 1, 3 e 5 o procedimento penal depende de queixa.

Artigo 7.º

Intercepção ilegítima

1 — Quem, sem permissão legal ou sem para tanto estar autorizado pelo proprietário, por outro titular do direito do sistema ou de parte dele, e através de meios técnicos, interceptar transmissões de dados informáticos que se processam no interior de um sistema informático, a ele destinadas ou dele provenientes, é punido com pena de prisão até 3 anos ou com pena de multa.

2 — A tentativa é punível.

3 — Incorre na mesma pena prevista no n.º 1 quem ilegitimamente produzir, vender, distribuir ou por qualquer outra forma disseminar ou introduzir num ou mais sistemas informáticos dispositivos, programas ou outros dados informáticos destinados a produzir as acções não autorizadas descritas no mesmo número.

5.2 A Lei noutros Países

A Lei está a ser adaptada aos vários crimes que se podem perpetrar através e com a Internet e as TIC, nos mais variados países, desde os Estados Unidos da América ao Paquistão. É de todo impossível enumerar e explicar todas as Leis de todos os países, no entanto, apresentamos exemplos do que consideramos mais avançado e adequado ao tema do estudo.

Encontramos nos Estados Unidos da América, no Canadá, em Inglaterra e no Japão, as leis que estão em vigor à mais tempo e com maior grau de especificidade em relação a esta problemática. No entanto, e muitas vezes seguindo o exemplo destes, já existem leis anti-*cyberbullying* em países como: China, Índia, Espanha, França, Itália, Noruega, Suécia, Holanda, Áustria, Alemanha, Singapura, Nova Zelândia, Austrália, Brasil, Paquistão, Coreia do Sul e Tailândia. Em todos estes países a Lei é objectivamente produzida para o *cyberbullying*, mas existem claramente diferenças que se prendem com a cultura de cada povo, como exemplo, a divulgação de imagens de pedofilia que tem uma abordagem diferente nas culturas Ocidentais e Orientais.

Como exemplo a seguir, temos o contexto jurídico Canadano e o Norte Americano, que embora diferentes na aplicação, são extremamente ricos e abrangentes no conteúdo. A diferença na aplicação existe apenas pela divisão estatal Norte Americana, tendo cada estado leis e directivas diferentes, enquanto no Canadá a Lei é nacional. Apresentamos em seguida exemplos da Lei em alguns Estados Norte Americanos:

Arkansas

Em 2007, a legislação de Arkansas aprovou uma lei que permite aos funcionários da escola tomarem medidas contra o *cyberbullying*, mesmo que o *bullying* não seja originário na escola. A lei deu aos administradores escolares muito mais liberdade para punir os indivíduos que tentaram perseguir os seus colegas.

Idaho

Em 2006 viu os legisladores aprovar uma lei que permitiu que os funcionários da escola possam suspender os estudantes que intimidaram ou assediaram outros estudantes usando um telefone ou computador.

Iowa

O estado de Iowa aprovou diversas leis que obrigam as escolas a criar políticas anti-*cyberbullying*, que abrangem o *bullying* "nas escolas, na propriedade da escola ou em qualquer actividade da escola ou qualquer actividade patrocinada pela escola".

Nova Jersey

O Estado de Nova Jersey sempre manteve leis rígidas sobre o assédio moral, mas foi a partir 2007 que as leis foram alteradas para incluir o assédio moral por meio de

"comunicação electrónica." Estas leis dão um poder adicional ao sistema escolar, para poder punir actos relacionados com o *cyberbullying*, mesmo que não seja efectuado na escola.

Oregon

O estado de Oregon realmente investiga os detalhes do *cyberbullying*. As leis aprovadas nos últimos anos no Oregon expandem os limites do que constitui o *cyberbullying*, incluem as acções que interferem substancialmente "com a educação do jovem aluno".

Missouri

O suicídio de uma menina de 13 anos, que foi vítima de um embuste na Internet, sensibilizou muito a comunidade para o *cyberbullying* e as suas consequências. Desde essa data existe uma comissão, cujo único objectivo é o de estudar e criar leis sobre *cyberbullying*. Como resultado, a Internet Harassment Task Force é hoje considerada um exemplo para os outros estados do país. O estado de Missouri também endureceu suas leis sobre o assunto, actualizando o ciber-harassment de um delito comum, para um crime classe D.

Nova York

Nova York criou um sistema para investigar as alegações de *cyberbullying* que tem como objectivo ajudar a polícia e funcionários das escolas a conhecer melhor as circunstâncias de cada ocorrência e processar ou a punir os culpados em toda a extensão da lei.

Rhode Island

O governador de Rhode Island está a tentar aprovar uma lei que obrigaria os *cyberbullies* a serem considerados como jovens delinquentes, aumentando assim as punições previstas na lei.

Vermont

Vermont acrescentou uma multa de US \$ 500 para as infracções de *cyberbullying*, às suas leis já rigorosas sobre o assunto. Existe actualmente um projecto de lei a ser discutido,

que iria aumentar o alcance das competências da escola sobre o *cyberbullying* quando a acção coloca em risco a capacidade do indivíduo de aprender.

O Canadá segue estes exemplos de atribuição de poderes às escolas para intervirem no contexto do *Cyberbullying*, permitindo uma resposta mais rápida em termos de protecção da vítima e punição do agressor, servindo de exemplo à restante comunidade escolar. No entanto, é de referir, que o Canadá tem em curso, à vários anos, um plano de prevenção e divulgação do problema junto das escolas, que informa a população alvo dos malefícios destes crimes, e de como se protegerem quanto a estes (Misnha, 2009).

Salientamos o facto da Lei da inimputabilidade da idade dos perpetradores estar a ser revista em muitos destes países, querendo baixar o limite de idade dos 16 para os 14 anos. Esta revisão prende-se no facto de existirem cada vez mais casos de crimes graves levados a cabo por menores de 16 anos.

6 Proposta de investigação

Após a explanação da problemática que envolve o *bullying* na sua vertente *cyber* e as consequências psicológicas, sociais e académicas que atingem os protagonistas desta realidade, seja vítima, agressor ou observador, é de facto fácil, perceber que o objectivo da investigação é quantificar e qualificar o impacto e a incidência que este tipo de abuso tem a nível nacional. Especificamente, na faixa etária onde se detectaram mais ocorrências de *bullying* e onde as consequências podem ser socialmente devastadoras e traumáticas num futuro próximo.

6.1 Objectivos gerais e específicos

Embora exista um estudo, como atrás foi referido, sobre o *Cyberbullying* em Portugal, este ainda não se encontra publicado, não existindo portanto, acesso a dados e conclusões obtidas no mesmo. De qualquer forma, esta nossa investigação é focada num público-alvo que, se seguir a tendência do *bullying* convencional, representa a faixa etária onde o impacto e a incidência são maiores. Pretendemos assim inquirir alunos do terceiro ciclo do ensino básico, com o duplo objectivo de obter resultados estatísticos e o estado do *cyberbullying* no país.

6.1.1 Objectivo geral

Partindo do pressuposto que o *cyberbullying* já tem expressão no panorama nacional, colocamos como objectivos gerais, a quantificação e qualificação do impacto e a incidência dos actos de *cyberbullying* nos alunos do terceiro ciclo de ensino básico em Portugal e as suas consequências ao nível psicológico, social e académico.

6.1.2 Objectivos específicos

Além dos objectivos gerais, pensamos que podemos especificar, recolhendo dados e cruzando-os, com o propósito de clarificar outros aspectos relacionados com este tema de investigação. Assim, como objectivos específicos, pretendemos:

- Quantificar quais os métodos e meios mais utilizados;
- Qualificar o impacto do *cyberbullying* no meio escolar;
- Identificar quais as zonas do país onde existem mais ocorrências;
- Identificar os propósitos dos agressores;
- Perceber quais as consequências psicológicas e sociais para as vítimas;
- Obter uma imagem do estado do *cyberbullying* em Portugal.

6.2 Hipóteses

Como primeira e principal hipótese pensamos que o impacto e incidência do *cyberbullying* nos adolescentes do terceiro ciclo do ensino básico são, efectivamente, relevantes no contexto social escolar português.

Não existindo dados abrangentes e concretos do impacto deste tipo de agressão em Portugal, cremos ser pertinente a hipótese esplanada.

Como segunda hipótese achamos que o *cyberbullying* pode ser ramificado em duas linhas de actuação distintas, uma como veículo de prolongamento do *bullying* convencional, no sentido de somente perpetuar o anterior utilizando novos caminhos, e outra como *cyberbullying* original, que recorre a novas formas de agressão sem ligação ao *bullying* convencional, explorando as novas potencialidades das TIC.

A segunda hipótese, é colocada pelo facto de percebermos na revisão bibliográfica que efectuámos, existirem factores distintos entre o tipo de agressores e os tipos de vítimas em várias situações de *cyberbullying*. Como exemplo, podemos apresentar a diferença entre o “Happy Slapping”, que recorre sempre à agressão física, podendo considerar o agressor como um possível *bully* convencional que utiliza uma nova tecnologia como meio de divulgação do acto e a impersonalização que necessita de

aptidões intelectuais e informáticas, sendo um acto unicamente possível de realizar pela existência da tecnologia.

6.3 Métodos de estudo para o *cyberbullying*

Os métodos de estudo do *cyberbullying*, podem ser categorizados em três tipos: directos, indirectos ou cruzamento de ambos. Como exemplo da utilização destes três tipos temos o trabalho dos investigadores Faye Mishna, Alan McLuckie e Michael Saini, do Canadá. Neste estudo que decorreu entre Março 2004 e Setembro de 2005, aplicaram um método tendo como base a teoria fenomenológica, com dois canais de obtenção de dados, um directo, via linha telefónica grátis de ajuda às vítimas do *cyberbullying*, e um segundo método indirecto, recolhendo palavras-chave, tais como “bullying,” “friendship,” “family,” “feelings,” “violence”, “abuse,” “dating,” “school,” e “health.” de comentários anónimos colocados no *site* da linha telefónica de ajuda. Qualificando em grupos a partir destas primeiras palavras-chave, os investigadores a partir dos 35.000 comentários obtidos, fizeram uma segunda clivagem com outras palavras-chave: “chatroom”, “bully”, “e-mail”, “cyber”, “MSN”, “messaging”, “porn”, “post”, “net”, “web”, “computer” e “online.” Desta forma, retiraram as mensagens repetidas ou com o mesmo contexto, qualificando-as e quantificando-as de forma a perceber quais as mensagens tipo, e logo, qual a maior incidência do problema. Com o cruzamento entre os dados obtidos pela linha telefónica de apoio à vítima e os dados indirectos dos comentários anónimos, obtiveram uma panorâmica bastante fidedigna da problemática do *cyberbullying* (Mishna, Mclukie e Saini, 2009). Embora seja um estudo com resultados fidedignos, acarreta algum tempo e meios que são difíceis de obter em condições normais.

No seguimento desta investigação, foi utilizado por Faye Mishna, Michael Saini e Steven Solomon, em Maio de 2009, um método qualitativo, ou seja indirecto, que consistia em observar debates presenciais sobre o tema *cyberbullying*, entre jovens da mesma faixa etária, em grupos o mais homogéneos possível, (evitando qualquer tipo de elemento qualificativo que potenciase a diferença ou exclusão), onde estes contavam as suas experiências pessoais. No entanto, os resultados deste tipo de investigação não se

podem generalizar, já que além do grupo alvo ser pequeno e pouco significativo, estes contam experiências pessoais, logo subjectivas.

Os métodos mais comumente utilizados são os directos, tal como os inquéritos em papel, com questões fechadas e resposta por cruz, com escala de Likert, e com o grupo alvo predefinido.

No entanto à que salientar que independentemente do tipo de método utilizado na recolha de dados, é obrigatório ter em conta alguns factores na formulação dos inquéritos

7 Instrumentos de recolha de dados

Como instrumento de recolha de dados e por uma questão prática, rápida e abrangente, utilizámos um inquérito *online*. Este tipo de inquérito tem as vantagens de: se lhe poder aceder em qualquer ponto da Internet, se obterem dados directamente em formato digital, ter uma ligação directa com o tema de estudo, possuir um formato simpático ou amigável entre a população alvo e por último, deixa-nos a possibilidade de experimentar e corrigir as possíveis falhas muito rapidamente.

Embora este tipo de inquéritos sejam possuidores das faculdades acima referidas, podem ser alvo de falhas na sua aplicação, diferentes das dos inquéritos em papel e presenciais. Uma dessas possíveis falhas é o pouco controlo sobre a repetição do preenchimento dos formulários, que embora estatisticamente previstas, deixam em aberto algumas questões sobre a validação do inquérito. São vários os autores que se debruçam sobre estas questões éticas dos inquéritos *online*, desde o consentimento, passando pela confidencialidade até à *niquette*, termo usado para descrever o código de conduta entre os que comunicam na Internet (Marge, 2007).

Dois dos investigadores que se debruçam sobre esta problemática, Krantz e Dalal (2000) reviram nove estudos, comparando testes/inquéritos produzidos *online* e em laboratório e concluíram que os resultados dos dois métodos foram surpreendentemente semelhantes. Em estudos *posteriores* a estes têm vindo a confirmar estes resultados. No entanto, Birnbaum (1999) nas suas investigações sobre população alvo dos inquéritos *online*, constata que indivíduos com nível académico superior têm menos tendência a falsificar as suas respostas. Este facto deverá ser tido em conta na análise feita aos resultados deste nosso inquérito, dado o grau de escolaridade da população alvo.

No artigo “*Should We Trust Web Based Studies? A Comparative Analysis of Six Preconceptions About Internet Questionnaires*” da autoria de Samuel D. Gosling, Simine Vazire, Sanjay Srivastava e Oliver P. John, publicado pela *American Psychological Association, Inc.* no boletim de Fevereiro/ Março de 2004, são desfeitos quaisquer mitos sobre a investigação *online*, indicando que não foram encontradas diferenças significativas entre questionários em papel ou via TIC, Salientam ainda que as investigações *online* agiliza a investigação, consegue-se uma maior cobertura

geográfica e são mais fáceis e rápidos no que consiste à inserção e dados em softwares de análise estatística. Em suma, apesar de ainda existir alguma crença de que os estudos *online* são pouco fidedignos, as investigações produzidas sobre estes provam o contrário e enaltecem a sua maneabilidade.

Por outro lado, devem-se considerar outros factores na construção do questionário *online* para este nosso público-alvo, os alunos dos terceiro ciclo do ensino público português, nomeadamente, a necessidade de dar uma especial atenção às questões com temáticas sensíveis como sexo, orientações sexuais, drogas e outros comportamentos de risco, bem como a construção de questões eticamente correctas e direccionadas para uma determinada faixa etária. É importante reter que as questões são para crianças/adolescentes e não para adultos. Deste modo, devem ser formuladas com a dupla função de serem entendidas pela criança e de serem passíveis de retirar dados concretos pelo adulto que posteriormente analisa a resposta, sem ferir susceptibilidades ou servir de indicador ou incentivador a outros comportamentos ainda não assimilados pela criança/adolescente.

O questionário tipo deve ser pouco extenso para não criar fadiga ou aborrecimento e deve ser formulado para que se consiga retirar o máximo de dados que possibilitem uma resposta cabal às hipóteses formuladas. Devem existir questões de validação que servirão somente de verificação às anteriormente colocadas, evitando assim respostas efectuadas de modo aleatório pelo inquirido.

Com o objectivo de validação dos dados quantitativos obtidos pelos inquiridos, realizaram-se entrevistas de grupo a alunos dos mesmos anos lectivos do questionário *online*. Para estas entrevistas colectivas e semi-orientadas foram elaboradas questões que apenas serviram de mote a um debate entre pares e as respostas foram recolhidas pelo método de contagem dos alunos que estavam de acordo com a questão formulada, deixando em aberto a introdução, por parte dos inquiridos, de outras respostas possíveis.

7.1 Construção do inquérito

Tendo a investigação, como população alvo, os jovens alunos do terceiro ciclo do ensino básico do sistema de ensino português, que pode ter uma variação de idades

entre os onze e os dezassete anos de idade (contabilizando os retidos nos vários anos que compõem este ciclo), foi elaborado um questionário tendo em conta três princípios: a linguagem tipo, de forma a facilitar o entendimento pelos inquiridos; a construção de questões, ou conjunto de questões, de forma a obter uma maior variedade de dados e o anonimato de quem é questionado.

O questionário repartiu-se em cinco áreas temáticas, não estanques:

- Caracterização da amostra: género, ano de escolaridade, idade, retenção, língua, localização geográfica, constituição física, fisionomia do aluno e tipo de aluno por comparação das classificações obtidas - dez questões;

Neste primeiro grupo pretendeu-se qualificar cada elemento inquirido, de forma a se conseguir obter uma caracterização física, social e académica do mesmo. Estas informações serviriam para quantificar géneros, idades, características físicas e comportamentos académicos. Todos estes dados serão a base para se poder qualificar e entender as diferenças entre estes.

- Vítimas de *cyberbullying* e *bullying*: meios de agressão, tipos de agressão, consequências e acções pós-agressão - vinte e três questões.

Neste segundo grupo, dedicado somente a questões que identificassem as vítimas de *cyberbullying* e *bullying*. Foram desenvolvidas para se conseguir entender que meios e formas de agressão foram sujeitos, e sem nunca se pretender que se auto classificassem de vítimas de *cyberbullying* ou *bullying*. As questões de *cyberbullying* e *bullying* foram intercaladas, tentando-se assim evitar respostas automáticas a um dos temas do grupo. Este grupo foi construído para que se conseguisse qualificar o inquirido pelo somatório das suas respostas às várias questões e não por uma resposta individual directa ou indirecta. Este conceito foi transportado para o grupo seguinte de questões, tentando que o questionário fosse o mais homogéneo possível nas áreas mais sensíveis e maior enfoque para a investigação. Esta homogeneização permitiria uma maior facilidade aquando se efectuassem comparações entre as personagens vítima e agressor.

Neste grupo e numa segunda parte, foram dedicadas algumas questões ao impacto das agressões, às possíveis motivações, ao conhecimento do agressor e sua identificação e às consequências na vida do inquirido.

- Agressores de *cyberbullying* e *bullying*: meios de agressão, tipos de agressão, motivação, acções pós-agressão - vinte e uma questões.

Neste terceiro grupo foi invertido o papel do grupo anterior. As questões são similares mudando o sentido da acção. Procurou-se perceber quais as agressões mais utilizadas, qual o impacto destas, qual a motivação para o fazer e as suas consequências.

- Observadores de *cyberbullying*: meios de agressão, tipos de agressão, consequências, acções pós-agressão - cinco questões.

Este quarto grupo foi construído de forma ser respondido de maneira distinta dos grupos anteriores, colocando mais opções de *reposta* em cada questão, permitindo uma variedade maior de escolha de formas/meios de agressão observados pelo inquirido. Neste grupo também foram colocadas três áreas de investigação: as formas/meios de agressão, caracterização do agressor e da vítima, e consequências dos actos observados.

- Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC): Utilização e precauções - sete questões.

O último grupo do questionário foi construído de forma a se conseguir obter mais informações sobre os comportamentos e conhecimentos dos inquiridos nas TIC, tal como as taxas de infiltração das tecnologias no meio estudantil do 3º ciclo.

Em cada um destes grupos existem questões de resposta obrigatória directa, por *check-box*, e questões de resposta não-obrigatória de escolha múltipla e com a opção de acrescentar outra resposta (“Outro”), permitindo obter mais dados para além dos expostos na escolha apresentada. Esta divisão do questionário em dois tipos de questões permitiu, não só obter dados sobre áreas acessórias ao tema em estudo (exemplo: “29 -

Através de que meios foste provocado/a, insultado/a, excluído/a ou ameaçado/a?”), como obrigando a responder sempre às questões absolutamente necessárias

No total, o questionário é constituído por sessenta e sete questões (Anexo 1).

Nas questões específicas sobre *cyberbullying* e *bullying* utilizou-se uma escala de três possíveis respostas: “Nunca”, “Algumas vezes” e “Frequentemente”. Esta escolha foi efectuada após reflexão e ponderação sobre as duas escalas normalmente utilizadas: a escala de Likert, onde se divide em número ímpar de cinco ou sete as respostas possíveis, ou uma escala par, de quatro respostas possíveis, utilizada para “forçar” a resposta para um dos sentidos (positivo ou negativo). No entanto, e como referem Friedman & Amoo (1999), em “*Rating the rating scales*”:

“Ideally, a rating scale should consist of enough points to extract the necessary information. Some researchers claim that scales consisting of three points are sufficient (e.g., Jacoby and Mattel 1971). Lehman and Hulbert (1972) claim that when a researcher is interested in averages across people or will combine several individual rating scales in order to create a new scale, then two- or three- point scales are "good enough."”

- Journal of Marketing Management, Vol. 9:3, 1999, 114-123

À utilização das escalas acima descritas acrescentaram-se os factores que distinguem o *cyberbullying* de um acto de agressão esporádico e pontual, nomeadamente, a frequência, o grau de intensidade do ponto de vista da vítima e a capacidade de relativização da mesma ao tipo de agressão. Assim, percebemos que à utilização de uma escala que somente quantificasse a frequência das agressões ter-se-ia de acrescentar um segundo leque de respostas para definir o grau de importância que é atribuído ao acto. Com duas ordens de valores e utilizando a escala de Likert, quatro possíveis respostas ao grupo que quantifica (a resposta negativa não é contabilizada), vezes cinco respostas do grupo de grau de importância, poder-se-ia obter vinte conjugações por questão, Com esta multiplicidade de respostas iríamos obter uma enorme variação na definição de vítima de *cyberbullying*, dificultando a percepção do que se primariamente se pretende, que é a incidência no contexto escolar e nacional, e não uma variação do tipo de vítimas / agressões.

Entendeu-se assim, que não seria necessário uma graduação do tipo/meio de ataque, mas somente a confirmação do tipo de ataque, em dois graus diferentes,

permitindo perceber qual a importância atribuída ao mesmo. Assinalada a agressão com “algumas vezes” será importante perceber se esta se repete noutros tipos/meios, mas se assinalada como “Frequentemente”, não será necessário verificar a sua repetição porque a sua importância está implícita na resposta. Assim, para além da resposta directa, permite classificar o indivíduo/vítima, também pelo somatório das respostas às questões relacionadas. Como exemplo: achamos ser tão válido considerar como vítima de *cyberbullying*, o indivíduo que respondeu somente a uma das nove questões (directamente relacionadas com o *cyberbullying*), com “Frequentemente”, como o indivíduo que respondeu a várias destas questões com “Algumas vezes”.

Para a construção do questionário também foi tido em conta os constrangimentos e limitações da utilização de *software* livre (*freeware*) específico para questionários *online*. A não permissão de ocultação de questões consoante a resposta anterior (ao responder Sim, seria encaminhado para um grupo de questões, ao responder Não, para outro grupo), a facilidade com que se efectuam as actualizações e correcções e o tipo e facilidade de armazenamento de dados, foram preponderantes na escolha do *software* de realização e produção do inquérito. Assim, para a colocação do inquérito *online* foi utilizada a plataforma *Google, Google Docs* e *Survey*, que permitiu obter os dados num formato da folha de cálculo Excel, facilitando a gravação e posterior análise dos dados.

7.2 Aplicação do inquérito

A primeira acção para aplicação do questionário em meio escolar foi o envio de um *e-mail* a todas as escolas nacionais com terceiro ciclo básico, a solicitar a colaboração das mesmas (Anexo 2). No entanto devemos ressaltar que nem todas as escolas responderam, dado que o endereço de *e-mail* oficial, ou não se encontrava activo, não se conhecia o *e-mail* da escola ou a escola não utilizava *e-mail*. A esta nossa solicitação, responderam positivamente trinta e três escolas, das quais quatro mostraram algumas dificuldades em executar o inquérito por serem escolas também com ensino secundário e respectiva época de exames.

O questionário foi testado durante um certo período de tempo, colocando-o *online* e solicitando a pessoas conhecidas, que o mesmo fosse respondido pelos seus

educandos. Este pequeno teste foi suficiente para que fossem ajustadas questões, reorganizado o questionário, reorganizada a sequência das questões ou mesmo a operacionalidade do sistema de recolha de informação.

Após as correcções, o questionário foi submetido à aprovação da Direcção-Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular - DGIDC, que é o órgão do Ministério da Educação que aprova todos os questionários em meio escolar nacional (Despacho n.º 15847/2007 do Ministério da Educação). Aprovado o questionário com o número 0090600001, este foi enviado para todas as escolas que anteriormente tinham aceite colaborar na aplicação do questionário. No *e-mail* enviado às escolas (Anexo 3) foi fornecida uma lista com os procedimentos a cumprir e a pré-execução do questionário, fornecendo um exemplo de texto do pedido de autorização aos encarregados de educação, como aquando da execução do inquérito: entrada na sala, disposição dos computadores, palavra-passe, etc., do modo a o *modus operandi* da sua aplicação. Também foi enviada uma palavra-passe - ET39YBG9W – que na prática não bloqueava qualquer tipo de acesso ao inquérito, mas servia para confirmar quais os questionários efectuados em meio escolar, reduzindo a duplicação de questionários pelos mesmos alunos, já que, cruzando a data, hora, ano de escolaridade, distrito e palavra-passe permitia perceber se estes eram executados dentro ou fora do ambiente escolar.

O questionário esteve *online* entre o dia treze de Maio e o dia dezassete de Junho de dois mil e dez.

7.3 Aplicação das entrevistas.

Foi nossa pretensão que as entrevistas de validação fossem produzidas em três escolas com terceiro ciclo do ensino básico localizadas em três áreas geográficas distintas, nomeadamente norte, centro e sul do país, bem como em turmas dos mesmos anos lectivos dos grupos alvo do inquérito. As entrevistas foram semi-orientadas, com colocação de perguntas-guia, abertas (Anexo 4).

Tal como aconteceu com o questionário *online*, a aplicação destas entrevistas teve que ser precedida de uma aprovação, não só por parte da DGIDC, como pelos Conselhos Pedagógicos das escolas onde foram efectuadas, tendo sido necessário

acertar uma data possível para todas as partes. Verificou-se assim que seria extremamente difícil de concretizar estas entrevistas em tempo útil, devido não só às questões burocráticas como à disponibilidade dos alunos, escola e entrevistador.

Assim, e por sugestão dos Directores das escolas, às quais foi solicitada e aceite a colaboração, efectuaram-se três palestras em cada escola, sobre a temática do *cyberbullying*, uma por cada turma de cada ano lectivo do terceiro ciclo do ensino básico, a que os alunos responderam colectivamente no fim da mesma a um questionário pré-elaborado, curto e de respostas simples. Estas “entrevistas” permitiram obter alguns resultados, mais quantitativos que qualitativos, mas não de forma a poderem ser utilizados, como se pretendia inicialmente, a validar o inquérito. No entanto, como veremos mais à frente, não deixaram de acrescentar informação útil à nossa investigação.

8 Análise dos dados

A análise dos dados do questionário *online* foi executada com os softwares: SPSS – *Statistical Package for the Social Sciences*, versão 17.0, a folha de cálculo Excel do Microsoft Office 2007 e o programa PRIMER v5 (PRIMER-E, Ltd), segundo Clarke e Warwick (1994), de forma a obter resultados coerentes e indicando respostas concretas e claras, com o objectivo de validar, ou não, as hipóteses formuladas. Com estes programas informáticos, foram executados tratamentos estatísticos básicos como análise descritiva univariada, frequências relativas, correlações lineares e análise multivariada com gráficos de dispersão e/ou ordenação.

Independentemente do tipo de análise, do tamanho da amostra ou como foi conduzido o inquérito, o mais importante é o que se faz com os resultados obtidos e se são comunicados a quem os pode usar (Livingstone, 2007).

8.1 Análise do questionário *online*

A fiabilidade estatística do questionário foi analisada segundo o método mais utilizado em ciências sociais, o coeficiente de Alfa de Cronbach, (Moroco e Garcia Marques, 2006).

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
0,876	0,944	199

Tabela nº1 – Reliability statistics

O valor obtido de Alfa, $\alpha = 0.876$, encontra-se dentro do intervalo que segundo a tabela formulada por Murphy & Davidsholder, (1988, p. 89) se considera como de Fiabilidade moderada a elevada (0.8-0.9), permitindo assim concluir que o questionário tem fiabilidade apropriada.

O cálculo foi efectuado com os desdobramentos das questões com resposta múltipla, pelo que o número de itens é de $n=199$ e não $n=67$, que corresponde ao número total de questões deste inquérito. Este desdobramento deveu-se essencialmente a razões de ordem técnica, já que o software SPSS não aceita valores separados por vírgulas ou pontos, não se conseguindo, sem estes, efectuar a análise da variância por coluna, imprescindível ao cálculo do Alfa de Cronbach.

Aos dados obtidos foram retiradas sete respostas do questionário total, já que apresentavam, além de incongruências entre dados, (exemplo: ter dezassete anos, frequentar o sétimo ano e nunca ter sido retido, ou identificar-se como Rapariga e responder sempre nas opções “Outros” escrevendo no masculino,) ou utilizar linguagem ofensiva de gozo e escárnio para com o questionário, e por último a utilização de palavra-passe somente iguais à original nas duas primeiras letras e a horas impróprias para crianças que se identificam como tendo doze anos (uma das quais às 4:30 da manhã de uma terça-feira). Anulou-se assim, menos de 1% do total dos questionários.

8.2 Caracterização da amostra

Para esta nossa investigação pretendeu-se uma amostragem probabilística aleatória estratificada, (Spiegel, M., 1977; Zorrilla A.,1996) não só porque o acaso não é uma garantia de representação, mas porque assim conseguimos forma de garantir a representação de cada grupo (ano de escolaridade) na amostra. Para se garantir este tipo de amostragem foi enviado às escolas um procedimento de como escolher as turmas aleatoriamente. O factor de escolha prendia-se com horário da turma. Assim foi sugerido que se escolhesse aleatoriamente um dia da semana e uma disciplina (foi sugerida Área de Projecto). As primeiras turmas da escola, uma por cada ano de escolaridade, que nesse dia tivessem no horário a disciplina escolhida, seriam as seleccionadas.

De forma a facilitar a uma leitura abrangente dos dados obtidos e de comparação entre os dois grupos inquiridos, meio escolar e fora do meio escolar, os gráficos neste capítulo da caracterização da amostra serão apresentados, sempre que necessário e pertinente, com três ordens de dados: “Total”, “Na escola” e “Fora da escola”. Considerando que o grupo alvo do nosso estudo é o do meio escolar (“Na escola”), utilizaremos o grupo de fora do meio escolar (“Fora da escola”) como grupo de controlo.

Foram validados novecentos e trinta e quatro inquéritos, provenientes de onze distritos nacionais. Foram respondidos setecentos e trinta e nove inquéritos em meio escolar e controlado (79,1%), e cento e noventa e cinco fora do meio escolar (20,9%) (Gráficos nº 1 e nº 2).

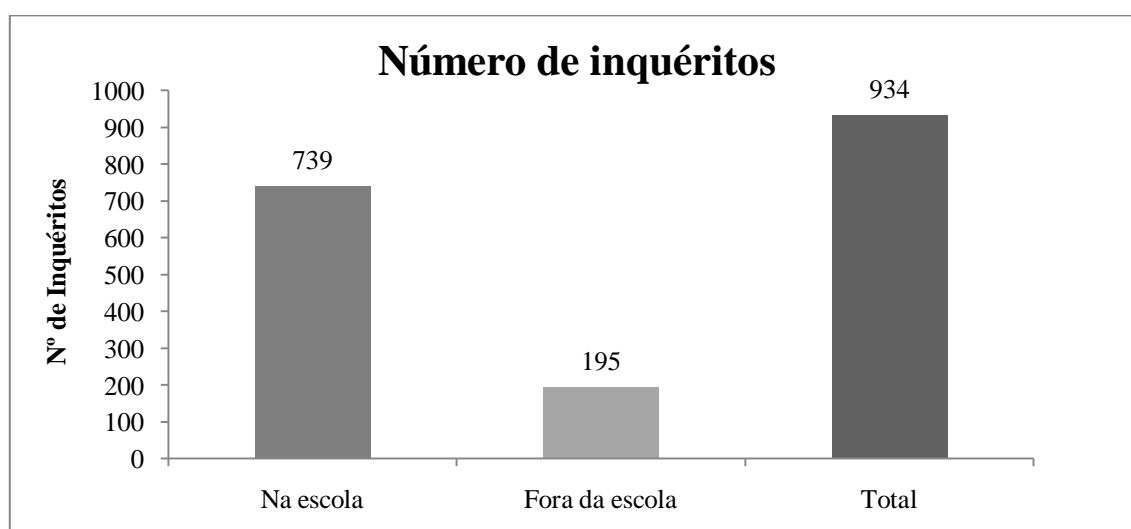


Gráfico nº 1. Número de inquéritos

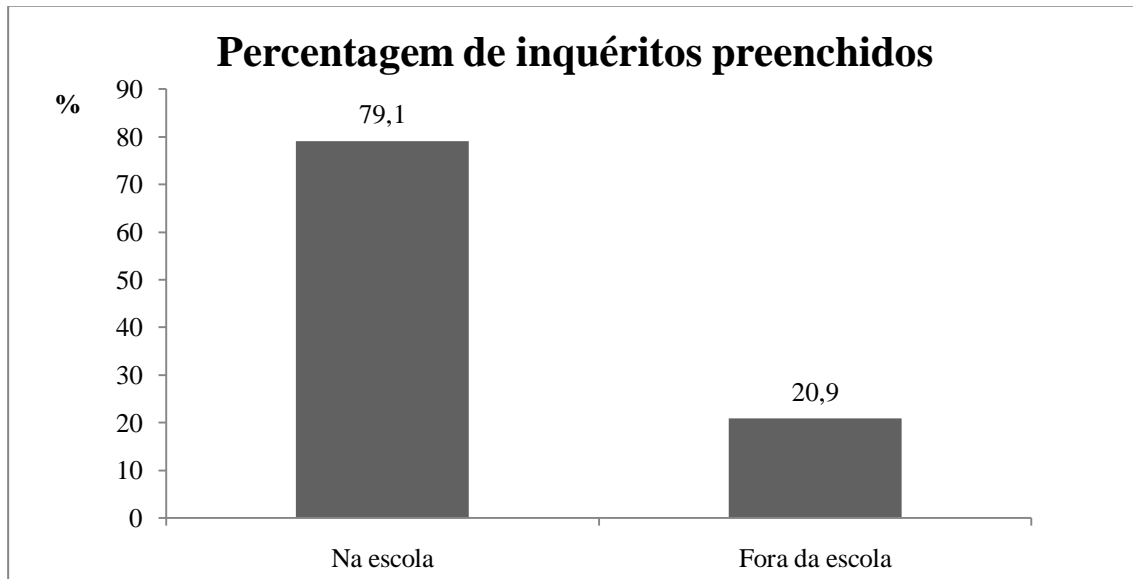


Gráfico n° 2. Distribuição dos inquéritos

A distribuição do número de inquéritos respondidos por distrito. Os distritos em que o questionário foi respondido em meio escolar encontram-se preenchidos a cinzento na imagem número um.



Imagem n° 1 - Distribuição do número de inquéritos respondidos por distrito.

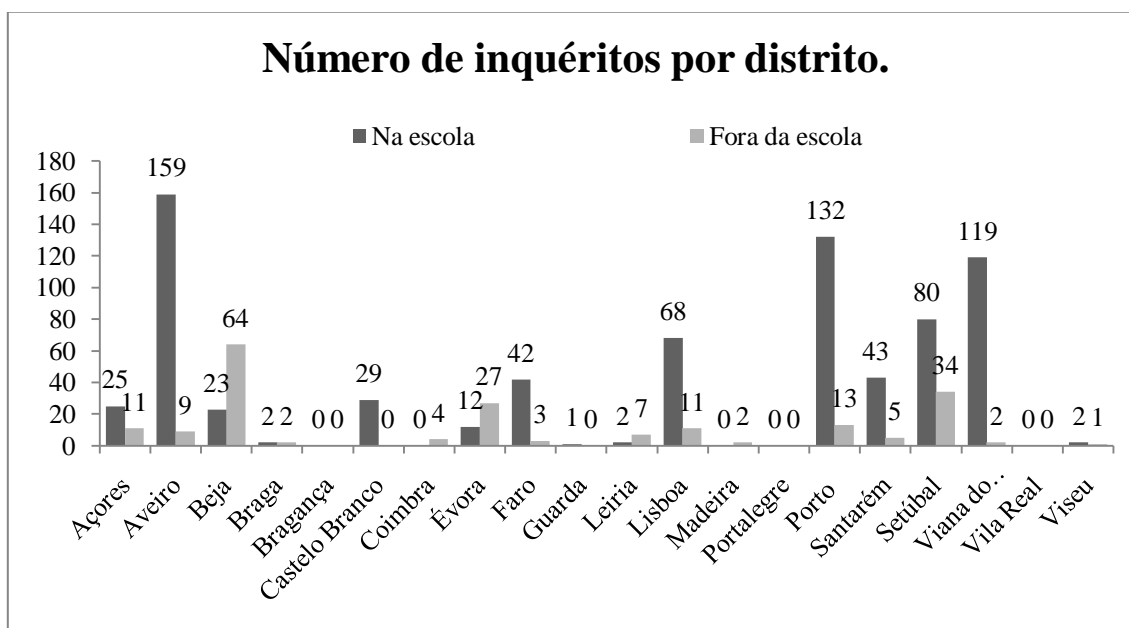


Gráfico nº 3. Distribuição dos inquéritos por distrito em meio escolar e fora do meio escolar.

Como podemos observar no gráfico nº3, só não se obteve qualquer informação em três dos distritos nacionais. Nos restantes distritos onde somente se obtiveram inquéritos respondidos fora do meio-escolar, estes não sejam em número representativo. A divisão norte-centro-sul (norte = 266; centro = 324; sul e ilhas = 321) encontra-se equilibrada quanto ao número de respostas totais, permitindo assim, a observação de possíveis factores de distinção entre estas três zonas.

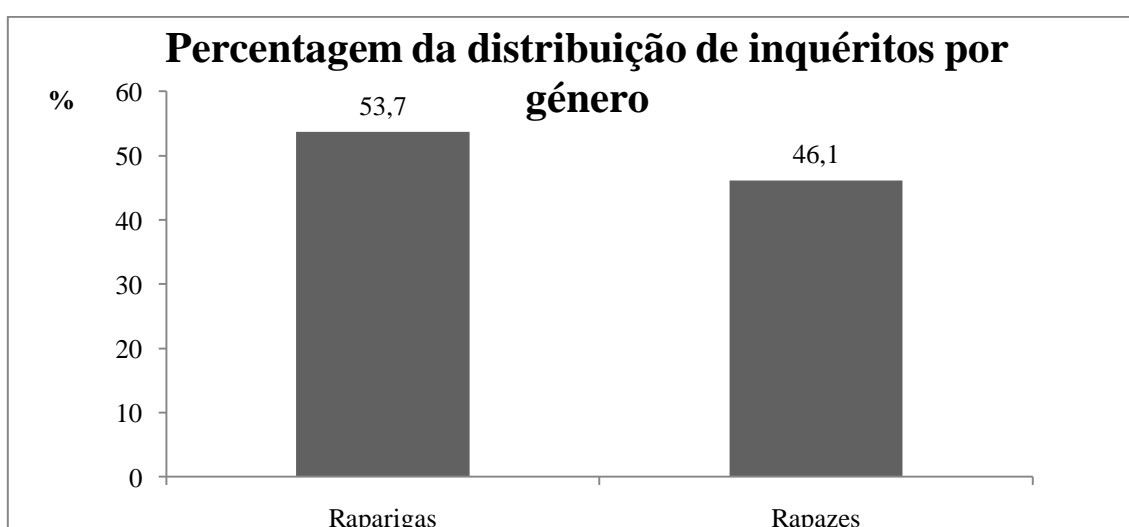


Gráfico nº 4. Distribuição por género

No gráfico quatro é possível observar que o questionário segue a tendência nacional na qual o género feminino tem uma representação na vida escolar ligeiramente superior ao género masculino. (INE - Instituto Nacional de Estatística, dados do ano de dois mil e dois).

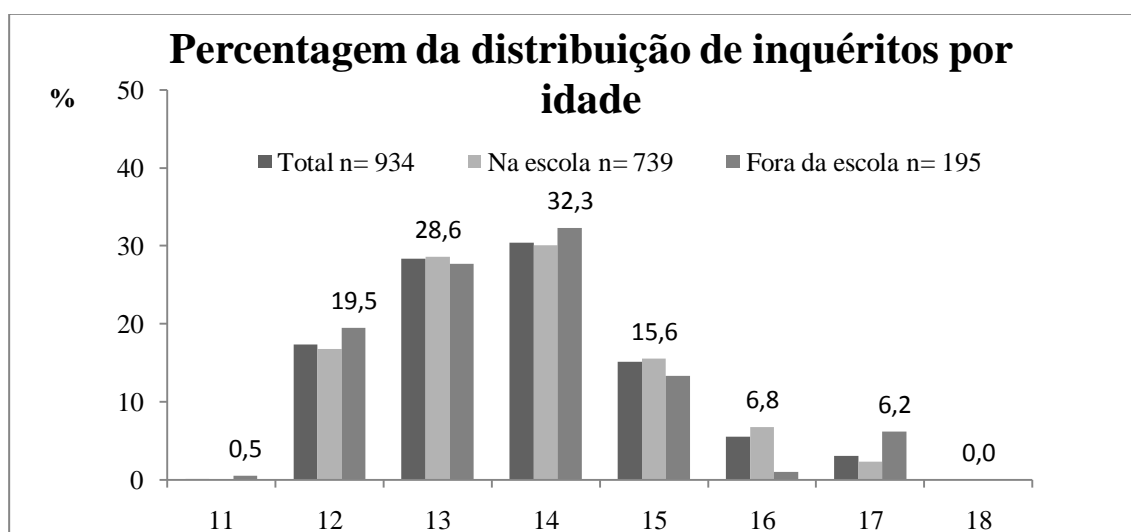


Gráfico nº 5. Distribuição dos questionários por idades.

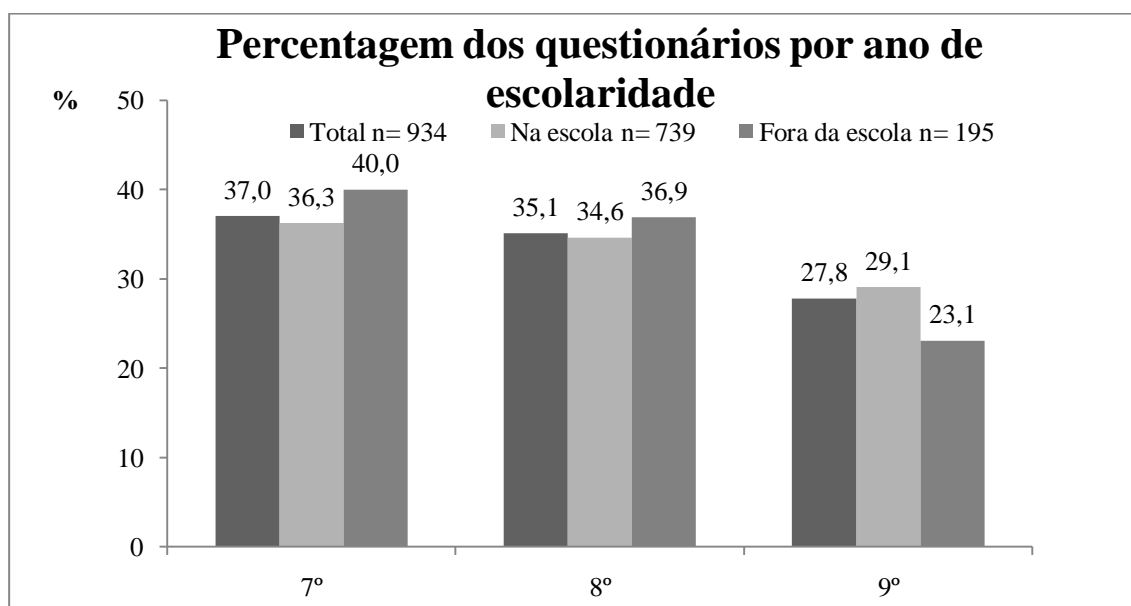


Gráfico nº 6. Distribuição dos questionários por ano de escolaridade.

Na distribuição dos questionários por idades, é evidente um maior número de respostas por parte das crianças de treze e catorze anos de idade (Gráfico 5). Este facto deve-se essencialmente pelo número de alunos do 7º e 8º anos de escolaridade (12-14 anos) que responderam a este questionário, 72% do total do inquérito. A faixa etária dos 9º anos de escolaridade (15-17 anos) é um pouco menos representativa, 28%, em comparação com os outros anos lectivos, não sendo totalmente desfasada de uma distribuição de 1/3 ou 33% para cada ano lectivo (Gráfico 6). A representação por faixa etária encontra-se dentro dos valores esperados para o terceiro ciclo do ensino básico, já que o intervalo de idades esperado seria entre os doze e quinze anos de idade. Os alunos com dezasseis e dezassete anos, que são cerca de 8% do total, encontram-se na faixa etária mais representada na quantidade de alunos retidos.

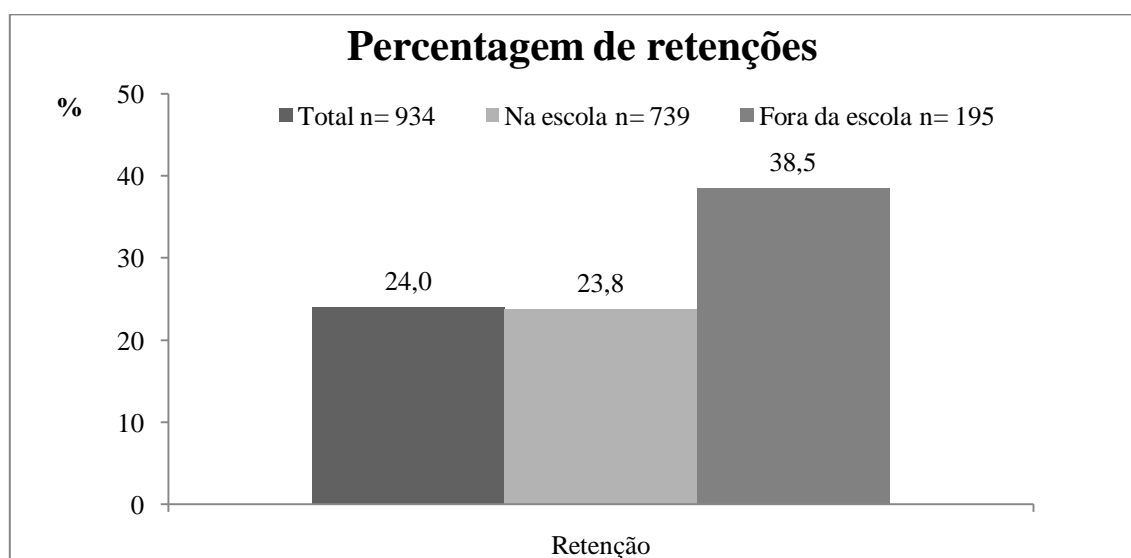


Gráfico nº 7. Distribuição das retenções.

A percentagem dos alunos que responderam que já tinham sido retidos pelo menos uma vez, na totalidade dos inquéritos (24%) (Gráfico 7)., encontra-se seis pontos percentuais acima da percentagem apurada pelo Ministério da Educação Português em 2006/2007 (18,4%) (última estatística escolar publicada) Não consideramos que seja importante esta discrepância, salientando-se que estes dados só adquirem importância prática ao serem correlacionados com os grupos “vítima” ou “agressor”, sobre os quais nos debruçaremos *posteriormente*.

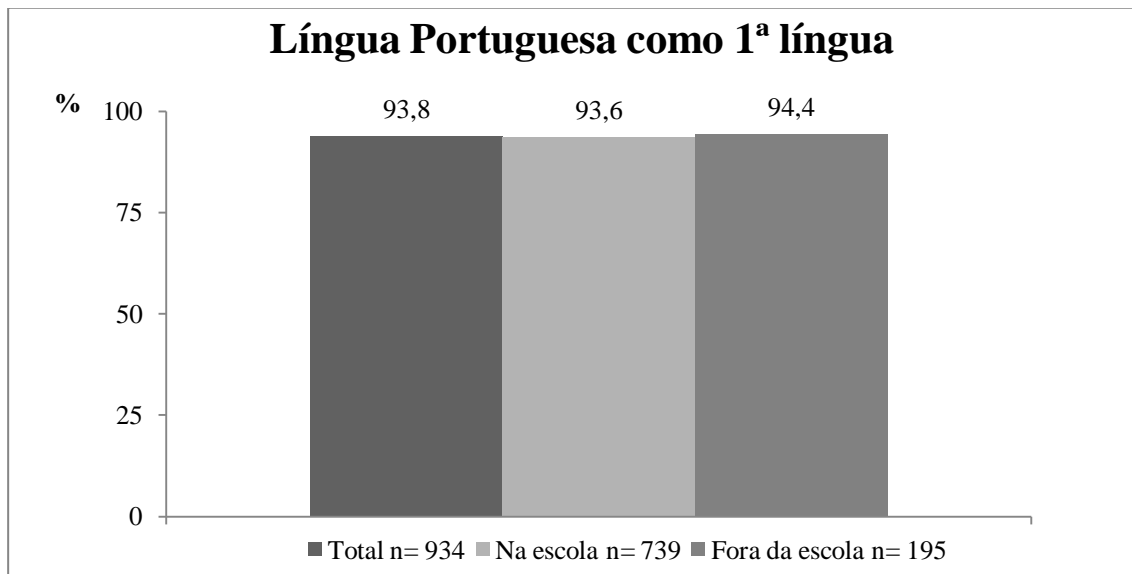


Gráfico nº8. Língua portuguesa como 1ª língua.

Como é evidente no gráfico nº8, a língua portuguesa como 1ª língua é claramente, e como era expectável, a com maior representatividade. Salientamos que os países lusófonos: Angola, Brasil, Moçambique, Timor-Leste, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe e Timor Leste, também estão representados nesta percentagem, não se podendo distinguir a nacionalidade dos alunos. A análise desta questão, embora seja necessária para uma caracterização de uma amostra geral, é de extrema importância aquando do estudo das vítimas de *cyberbullying* e *bullying*, já que podemos correlacionar os alunos que não falam a língua portuguesa como primeira língua (emigrantes) com os actos de agressão e consequente xenofobia.

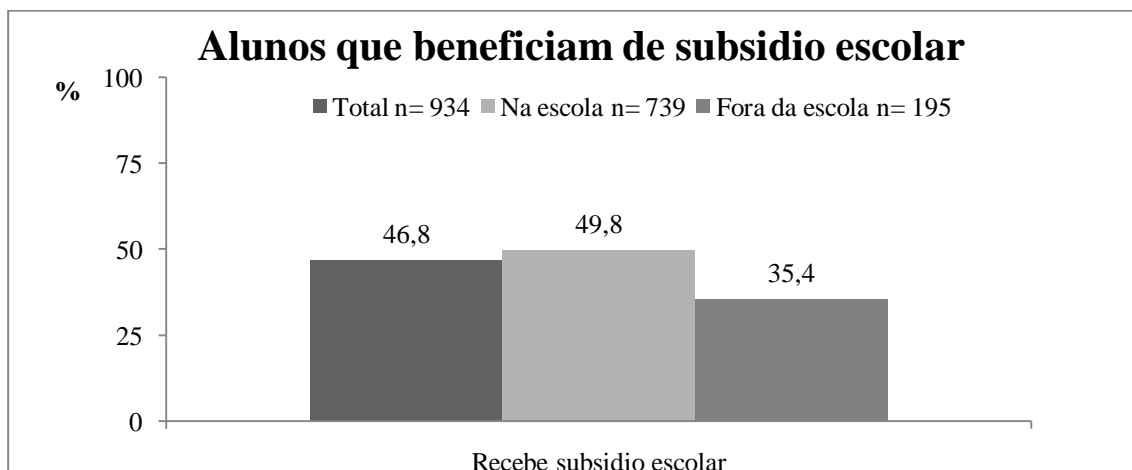


Gráfico nº9. Alunos que beneficiam de subsidio escolar

Um dos factores que normalmente se refere como sendo de maior relevância no grupo das vítimas ou agressores é o estrato social. Considerámos, à partida, ser uma imagem pré-concebida e errada. No entanto, achamos importante que este factor fosse tido em conta, permitindo retirar conclusões concretas.

Como se constata no gráfico nº9, quase metade da população que respondeu ao questionário pertence ao grupo que recebe subsídio escolar, subentendendo-se aqui que, quem o recebe é de um estrato social desfavorecido, logo de uma classe social denominada “baixa”. Este factor e o da língua portuguesa (Gráfico nº 8) terão de ser correlacionados nos grupos apurados de vítimas e agressores de *bullying* e *cyberbullying*. Só assim pode ser atribuída algum significado às percentagens obtidas.

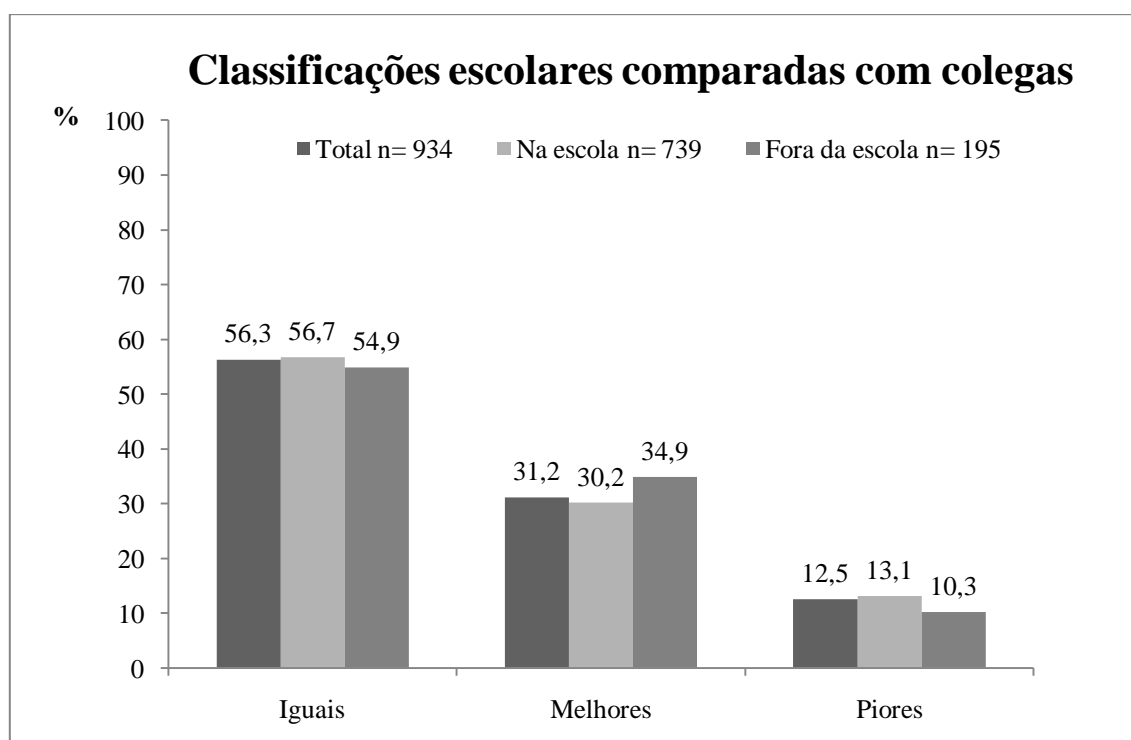


Gráfico nº 10. Classificações escolares comparadas com colegas

O gráfico nº 10 é referente à questão número quatro do questionário: “ Como são as tuas classificações na escola em relação aos teus colegas”, com a qual se pretende perceber nos grupos “vítimas e “agressores”, qual o comportamento académico dos mesmos. Constata-se que um pouco mais de metade considera que as suas classificações académicas são iguais, cerca de trinta por cento que são melhores e doze e meio

porcento piores que os restantes. Não existem discrepâncias significativas entre os meios onde foram recolhidos os dados.

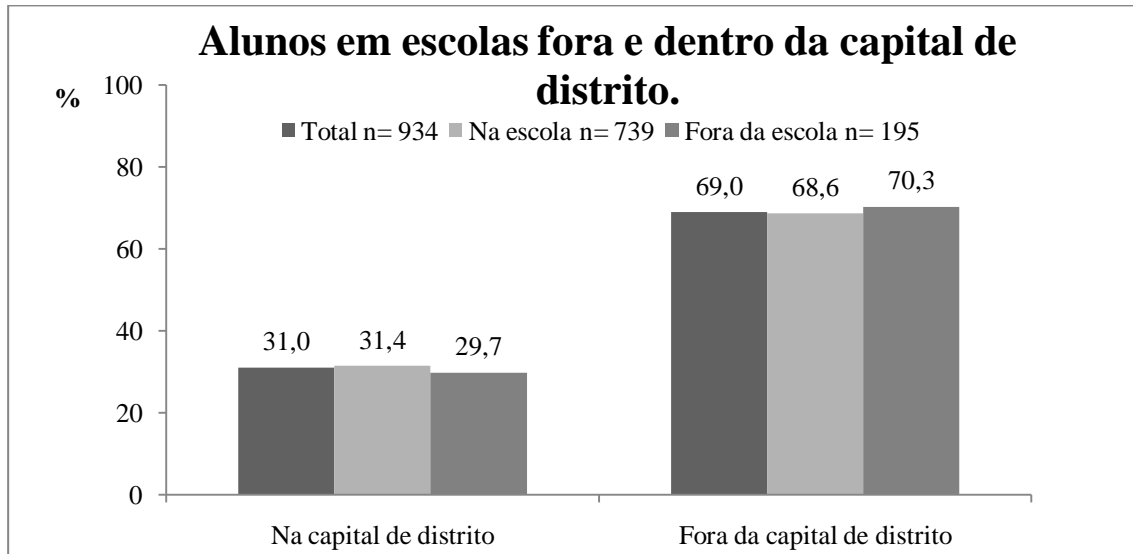


Gráfico n° 11. Alunos em escolas fora e dentro da capital de distrito.

Idealizou-se na construção do questionário que se poderia quantificar/classificar os ambientes escolares dividindo-os em escolas com muitos alunos (>500 ou como se classificou erradamente, escolas em capital de distrito) e escolas com poucos alunos (<500 ou como se classificou erradamente, escola fora da capital de distrito). Esta nossa pretensão prendia-se com a hipótese de que as escolas com menos alunos teriam um “ambiente” escolar mais “familiar” e por este facto existiria menos incidência do *cyberbullying* e do *bullying*. No entanto, e como se veio a perceber *posteriormente*, as variáveis para classificar o ambiente escolar são muito mais vastas do que somente a simples pertença a uma escola com mais ou menos alunos, fora ou dentro de uma capital de distrito. Assim, conclui-se que este factor não terá nenhuma relevância no estudo a que nos propusemos efectuar, mas de qualquer forma não deixaríamos de o assinalar e verificar se existe alguma correlação directa nos grupos “vítimas” e “agressores”.

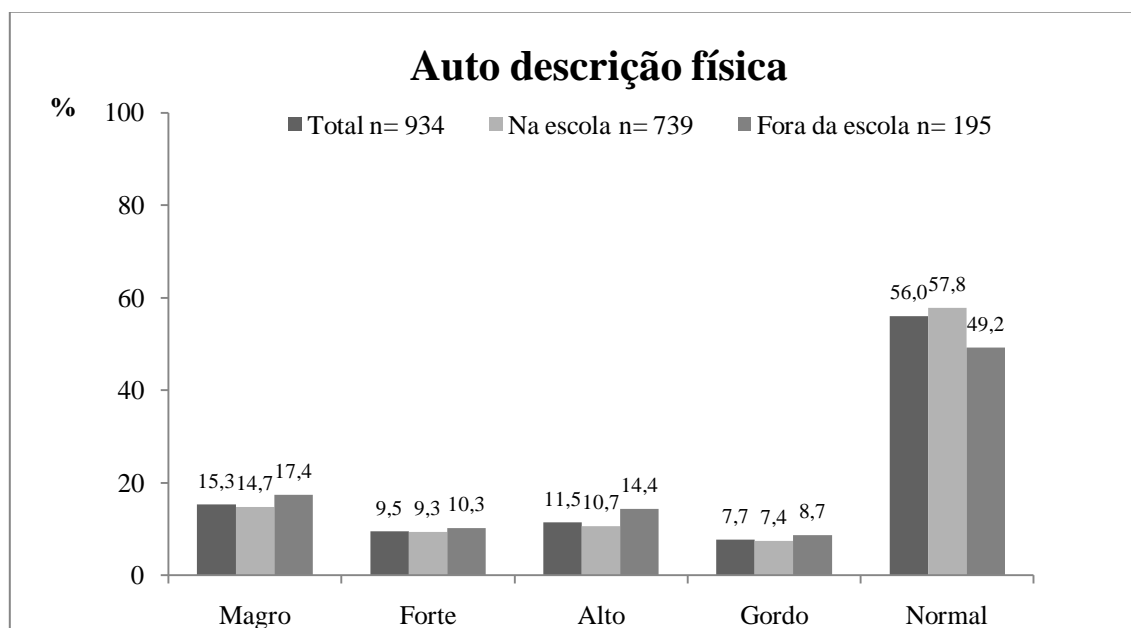


Gráfico nº 12 Auto descrição física

Na questão número nove, pede-se que o inquirido se classifique fisicamente. A necessidade de obtermos uma distinção na fisionomia de cada inquirido, prende-se com a ideia preconcebida de que os que classificamos de “diferentes” fisicamente são um grupo de maior incidência do *bullying* e *cyberbullying*. Será um dos factores que devemos comparar dentro dos grupos “vítimas” e “agressores”.

Percebe-se no gráfico que um pouco mais de metade dos alunos inquiridos se consideram “normais”, sendo as restantes classificações físicas distribuídas, quase equitativamente, pelas outras quatro classificações.

Ao caracterizarmos a amostra deste questionário sobre incidência e impacto do *cyberbullying*, achámos que esta ficaria incompleta se não abrangesse as actividades dos inquiridos nas TIC. Assim, acrescentámos à análise do primeiro grupo do questionário (caracterização da amostra) a análise do último grupo do mesmo, que nos indica quais as actividades dos alunos nas TIC, com o intuito de se caracterizar a amostra em todas as vertentes imprescindíveis ao contexto da investigação.

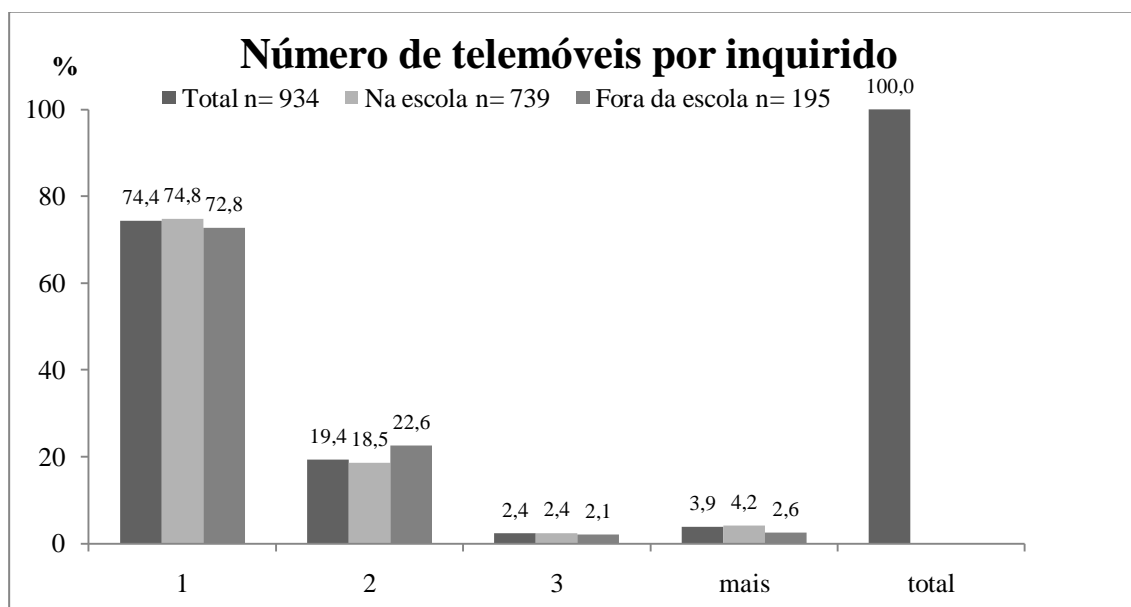


Gráfico nº 13. Número de telemóveis por inquirido

Ao analisarmos os resultados do número de telemóveis (gráfico nº13), devemos iniciar por dizer que a questão não era de carácter obrigatório, logo, quem não é possuidor de telemóvel simplesmente não respondia à questão. *Posto* isto, podemos observar que 100% respondeu a esta questão, o que indica que todos os inquiridos são possuidores de telemóvel. Estes dados, embora não provoquem à partida estranheza, não só pela facilidade de acesso aos telemóveis, tanto física, monetária, como culturalmente, revelam que estamos perante uma tecnologia que se pode considerar banal e de uso comum, fazendo parte integrante da cultura juvenil e adolescente.

Na segunda observação que efectuámos a este gráfico, percebemos que existe um quarto dos inquiridos que é possuidor/utilizador de mais do que um telemóvel. Embora se possa deduzir que estes utilizem os telemóveis/números de telefone para contactar grupos distintos, normalmente pelo facto de os números pertencerem a servidores de telecomunicações diferentes e serem somente utilizados por uma questão de custos (comunicações entre números de telemóvel da mesma rede são mais baratas), podem estar implícitos outro tipo de comportamentos, mas este estudo não nos fornece qualquer pista sobre os mesmos.

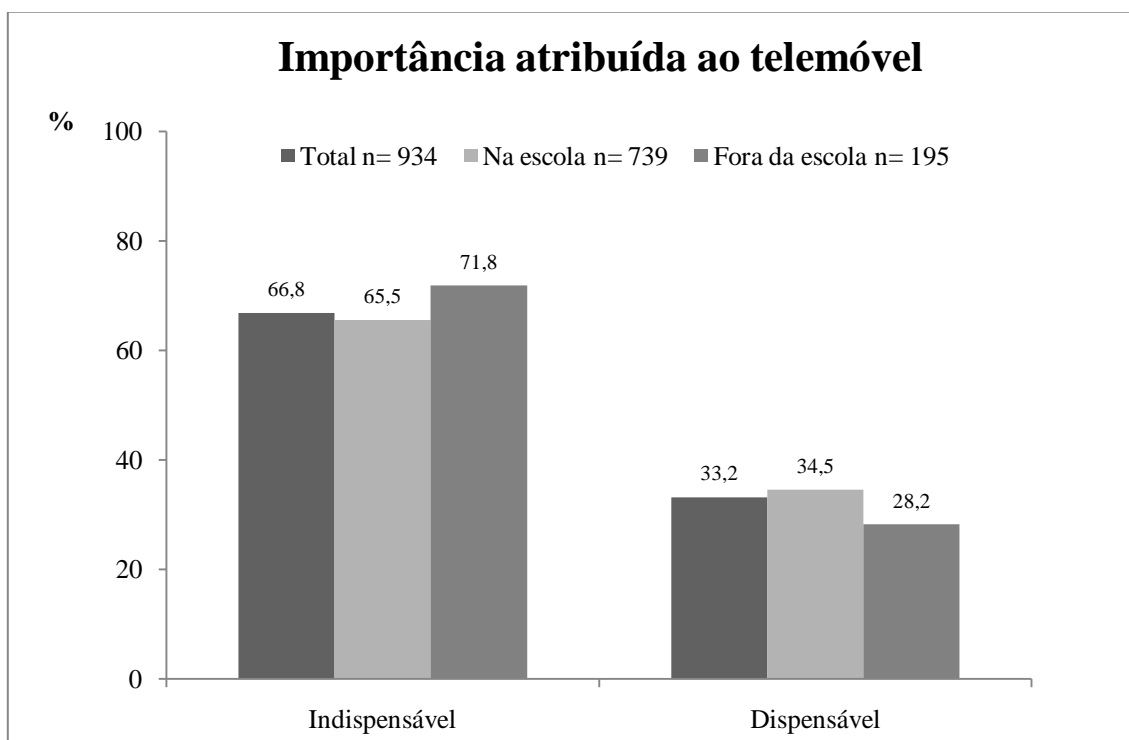


Gráfico nº 14. Importância atribuída ao telemóvel

Ao questionarmos sobre a importância deste meio de comunicação percebemos que nem todos os classificam como indispensável, ao contrário da constatação empírica de que os jovens já não conseguem “viver” sem telemóveis (gráfico nº14). Um terço dos inquiridos considera o telemóvel dispensável, sendo esta consideração superior no grupo dos rapazes, 40,3% (n = 432) e somente 23% (n = 503) das raparigas. No grupo da pré-adolescência (<15 anos) 35,4% (n=712) também considera dispensável o telemóvel, baixando este número para 26,1% , (n = 222) no grupo dos adolescente (>= 15).

As conclusões que podemos retirar dos dados aqui explanados são somente que os pré-adolescentes e os rapazes são os dois grupos onde existe uma maior incidência da dispensabilidade do uso de telemóvel.

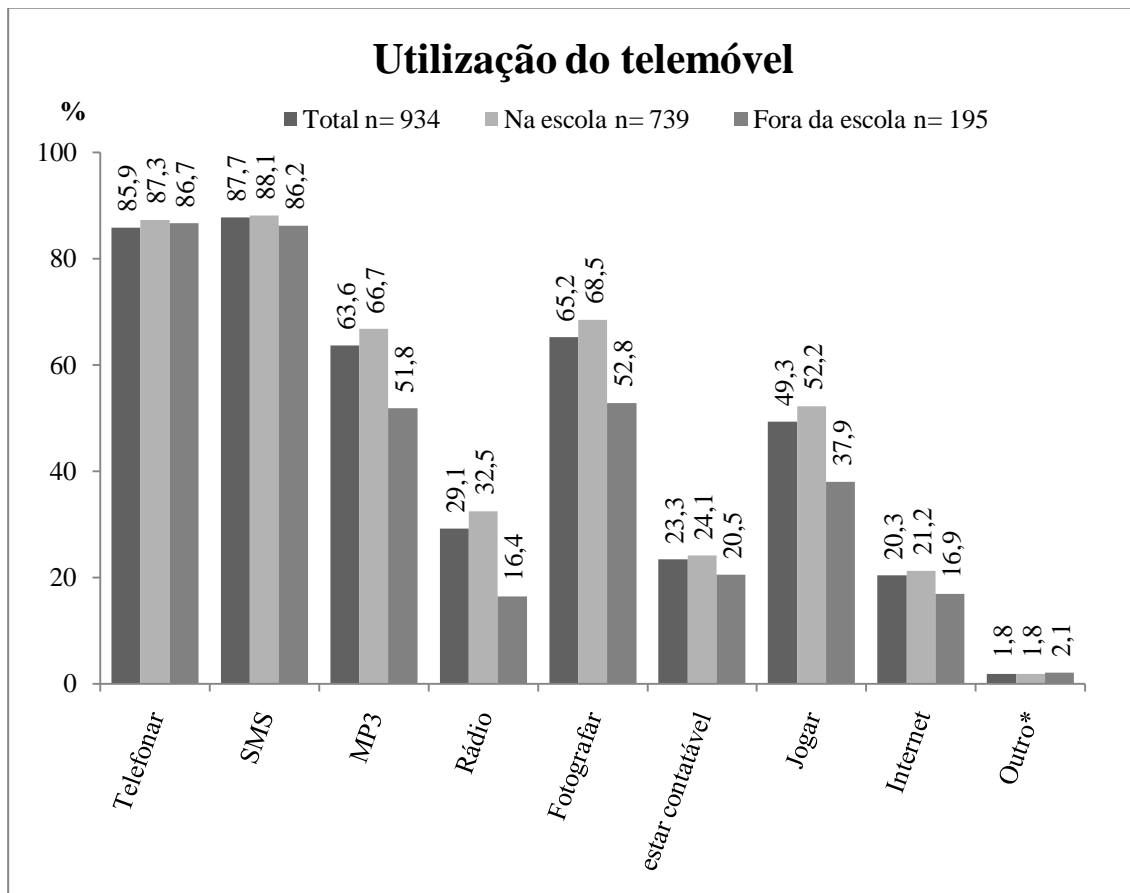


Gráfico nº 15. Utilização do telemóvel.

Na utilização do telemóvel, é claramente evidente que este é utilizado em maior percentagem para comunicar, tanto por voz (telefone) como por texto, através de SMS (*Short Message Service*), ficando este último serviço um pouco acima das comunicações por voz (gráfico nº15). Esta análise revela também que as actividades lúdicas como ouvir música (MP3), fotografar e jogar, encontram-se no segundo grupo das actividades com maior utilização do telemóvel, revelando aqui que a componente lúdica dos aparelhos é importante para os inquiridos. Muito mais importante a parte lúdica do que o estar somente contactável, que, pensamos nós, seria o principal motivo para que fosse atribuído a um jovem entre os 12 e os 17 anos de idade um telemóvel.

Como curiosidade, embora seja uma percentagem mínima, é de salientar que como resposta à opção “Outros” foi referido o ver as horas.

O telemóvel está sempre presente no quotidiano dos jovens inquiridos, seja para comunicar ou divertir.

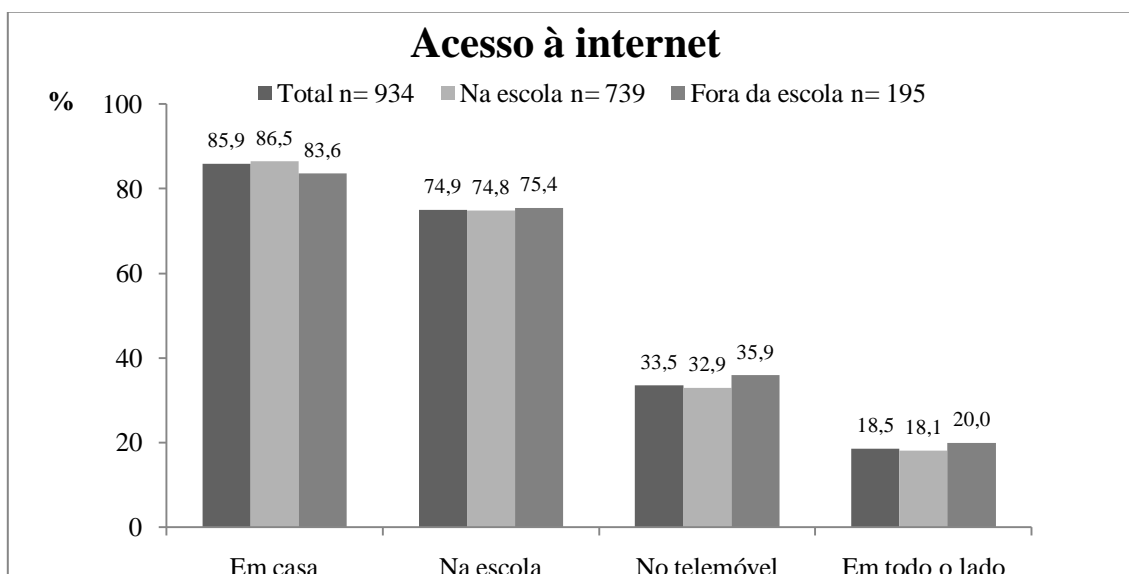


Gráfico n.º 16. Acesso à internet

Reparamos que a larga maioria tem acesso à internet em casa, logo de seguida na escola (gráfico n.º16). Da análise a estes valores depreendemos que existe uma muito pequena (aproximadamente 15%) faixa de alunos que não possui internet em casa, podendo-se inferir que também a internet é um serviço normal e comum na grande maioria dos lares portugueses.

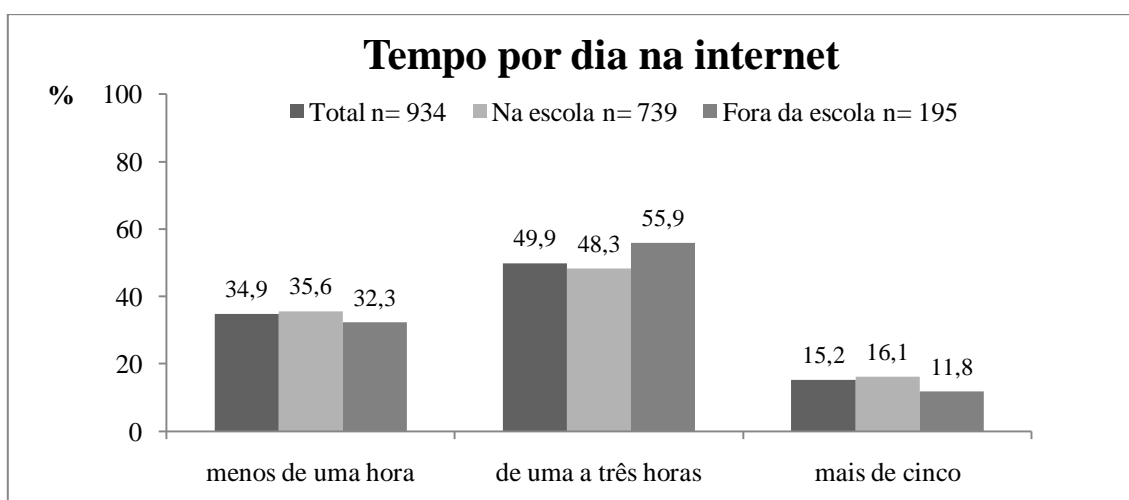


Gráfico n.º 17. Tempo por dia na internet.

A utilização da internet tem sido alvo de investigação desde 1990, quando se percebeu que podia existir algum vício na sua utilização (Marks, 1990). Esta constatação criou novas formas de “contabilizar” esse possível vício, desde estudos

psicométricos, ao tempo de permanência *online* (Gackenbach, 2007). Embora neste último possa estar incluído o tempo em que se pode estar *online* por força do trabalho que se realiza, é de facto um dos indicadores de que pode existir dependência da internet. Por este facto, os intervalos apresentados como resposta nesta questão sobre o tempo dispendido na internet, se encontrem sem continuidade temporal, omitindo a utilização entre as 3 e as 5 horas por dia. A escolha da resposta “mais de cinco” foi baseada no número apresentado por Cesare Guerreschi, em “As novas dependências” de 2005, em que refere que um utilizador dependente da internet encontra-se mais de 40 horas semanais *online*. Esta conclusão baseia-se num estudo sobre *Problematic Internet Use - PIU*- efectuada por Young e Rogers em 1998. Assim, dividimos as quarenta horas semanais por sete, onde obtivemos um valor de 5,7 e arredondámos para cinco horas o tempo de uso da internet por dia, a partir do qual a sua utilização pode ser considerada vício. Devemos fazer uma ressalva sobre o tempo em que se utiliza a internet no trabalho, já que terá algum significado neste contexto, pois os alunos são incentivados a utilizar a internet para pesquisar os trabalhos escolares, no entanto, também fizemos um arredondamento por baixo do valor obtido podendo obter aqui alguma margem de manobra sobre este facto.

Analisando o gráfico nº 17, percebemos que metade dos inquiridos utiliza a internet entre uma a três horas por dia, o que se pode considerar uma utilização normal. Somente 15% dos inquiridos passa cinco horas ou mais horas por dia na internet, revelando aqui um possível vício na sua utilização, não se encontrando muito distante do observado em Inglaterra (*Advances in Psychiatric Treatment Journal*, 2007) onde se estimam que existam entre os 5 e os 10% de viciados na internet.

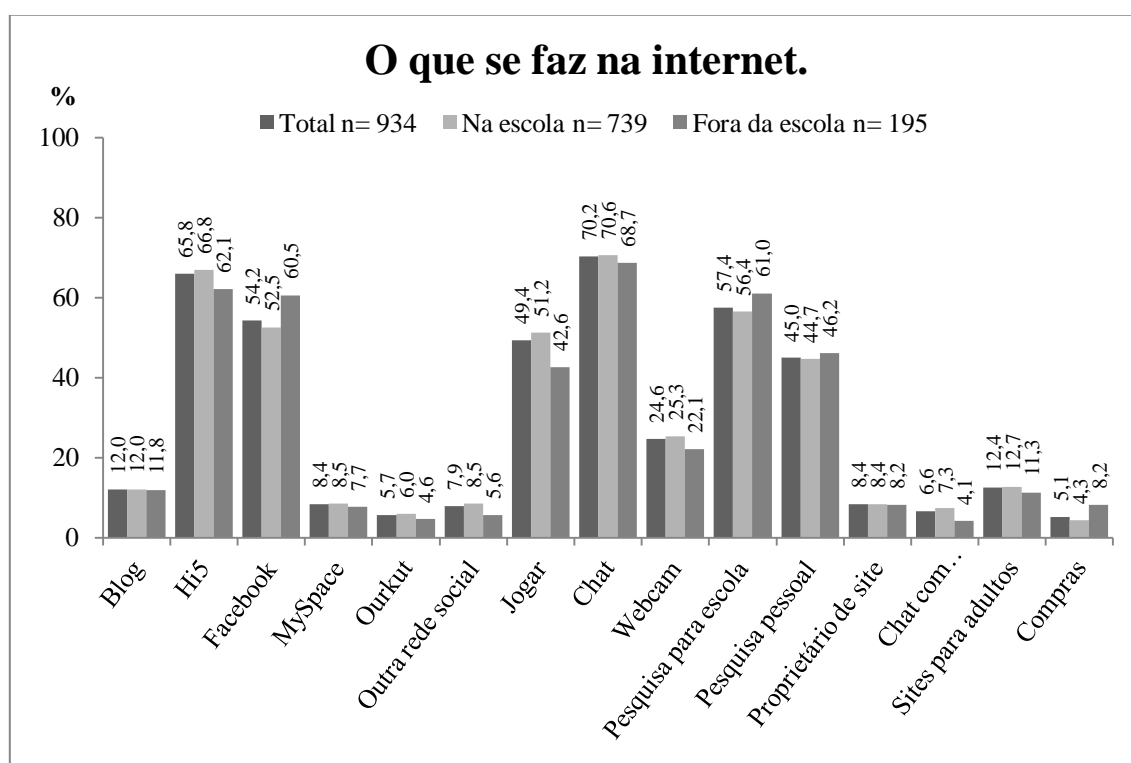


Gráfico nº 18. O que se faz na internet.

No seguimento do gráfico nº18, pretendeu-se também perceber onde concretamente era dispendido o tempo *online*. Como se pode observar, a comunicação e sociabilização são as actividades em que se despende mais tempo. Sendo a comunicação/sociabilização uma necessidade desta fase da vida, não são estranhos estes dados, no entanto devemos reparar que em segundo vem o trabalho escolar e só em terceiro o jogo. Chamou-nos a atenção também o facto de entrar em *sites* para adultos vir referido numa percentagem acima das compras e *sites* pessoais, e idêntica à dos *blogs*.

Podemos concluir que a ordem de utilização da internet será comunicação/sociabilização seguido do trabalho escolar, jogar, pesquisa pessoal e por último as compras.

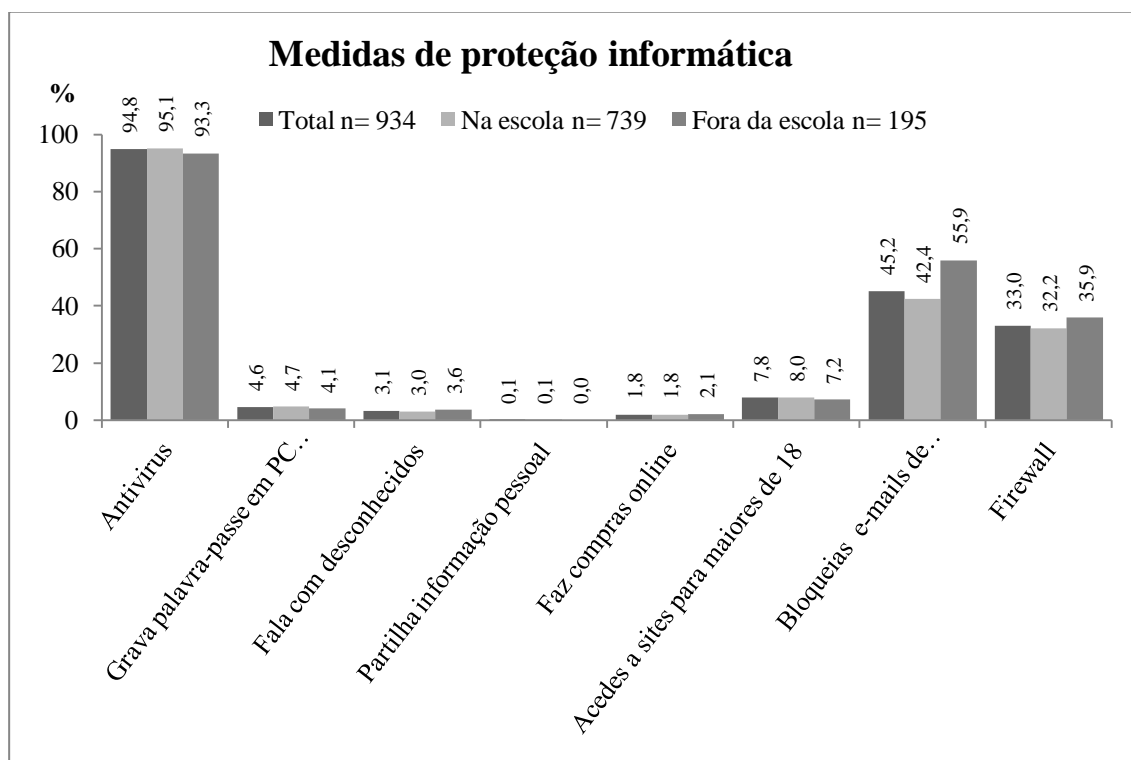


Gráfico nº 19. Medidas de protecção na internet.

Ao analisar este último gráfico da caracterização da amostra reparamos que uma ínfima parte dos inquiridos tem comportamentos de risco, com a exceção do contacto com estranhos através de *e-mail* onde apenas metade demonstra ter alguma preocupação ou atitude (gráfico nº 19). Na prática percebe-se que a quase totalidade dos inquiridos está a par da utilização segura da internet.

8.3 Vítimas de *cyberbullying*

A análise efectuada ao grupo das vítimas de *cyberbullying* efectuou-se de forma a que se conseguisse retirar informação indirecta e não questionando se o inquirido era, de facto, vítima de uma das agressões. O questionário foi pensado para que se conseguisse apurar graus de agressão, não por uma qualificação extensa na resposta singular, mas no somatório das questões relacionadas com o tipo de agressão (*cyberbullying* ou *bullying*).

Assim, foi decidido, após análise das nove questões relacionadas com o *cyberbullying*, dividir o grupo dos agredidos em três grupos: o grupo “Algumas vezes” – onde se incluem todos os inquiridos que responderam “Algumas vezes” a pelo menos uma e a menos de quatro vezes nas nove questões relacionadas com o *cyberbullying*; O grupo “Frequentemente”, onde se inclui qualquer inquirido que respondeu pelo menos uma vez “Frequentemente” numa das nove questões, e por fim o grupo, que é o nosso alvo de atenção, denominado de *Cyberbullying*. Este grupo foi definido por dois tipos de frequência de resposta, as respostas em que existe pelo menos uma “Frequentemente” e as respostas em que existem mais de três “algumas vezes” nas nove questões sobre o *cyberbullying*. Esta decisão foi baseada na frequência e grau de importância que o inquirido atribuiu ao/s acto/s de que foi alvo. No momento em que o inquirido responde “Frequentemente”, caracteriza a agressão de duas formas: a quantidade de vezes e o impacto que a agressão teve para si. Isto porque uma agressão que pode ter sido menos frequente mas mais agressiva para a vítima, é importante e por isso atribui-se o “Frequentemente” que é a o valor máximo atribuído à agressão. O contrário é válido quanto ao grau de importância: uma agressão frequente em quantidade mas irrelevante na sua importância como agressão. O mesmo se passa com as respostas “Algumas vezes”, a importância atribuída ao acto, mesmo que seja frequente na quantidade, pode ser considerado pouco relevante na qualidade. Considerámos que sempre que existem respostas “Algumas vezes” a três ou mais formas/meios de agressão (independentemente de qual a forma/meio das agressões), existe uma exposição repetida aos actos, logo uma frequência, não só no tempo, como uma repetição de uma agressão ou agressões

Esta escala foi a forma mais razoável de perceber quem e como é agredido. Fazemos notar que a importância atribuída a uma agressão é tão ou mais importante do ponto de vista psicológico, como a sua frequência. A estrutura de análise baseada nestas premissas vem-se a revelar correcta aquando da observação dos resultados sobre o impacto destes actos.

Ao contrário da forma como foi apresentada a caracterização da amostra total, não foi incluído e comparado o grupo fora do meio escolar. Isto porque dificultaria uma leitura mais pormenorizada e é neste grupo - vítimas em meio escolar- que devemos focar toda a nossa atenção, já que é o grupo alvo deste nosso estudo. O grupo extra meio escolar será abordado independentemente e no seguimento desta primeira análise, podendo tirar ilações de ambos os resultados, permitindo obter conclusões mais perto da realidade.

8.3.1 Vítimas em meio escolar.

Como acima referido, este é o grupo que será alvo de maior atenção na sua análise, porque, embora não exclusivamente, responde directamente às hipóteses formuladas nesta investigação.

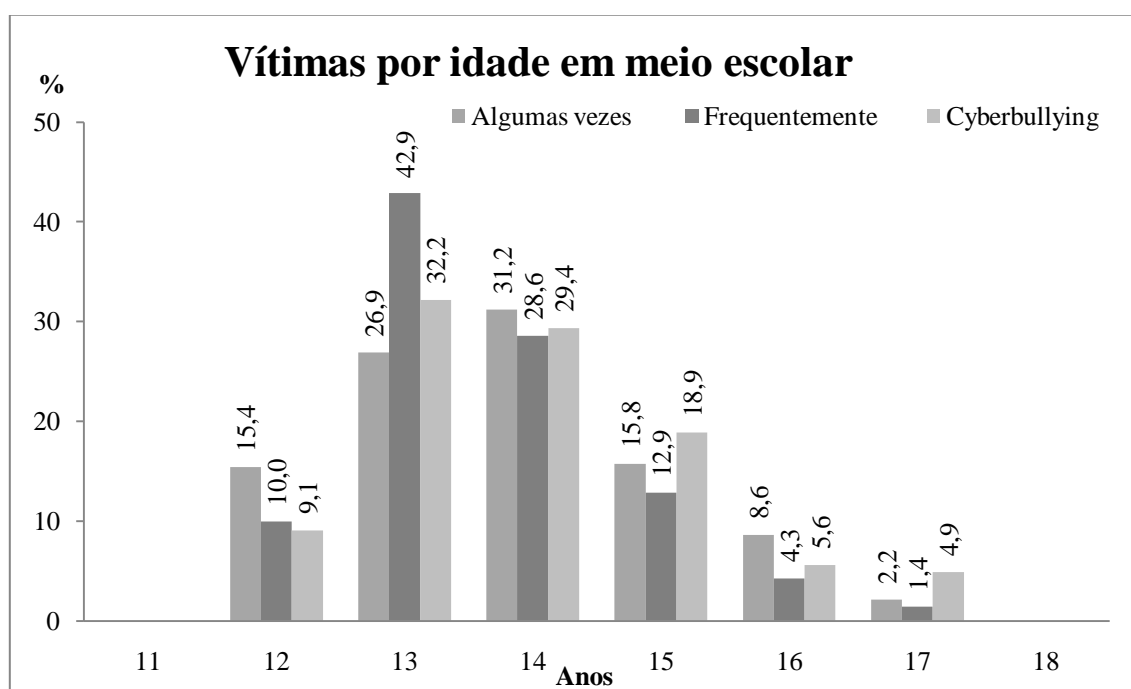


Gráfico nº 20 Vítimas por idades em meio escolar

Ao visualizarmos o gráfico nº 20, percebemos, em primeiro lugar, que existe uma diferença substancial na quantidade de agressões/meios entre as várias idades. Assim, percebemos que os treze anos são a idade onde ocorrem mais agressões nos grupos “Frequentemente” e “*Cyberbullying*”, e aos catorze anos no grupo “Algumas vezes”. É exclusivamente nos treze anos que o grupo “Frequentemente” supera os outros dois grupos. Estas duas observações podem ser relacionadas com vários factores: o impacto atribuído às agressões (repare-se que o grupo com menos expressão é o “Algumas vezes”; a descoberta da importância que estas agressões têm no seu mundo social (mais pela qualidade do que pela quantidade); ou pensando nós que, por ser a primeira vez que se vêm confrontados com estes tipos de atitudes não estão suficientemente informados sobre as formas de se protegerem.

Numa segunda observação, percebe-se que à medida que se vai avançando na idade as agressões vão diminuindo. Pensamos que esta diminuição está directamente relacionada com a aprendizagem e importância que se atribui aos actos e pela mudança de comportamentos sociais ao longo deste período de crescimento.

No grupo vítimas de *Cyberbullying* a incidência é igualmente decrescente a partir dos treze anos de idade. Esta diminuição de agressões será justificável pelo conhecimento e percepção dos tipos e meios que as produzem, mas também pela

percepção que têm do meio que os envolve e da relação social com os outros, conseguindo relativizar as consequências tanto da agressão como do impacto que esta produz.

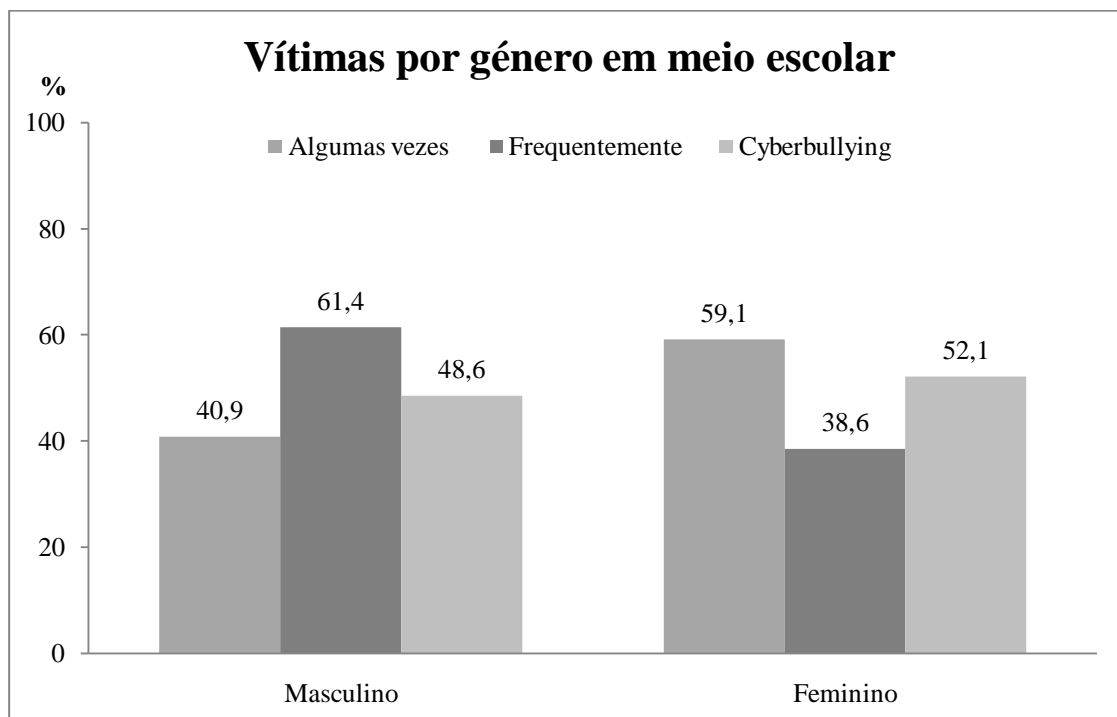


Gráfico nº 21 Vítimas por género em meio escolar

Ao observarmos as percentagens de vítimas por género em meio escolar percebemos que existem diferenças acentuadas entre os mesmos (gráfico nº21). A diferença percentual entre géneros no grupo “Frequentemente” é de 22 %, uma diferença acentuada quando verificamos que nos rapazes é superior aos restantes grupos e nas raparigas inferior. Esta diferença terá de ser analisada em conjunto com os tipos de agressões por género tentando aí entender o porquê desta discrepância entre os géneros e grupos de vítimas.

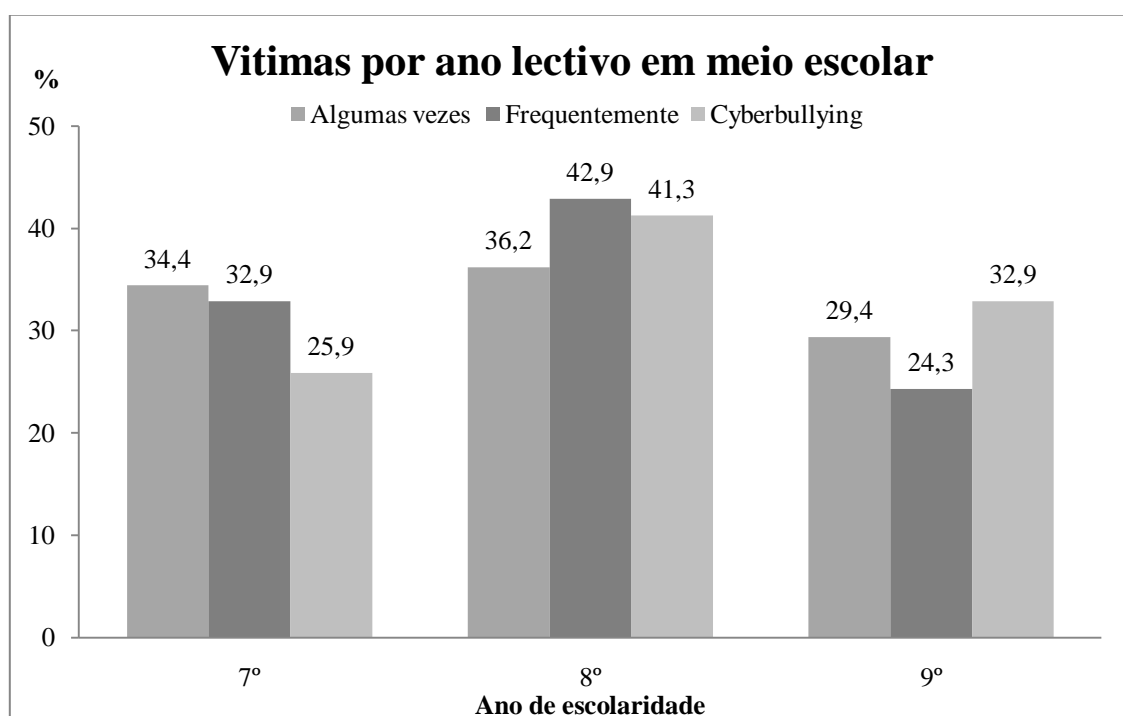


Gráfico n.º 22 Vitimas por ano lectivo em meio escolar

A distribuição apresentada neste gráfico não será mais do que uma abordagem diferente ao que observámos no gráfico n.º20. Aqui estão distribuídas as idades por anos escolares. De qualquer forma é visível que são os alunos do 8.º ano de escolaridade os mais afectados em todos os grupos, destacando-se o grupo “Frequentemente”, tendo a mesma justificação que foi atribuída à idade dos treze anos na análise do gráfico n.º21.

Pela nossa experiência como profissionais do ensino, observamos que o oitavo ano de escolaridade é um ano em que os alunos (na sua larga maioria) já se sentem integrados no meio escola, já que não apresenta novidades em termos de funcionamento da escola, disciplinas ou comportamentos a ter. Este à-vontade estende-se até ao meio social, que neste ano será mais que um consolidar de amizades/conhecimentos do ano anterior, permitindo e abrindo espaço a novas amizades, conhecimentos sociais e acima de tudo a procura de grupos com se identifiquem, criando laços afectivos por um lado e inimizades por outro. É uma fase de afirmação nos grupos com tudo o que de positivo e negativo isso acarreta. Por outro lado existem aqueles que não se identificando com nenhum dos grupos fica, de algum modo, “desprotegido”, levando a que seja “atacado” por todos os que se encontram “agrupados”.

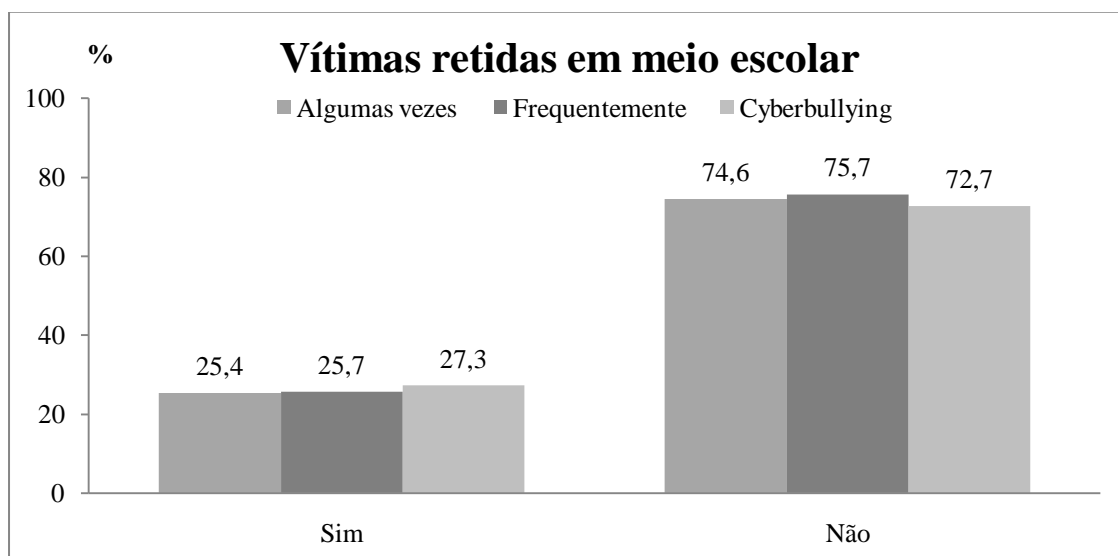


Gráfico nº 23 Vítimas retidas em meio escolar

É normal, e quase estereotipado, que os alunos “repetentes” são frequentemente catalogados de uma forma depreciativa. São vistos como os mais fracos, menos capazes ou por outro lado os mais desordeiros ou menos inseridos socialmente. Estas conotações são extrapoladas para o tipo de comportamento, ora de agressão, ora de vítima. No entanto e como podemos verificar acima no gráfico nº 23, a retenção não é um factor de distinção para que seja alvo preferencial, ou não, de agressão.

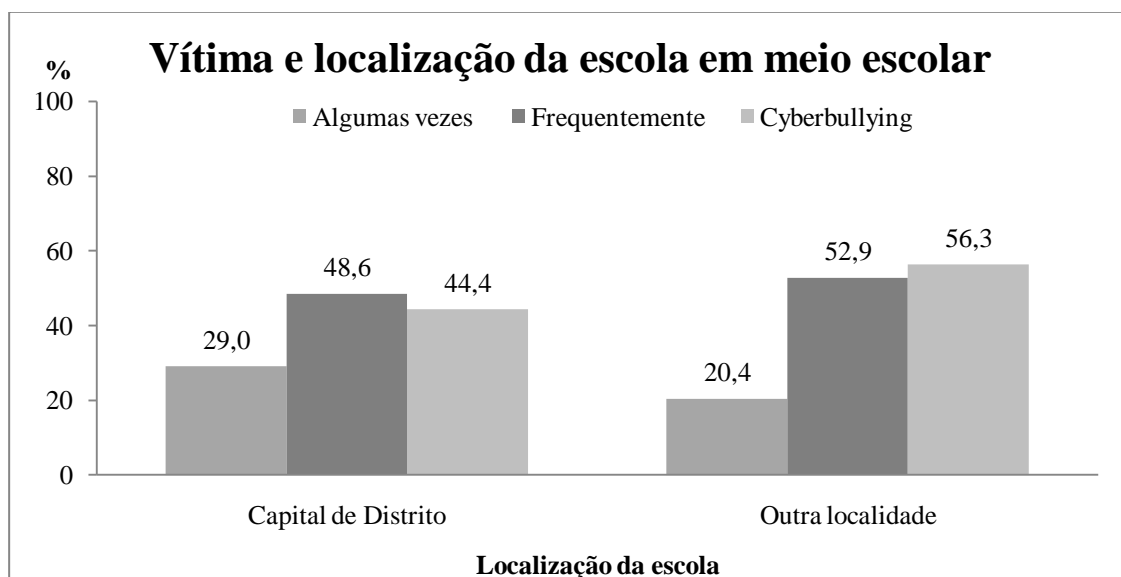


Gráfico nº 24 Vítimas e localização da escola em meio escolar

Embora tenhamos justificado acima que o factor apresentado no gráfico n.º 24, não tenha sido estruturado de forma a poder responder ao que se pretendia (ambiente escolar versus *cyberbullying*), achámos que, devido aos valores apresentados possa existir alguma relação entre as agressões e o meio, mesmo que esta não seja clara e inequivocamente definida como factor. É perceptível um ligeiro acentuamento do *cyberbullying* fora da capital de distrito, mas como já se referiu, pode ser falaciosa e imprecisa esta relação, por não reunir todas as premissas para que se considerem diferentes, em termos sociais, estas duas localizações.

Este pode ser de facto um estudo a efectuar já que se percebe que o meio condiciona as atitudes, embora não existam fronteiras geográficas no *cyberbullying*.

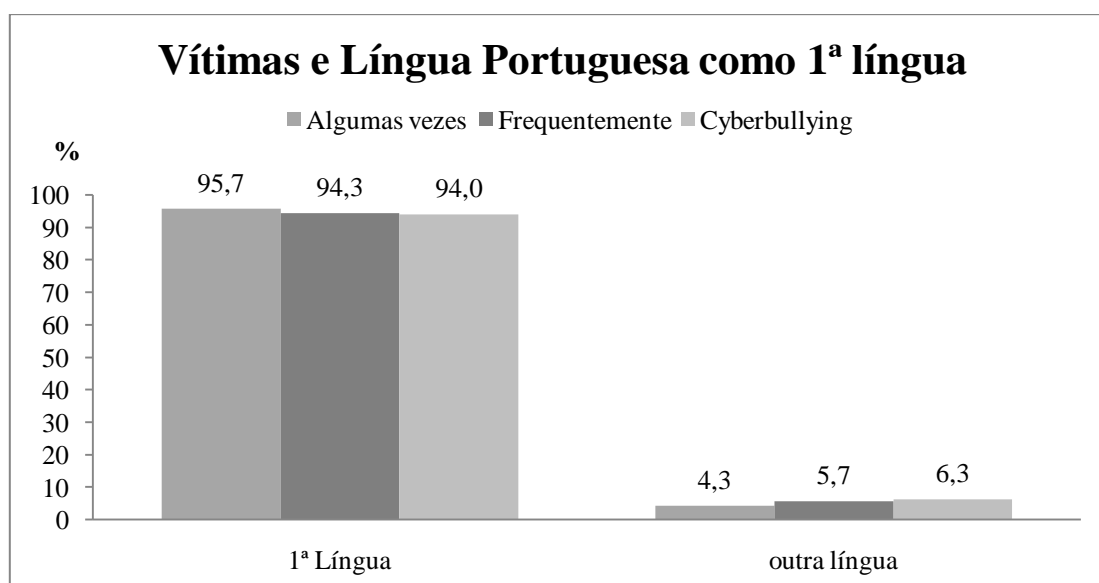


Gráfico n.º 25 Vítimas e língua portuguesa como primeira língua

Considerámos que, após análise dos dados, não é relevante a relação das vítimas em meio escolar e a Língua Portuguesa como primeira língua, já que não apresentam nenhuma distinção em qualquer dos grupos de estudo. Como atrás foi descrito, a aplicação deste factor foi a forma encontrada para se tentar distinguir os inquiridos emigrantes, dos nascidos em Portugal (embora esta relação não fosse linear), sito com o intuito de se perceber se o factor etnia ou cultural é relevante nas vítimas de *cyberbullying*. No entanto devemos referir que encontrámos nas respostas do

questionário, justificações por parte de duas vítimas, que acharam que foram alvo de agressões porque eram brasileiros. Embora esteja assinalado, não podemos extrapolar dois casos para as restantes vítimas, e considerar o racismo como forma de justificação para as agressões via TIC.

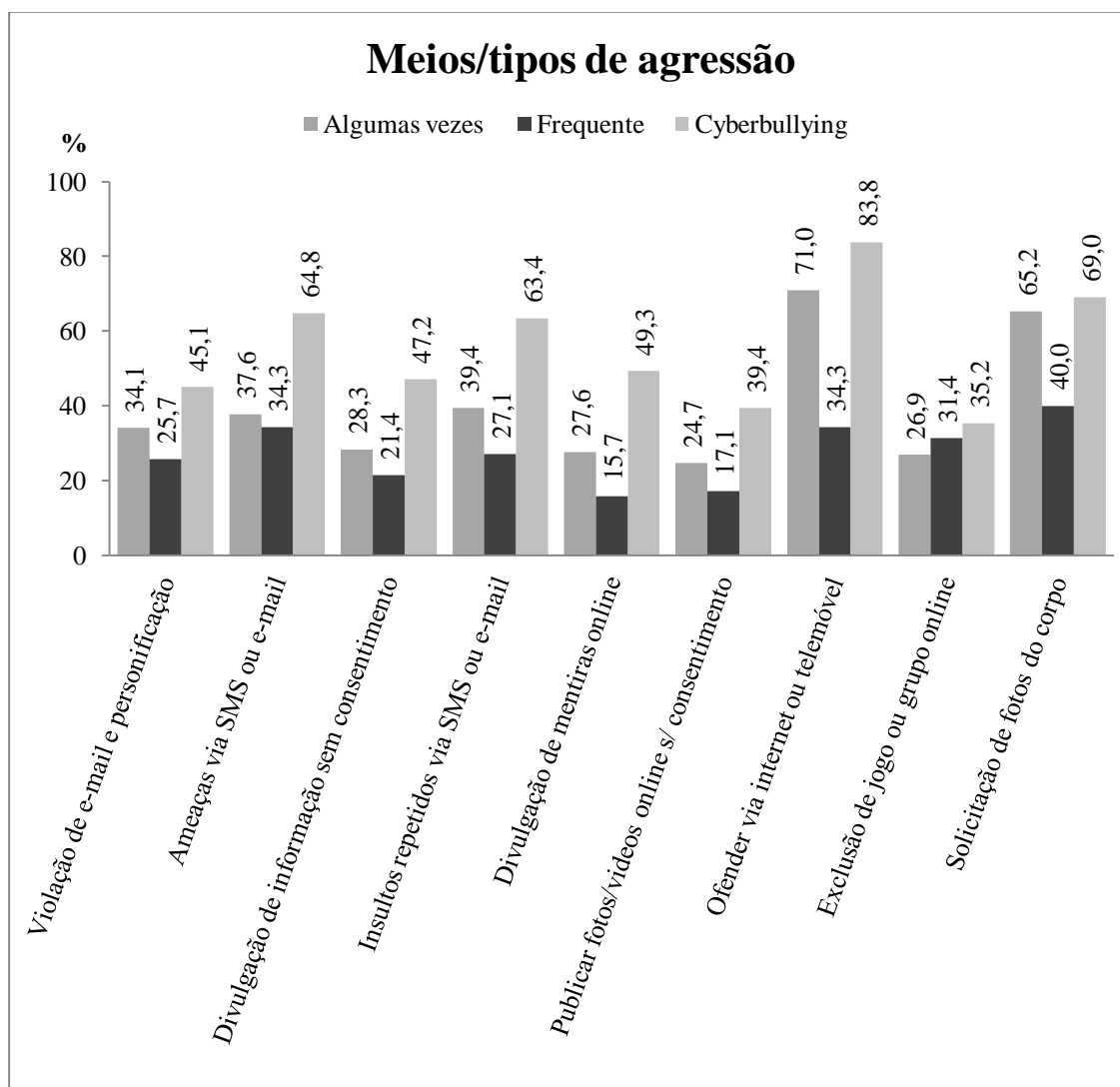


Gráfico nº 26 Meios / tipos de agressão.

Apesar de definirmos os tipos de vítimas e os agrupar, considerámos importante perceber quais das questões relacionadas com as agressões do grupo do *cyberbullying* são as mais frequentes.

Apresentam-se destacadas as questões: número dez, - “Alguma vez te ofenderam através da internet ou do telemóvel?”, com 83,8% das vítimas de *cyberbullying* a

responder positivamente, e a questão número treze – “ Alguma vez te pediram que enviasses fotos tuas ou de partes do teu corpo?”, à qual responderam afirmativamente 69 % dos inquiridos.

As ameaças e insultos via *e-mail* e SMS são as agressões que se encontram em segundo lugar, percebendo aqui que o meio é mais importante que a forma. Este formato de *cyberbullying* é a forma mais fácil de agredir, não só pela facilidade de ocultar o emissor, como a tecnicamente menos elaborada para efectuar a agressão.

8.3.2 *Cyberbullying* em meio escolar

Destacámos do grupo das vítimas de agressões com TIC, o grupo de investigação que considerámos ser *cyberbullying*. Este destaque é necessário para uma compreensão pormenorizada, que nos permitirá concluir e responder às hipóteses formuladas.

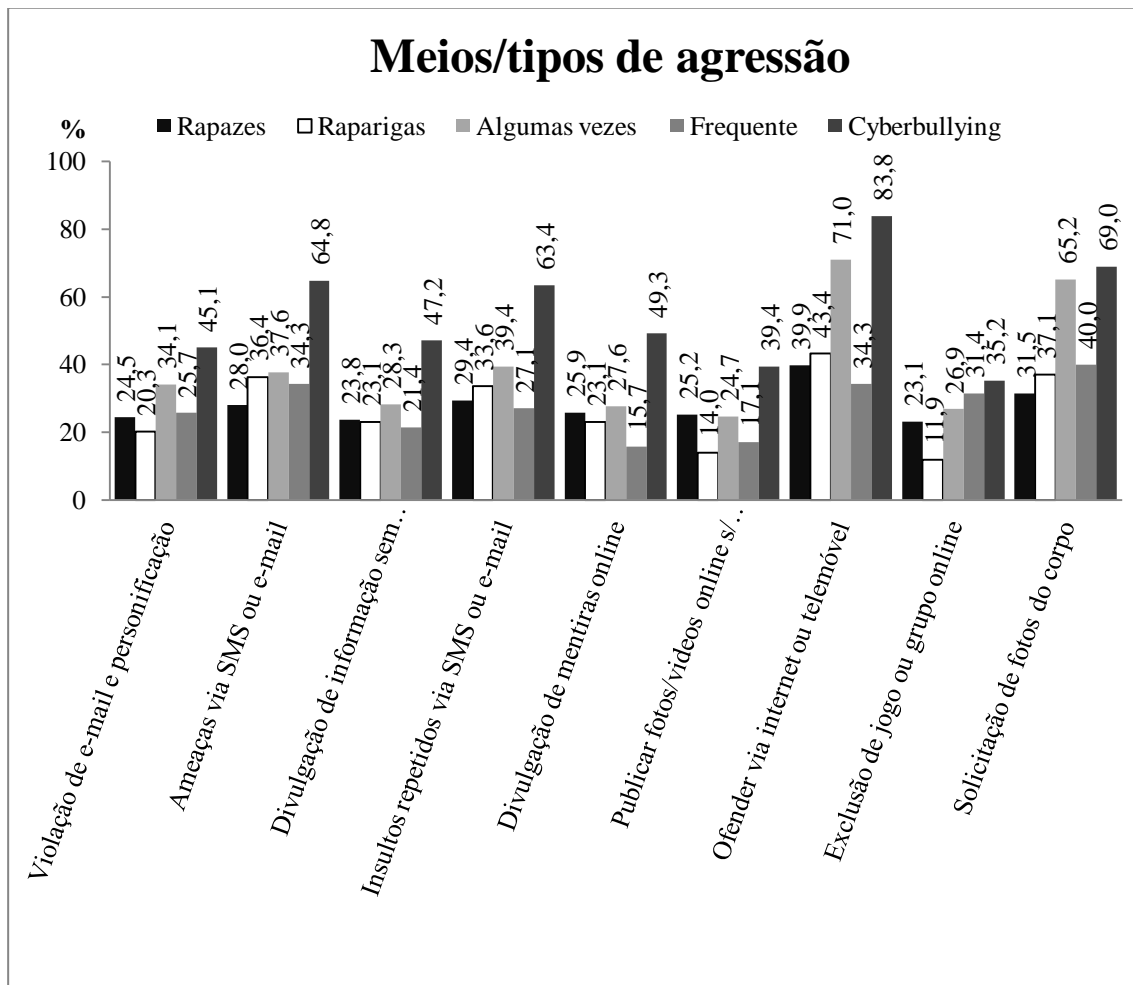


Gráfico n.º 27 Meios / tipos de agressão – diferenças entre género no *cyberbullying*

Encontra-se patente no gráfico n.º 27 que existem diferenças entre géneros, nos vários forma/meio de agressão. Os rapazes são mais afectados com violações de *e-mail* e personificações, divulgação de mentiras *online*, publicação de fotos e vídeos sem consentimento e, sobressaindo das restantes, a exclusão de jogos ou grupos *online*. A publicação de fotos e vídeos *online* sem consentimento e a expulsão dos jogos e grupos *online*, são empiricamente conectadas com actividades informáticas e de natural comportamento masculino. A primeira pela agressão “comum” entre os rapazes das *fight* ou as *happy slapping*, como já referido, consiste na filmagem de uma agressão física e posterior divulgação *online*. A segunda agressão também é demarcadamente masculina, já que são os rapazes que normalmente entram em “guerras” *online*, tanto nos jogos como nas discussões ou *flaming, online*.

No género feminino o destaque vai para as agressões com base na comunicação directa: ameaças e insultos via *e-mail* ou SMS, ofensas via telemóvel ou internet e a solicitação de fotos de corpo ou parte deste - *outing* e *sexting*.

Devido a dificuldades técnicas na utilização do software Primer, que a aquando da execução das análises multivariadas, o “stress” do cálculo era elevado para a amostra total. Assim e como a divisão natural por género seria tendenciosa na área comportamental, existiu a necessidade de dividir a amostra em dois grupos homogéneos. Ao tentarmos definir dois grupos de idades com características psicológicas e sociais diferentes, deparámo-nos com discrepâncias entre vários autores (Erikson, 1963; Tanner, 1970; Elder, 1980) quanto ao intervalo de idades em que se pode definir ou atribuir estados de crescimento social, psicológico e de comportamental distintos. *Posto* isto, considerámos que a pré-adolescência seria o intervalo entre os 11 e os 14 anos de idade, e a adolescência entre os 15 e os 17 anos, independentemente do género. Esta divisão fundamentou-se no comportamento social e psicológico distintos, entre a média de idades de cada grupo: 12,5 anos nos pré-adolescentes e 16 anos nos adolescentes.

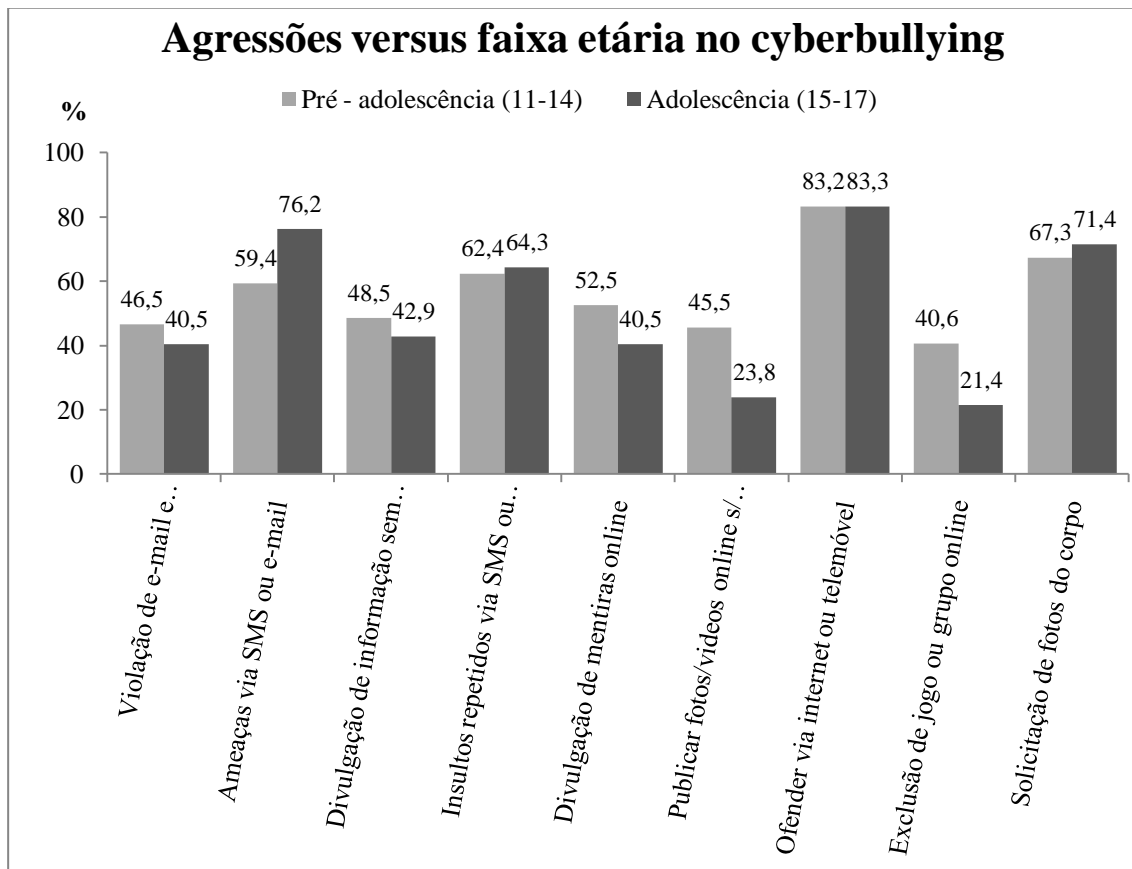


Gráfico nº 28 Meios / tipos de agressão – diferenças entre faixas etárias no *cyberbullying*

Tal como entre géneros, também as faixas etárias, pré-adolescência (11 -14 anos) e adolescência (15-17 anos) revelam algumas diferenças nas respostas às formas/meios de agressão no *cyberbullying*. Constatam-se que os tipos/meios que se destacam, ora na pré-adolescência, ora adolescência são exactamente os mesmos que encontramos destacados no género, evidenciando que existe um maior número de vítimas de *cyberbullying* masculinas na pré-adolescência e um maior número de vítimas femininas de *cyberbullying* na adolescência.

Não sendo claro quais os motivos para estas semelhanças, achamos que o despertar para as novas tecnologias e o conflito é mais precoce entre os rapazes, e a agressão verbal e o assédio mais comum entre o género feminino.

O gráfico nº28 refere-se unicamente ao número de respostas positivas, independentemente de serem “Algumas vezes” ou “Frequentemente”, não as distinguindo entre si ou o seu grau de importância. Por este facto, e decorrente de uma

análise multivariada, produziram-se dois gráficos (gráficos nº29 e nº30) para uma melhor percepção dos dados e consequente análise.

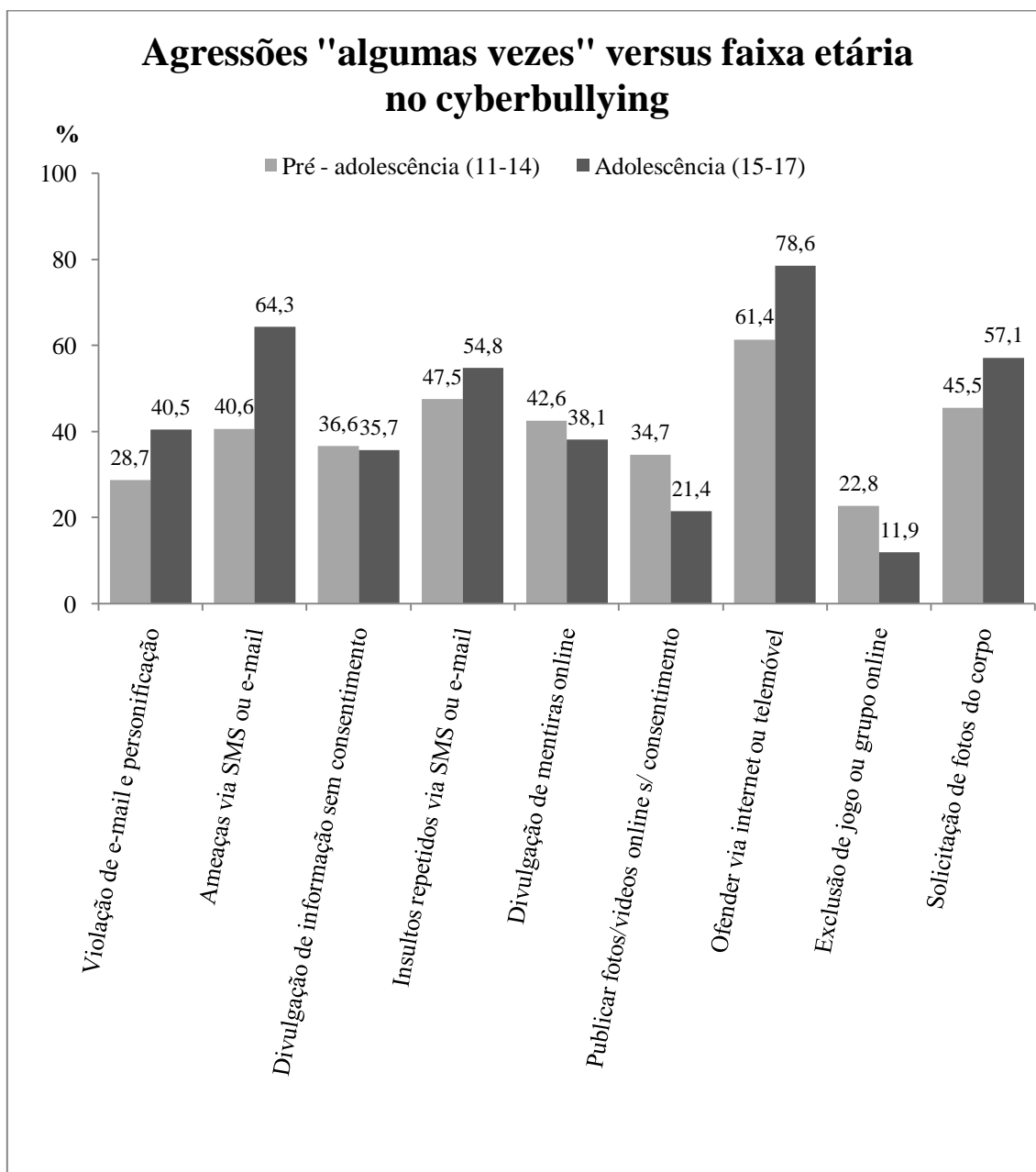


Gráfico nº 29 Meios / tipos de agressão – “Algumas vezes” por faixa etária

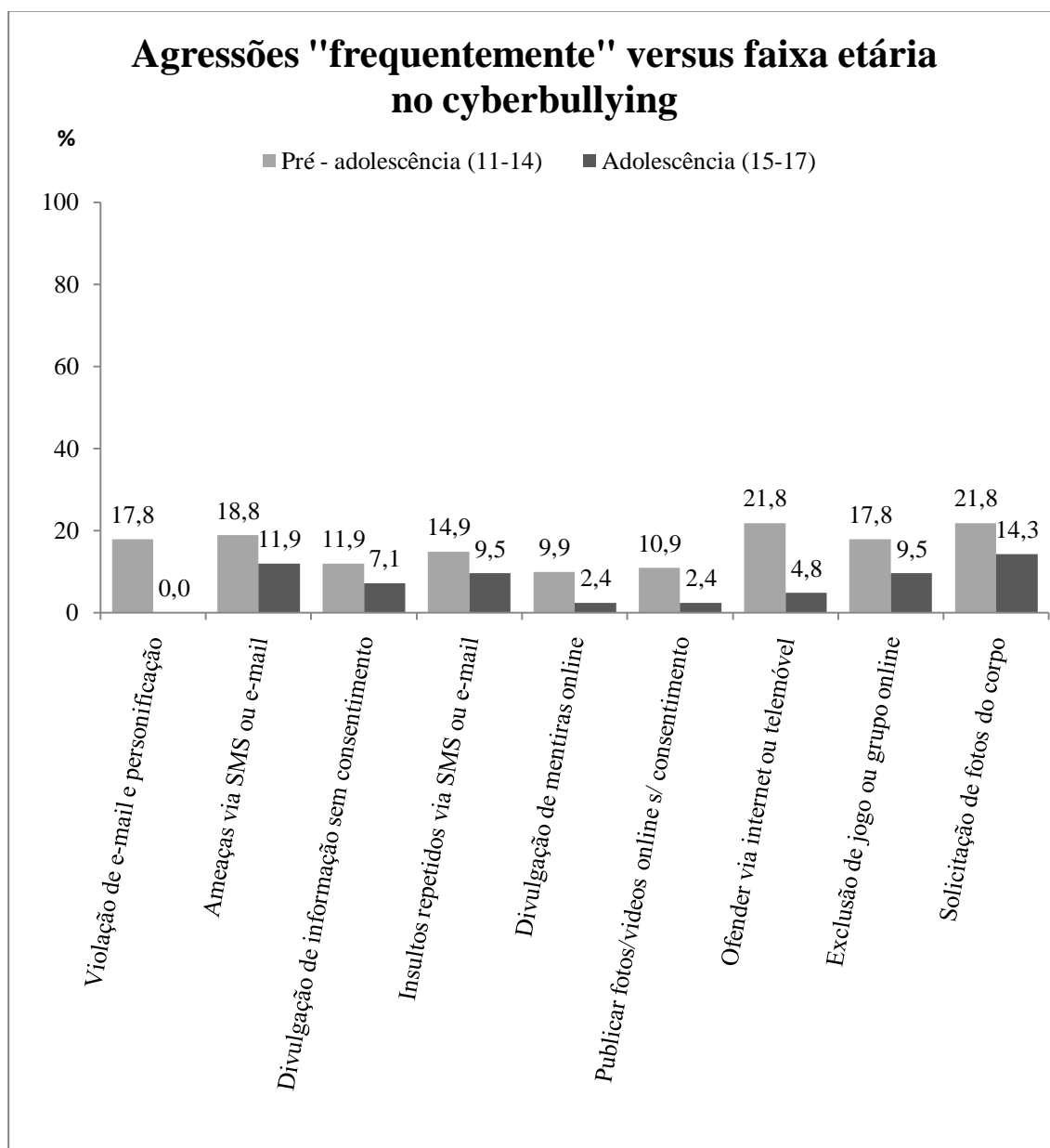


Gráfico nº 30 Meios / tipos de agressão – “Frequentemente” por faixa etária

Ao analisarmos em separado as entradas “Algumas vezes”, de menor grau de importância e frequência, das “Frequentemente”, que representam o maior grau de importância e frequência, deparamo-nos com resultados muito diferentes entre ambas.

No gráfico nº 29, onde se encontram contabilizadas somente as entradas “Algumas vezes”, percebemos que a faixa etária correspondente à adolescência, obtêm a maior percentagem em cinco das nove questões dedicadas ao *cyberbullying*, e

inferior, em duas questões, ao grupo pré-adolescentes nas formas meios, “publicar fotos e vídeos sem consentimento” e “exclusão de jogo ou grupo *online*”.

No gráfico nº 30, onde se representam somente as respostas “Frequentemente”, visualizamos que a faixa etária da pré-adolescência obtém a maior percentagem, na totalidade das questões.

Esta diferença prende-se com duas ordens de factores que podem justificar os sentidos das respostas. Em primeiro, a importância atribuída aos actos é considerada menor por parte dos adolescentes, que se pode justificar pela habituação às situações descritas ou experiência social suficiente, que permite relativizar a importância dos actos. Em segundo percebemos que, enquanto na contabilização “Algumas vezes” existe uma aproximação entre as duas faixas etárias, no grupo “Frequentemente” existe uma distanciação entre estas, podendo revelar, mais uma vez, um maior impacto pessoal destas formas/meios de agressão nos pré-adolescentes.

Conjugando e analisando estes últimos quatro gráficos (nº27, nº28, nº29 e nº30) percebemos que sincronicamente não mudou o sentido da agressão mas sim a forma/meio de como é executada. A utilização das novas tecnologias para colocar em prática as “velhas” agressões, não variando o conteúdo mas sim o meio. Percebe-se que também que não se modificou o sentido da agressão em que os mais velhos agredem os mais novos, isto independentemente das idades.

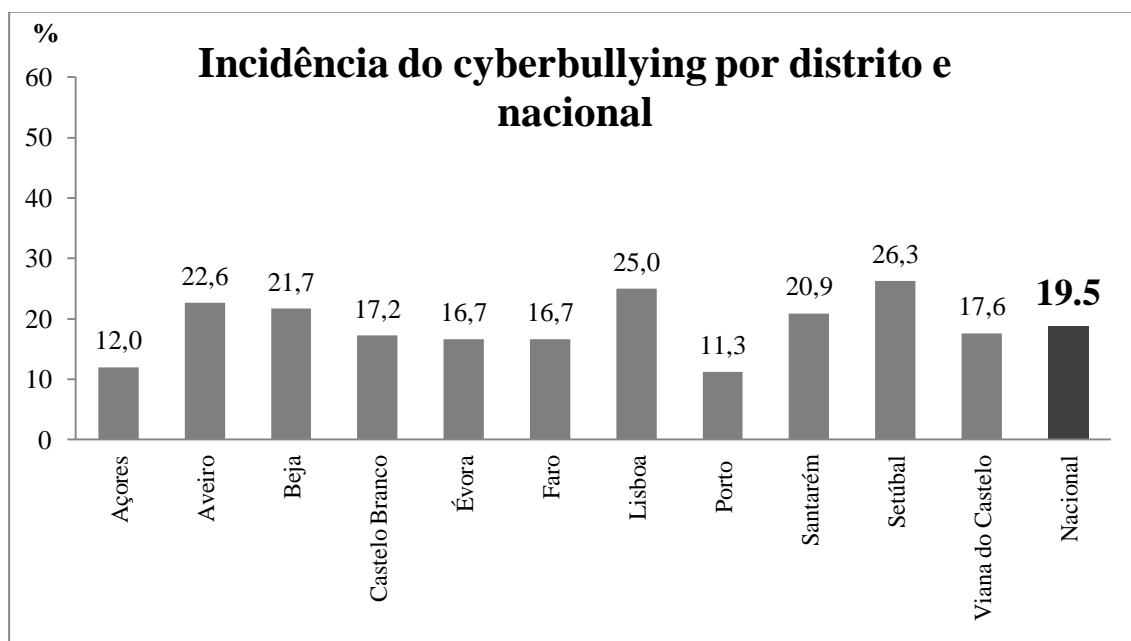


Gráfico nº 31 Incidência do *cyberbullying* por distrito administrativo e média nacional

A observação do gráfico nº31 sobre a incidência do *cyberbullying* por distrito administrativo revela-nos que Lisboa, Setúbal e Aveiro são os distritos onde existe a maior percentagem de vítimas destas forma/meios de agressão. No lado *oposto* e com menor percentagem de incidência de agressões de *cyberbullying* apresenta-se o distrito do Porto e as ilhas dos Açores. No entanto constata-se a existência de *cyberbullying* em todos os distritos onde foi efectuado o inquérito em meio escolar podendo-se inferir que acontecerá o mesmo nos restantes distritos nacionais onde não se realizou o questionário.

A média nacional de 19,5% revela que o *cyberbullying* é uma agressão que atinge cerca de um quinto da população estudantil do terceiro ciclo nacional em 2010.

A amostra do inquérito representa 0,18% dos alunos inscritos no terceiro ciclo do ensino básico público português em 2009 (GEPE/ME). Embora seja uma percentagem baixa, achamos que a representatividade desta amostra é válida pela sua extensão geográfica.

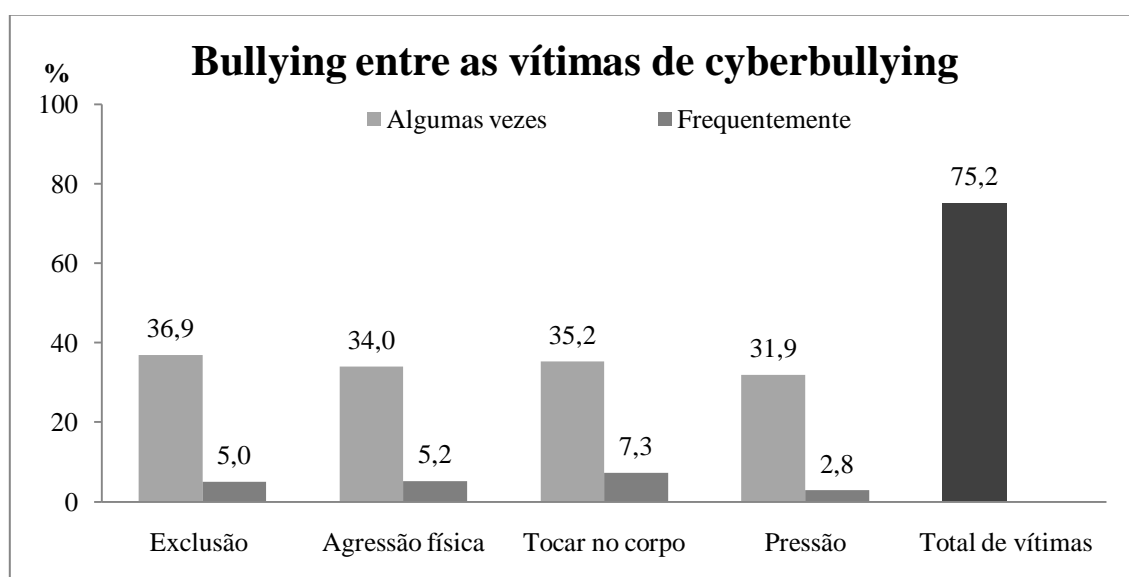


Gráfico n.º 32 *Bullying* entre as vítimas de *cyberbullying*

A presença de agressões físicas e psicológicas presenciais ou *bullying* encontra-se patente em 75% das vítimas de *cyberbullying*. Esta incidência indica duas direcções para o *cyberbullying*: a mais evidente é que a maioria das vítimas de *cyberbullying* também se apresentam como vítimas no *bullying*, podendo ser esta uma indicação de que, o *cyberbullying* é uma extensão do *bullying*. A segunda direcção reporta-se aos 25% das vítimas de *cyberbullying* exclusivas desta forma de agressão, podendo classificar-se como *cyberbullying* “puro”, onde as agressões nas suas formas e meios dependem, exclusivamente, da utilização das TIC.

Analisando o gráfico questão a questão, e embora se encontrem todas na casa dos 30%, percebemos que o tocar em partes do corpo e a exclusão são as questões onde se responde mais “Algumas vezes”, desmistificando o preconceito generalizado na sociedade de que o *bullying* é maioritariamente agressão física: empurrões, pontapés, encontrões e tirar objectos.

Com a resposta “Frequentemente”, podemos obter uma leitura similar à anterior, embora o tocar no corpo sem consentimento se destaque das demais.

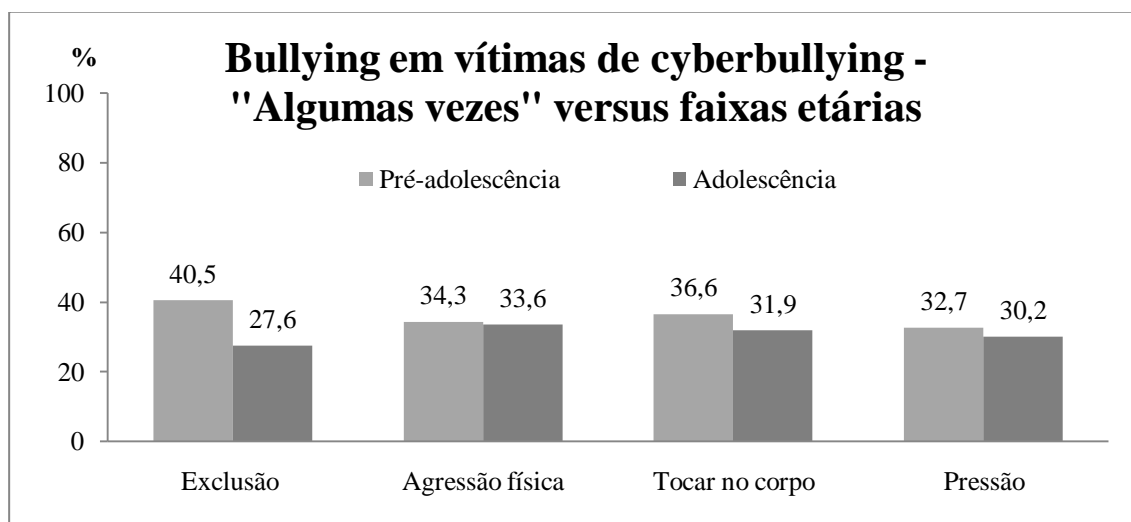


Gráfico nº 33 *Bullying em vítimas de cyberbullying - "algumas vezes" versus faixas etárias*

Como verificamos no gráfico nº 33, a pré-adolescência encontra-se em todas as áreas do *bullying* com a percentagem mais elevada, com destaque para a exclusão de grupos, onde revela 12,9% mais indivíduos do que na adolescência. Nestas idades existe uma grande necessidade pessoal e social de pertencer a um grupo, trocando de grupo rapidamente quando estes não servem os propósitos do indivíduo, e esta poderá ser a justificação para que existam 40,5% de inquiridos do grupo 11-14 anos, que se consideraram excluídos de um grupo.

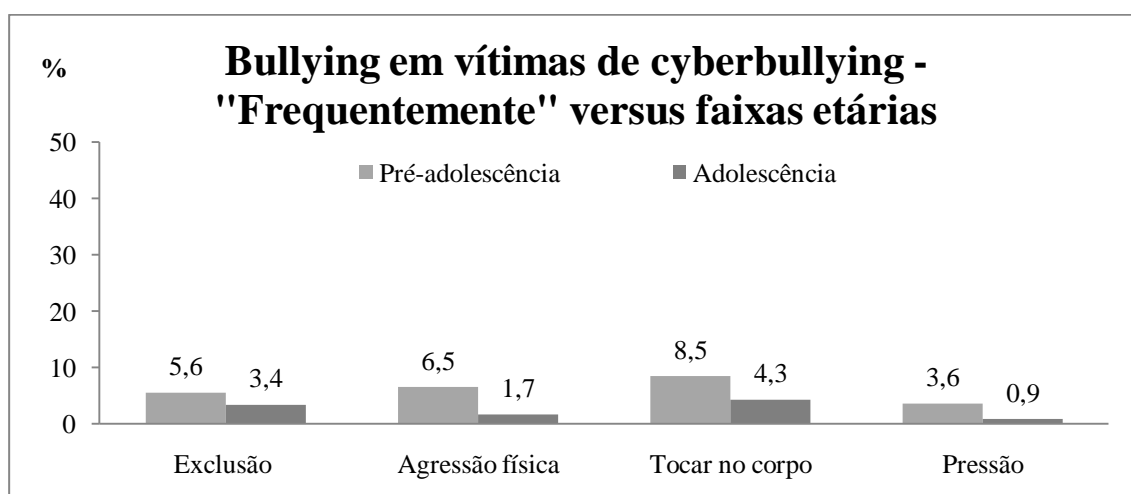


Gráfico nº 34 *Bullying em vítimas de cyberbullying - "Frequentemente" versus faixas etárias*

Tal como constatámos no gráfico nº 30, onde se compara as percentagens das respostas “Frequentemente” entre indivíduos pré-adolescentes e adolescentes nas questões relacionadas com o *cyberbullying*, no gráfico nº 34, efectuou-se a comparação entre as mesmas faixas etárias, mas nas questões relacionadas com o *bullying*. Neste ultimo gráfico é visível que a pré-adolescência atribui mais importância e/ou assinala como sendo mais frequente as agressões de *bullying* do que a adolescência.

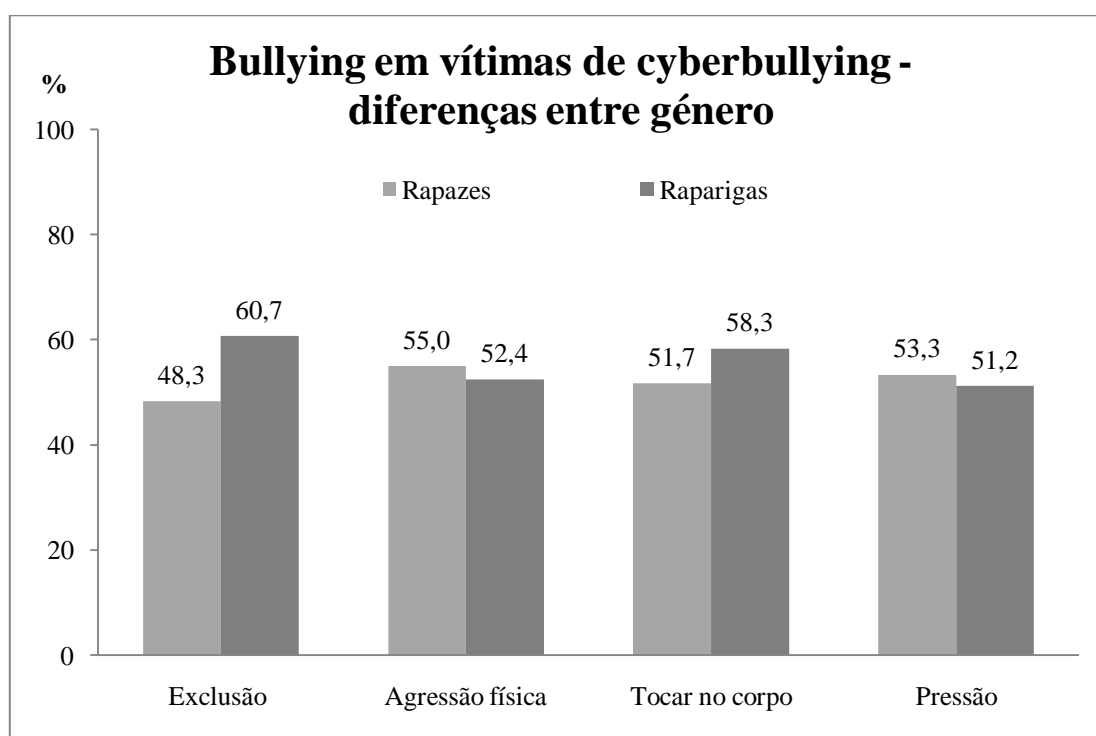


Gráfico nº 35 *Bullying* em vítimas de *cyberbullying* – diferenças entre género

Nas questões dedicadas ao *bullying*, e nas diferenças entre géneros, encontra-se patente que os rapazes respondem em maior percentagem às questões que se podem considerar mais “masculinas”: as agressões físicas e a pressão pelos pares, e as raparigas às questões onde normalmente as vitimas são do sexo feminino: a exclusão e o tocar no corpo. Destaca-se a exclusão de grupo no género feminino.

Percebemos que o *bullying* e o *cyberbullying* estão interligados numa percentagem significativamente alta (gráfico nº 32), assim sendo, fez todo o sentido colocar no questionário se as vítimas tinham conhecimento da identidade do agressor.

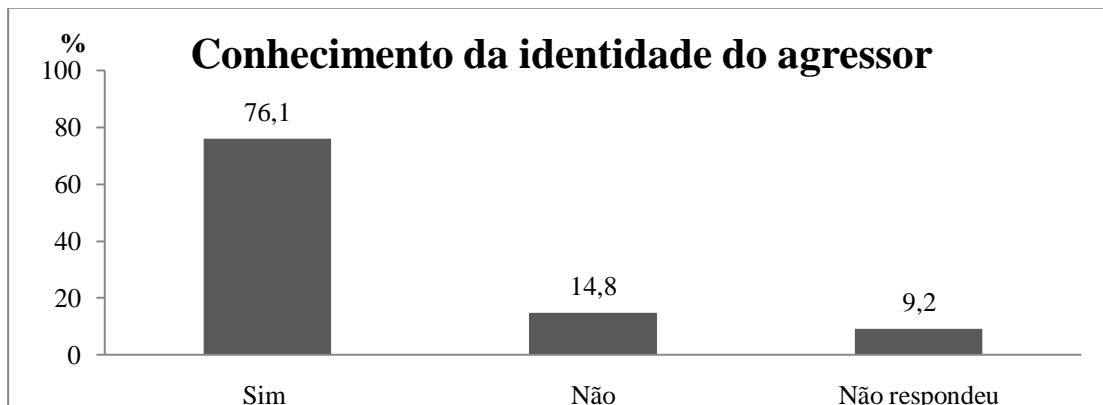


Gráfico n° 36 Conhecimento da identidade do agressor

O alegado conhecimento por parte da vítima da identidade do agressor é extremamente elevada numa área em que usualmente se coloca o agressor como desconhecido ou anónimo. Esta elevada percentagem do conhecimento da identidade do agressor, 76,1%, é muito semelhante à incidência do *bullying* em vítimas de *cyberbullying*, 75,2%, confirmando-se o que explanamos anteriormente, de que existe 2/3 do *cyberbullying* que podemos considerar uma extensão tecnológica do *bullying*. Não obstante estes resultados verificam igualmente que, pelo menos 15%, não conhece ou não consegue identificar o emissor das agressões.

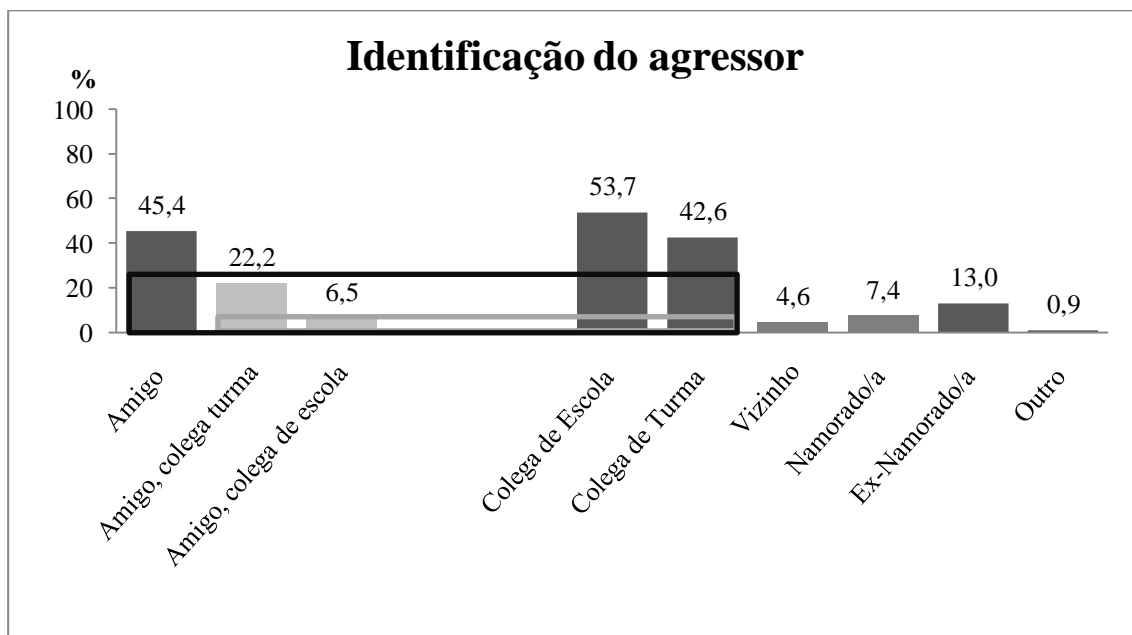


Gráfico n° 37 Identificação do agressor

Dos inquiridos vítimas de *bullying* que responderam conhecer o agressor (76,1%), 39,1% não responderam à questão onde se solicita que o identifique. Os restantes inquiridos responderam às questões assinalando uma ou mais opções.

Como podemos verificar no gráfico n° 37, das respostas que identificam o agressor como “Amigo”, 22% acrescentaram que também são “Colegas de turma”, e 6,5% identificam como “Amigo” e Colega de escola. Com este tipo de resposta complementar apercebemo-nos do grau de proximidade a que se encontra “Amigo”, onde podemos concluir que o agressor é, maioritariamente, alguém que se encontra presente diariamente.

Dividindo em duas zonas os graus de aproximação, percebemos que 45% dos agressores são considerados “Amigos” das vítimas, dos quais 6,5% também pertencem aos 53% que se identificam como “Colegas de escola”. As ligações afectivas encontram-se com a mesma relevância que a proximidade de instituição ou meio escolar, percebendo aqui que factor de relação por proximidade é relevante nas agressões. Apenas 0,9 % identifica com outro tipo de relação, identificando-os como irmão, padrasto ou colega de equipa.

Encontra-se assim claramente patente a proximidade entre estas duas personagens do *cyberbullying*.

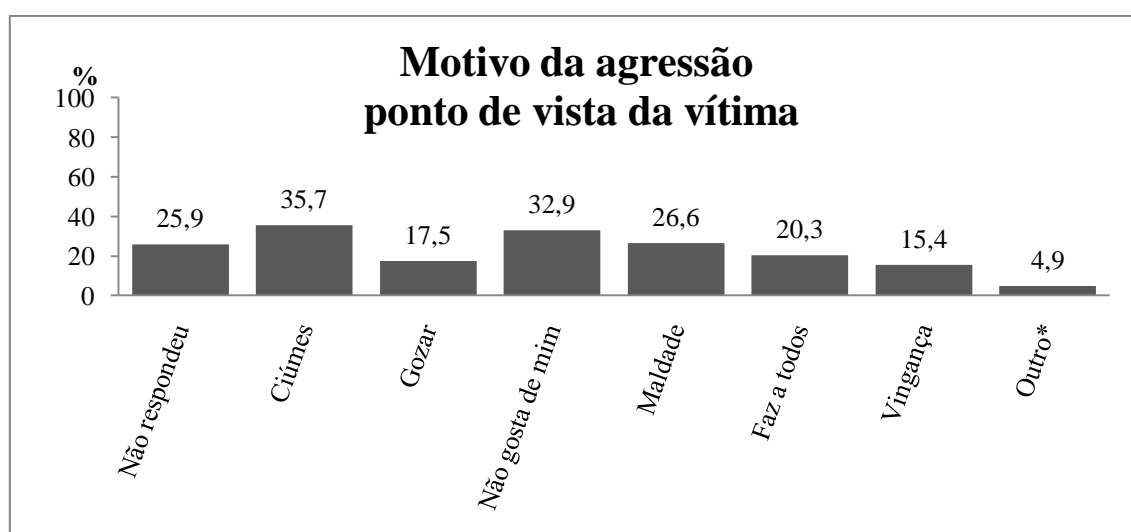


Gráfico n° 38 Motivo da agressão do ponto de vista da vítima

As percentagens atribuídas aos motivos dos quais as vítimas pensam que levaram às agressões, são muito idênticas entre si. No entanto devemos destacar os 26% dos inquiridos que não responderam a esta questão, onde subentende-se uma ausência de conhecimento da motivação por parte das vítimas. Os motivos mais frequentes são os ciúmes 35,7% seguido pelos 32,9% dos inquiridos que acham que é por o agressor não gostar deles.

Como respostas, na opção “Outros” foram apresentados como motivo, a inveja, a traição e em terceiro lugar o “ser brasileiro”, revelando este último, a xenofobia como motivo para estes actos.

Os 61,5% dos inquiridos que se classificou como vítimas de *cyberbullying* contaram o que lhes tinha acontecido, colocando como confidentes os “Amigos” em primeiro lugar com 52,4%, em segundo os “Pais” com 22,4% e em terceiro os “Colegas” com 11%.

Entre as vítimas que não contou a ninguém o sucedido (n=47), apresentaram como motivos para não o terem feito: “ Não teve importância” afirma 60% seguido de 15% por “Medo” e 12% que afirmaram que “Foi uma situação normal”. Salientar que 10% responde que iria vingar-se do agressor.

8.3.3 Impacto do *cyberbullying* em meio escolar

Para se poder perceber se existiam consequências dos actos de que foram vítimas, dedicou-se parte do questionário a esta temática. Analisaram-se os grupos já definidos como vítimas: O grupo “Algumas vezes” onde se inclui quem respondeu a pelo uma vez, “Algumas vezes” nas nove questões sobre *cyberbullying*, ao grupo “Frequentemente”, onde se inclui quem respondeu pelo menos uma vez, “Frequentemente” a uma das nove questões de *cyberbullying* e ao grupo de estudo “*cyberbullying*” do qual fazem parte todos os do grupo “Frequentemente” e mais quem respondeu “Algumas vezes” a pelo menos três das nove questões sobre *cyberbullying*.

As questões relacionadas com o impacto foram agrupadas em três áreas de estudo: consequências académicas, consequências sociais e consequências psicológicas. Devemos chamar à atenção de que seria difícil de quantificar impacto académico das

agressões sem ser com uma questão idêntica à colocada, que questiona se as classificações são inferiores depois da agressão ou agressões. No entanto pensamos que as consequências sociais e/ou psicológicas serão só por si motivo de menor rendimento académico, mas teremos de considerar sempre como consequências indirectas que levam ao impacto no rendimento académico.

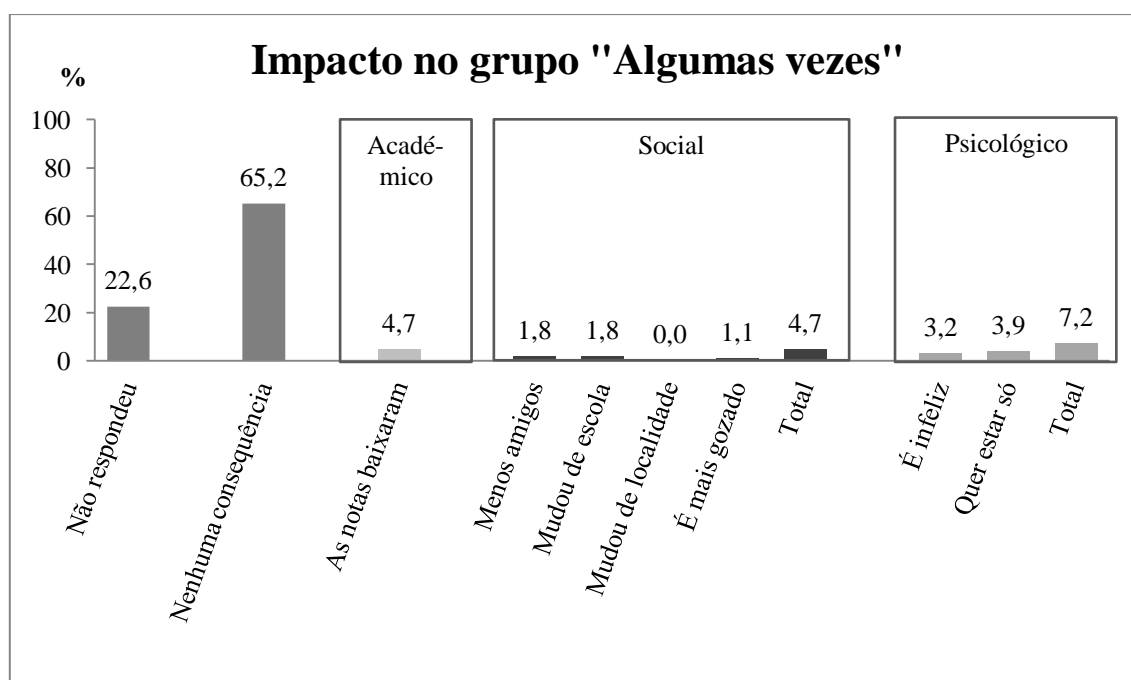


Gráfico n° 39 Impacto no grupo “Algumas vezes”

Na leitura do gráfico n°39, percebemos que no grupo “Algumas vezes”, n = 422, a maioria, 65,2 %, declara que as agressões de que forma alvo não tiveram nenhuma consequência. O impacto nas três áreas de estudo pode-se de considerar que foi mínimo: o Académico com 4,7%, o Social com 4,7% e o Psicológico com 7,2 %.

Percebe-se assim, no seguimento das análises acima efectuadas, que as agressões via TIC são, na sua grande maioria consideradas como inócuas. No entanto devemos salientar que basta um único caso em qualquer das áreas descritas para que se possa considerar relevante e com necessidade de atenção.

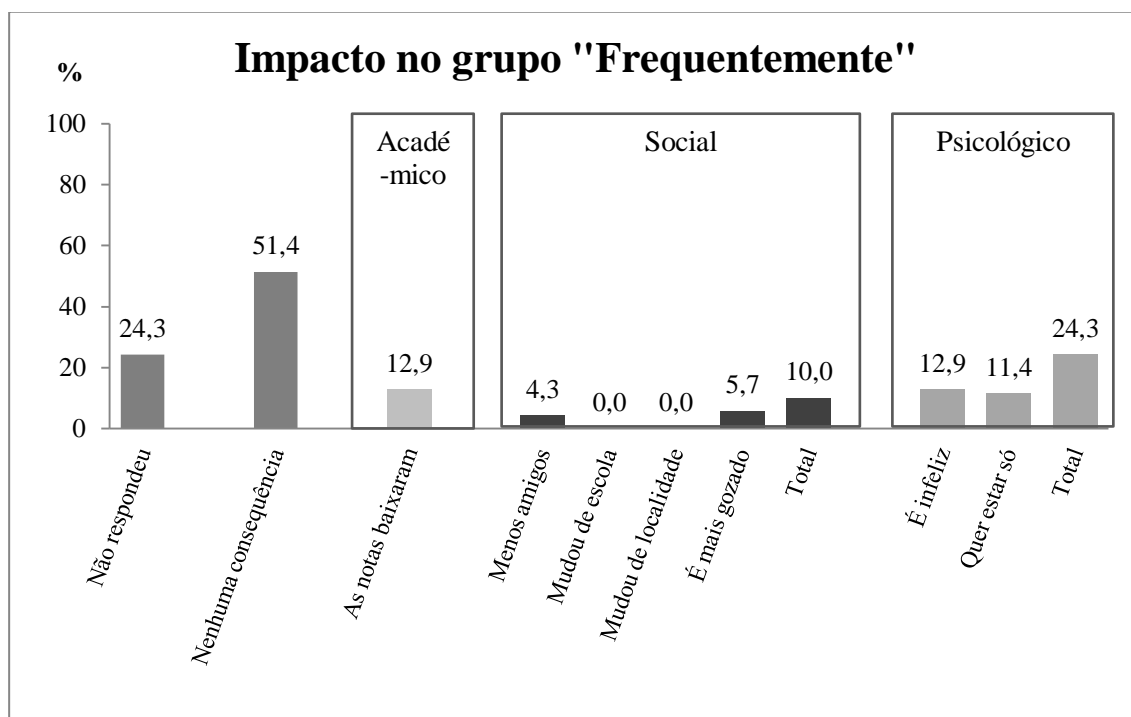


Gráfico nº 40 Impacto no grupo “Frequentemente”

Nos impactos do grupo “Frequentemente”, $n = 70$, verificamos que mais de metade dos inquiridos não sente que tenha existido qualquer consequência na sua vida académica, social e psicológica no seguimento das agressões. No entanto as consequências foram mais acentuadas do que no grupo “Algumas vezes”, nomeadamente no impacto psicológico, onde 24,3 % se sente infeliz e isolou-se. As consequências ao nível académico também são superiores às do grupo “Algumas vezes”, atingindo os 13%. É de referir que o impacto social é considerado como o menos importante neste grupo.

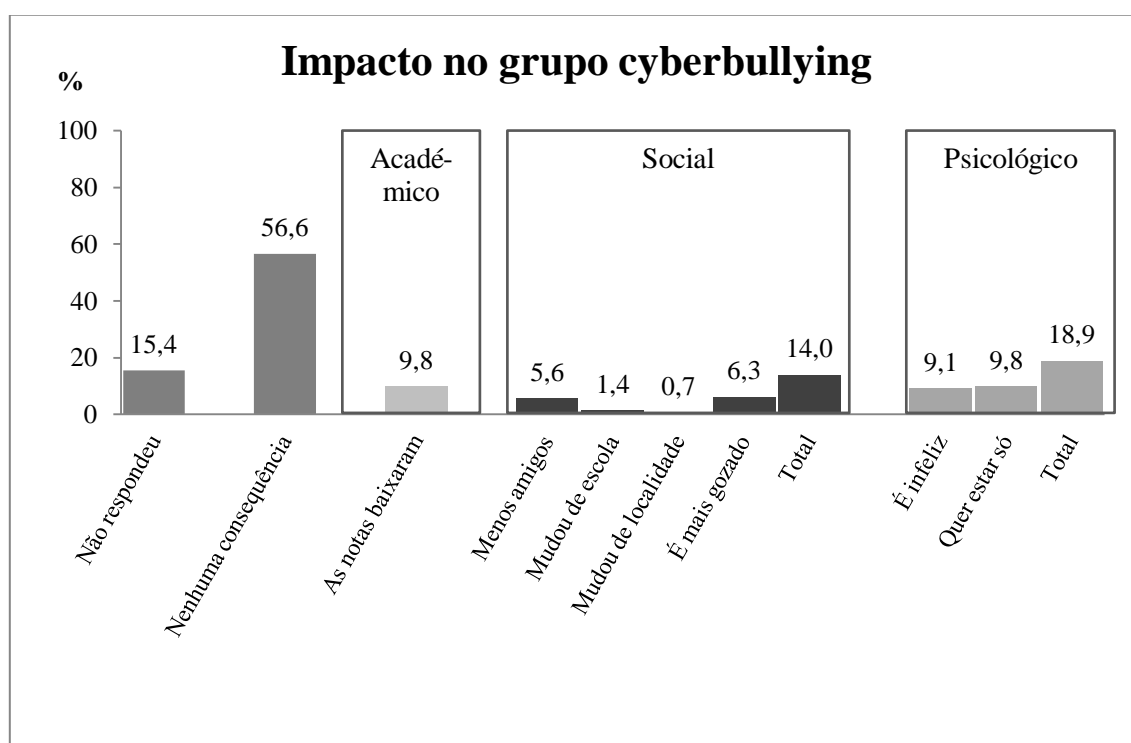


Gráfico nº 41 Impacto no grupo *cyberbullying*

No grupo das vítimas de *cyberbullying*, n=143, 56,5% dos inquiridos responderam que não existiu qualquer consequência na sequência da agressão. O maior impacto, tal como nos outros dois grupos, é na área psicológica que atinge 19% das vítimas, seguido da área social onde 14% se sente afectado e por ultimo na área académica, onde só 9,8% afirmam que a agressão afectou o seu desempenho escolar.

Independentemente do grupo de estudo, é evidente que a maioria das vítimas afirma que as agressões não provocaram quaisquer implicações na sua vida. As consequências psicológicas são as que se apresentam como as que mais impacto infligiram, seguidas das consequências sociais que, a par das académicas, demonstraram ter menor impacto, embora no grupo do *cyberbullying* as consequências sociais demonstrem ser ligeiramente superiores às académicas.

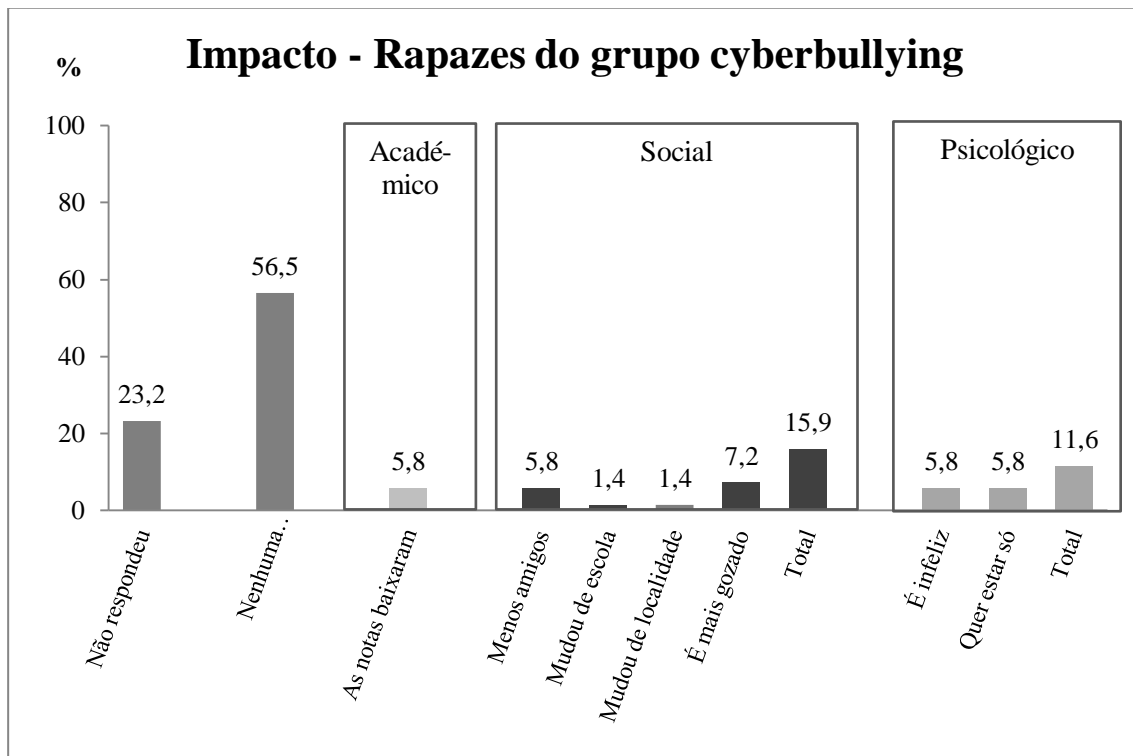


Gráfico n° 42 Impacto - Rapazes no grupo cyberbullying

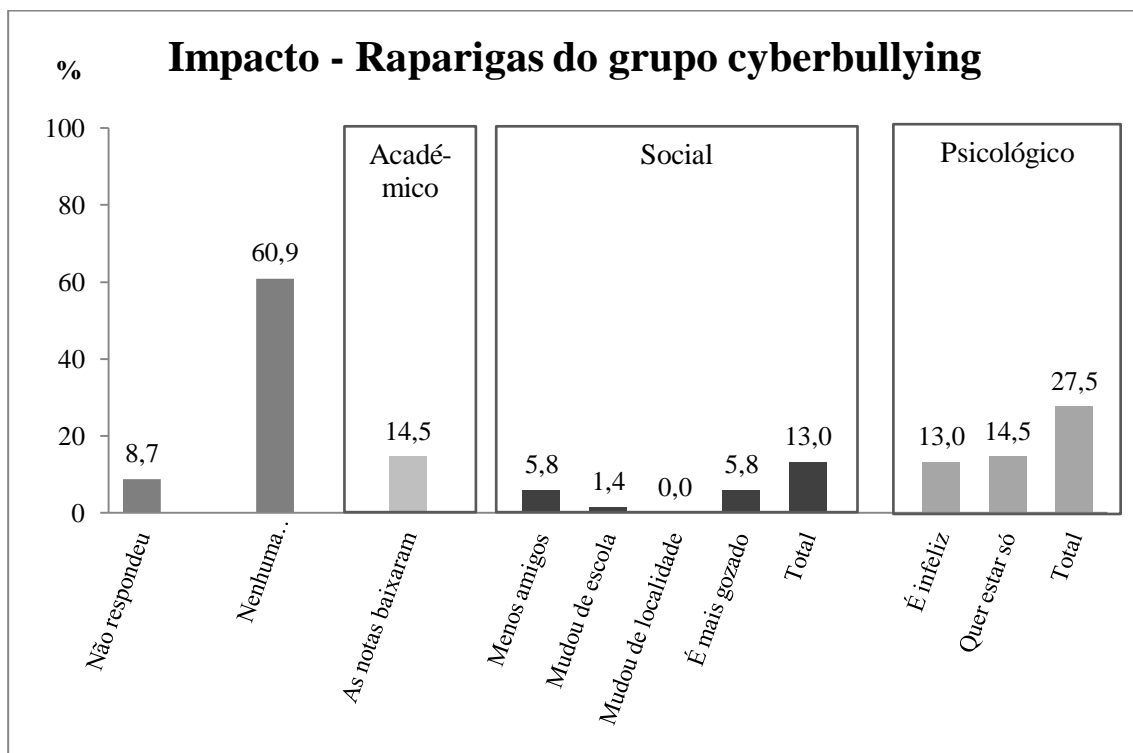


Gráfico n° 43 Impacto – Raparigas no grupo cyberbullying

As consequências das agressões no grupo das vítimas de *cyberbullying*, apresentam notórias diferenças entre os géneros. A percentagem dos que não responderam a estas questões indica uma diferença de 14,5% a favor dos rapazes, demonstrando aqui uma maior facilidade em “falar” no tema, por parte das raparigas. Aos que afirmam que não existiu nenhuma consequência no seguimento das agressões, ambos os géneros estão quase a par, 56,5% dos rapazes e 60,9 das raparigas, percebendo-se aqui, que também no género não existem diferenças quanto à importância atribuída à agressão.

Notamos que o impacto psicológico é acentuadamente distinto entre géneros, percebendo-se que a raparigas, 27,5%, são muito mais afectadas que os rapazes 11,6%. É também evidente uma diferença a favor das raparigas no impacto na área académica, onde se destacam com mais do dobro da percentagem dos rapazes. O mesmo já não acontece na área social, onde o impacto é maior nos rapazes.

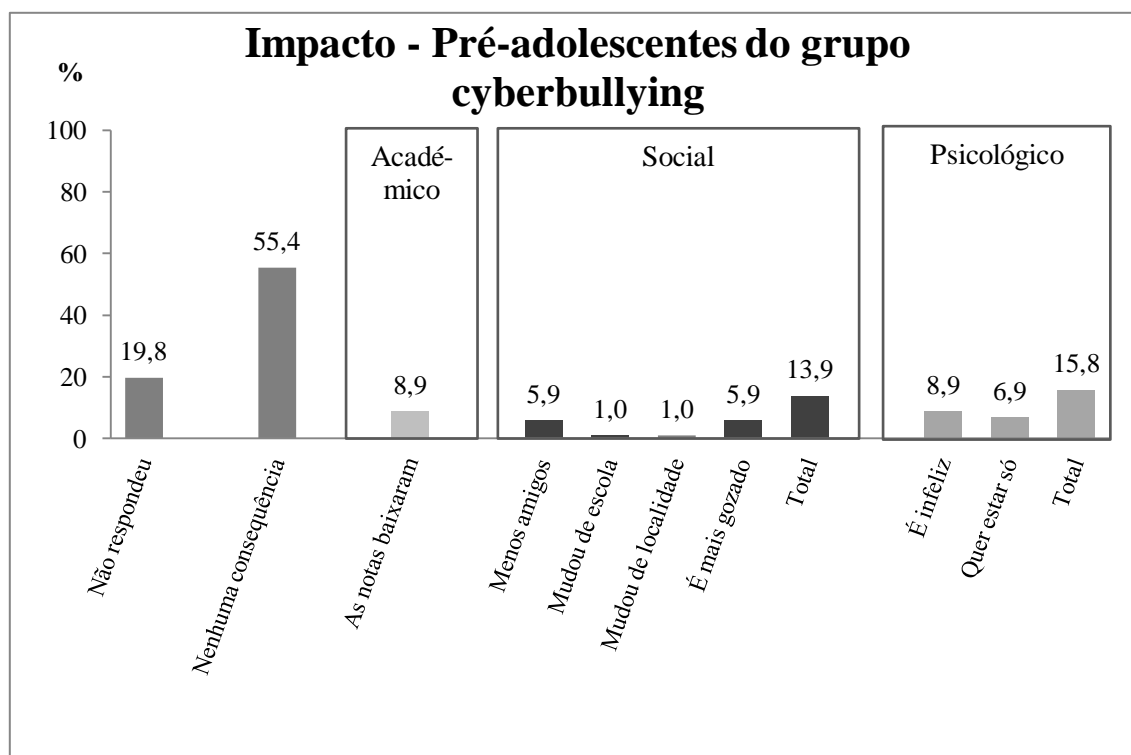


Gráfico nº 44 Impacto – Pré-adolescentes no grupo *cyberbullying*

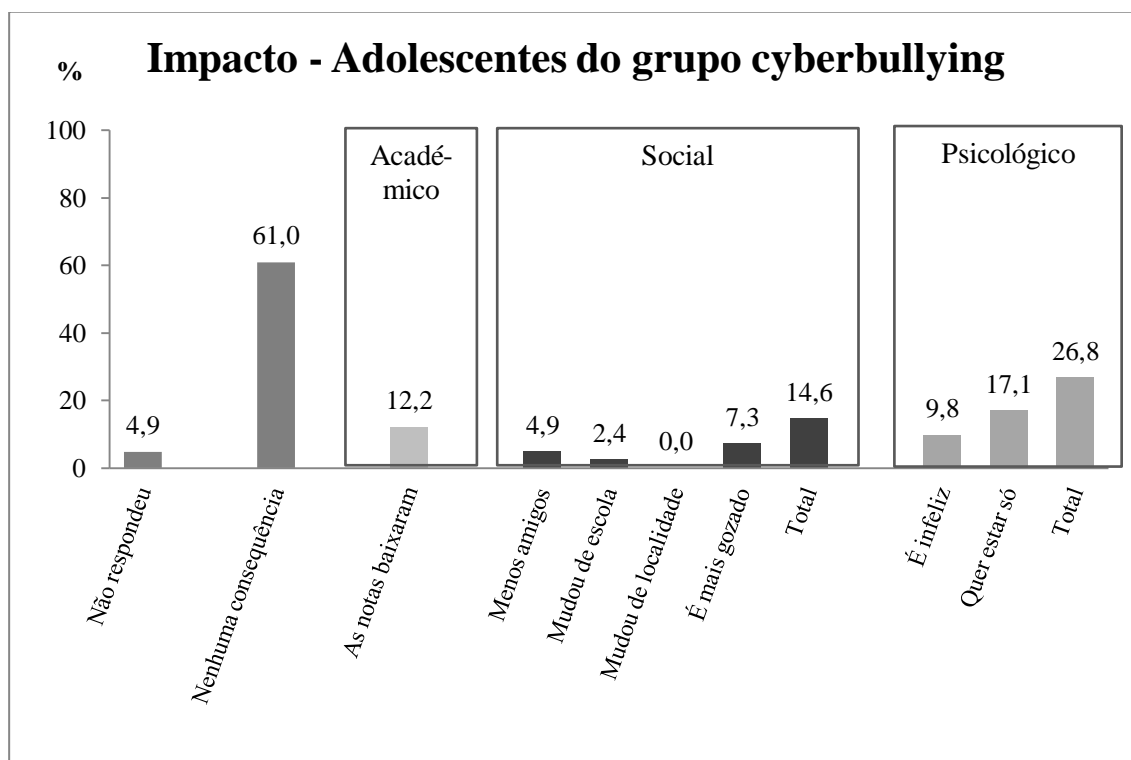


Gráfico nº 45 Impacto – Adolescentes no grupo *cyberbullying*

Ao observarmos os gráficos nº44 e nº45, percebemos que existem diferenças claras entre as faixas etárias.

Na comparação entre os dois últimos gráficos verificamos que os pré-adolescentes destacam-se por não terem respondido a este grupo de questões, 19,8%, versus 4,9% dos adolescentes. Nas restantes áreas os adolescentes sentiram mais impacto, destacando-se área psicológica, onde mais de um quarto dos adolescentes vítimas de *cyberbullying* refere que se sentiram afectados.

Invariavelmente, é evidente, em qualquer dos grupos que se formaram para uma análise mais pormenorizada ao impacto nas vítimas de *cyberbullying*, que a maioria considerou que, na sequência das agressões não existiu qualquer consequência na sua vida.

8.3.4 Agressores em meio escolar

Os agressores são imprescindíveis para o entendimento do sistema de agressão no *cyberbullying*. O conhecimento de quem são e o porquê dos seus actos, são necessários para um melhor entendimento da dinâmica do *cyberbullying*.

Para uma análise mais cuidada utilizamos os mesmos critérios aplicados ao grupo vítimas. O grupo dos agressores foi dividido em dois: os agressores nas TIC, definidos como os que utilizaram pelo menos uma das formas/meios de agressão uma vez; e os agressores no *cyberbullying*, definido por todos os que utilizaram mais de três formas/meios de agressão conjuntamente com os indivíduos que responderam a pelo menos uma vez que agredem “Frequentemente”.

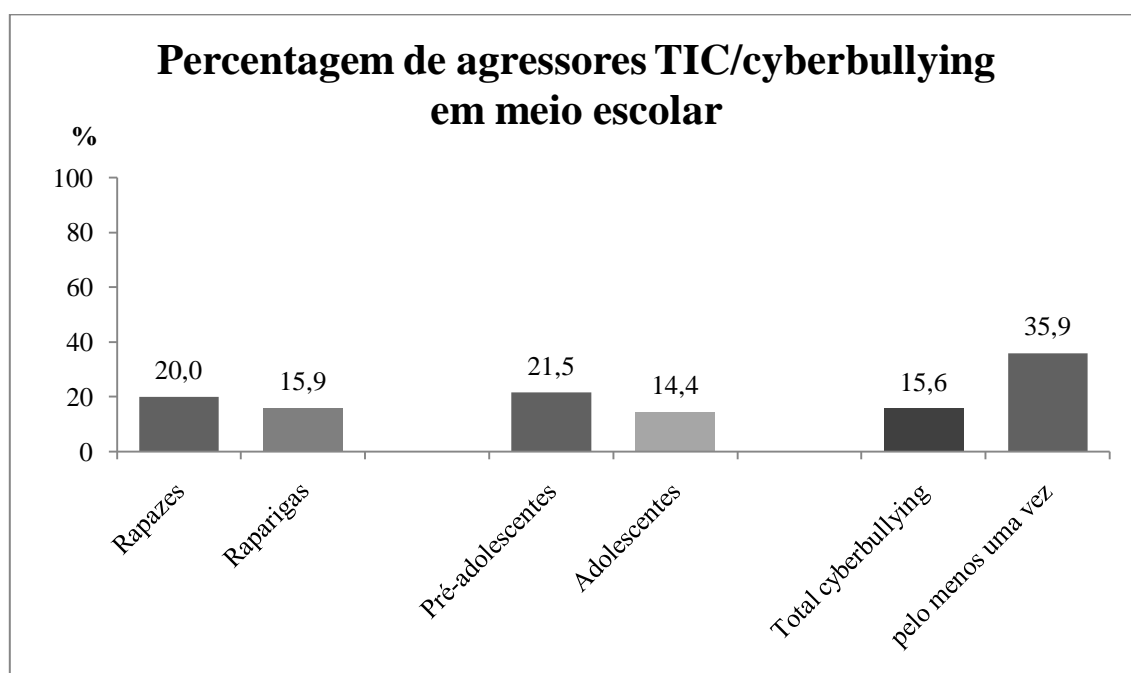


Gráfico nº 46 Agressores TIC/*cyberbullying* em meio escolar (n=735)

No meio escolar (n=735) responderam que tinham utilizado, pelo menos uma vez uma das formas/meios de agressão via TIC, 35,9% dos alunos inquiridos. Constatou-se neste grupo a existência de mais agressores masculinos, 20%, e pré-adolescentes, 21,5%.

Dentro do grupo dos agressores via TIC, 15,6% foram considerados agressores de *cyberbullying* ou *cyberbullies*.

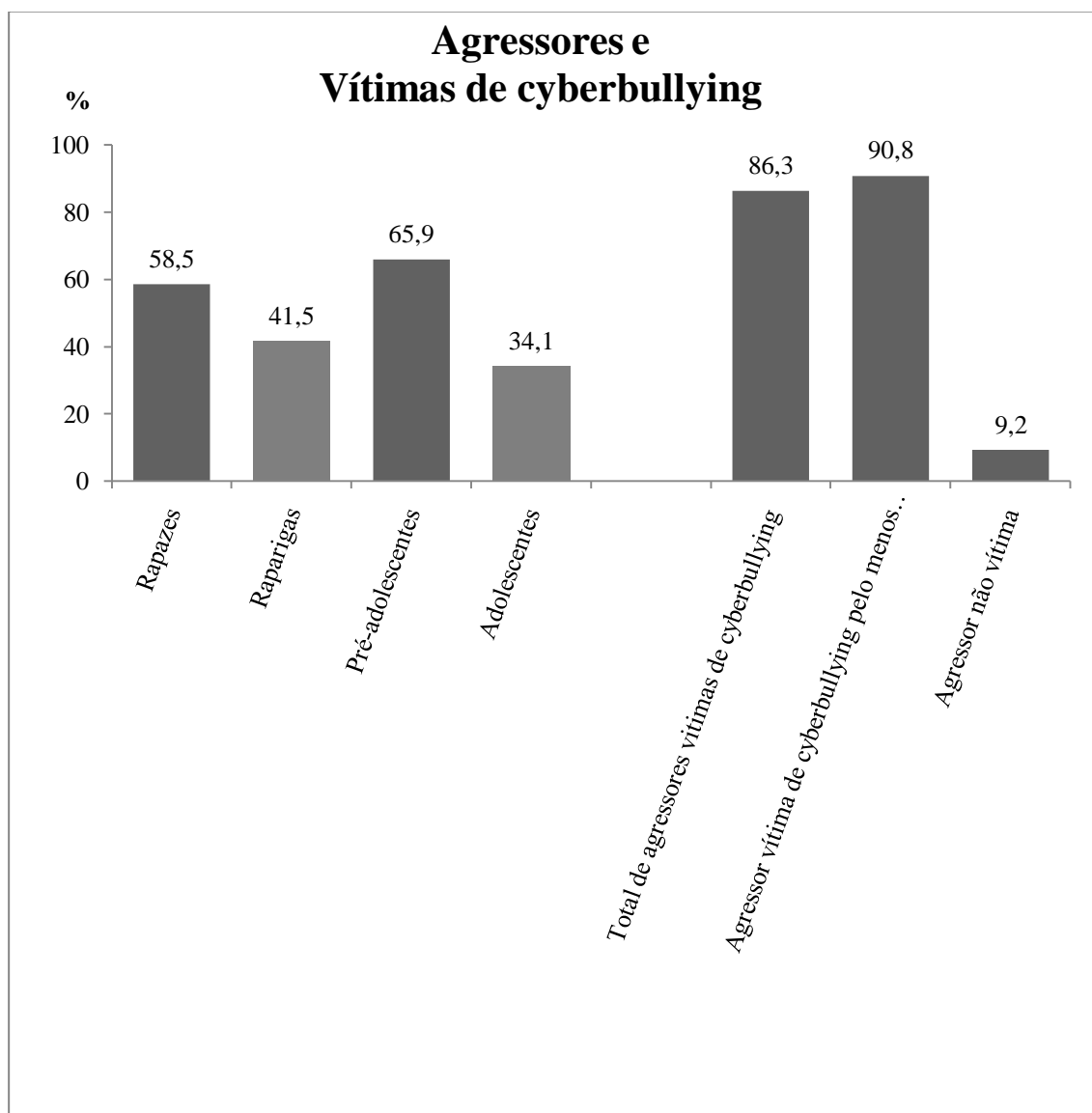


Gráfico nº 47 Agressores vítimas de *cyberbullying* - Caracterização da amostra (n=115)

No grupo classificado como *cyberbullies*, ou *cyber* agressores, 65,9% são pré-adolescentes, e 58,5% do sexo masculino.

No gráfico nº 47, destaca-se a percentagem de 90,8%, correspondente à quantidade de agressores que afirmaram que também foram vítimas, pelo menos uma vez, de agressões via TIC. Embora um pouco menor que a percentagem anterior, verificamos que 86,3% dos agressores frequentes ou *cyberbullies* também afirmam que são vítimas de *cyberbullying*.

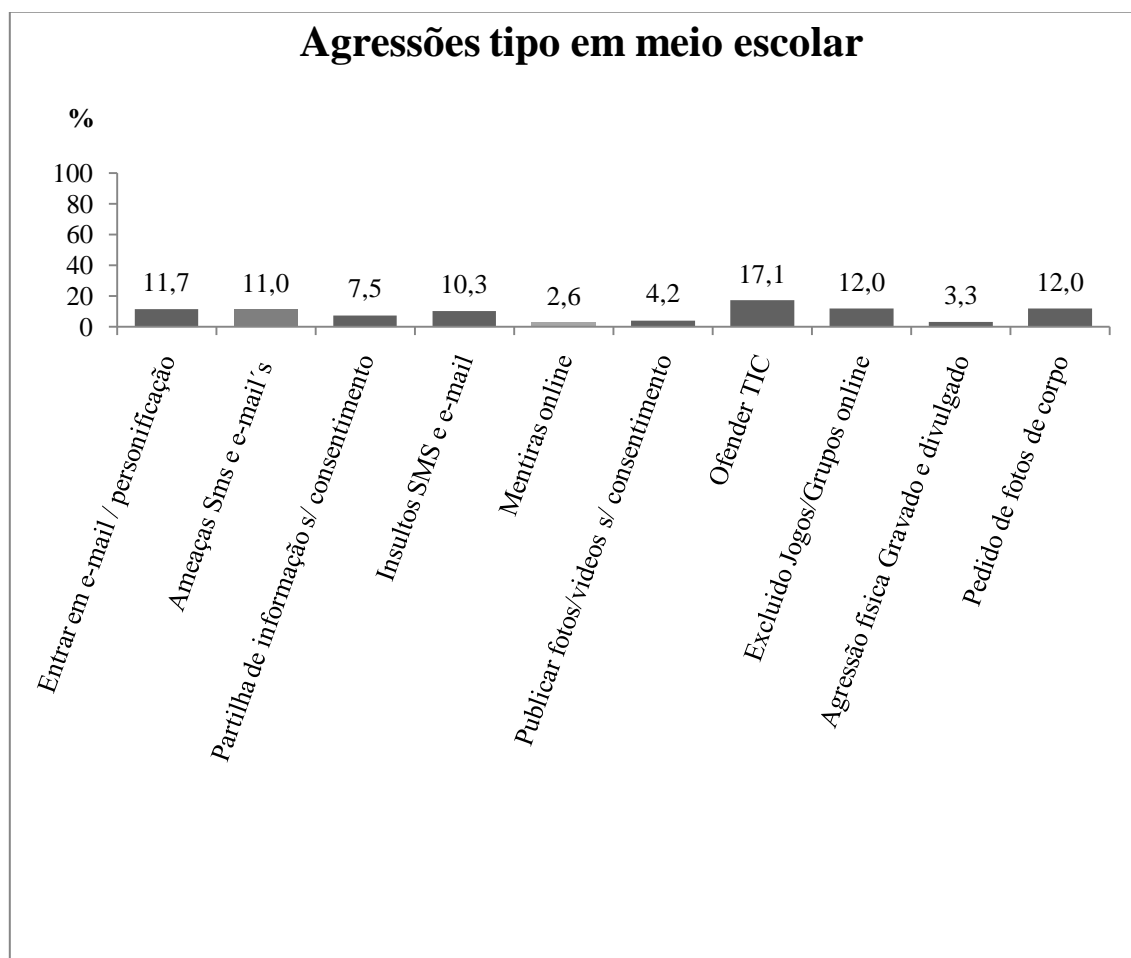


Gráfico nº 48 Tipo/Formas de agressão em meio escolar (n=735)

Antes de iniciarmos a análise do grupo dos *cyberbullies* pareceu-nos relevante colocar as percentagens totais das formas/meios de agressão, visualizando-se assim a importância e frequência destas em meio escolar. Neste gráfico salientam-se as ofensas via TIC, 17,1% e cinco agressões que se encontram num intervalo entre os 10% e os 12% da população estudantil inquirida, nomeadamente e por ordem decrescente: a Exclusão de jogos *online*, Pedidos de fotos de corpo, Roubo de palavra-passe do *e-mail*, Ameaças via SMS e *e-mail* e Insultos via SMS e *e-mail*.

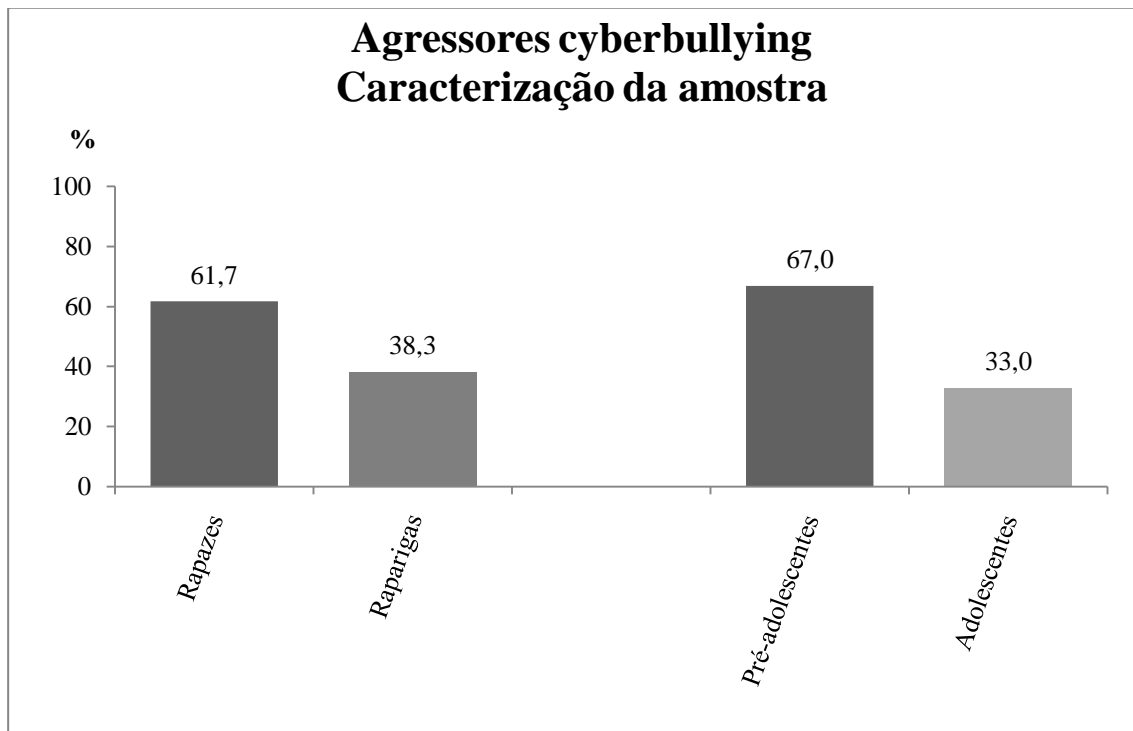


Gráfico nº 49 Agressores *cyberbullying* - Caracterização da amostra (n=115)

Na amostra dos agressores *cyberbullying* ou *cyberbullies*, n =115, 61,7% apresentam-se como rapazes e 38,3% raparigas, e 67% de pré-adolescentes e 33% de adolescentes. É notória a diferença de representação em ambos os subgrupos. No género a percentagem de incidência dos rapazes apresenta-se quase no dobro da percentagem de raparigas *cyberbullies*, e na faixa etária os pré-adolescentes são mais do dobro dos agressores adolescentes.

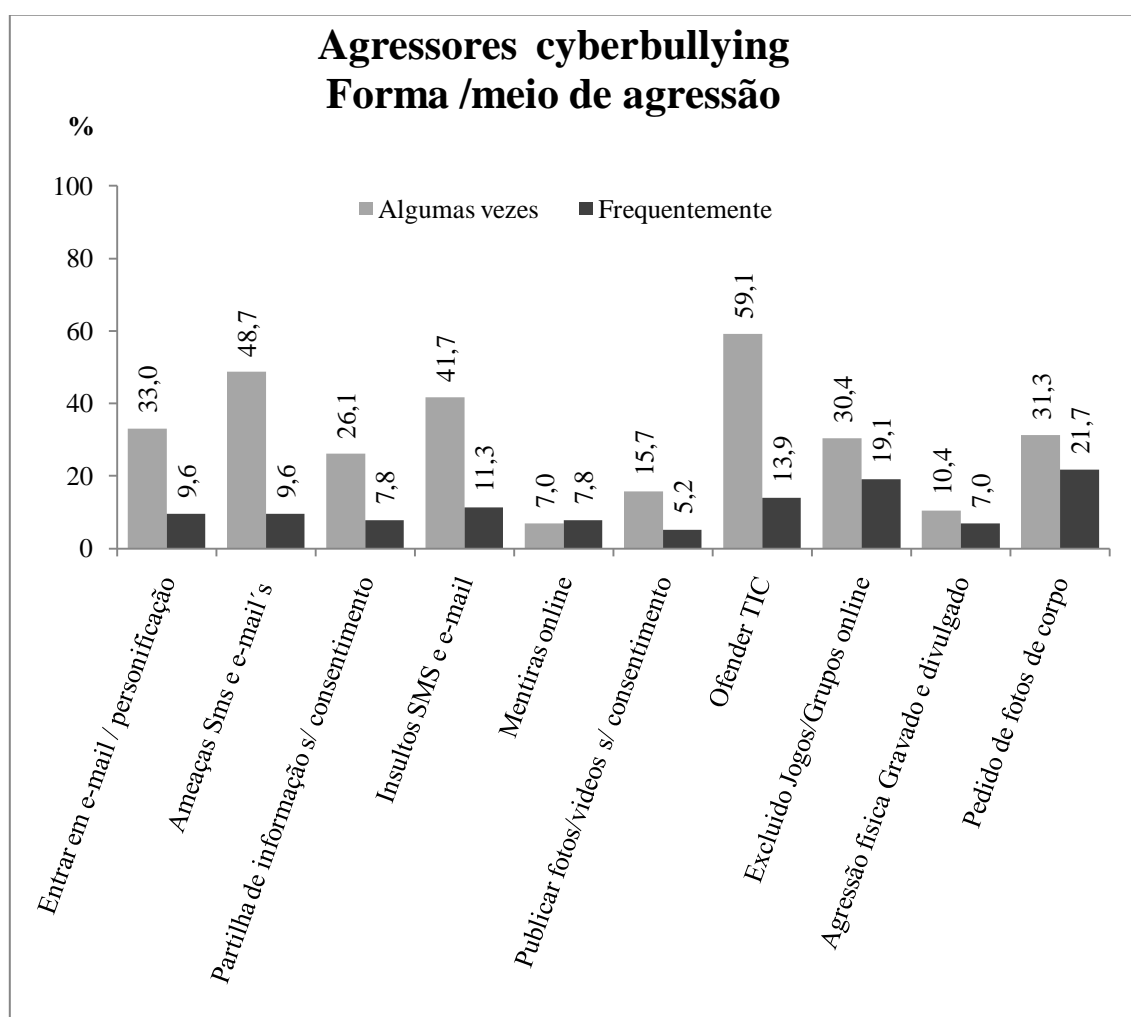


Gráfico nº 50 Agressores *cyberbullying* – forma/meio de agressão

Consideramos que é necessário distinguir os dois graus de importância/frequência nas formas/meios de agressão utilizadas pelos *cyberbullies*, isto para se entender quais as diferenças entre uma agressão de baixo impacto de uma agressão de impacto profundo.

No grupo das agressões menos frequentes, ou “Algumas vezes”, destacam-se as seguintes formas/meios de agressões via TIC: com 59,1%, as ameaças e insultos via *e-mail* e SMS, com 48% e 41% respectivamente, e como a agressão menos utilizada a divulgação de mentiras *online* com 7% das repostas.

No grupo das mais frequentes, ou “Frequentemente”, destacam-se, com 21,7% os pedidos de fotos do corpo, seguido das exclusões de grupos ou jogos *online*, com 19.1%, sendo a agressão menos usual a publicação de fotos ou vídeos sem consentimento com 5.2% das respostas.

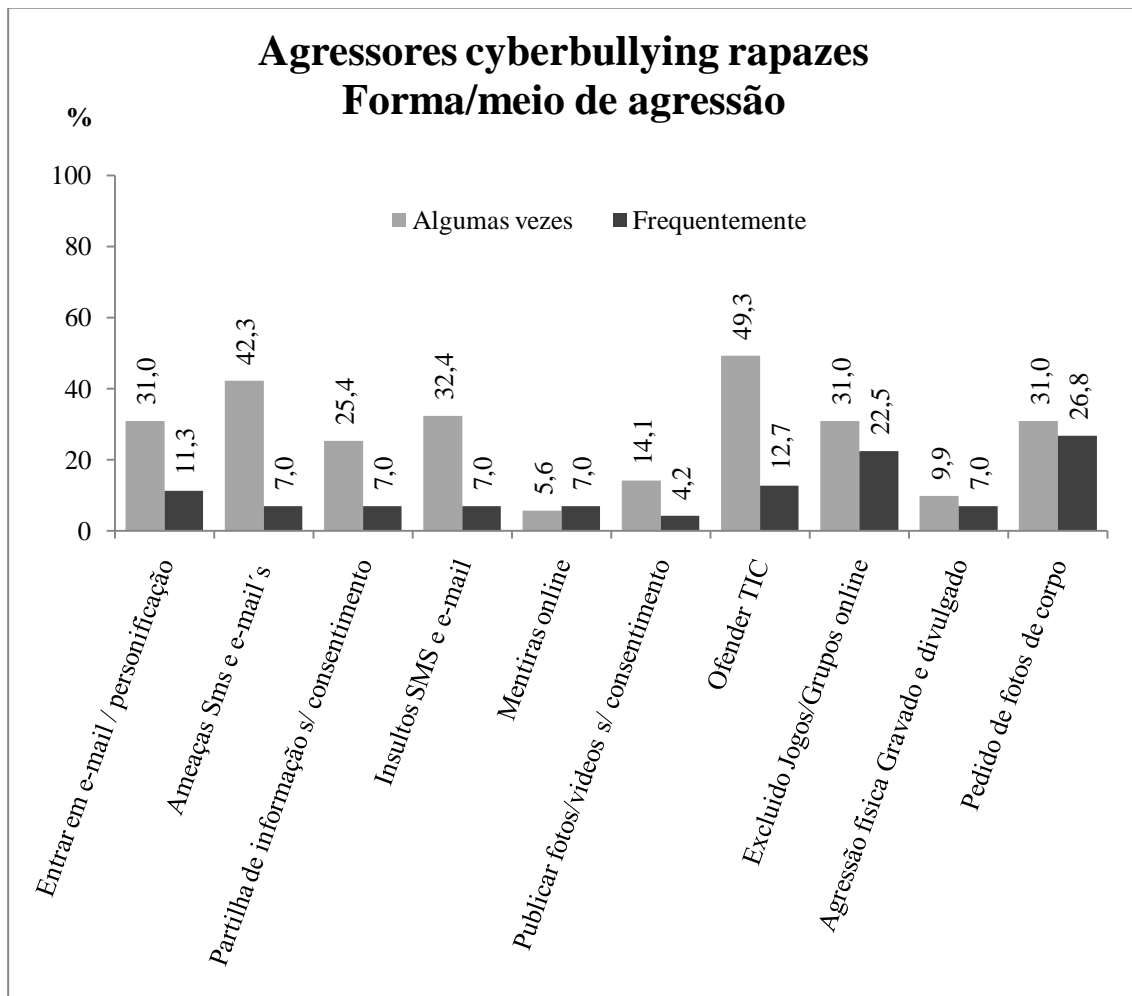


Gráfico nº 51 Agressores *cyberbullying* rapazes – forma/meio de agressão (n=71)

Na sequência da análise anterior foi necessário perceber quais as diferenças entre géneros e faixas etárias no que diz respeito às formas/meios de agressão utilizadas.

No gráfico nº 51, visualizamos a forma/meio de agressão, mais e menos utilizadas pelos rapazes. Tal como na análise do gráfico nº50, foram divididos em dois grupos: “Algumas vezes” e “Frequentemente”.

As formas/meios de agressão utilizadas pelos rapazes *cyberbullies* somente “Algumas vezes” são: o ofender via TIC com 49,3%, seguido das ameaças e insultos via *e-mail* e SMS com, 42,3% e 32,4%, respectivamente. Sendo a forma/meio menos utilizada, neste grupo “Algumas vezes”, a colocação de mentiras *online* com 5,6% das respostas.

No grupo das agressões com maior frequência destaca-se a forma/meio dos pedidos de fotos do corpo com 26,8% e a exclusão de jogos ou grupos *online*, com

22,5%. Como menos frequente encontramos a publicação de fotos ou vídeos sem consentimento, com somente 4,2% das respostas.

Ao analisarmos os agressores que responderam ao grupo, "Frequentemente" percebemos que estes usam formas/meios de agressão que podemos considerar tipicamente masculinas: as exclusões de grupo e os pedidos de fotos do corpo.

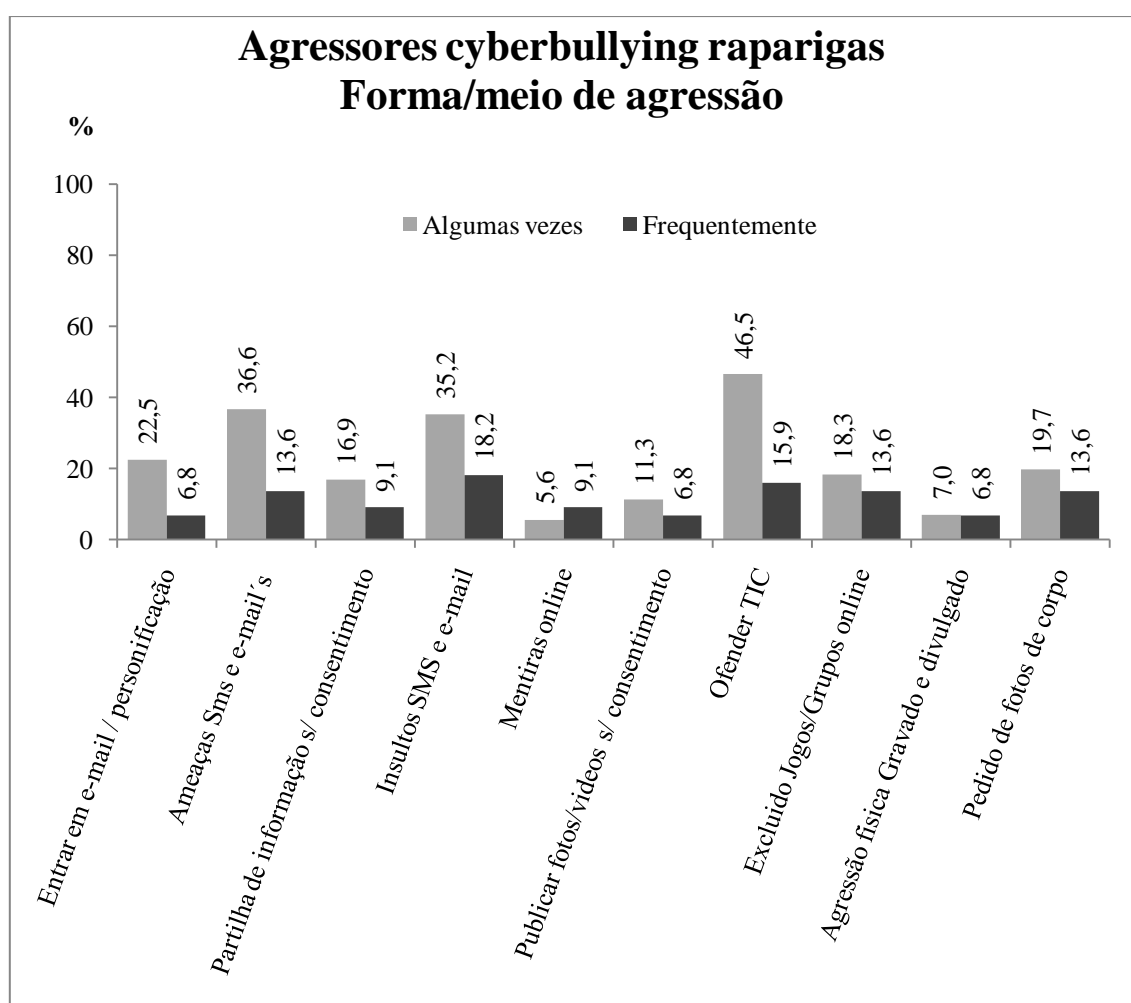


Gráfico nº 52 Agressores *cyberbullying* raparigas – forma/meio de agressão (n=44)

As raparigas *cyberbullies* responderam que as formas/meios de agressão mais utilizadas “Algumas vezes” são, tal como nos rapazes, as ofensas via TIC, com 46% das respostas, e as ameaças e insultos via *e-mail* e SMS com 36,6% e 35,2%, respectivamente. Como nos rapazes, a forma/meio menos utilizado é a colocação de mentiras *online* com 5,6% das respostas.

Nas respostas “Frequentemente”, as raparigas *cyberbullies* destacam como forma/meios mais utilizados, os insultos via *e-mail* e SMS, com 18,2%, as ofensas via TIC com 15,9%, seguidas com a mesma percentagem as ameaças via SMS e *e-mail*, a exclusão de grupos ou jogos *online* e o pedido de fotos do corpo com 13,6% .

Reparamos que no grupo “Frequentemente”, os géneros são utilizadores de agressões diferentes entre eles. Percebe-se que as formas/meios de agressão pelos *cyberbullies* encontram-se dentro das atitudes sociais estereotipadas e atribuídas a cada um dos géneros: nos rapazes a discussão e exclusão em jogos e o pedir fotos do corpo das meninas, e nas raparigas destaca-se a verbalização da agressão com os insultos escritos, as ofensas via TIC e as ameaças escritas.

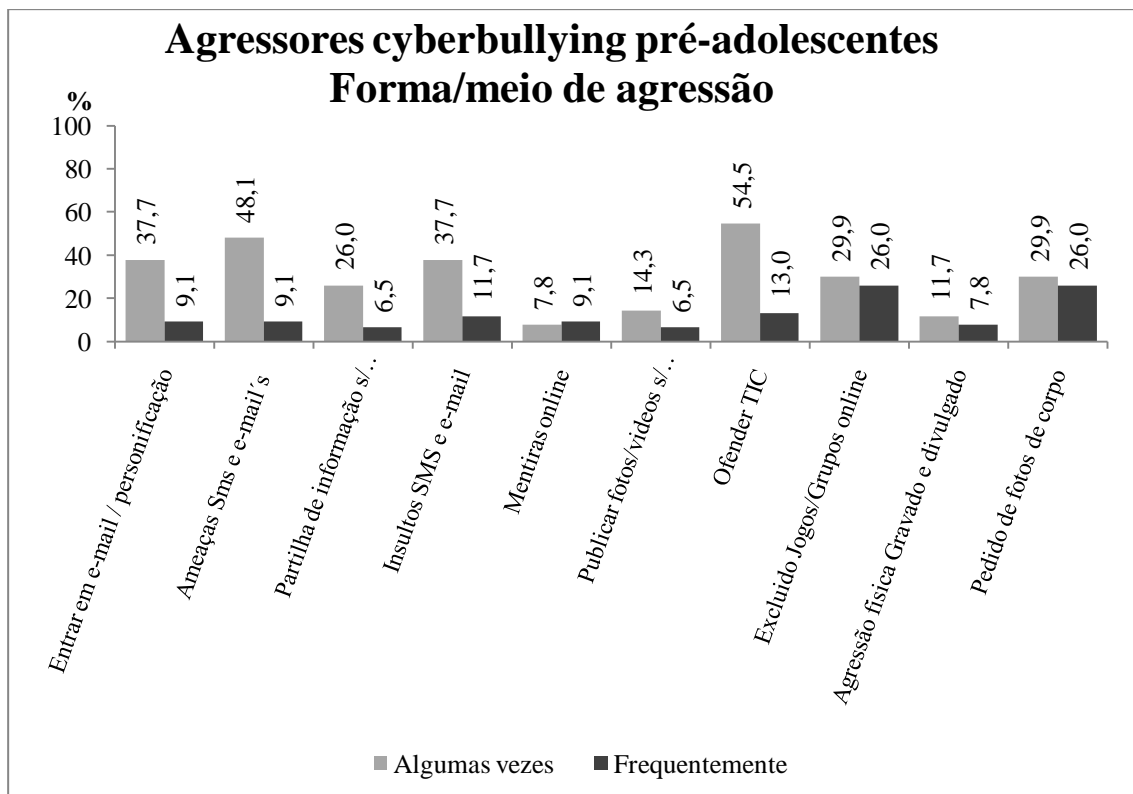


Gráfico nº 53 Agressores *cyberbullying* pré-adolescentes – forma/meio de agressão (n=77)

Como nos géneros, analisaram-se as formas/meios de agressão, nas duas faixas etárias anteriormente definidas: pré-adolescência e adolescência.

No subgrupo dos *cyberbullies* pré-adolescentes, gráfico nº 53, verificamos que nas formas/meios de agressão “Algumas vezes” se destacam as ofensas via TIC, com

54,5%, as ameaças via *e-mail* e SMS, com 48,1% e com 37,7% o entrar em contas de *e-mail* alheias e insultar via SMS e *e-mail*. Como menos forma/meio de agressão menos utilizado encontra-se a colocação de mentiras *online* com 7,8% das respostas.

Nas respostas “Frequentemente”, destacam-se a exclusão de jogos e grupos *online* e pedidos de fotos do corpo com 26%. Como menos respondidas encontram-se as formas/meios de agressão referentes à partilha de informação sem consentimento e a publicação de fotos e vídeos sem consentimento.com 6,5%.

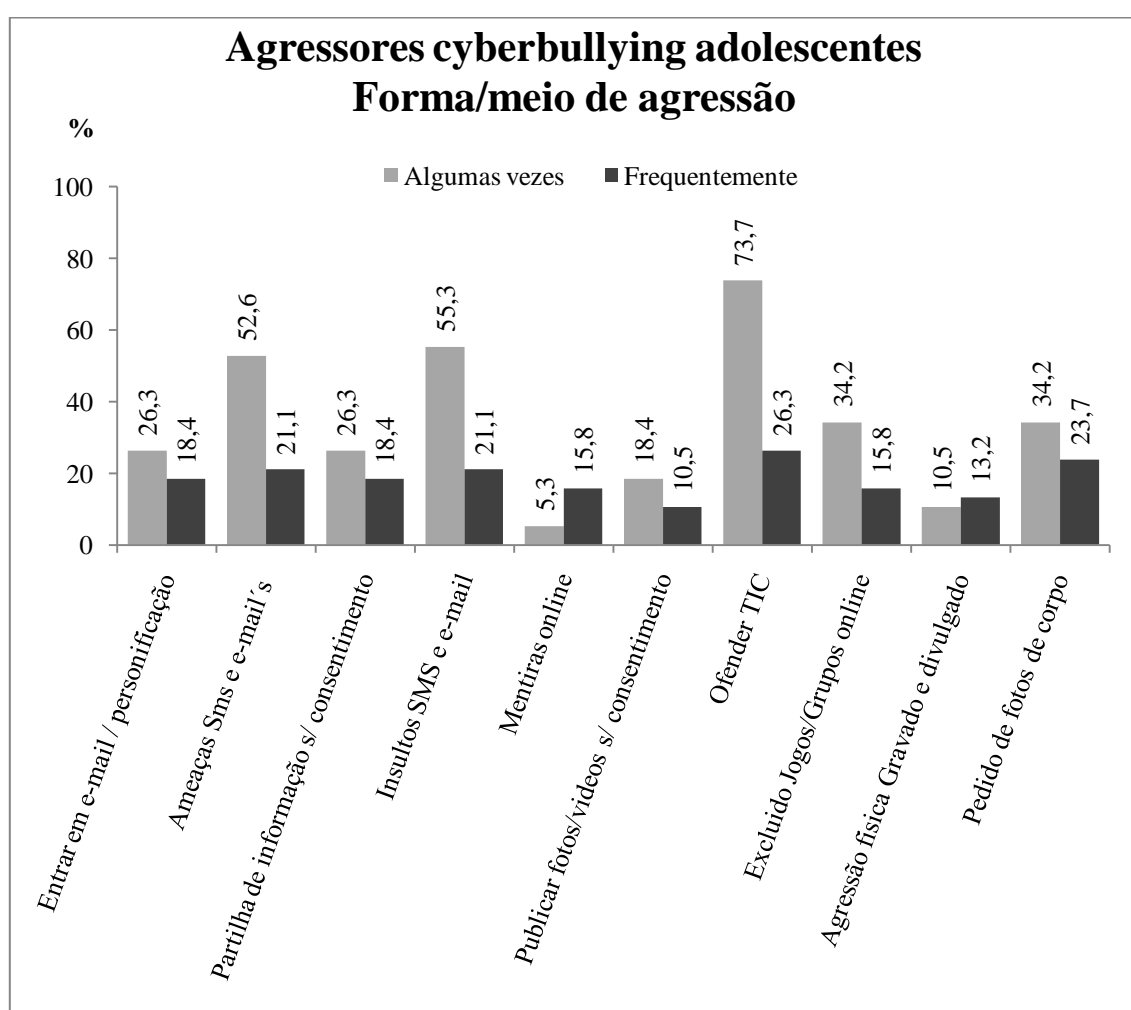


Gráfico nº 54 Agressores *cyberbullying* adolescentes – forma/meio de agressão (n=38)

Nos adolescentes as agressões mais utilizadas no formato menos intenso, “Algumas vezes”, destacam-se as ofensas via TIC com 73,7%, os insultos e as ameaças

via *e-mail* e SMS com 55,3% e 52,6% respectivamente. Com menor percentagem de respostas aparece a colocação de mentiras *online* com 5,3%.

Nas agressões mais “Frequentemente”, destacam-se as ofensas via TIC com 26,3%, seguidas pelos pedidos de fotos do corpo com 23,7% e os insultos via SMS e *e-mail* com 21,1% das respostas. A agressão menos utilizada neste grupo foi a publicação de fotos e vídeos *online* sem consentimento, com 10,5% das respostas.

Embora nas respostas “Algumas vezes”, as formas/meios de agressão sejam as mesmas, nas duas faixas etárias, existem diferenças nas percentagens apresentadas no grupo dos adolescentes pela sua maior utilização. Na resposta com maior frequência, são distintas as formas/meios de agressão entre as duas faixas etárias. Percebe-se que neste ultimo grupo, os adolescentes responderam de forma mais homogénea às formas/meios de agressão utilizados “Frequentemente”. Notando-se que nesta faixa etária existe uma maior diversificação de meios para o mesmo propósito.

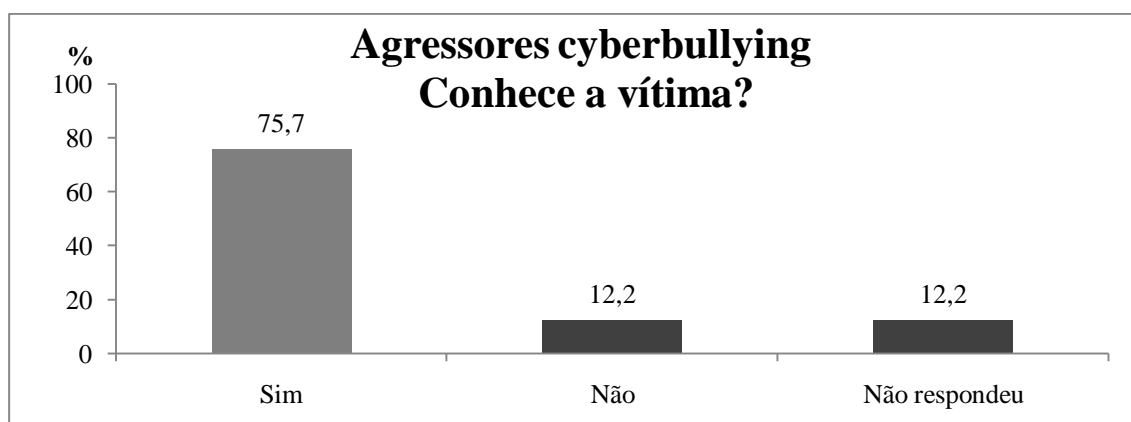


Gráfico nº 55 Agressores *cyberbullying*- conhece a vítima?

Neste grupo do questionário dedicado aos agressores, tentou-se perceber se as agressões eram previamente direccionadas ou em livre arbítrio. Para perceber esta dinâmica os inquiridos classificaram as vítimas como conhecidas ou não, e se conhecidas, identificando-as.

Em relação à primeira questão, “Conheces a vítima?”, 75,7% dos *cyberbullies* responderam que sim, 12,2% que não. Percebendo-se que a agressão é conduzida e direccionada em 2/3 das vítimas, e somente 12% foi sem a identificação de quem se

estava a agredir. Neste último grupo, podem estar implícitos os jogos *online* onde os utilizadores se identificam com *nick* ou *avatar*, dificultando o conhecimento da sua verdadeira identidade.

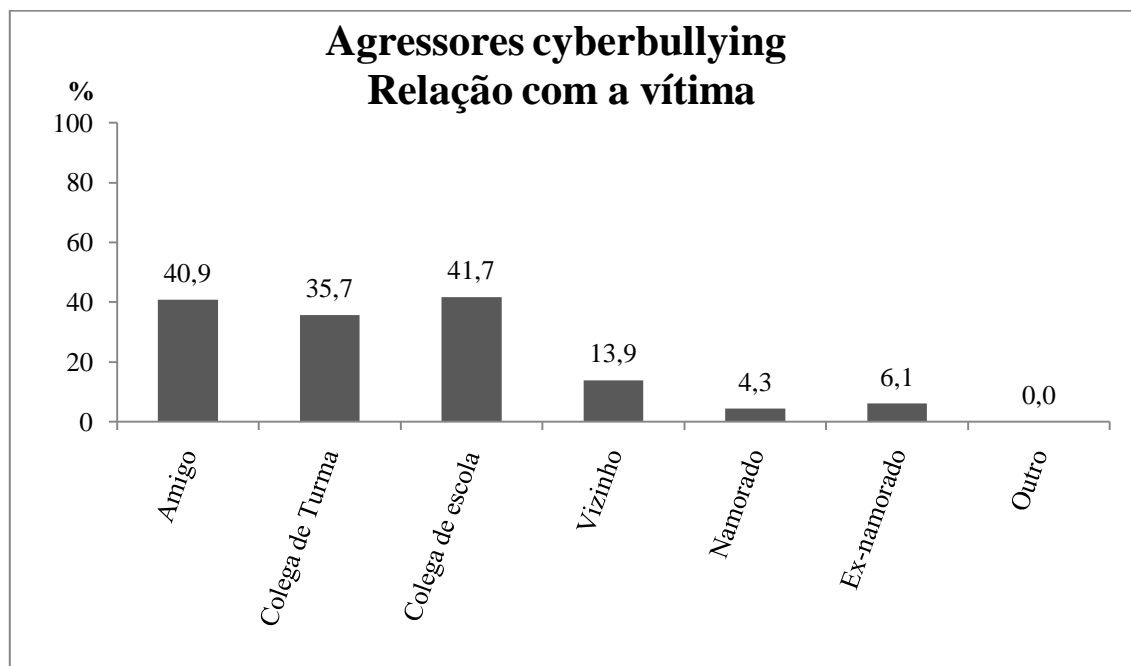


Gráfico nº 56 Agressores *cyberbullying*- relação com a vítima

Dos *cyberbullies* que afirmaram conhecer a vítima, a maioria respondeu que nesta relação, existe um grau de proximidade através do espaço físico escola, seguida por uma proximidade por afinidade social, os amigos. Não foram apresentadas outras opções às respostas previamente definidas.

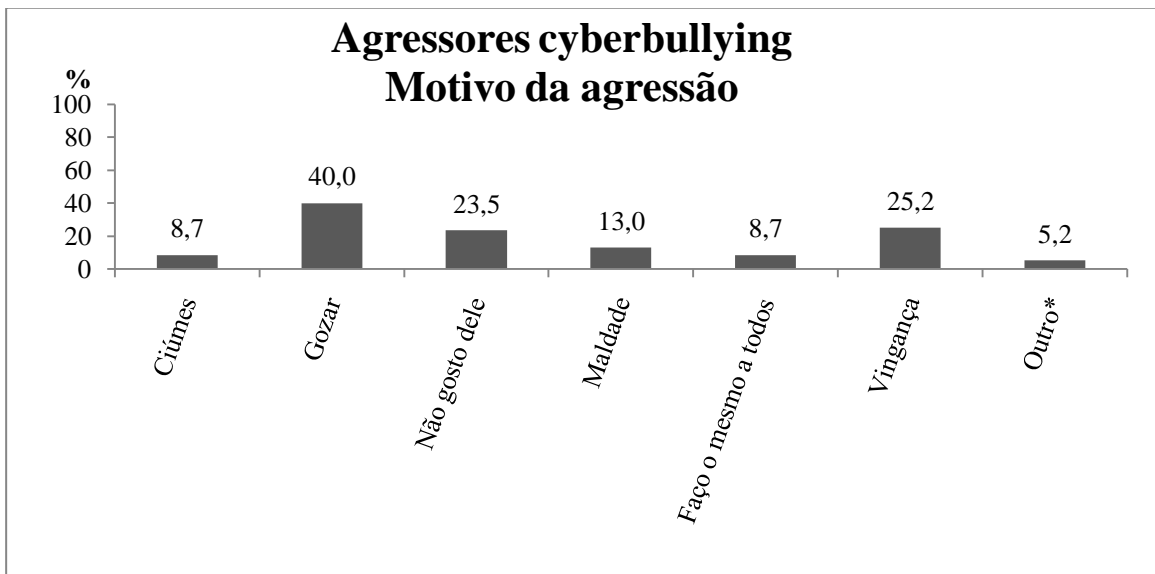


Gráfico nº 57 Agressores cyberbullying - motivo da agressão

Nos motivos apresentados pelos agressores, destacam-se o gozar com a vítima, 40%, a vingança 25,2%, e o não gostar da vítima com 23,5%. O motivo com menos percentagem aparece na resposta aberta, “Outro”, onde 5,2%, responderam, entre outras, que foi por brincadeira ou porque “é parvo” ou mesmo, “porque é brasileiro”.

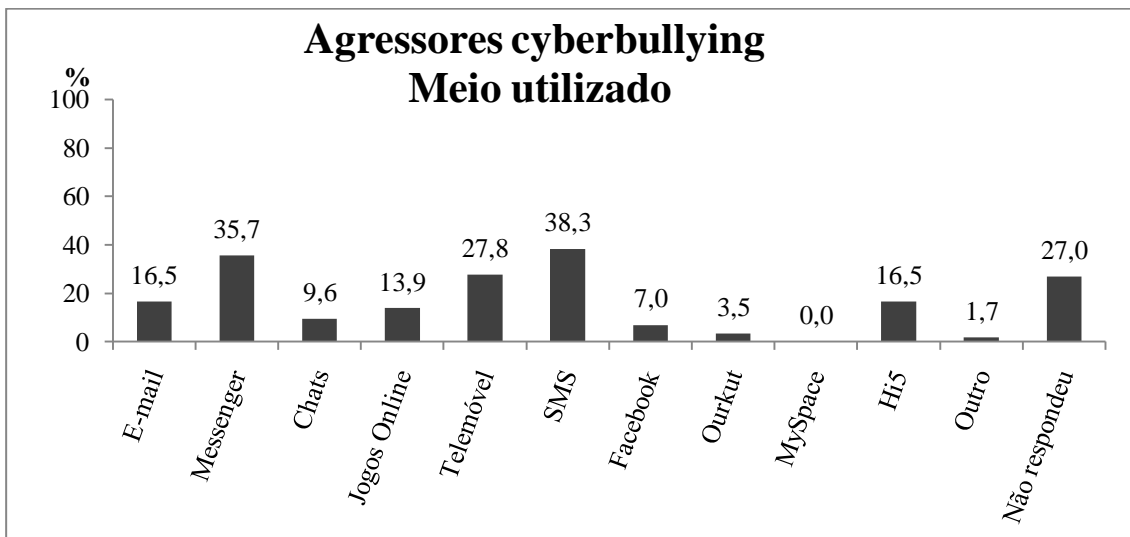


Gráfico nº 58 Agressores cyberbullying – meio utilizado

Os meios mais utilizados para as agressões foram: com 38,3% os SMS, seguido do *Messenger* (chat online) com 35,7% e telemóvel com 27,8% das respostas.

O meio menos utilizado foi as redes sociais, com excepção do Hi5, rede dedicada às faixas etárias da nossa amostra.

Pensamos que o SMS é o mais utilizado por ser um meio comum, fácil de utilizar e que pode ocultar a identidade do agressor.

A agressão terá mais impacto quanto mais observadores da mesma existirem. No *cyberbullying* a agressão pode ser divulgada a milhões de indivíduos ou a nenhum. Seja qual for a forma/meio de agressão os agressores tentam sempre ter o maior número de observadores com o objectivo de ampliar o impacto da mesma.

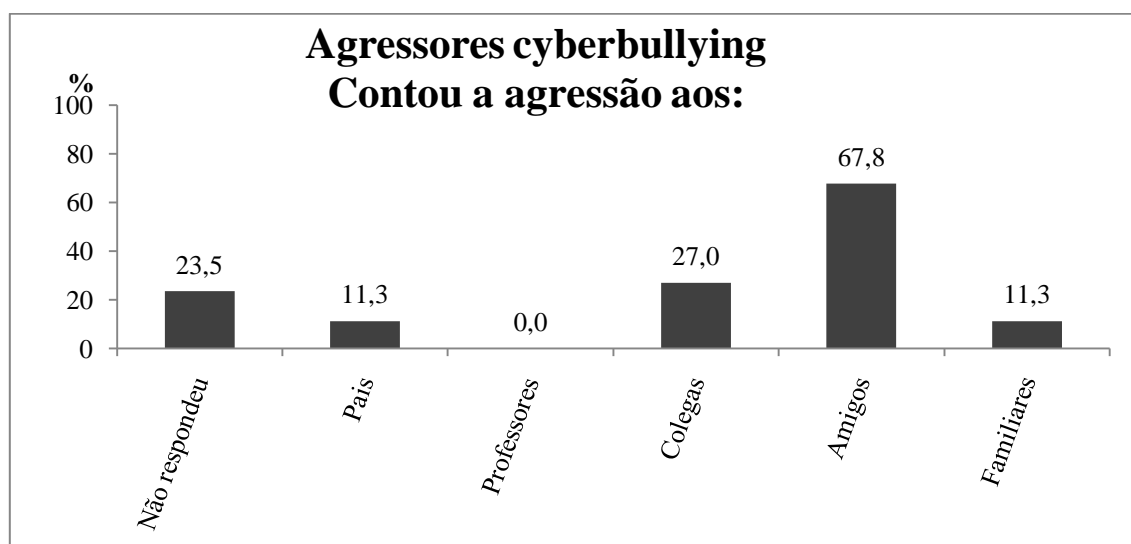


Gráfico nº 59 Agressores *cyberbullying* – Contou a agressão

Como se encontra patente no gráfico nº 59 a maioria dos agressores, 67,8%, contou seu acto aos amigos, 27% aos colegas e somente 11,3% aos pais. Nenhum agressor contou aos professores a agressão por eles produzida.

A divulgação do acto pelos amigos e colegas de escola confirma a necessidade que o agressor tem de ampliar a agressão que realizou.

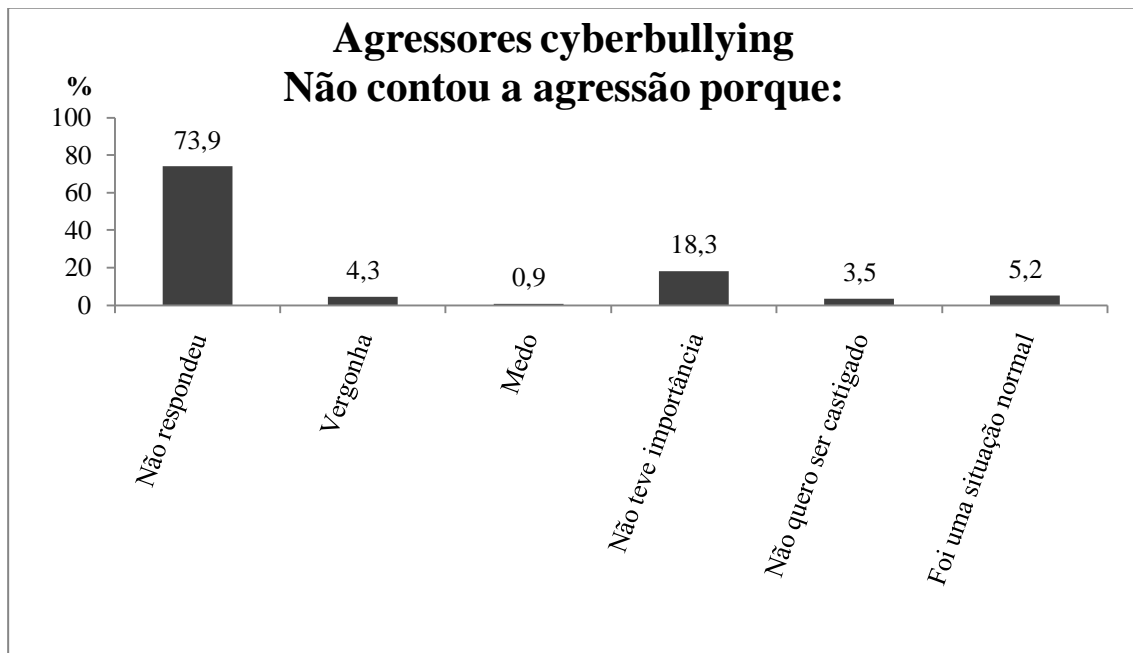


Gráfico n° 60 Agressores *cyberbullying* – não contou a agressão

Os agressores que não contaram a ninguém a agressão por si realizada, 18,3%, justificaram a sua atitude como não tendo importância. Salienta-se que 73,9% não respondeu a esta questão.

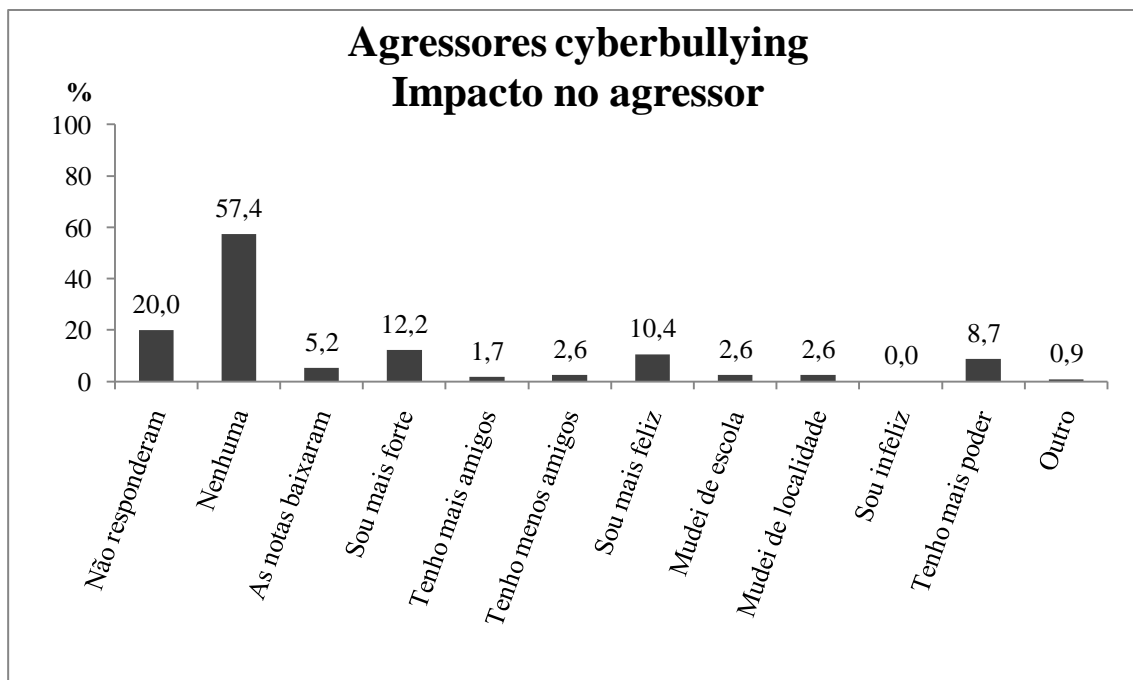


Gráfico n° 61 Agressores *cyberbullying* – impacto no agressor

Como consequência das suas agressões, 57,4% dos *cyberbullies* responderam que não existiu nenhuma, 12% afirmou que ficou mais forte, 10,4% mais feliz. Nenhum respondeu que se sentiu infeliz com a situação. Tanto no impacto social, académico como no psicológico, não se obtiveram valores de percentagens às quais se possa atribuir um significado.

8.3.5 Observadores em meio escolar

A terceira personagem do *bullying*, seja do convencional ou físico, seja do *cyberbullying* é o observador. Sem este a agressão seria menos eficaz no seu propósito. Esta personagem é necessária para ampliar a vergonha da vítima, e a divulgação do acto, mas também para incrementar o “poder” e auto-estima do agressor.

No questionário também foi dedicado um capítulo específico aos observadores e às suas observações.

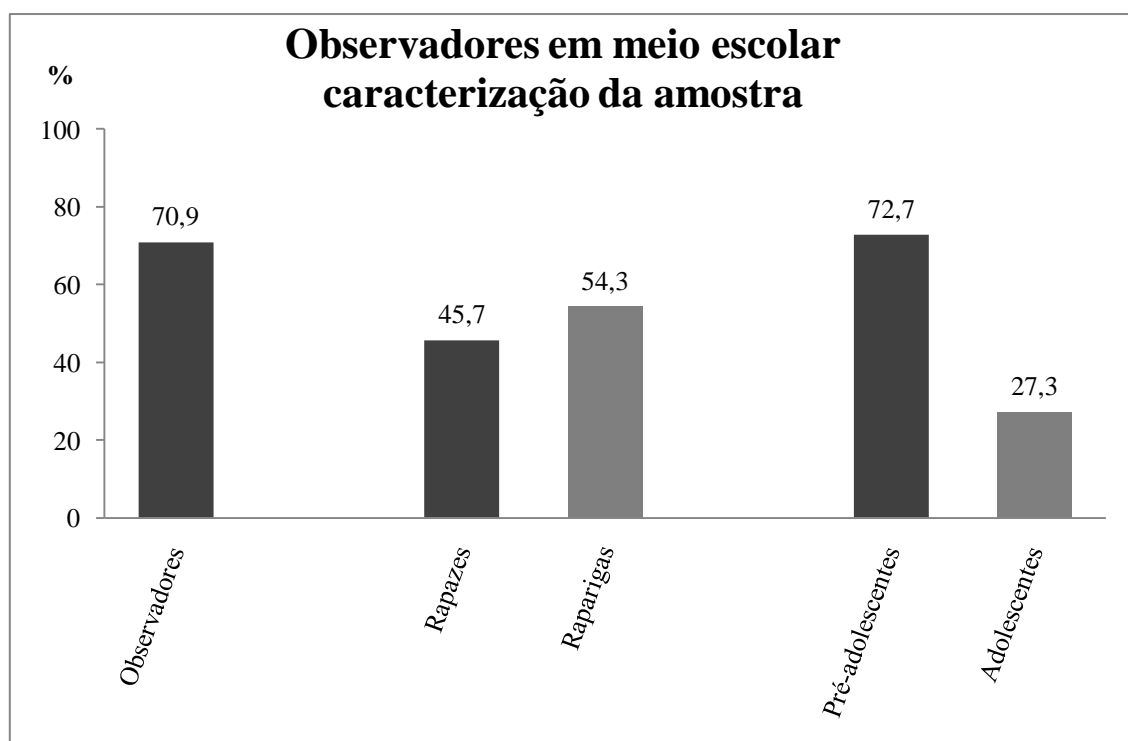


Gráfico nº 62 Observadores em meio escolar – caracterização da amostra

No gráfico nº62 são apresentados o total de observadores em meio escolar e os dois sub-grupos já anteriormente utilizados nesta nossa investigação. Do total de inquiridos em meio escolar, 70,9% afirmaram ter observado pelo menos uma agressão. Deste grupo dos observadores, 45,7% são rapazes, 54,3% raparigas. Maioria dos observadores são pré-adolescentes, com 72,7%, e somente 27,3% são adolescentes.

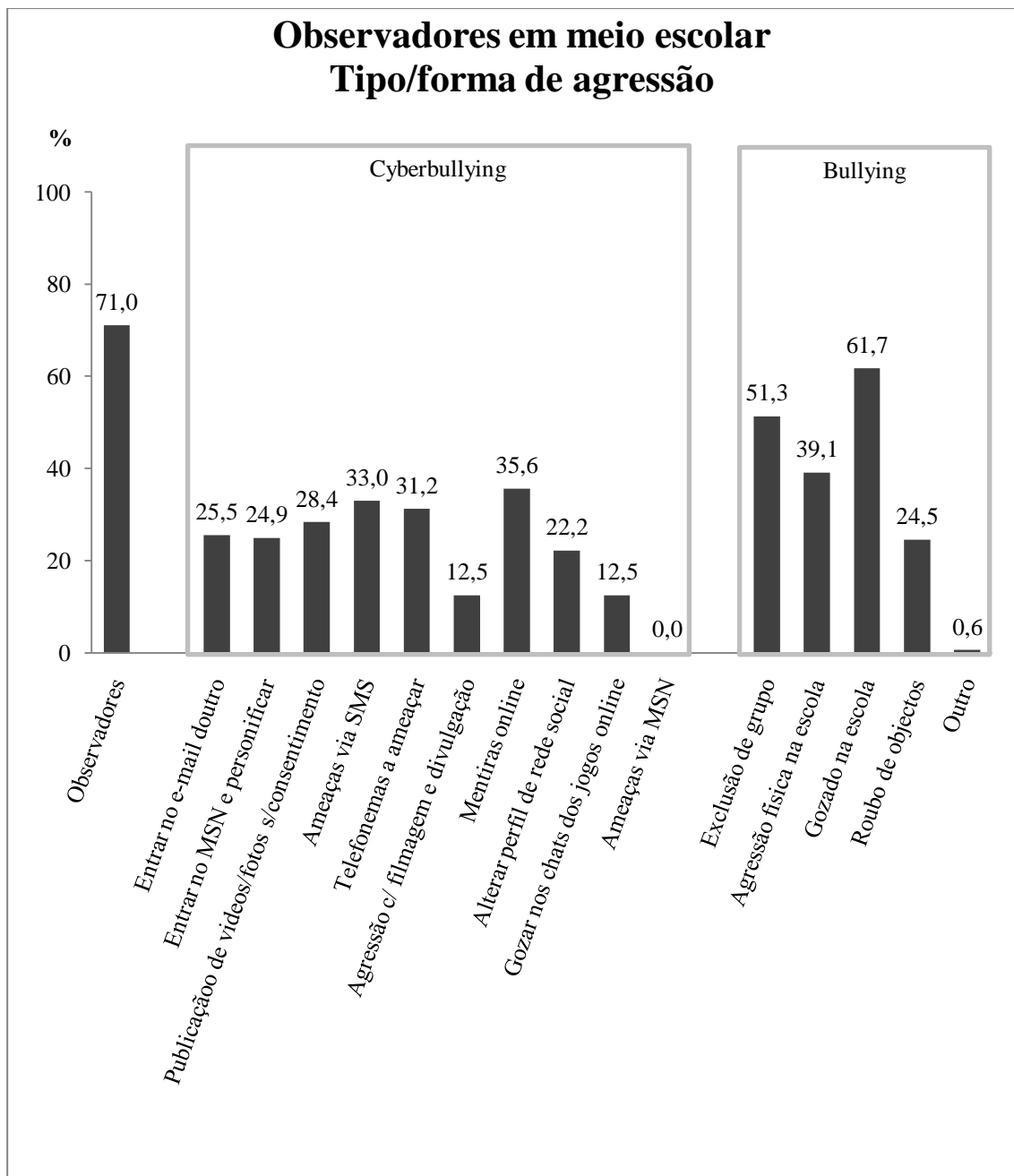


Gráfico nº 63 Observadores em meio escolar – tipo/forma de agressão

Para melhor se perceber o que foi observado e em que área do *bullying* se podia inserir a agressão, construiu-se o gráfico nº 63. Aqui, ficamos a perceber que a maior parte das agressões observadas são relativas ao *bullying* onde se destacam, o gozar com 61,7%, e a exclusão do grupo com 51,3%. É de realçar que a terceira forma/meio de agressão do *bullying*, a agressão física na escola com 39,1% de respostas, é superior à forma/meio de agressão mais observada no grupo *cyberbullying* com 35,6% das respostas.

No grupo *cyberbullying*, e em sentido *oposto* ao observado nas respostas pelas outras personagens, (vítimas e agressores) a forma/meio mais observada foi a colocação de mentiras *online*, com 35,5% das respostas. As ameaças, sejam por SMS ou por telefonema, são as formas/meios mais observadas das agressões via TIC. Reparamos também que não existem observações de agressões via MSN, embora esta seja uma das formas/meio mais utilizado pelos agressores. No entanto este tipo de forma/meio de agressão é maioritariamente um diálogo entre somente duas personagens, dificultando a sua observação.

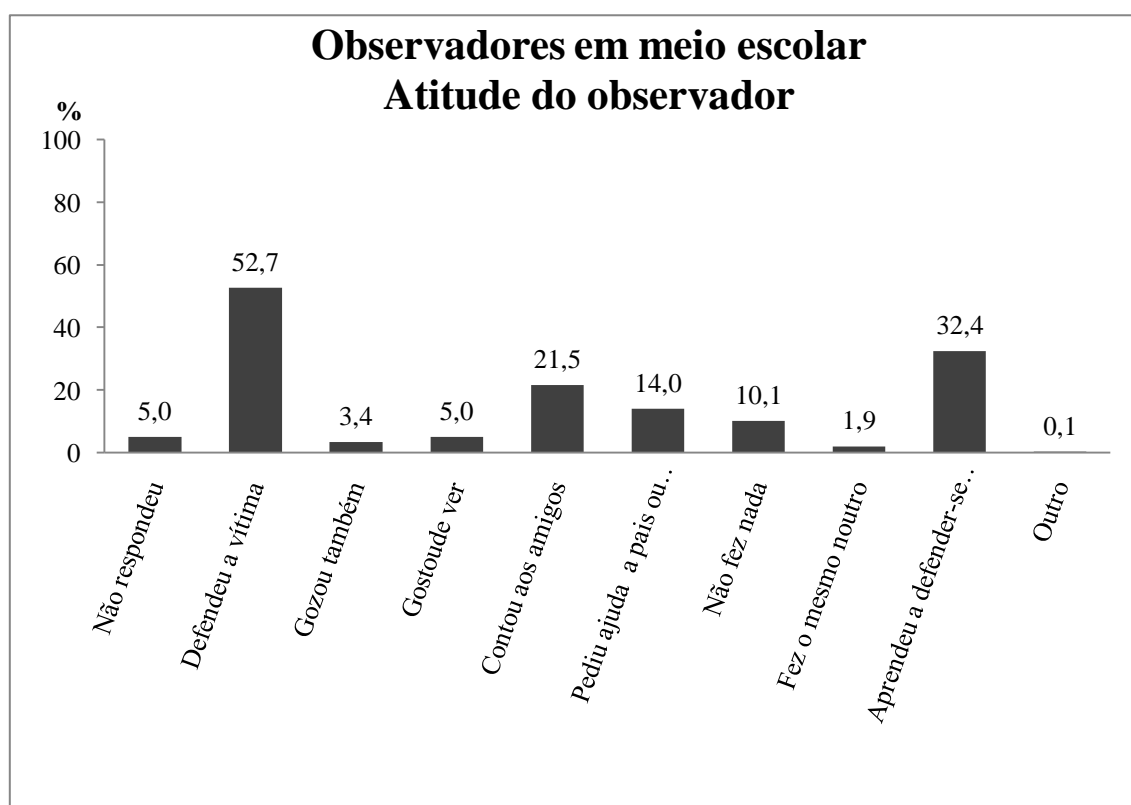


Gráfico nº 64 Observadores em meio escolar – Atitude do observador

O papel do observador pode ser activo e incrementar ou diminuir a agressão pela sua participação. Colocada a questão de qual a sua atitude quando presenciou a agressão, os observadores responderam que 52,7% defendeu a vítima, 32,4% aprendeu a defender-se melhor e 21,5% contou aos amigos. Apenas uma pequena percentagem colaborou com o agressor ou a repetiu. Devemos salientar que somente 10,4% não fez nada quando confrontado com a situação.

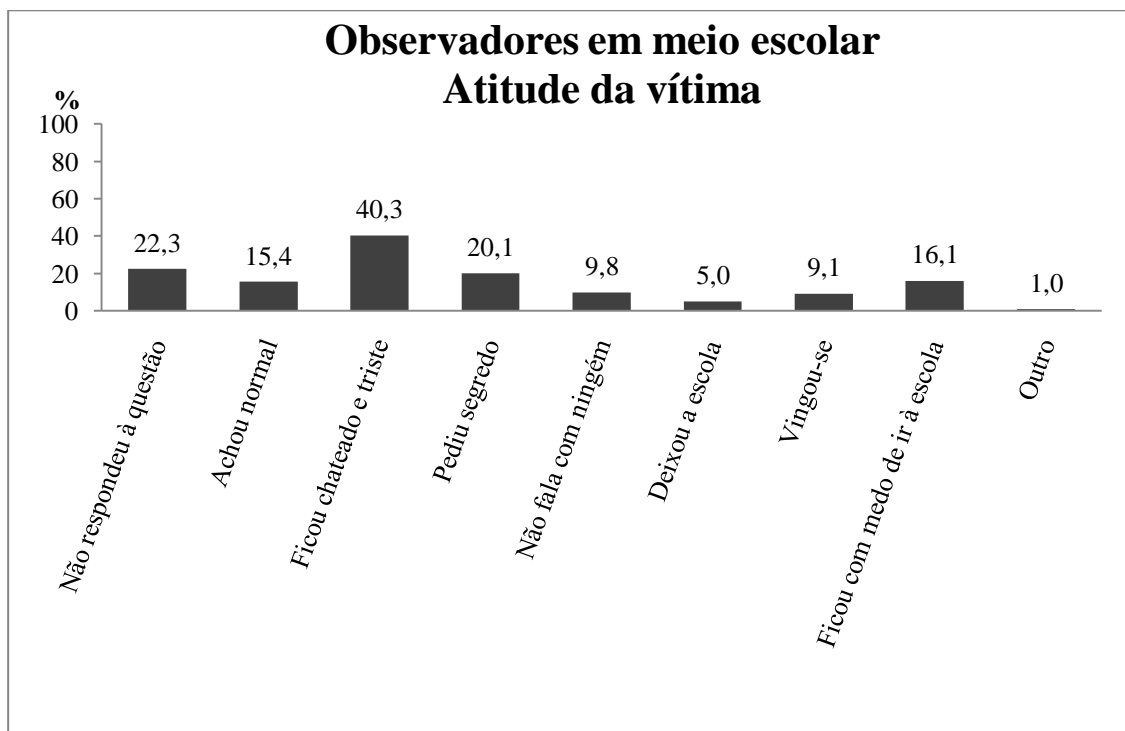


Gráfico nº 65 Observadores em meio escolar – Atitude da vítima

Quando questionados sobre o que observaram em relação à atitude pós agressão, por parte da vítima, 40,3% responderam que as vítimas ficaram *chateadas* e tristes, que 20,1% das vítimas pediu segredo e que não conta-se a ninguém o sucedido, e 16,1% achou que a vítima ficou com medo de ir à escola. Como o menos observado encontra-se a resposta aberta, “Outro”, onde é respondido que a vítima fez queixa à polícia.

Devemos referir que nas situações de *cyberbullying* a observação pode não ser directa, transformando-se o observador num “conhecedor da situação”, porque não presenciou a agressão mas teve conhecimento desta *posteriormente*.

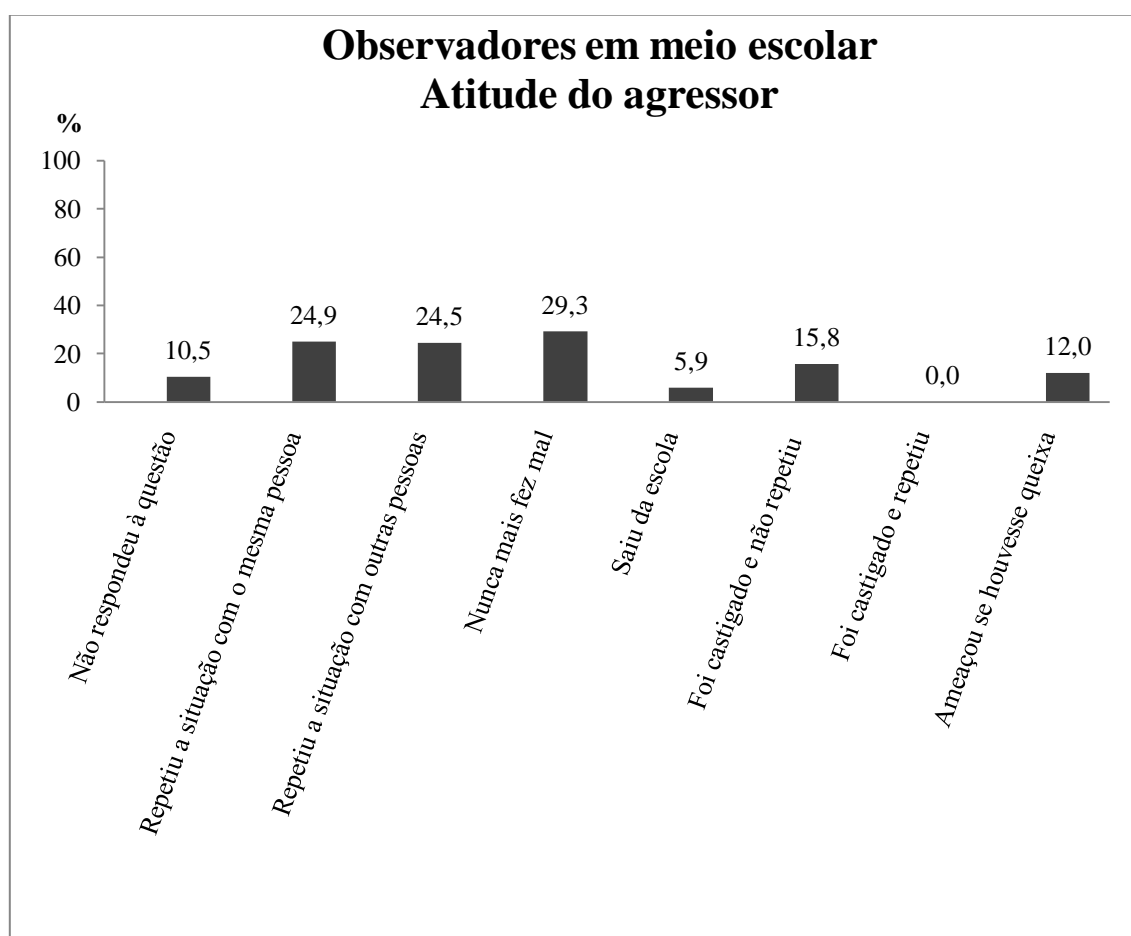


Gráfico nº 66 Observadores em meio escolar – Atitude do agressor

Foi colocada a mesma questão sobre o que observaram na pós agressão mas relativo ao agressor e obteve-se como respostas que 29,3% nunca mais fez mal, mas 24% afirma que o agressor repetiu a agressão com a mesma vítima ou outras. Somente 5,9% saiu da escola onde se encontrava e 12% ameaçou com retaliação se existissem queixas.

8.3.6 Comparação entre personagens

Após uma análise individual das personagens do *cyberbullying*, achamos necessário e imprescindível, uma comparação entre estas nas questões comuns. Os resultados apresentados, por cada uma das personagens às temáticas questionadas são tendencialmente diferentes, mas dar-nos-ão uma perspectiva mais abrangente ao compararmos as mesmas. Para se executar esta comparação foram calculadas as percentagens para três grupos de agressão, *cyberbullying*, agressão via TIC e *bullying*.

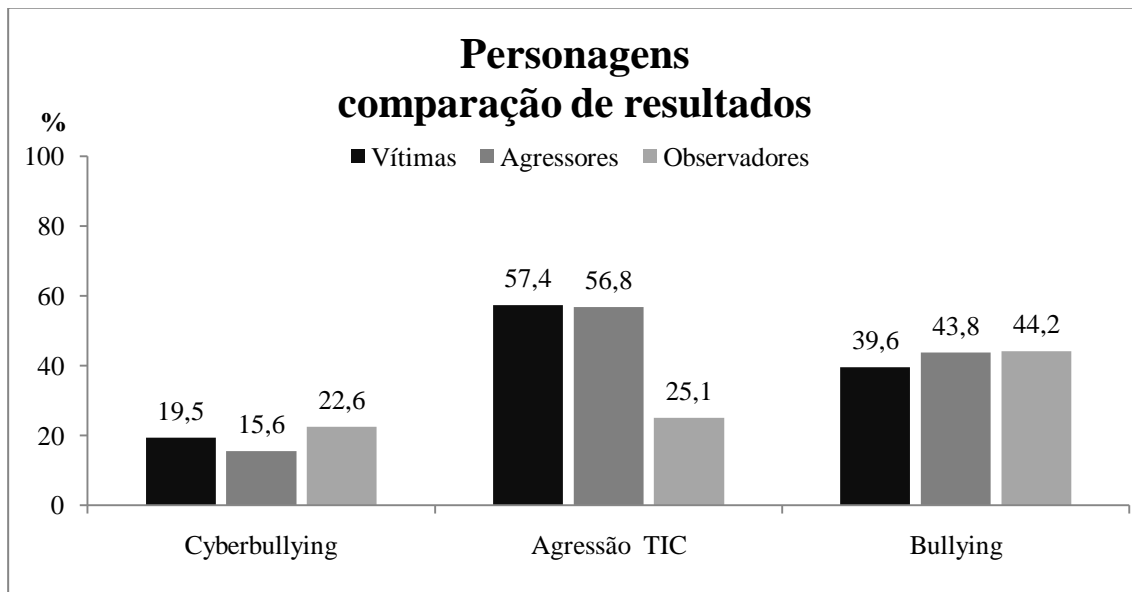


Gráfico nº 67 Personagens – Comparação de resultados

Como anteriormente constatamos, cerca de 90% dos agressores são igualmente vítimas no *cyberbullying*, pela observação das percentagens das vítimas e agressores nos outros grupos podemos inferir que a percentagem observada na relação entre estas também se encontra patente nos outros dois grupos de tipo de agressão .

Os 19,5% de vítimas de *cyberbullying* obtidos no questionário dedicado às mesmas, encontra uma confirmação por defeito nos agressores, 15,6%, e por excesso nos observadores, 22,6%, deste mesmo grupo. Poder-se-ão considerar estas percentagens como “naturais” das características destas duas personagens. Os agressores tendencialmente não referem que o são, e se o assumem relativizam as agressões menosprezando os seus efeitos ou consequências (não observado. Em sentido *oposto*, o grupo dos observadores coloca uma percentagem superior de vítimas do *cyberbullying*. Este grupo acentua naturalmente os actos que observou, ou que diz que observou. Isto porque a referência aos actos não decorre exclusivamente da observação directa, mas também de uma transmissão de notícias similares entre pares, o célebre “ouvi dizer!”. Ao fazer-se uma média entre estas duas percentagens, uma por excesso e outra por defeito, obteve-se uma percentagem de 19,1%, um valor similar ao observado no grupo das vítimas, Esta percentagem vem, de alguma forma, confirmar o valor obtido nas vítimas de *cyberbullying*, validando este nosso método de classificação na obtenção e definição do que considerámos como vítimas de *cyberbullying*.

Na agressão via TIC, também se encontra patente uma similaridade nas percentagens entre as vítimas e os agressores, com somente 0,6% de diferença entre estes. Tal como o observado nas percentagens do *cyberbullying* (vítimas + média dos agressores e observadores), estas confirmam mutuamente o valor atribuído, tal como a honestidade das respostas. A percentagem de 25,1% obtida no grupo dos observadores, distancia-se em metade do valor, das anteriores, mas devemos relativizar a mesma, já que algumas das agressões via TIC além de serem esporádicas e pontuais, são pessoais e de difícil observação.

Nas percentagens alcançadas no *bullying* é clara a uniformidade entre os três grupos, onde podemos inferir que a média nacional de vítimas de *bullying* em meio escolar é de 40%.

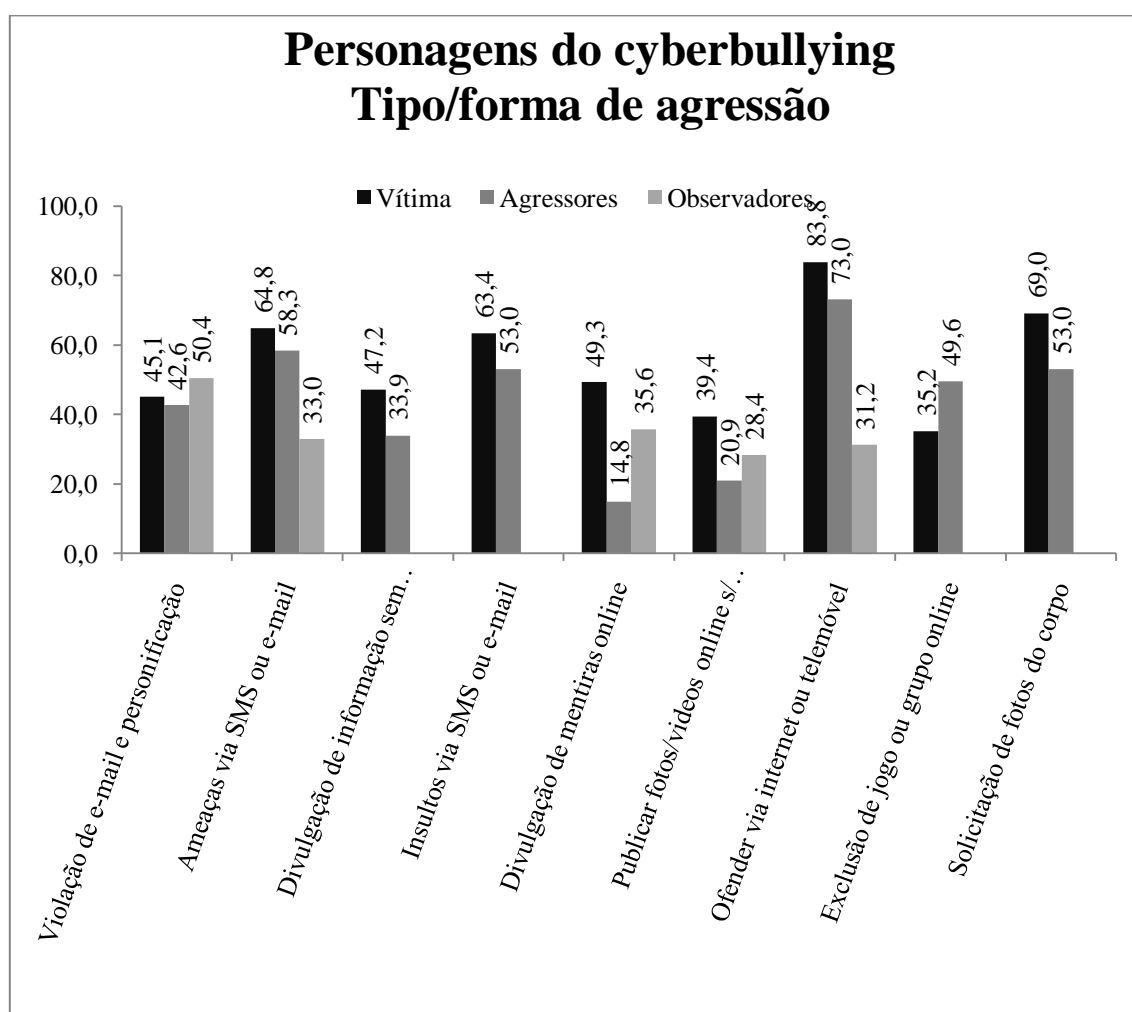


Gráfico nº 68 Personagens – Comparação de tipo/forma de agressão

No gráfico nº 68 foram comparadas as formas/meios de agressão entre as várias personagens, embora no grupo dos observadores não existam dados para quatro das questões, achámos que seria na mesma relevante, a colocação das percentagens obtidas para comparação.

Ao observarmos este último gráfico, constatamos que a justificação para uma percentagem significativamente inferior nos observadores das agressões via TIC, encontra-se patente na análise e comparação das várias formas/meios de agressão. As formas/meios de agressão que são directas e sem observação possível, revelam valores abaixo dos obtidos nas outras duas personagens. Por outro lado, as agressões onde é possível uma observação dos actos, directa ou indirectamente, apresentam valores próximos das outras duas personagens, vítima e agressor.

Ao analisarmos cada forma/meio de agressão destacou-se em particular a divulgação de mentiras *online*, pelas percentagens díspares entre personagens. Nesta forma/meio de agressão, enquanto as vítimas respondem que 49% já foi alvo da mesma, só 14% dos agressores respondem que o fizeram e foi observado por 35% dos inquiridos. Esta forma/meio de agressão necessita de observadores para ter impacto, , no entanto não é legível nestas percentagens esta tendência. Podemos deduzir que nem todas as mentiras foram divulgadas de forma a terem impacto ou não foram consideradas como tal pelos observadores. Quanto à diferença entre as vítimas e os agressores de cerca de 34%, podemos extrapolar para três situações distintas (relembramos que 90% dos agressores são igualmente vítimas): ou o que são consideradas mentiras pelas vítimas, não o são pelos agressores, ou não se considera culturalmente que o espalhar um boato pode ser uma mentira ou, por último, não foram divulgadas como tal.

É evidente, nesta nossa comparação, que as vítimas, à excepção da violação de *e-mail* e personificação e exclusão dos jogos *online*, estão em maior percentagem nas restantes agressões. Sete em nove das formas/meios de agressão, as vítimas sobressaem. Podendo se justificar que, tal com se referiu anteriormente, é atribuída uma maior relevância à agressão por parte de quem sofre.

8.4 Inquéritos fora do meio escolar

Os questionários efectuados fora do meio escolar foram respondidos por 195 inquiridos, e destes foram retirados dois questionários por revelarem falta de seriedade na execução do mesmo.

Os questionários fora do meio escolar foram divulgados através de *e-mail*, *blogues* sobre educação, redes sociais e nas palestras que se efectuaram nas três escolas do país. Os inquiridos são voluntários, não existindo controlo de quem responde, se foi pressionado, se os encarregados de educação ou outros se encontravam presentes aquando do preenchimento do questionário. Esta informação é importante na medida em coloca este grupo como substancialmente menos fiável de que o grupo que respondeu em meio escolar, já que neste teremos garantia que foram alunos que responderam.

Além do acima explanado, devemos também salientar que estes questionários foram efectuados com um grupo restrito, possuidor de algumas faculdades, que de certa forma limitam a diversidade necessária à amostra. Pensamos que, pelos meios de divulgação, pelos contactos efectuados, estes inquéritos foram solicitados na sua maioria por adultos conscientes, de alguma forma conhecedores da temática ou importância desta, que podem ter condicionado a qualidade e democraticidade dos inquéritos efectuados.

Devemos assim, observar e analisar estes inquiridos, $n=193$, de uma forma menos substanciada, efectuando comparações entre estes e o grupo em meio escolar com o objectivo de clarificar e consubstanciar o que neste ultimo se observou.

O período de aplicação deste inquérito fora do meio escolar foi o mesmo do que o efectuado em meio escolar, reforçando que, a forma de os distinguir baseou-se na colocação de uma palavra-passe em meio escolar, tal como a sequência temporal da submissão do questionário pelos alunos (exemplo: o 7º respondeu entre as 12:00 e as 12:15, e são do distrito Évora).

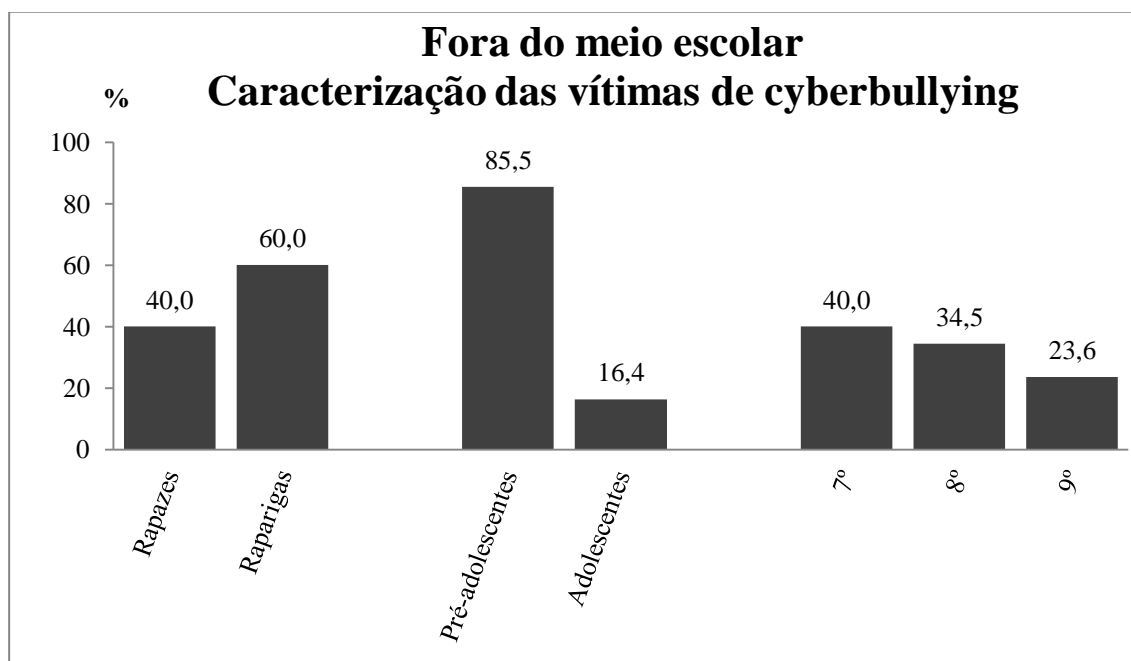


Gráfico nº 69 Fora do meio escolar – caracterização das vítimas de *cyberbullying*

A amostra fora do meio escolar é percentualmente muito semelhante ao que observado no meio escolar, colocando as raparigas, os pré-adolescentes e os alunos do sétimo ano como a maioria dos inquiridos.

Como observamos na análise do grupo em meio escolar, o grupo da pré-adolescência revelou um tipo ou tipos de comportamentos diferentes dos adolescentes, tal como as raparigas em relação aos rapazes. Pensamos que estas influências marcarão uma tendência nos resultados que aqui explanamos.

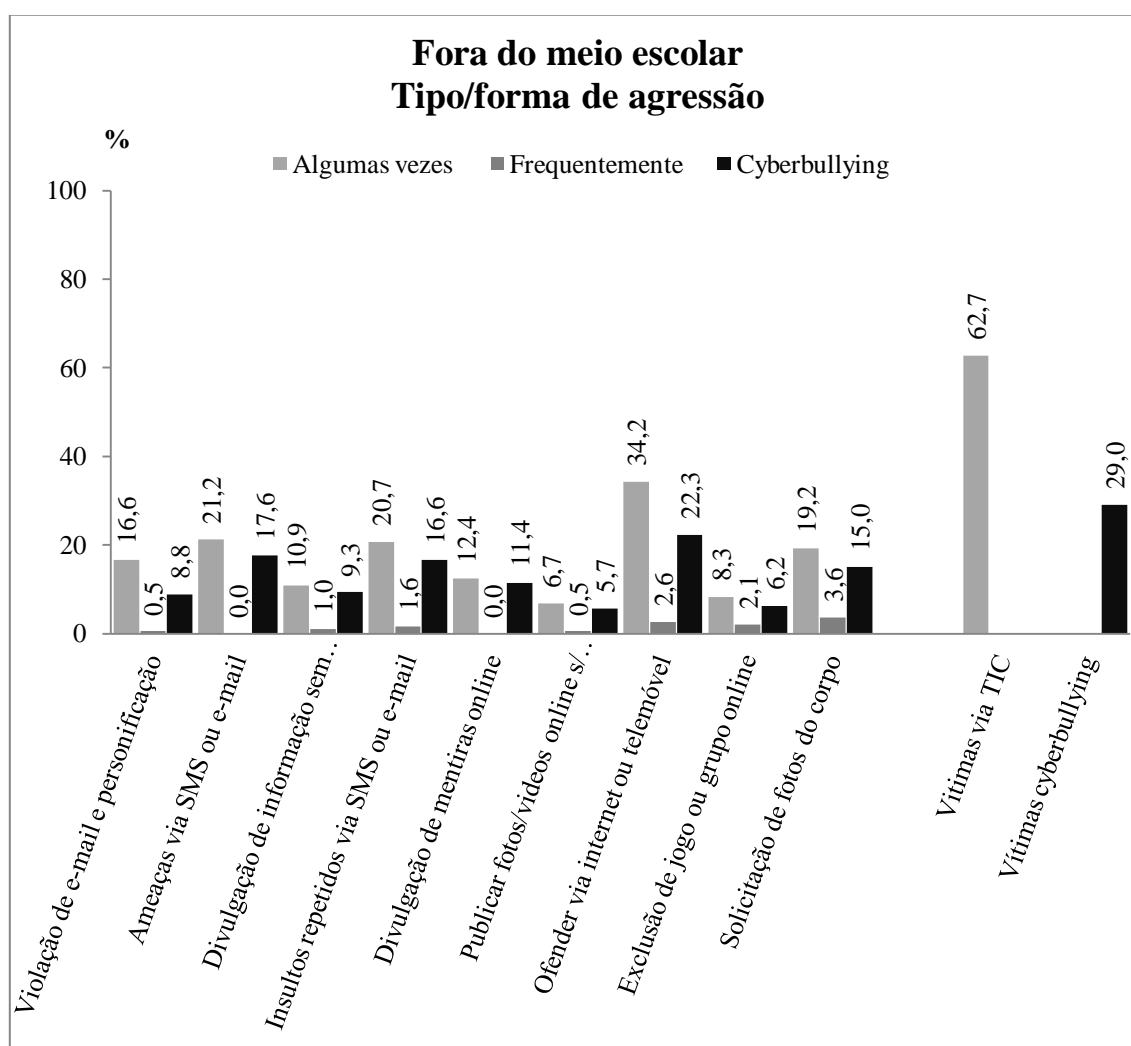


Gráfico nº 70 Fora do meio escolar – forma/meio de agressão

As formas/meios de agressão apresentam percentagens similares às do meio escolar, no total dos inquiridos e entre tipos formas de agressão. No entanto nas respostas do grupo “Frequentemente” foram substancialmente inferiores às do meio escolar, apresentando em algumas formas/meios de agressão percentagens nulas e nas restantes percentagens residuais que não podemos considerar significativas..

Salienta-se que a percentagem de vítimas de *cyberbullying*, e apesar do grupo de respostas “Frequentemente” ser residual, encontra-se acima da obtida na amostra em meio escolar, com uma diferença de quase 10 pontos percentuais. Este facto revela que existem mais inquiridos a responder que foram agredidos “Algumas vezes” em mais que três formas/meios de agressão que os observados em meio escolar. No entanto a

percentagem, dos inquiridos que foram pelo menos uma vez molestados, 62,7%, é superior aos 57%, observados no mesmo grupo em meio escolar,

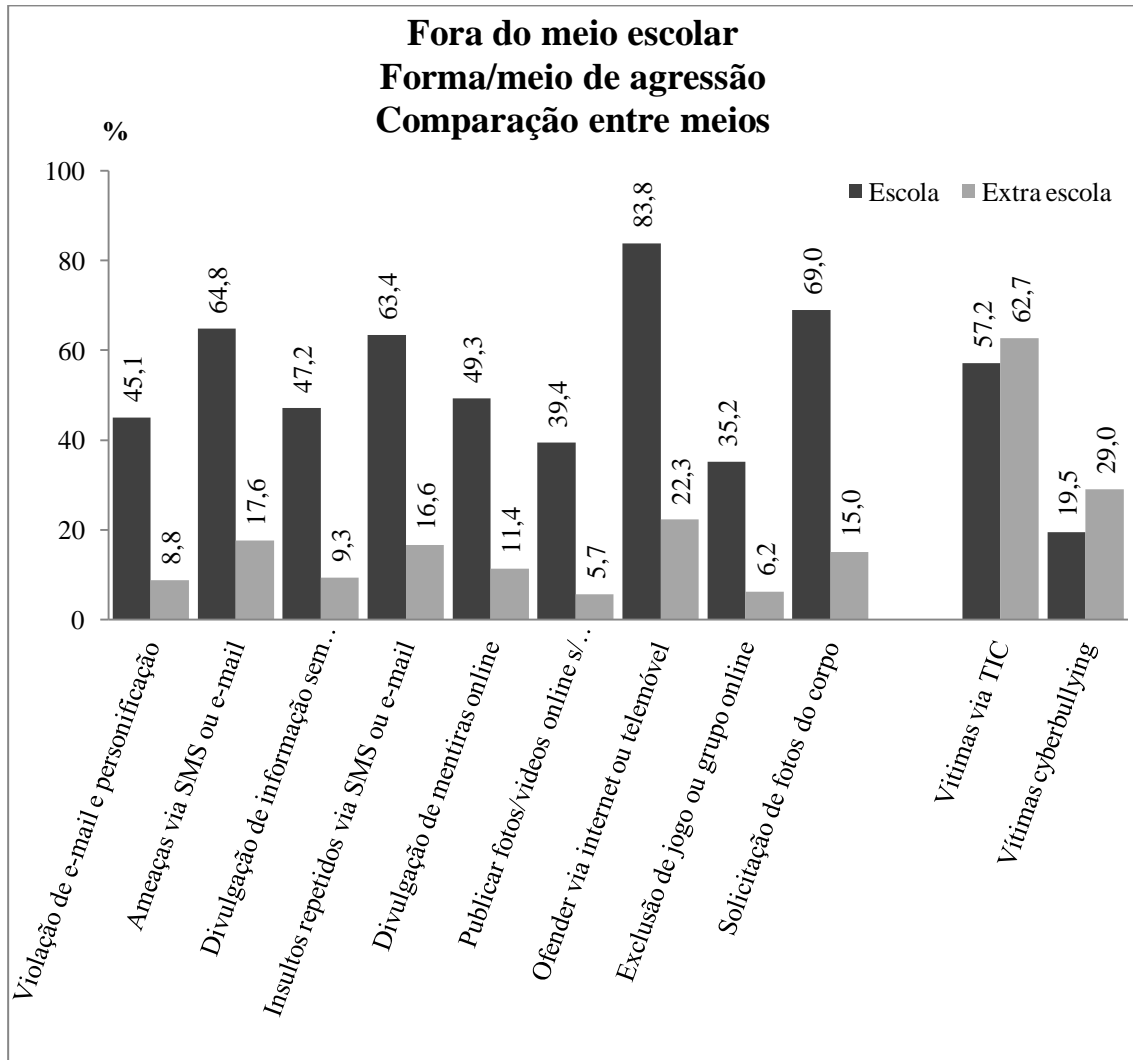


Gráfico nº 71 Fora do meio escolar – forma/meio de agressão, comparação entre meios.

Ao analisarmos o gráfico nº 71, percebemos que existe uma substancial diferença entre os meios no que respeita às formas/meios de agressão. É evidente uma maior incidência destas formas/meios de agressão em meio escolar, mas uma maior diversidade de formas/meios de agressão fora do meio escolar. A estes factos devemos acrescentar que no meio escolar também se atribuiu uma maior importância às agressões por existirem percentagens com valores superiores no grupo “Frequentemente”

Apesar das diferenças óbvias nas percentagens apresentadas nas várias formas/meios de agressão, verificamos que estas são semelhantes na distribuição das respostas, como podemos verificar no gráfico nº 72.

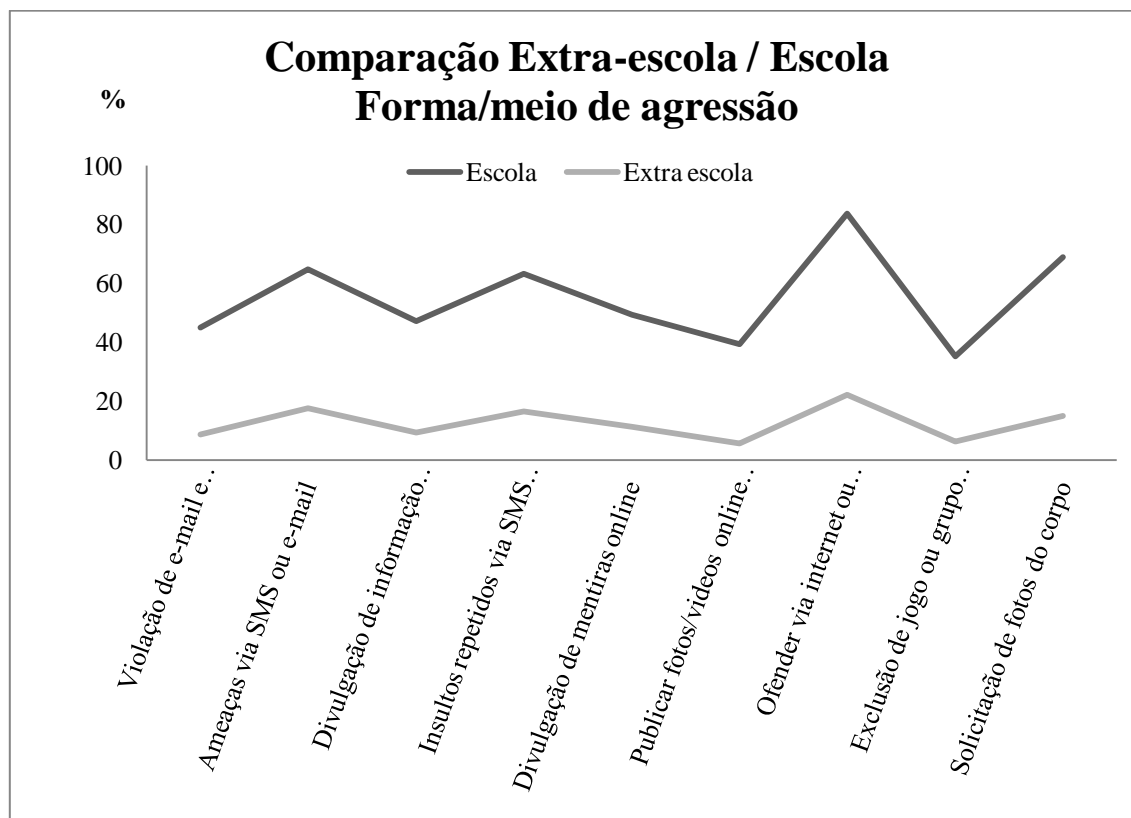


Gráfico nº 72 Fora do meio escolar – forma/meio de agressão, comparação entre meios.

Como já referido, atribuiu-se maior importância às formas/meios de agressão no meio escolar e uma maior distribuição pelas mesmas fora do meio escolar. Comparando as tendências de respostas às formas/meios percebemos que são quase idênticas, confirmando-se aqui, quais as mais utilizadas entre os dois grupos.

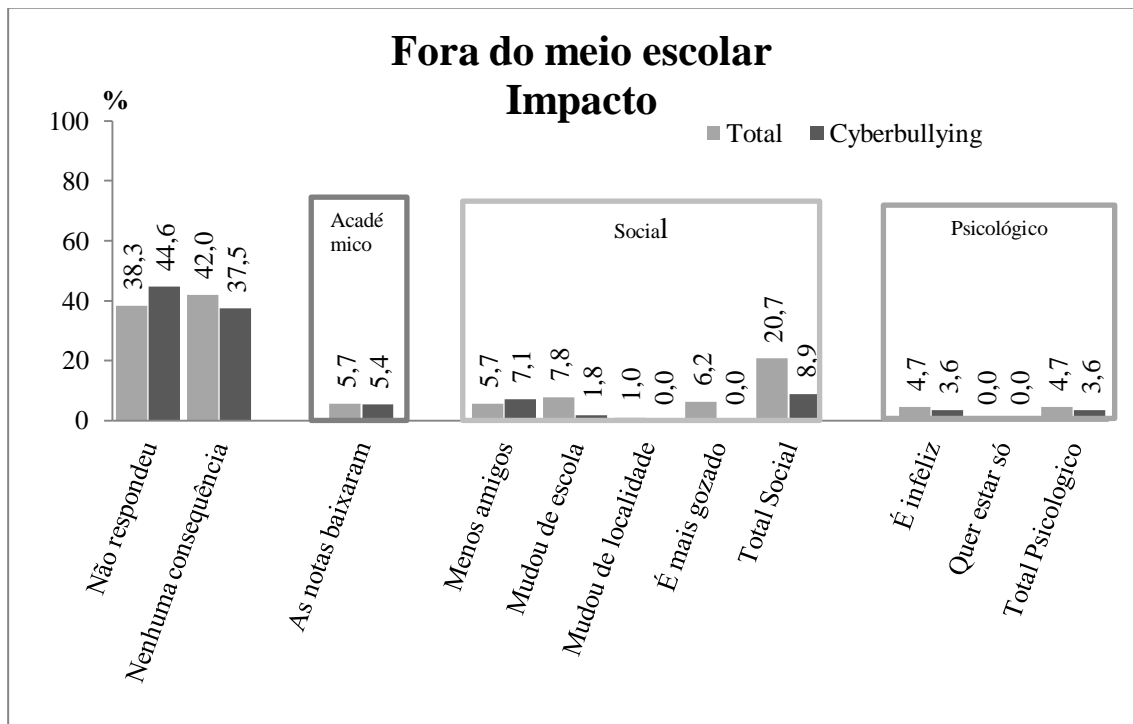


Gráfico nº 73 Fora do meio escolar – Impacto total e *cyberbullying*

Ao responder ao grupo de questões relacionadas com as consequências das agressões, os inquiridos fora do meio escolar revelaram consistência entre o impacto no total dos inquiridos e entre as vítimas de *cyberbullying*. Destaca-se um maior impacto social no grupo total dos inquiridos, 20,7%, percebendo-se que esta é área de maior incidência das consequências das agressões.

O impacto académico é considerado, pelos dois grupos analisados, residual ou de pouca relevância.

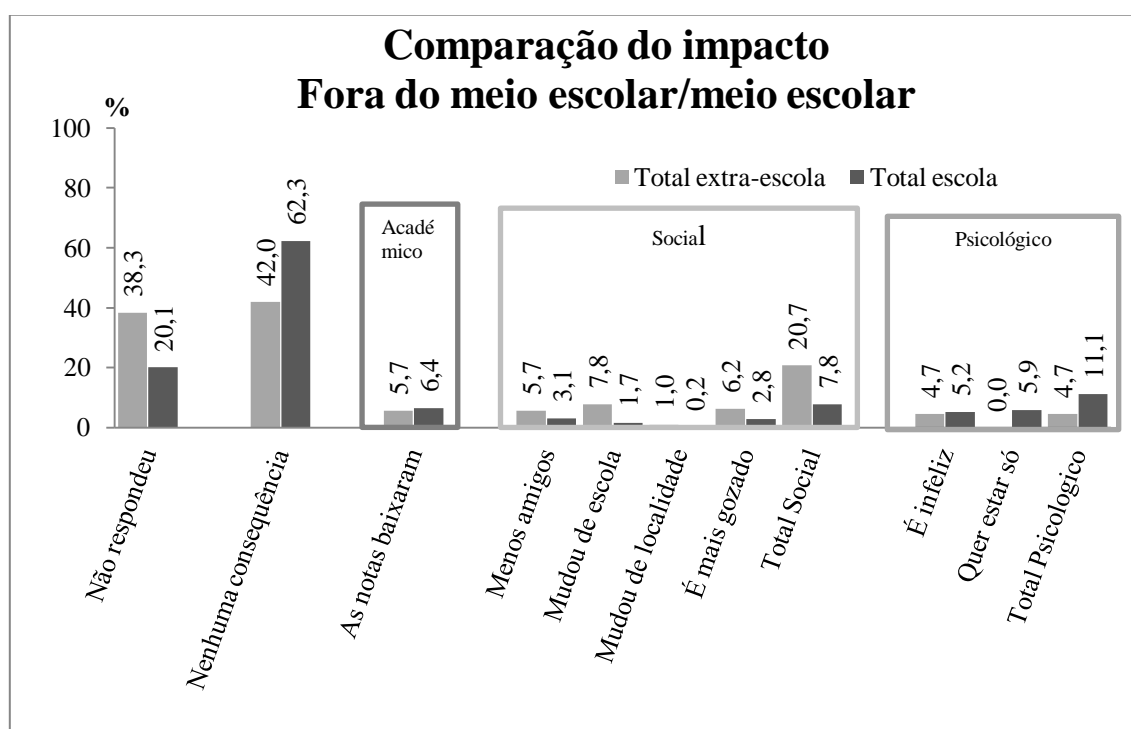


Gráfico nº 74 Fora do meio escolar – Impacto - Comparação entre meios

Na comparação efectuada sobre o impacto nos dois meios, destacam-se as diferenças nos impactos sociais, onde 20,7% do grupo fora do meio escolar, responde que as agressões tiveram algum impacto nas suas vidas, contra somente 7,8% dos inquiridos em meio escolar.

Já no impacto psicológico destaca-se o grupo do meio escolar com mais do dobro da percentagem em relação ao meio fora da escola. Também é no meio escolar que a percentagem dos que responderam que as agressões não tiveram nenhuma consequência nas suas vidas é mais elevada.

O impacto académico é semelhante em ambos os grupos.

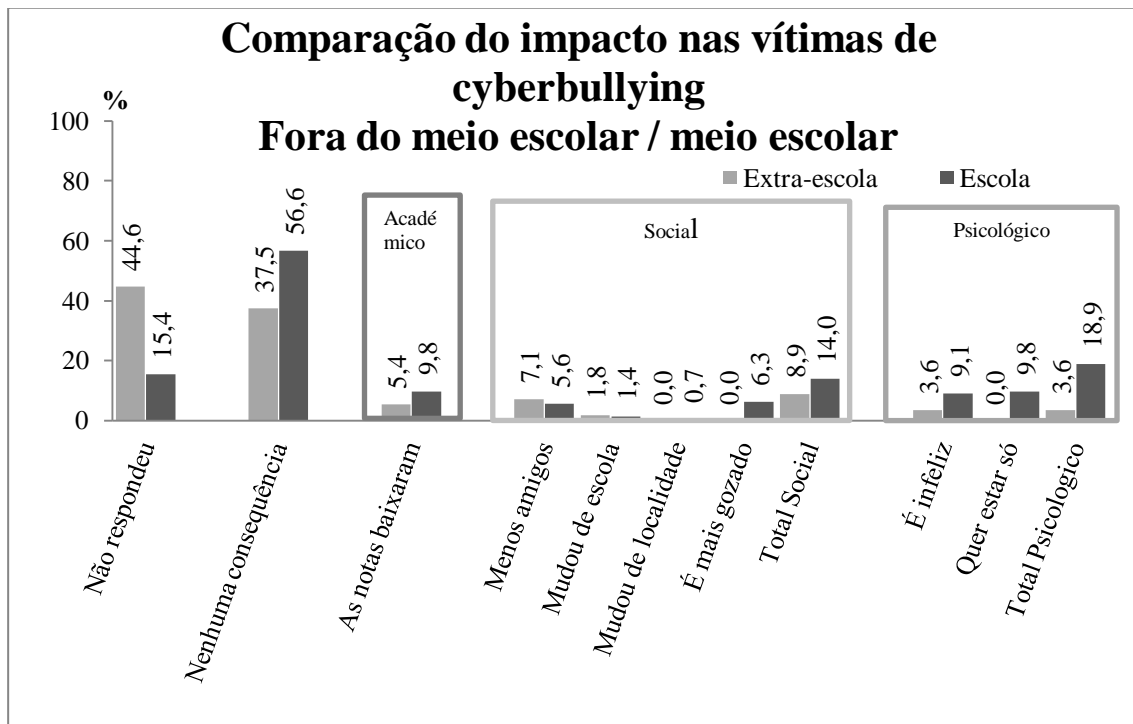


Gráfico nº 75 Fora do meio escolar – Impacto nas vítimas de *cyberbullying* - Comparação entre meios

No grupo vítimas de *cyberbullying*, e em ambos os meios, o impacto das agressões é, quase no seu todo, semelhante ao grupo total da amostra,. A única diferença assinalável será no impacto social que, neste grupo restrito, destaca-se nos inquiridos em meio escolar.

A área do impacto psicológico é totalmente dominada pelas respostas do grupo em meio escolar.

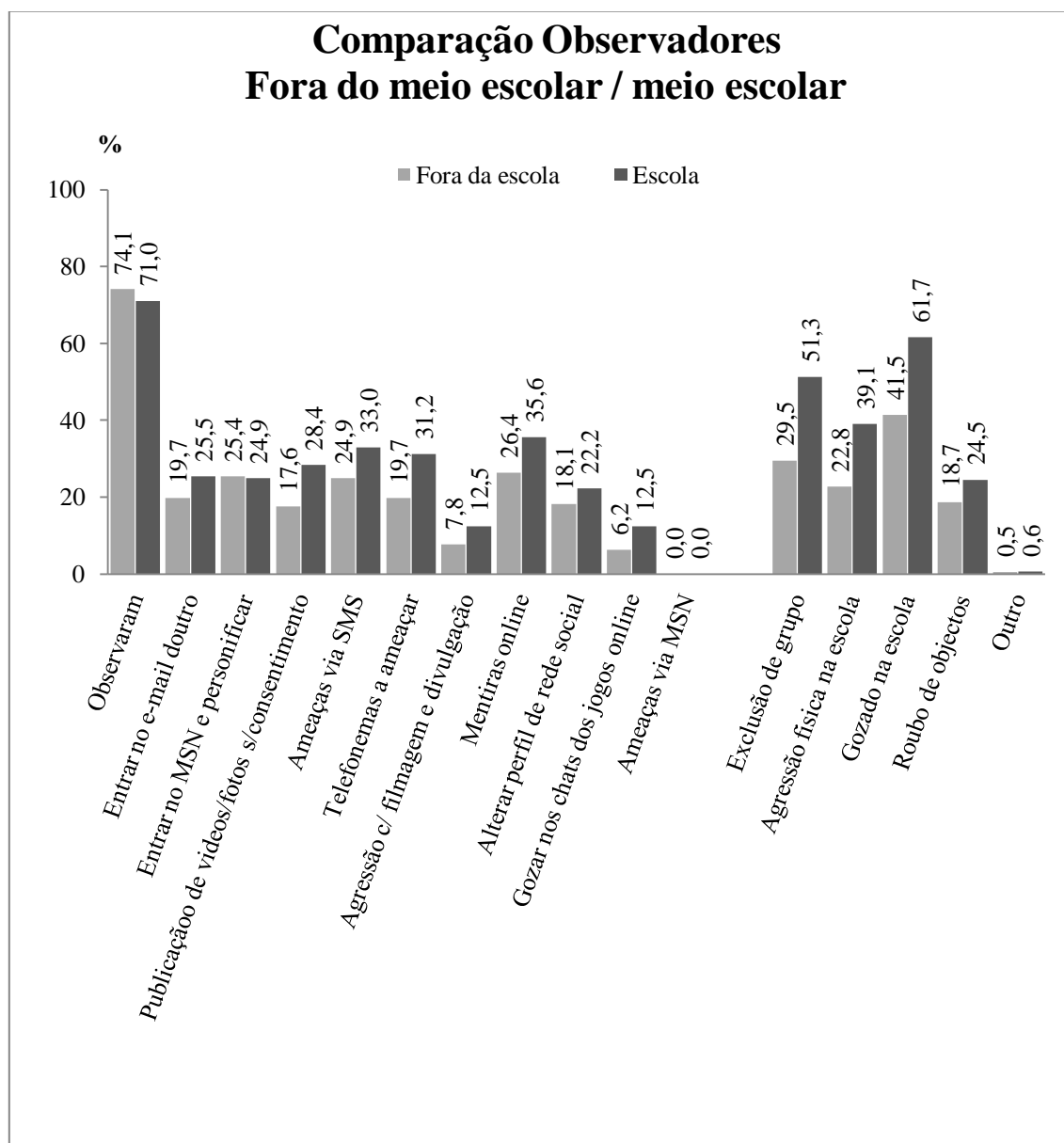


Gráfico nº 76 Fora do meio escolar – Observadores - Comparação entre meios

A percentagem de observadores de *bullying* e *cyberbullying* é similar em ambos os meios. No entanto existem mais observações em meio escolar, tanto no *bullying* como no *cyberbullying*. Destacam-se as semelhanças na forma/meio de agressão “ Ameaças via MSN” onde não existem observações em ambos os meios, e na forma/meio de agressão “Entrar no MSN e personificar” que, em ambos os meios, é de 25%.

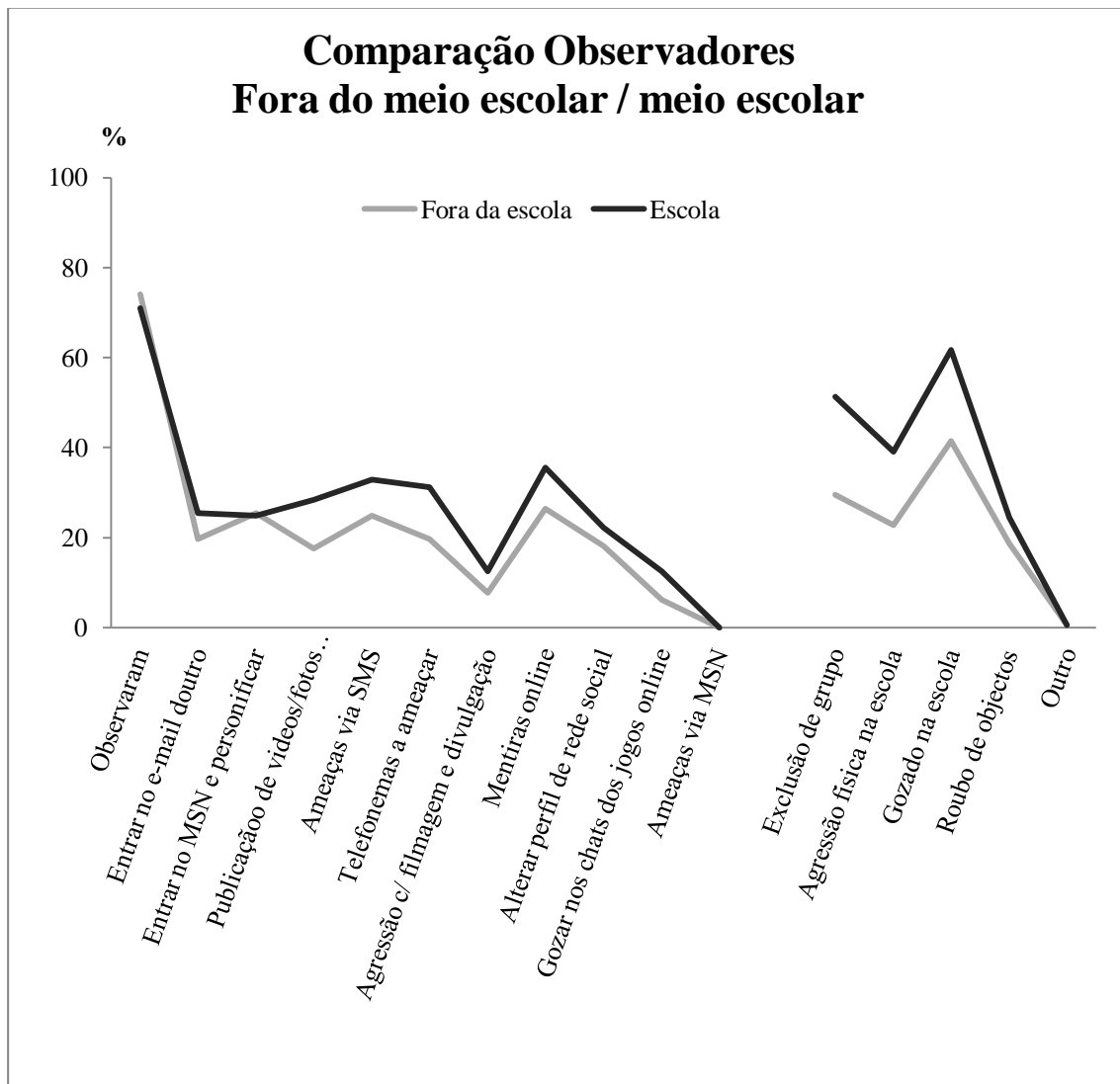


Gráfico nº 77 Fora do meio escolar – Observadores - Comparação entre meios (tendências)

O gráfico nº 76 expressa as tendências de resposta em ambos os meios, independentemente das percentagens apresentadas. Salientamos, tal como explanado anteriormente, existe um equilíbrio na forma/meio de agressão “Entrar no MSN e personificar”, onde se obtêm a mesma percentagem em ambos os meios.

Observado por este prisma podemos perceber que as formas/meios de agressão são idênticas na sua dimensão de observação tanto em meio escolar como fora deste.

8.5 Entrevistas colectivas semi-direccionadas

As entrevistas semi-direccionadas foram a alternativa exequível da pretensão inicial da realização de entrevistas aos alunos de três escolas situadas geograficamente, a sul, no centro e norte de Portugal continental.

A análise a estas entrevistas terá de ser executada à luz de várias premissas condicionantes. Em primeiro lugar, e na temática do estudo ou similares, não são aconselhadas as entrevistas, já que estas condicionam a facilidade de diálogo e comunicação de actos, à luz da sociedade, como reprováveis. Esta condicionante é a primeira limitação à obtenção de resultados reais. Em segundo lugar, a entrevista colectiva gera pressão sobre as vítimas, caso o agressor se encontre presente, e limita a conversação com as mesmas por existir demasiado “ ruído ” produzido pelos pares em torno do assunto. Em terceiro, as respostas encontram-se pré-condicionadas, porque os entrevistados, sabiam de antemão qual a temática da palestra. Em quarto a presença de um professor da Turma, que além de ser um membro conhecido da turma, os alunos sabem que este encontra-se, obrigado por Lei, a participar os casos de que tenha conhecimento. Como ultima condicionante, o tempo de duração da entrevista, que não permitia que excedesse o tempo estipulado pela escola, limitando o diálogo e as tentativas de se perscrutar mais sobre algum assunto que chamou a atenção do entrevistador.

Embora soubéssemos à partida das limitações que iríamos enfrentar, não quisemos deixar de explanar a nossa análise aos dados obtidos às nove entrevistas colectivas semi-orientadas.

Realizaram-se durante o mês de Maio de 2010, em três escolas com terceiro ciclo do ensino básico público nacional, em três regiões distintas e aleatórias do continente, centro-norte, litoral-centro e litoral-sul. As palestras/entrevistas foram realizadas a três turmas de cada escola, uma por cada ano escolar do terceiro ciclo. As questões colocadas foram respondidas de duas formas distintas pelos alunos: quantitativamente, onde os alunos respondiam de braço no ar, contabilizando-se as respostas; e qualitativamente nas questões abertas, onde as respostas dos entrevistados

foram apontadas, percebendo quais as respostas consideradas mais relevantes pelo colectivo turma.

Assim, fomos levados a analisar parte das entrevistas de uma forma onde podemos inferir por frequência quantitativa, e uma outra parte com uma função heurística, que permitiu identificar tendências e classificações não estipuladas no questionário *online*. A análise das entrevistas foi também considerada a observação efectuada à turma aquando da realização da mesma. Tentámos com que ambas as análises coexistissem de forma a complementarem-se e a fornecerem novos dados que ajudassem a uma análise mais real.

Devemos referir que todos os alunos colaboram, sem incidentes perturbadores, e demonstrando muito interesse pela temática, percebendo-se que existe uma necessidade de mais informação sobre este assunto.

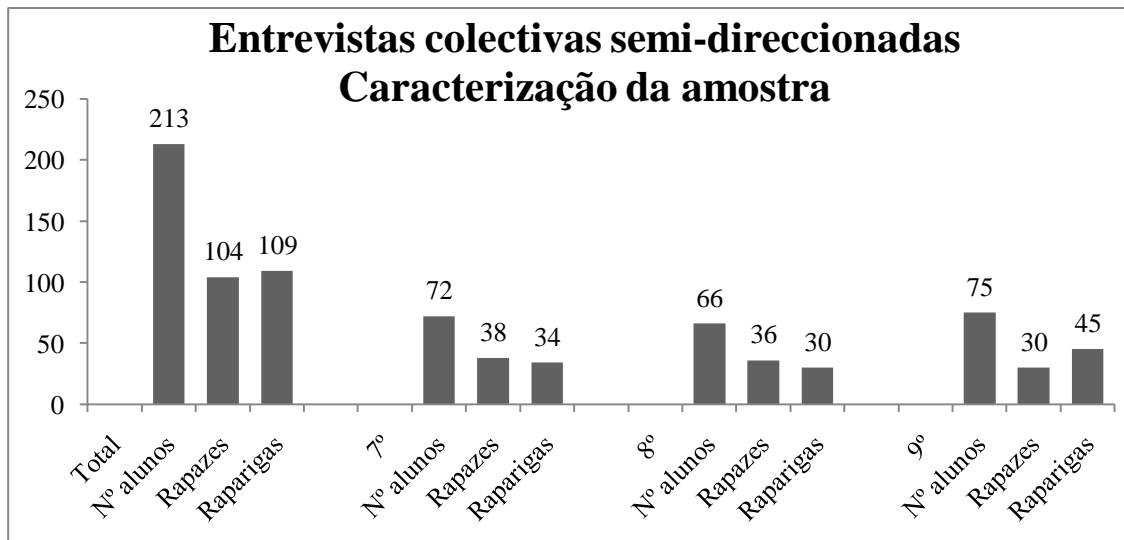


Gráfico nº 78 Entrevistas – caracterização da amostra.

Foram entrevistados colectivamente duzentos e treze alunos, destes cento e nove pertencem ao sexo feminino e cento e quatro ao sexo masculino. A distribuição de entrevistados por anos lectivos, foi para o 7º ano de setenta e dois alunos, 8º ano de sessenta e seis alunos e 9º ano de setenta e cinco alunos. A amostra revelou diferenças entre escolas, nomeadamente na quantidade de alunos por turma, onde se percebe que os aglomerados populacionais maiores têm turmas com mais alunos.

Como podemos verificar no quadro número um, quase a totalidade dos entrevistados, 98.6%, são possuidores de telemóvel, com 99.5%, com acesso à internet, e 93,9% com perfil pessoal nas redes sociais *Facebook* ou *Hi5*. Como sendo utilizadores do Messenger responderam 87,8%. São controlados e avisados dos perigos da Internet 84,5% dos entrevistados, embora só 61,7% afirme que têm cuidado na sua utilização.

Responderam que, pelo menos uma vez, foram “chateados” com uma das formas/meios de agressão 38,5% dos alunos. Destes últimos 56,3% considera ser habitual esta forma/meio de agressão, embora 76,1% não considerar as mesmas como normais. Como observadores, 28,2% já viu alguém ficar magoado com uma situação de *cyberbullying*. Maioria dos alunos relativiza as agressões, não lhe atribuindo importância, considerando que, como já se referiu, ser habitual, e considerando-as como acção de resposta ou acto de vingança.

Foram apontados como as formas/meios de agressão mais comuns ou usuais, as mensagens escritas via SMS e MSN e as redes sociais. Consideram que as vítimas são normalmente indivíduos mais fracos (não se referem à constituição física ou psicológica), e/ou infoexcluídos. No entanto responderam também, mas com menor frequência, que as vitimas são indivíduos socialmente excluídos, dando exemplos de alunos que consideram mais magros, gordos, *chatos* ou mesmo que falam de forma diferente. Não existiu nenhuma referência à nacionalidade ou etnias.

Definiram os agressores como podendo ser qualquer um, independentemente do tipo de comportamento e educação. Referiram também que estes são indivíduos convencidos, nas palavras dos entrevistados -“os que têm a mania que são bons”. Referem novamente a vingança e a diversão como a razão ou motivo para estes últimos utilizarem esta forma de agressão.

Total alunos.		%
Quem já tinha ouvido falar em <i>cyberbullying</i> ?	105	49,3
Alguém conhecia este tipos de agressão?	104	48,8
Que tipo de agressão conheciam?	Ofensas SMS, MSN, Pedido de fotos, Boatos	

Na turma alguém já foi alvo de uma ou mais agressões destas?	15	7,0
Qual a agressão que a turma considera mais usual?	Ofender MSN, Roubo de palavra-passe, Boatos,	
Porque acham que se faz isto?	Vingança, diversão,	
Quem tem telemóvel?	210	98,6
Quem tem acesso à internet?	212	99,5
Quem tem perfis nas Redes Sociais?	200	93,9
Em quais?	Facebook Hi5	
Quem utiliza o Messenger?	187	87,8
Quem tem cuidados na internet?	131	61,5
Quantos já foram <i>chateados</i> através do telemóvel e da internet?	82	38,5
Qual o meio que acham mais usual para servir os ataques?	SMS, MSN, Redes sociais	
Quem acham que são normalmente, as vítimas?	Mais fracos, Infoexcluídos	
Quem acham que são, normalmente, os agressores?	Qualquer um, Convencidos	
Quem é controlado e avisado dos perigos da internet?	180	84,5
Porque acham que fazem este tipo de agressão?	Vingança, diversão	
Acham habitual ser atacado/ofendido pelo telemóvel ou internet?	120 sim	56,3
Se forem vítimas acham que devem contar a alguém?	sim	100,0
Acham estas atitudes normais?	162 Não	76,1
Já viram alguém ficar magoado com uma situação destas?	60	28,2
Porque acham que tudo isto acontece?	Desocupados, Falta de atenção, sede de poder.	

Tabela nº 2 Entrevistas – Amostra total – Resumo

A tabela nº2 resume as respostas de todos os alunos entrevistados nas três regiões/escolas. Nas questões qualitativas e abertas as respostas foram escolhidas pela frequência das mesmas, não descorando outro tipo de resposta menos frequente mas que considerámos pertinente.

Ao efectuar este resumo percebemos que metade da população da amostra já tinha ouvido falar do *cyberbullying*, embora alguns não conseguissem definir o tema com exactidão. A mesma proporção de alunos já conhecia algumas das agressões apresentadas, embora parte destes não as considerassem como agressões, referindo-se às mesmas como brincadeiras entre pares.

As formas/meios de agressão mais referenciadas e consideradas habituais pelos entrevistados foram as ofensas via SMS e MSN, o furto das palavra-passe, tanto dos *e-mails*, como das redes sociais e os boatos, que quase a totalidade referiu, mas qualificou como banal, tanto via TIC como fisicamente.

Os motivos que os entrevistados consideram os principais para as agressões são a vingança e a diversão. A maioria, ao ser questionada do porquê de referirem a vingança como motivo, responderam que tinham sido alvo de uma forma/meio de agressão e que responderam pela mesma via e da mesma forma. Foram apontados como meios de agressão mais comuns ou usuais, as mensagens escritas via SMS e MSN e as redes sociais, considerando que as vítimas são normalmente indivíduos mais fracos (não se referem à constituição física ou psicológica), e/ou infoexcluídos. No entanto responderam também, mas com menor frequência, que as vítimas são socialmente excluídos, dando exemplos de alunos que consideram mais magros, gordos, *chatos* ou mesmo que falam de forma diferente. Não foi registada nenhuma referência à nacionalidade, raça ou género.

Os alunos entrevistados definiram os agressores como podendo ser qualquer um, independentemente do tipo de comportamento e educação, e os convencidos, “os que têm a mania que são bons”, nas palavras dos entrevistados. Referem novamente a vingança e a diversão como a razão ou motivo para estes últimos utilizarem esta forma de agressão.

Por último, os entrevistados consideram que estas situações acontecem porque os agressores estão desocupados e são indivíduos que gostam de poder ou têm falta de atenção.

Referimos também que durante as entrevistas e quando da abordagem de alguns temas ou tipo/forma de agressão existiram troca de olhares entre alunos e

comportamentos de reflexo, como desviar o olhar, corar, ou mesmo, observado somente uma vez, “escondendo” o telemóvel na mochila disfarçadamente.

	Norte	%	Centro	%	Sul	%
Nº alunos	62		83		68	
Quem já tinha ouvido falar em <i>cyberbullying</i> ?	27	43,5	56	67,5	22	32,4
Alguém conhecia este tipos de agressão?	27	43,5	47	56,6	30	44,1
Que tipo de agressão conheciam?	Ofender SMS, MSN, Roubar palavra passe		Ofender MSN, SMS, pedido de fotos		Ofender, pedidos de fotos	
Na turma alguém já foi alvo de uma ou mais agressões destas?	4	6,5	7	8,4	4	5,9
Qual a agressão que a turma considera mais usual?	Ofender, boatos, roubo de palavra passe		Ofender MSN SMS, Roubo palavra passe, pedido de fotos		Ofender, pedidos de fotos	
Porque acham que se faz isto?	Vingança, diversão, maldade		Vingança, diversão, inveja		Maldade, desocupação, divertimento	
Quem tem telemóvel?	60	96,8	82	98,8	68	100
Quem tem acesso à internet?	59	95,2	83	100,0	68	100
Quem tem perfis nas Redes Sociais?	56	90,3	79	95,2	65	95,6
Em quais?	Facebook, Hi5		Facebook, Hi5		Facebook, Hi5	
Quem utiliza o Messenger?	43	69,4	81	97,6	63	92,6
Quem tem cuidados na internet?	43	69,4	34	41,0	54	79,4
Quantos já foram <i>chateados</i> através do telemóvel e da internet?	17	27,4	40	48,2	25	36,8

Qual o meio que acham mais usual para servir os ataques?	Internet, telemóvel		Internet, SMS		SMS, MSN, Redes Sociais	
Quem acham que são normalmente, as vítimas?	Mais fracos, Infoexcluídos		Anti-sociais, mais fracos, Infoexcluídos		Mais fracos, Tímidos, feios	
Quem acham que são, normalmente, os agressores?	Mais velhos, convencidos		Convencidos, maus, qualquer um,		Qualquer um, mal-formados, cínicos	
Quem é controlado e avisado dos perigos da internet?	61	98,4	78	94,0	41	60,3
Porque acham que fazem este tipo de agressão?	Vingança, poder, divertimento		Vingança diversão, maldade		Vingança, maldade, diversão	
Acham habitual ser atacado/ofendido pelo telemóvel ou internet?	42 Não	67,7	56 Sim	67,5	44 Sim	64,7
Se forem vítimas acham que devem contar a alguém?	Sim		Sim		Sim	
Acham estas atitudes normais?	Não		55 Não	66,3	45 Não	66,2
Já viram alguém ficar magoado com uma situação destas?	10	16,1	26	31,3	24	35,3
Porque acham que tudo isto acontece?	Querer ser importante, maldade, falta de atenção		Desocupados, Mais poder, Individualistas		Falta de atenção, desocupados	

Tabela nº 3 Entrevistas – Comparação entre zonas geográficas/escolas

Na tabela nº3, efectuou-se um resumo por zona geográfica/escola tentando perceber se existem diferenças ou semelhanças entre as mesmas, ou se existe uma cultura tipo no que se refere às agressões, vítimas ou agressores por zona geográfica ou escola.

Nesta comparação encontraram-se algumas diferenças que consideramos assinaláveis, nomeadamente na incidência das agressões, conhecimento das mesmas, conhecimento das formas/meios de agressão, o considerar habitual este tipo de agressão, o ser alertado e controlado no uso da internet, que apresentaram, por parte dos entrevistados da escola da zona centro-litoral, valores superiores às restantes.

Nas questões abertas, os alunos das três escolas responderam de forma muito similar, e em algumas de forma igual.

Podemos inferir que os motivos, consequências e tipologia das vítimas são idênticas nas três escolas/zonas geográficas, mas a incidência das agressões é superior no centro-litoral. Não se podendo concluir que existe uma cultura de escola quanto à forma, podemos perceber que a mesma existe quanto à frequência das agressões.

Ano escolar	7º	%	8º	%	9º	%
Nº alunos	72		66		75	
Quem já tinha ouvido falar em <i>cyberbullying</i> ?	34	47,2	36	54,5	35	46,7
Alguém conhecia este tipos de agressão?	15	20,8	29	43,9	60	80
Que tipo de agressão conheciam?	Chamar nomes, boatos		Ofender via MSN e SMS, Pedidos de fotos		Pedidos de fotos, Ofensas MSN, roubo de palavra passe	
Na turma alguém já foi alvo de uma ou mais agressões destas?	5	6,9	4	6,1	6	8,0
Qual a agressão que a turma considera mais usual?	Insultos SMS		Insulto via MSN, Roubo de palavra passe		Pedido de fotos, boatos, Chamadas anónimas	
Porque acham que se faz isto?	Maldade, vingança, inveja, ciúmes		Diversão, Vingança, diversão		Vingança, diversão, desocupação	
Quem tem telemóvel?	71	98,6	65	98,5	74	98,7
Quem tem acesso à internet?	70	97,2	67	101,5	75	100
Quem tem perfis nas Redes Sociais?	69	95,8	63	95,5	68	90,7
Em quais?	Facebook, Hi5		Facebook, Hi5		Facebook, Hi5	
Quem utiliza o Messenger?	55	76,4	61	92,4	71	94,7
Quem tem cuidados na internet?	30	41,7	50	75,8	51	68,0

Quantos já foram <i>chateados</i> através do telemóvel e da internet?	32	44,4	28	42,4	22	29,3
Qual o meio que acham mais usual para servir os ataques?	SMS, MSN		SMS, MSN		Redes sociais	
Quem acham que são normalmente, as vítimas?	Mais fracos, info-excluídos		Tímidos, mais fracos, Infoexcluídos		Mais fracos, socialmente desintegrados, feios	
Quem acham que são, normalmente, os agressores?	Mais velhos, qualquer um.		Convencidos, com mania de superioridade		Mal-formados, qualquer um,	
Quem é controlado e avisado dos perigos da internet?	70	97,2	43	65,2	67	89,3
Porque acham que fazem este tipo de agressão?	Vingança, divertimento, maldade		Querer ser superior, Vingança, divertimento		Vingança diversão	
Acham habitual ser atacado/ofendido pelo telemóvel ou internet?	48 Sim	66	21 -Sim	31	51 Sim	68,0
Se forem vítimas acham que devem contar a alguém?	Sim	100	Sim	100	Sim	100
Acham estas atitudes normais?	Não	100	Não		51 Sim	68
Já viram alguém ficar magoado com uma situação destas?	21	29,2	20	30,3	19	25,3
Porque acham que tudo isto acontece?	Ser importante socialmente		Maldade, falta de atenção, desocupados		Poder, falta de atenção, desocupados	

Tabela nº 4 Entrevistas – Comparação entre anos de escolaridade

Na tabela nº4 comparámos as respostas entre os anos lectivos. Neste quadro destacam-se os alunos do 9º ano de escolaridade, pela percentagem elevada de conhecimento destas formas/meios de agressões, 60% (15% no 7º ano e 29% no 8º ano); por serem os únicos a considerarem estas atitudes como normais, ao indicarem as redes

sociais como principal meio para as agressões, e onde existem mais casos de agressão *cyberbullying* dentro do grupo turma.

Os alunos do 8º ano de escolaridade são os que afirmam ter mais cuidado no uso da internet, mas os menos avisados e controlados sobre os perigos da mesma.

Os alunos do 7º ano respondem que os agressores são os mais velhos, que têm este tipo de atitudes porque querem se destacar socialmente e os que apresentam uma maior percentagem de alunos que, de alguma forma já foram importunados com estas formas de agressão via TIC.

Destaca-se a transição das formas/meios de agressões entre os anos de escolaridade, evoluindo das ofensas e boatos no 7º ano, para o ofender via SMS e MSN e pedido de fotos no 8ºano, até aos pedidos de fotos e roubo de palavras-passe no 9º ano. Estas alterações de agressões consoante o ano de escolaridade já tinham sido observadas no inquérito em meio escolar.

Os dados obtidos nas entrevistas vieram confirmar parte dos dados analisados no inquérito em meio escolar. Entre os que se confirmam, encontram-se as vítimas por ano de escolaridade que foram importunadas pelo menos uma vez via TIC, onde as percentagens de incidência são quase idênticas (no 9º ano a diferença é de 0,1%). As formas/meios de agressão que apresentaram as três maiores percentagens no grupo inquirido em meio escolar são idênticas às referenciadas nas entrevistas como as mais usuais. A semelhança entre ambos os meios de obtenção de dados, na forma/meio de agressão e faixa etária, que embora nas entrevistas não se consigam diferenciar totalmente por estarem somente consagrados os anos de escolaridade e não a idade, existem entre os 7º anos e a pré-adolescência e entre os 9º anos e a adolescência, o 8º ano como uma fusão de ambas as faixas etárias observando-se formas/meios de agressão presentes em ambas as faixas etárias.

Nos motivos que levaram às agressões, explanados nos dois meios de investigação, salienta-se o destaque que os entrevistados atribuíram à vingança, sendo apenas referido o mesmo motivo por 15% dos inquiridos em meio escolar.

A incidência de casos concretos, e que se pode considerar *cyberbullying*, entre os entrevistados é substancialmente inferior, 7%, ao apurado no inquérito em meio escolar, 19,5%. Estes valores podem ser justificados pela diferença entre os meios de

pesquisa. O inquérito foi preenchido de forma anónima, sem que ninguém ao redor pudesse influenciar directamente as respostas, enquanto nas entrevistas existia a pressão dos pares e a vergonha de admitir que se tinha sido vítima.

9 Conclusões e recomendações

“In concluding this brief survey ... , I should like to stress the danger that always threatens theorists: the temptation to consider our current knowledge as final. Almost instinctively our intellect tends to make apparently complete syntheses based on knowledge which is, and, no doubt, will always remain, fragmentary. Such syntheses are often extremely valuable in guiding scientific research, but we must always be careful not to attribute to them a permanency which they lack.”

Louis de Broglie (1962)

A investigação veio confirmar a primeira e principal hipótese por nós colocada: a incidência e o impacto do *cyberbullying* nos alunos do terceiro ciclo do ensino básico são, efectivamente, relevantes no contexto escolar português.

Podemos inferir que a média nacional de prevalência do *cyberbullying* nos alunos do terceiro ciclo do ensino público português em 2010 é de **19,5 %**. O que corresponde a um quinto da população estudantil entre os onze e os dezassete anos de idade.

A percentagem que apurámos, revela-se aproximada, por defeito, das médias verificadas em Espanha, as quais se encontram entre os 25% e os 29% de incidência em 2010 (Buelga et al., 2010) e efectuadas às mesmas faixas etárias. No entanto verificámos que as taxas de incidência de *cyberbullying* através da Europa são díspares. Existindo percentagens desde os 14.1 % na Alemanha (Riebel e tal., 2009) aos 52% na Polónia (*Nobody's Children Foundation and Gemius Agency Poland*, 2009). Estas discrepâncias devem-se maioritariamente às metodologias utilizadas na investigação da incidência e prevalência do *cyberbullying* (Buelga et al., 2010), verificando-se acentuadas diferenças de modelos e definições da agressão “*cyberbullying*” entre os vários investigadores.

Nesta nossa investigação também nos deparámos com percentagens elevadas de incidência de agressões via TIC. Apurámos que 57,2 % da população estudantil do terceiro ciclo, foi agredida pelo menos uma vez via TIC. Embora se apresentem como

casos pontuais, percebemos que este novo meio de agressão se encontra bastante difundido e é considerado como habitual entre os alunos.

Os dados investigados revelam-nos que existem maiores taxas de incidência de *cyberbullying* nos distritos do litoral nacional e de maior agregado populacional, com excepção feita ao distrito do Porto que apresentou a taxa de incidência mais baixa de todos os distritos investigados.

As análises efectuadas também nos revelaram que as formas/meios de agressão variam entre géneros e idades. As formas/meios de agressão revelaram incidências diferentes entre as duas faixas etárias, 11-14 e 15-17 anos, percebendo-se aqui que os mais novos são mais vulneráveis a agressões frequentes ou com maior impacto, enquanto a faixa etária dos adolescentes apresenta mais casos esporádicos.

Os géneros também são distintos nas formas/meios de agressão via TIC. Estas encontram-se na sequência do tipo de actividade social e de comportamento nas TIC habitual em cada género. As raparigas são maioritariamente alvo de agressões onde a comunicação verbal ou escrita se encontra presente e na solicitação de fotos de partes do corpo, e nos rapazes as agressões através dos jogos e as agressões onde a sua execução é tecnologicamente mais complexa.

Ao apurarmos que dois terços das vítimas de *cyberbullying* também foram vítimas de *bullying*, concluímos que estes são idênticos aos apurados por Mitchell et al. (2007). As vítimas que conheciam o seu agressor apresentam uma percentagem similar à anterior (2/3), levando-nos a concluir que a grande percentagem dos actos de agressão de *cyberbullying* são extensões dos actos de *bullying*. Esta conclusão permite confirmar a segunda hipótese colocada, onde achamos que o *cyberbullying* pode ser ramificado em duas linhas de actuação distintas, uma como veículo de prolongamento do *bullying* convencional, no sentido de somente perpetuar o anterior utilizando novos meios para agredir (Dehue, Bolman, & Völlink, 2008; Li, 2008; Ortega, Calmaestra, & Mérgan, 2008) e outra como *cyberbullying* original, que recorre a novas formas de agressão sem ligação ao *bullying* convencional, explorando as novas potencialidades das TIC.

Seguindo estas conclusões podemos extrapolar que a percentagem de agressões de *cyberbullying* puro, ou agressões exclusivamente executadas via TIC, seja de 25% do total das agressões do *cyberbullying*.

Esta nossa investigação retira dos dados recolhidos que as vítimas suspeitam que os agressores são colegas de escola, de turma ou amigos. Assim e tal como concluíram Juvonen e Gross (2007), os agressores são, na larga maioria, pares das vítimas na escola.

Quase a totalidade dos agressores (90%) afirmaram que também foram vítimas de agressões via TIC pelo menos uma vez, revelando que os papéis de agressor e vítima vão-se alternado nesta forma de agredir. Está patente que este tipo de agressão é cíclico e bidireccional. Embora não se consiga determinar qual das personagens, vítima ou agressor, aparece primeiro, percebemos que se utiliza o meio com que se foi agredido para retaliar a agressão.

Confirmou-se que existe impacto das agressões do *cyberbullying* nas três áreas pré-definidas, foro psicológico, social e no rendimento académico das vítimas. O grupo de vítimas de *cyberbullying* que referiu que é alvo de agressões frequentes, foi o que revelou um maior impacto psicológico. Levando-nos a concluir que a repetição das agressões é a que maior impacto produz, nomeadamente no foro psicológico. As raparigas vítimas de *cyberbullying* apresentam um maior impacto no foro psicológico e académico e os rapazes, do mesmo grupo, no foro social.

O grupo dos adolescentes (14-17 anos de idade) revelam que as agressões tiveram maior impacto nas suas vidas, nas três áreas de estudo, que os pré-adolescentes, concluindo-se que as agressões são objectivamente mais violentas nos mais velhos do grupo de estudo.

No entanto, e apesar das percentagens dos impactos poderem ser consideradas preocupantes, mais de metade dos inquiridos revelou que as agressões não tiveram quaisquer consequências na sua vida, relativizando e não atribuindo importância às mesmas. A larga maioria considera que estas agressões são mera diversão e/ou vingança/retaliação a um ou vários actos semelhantes.

Estas afirmações, juntamente com as reveladas nas entrevistas, levam-nos a concluir que a utilização destas formas/meios de agressão, são banais e usuais no meio escolar do terceiro ciclo. Percebemos que a tecnologia e as novas formas de comunicação fazem parte integrante do dia-a-dia dos jovens inquiridos, fazendo com

que estes facilmente se instruem e apercebam dos perigos e das formas de se defenderem dos mesmos.

Todos os objectivos a que nos propusemos para esta investigação foram atingidos.

- O quantificar quais os métodos e meios mais utilizados nas agressões: Os rapazes são mais afectados com violações de *e-mail* e personificações, divulgação de mentiras *online*, publicação de fotos e vídeos sem consentimento e, sobressaindo das restantes, a exclusão de jogos ou grupos *online*. A publicação de fotos e vídeos *online* sem consentimento e a expulsão dos jogos e grupos *online*, são empiricamente conectadas com actividades informáticas e de natural comportamento masculino. A primeira pela agressão “comum” entre os rapazes das *fight* ou as *happy slaping*, como já referido, consiste na filmagem de uma agressão física e posterior divulgação *online*. A segunda agressão também é demarcadamente masculina, já que são os rapazes que normalmente entram em “guerras” *online*, tanto nos jogos como nas discussões ou *flaming*, *online*. No género feminino o destaque vai para as agressões com base na comunicação directa: ameaças e insultos via *e-mail* ou SMS, ofensas via telemóvel ou internet e a solicitação de fotos de corpo ou parte deste - *outing* e *sexting*.
- A quantificação do impacto do *cyberbullying* no meio escolar: Constata-se a existência de *cyberbullying* em todos os distritos onde foi efectuado o inquérito em meio escolar, podendo-se inferir que acontecerá o mesmo nos restantes distritos nacionais. A média nacional de 19,5% revela que o *cyberbullying* é uma agressão que atinge cerca de um quinto da população estudantil do terceiro ciclo nacional em 2010.

- A identificação de quais as zonas do país onde existem mais ocorrências: A incidência do *cyberbullying* por distrito administrativo revela-nos que Lisboa, Setúbal e Aveiro são os distritos onde existe a maior percentagem de vítimas destas formas/meios de agressão. No lado *oposto* e com menor percentagem de incidência de agressões de *cyberbullying* apresenta-se o distrito do Porto e as ilhas dos Açores.
- A identificação dos propósitos dos agressores: Nos motivos apresentados pelos agressores, destacam-se o gozar com a vítima, 40%, a vingança 25,2%, e o não gostar da vítima com 23,5%. O motivo com menos percentagem aparece na resposta aberta, “Outro”, onde 5,2%, responderam, entre outras, que foi por brincadeira ou porque “é parvo” ou mesmo, “porque é brasileiro”.
- O perceber quais as consequências psicológicas e sociais para as vítimas e a obtenção uma imagem do estado do *cyberbullying* em Portugal: No grupo das vítimas de *cyberbullying*, n=143, 56,5% dos inquiridos responderam que não existiu qualquer consequência na sequência da agressão. O maior impacto é na área psicológica que atinge 19% das vítimas, seguido da área social onde 14% se sente afectado e por último na área académica, onde só 9,8% afirmam que a agressão afectou o seu desempenho escolar.

Na sequência dos dados e conclusões explanadas, recomendamos que seja incluído nos vários programas de educação nas TIC, e nos vários ciclos de ensino, instrução sobre o comportamento a ter nas várias formas /meios de comunicação, quais as formas de defesa e qual a atitude a seguir quando se for alvo deste tipo de agressão.

A instrução sobre o *cyberbullying* deverá ser extensível aos encarregados de educação ou pais, já que é entre estes que esta nova forma de comunicar e agredir se revela ser menos conhecida e divulgada. O controlo parental é uma forma eficaz de evitar males maiores aquando das agressões via TIC, mas para que este tenha efeito é

necessário conseguir identificar os variados tipos de agressão, os meios utilizados e as formas, muitas vezes dissimuladas, de agredir.

Salientamos a importância de comunicar os actos de agressão às autoridades competentes. A vergonha, ou o achar que se consegue resolver individualmente a situação são, normalmente impedimentos para comunicar às autoridades. Quem percebe do assunto pode agir de forma a que os actos tenham as menores consequências possíveis e se consiga recolher provas concretas para, em caso de necessidade, agir judicialmente.

Achamos plausível que seja alterada o Código Penal Português (Lei 59/2007, de 4 de Setembro) no seu Artigo 19º - Inimputabilidade em razão da idade. Achamos que deveria ser alterado o limite de idade dos 16 para os 14 anos de idade. Baseamos esta nossa recomendação em dois factos: 1º - é nesta idade que as agressões via TIC existem em maior número; 2º - a maioria dos jovens com idade inferior a 16 anos de idade sabe que as suas acções não serão alvo de punição efectiva. A alteração deste Artigo seria uma forma de dissuadir as agressões, atribuindo maior responsabilidade a quem as realizasse.

Será importante a continuação da investigação desta problemática, não só para se perceber qual a evolução do *cyberbullying* em Portugal e nomeadamente no terceiro ciclo de ensino básico público, mas também para se entender quais as variantes das agressões mais utilizadas, quais causarão mais impacto, e acima de tudo, entender as motivações para se encontrarem formas mais eficazes de as prevenir ou combater.

Esta nossa investigação também nos deixou alguns pontos de interrogação ficaram por responder durante e após a análise da mesma, e que coloca em aberto outras dimensões desta problemática, que a nosso ver, poderão ser linhas de estudo a ter em conta:

- Questionamo-nos quais serão as formas/meios de agressão que mais impacto infligirão nas vítimas?
- Quais as motivações que despoletam uma agressão via TIC?
- As agressões infligidas nos jovens terão consequências na idade adulta?
- Existem agressões via TIC e *cyberbullying* entre os jovens universitários portugueses? Qual a sua incidência?

- O *cyberbullying* encontra-se devidamente divulgado entre as entidades responsáveis? (Escolas, agentes da autoridade, equipas de apoio social, Comissão de Protecção de Crianças e Jovens locais, etc.)
- A cultura de escola é um factor de influência nas formas de agressão via TIC?
- Qual a dimensão do assédio sexual via TIC nos alunos do terceiro ciclo?
Qual a sua incidência?
- Qual a reacção dos pais e encarregados de educação quando confrontados com este tipo de situação?

10 Referências bibliográficas

AFTAB, P. (2006) www.wiredsafety.com

AKOS, P. (2000). *Building emphatic skills in elementary school children through group work*. *Journal for Specialists in Group Work*, 2, 214-223.

ALMEIDA, A. (1999). Portugal. In Smith, P., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R., Slee, P., (Eds.). *The Nature of School Bullying. A cross-national perspective*. 174-186. London: Routledge.

ALMEIDA, A., BENÍTEZ, J., CHIAPPETTI, N. & LARANJEIRA, J. (2000). *Liga de alunos amigos: programa estudantil de apoio sócio-emocional*. Braga: CESC, Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho.
<http://www.peersupport.co.uk/peersupportworldwide>

ALMEIDA, A., CORREIA, I., ESTEVES, C., GOMES, S., GARCIA, D., e MARINHO, S. (2008). *Espaços virtuais para maus tratos reais: as práticas de cyberbullying numa amostra de adolescentes portuguesas*. In R. Astor, E. Debarbieux, & C. Neto (Eds). 4th World Conference on Violence in School and Public Policies (pp. 134). Lisboa: Edições FMH.

AMADO, J, MATOS, A., PESSOA, T. (2009). *Cyberbullying: um novo campo de investigação e formação*. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.

AMADO, J. (1999). *A Indisciplina na Escola e na Aula: Factores Pedagógicos e Prevenção*. In Afonso, A., Amado, J. & Jesus, S.N.. *Sentido da Escolaridade, Indisciplina e Stress nos Professores* (pp. 19-37). Porto: ASA Editores

AMADO, J., ESTRELA, M. e TERESA (2007). *Indisciplina, violência e delinquência na escola - Compreender e prevenir*. In A.C. Fonseca, M.J. Seabra-Santos & M.F.F. Gaspar, (Org.). *Psicologia e Educação – Novos e Velhos Temas* (pp.334-363). Coimbra: Almedina

AMADO, J. & FREIRE, I. (2009). *A(s) Indisciplina(s) na Escola*. Coimbra. Almedina

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, (1994). *Manual de diagnóstico e estatístico dos transtornos mentais*. DSM-IV. Barcelona, Mason.

AMICHAH-HAMBURGUER et al (2005). *The social net – Human behavior in cyberspace*. Oxford University Press.

ANALITIS, F. et al. (2009). *Being Bullied: Associated factors in children and Adolescents 8 to 18 Years Old in 11 European Countries*. *Pediatrics – Official Journal Of the American Academy Pediatrics*

ANDERSON, T. & STURM, B. (2007) *Cyberbullying: From Playground to Computer*. *Young Adult Library Services*, Vol. 5, 2, pp. 24-27.

ANDREWS, T. (2000). *Bullying at School*, in, http://www.ed.gov/databases/eric_digest/ed407154.html (2009/6)

ARICAK, T. et al. (2008). *Cyberbullying among Turkish Adolescents*. *CyberPsychology & Behavior*.

BANDURA, A.; WALTERS, R. H. (1959). *Reinforcements pardons and social conducts: aggression*. in HOKANSON, J. (1976)

BARCELLOS, C. A. (2008). *Bullying, o fenómeno*. Porto Alegre: AOERGS, Prospectiva.

BARDIN, L. (3ª ed -2004). *Análise de Conteúdo*. Edições Setenta.

BARG, J. A., & MCKENNA, K. Y., (2004). *The internet and social life*. *Annual Review o Psychology*, 55, 573-590. In Trolley, B., Hanel, C., e Shields, L: (2006). *Demystifying & Deescalating Cyber Bullying in the schools: A resource guide for Counselors, Educators and Parents*. Booklocker, Inc.

BARON, R.A. & RICHARDSON, D.R. (1994). *Human aggression. Perspectives in social psychology*. New York: Plenum Press.

BECK, ULRICH & GIDDENS, ANTHONY & LASH, SCOTT (1994). *Reflexive Modernization. Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*. Cambridge.

BELLEIL, A. (2001) @ - *Privacidade, Mercado dos dados pessoais: protecção da vida privada na idade da Internet*. Edições Piaget

BELSEY, B. (2005). Autor do site <http://www.cyberbullying.org/>

BENÍTEZ, J., ALMEIDA, A. & JUSTICIA, F. (2005). *Educación para la convivencia en contextos escolares: una propuesta de intervención contra los malos tratos entre iguales*. *Apuntes de Psicología*, 23 (1), 27-40.

BERKOWITZ, L. (1962). *Aggression: a social psychological analysis*. New York: Mac Graw-Hill.

BERKOWITZ, L. (1993). *Agression: Its causes, consequences and control*. New York: MacGraw-Hill.

BHAT, C. S., (2008) *Cyber Bullying: Overview and Strategies for School Counselors, Guidance Officers, and All School Personnel*. *Australian Journal of Guidance & Counselling*. Volume 18 Number 1 2008 pp. 53–66

BIRNBAUM, M. (2004) *Human Research and Data Collection Via the Internet*. *Annu. Rev. Psychol.* 2004. 55:803–32

BLOS, P.. (1962). *On Adolescence*, The Free Press Of Glencoe, Inc.

BLUMER, H. (1969). *Symbolic interaction*. New Jersey: Prentice All

BOZHOVICH, L.I. (2004). *Developmental Phases of Personality Formation in Childhood (III)*. *Journal of Russian and East European Psychology*, vol. 42, no. 4, July–August 2004, pp. 71–88

BRONFENBRENNER, U. (1979). *The ecology of human development*, Cambridge: Harvard University Press.

BROWN, K. W., COZBY, P. C., KEE, D. W., & WORDEN, P. E. (1999). *Research methods in human development*. Mountain View: Mayfield.

BRUNER, J. (1996). *Cultura da Educação*. Edições Setenta

BURGESS-PROCTOR, A., HINDUJA, S., & PATCHIN, J. W. (2008). *Cyberbullying Research Summary. Victimization of adolescent girls*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

BUSS, A. H. (1970). *Aggression pays*. in SINGER, J. L. (1971) . *The control of aggression and violence: cognitive and psychological factors*. New York: Academia Press.

CAIRNS, R.B. & CAIRNS, B.D. (1991). *Social cognition and social networks: a developmental perspective*. in PEPLER, D. J. y RUBIN K.H. (1991). *The development and treatment of childhood aggression*. New Jersey: Lawrence Erlbaum. Associates, Publishers.

CAPRA, F. (1996). *The Web of Life - A New Scientific Understanding of Living Systems*. 1st Anchor Books.

CARDOSO, G., ESPANHA, R., CARMO, GOMES M E & LAPA, T. (2007). *E-Generation: Os Usos de Media pelas Crianças e Jovens em Portugal*. CIES- ISCTE, Lisboa

CARITA, A. & FERNANDES, G.. (1997). *Indisciplina na sala de aula*. Editorial Presença

CARVALHOSA, S. & MATOS, M. (2004). *Bullying in schools: what's going on?* Paper presented at the 9th Biennial Conference of EARA, Porto.

CARVALHOSA, S. (2008). *Seminário Violência, Bullying e Agressividade em Contextos de Formação*.

CARVALHOSA, S., & MATOS, M. (2005). *Provocação entre pares em idade escolar*. In M. Matos (ed.). *Comunicação, gestão de conflitos e saúde na escola* (3ª ed.). Cruz Quebrada: FMH Edições.

CARVALHOSA, S., LIMA, L. & MATOS, M. (2001). *Bullying - A provocação/vitimação entre pares no contexto escolar português*. *Análise Psicológica*, 4 (XIX), 523-537.

CASIMIRO, S. V., (2000). *A responsabilidade civil pelo conteúdo da Informação transmitida pela Internet*. Livraria Almedina, Novembro.

CEREZO, F. (1997). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide. Ed. de 2001

CIES/ISCTE – Centro de Investigação e Estudos em Sociologia, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa

CLARKE, K. R. e WARWICK, R. M., 1994. *Change in Marine Communities: An Approach to Statistical Analysis and Interpretation*. Plymouth Marine Laboratory.

COATES, R. D., & WAGENAAR, T. C. (1999). *Race and Children: The dynamics of early socialization*. Education, 120(2), 220-236.

COHEN-POSEY, K.(1995). *How to handle Bullies, teasers, and others meanies*. Rainbowbooks, Highland City.

COLE, M. & COLE, S. (2001). *The development of children* (4th ed.). New York: Worth Publishers.

COLL, C., MARCHESI, A. & PALACIOS, J. (2004). *Desenvolvimento psicológico e educação: Vol.1. Psicologia evolutiva*. Porto Alegre: Artmed.

CRAIG, W. M. & HAREL, Y. (2004) Bullying and fighting. In the World Health International Report. World Health Organization.

CRICK, N. R. (1999). *Superiority is in the eye of the beholder: A comment on Sutton, Smith and Swettenham*. Social development, 8,128-131, in Swearer, S. M., Espelage, D. L., and Napolitano, S.A. (2009). *Bullying. Prevention & Intervention, realistic strategies for schools*. The Guilford Press, New York.

DEHUE, F., BOLMAN, C. & VÖLLINK, T. (2008). *Cyberbullying: Youngsters' Experiences and Parental Perception*. CyberPsychology & Behavior, 11(2), 217-223.

DEUTSCH, M. (1953). *The resolution of conflict*. New Haven: Yale University Press.

DEVLIN, A. (1997). *Offenders at School: Links between school failure and aggressive behavior*. In Tattum & Graham (eds), *Bullying: Home , School and Community*. London David Fulton Pub. 149-58

DODGE, K.A; PETTIT, G.S; Mc CLASKEY, C.L. & BROWN, M.M. (1986). *Social competence in children. Monographs of society for research graphs of society for research in Child development.* (Serie 213, Vol. 51, nº 2).

DOLLAR, J. R, DOBB, L. W, MILLER, N. E. & SEARS, R.S. (1938). *Frustration and aggression.* New Haven: Yale University Press

DURKHEIM, E.(1938) *As regras do método sociológico.* São Paulo, Ed. Martin Claret, Edição de 2002

ELDER, G. H., Jr. (1980). *Adolescence in historical perspective.* In J. Adelson (Ed.), *Handbooks of adolescent psychology* (pp. 3-46). New York: Wiley.

ELKIN, F., & HANDEL, G. (1978). *The child and society: The process of socialization* (3rd ed.). New York: Random House.

ERICKSON, ERIK (1963) Erickson, EH (1963). *Childhood and Society.* New York: Norton.

ERON, L. D. (1982). *Parent-child interaction, television violence and aggression of children.* American Psychologist.

ESPELAGE, D. L. & HOLT, M. K. (2001). *Bullying and victimization during early adolescence: Peer influences and psychosocial correlates.* In Geffner, R. e Loring, M. (eds). *Bullying behaviors: Current issues, research and interventions* (123- 132). Binghamton, NY Haworth Press

FANTE, C.. (2002). *Fenômeno Bullying.* VERUS Editora

FERGUSON, G. A. (1981). *Statistical analysis in psychology and education* (5th ed.). New York: McGraw-Hill Book Company.

FERNÁNDEZ, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad.* Madrid: Narcea.

FESHBACK, S. (N.D.). *The function of aggression and regulation of aggressive drive.* Psychological review.

FREDA, P. D., & POLLAK, J. P. (1997, Mar./Apr.). *Humor, learning, and socialization in the middle level classrooms*. The Clearing House, 70, 176-178.

GACKENBACH, J. (2° ed, 2007). *Psychology and the Internet- intrapersonal, interpersonal and transpersonal implications*. Elsevier

GANTER, G., & YEAKEL, M. (1980). *Human behavior and the social environment*. New York: Columbia University Press.

GLEITMAN, H., FRIEDLUND, A. J., & REISBERG, D. (1981). *Psychology*. W.W. Norton & Company, Inc N.Y.

GONÇALVES, M. L. M., (2007). *Código Penal Português - Anotado e Comentado - Legislação Complementar*. Almedina.

GOODSTEIN, A. (2007). *Totally Wired*. St Martin's Press.

GOSLING, S., VAZIRE, S., SRIVASTAVA, S., & JOHN, O. (2004). *Should We Trust Web Based Studies? A Comparative Analysis of Six Preconceptions About Internet Questionnaires*. American Psychological Association, Inc. Fevereiro/ Março.

GOSLING, S., VAZIRE, S., SRIVASTAVA, S., & JOHN, P. (2004) *Should We Trust Web-Based Studies? A Comparative Analysis of Six Preconceptions About Internet Questionnaires*. American Psychological Association, Inc Vol. 59, No. 2, 93–104

GUERRESCHI, C. (2005). *As Novas Dependências*, Edit. Paulinas.

HALL, S. (1904) *Adolescence: Its Psychology and Its Relation to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion, and Education* In Cole, M. & Cole, S. (2001). *The development of children* (4th ed.). New York: Worth Publishers.

HARRIS, A. & REID, J.B. (1981). *The consistency of a class of coercive child behaviors across school settings for individual subjects*. Journal of Personality and Social Psychology, 9, pp. 219-227.

HARTUP, W. W. (1999, January). *Constraints on peer socialization: Let me count the ways*. Merrill- Palmer Quarterly, 45, 172-183.

HARTUP, W. W., HIGGINS, E. T., & RUBLE, D. N. (Eds.). (1983). *Social cognition and social development*. New York: Cambridge University Press.

HAYNIE, D. L., NANSEL, T. & EITEL, P. (2001) Bullies, victims and bully/victims: distinct groups of at-risk youth. *Journal of Early Adolescence*, 21, 29 – 49. In Swearer, S. M., Espelage, D. L., and Napolitano, S.A. (2009). *Bullying. Prevention & Intervention, realistic strategies for schools*. The Guilford Press, New York.

HILL, J.P., (1971). *Readings in Adolescent Development and Behaviour*, Prentice Hall

HILL, J.P.,(1968). *Symposia on Child Psychology*. University of Minnesota Press

HUESMAN, L., LAGERSPETZ, K., & ERON, L. (1984). *Intervening variables in the television violence-aggression relation: evidence from two countries*. *Development. Psychology*, 20.

JAFFARI-BIMMEL, N., JUFFER, F., VAN IJZENDOORN, M., BAKERMANS-KRANENBURG, M. & MOOIJJAART, A. (2006) *Social Development from Infancy to Adolescence: Longitudinal and Concurrent Factors in an Adoption Sample*. *Developmental Psychology* by the American Psychological Association 2006, Vol. 42, No. 6, 1143–1153

JOHNSON, J. M. (2009). *The impact of cyber bullying: A new type of relational aggression*. American Counseling Association Annual Conference and Exposition

JUVONEN, J., & GROSS, E. F. (2008). *Extending the school grounds? Bullying experiences in cyberspace*. *Journal of School Health*

KARLI, P. (2008). *As Raízes da Violência - Reflexões de um Neurologista*. Publicações Instituto Piaget

KOHLER, C. (23 Janeiro ,2007). *Teen Tube Terrors* in Kowalski, R. M., Limber, S. P., Agatston, P. W. (2008) *Cyber Bullying*. Blackwell Publishing Ltd

KOWALSKI, R. M., LIMBER, S. P., & AGATSTON, P. W. (2008) *Cyber Bullying*. Blackwell Publishing Ltd

KRANTZ JH, DALAL R. (2000). *Validity of Webbased psychological research*. In Birnbaum, (2004). *Human Research and data Collection Via the Internet*. Annu. Rev. Psychol.

LÉGERON, A. C., (1996). *O Medo dos Outros*. Livros do Brasil. Lisboa.

LEISHMAN, J. (2002). *Cyberbullying*. CBC Online, http://www.cbc.ca/news/background/bullying/cyber_bullying.html

LEYMANN, H., GUSTAFSSON, A. (1996). *Mobbing and Work and development of post-traumatic stress disorders*. European Journal of Work And Organizational Psychology.

LI, Q. (2008). *A cross-cultural comparison of adolescents' experience related to cyberbullying*. Educational Research, 50-3, 223-234.

LI, Q. (2008). *Bullying, school violence and more: A research model*. International Electronic Journal for Leadership in Learning. 12(19).

LIVINGSTONE, S. & BOBER, M. (2003). *UK children go online : listening to young people's experiences [online]*. London: LSE Research Online. Available at: <http://eprints.lse.ac.uk/archive/0000388>

LIVINGSTONE, S. (2001). *Online freedom and safety for children [online]*. London: LSE Research Online. Available at: <http://eprints.lse.ac.uk/archive/00000416>

LIVINGSTONE, S. M. & LEMISH, D. (2001). *Doing comparative research with children and young people [online]*. London: LSE Research Online. Available at: <http://eprints.lse.ac.uk/archive/00000671>

LIVINGSTONE, S; & HARGRAVE, A.(2006). *Harmful to children? : drawing conclusions from empirical research on media effects [online]*. London: LSE Research Online. Available at: <http://eprints.lse.ac.uk/1013>

LOBE, B., LIVINGSTONE, S. & HADDON L. (2007) *Researching Children's Experiences Online across Countries: Issues and Problems in Methodology*. EU Kids Online Deliverable D4.1 Methodological Issues Review EC Safer Internet plus Programme

LOPES NETO, A. (2005). *Bullying . comportamento agressivo entre estudantes*. Jornal de Pediatria, Sociedade Brasileira de Pediatria.

LORENZ, K., (2001). *A agressão, uma história natural do mal*. Relógio de Água ed.

MACKAL, K. P. (1983). *Teorías psicológicas de la agresión*. Madrid: Pirámide Psicología.

MARGE, C. (2007). *Developing a geographers' agenda for online research ethics*. Progress in Human Geography 31(5) pp. 654–674

MARQUES, A., ANJOS, M. & VAZ, S. (2002) 101 *Perguntas e respostas do Direito da Internet e da Informática*. CentroAtlântico

MARQUES, R.(2002) *Modelos Pedagógicos Actuais*. Ed Plátano

MARTINS, A. G., MARQUES, J. A., & DIAS, P. (2004), *Cyberlaw em Portugal - O Direito das Tecnologias da Informação e Comunicação*. Atlântico

MATOS,J.A. (2009). *Dicionário de Informática e Novas Tecnologias*. FCA.

McKENNA, K. Y.A., BARGH, J: A:; (2000). *Plan 9 from Cyberspace: the implications of the internet for personality and social psychology*. Personality and Social Psychology Bulletin, 4 57-75 in Kowalski, R. M., Limber, S. P., Agatston, P. W. (2008) *Cyber Bullying*. Blackwell Publishing Ltd

MEAD, G. (1956). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.

MISHNA, F. et al. (2009) *Cyber Bullying Survey: School Summary Report*. University of Toronto (Eds)

MISHNA, F. et al. (2009). *Prevalence and Impact of Cyber Bullying Among Adolescents*. Society for Social Work and Research.

MISHNA, F., SAINI, M. & SOLOMON, S. (2009). *Ongoing and online: Children and youth's perceptions of cyber bullying*. Children and Youth Services Review. Journal homepage: www.elsevier.com/locate/chilyouth

MISHNA, MCLUCKIE, & SAINI, (2009). *Real-World Dangers in an Online Reality: Examining Online Relationships and Cyber Abuse*. Social Work Research Volume 33, Número 2, Junho.

MORAIS, L. (2007) *Vulnerabilidades e Cuidados nas Redes Sociais*. CERT.PT, FCCN

MORGAN, D. L. (1998). *Practical strategies for combining qualitative and quantitative methods: Application to health research*. Qualitative Health Research(8), 362-376. In LIVINGSTONE (2007). *Researching Children's Experiences Online Across Countries: Issues and Problems in Methodology*. EU Kids Online.

MORTON, T. (1987). *Childhood aggression in the context of family interaction*. En *Childhood Aggression and Violence*. New York: Plenum Press.

NANSEL, T. R., OVERPECK, M., PILLA, R. S., RUAN, W. J., SIMMONS-MORTON, B. & SCHEIDT, P (2001). *Bullying behavior among U.S. youth: Prevalence and association with psychological adjustment*. Journal of the American Medical Association, 285, 2094-2100. In Swearer, S. M., Espelage, D. L., and Napolitano, S.A. (2009). *Bullying Prevention & Intervention, realistic strategies for schools*. The Guilford Press, New York.

O'CONNEL, R. (2003). *A typology of child cyberexploitation and online grooming practices*. Netsafe Conference, Auckland, New Zeland

OLWEUS, D.(1993). *Bullying at school, What we know and what we can do*. Cambridge, London.

ORTEGA,R, CALMAESTRA, J., & MERCHÁN J. (2008) *CYBERBULLYING*. International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 8, 2, 183-192

PATTERSON, G. R; De BARYSHE, B. D. & RAMSAY, E. (1989). *A developmental perspective on antisocial behavior*. American Psychologist,44, pp. 329-355.

PATTERSON, G.R; CAPALDI, D. & BANK, L. (1991). *An early starter model for predicting delinquency*. In Pepler, D. J. y Rubin K.H.(1991): *The development and treatment of childhood aggression*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers

PEARL, D. (1987). *Family, peer and television influences on aggressive and violent behavior in Childhood Aggression and Violence*. Crowell, D; Evans, I. M. y O'donnell. C. R. New York: Plenum Press

PEIXOTO, F., MARTINS, M., PEREIRA, M., AMARAL, V. & PEDRO, I. (2001). *Os grupos de adolescentes na escola: Percepções intra e inter grupais*. Psicologia: Teoria, Investigação e Prática, 1, 79-93.

PELLEGRINI, A. D. & LONG, J. (2002). *A longitudinal study of bullying, dominance and victimization during the transition from primary to secondary school*. British Journal of Developmental Psychology, 20,259-280 in Swearer, S. M., Espelage, D. L., & Napolitano, S.A. (2009). *Bullying. Prevention & Intervention, realistic strategies for schools*. The Guilford Press, New York.

PEREIRA, O. B., (2002). *Para uma Escola sem Violência – Estudo e Prevenção das Práticas Agressivas entre Crianças*. Fundação Calouste Gulbenkian.

PINTO, A. & CHAMBEL, M. (2008). *Burnout e Engagement em Contexto Organizacional – Estudos com amostras portuguesas*. Livros Horizonte

PINTO, F., RODRIGUES, I., PEREIRA, L., & FRANCISCO, M. (2004, Abril). *Informática e Internet, Legislação Nacional e Comunitária*. Vislis Editores

POUTS-LAJUS, S. & RICÉ-MAGNIER, M.. (1998). *A Escola na era da internet – desafios multimédia na educação*. Edições Piaget

QUIVY, RAYMOND & CAMPENHOUDT, LucVan (4º ed -2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Coleção Trajectos, Edições Gradiva.

RASKAUSKAS, J. & STOLTZ, A. (2007). *Involvement in Traditional and Electronic Bullying among Adolescents*. American Psychological Association. Journals Department. <http://www.apa.org/publications>

RECUERO, R. (2004). *Redes sociais na Internet: Considerações iniciais*. Núcleo de Pesquisa (NP-08) de Tecnologias da Comunicação e Informação do IV Encontro dos Núcleos de Pesquisa da XXVII INTERCOM, Brasil.

RHEINGOLD, H. (2000). *The Virtual Community: Homesteading on the Electronic Frontier*. MIT Press, rev.

RODRIGUES, B. S. (2009). *Direito Penal, Parte Especial, Direito Penal Informático-Digital, Tomo I; Contributo para a Fundamentação da sua Autonomia Dogmática e Científica à Luz do Novo Paradigma da Investigação Criminal: a ciência forense digital e a prova digital*. Coimbra Editora

RODRIGUEZ, N. E., (2004) . *Guerra en las aulas*. ed Temas de hoy, SA.

SANCHES, M. et al (2009). *A Escola como espaço social- Leituras e olhares de professors e alunos*. Porto Editora

SARACHO, O. V. (1999, Junho). *A factor analysis of preschool children's play strategies and cognitive style*. Educational Psychology, 19(2), 165-180.

SHARIFF & STRONG-WILSON, (2005). Bullying and new technologies: What can teachers do to foster socially responsible discourse in physical and virtual school environments? In Kincheloe (ed) Classroom teaching: An introduction. NY: Peter Lang Pub. 219-40

SHARIFF, S., (2008). *Cyber-bullying : Issues and solutions for the school, the classroom and the home*. Routledge

SILVA, H. L.(2005) *Os Internet Service Providers e o Direito: São criminosos, são cúmplices, são parceiros da justiça, polícias ou juízes?* Verbo Jurídico.

SLONJE, R. & SMITH, P. K., (2008), *Cyberbullying: Another main type of bullying?* Scandinavian Journal of Psychology, 49, 147–154

SMITH, P., MORITA, Y., JUNGER-TAS, J., OLWEUS, D., CATALANO, R., & SLEE, P. (1998). *The Nature of School Bullying. A cross-national perspective*. London: Routledge.

SOLBERG, M. E., OLWEUS, D., & ENDRESEN, I. M. (2007). Bullies and Victims at school : Are they the same pupils? British Journal of Developmental Psychology , 77,441-464 in Swearer, S. M., Espelage, D. L., and Napolitano, S.A. (2009). *Bullying.Prevention & Intervention, realistic strategies for schools*. The Guilford Press, New York.

SPIEGEL, MURRAY R. (1978) *Probabilidade e estatística*. São Paulo: Makron Books do Brasil,

SPRINTHALL, N. & COLLINS, W. (2003). *Psicologia do adolescente: Uma abordagem desenvolvimentista* (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

SUDNOW, D. (1967). *Passing on: the social organization of dying*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall in Kowalski, R. M., Limber, S. P., Agatston, P. W. (2008) *Cyber Bullying*. Blackwell Publishing Ltd

SWANSON, G. (2000). In G. Fink (Ed.), *Encyclopedia of stress* (Vol.1, pp.32-41). San Diego: Academic Press.

SWARTZ, J. (2005). *Schoolyard bullies get nastier Online*. USA Today, p 01a in Kowalski, R. M., Limber, S. P., Agatston, P. W. (2008) *Cyber Bullying*. Blackwell Publishing Ltd

SWEARER, S. M., ESPELAGE, D. L., and NAPOLITANO, S.A. (2009). *Bullying. Prevention & Intervention, realistic strategies for schools*. The Guilford Press, New York.

TANNER, J.M. (1970). *Physical Growth*, In Mussen, P.H. (Ed.) , Carmichael's manual of child psychology, 3rd edition., pp77-105. New York : Wiley.

TRAN-THONG (1967). *Stades et Concept de Stade de Développement de l'Enfant dans la Psychologie Contemporaine*. Libraire Philosophique J. Vrin, Vol 1 e 2.

TROLLEY, B., HANEL, C., & SHIELDS, L: (2006). *Demystifying & Deescalating Cyber Bullying in the schools: A resource guide for Counselors, Educators and Parents*. Booklocker, Inc.

UNICEF, (2007) *Child poverty in perspective: An overview of child well-being in rich countries*, Innocenti Report Card 7, Innocenti Research Centre, Florence.. www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc7_eng.pdf

VANDENBOS, G. R. (2007). *APA dictionary of psychology*. Washington, DC American Psychological Association.

WILLARD, N. (2007). *Cyber-safe Kids, Cyber-savvy Teens. – Helping young people learn to use the internet safely and responsibly*. Jossey-Bass ed.

WILLARD, N. E. (2006) Cyberbullying, Cyberthreats, and Dangerous Online Communities, in <http://www.tiecolorado.org/2006/cbctpresentation.pdf>.

WILLARD, N. E., (2003). *Student Speech, Safe and Responsible Use of the Internet: A Guide for Educators*
<http://www.csriu.org/onlinedocs/pdf/srui/chapters/part3/chapterIII7.pdf>

WOLAK J, MITCHELL K, & FINKELHOR D. 2006. Online victimization: 5 years later. Alexandria, VA: National Center for Missing & Exploited Children;. Disponible en: <http://www.unh.edu/ccrc/pdf/CV138.pdf>

YBARRA, M. L. & MITCHEL, K. J., (2004) *Youth engaging in online harassment: Associations with caregiver-child relationship, internet use, and personal characteristics*. Journal of Adolescence, 27,319-336 In Trolley, B., Hanel, C., & Shields, L: (2006). *Demystifying & Deescalating Cyber Bullying in the schools: A resource guide for Counselors, Educators and Parents*. Booklocker, Inc.

YELA, M. (1980). *TEI: test elemental de inteligencia*. Madrid: Tea.

ZELLI, A; ERON, L. & HUESMANN, L. (1991). *The role of parental variables in the learning of aggression*. in Pepler, D. J. & Rubin K.H. (1991): *The development and treatment of childhood aggression*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

ZILLMANN, D. (1983). *Transfer of excitation in emotional behavior*. Routledge

ZORRILLA, S, A.; XAMAR M. T.; CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; (1983) *Metodología de la Investigación*, Editorial Mcgraw-Hill Interamericana, SA , Ed 2, Pág. 24,46

13.1 Webgrafia

<http://alertybullying.blogspot.com/> (10/2009)

http://ec.europa.eu/information_society/activities/sip/policy/programme/index_en.htm (1 /2009)

<http://edtechavenue.com/> (10/2009)

http://en.wikipedia.org/wiki/Mobile_phone (10/2009)

<http://guardingkids.blogspot.com/> (11/2008)

<http://highwire.stanford.edu>(1/2010)

<http://kids.getnetwise.org/>(10/2009)

<http://olweus.org/public/index.page> (8/2009)

<http://prevnet.ca/>(1/2010)

http://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_redes_sociais(10/2009)

<http://shariff-research.mcgill.ca/cyberbullying/>(1/2010)

<http://wiredsafety.org/#>(1/2010)

<http://www.actionforchildren.org.uk/>(10/2009)

<http://www.beatbullying.org/>(11/2009)

<http://www.bewebaware.ca/english/default.html>(10/2009)

<http://www.bullying.co.uk/>(8/2009)

<http://www.bullying.co.uk/index.php>(10/2009)

<http://www.bullyingresearch.extravirgin.net/>(8/2009)

<http://www.bullyonline.org/>(10/2009)

<http://www.childnet-int.org/>(8/2009)

<http://www.csriu.org/>(10/2009)

<http://www.cyberangels.org/>(10/2009)

<http://www.cyberbully411.org/>(8/2009)

<http://www.cyberbullyhelp.com/>(10/2009)

<http://www.cyberbullying.org/>(8/2009)

<http://www.cybersmart.gov.au/>(11/2009)

<http://www.cyberwise.ca/>(8/2009)

<http://www.delitosinformaticos.com/11/2006/delitos/hostigamiento-o-acoso-por-internet.> (10/2009)

<http://www.educare.pt/educare/Educare.aspx>(8/2009)

<http://www.guiainfantil.com/tags/acoso/>(1/2010)

<http://www.haltabusektd.org/>(11/2009)

<http://www.howtostopcyberbullying.com/>(1/2010)

http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_main

<http://www.internetcrimeforum.org.uk/>(10/2009)

<http://www.internetsinacoso.com/>(10/2009)

<http://www.isolutions4kids.org/>(1/2010)

<http://www.laecovi.es/>(12/2009)

<http://www.loveisrespect.org/>(8/2009)

<http://www.lse.ac.uk/collections/EUKidsOnline/>(10/2009)

<http://www.mcgruff.org/Advice/>(10/2009)

<http://www.minerva.uevora.pt/internet-segura/>(8/2009)

<http://www.miudossegurosna.net> (1/2010)

<http://www.mymobilewatchdog.com/thirdeyewatch/>(8/2009)

<http://www.netalert.gov.au/>(1/2010)

http://www.netsafe.org.nz/index_for_ie6.htm (1/2010)

http://www.observatoriodainfancia.com.br/rubrique.php3?id_rubrique=19
(9/2009)

<http://www.pewinternet.org/> (1/2010)

<http://www.portalseguranca.gov.pt/>(1/2010)

<http://www.powerinyou.org/>(9/2009)

<http://www.projectbully.com/>(10/2009)

<http://www.protegeles.com/>(1/2010)

<http://www.rbs2.com/ccrime.htm>(9/2009)

<http://www.respectu.com/>(10/2009)

<http://www.safernet.org.br/site/>(9/2009)

<http://www.safewiredschools.org/>(9/2009)

<http://www.seguranet.pt/>(9/2009)

<http://www.socialgo.com/create-a-social-network.html?gclid=CMbg8oTNjZ8CFWlr4wod513HJA>(9/2009)

<http://www.stopcyberbullying.org/> (10/2009)

<http://www.thatsnotcool.com/>(9/2009)

<http://www.unh.edu/ccrc/>(9/2009)

<http://www.universalmccann.com/>(1/2010)

<http://www.w3.org/>(1/2010)

<http://www.workplacebullying.co.uk/> (10/2009)

ANEXOS

Anexo I

Questionário *online*

Todos os inquiridos neste questionário manter-se-ão anónimos.

Pedimos que preenchas sem preconceitos, sem medo e acima de tudo com sinceridade.

PARTE I

Na 1ª parte pedimos-te que nos dês algumas informações sobre ti

1. Tu és?

Rapaz

Rapariga

2. Qual a tua idade?

11 12 13 14 15 16 17

3. Qual o teu nível de escolaridade?

7º Ano 8º Ano 9º Ano

4. Como são as tuas classificações na escola, em relação aos teus colegas:

Iguais Melhores Piores

5. Já repetiste algum ano escolar?

Sim Não

6 Português é a tua primeira língua?

Sim Não

7 Em que distrito resides?

Açores Aveiro Beja Braga Bragança Castelo Branco Coimbra Évora
Faro Guarda Leiria Lisboa Madeira Portalegre Porto Santarém Setúbal
Viana do Castelo Vila Real Viseu

8. Onde se localiza a tua escola?

Na capital de distrito Noutra localidade

9 Recebes subsídio escolar?

Sim Não

10 Como te descreves fisicamente?

Magro/a Forte Alto/a Gordo/a Normal

Parte II.

Assinala a resposta que mais se aproxima da tua experiência.

1) Alguma vez entraram na tua conta de *e-mail* e se fizeram passar por ti?

Nunca Algumas vezes Frequentemente

2) Alguma vez te enviaram SMS ou *e-mails* com o objectivo de te ameaçarem

Nunca Algumas vezes Frequentemente

3) Alguma vez te deixaram de fora de um grupo ou te ignoraram na escola?

*

Nunca Algumas vezes Frequentemente

4) Alguma vez partilharam com outras pessoas, na Internet, informação íntima sobre ti que te deixasse embaraçado/a?

Nunca Algumas vezes Frequentemente

5) Alguma vez foste empurrado/a, deram-te pontapés, encontrões ou te tiraram as coisas na escola?

Nunca Algumas vezes Frequentemente

6) Alguma vez te enviaram SMS ou *e-mails* insultuosos repetidamente?

Nunca Algumas vezes Frequentemente

7) Alguma vez enviaram, ou *postaram online*, mentiras sobre ti?

Nunca Algumas vezes Frequentemente

8) Alguma vez te tocaram em partes do corpo deixando-te desconfortável, ou já te fizeram gestos ordinários?

Nunca Algumas vezes Frequentemente

9) Alguma vez publicaram fotos ou vídeos teus sem o teu consentimento?

Nunca Algumas vezes Frequentemente

10) Alguma vez te ofenderam através da Internet ou do telemóvel?

Nunca Algumas vezes Frequentemente

*

11) Alguma vez foste excluído/a de um jogo ou de um grupo *online*?

Nunca Algumas vezes Frequentemente

12) Alguma vez te chamaram nomes, ameaçaram ou foste gozado/a na escola?

Nunca Algumas vezes Frequentemente

13) Alguma vez te pediram que enviasses fotos tuas, ou de partes do teu corpo?

Nunca Algumas vezes Frequentemente

14) Alguma vez te sentiste pressionado pelo teus colegas a fazer algo que não querias?

Nunca Algumas vezes Frequentemente

II Se respondeste em alguma das questões anteriores : *Algumas vezes ou frequentemente* por favor responde às seguintes questões:

Se respondes-te em todas *Nunca* passa à Parte III

1) Conheces quem provocou a situação?

Sim Não

2) Se Sim. Quem?

Amigo Colega de Turma Colega de Escola Vizinho Namorado/a Ex-namorado/a Outro

3) Sabes qual o motivo que o/a levou fazer-te mal?

Ciúmes Gozar Não gosta de ti Maldade Faz o mesmo a outros Vingança
Outro

4) Através de que meios foste provocado/a, insultado/a, excluído/a ou ameaçado/a

Podes responder a mais que um item

E-mail Messenger (msn) *Chats* *Jogos Online* Telemóvel SMS Facebook
Ourkut MySpace Hi5 Outro

5) Contaste a alguém o que aconteceu?

Sim Não

6) Se sim, a quem?

Pais Professores Colegas Amigos Familiares

8) Se Não, porquê?

Vergonha Medo Não teve importância Vais-te vingar Foi uma situação normal

9) Estas agressões tiveram alguma consequência na tua vida?

Podes responder a mais que um item

Nenhuma As notas baixaram sou mais gozado tenho menos amigos quero
estar sozinho mudei de escola mudei de cidade sou infeliz Outro

Parte III

Assinala a resposta que mais se aproxima da tua experiência.

1) Alguma vez entraste na conta de *e-mail* de outro/a e fizeste-te passar por ele?

Nunca Algumas vezes Frequentemente

2) Alguma vez enviaste SMS ou *e-mails* com o objectivo de ameaçares?

Nunca Algumas vezes Frequentemente

**3) Alguma vez deixaste alguém de fora de um grupo ou o ignoraste na escola?

Nunca Algumas vezes Frequentemente

4) Alguma vez partilhaste com outras pessoas na Internet informação íntima sobre outros para os embaraçar?

Nunca Algumas vezes Frequentemente

5) Alguma vez empurraste, destes pontapés, encontrões ou tiraste coisas a outros, na escola?

Nunca Algumas vezes Frequentemente

6) Alguma vez enviaste SMS ou *e-mails* insultuosos repetidamente?

Nunca Algumas vezes Frequentemente

7) Alguma vez enviaste ou *postaste online* mentiras sobre outros?

Nunca Algumas vezes Frequentemente

8) Alguma vez tocaste em partes do corpo deixando desconfortável o outro/a ou já fizeste gestos ordinários?

Nunca Algumas vezes Frequentemente

10) Alguma vez publicaste fotos ou vídeos de outros, sem o seu consentimento?

Nunca Algumas vezes Frequentemente

11) Alguma vez ofendeste através da Internet ou do telemóvel?

Nunca Algumas vezes Frequentemente

*

12) Alguma vez foste excluído/a de um jogo ou de um grupo *online*?

Nunca Algumas vezes Frequentemente

13) Alguma vez chamastes nomes, ameaçaste ou gozastes outros na escola?

Nunca Algumas vezes Frequentemente

14) Alguma vez filmaste uma agressão física e depois divulgaste?

Nunca Algumas vezes Frequentemente

15) Alguma vez pediste que te enviassem fotos completas, ou de partes do corpo de outra pessoa?

Nunca Algumas vezes Frequentemente

16) Alguma vez pressionaste alguém a fazer algo que não queria?

Nunca Algumas vezes Frequentemente

Se respondeste em alguma das questões anteriores: *Algumas vezes ou frequentemente* por favor responde às seguintes questões:

Se respondes-te em todas *Nunca* passa à Parte IV

1) Conheces a quem o fizeste?

Sim Não

2) Se Sim. Quem?

Amigo Colega de Turma Colega de Escola Vizinho Namorado/a Ex-namorado/a Outro

3) Qual o motivo que te levou a fazer mal?

Ciúmes Gozar Não gosta dele Maldade Faço o mesmo a outros Vingança Outro

4) Através de que meios provocaste, insultastes ou ameaçastes?

Podes responder a mais que um item

E-mail Messenger (msn) *Chats* *Jogos Online* Telemóvel SMS Facebook
Ourkut MySpace Hi5 Outro

5) Contaste a alguém o que fizeste?

Sim Não

6) Se Sim a quem?

Pais Professores Colegas Amigos Familiares

7) Se Não, porquê?

Vergonha Medo Não teve importância Não quero ser castigado Foi uma situação normal

8) Estas agressões tiveram alguma consequência na tua vida?

Podes responder a mais que um item

Nenhuma As notas baixaram sou mais forte tenho mais amigos tenho menos amigos sou mais feliz mudei de escola mudei de cidade sou infeliz tenho mais poder Outro

.....
.....

Parte IV

1 Gostaríamos de saber se conheces ou observaste alguém que alguma vez esteve neste tipo de situações?

Sim Não

1) Se Sim, que tipo de situação observaste?

Roubaram-lhe a palavra passe do *e-mail*?

Roubaram-lhe a palavra passe do messenger e fizeram-se passar por ele/a?

Publicaram vídeos ou fotos sem o consentimento dele/a?

Enviaram SMS a ameaçar?

Telefonaram a ameaçar?

Agrediram e filmaram a agressão e depois divulgaram?

Divulgaram mentiras sobre ele/a?

Alteraram a página pessoal no Hi5, Facebook, MySpace ou outra?

Gozaram nos *chats* dos jogos *online*?

Ameaçaram via MSN ou messenger?

Excluíram-no/a de um grupo ou passaram a ignora-lo/a?

Foi agredido na escola?

Foi gozado na escola?

Roubaram-lhe objectos pessoais?

Outro

2) Qual foi a tua atitude quando viste estes actos?

Defendes-te a vítima?

Gozas-te também?

Gostas-te de ver?

Contas-te aos teus amigos?

Procuras-te ajudar contando a professores ou pais?

Não ligas-te à situação?

Copias-te aquilo que viste e usas-te noutra pessoa?

Aprendes-te com a situação e procuras-te defender-te melhor?

Outra.

3) Qual foi a atitude da vítima?

Achou normal.

Ficou *chateado* e triste.

Pediui que não contasses a ninguém o que se passou.

Não fala com ninguém.

Deixou a escola.

Vingou-se.

Ficou com medo de ir à escola.

Outra.

4) Qual foi a atitude do agressor?

Repetiu a situação com a mesma pessoa.

Repetiu a situação com outras pessoas.

Nunca mais lhe fez mal.

Saiu da escola.

Foi castigado e nunca mais repetiu.

Foi castigado e repetiu.

Ameaçou se fizesse queixa faria mais ou pior.

Parte V

A utilização das TIC

1) Quantos telemóveis usas?

1 2 3 Mais

2) O telemóvel é para ti:

Indispensável Dispensável

3) Qual das seguintes actividades utilizas com o telemóvel:

Telefonar SMS MP3 Rádio Fotografar estar contactável Jogar
Internet outro:

4) Tens acesso à internet :

Podes seleccionar mais que uma resposta

Em casa na escola no telemóvel em todo o lado

5) Quantas horas passas por dia ligado à internet?

Menos de uma uma a três mais de cinco horas

6) Que fazes na internet?

Podes seleccionar mais que uma resposta

Tens *Blog*?

Tens página pessoal no Hi5?

Tens página pessoal no Facebook?

Tens página pessoal no MySpace?

Tens página pessoal no Ourkut?

Tens página pessoal noutra rede-social *online*.

Jogas *Online*?

Conversas com os amigos *online*?

Usas a webcam?

Pesquisas assuntos para a escola?

Pesquisas assuntos do teu interesse pessoal?

Tens *site* pessoal?

Conversas com desconhecidos?

Vês *sites* para adultos?

Fazes compras?

7) Que medidas tomas para te protegeres informaticamente?

Podes seleccionar mais que uma resposta

Usas antivírus no teu computador?

Deixas gravar a tua palavra-passe nos computadores que não são só teus?

Falas com desconhecidos?

Partilhas informação pessoal na internet?

Fazes compras *online*?

Abres *sites* que podem ter conteúdos para maiores de 18 anos?

Bloqueias *e-mails* de desconhecidos?

Obrigado pela tua colaboração.

Anexo II

E-mail a solicitar colaboração das escolas

“Olá

O meu nome é Pedro Ventura e sou Doutorando em Ciências da Educação pela Universidade de Granada. A investigação que estou a desenvolver tem como título “**Incidência e impacto do *cyberbullying* nos alunos do terceiro ciclo do ensino básico português**”.

Esta investigação tentará abranger cerca de 40 escolas do ensino público português, duas escolas por distrito, uma na capital e outra fora da capital de cada distrito.

Em cada escola será escolhida, aleatoriamente, uma turma por cada ano do terceiro ciclo, 7º, 8º e 9º, para a realização de um inquérito *online*, anónimo e com resposta em “check-box”. O inquérito terá a duração de 45 minutos e terá de ser realizado individualmente num computador com acesso à internet.

Apesar do inquérito se realizar *online* é obrigatório a autorização dos Encarregados de Educação (Despacho n.º 15847/2007) e aprovação prévia do Ministério da Educação (já solicitada).

Exposto o que pretendo, venho por este meio questionar se a vossa escola se encontra disponível a colaborar nesta investigação.

Agradecendo desde já a vossa atenção, encontro-me ao vosso dispor para retirar qualquer dúvida sobre este assunto.

Cordialmente”

Anexo III

E-mail às escolas que se dispuseram a colaborar com os procedimentos para a execução do inquérito.

“Olá

Aprovado o Inquérito nº 0090600001 - “Impacto e incidência do *Cyberbullying* nos alunos do terceiro ciclo do ensino básico português” pela DGIDC, registado a 29/4/2010, venho por este meio, e após a resposta positiva do Vosso estabelecimento de Ensino à solicitação prévia de colaboração para a aplicação do mesmo questionário/inquérito, indicar quais as acções que pretendo que sejam executadas e que se encontram na metodologia da investigação.

Percebendo o curto espaço de tempo viável à execução do mesmo, passo a indicar de forma geral, as únicas premissas que devem ser cumpridas:

O link do inquérito é: <http://link-shrink.com/4690>

- Apresentar o inquérito, pelo menos, a uma turma de 7º ano, a uma turma de 8º ano e a uma turma de 9º ano.

- A escolha das turmas deve ser feita **aleatoriamente** (como exemplo: escolhendo uma manhã na semana e escolher as turmas que nessa manhã vão ter aula de Área de Projecto , ou outra disciplina qualquer)

- **Solicitar aos Encarregados de Educação a permissão da execução por parte do educando, do inquérito sobre *Bullying*** (porque o *Cyberbullying* é uma vertente deste e é mais corrente a denominação *Bullying*).

- **NO INÍCIO DO INQUÉRITO É SOLICITADA UMA PASSWORD**, que não é mais do que um Placebo para que os inquéritos não sejam repetidos, Esta têm como função levar os alunos a pensar que só com a inserção da mesma o questionário funcionará e terei sempre a certeza que foram inquéritos realizados em meio escolar.

Password: **ET39YBG9W** .

- **Devem apontar o início e termo do inquérito e enviar por *e-mail*** (esta necessidade prende-se com os requisitos do software que gere o inquérito, sabendo a hora e data saberei qual a escola).

- Juntamente com os horários acima referidos devem incluir (de preferência no mesmo *e-mail*) os seguintes dados da Vossa Escola:

- Número total de alunos de 7º inscritos, este ano lectivo, na escola.;
- Número total de alunos de 8º inscritos, este ano lectivo, na escola;
- Número total de alunos de 9º inscritos, este ano lectivo, na escola;
- Morada completa da escola.
- Distrito onde a escola se encontra.

Estes dados sobre as escolas são tão importantes quanto o preenchimento do questionário.

Como sugestões de trabalho: os alunos não devem espiar as respostas dos colegas; não se deve abordar a temática *Cyberbullying* ANTES do inquérito; Ajudar a preencher somente em questões de carácter geral ou na interpretação; O formulário da solicitação aos Encarregados de Educação deve ser construído de maneira a que este respondam AFIRMATIVAMENTE – “ Eu, Encarregado de Educação de _____ AUTORIZO a que este responda ao Inquérito sobre *Bullying*” .

Mais uma vez garanto que os inquiridos manter-se-ão anónimos.

Mais uma vez agradecendo a Vossa colaboração, desejando um bom trabalho e encontrando-me ao vosso dispor através do nº (nº de telefone pessoal)(para questões urgentes) ou através do *e-mail* inqcyber@gmail.com.

Um bom Trabalho.

Atenciosamente.

Pedro Miguel de Barros Ventura

P.S. – Os resultados por mim obtidos e as conclusões sobre os mesmos, serão somente fornecidos às escolas que colaboram neste inquérito. O estudo e as suas conclusões serão enviados assim que seja defendida a Tese, não podendo ser antes por uma questão de respeito por quem orienta esta investigação e às instituições a que pertencem.”

Anexo IV

Guia de questões colocadas às turmas das escolas do sul, centro e norte de Portugal.

“Escola:_____

Data:

Ano de escolaridade:

Número de alunos:_____

Nº de rapazes_____

Nº de raparigas:_____

Língua materna :_____

Nº de retidos:_____

Quem já tinha ouvido falar em *cyberbullying*?

Alguém já conhecia estes tipos de agressão?

Que tipos de agressão conheciam?

Na turma alguém já foi alvo de uma ou mais agressões destas?

Qual a agressão que a turma considera mais usual?

Porque acham que fazem isto aos outros?

Quem tem telemóvel?

Quem tem acesso à Internet?

Quem tem páginas nas redes sociais?

Quais?

Quem utiliza Messenger?

Quem tem cuidado na Internet?

Quantos foram *chateados* através do telemóvel e da Internet?

Qual o meio que acham mais normal para servir os ataques?

Quem acham que são, normalmente as vítimas?

Quem acham que são, normalmente os agressores?

Quem é controlado e avisado dos perigos da Internet?

Porque acham que fazem este tipo de agressão?

Acham normal ser atacado/ofendido pelo telemóvel ou Internet?

Se forem vítimas acham que devem contar a alguém?

Acham que estas atitudes são normais?

Já viram alguém ficar magoado com situações destas?

Porque acham que isto tudo acontece?

Observações:”

Anexo V

Carta aos Directores das escolas onde se realizaram as entrevistas semi-direccionadas.

Solicitação para uma apresentação/entrevista colectiva a uma turma de cada ano lectivo do terceiro ciclo do ensino básico.

O meu nome é Pedro Ventura, sou professor do 3º ciclo e Doutorando pela Universidade de Granada. A minha investigação tem como título “Incidência e impacto do *Cyberbullying* nos alunos do terceiro ciclo do ensino básico português”.

O *Cyberbullying*, ou *bullying* via Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) têm sido nos últimos anos, uma nova e eficaz forma de agressão entre os alunos com idades compreendidas entre os 10 e 17 anos, estendendo-se até aos adultos , mas com outras características. A necessidade de entender qual o impacto e efeitos este tipo ou tipos de agressão, tal como a tipologia e meios pela qual esta é produzida, é, sem dúvida alguma, premente no nosso país.

Assim, e no âmbito da investigação da minha Tese de Doutoramento venho solicitar que me seja concedido uma entrevista semi-direccionada, com gravação de som, a três turmas da vossa Escola (uma do 7º, 8º, 9º). As entrevistas serão efectuadas em um tempo lectivo de 90 minutos, com uma introdução e apresentação sobre o que é o *Cyberbullying*, seguido de um diálogo aberto com todos os alunos da turma.

A apresentação sobre a temática será o mote à conversa informal sobre as vivências dos alunos sobre o *cyberbullying*. Será mantido o anonimato, os alunos não serão interrogados individualmente, o diálogo será gravado para transcrição, mas não existirão quaisquer referências pessoais.

Sugiro as disciplinas de Formação Cívica ou Área de Projecto, para a ser efectuada a apresentação/entrevista, já que a esta temática pode fazer parte dos conteúdos programáticos destas disciplinas.

A ser aceite esta minha solicitação, pedia que as apresentações fossem as três efectuadas no mesmo dia (durante o mês de Maio em qualquer dia da semana, nos restantes meses somente às sextas feiras é que me será possível a realizar as mesmas)

Estas entrevistas terão como função a validação de um inquérito *online* sobre a mesma temática (*cyberbullying*)

A investigação para além do orientador da Universidade de Granada, Prof. Tomás Sola é co-orientada pelo Prof. António Ortiz da Universidade de Málaga e Prof. Doutor João Amado, da Universidade de Coimbra, e.

Agradecendo a Vossa atenção e esperando uma resposta positiva e célere.

Sem outro assunto e disponível para qualquer esclarecimento:

Pedro Miguel de Barros Ventura

(Nº de telefone e *e-mail* pessoal)